

## KAPITTEL 8

# Å lære om seg selv gjennom å observere andre

*Inger Marie Bakke, Håkon Glommen Eriksen og Lene Nyhus*

Høgskolen i Innlandet

**Abstract:** The master's level course in social science and pedagogy, 'Communication in professional contexts' at Inland Norway University of Applied Sciences, is the basis for this chapter. In the course, the students carry out observations of real-life interaction situations in different occupational contexts, and reflect on these through written work and in group counselling. The chapter presents these practice-oriented working methods as well as explains students' experiences. The most important learning objective of the programme is that the students will become more aware of their own preconceptions and values in the professional meetings. The purpose of the chapter is to shed light on what may be the value of the chosen working methods in particular, in order for the students to experience this awareness – in themselves – and as valuable for their own professional practice.

**Keywords:** communication, relationship competence, awareness raising, observation, group counselling

## Introduksjon

Vi har alle medfødte forutsetninger for å kommunisere, og vi vet intuitivt hva som er god kommunikasjon når vi opplever det (Schibbye, 2009). Å kommunisere på gode og hensiktsmessige måter kan særlig være utfordrende når vi arbeider profesjonelt med mennesker. Selv om både den som søker og den som yter hjelp bidrar inn i samhandlingssituasjonen, plasseres hovedansvaret hos fagpersonen; hvem lar du den andre være i møte med deg? Legger du føringer som begrenser den andre, eller lar du han eller hun framstå med seg selv og som seg selv?

Sitering av denne artikkelen: Bakke, I. M., Eriksen, H. G. & Nyhus, L. (2020). Å lære om seg selv gjennom å observere andre. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 8, s. 141–160). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch8>.

Lisens: CC BY 4.0.

Bidrar du til at ressurser frigjøres og settes i spill hos den andre? Forstår du hvordan handlingen påvirkes av konteksten handlingen foregår innenfor, og evner du å legge til rette for god samhandling? Kvaliteten på kommunikasjonen vil spille inn på det som kommer ut av samhandlingen og er selve omdreiningspunktet, slik både Aubert og Bakke (2018), Røkenes og Hanssen (2012) og Skau (2017) er inne på. Nyansering, tilpassning, videreutvikling og verdiforankring av den profesjonelle sin evne til å kommunisere i slike situasjoner krever derfor ekstra oppmerksomhet og er en livslang utfordring (Aubert & Bakke, 2018). Vår interesse i dette kapitlet er å utforske en bestemt form for praksisnær undervisning som har som intensjon å legge til rette for utvikling og styrking av studentenes kommunikasjonskompetanse. Vi spør hvordan observasjon av andres samspill og kommunikasjon, med tilhørende refleksjons- og veiledningsprosesser, kan være et bidrag i en praksisnær undervisning med dette formålet.

Vi er en gruppe lærere som i flere år har lagt til rette for at studenter på masteremnet «Kommunikasjon i profesjonelle kontekster» ved Høgskolen i Innlandet kan bringe inn i undervisningen observasjoner fra praksisarenaer som de utdanner seg til å arbeide innenfor, som de allerede arbeider innenfor eller som de i forbindelse med studiet gjør observasjoner i. Selve undervisningsopplegget består av observasjon av kommunikasjons-/samhandlings situasjoner som studenten selv velger, veiledning med utgangspunkt i disse observasjonene og refleksjonslogg på bakgrunn av disse observasjonene og veiledningene. Det innsamlede materialet deles, diskuteres med medstudenter, reflekteres over og brukes som innspill i utvikling av egen kommunikasjonskompetanse. Egne forutsetninger i form av blant annet forforståelser og væremåter som vi bringer med oss til møtet med den andre, og hvordan det kan prege møtet, blir satt på dagsordenen.

Praksisnær undervisning blir i vår sammenheng forstått som å ta utgangspunkt i det som er praksisnært for studenten, og som Grete Halvorsen i kapittel to i denne boka omtaler som «menneskets eksistensielle virkelighet og dets handlinger i denne virkeligheten». Halvorsen identifiserer det praksisnære elementet i undervisningen til å handle om det eksistensielle – livet og virkeligheten. På vårt studium handler dette om

at studentene inviteres til å bringe inn egne erfaringer fra levd liv, inkludert yrkespraksis, samt erfaringer som gjøres gjennom observasjon av andre og gjennom refleksjoner over disse erfaringene, alene og i spill med medstudenter og lærere.

Kapitlet bygger på lærergruppas erfaringer og fagutvikling over flere år, hvor det også inngår kontinuerlige samtaler med studenter, lesing av deres skriftlige arbeider og lytting til deres tilbakemeldinger. I ett av studentkullene har vi gjennomført noe mer systematiske undersøkelser, men ikke slik at vi vil presentere dette som en kvalitativ studie, men som erfaringsbasert fagutvikling.

Videre i dette kapitlet vil vi først gjøre rede for undervisningsopplegget ved å presentere viktige læringsmål ved studiet, for deretter å gå dypere inn i begrepet kommunikasjon og sentrale faglige tema og utfordringer i studiet. Vi tar for oss hvordan vi som lærere vurderer, blant annet ved hjelp av studenters erfaringer, hvordan dette praksisnære undervisningsopplegget er en vei for studentene inn til deres egen forforståelse. Avslutningsvis vil vi oppsummere og reflektere over sider ved det praksisnære elementet i undervisningsopplegget.

