FORSVARET
Krigsskolen

VEILEDNING SOM LEDERVERKTØY

DOKUMENTASJON AV
UNDERVISNINGSPROGRAMMET
«VEILEDER 1» VED KRIGSSKOLEN

FORSVARET
Krigsskolen

KS FAGRAPPORT

……1……/ 2016

FORFATTER: **TORILL HOLTH**

TITTEL: **VEILEDNING SOM LEDERVERKTØY DOKUMENTASJON AV UNDERVISNINGSPROGRAMMET «VEILEDER 1» VED KRIGSSKOLEN**

FORSVARET
Krigsskolen

Fagrapport nr. 1 2016

Tittel Veiledning som lederverktøy Dokumentasjon av undervisningsprogrammet «Veileder 1» ved Krigsskolen	**Antall sider** 118	**Dato** 20.06.2016
Title Guidance as a leadership tool. Documentation of the educational programme "Veileder 1" at The Norwegian Military Academy	**ISBN** 978-82-93091-25-7 (trykt) 978-82-93091-26-4 (PDF)	**ISSN** 1890-0542
Forfatter Torill Holth	**Faglig ansvarlig** Leif Inge Magnussen	**Dekan** Reidar Skaug

Oppdragsgiver
Krigsskolen

Sammendrag
Rapporten dokumenterer undervisningsprogrammet «Veileder 1» ved Krigsskolen og arbeidet med utvikling av programmet i perioden fra 2002 og fram til i dag. Den beskriver fundament, bakgrunn og rammer for programmets utvikling, det teoretiske grunnlaget programmet bygger på og de didaktiske valg som er foretatt. Rapporten søker å klargjøre begrepet veiledning, belyse anvendelsen av veiledning som et effektivt lederverktøy og beskrive tilrettelegging av en læringskontekst for voksne der veiledning kan læres.

Summary
This report documents the educational programme "Veileder 1" at The Norwegian Military Academy, and the continuous development work the programme has been undergoing from the year 2002 until today. It describes the basis, background and framework for the development of the programme, as well as it´s theoretical foundation and the didactical choices made. This report seeks to clarify the term guidance, illustrate how guidance can be used as an effective leadership tool and describe the facilitation of a learning context suitable for adults learning guidance.

Stikkord
Veiledning, lederskap, ledelse, lederutvikling, kommunikasjon, relasjon, empati, læring

Keywords
Guidance, leadership, leader development, communication, relation, empathy, learning

Innhold

Forord 5

1.0 Innledning 7

1.1 Rapportens siktemål 7

1.2 Rapportens oppbygning 7

1.3 Bakgrunn for veiledningsprogrammet og dets utvikling 8

1.4 Veileder 1 som del av Krigsskolens øvrige leder- og offisersutdanning 10

2.0 Den militære konteksten 10

2.1 Forsvarets ledelsesfilosofi 11

2.2 Grunnsyn på ledelse 11

2.3 Krav til den militære lederen i Forsvarets Fellesoperative Doktrine 12

2.4 Lederutvikling på Krigsskolen 13

3.0 Noen grunnleggende forankringer for utvikling av veiledningstradisjoner 14

3.1. Sokrates' dialektikk 14

3.2. Eksistensialismen 15

3.3. Fenomenologisk psykologi 16

3.4 Pragmatismen 17

3.5 Psykodynamisk teori 19

3.6 Behaviorismen 20

3.7 Humanistisk psykologi 21

3.8 Gestaltpsykologi 23

3.9. Kognitiv psykologi 25

4.0 Hva er veiledning? 26

4.1. Veiledningsbegrepet 27

4.2. Veiledningens hovedområder 28

5.0 Veiledningstradisjoner 32

5.1 Terapitradisjonen 32

5.2 Håndverkstradisjonen 34

5.3 Veiledning gjennom handling og refleksjon over handling – kognitiv tradisjon 36

5.4 Åndelig tradisjon 38

6.0 Hva kan en forvente å få ut av veiledning og hvorfor benytte det som et lederverktøy? 39
6.1 Veiledningsbegrepet slik det brukes på Krigsskolen 42
6.2 Avgrensning av begrepet veiledning mot beslektede temaer 43
6.2.1. Rådgivning og rettledning 44
6.2.2 Mentoring 44
6.2.3 Coaching 45
6.2.4 Mesterlære 46
6.2.5 Terapi 47
6.2.6 Sjelesorg 48
6.2.7 Undervisning og evaluering 48
6.2.8 Ledelse 49
6.2.9 Intervju 50
6.2.10 Avhør 51
6.2.11 Debrief 51
7.0 Læringssyn 52
7.1 Hva er læring? 54
7.2. Læreforutsetninger 56
7.3. Læreprosesser 59
7.4 Tilrettelegging for læring 63
8.0 Veileder 1 – undervisningsprogrammets fundament 73
9.0 Læringsteoretisk tilnærming 77
9.1. Pedagogiske valg og didaktisk oppbygging 80
9.1.1 Deltakerforutsetninger 81
9.1.2 Formål 82
9.1.3 Mål 82
9.1.4 Innhold 83
9.1.5 Arbeidsmåter 86
9.1.6 Veiledernes forutsetninger 89
9.1.7 Rammefaktorer og metode 93
9.1.8 Evaluering og videre utvikling 95
10.0 Skjematisk oversikt over programmet og plan for gjennomføring 97
11.0 Sammendrag 111
Referanser 113

Forord

Utdanningsprogrammet «Veileder 1» ble introdusert i 2002 som et kurstilbud for instruktører ved befalsskolene og andre av Hærens avdelinger, og har vært undervist i sin helhet for alle kadetter på Krigsskolen siden 2003.

Utvikling, introduksjon og løpende arbeid med forbedring og tilpasning av utdannings-programmet har vært en stor og utfordrende oppgave. For min del har dette vært en bevisstgjørende læringsreise som har gitt meg nye og utvidede perspektiver og rikelig anledning til å reflektere over egen kunnskap.

Utdanningsprogrammet har til nå vært gjennomført 65 ganger over en periode på 15 år og med flere enn 1.700 deltakere. Majoriteten av deltakerne har vært kadetter ved Krigsskolen, men programmet er også gjennomført for instruktører /veiledere fra andre deler av Forsvaret, bl.a. fra H.M. Kongens Garde, Hærens Befalsskole, Befalsskolen for Sjøforsvaret og Marinenes jegervåpen, treningssenter.

Programmet er dessuten gjennomført for offiserer og veiledere fra Markstridsskolan og Militärhögskolan i Sverige, som i ettertid også har utviklet sitt eget kursprogram «Vägledande samtal – grundkurs» bygget direkte på elementer fra «Veileder 1».

Ved avslutningen av hvert enkelt program har det vært gjennomført en evaluering der deltakerne har fått anledning til å gi tilbakemeldinger og forslag til forbedringer. Dette har gitt meg mange verdifulle innspill som har bidratt til å gjøre programmet bedre og mer relevant i forhold til behovene i en virksomhet i stadig endring. For meg personlig har dette tidvis vært en krevende, men også veldig tilfredsstillende prosess. Jeg har måttet forholde meg til konstruktive motforestillinger, nye innfallsvinkler og endringsforslag som har utfordret meg både faglig og personlig. Samtidig har jeg opplevd en overveldende støtte og mange gode tilbakemeldinger på programmets innhold og form.

Gjennom årene har jeg hatt stor nytte av gode innspill, råd og refleksjoner fra mine dyktige kollegaer på Krigsskolen. Med sine ulike faglige kvalifikasjoner har de vært verdifulle diskusjonspartnere og bidragsytere til programmets innhold, innretning og arbeidsform.

Jeg vil spesielt takke førsteamanuensis Ole Boe som har bidratt med veiledning i arbeidet mitt med å skrive denne fagrapporten og som tålmodig har vist meg vei i denne for meg ukjente jungelen av regler, oppbygging og sammenhenger.

En stor takk også til mine kollegaer oberstløytnant Bjarte Møllerup Solberg og orlogskaptein Geir Haukenes som samvittighetsfullt har lest gjennom rapporten og gitt meg verdifulle synspunkter på rapportens faglige innhold. Spesielt glad er jeg fordi dere også representerer kulturer fra Luftforsvaret og Sjøforsvaret. Deres innspill ga meg muligheten til å se det kjente som fremmed og det fremmede som kjent.
Tusen takk også til førsteamanuensis Leif Inge Magnussen ved Høgskolen i Sørøst-Norge som har stått for fagfellevurdering av rapporten.

Veiledning har gjennom årene fått en sentral plass som lederverktøy for Forsvarets personell. Jeg ser fram til å kunne fortsette arbeidet med å formidle kunnskap om og ferdigheter i dette kraftfulle verktøyet i årene som kommer.

Oslo, 20.juni 2016
Torill Holth

1.0 Innledning

1.1 Rapportens siktemål

Rapporten dokumenterer utdanningsprogrammet «Veileder 1» ved Krigsskolen og arbeidet med utvikling av programmet i perioden fra 2002 og fram til i dag. Den beskriver fundament, bakgrunn og rammer for programmets utvikling, det teoretiske grunnlaget programmet bygger på og de didaktiske valg som er foretatt.