## Viktige læringsmål i studiet

Emnet «Kommunikasjon i profesjonelle kontekster» er en videreutdanning for yrkesutøvere og studenter som arbeider med mennesker. Studiet kan tas som valgemne innen masterutdanninger i sosialfag og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Studentene er i hovedsak voksne yrkesutøvere som gjerne har flere års yrkeserfaring, mens noen er yngre og i starten av sin yrkeskarriere. Hensikten med emnet er «å bidra til at yrkesutøveren legger til rette for samhandling slik at den (de) andre møtes som deltaker(-e) og opplever seg sett, hørt og forstått, samtidig om hensikten med kommunikasjonen ivaretas» (HINN, 2019).

Læringsmålene som søkes nådd er mange, og det brukes flere arbeidsmåter i undervisningen for å nå målene. Et av læringsmålene er at studenten skal oppnå inngående forståelse for hvordan egne forutsetninger kan virke inn på samhandlingssituasjoner med den (de) andre. I forlengelsen av dette er blant annet egne forforståelser og egen bakgrunn

og erfaringer sentrale. Å stille seg kritisk til forhold som kan ha innvirkning på profesjonelle samhandlingssituasjoner, er blant ferdighetene som blir vektlagt.

De læringsmålene som særlig søkes oppnådd gjennom det undervisningsopplegget vi har fokus på her, dreier seg umiddelbart om å bli kjent med egne forutsetninger i form av blant annet forforståelse, bakgrunn og væremåter og hvordan det kan virke inn på kommunikasjonen. I studiets emneplan (HINN, 2019) står det at det legges til rette for «*prosesser der den enkelte blir bedre kjent med seg selv og sine forutsetninger for å samhandle*». Når egne forutsetninger studeres, innebærer det også at studentenes forståelse av, bevissthet om og holdning til makt, strukturer og regelverk belyses.

Premisset som ligger til grunn for læringsmålene, er at egne forutsetninger påvirker kommunikasjon på godt og vondt, bevisst og ubevisst. Dette er forhold som vi i mange tilfeller ville endre hvis vi ble bevisst hvordan det påvirker oss og samspillet. Samtidig er det slik at endring i sosiale samspill også avhenger av hvilken makt og innflytelse vi har på strukturene eller rammene som kommunikasjonen inngår i.

Det er en etisk forpliktelse å være bevisst oss selv og våre forutsetninger i møte med den (de) andre, for at våre væremåter og forforståelser skal kunne påvirke kommunikasjonen på måter vi mener er gode. Dette underbygges blant annet i Fellesorganisasjonens etiske grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere (Fellesorganisasjonen, 2015). Den samme forpliktelsen gjelder med hensyn til å være bevisst de sosiale strukturene som danner rammene eller konteksten for kommunikasjonen, og hvordan disse håndteres og utfordres. Regelverk og rammer legger premisser, men den enkelte yrkesutøver kan ikke dekke seg bak regelverket eller systemet i møtet med den andre.

## **Å kommunisere i profesjonelle kontekster – hva står på spill?**

Kommunikasjon utgjør en tverrfaglig og flerfaglig fordring: å møte mennesker på gode måter og bidra til vekst, læring og utvikling. Ingen

enkeltfag eier denne fordringen, og vi henter teorier og perspektiver fra ulike fag og disipliner. Selve tilnæringsmåten i det didaktiske opplegget bygger imidlertid historisk på utviklingspsykologi, noe vi kommer mer tilbake til. I tillegg bygger vi på kunnskap fra både systemiske paradigmer, humanistisk filosofi og kritisk realistisk vitenskapsfilosofi. I det følgende redegjør vi først for hva vi legger i begrepet kommunikasjon i profesjonelle kontekster. Deretter går vi nærmere inn på hva som kan påvirke denne kommunikasjonen.

## Kommunikasjon

Kommunikasjon blir i dette emnet forstått i svært vid betydning, som det vi grovt sett kan betegne som relasjonell ontologi, og inkluderer relasjoner på flere nivå av virkeligheten. Med støtte i vitenskapsteori og Bhaskars «four-planar social being» (Bhaskar & Danermark, 2006) inkluderes menneskets relasjon med seg selv i tillegg til sosiale relasjoner mellom mennesker, relasjoner til sosiale strukturer som for eksempel økonomiske, kulturelle og organisatoriske strukturer, og våre materielle og kroppslige transaksjoner med naturen. Denne forståelsen av kommunikasjon kan i videste forstand innebære at «alt kommuniserer», og at alt er kommunikasjon og relasjon.

Et annet viktig poeng i kommunikasjon er distinksjonen mellom form – måten det kommuniseres på, og innhold – hva kommunikasjonen handler om.

Fokus i dette studiet er at kommunikasjonen er både verbal og nonverbal, og foregår enten i rent fysiske møter, eller i sosiale medier. Kommunikasjon gjennom sosiale medier blir mer og mer vanlig, også innenfor hjelpende yrker. At stadig mer av samhandlingen mellom for eksempel NAV-ansatte og -brukere foregår digitalt, er et eksempel på denne utviklingen og et uttrykk for at kommunikasjon i profesjonelle kontekster har mange dimensjoner.

Kommunikasjon kan dreie seg om formidling av informasjon, slik tilfellet kan være i en digital NAV-relasjon, eller om realisering av gitte mål, som for eksempel innenfor pedagogisk virksomhet eller behandling. Her kan møtene være både fysiske og digitale. I tillegg kan kommunikasjon i

profesjonelle relasjoner handle om å bli kjent med, eller støtte, den andres selvutvikling, slik tilfellet kan være i en mer terapeutisk preget samtale, som for eksempel innenfor barnevernet, eller i en mer veiledningspreget samtale, som for eksempel hos skolerådgiveren.

I situasjoner hvor den profesjonelle er hjelper og samtalen i utgangspunktet kan ha terapeutisk eller veiledende karakter, vil det også oppstå situasjoner hvor kommunikasjonen dreier seg om allmennmenneskelige temaer som, litt høytidelig formulert, kan handle om det gode liv for den enkelte og i fellesskap, altså etikk og politikk. I slike kommunikasjonssituasjoner er det tematisk sett en større likhet mellom den profesjonelle og samtalepartnern, og kommunikasjonen og målsettingene for samhandlingen vil i mindre grad bli preget av for eksempel terapeutiske mål og mer av en åpen utforskende samtale. Gjennom den undersøkende samtalen kan for eksempel ulike måter å leve livet på anerkjennes og følgelig bli et bidrag inn i en anerkjennelseskamp som gir grunnlag for en mer rettferdig fordeling av ressurser i samfunnet (Honneth & Holm-Hansen, 2008; Høilund & Juul, 2005, Skjervheim, 1996).

Profesjonell kommunikasjon innebærer også grunnleggende sett en dannelsingsprosess, for begge parter. Her legger vi til grunn et sosialpedagogisk dannelsesbegrep (Mathiesen, 2018) som tydeliggjør danningens deskriptive og normative side. Den deskriptive dimensjonen ved dannelsesbegrepet innebærer at danning skjer uansett om vi er klar over det eller ei, samtidig kan vi ha en ønsket retning for dannelsingsprosessen, som utgjør den normative dimensjonen. Dannelsesorienteringen ligger så å si implisitt i den profesjonelles væremåte i møte med for eksempel en elev. Den profesjonelle vil kunne framstå som et forbilde som den andre kan strekke seg etter (Torjussen, 2011). En lærer kan gjennom undervisning og gjennom å være et forbilde, hjelpe en elev til mer og mer å bli en jevnbyrdig samtalepartner.

## Kontekst - profesjonell kontekst og kontekst for det enkelte møtet

Som allerede nevnt forstås en profesjonell kontekst i dette studiet som en hvilken som helst kontekst i arbeidslivet, offentlig og privat, hvor en

eller flere yrkesutøvere bidrar til andre menneskers læring og livskvalitet. Typiske profesjonelle kontekster som studentene arbeider innenfor, er helsetjenester, barnehager, skole, barnevern og rusomsorg. Konteksten består av strukturer som for eksempel økonomi, organisasjon, kunnskap, lovverk og teorier, og den vil alltid legge premisser for det som kan skapes og framtre i det profesjonelle møtet. Det er en viktig målsetting i studiet å skape bevissthet rundt hvordan disse ulike profesjonelle kontekster virker inn på (for)forståelse og handlemåter. Problematisering av dette går som en rød tråd gjennom studiet.

Det er også nødvendig å rette blikket mot den mer konkrete konteksten for det enkelte møtet. Det er kjent fra faglitteratur, på tvers av fag og disipliner, at måten den andre blir møtt på, har stor betydning for hvordan samspillet utvikler seg, og for hva som får mulighet til å tre fram i samspillet (Aubert & Bakke, 2018). Relatert til at samspill kan være mangfoldige, men også flyktige og sårbare, er det den profesjonelles ansvar å skape rammer som gir rom for å handle adekvat og til den andres beste, for eksempel ved å skape et klima for møtet som inviterer den andre til deltakelse.

Ifølge Batesons kontekstbegrep, referert hos Jensen og Ulleberg (2011, s. 99), er det viktig å være oppmerksom på den psykologiske forståelsesrammen eller den mentale rammen vi forstår et fenomen eller en observasjon innenfor. Dette har å gjøre med forforståelser, som vi vil komme mer inn på. Det har også å gjøre med hva som faktisk møter oss i samhandlingen, for eksempel i form av det Bateson betegner som kontekstmarkører (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 103). Kontekstmarkører handler om digitale eller analoge tegn eller signaler, gjennom språk, atferd og omgivelser, som for eksempel fysiske omgivelser i form av valgt møtested for en samhandlingssituasjon. Et kontor signaliserer noe annet enn et klasserom eller en kafé. Det vil være kontekstforståelsen, eller rammeforståelsen som vi gjerne kaller det på studiet, som avgjør hva som framtrer som informasjon for partene som inngår i samhandlingen, hva som oppfattes og hvilken mening det tillegges. Konteksten, eller rammen, er ifølge Bateson en meningsbærende helhet, og meningen med denne helheten framstår for oss blant annet gjennom disse markørene. Framstår helheten utydelig eller forvirrende, blir det vanskelig å opprettholde en brukbar

kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 103). Det er den profesjonelles ansvar å aktivt skape en ramme, gjennom språk, atferd og tilrettelegging av for eksempel fysiske omgivelser, tidsbruk osv., som markerer, fra den profesjonelles ståsted, hva som er viktig i møtet. Samtidig vil den profesjonelle ikke uten videre kunne forstå den andres forståelsesramme, men må forholde seg undrende og spørrende til den.