Det er videre et siktemål at rapporten skal kunne fungere som lærerveiledning og kompetansegrunnlag i veiledning for framtidige instruktører i ledelsesfag ved Krigsskolen. Framtidige instruktører bør kunne tilføres tilstrekkelig kompetanse til å undervise og stå ansvarlig for gjennomføring av utdanningsprogrammet for kull de følger i emnene ledelse / lederutvikling. Dette vil kunne bidra til en tilsiktet helhet i undervisningskonteksten med hensyn til kadettenes tilegnelse av kommunikasjonsferdigheter i lederskapsutøvelse.

Rapporten vil også kunne bidra til å styrke den organisatoriske hukommelsen i virksomheten og på den måten gjøre Krigsskolen mer robust og personuavhengig på fagområdet. Innsikt i utdanningsprogrammets teoretiske fundament og oppbygging er sentralt for å kunne ivareta læringseffekter og medvirke til videreutvikling av programmet over tid.

Utover disse ambisjonene vil det være positivt om rapporten også kan være en inspirasjonskilde i forhold til hvordan Krigsskolen kan tilrettelegge for læring i andre undervisningsaktiviteter som skal anspore lederutvikling.

1.2 Rapportens oppbygning

Rapporten gir innledningsvis en et bilde av konteksten som programmet er utviklet og undervises i. Deretter tar den for seg det filosofisk-psykologiske grunnlaget før den drøfter begrepet veiledning i kapittel fire. For å gi et lite bilde av grunnlaget de norske veiledningstradisjonene er bygget på, er kapittel fem viet de mest kjente veilednings-tradisjonene. Hva som skiller veiledning fra det vi kaller de veiledningslike samtaleformene er tema for kapittel seks. Kapittel sju vender fokuset mot læring. Dette er et læringsintensivt program for voksne deltakere i en yrkessammenheng og det er mange forhold som påvirker hva som læres og hvordan en best kan legge til rette for læring. Kapittel åtte tar sikte på å synliggjøre programmets fundament og kapittel ni viser deretter til læringsteoretisk

tilnærming og didaktiske valg. Kapittel ti inneholder en skjematisk oversikt over programmet og en kortfattet beskrivelse av hvordan dette kan struktureres og gjennomføres fra dag til dag, til støtte for kursledere, veiledere og instruktører.
For en mer detaljert beskrivelse av programmets innhold, vises det til programkompendiet. Kompendiet inneholder også en nærmere beskrivelse av de enkelte øvelsene som inngår i programmet, med tilhørende oppdrag til observatørene.

1.3 Bakgrunn for veiledningsprogrammet og dets utvikling

Det første kurset ble utviklet av undertegnede i 2002, opprinnelig for Hærens eksterne avdelinger. I sin fullt utviklede form har programmet vært en del av Krigsskolens utdanning på Krigsskole 1 fra 2003 og senere en del i Krigsskolens bachelor i Militær ledelse og taktikk fra 2005. Programmet inngår i emnet Lederutvikling som er et gjennomgående emne over seks semestre og som utgjør 20 studiepoeng. Begrepet «kurs» benyttes fortsatt som en betegnelse på veilederprogrammet på Krigsskolen, kun for å synliggjøre at det dreier seg om samme program og samme opplæring som tilbys både kadetter og tjenestegjørende befal og offiserer ved andre av Forsvarets avdelinger når det registreres i Forsvarets kompetansebaser.
Basert på tidligere erfaringer og kunnskap om temaet veiledning, anbefalte jeg allerede i 2001 å innføre undervisning i veiledning konsentrert over hele dager fremfor opplæring i korte bolker på to og to timer. Hensikten med endringen var å bidra til at kadettene kunne få en mer helhetlig opplevelse av veiledning, samt å innlemme tid til diskusjoner og refleksjoner underveis. Den pedagogiske intensjonen var at denne måten å tilegne seg emnet på, gjennom å erfare, prøve og oppdage, ville kunne øke sannsynligheten for at kadettene ville anvende veiledning i praksis fremfor kun å lære seg hva veiledning er rent teoretisk.
Fra starten ble det vektlagt en systematisk veksling mellom øving på samtaler i praksis, refleksjon over øvinger og erfaringer samt ny teori. Programmet har gjennomgått mange evalueringer og derav utvikling i takt med tiden og deltakernes innmeldte ønsker og behov.

Erfaringene med å legge dette inn som en del av undervisningen avdekket et behov for også å skolere instruktører og veiledere, fordi kadettene raskt tilegnet seg like mye kunnskap om veiledning som kommunikasjonsform som deres egne ledere, veiledere og instruktører. I noen tilfeller viste det seg at kadettene på dette tidlige tidspunktet hadde høyere bevisstgjort kompetanse på området enn instruktørene deres. De visste hva veiledning var og kunne

etterspørre det. Det første året kom det fram enkelte pussigheter i evalueringene når det gjaldt dette temaet, som for eksempel: «Hvis dette er veiledning, så gi kaptein NN et kompendium!»