## Egne forutsetninger

Egne forutsetninger i form av forforståelser, væremåter, bakgrunn, opplevelser, evner og karaktertrekk spiller også inn på tolkning av rammene og på samhandlingen. Dette skjer direkte, for eksempel i hva vi ser eller ikke ser, hva vi hører eller ikke hører. Egne forutsetninger spiller også inn på hvordan vi tolker situasjonen, hva vi vurderer som godt eller dårlig, hvilke oppmerksomheter og oppgaver vi trekkes mot, eller viker bort fra. Påvirkningen skjer enten vi er oss det bevisst eller ikke. Potensialet i å utnytte en bevisst innsikt i disse omstendighetene ligger i å kunne revurdere for eksempel egne forforståelser med hensyn på om de er sanne, gode eller produktive. Det kan bidra til å unngå at forforståelser påvirker oss på usaklige eller på negative måter.

Undersøkelsen av forforståelser kan virke frigjørende, vi kan oppdage og stille oss kritiske til forforståelse eller det vi påvirkes av. Ifølge filosofen Charles Taylor har vi ansvar for å bli bevisst og frigjøre oss fra forforståelser som vi mener er usaklige, usanne eller dårlig begrunnet. Han omtaler det som radikal selvrefleksjon som innebærer refleksjon over egne verdier. Dette er en etisk oppfordring om å forbedre egne forutsetninger for å forholde seg godt til andre (Rogers, 2003; Taylor, 1985). Undersøkelser av egne forutsetninger i form av forforståelser handler både om å fri seg fra uhensiktsmessig påvirkning og om frihet til å velge hvilke holdninger og verdier som skal prege egen yrkesutøvelse. Her mener vi det ligger en dannelsesmulighet for den profesjonelle i det å ta på alvor den etiske utfordringen forbundet med å granske egne verdier og foreta bevisste valg fundert på etisk refleksjon.

For at fenomen som forforståelser for eksempel i form av virkelighetsoppfatninger, forventninger og verdier og erfaringer fra livsopplevelser



skal kunne hentes fram, må noe settes i bevegelse (Aubert & Bakke, 2018). Spørsmålet vi går nærmere inn på nedenfor, er hva som kan sette følelser, tanker og kroppslige responser i sving. Vi er bevisste på å trekke en distinksjon mellom pedagogiske og terapeutiske rammer og understreker at vi er innenfor en pedagogisk ramme i dette emnet. Arbeid med egne forutsetninger handler også om å få tilgang til egne ressurser gjennom å bli mer bevisst på og i stand til å forholde seg til erfaringene. For noen kan dette virke truende. Utfordringen forbundet med å granske egne forutsetninger blir tatt opp med studentene allerede ved starten av studiet, og den enkelte blir oppfordret til å tenke over og være tydelig på egne grenser. Bevisstgjøring på hvor egne og andres grenser går, samt respekt for grenser og taushetsplikt, er et kjerneelement i denne undervisningen. Vi skal se nærmere på det pedagogiske opplegget, hva vi gjør, hva vi vil med det vi gjør, og hvilke forforståelser undervisningen bygger på.

## **Praksisnær undervisning - en vei inn til forståelse av egne forutsetninger**

Opplegget for den praksisnære undervisningen har utgangspunkt i et undervisningsopplegg utviklet ved Tavistock-klinikken i London på 1950-tallet. Hensikten den gang var å legge til rette for utvikling av klinisk kompetanse hos fagpersoner innenfor barne- og ungdomspsykiatrien. I Norge er dette videreutviklet og tilpasset universitets- og høyskolekonteksten (Abrahamsen, 2004; Aubert & Bakke, 2018).

I vårt undervisningsopplegg inviteres studentene til å bringe inn erfaringer fra praksis, det vil si fra eget liv samt erfaringer som gjøres gjennom observasjon av samspill mellom deltakere i en profesjonell samhandlingssituasjon. I tillegg blir studentene også invitert til å reflektere over disse erfaringene, alene og i samspill med medstudenter og lærere.

Praksis har ifølge Halvorsen (kap. 2) både en værens- og en handlingsdimensjon. Væren knyttes til det sansbare. Handlingsdimensjonen viser til hvordan forholde seg til det en sanser. Gjennom refleksjon vil en få hjelp til å sette ord på og begripe det som sanses. I vår praksisnære tilnærming går også veien fra sansning til forståelse. Intensjonen er at studentene gjennom de forskjellige prosessene som observasjon, skriving, refleksjon

og veiledning i grupper skal få muligheter for eksponering som setter i gang følelser, tanker og kroppslige responser, som videre gir impulser til refleksjon, bearbeiding, nye tanker og nye kroppslige responser.

Observasjon og refleksjoner rundt det observerte vil noen ganger utløse konkrete opplevelse som rister og beveger oss, og viser oss at måten vi har forstått på har vært alvorlig feil. Slike opplevelser vil for de fleste bidra til endring, noen ganger en varig endring. Andre ganger kan det opplevde bare være svakt sanset, og ikke så lett å sette ord på eller begripe, slik Halvorsen i kapittel 2 er inne på. Men ved å bli utfordret til å beskrive og fortolke, og gjennom å reflektere over fortolkningene som studenten selv har gjort av det som ble observert, kan man komme på sporet av og tydeliggjøre hva en forsto på grunnlag av. Og gjennom møtet med andre medstudenters fortolkninger bevisstgjøres også spennvidden i hva som kan være mulige fortolkninger. Ved å utvide fortolkningsmulighetene gis studentene et valg som i neste omgang kan føre til at de erfarer at det er flere mulige måter å forstå både seg selv og det observerte på. I slike prosesser er det imidlertid viktig at det utøves forsiktighet og ydmykhet i stedet for skråsikkerhet, når det gjelder hvordan hendelser kan fortolkes og forstås.