Utviklingen av undervisningsprogrammet «Veileder 1» slik det fremstår i dag, kom i stand på basis av et samarbeid mellom daværende Hærens kompetansesenter for ledelse og utdanning (HKLU) og Krigsskolens avdeling for ledelse, organisasjon og utdanning (LOU). HKLU hadde kontor på Krigsskolen og ble i 2001/2002 underlagt Krigsskolen og fusjonert med LOU. Som nevnt ovenfor, fikk kadettene på Krigsskolen allerede undervisning i veiledning i en læringsintensiv form som kunne brukes som basis for utvikling av et større program. Med tanke på at både Krigsskolens kadetter og personell i Hærens avdelinger skal ut i samme virke, var det hensiktsmessig å gi samme tilbud til begge grupper. Dette ble også etterspurt fra flere av Hærens fagavdelinger. Det ble etablert et samarbeid mellom en offiser fra tidligere HKLU og undertegnede, der vi delte oppgavene i to hovedområder og inntok henholdsvis en faglig og en administrativ rolle.

Det har i alle årene fra oppstart til dags dato blitt vektlagt å dele og bygge kompetanse i veiledning hos Krigsskolens instruktører. Kompetansedeling og -bygging har i hovedsak foregått gjennom deltakelse som gruppeveiledere i programmet, anvendelse av kunnskapen i praksis i kadettundervisningen, og kjennskap til konseptet veiledning som lederverktøy generelt. De senere årene har vi begynt å høste effekten av å tilby veilederprogrammet som del av utdanningen på Krigsskolen, ved at nye instruktører allerede har grunnleggende veilederkompetanse når de begynner i tjeneste som instruktører og veiledere ved skolen. I løpet av skoleåret 2004/-05 økte interessen for kurset betydelig også fra andre avdelinger i Forsvaret, og rundt 200 personer gjennomførte «Veileder 1» bare i denne perioden. Årlig har kurset blitt gjennomført av mer enn 100 personer, til sammen over 1.700 personer i løpet av de 15 årene programmet har eksistert. Som en direkte følge av dette har Hæren i dag fått et felles språk for veiledning og god kunnskap om veiledning som et kraftfullt lederverktøy.

I et samarbeidsprosjekt mellom Militärhögskolan Karlberg i Sverige og Krigsskolen i Norge var veiledning et av satsningsområdene Krigsskolen kunne tilby. Dette har i tiden medført at flere instruktører fra Militärhögskolan og senere Markstridsskolan har deltatt på veilederprogrammet her i Norge, og undertegnede har også holdt kurset i Stockholm for Militärhögskolans personell. Med denne inspirasjonen til grunn har begge disse utdanningsinstitusjonene nå utarbeidet egne veilederkurs bygget opp direkte på basis av elementer fra programmet «Veileder 1».

Det har i hovedsak vært fem temporære bidragsytere på Krigsskolen utover mitt hovedengasjement. Disse har vært maj Harald Hegge, kapt. Håkon Hjortmo, maj. Ketil Knotten, maj. Lars Kristian Lundberg, og cand. psychol og høyskolelektor Fredrik Nilsen.

Vi ser også at veiledning som tema og som undervisningsemne er tatt opp både på Sjøkrigsskolen og på Luftkrigsskolen, uten at vi dermed skal ta dette til inntekt for vårt eget arbeid med veiledning på Krigsskolen. Det vi imidlertid kan slå fast er at veiledning er blitt akseptert, forstått og innarbeidet som en kommunikasjonsform og et verktøy for ledere og lederutviklere i Forsvaret i takt med kunnskapsutviklingen på ledelsesfronten.

1.4 Veileder 1 som del av Krigsskolens øvrige leder- og offisersutdanning

Undervisningsprogrammet «Veileder 1» inngår i Krigsskolens emne 1; Lederutvikling, og er pr i dag noe av det første kadettene møter når de starter utdanningsløpet.

I den spede begynnelsen var veilederprogrammet plassert helt mot slutten av utdanningen med tanke på at det skulle være tjenesterettet og ruste kadettene for møtet med tiltredende avdeling. Imidlertid var tilbakemeldingene fra kadettene entydige på at kurset var ønsket tidligere i studiet slik at de både hadde lært noe om effektiv kommunikasjon og fått anledning til å praktisere før de skulle ut i tjeneste. Programmet er dermed blitt flyttet framover for å etterkomme disse evalueringene. I forbindelse med overgang til ny studiemodell fra høsten 2012 er programmet nå lagt til tidlig i semester 1. Hensikten med denne endringen er flerdelt. Programmets nåværende plassering er ment å skulle gi kadettene et felles ståsted der de kan møte hverandre i en kontekst som ikke krever forutgående militær erfaring, men som likevel utfordrer hver og en personlig og direkte. Programmet vil også gi kadettene et virkningsfullt verktøy som kan bidra til å hjelpe dem i prosessen med å bli kjent med seg selv, finne sitt utgangspunkt for læring og utvikling og bli kjent med hverandre.