Når fenomenet er identifisert, vil arbeid med teoristoff og begreper hjelpe den enkelte til å gjøre koblinger mellom sin egen opplevelse og erfaring, og abstrakte begrep. Intensjonen er at erfarings- og teorilæring finner sammen. Egne erfaringer blir løftet opp og forstått i forhold til nye, teoretiske begrep, og teoretiske begrep bidrar til å sette ord på og ramme inn tidligere erfaringer. Som vi kommer tilbake til, er våre erfaringer at studentene greier å få erfaring og teorilæring til å finne sammen, og denne bevisstgjøringen om egne forutsetninger for kommunikasjon er noe av den viktigste læringen som skjer i dette studiet.

## **Erfaringer med undervisningsopplegget**

Praksisnær undervisning innebærer, som vi har vært inne på, tilrettelegging av prosesser slik at studentene får en opplevelse av «å være i verden», samtidig som de utfordres til å reflektere over seg selv i relasjon til denne verden. Halvorsen (kap. 2) skriver med referanse til Heidegger og

Skjervheim at vi må våge å stå i et direkte forhold til oss selv for å få tak i hvor vi befinner oss. I dette undervisningsopplegget er disse aspektene integrerte deler av hele læringsprosessen. For å vise hvordan dette konkret er utformet, går vi gjennom de ulike leddene i undervisningsopplegget. Stikkord er: observasjon av samspill, skriving av observasjonsnotat, veiledning i grupper, refleksjonslogg, deretter gjentakelse av de samme leddene, samt skriving av eksamensessay avslutningsvis.

## Observasjon av samspill

I første ledd av opplegget, observasjon av samspill, skal studentene først og fremst være til stede, bruke alle sansene sine og ta inn inntrykk mest mulig uten filter. De skal derfor inneha en rolle som «beskjeden gjest» hos en annen yrkesutøver. Som beskjeden gjest skal studenten holde seg i bakgrunnen og ikke involvere seg direkte i det som skjer. Fokus for observasjonen skal være samhandlingen mellom partene, og målet er å ha et bredest mulig fokus og absorbere mest mulig av det som skjer, både på det nonverbale og det verbale planet. I tillegg skal studentene være oppmerksomme på hva som skjer på deres egen «indre bane», så som indre dialog og kroppslige responser.

Mange studenter opplever at det er særlig krevende å observere det som skjer mellom partene, og sier at de i starten har behov for veiledning slik at de vet hva de skal se etter. Det å «sitte på hendene sine», slik studentene blir instruert til å gjøre, er også utfordrende. Observasjon av samspill, uten å kunne intervensjonere, kan oppleves smertefullt. Å reflektere over denne smerten vil i neste omgang kunne bidra til økt innsikt i hvorfor denne smerten oppstår, og hvordan den preger eget handlingsmønster. I tillegg til økt bevisstgjøring er dette også trening på å utholde ubehaget forbundet med å vente med å intervensjonere til du har oversikt over helheten i situasjonen. Røkenes og Hanssen (2012) kaller dette for «være-i-kompetanse» og viser til viktigheten av å romme den andres følelser og opplevelser samt bearbeide og speile tilbake på en slik måte at det oppleves hjelpsomt av den som søker hjelpen din.

En siste dimensjon ved observasjonsarbeidet som vi skal nevne her, er at studentene erfarer at observasjonen blir mer nyansert og detaljrik når

de er avskåret fra å delta i samhandlingen. Blikket blir skarpere, og betydningen av at observasjonene er realistiske og foregår i konkrete, praktiske situasjoner, trekkes fram. Studenter erfarer at det oppleves veldig ekte å observere virkelige situasjoner og de må bruke alle sansene sine. De gjør oppdagelser i observasjonene av blant annet hvor viktig kroppsspråk er, og hvor viktig plasseringen i rommet er. De får et større bilde, de ser detaljer og viktigheten av de små tingene. Flere sier de opplever det som utbytterikt å observere en kollega, og at de får nytt perspektiv både på den de observerer og på arbeidsplassen. Til sammen gir dette muligheter for opplevelser som igjen kan sette følelser, tanker og kroppslige responser i spill. Emosjonell læring blir et viktig stikkord her.

## **Skriving av observasjonsnotat**

Det andre leddet i det praksisnære undervisningsopplegget innebærer at studenten skriver et observasjonsnotat i etterkant av observasjonen. Dette gir en mulighet til å koble egne ord til det som er sanset eller opplevd, og studentene vi har snakket med bekrefter at vekslingen mellom observasjon og skriving om observasjonen er viktig og nyttig. Utfordringen er imidlertid å skille mellom beskrivelse, egen fortolkning og egne refleksjoner. Å beskrive uten å tolke kan være utfordrende. På den andre siden er dette en ferdighet fagpersonen må øve seg på, da en beskrivelse av situasjonen vil være mer åpen, mindre verdiladet og gi et bedre grunnlag for samtaler og diskusjoner med kolleger. Å skille mellom beskrivelse og egne fortolkninger gir også et utgangspunkt for å reflektere over, og stille spørsmål ved, hva en forstår på grunnlag av. Beskrivelsen åpner for flere mulige tolkninger, og tolkninger er en vei inn til egen forforståelse. Refleksjonene som følger i etterkant, bidrar ytterligere til å sette ord på og tydeliggjøre denne forforståelsen.