2.0 Den militære konteksten

I dette kapittelet vil jeg kort henvise til noen av de dokumentene som har betydning for lederskapsutdanningen i Forsvaret, og som dermed påvirker både hvorfor kadettene tilbys å lære veiledning og hvordan det bør foregå.

2.1 Forsvarets ledelsesfilosofi

Oppdragsbasert ledelse er Forsvarets ledelsesfilosofi og retter fokus på selve oppdraget og effekten det skal resultere i, fremfor selve ordren. Det sentrale ved ledelsesfilosofien som bør vektlegges i denne sammenhengen er offiserens evne til å kommunisere godt, ha god helhetsoversikt, og ikke minst god teft for å stille de gode spørsmålene som gir den informasjonen som er ønskelig og tilgjengelig. Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD 2007) vektlegger gjennom det kognitive domenet i domenemodellen, betydningen av individets persepsjoner, og påvirkning av dets tanker, verdier og vilje (FFOD 0408- 0413), mens fokuset i det sosiale domenet dreier seg mot interaksjonen og herunder kommunikasjonen mellom individer og enheter. Samhold og avdelingsånd utvikles gjennom det sosiale domenet og er en forutsetning for godt og effektivt samvirke.

Forsvaret har behov for ledere på alle nivåer som har helhetsoversikt og kan forstå og handle etter sin rolle og posisjon i denne helheten. Den underordnede må få forståelse for hensikten med oppdraget for å kunne vurdere hvilke beslutninger og handlinger som bør iverksettes innen tildelte rammer for å oppnå ønsket effekt. Offiseren har derfor behov for gode ferdigheter i å bygge og opprettholde solide relasjoner.

Gode kommunikasjonsferdigheter er også et redskap med tanke på effektiv samhandling mellom enheter fra ulike grener og funksjoner i det nettverksbaserte forsvaret. Utfordringen ligger i å dele relevant informasjon, skape felles situasjonsbevissthet og derav oppnå et samarbeid som gir ønsket forbedring i effektivitet jfr. figur 4.9. i FFOD (2007).

2.2 Grunnsyn på ledelse

Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse (FGL) (2012) har som målsetning å bevisstgjøre alle ansatte i Forsvaret hvilke prinsipper og verdier som ligger til grunn for virksomheten i den militære organisasjonen. Hensikten er å bidra til å skape en felles forståelse og dermed et felles språk og tenkesett for hva som er godt lederskap i Forsvaret.

Blant de prinsipper og verdier som fremheves er respekt, ansvar, mot (RAM) som er Forsvarets kjerneverdier. Videre poengteres faglig ekspertise, etisk skjønn, kollektivitet og samhold, sosialt ansvar og medansvar, organisasjonens evne til å lære for å forbedre handling, forpliktelse, fleksibilitet og situasjonsforståelse. Det understrekes at godt lederskap bygger på gjensidig respekt og tillit mellom ledere og undergitte (FGL:13) og at ledelse handler om relasjoner. Offiseren har dermed behov for kunnskap om og ferdigheter i å bygge gode

relasjoner innad i egen avdeling og selv inngå som et konstruktivt medlem i profesjonsfellesskapet.

FGL vektlegger den enkelte leders ansvar for å være en god rollemodell og dokumentet tydeliggjør hver enkelt ansatts ansvar for å fokusere på felles mål og egen målrettede innsats. Siden oppdragsbasert ledelse er Forsvarets ledelsesfilosofi er det behov for å bygge en tillitsbasert organisasjonskultur. Offiseren har dermed behov for kunnskap om og ferdigheter i å bygge gode relasjoner innad i egen avdeling og selv inngå som et konstruktivt medlem i profesjonsfellesskapet.
Forsvaret må også etterleve regler og forordninger for arbeidslivet generelt og Forsvaret spesielt. Derfor må militære ledere også evne å praktisere lover og regler. Kombinasjonen av tillitsbasert lederskap og styring tydeliggjør hva ledelse faktisk dreier seg om, å skape ønskede resultater via et kontinuerlig fokus på omgivelsene enheten opererer i, formålstjenlig bruk av tilgjengelige ressurser og god omsorg for personellet. Ledere må gi retning for oppdraget som skal løses, bidra til at det utvikles en kollektiv forpliktelse og effektiv samhandling (McCauley & Van Velsor 2004).
Å bygge tillitsfulle relasjoner krever et felles språk og begrepsapparat. Den enkelte ansatte har behov for å bli sett og få tatt i bruk sine ressurser best mulig.

2.3 Krav til den militære lederen i Forsvarets Fellesoperative Doktrine

Kapittel 6 om den militære profesjonen, i Forsvarets fellesoperative doktrine (FFOD 2007), omtaler kravene til offiseren. Forsvaret er en verdibasert virksomhet som må skjøtte sitt virke på en slik måte at den ivaretar sitt samfunnsoppdrag forsvarlig, både nasjonalt og internasjonalt. Forsvarets grunnverdier; respekt, ansvar og mot (RAM), forutsettes å ledsage offiserens beslutninger og handlinger. Kravene til den militære lederen kan sammenfattes i ordene være- vite- handle slik de beskrives i FFOD; Være vil si å ha innarbeidet den militære profesjonen som del av sin personlighet, vite handler om kunnskap og forståelse for relevante mellommenneskelige og faglige områder som gir handlingsgrunnlag. Begrepet handle signaliserer her offiserens behov for handlekraft, se muligheter, ta initiativ samt inspirere og yte omsorg for personellet (FFOD 2007 0620-0622). I tillegg fremheves kameratskap, lojalitet og selvoppofring fordi yrket utøves innen en kollektiv ramme. Robusthet, fleksibilitet, tillit, troverdighet og ekthet er kvaliteter som etterspørres hos offiseren. Dette signaliserer organisasjonens behov for å påvirke sine ansatte med normative orienteringer, som betegnes som avdelingsånd eller korpsånd. Å skulle kunne delegere tilstrekkelig myndighet til ledere

på midlere og lavere nivå i henhold til eksisterende ledelsesfilosofi fordrer at organisasjonens medlemmer slutter opp om felles verdier og normer knyttet til organisasjonens mål og formål (Lauvås & Handal 1990).

2.4 Lederutvikling på Krigsskolen

En dyktig offiser har en velutviklet forståelse for den militære profesjonen. For å løse oppgavene og forvalte tilliten samfunnet har gitt dem, må offiserene ha både *intellekt og karakter* (Boe m.fl. 2014 a). Krigsskolen sikter mot å bidra til at kadetten utvikler begge deler, og betrakter dette som sentrale kjennetegn ved offiserskompetanse (Boe, 2015a; Boe 2015b). Krigsskoleutdanningen er lagt opp som en danningsreise der kadetten lærer om profesjonen og faget, seg selv og mellommenneskelig interaksjon. Undervisningen sikter mot at kadetten skal evne å omsette sin erfaring, sin kunnskap og viten til konstruktive beslutninger og handlinger innen rammen av den militære profesjonen og i henhold til det samfunnsmandatet som er utstedt til Forsvaret. Utdanningsprosessen fokuserer på å være, vite og handle gjennom veksling mellom teoretisk kunnskapstilegnelse, praktiske øvelser, refleksjon og veiledning. Når utdanningsmodellen hviler på danning innebærer det også at institusjonen må ta stilling til hva slags sosialiseringsprosess den ønsker å fremme.
Danningssosialisering innebærer ifølge Lauvås og Handal (1990:56) «… at man er eller blir gjort klar over den sosialiseringsprosessen man er inne i og dermed satt i stand til å ta stilling til det som skjer med en selv.» Dette gir kadetten verktøy til å forstå og vurdere om dette er et yrke de ønsker å tre inn i og praktisere. Veiledning er en motkraft til en ubevisst tilpasningssosialisering, og et verktøy for å hjelpe den lærende i sin utviklingsprosess mot profesjonsutøver.

Lederutviklingsprosessen befestes gjennom tre kompetanseområder (Boe m.fl. 2014 a). Selvkompetanse skal videreutvikle kadettens kjennskap til seg selv, sine sterke og mindre sterke sider. Hver enkelt skal kunne kjenne eget reaksjonsmønster, kjenne til hva en tåler av påkjenning, og utvikle sin evne til selvregulering.
Sosial kompetanse belyser hvordan kadetten evner å bygge og opprettholde relasjoner og forholde seg til mellommenneskelig samhandling og konflikter. Evnen til å kommunisere effektivt, trygt og klart i den hensikt å kunne lede andre i tildelte oppdrag er en viktig del av sosial kompetanse. På Krigsskolen anvendes veiledning som en tilnærming til det direkte lederskapet og baserer seg på en filosofi om at offiserer må mestre å lede hele mennesker. De

mellommenneskelige relasjonene er limet i avdelingen og det som skaper avdelingsånd og grunnleggende gjensidig tillit.