## **Veiledning i grupper**

Observasjonsnotatet omtalt ovenfor utgjør i neste omgang veiledningsgrunnlaget og brukes aktivt i den gruppeveiledningen som studentene deltar i. Dette er det tredje leddet i arbeidsprosessen. Det at veiledningen

gir tilgang til andres tanker og refleksjoner, gir slik studenter erfarer det mulighet til flere perspektiv på det de selv har opplevd og erfart. Refleksjonselementet i læringsprosessen blir med andre ord ytterligere forsterket. Studentene rapporterer at de synes det er lærerikt å høre om medstudentenes observasjoner og refleksjoner over disse. Viktige dimensjoner av forutsetninger for kommunikasjon som vi lærere har erfart blir lagt under lupen i veiledningsprosessene, er studentenes egne erfaringer og forforståelser, egne evner og væremåter, karaktertrekk, egne tolkningsmønstre av situasjoner og oppmerksomhet på skillet mellom hva som faktisk skjer og hvordan observatør (studenten) fortolker det som skjer. Studentens egen forforståelse får imidlertid ekstra stor oppmerksomhet og kan mellom annet innebære en bevisstgjøring av hvilke typer kommunikasjonssituasjoner som oppleves behagelige eller ubehagelige, og som man ubevisst søker inn i eller ut av uten å være klar over det. En tilsiktet effekt av veiledningen er derfor å gjøre studenten bedre i stand til å forholde seg til og ta ansvar for måten egen forforståelse kan påvirke ham eller henne på.

I våre samtaler med studenter har vi erfart at de opplever at veiledningen er virkningsfull og gir anledning til diskusjoner og erfaringsdeling. De uttrykker at de blir mer bevisst egne forutsetninger som for eksempel egen forforståelse og reflekterer mer over hvordan den virker inn på samhandlingssituasjoner. De opplever også at de blir bedre kjent med seg selv og mer opptatt av hvordan de kan møte den andre best mulig. De fokuserer mer på egne kommunikasjonsferdigheter, og legger vekt på at de ønsker å lytte til den andre. Oppmerksomheten rettes også mot hvilke ord som brukes, og studentene tilstreber å reflektere kritisk, både over innholdet i og rammene for kommunikasjonen. Noen sier at de har utfordret seg selv i løpet av denne perioden, og at de nå tør mer.

Studentene er også tydelige på at veiledning bidrar til at teoretiske begrep kobles til innholdet i det som blir observert og diskutert i gruppe, at det er svært betydningsfullt og bidrar til økt refleksjon og utvikling av ny innsikt, særlig når det gjelder å forstå hvordan egne forutsetninger spiller inn på samhandlingssituasjoner. Dette åpner igjen for reflekterte valg i forhold til hvordan en selv ønsker å framstå som fagperson. Noen studenter sier også at denne vekselvirkningen mellom teori

og praksis som de opplever gjennomsyrrer dette undervisningsopplegget, gjør at de ønsker å utnytte arbeidskravet til å lære mest mulig om seg selv. Slik vi erfarer det, gir studentenes dypdykk i egne forutsetninger impulser til nye oppdagelser.

Gjennom møtene i veiledningsgruppa foregår treningen så å si på to nivåer. Vi har ett nivå med det planlagte og organiserte og for studentene lett synlige undervisningsopplegget som består av de seks leddene vi beskriver her. Men treningen og bevisstgjøringen foregår også på et annet og kanskje mindre synlig plan for studentene, nemlig gjennom å delta i selve prosessen i veiledningsgruppene. Da er det ikke bare slik at studentene legger fram, og reflekterer over, egne observasjoner og fortolkninger slik de er gjort i fortid og som forberedelse til møtet. Det å delta i gruppemøtet som den som legger fram eller som den som bidrar med refleksjoner, utfordrer deltakerne om lag på samme måte som ved observasjonen. Forskjellen er at det nå ikke bare er observasjon som berører, men også det å være deltaker i veiledningsgruppa. Da er utfordringen å bevisstgjøre seg hvordan man opplever å lytte til den andre med et åpent sinn, tåle andres fortolkninger, og være den som eksponerer seg gjennom å legge fram eller å kommentere.

## Refleksjonslogg

Det fjerde leddet i undervisningsopplegget handler om at studentene skriver en fri refleksjonslogg der de igjen skal sette ord på opplevelser og erfaringer, samt en refleksjon over hva som ble særlig viktig for dem selv i veiledningsøkta. Her kan studentene gjerne komme inn på refleksjoner over *hvorfor* de reagerer som de gjør, og gjennom dette møte sine egne grenser for hva som kan oppleves for intimt til å dele. Uansett hvor kort eller langt den enkelte ønsker å gå i refleksjoner over seg selv, sine responser, oppdagelser osv., gjelder det et ubetinget krav om respekt og konfidensialitet for den som deler.