Faglig kompetanse innebærer mer enn ledelsesfaglig kompetanse, her ligger også yrkets faglige forståelses- og ferdighetsgrunnlag, men i denne sammenhengen kan vi trekke fram arbeidsfasiliteringskompetanse som et nødvendig innslag av faglig kompetanse. Offiseren må mestre å fordele oppgaver og ansvar klart og utvetydig til sine medarbeidere for å skape effektive arbeidsprosesser der det er tydelig for hver enkelt hva som er dennes arbeidsoppgaver og ansvar. Dette er helt i tråd med OBL som poengterer det individuelle ansvaret og initiativet (Boe 2014a; Boe & Holth 2015; FFOD 2007).

3.0 Noen grunnleggende forankringer for utvikling av veiledningstradisjoner

For lettere å forstå hvordan de forskjellige veiledningstradisjonene har vokst frem, kan det være nyttig å se veldig kort på enkelte elementer i noen filosofiske og psykologiske hovedretninger, som forankrer de ulike veiledningstradisjonene og belyse hvordan de også kan gjenkjennes i veiledningen som gjennomføres i praksis.

3.1. Sokrates' dialektikk

Sokrates regnes for å være en forløper til humanistisk filosofi og en rasjonalist på grunn av hans holdning til fornuft og tenkning som forutsetning for erkjennelse. Denne filosofiske retningen står i motsetning til empirismen som vektla erfaring og sansning som grunnlaget for erkjennelse. Sokrates var av den oppfatning at noe måtte være objektivt sant. Motsetningen til hans oppfatning var sofistenes retorikk om det relative. Det som kjennes varmt for noen er kaldt for andre. Sokrates oppfattet at dette synet førte galt av sted spesielt i spørsmål om moral og styresett. Dygd ble ansett for å være viten. Den som vet det gode vil også handle godt. Den humanistiske filosofiens kjennetegn var å stille samfunn og kultur i sentrum. Dette stod i motsetning til tidens individualisme, som Sokrates søkte å kjempe imot (Ascheougs Verdenshistorie 1983, bind 2, 1200-200 f.Kr.).

Sokrates mente at det fantes noe som var allmenngyldig godt og han søkte godhet, sannhet, mot og rettferdighet. Han anså seg selv for å være en samtalens og erkjennelsens jordmor som hjalp, eller slik noen ville si, tvang, sine samtalepartnere til erkjennelse av sannhet og gyldighet i argumentasjonen. For Sokrates var målet ikke å overtale sine samtalepartnere men

heller å overbevise dem gjennom sine spørsmål som tydeliggjorde manglene i deres egne argumenter, den Sokratiske ironi (Tollefsen, Syse og Nikolaisen 1997). Individets lykke kunne oppnås gjennom sann kunnskap som førte til individets gode moral. God moral ville så føre til gode handlinger som ville tjene samfunnet. Fra Sokrates' tradisjon er det nok spesielt den sokratiske ironien som er kjent. I veiledning blir hans fremgangsmåte lettest gjenkjent når veileder gjennom å sammenfatte samtalen belyser hvordan veisøkers argumentasjon henger sammen eller ikke. I god sokratisk tradisjon kan veilederen også ta i bruk spørsmål som stiller veisøker overfor moralske valg og dilemma i den hensikt å belyse verdier og ansvar.

Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham. Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer.

(http://www.sk.ku.dk/citater.asp#SFV.s96)

3.2. Eksistensialismen

Fenomenologisk psykologi og eksistensialismen har begge vært inspirasjonskilde for utviklingen av humanistisk psykologi. Søren Kierkegaard regnes for å ha grunnlagt eksistensialistisk filosofi. Han har fremhevet betydningen av individets evne til å skape mening i livet, gripe de muligheter som oppstår, og skape seg det livet det ønsker utfra de evner og muligheter det har (Gjerde 2003). Hans tanke var at individene burde kunne øke sin aktive holdning til eget liv og egne valg. Ansvar for egne avgjørelser er sentralt i Kierkegaards tenkning. Han vektla også en form for eksistensielt mot, der han fokuserer på at individet skal møte negative hendelser ansikt til ansikt for å finne meningen og se de positive mulighetene i hendelsen.

Gjerde beskriver eksistensialistisk filosofis tre sentrale idéer i sin bok (2003:22); *eksistens* avgjør essens, hvilket betyr at måten en lever livet på forteller hvem du er, *autentisitet*, som

beskrives som ekthet og troverdighet, og til slutt *valg og forpliktelse* som her aktualiserer individets ansvar for egne valg og deres konsekvenser. Innen personlighetspsykologi var teoriens sentrale poeng nettopp at mennesket var helt fritt og ansvarlig for sine egne handlinger. Å være ansvarlig bærer i seg både den dypeste angst og den totale frihet til å utforme sitt eget liv (Mischel, Ayduk & Shoda 2008).