Som lærere og veiledere har vi solid erfaring med at læring foregår både på et ytre plan i samspillet mellom studentene og lærer, og på et indre plan, i studentens egne indre prosesser. Noen studenter evner, og

ikke minst ønsker, å eksponere seg. Andre er stille og kan virke tilbaketrunkne. Refleksjonsloggene som skrives i etterkant, viser imidlertid at refleksjonene kan være vel så dype, og læringsutbyttet vel så stort for de «stille» studentene. Som veileder må en derfor tilstrebe den vanskelige balansegangen mellom å utfordre og samtidig respektere den enkelte sine grenser. Dette gjør vi særlig gjennom metakommunikasjon, i gruppa, hvor vi samtaler om hvordan vi samtaler i gruppa og hvordan dette fungerer for studentene. Vi legger stor vekt på å skape rammer og et klima i veiledningsgruppene som skal gir om for åpenhet og deling.

## Gjentakelse av de fire første leddene

Når de fire første leddene er gjennomført, gjentas prosessen på nytt, det vil si med ny observasjon, logg, veiledning i gruppe og refleksjonslogg. Poenget med å observere den samme relasjonen på nytt er at studentene får mulighet til å erfare at enhver relasjon kan sees som ny, og må møtes med et friskt blikk. Viktigheten av å stille seg åpen for nye dimensjoner i et samspill som virker kjent og kanskje forutsigbart, er en viktig erfaring å ta med seg.

Flere studenter trekker fram viktigheten av at arbeidet de gjør på studiet går igjennom flere ledd og strekkes ut i tid, det vil si over flere uker. Dette gir rom for refleksjon mellom de ulike leddene, og det skjer fordypning underveis. Det trekkes fram at denne type arbeidskrav over tid er annerledes enn hva mange er vant til fra andre studieemner, og at det her er mulig å internalisere begrep på annen måte. Dette handler for eksempel om at studenten kan prøve seg fram med et begrep i refleksjonsloggen eller i gruppeveiledningen, og få respons fra andre, og over tid gjøre begrepet til sitt eget. Studenter trekker for øvrig også fram at vekslingen mellom de ulike leddene i prosessen åpner opp for egen refleksjon og bevisstgjøring i større grad enn å bare lese i en bok.

Generelt, for alle leddene i opplegget under ett, erfarer studenter at arbeidsmåtene er veldig praktiske, det er noe «de gjør», og de må bruke alle sider av seg selv. Arbeidsmåtene er også relatert til egen jobb. Studenter trekker i tillegg fram at de har blitt mye mer bevisste på egen

kommunikasjon og generelt blitt mer kritiske. De har begynt å reflektere mer i selve handlingene, men også etterpå. Enkelte peker på at det er både godt og vondt å bli mer bevisst egne forutsetninger, fordi det er mye å tenke over og mange spørsmål som melder seg, både i egen kommunikasjon og i observasjon av kollegers kommunikasjon på jobben. Enkelte sier de spør kolleger mer nå om hvorfor de gjør som de gjør, og at de har blitt mer nysgjerrige. Det påpekes at det samtidig er viktig ikke å overtenke hele tiden ut fra faren for å miste den «naturlige kommunikasjonen», den kommunikasjonen som er umiddelbar.

## **Eksamensessay**

Undervisningsopplegget avsluttes med eksamensessay. Dette er det sjette og siste leddet i læringsprosessen. Her får studenten anledning til å beskrive, reflektere over og drøfte egen læreprosess opp mot relevant teori valgt ut på studiet eller som de selv trekker inn. Andre arbeidsmåter som også har vært brukt i løpet av semesteret, men som vi ikke går inn på her, vil også spille inn. Tanken er at alle tilnærmingene i sum skal bidra til å stimulere utviklingen av egen kommunikasjons- og relasjonskompetanse. Tilbakemeldinger fra studenter fra arbeidet med eksamensessayet, er at det er nødvendig å tvinge seg selv til å sette ord på og bli bevisst egen utvikling, og at dette avsluttende eksamensarbeidet er særlig utbytterikt.

Som lærere på studiet har vi erfart at studentene vektlegger at refleksjonen i tilknytning til de ulike delene av opplegget har vært betydningsfulle for dem i deres bevisstgjøring om egne forutsetninger for kommunikasjon. Når det gjelder betydning av det praksisnære i disse prosessene, ser vi at det gir mulighet til å bli bevisst og trene på ulike ferdigheter som inngår i fagpersonens kommunikasjonskompetanse.

## **Om det praksisnære i undervisningen - avsluttende refleksjoner**

Som lærere har vi erfart, gjennom flere år, at det «skjer noe» med studentene på masteremnet vi skriver om i dette kapitlet, «Kommunikasjon i profesjonelle kontekster». Vi har vist i gjennomgangen av undervisningen,



ledd for ledd, hvordan vi erfarer at studenter opplever det, og hvordan de formulerer seg om sine erfaringer. Vi vil oppsummere våre erfaringer og knytte dem til noen dimensjoner i det følgende.

For det første mener vi undervisningen, gjennom alle ledd, bidrar til at studentene får impulser til og blir oppmerksomme på det som skjer i det «ytre» (omgivelsene) og det som skjer i det «indre» (egen kropp), og samspillet mellom det ytre og det indre. Studentene erfarer at de blir mer oppmerksomme og bevisste på andres og egen praksis enn de har vært tidligere. Da tenker vi her på praksis i vid forstand av begrepet, slik det er skrevet om i kapitlene 1 og 2 i denne boka.

For det andre øker studentene sin oppmerksomhet mot skillet mellom observasjoner og tolkninger og beskrivelser av disse. Dette er ikke et skarpt skille, da all beskrivelse av observasjon har implisitte tolkninger. Det er like fullt et viktig analytisk skille som har store praktiske og etiske konsekvenser når det gjelder kommunikasjon. Det praksisnære i dette handler særlig om økt oppmerksomhet mot praksis, det vil si, mot hva som konkret eller virkelig skjer, i omgivelsene og hos meg i det indre. Det handler også om oppmerksomheten mot å kunne skille mellom selve fenomenet og abstraksjonen, begrepet for fenomenet. Eksempelvis erfarer vi i veiledningsgruppene at det kan benyttes ulike ord og begrep om samme fenomen, eller motsatt, at vi bruker samme begrep og tror vi snakker om samme fenomen, men oppdager at vi ikke gjør det. Heri ligger også praksis–teori-dimensjonen som vi kommer tilbake til under.

For det tredje ser vi at studentene øker sin oppmerksomhet mot hva de selv gjør og sier i egne profesjonelle møter, og hvorfor, og at de oppøver tydelighet i å skille mellom det som er deres eget, for eksempel tolkninger, og det som tilhører «den andre». Dette er noe vi mener er en kjernekompetanse for den profesjonelle: å kunne skille mellom hva som tilhører en selv og hva som tilhører den andre, for eksempel av følelser, oppfatninger, vurderinger og virkelighetsbeskrivelser. Der det skjer krenkelser i det profesjonelle møtet, er det gjerne overskridelse av denne type grenser mellom den profesjonelle og den andre, på individ- eller institusjonelt nivå.

For det fjerde mener vi at studentene får erfaring med og oppøver oppmerksomt nærvær her og nå. Dette handler om økt oppmerksomhet

mot hvordan enhver situasjon også befinner seg i et spenn mellom fortid, nåtid og framtid. Dette kan handle om hvordan den profesjonelle kan ta med seg sine forforståelser fra fortid, for eksempel fra tidligere møter inn i nåsituasjonen, på godt og vondt, eller hvordan deres forventninger om hva som er mulig i framtid, også preger nåsituasjonen.

En femte dimensjon er at vi mener studentene oppøver en rikere forståelse av hvor sammensatte og komplekse samspillsituasjoner er. Studentene utvikler sin evne til å se og lytte, og de utvikler sitt språk når det gjelder å beskrive hva de ser, hører og legger merke til. Samtidig utvikler de ikke minst sin interesse for og sitt engasjement i å forstå hva som ligger bak det observerbare, for eksempel bevisste og ubevisste intensjoner og forforståelser eller strukturelle forhold. Denne dimensjonen har sammenheng med det vi ovenfor har trukket fram om observasjon og tolkning, men det handler også særlig om økt forståelse av dybden i enhver kommunikasjonssituasjon.

Som det sjette punktet vil vi trekke fram hvordan vi mener denne undervisningen, med ganske enkle midler, kan bidra til studentenes muligheter for å koble praksis og teori, eller sagt mer presist, koble virkelige fenomen med abstraksjoner, begreper, om fenomenene. I skrivearbeidet på emnet, og i alle samtaler i gruppeveiledningen, får studentene prøve seg fram med egne begrep og de får møte medstudenters begreper og lærernes begreper om samme fenomen. Begrepene blir hele tiden knyttet til observasjonene, tolkningene og beskrivelsene, og vi mener det blir tydeligere for studentene at fenomen og begrep kan kobles. I tillegg til at det blir tydelig at det dreier seg om to ulike størrelser. I dette inngår det også en bevisstgjøring, i tråd med ontologisk realisme, at virkeligheten er noe mer enn de begrepene vi har om den.

Avslutningsvis kan man spørre om praksisnærhet er nødvendig for å få til disse bevisstgjøringsprosessene som er oppsummert her. På dette masteremnet legger vi til grunn at berørthet er viktig, og da mener vi at det kreves et møte med noe utenfor oss som berører. Dette utenfor som berører, kan i pedagogisk sammenheng være en film, en tekst eller for eksempel et rollespill. Men det engasjementet og den innsikten som kommer av at noe virkelig står på spill, vil sannsynligvis være sterkere og tydeligere i en virkelig situasjon enn for eksempel ved å se en film.

Ville det i så fall ikke ha vært enda mer effektivt for læring og utvikling hvis studentene deltok i praksis og ikke bare observerte? Kanskje ville man ved å la studentene delta i praksis ha vunnet noe når det gjelder opplevelsen av alvor og hvordan det spiller inn på berørthet og erkjennelse, men man ville sannsynligvis tapt noe av refleksjonen, åpenheten og ettertanken i en situasjon hvor studenten selv var opptatt i praksis.

## Referanser

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). Metatheory, interdisciplinarity and disability research: A critical realist perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 278–297.
- Fellesorganisasjonen. (2015). <https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1548957631/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- HINN. (2019). Emnebeskrivelse. Høgskolen i Innlandet. Hentet 28.10.19 fra <https://www.inn.no/content/view/full/153681/language/nor-NO>
- Honneth, A. & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Høiland, P. & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i sosialt arbejde*. København: Reitzel.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mathiesen, R. (2018). *Dannelsesfilosofi: et sosialpedagogisk perspektiv*. Tomter: InfolitenBok.
- Rogers, C. R. (2003). *Client-centered therapy*. London: Brown Book Group.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Taylor, C. (1985). What is human agency. I C. Taylor (Red.), *Philosophical papers*. 1  
*Human agency and language* (Vol. 1.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Torjussen, L. P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.