Kierkegaard ønsket at mennesket skulle søke sannhet, men i motsetning til Sokrates trodde han ikke på det universelt sanne. Tvert imot hevdet han sannhetens subjektivitet, og mente derfor at vi kunne bære hver vår sannhet. Når sannhet knyttes til verdier, vil også det individet regner som fakta være individuelt oppfattet (ibid.). Kierkegaard bar med seg en ydmyk holdning til hjelperrollen, og han er godt kjent for sitt dikt der han uttrykker at hjelperen må finne utgangspunktet og ståstedet til den som skal hjelpes før hjelpen kan nyttiggjøres, slik det er gjengitt her på siden. Han poengterer i samme dikt hvor viktig det er at hjelperen ikke har fokus på seg selv og sin egen vellykkethet. Utgangspunktet for å kunne hjelpe en annen person gjennom veiledning er både å ha en merforståelse men også å kunne forstå det den andre forstår, å se verden fra den andres perspektiv. Hjelperen må inneha denne evnen til ydmykhet og samtidig også kunne stimulere den andre til å søke sin sannhet gjennom ekthet, bevisste valg og forpliktelse.

3.3. Fenomenologisk psykologi

Fenomenologien vokste fram som en motreaksjon mot naturvitenskapen som søkte etter objektivitet og sann kunnskap om verden. Filosofer som blant andre Kant og Dilthey var ledende innen retningen, og senere Husserl, Heidegger m fl. Målet eller ambisjonen var å utvikle en vitenskap, en filosofi for å forstå menneskets subjektive opplevelse, dets tanker, følelser, handlinger og hvordan det skaper mening i / av sin livsverden (Rosberg 2012). Husserl legger vekt på det dagligdagse, slik verden fremstår for hver og en av oss i dagliglivet når han snakker om vår livsverden. (Sivertsen 1996) Fenomenologi er studiet av menneskets bevissthet og dets beskrivelse av sine opplevelser og erfaringer med/i sine omgivelser (Mischel, Shoda & Ayduk 2008). Samtidig poengterer Husserl, så observerer vi at andre mennesker også har sine perspektiver på vår felles livsverden. Vi blir oss bevisst at vi kan ha ulike perspektiver på livsverden basert på hvilken posisjon vi har (Sivertsen 1996). Erfaring betraktes som et komplekst konsept. En persons erfaring dannes i relasjon til omgivelsene den oppstår i. Den fenomenologiske retningen innen psykologien er igjen nært knyttet til en eksistensialistisk orientering gjennom oppmerksomhet omkring menneskets bevissthet, dets erfaring fra levd liv og forståelse av sin egen virkelighet (Rosberg 2008). Begrepet

intersubjektivitet står sentralt og belyser at hver og en av oss ser objekter ut fra et gitt perspektiv og bevissthet om tingens eller fenomenets eksistens. Som sansende og opplevende individer kan vi forestille oss et objekts bakside eller innside uten faktisk å observere det. Vi kan også erkjenne at den andre kan ha tilsvarende opplevelser og erfaringer som oss selv, men vi kan ikke med sikkerhet si at de er like (Zahavi 2001). Vår tillit til egen observasjon verifiseres blant annet av bekreftelse fra den normale andre, den som inngår som et medlem i min verden, i mine omgivelser. Manglende bekreftelse vil på samme vis kunne gjøre at jeg betviler ektheten av min egen observasjon. Fra fenomenologien henter vi med oss forståelsen av individenes unike perspektiver på deres felles livsverden og betydningen av at veilederen mestrer å lytte til hvordan den andre gjennom ord og mening beskriver sine opplevelser og erfaringer. Når flere individer møtes i en gruppe blir dette perspektivet sentralt med tanke på hvordan veilederen kan bidra til å skape felles mentale modeller.

3.4 Pragmatismen

William James og senere Charles Sanders Pierce blir regnet som opphavsmenn til pragmatisme som filosofisk retning. Pragmatismen er handlingsorientert. Historisk har pragmatismen fokusert på individet som en aktiv deltaker i og med omgivelsene og utviklingen av selvet. James introduserte også begrepet «possible selves» som selvkonsepter som individet ikke har tatt i bruk. Hvilket selvkonsept som blir individets oppfattede selv avhenger av dets tolkning av sitt samspill med omgivelsene (Yost, Strube & Bailey 1992). Også Pierce vektla selvet, og poengterte spesielt dets dialogiske karakter. All tanke er dialog. Individets tenkning er dialog mellom gårsdagens selv, dagens selv og morgendagens. Heri ligger tanken om endring og utvikling (Uslucan 2004). Pragmatikk viser i dag til språkets praktiske bruk og det sosiale samspillet mellom mennesker er nødvendig for at begreper kan dannes og bli delt av mange i en gruppe, et samfunn med et innhold som er omforent av flere (Dahl 2004).

John Dewey og George Herbert Mead regnes begge som talsmenn for retningen. Dewey (2007) beskriver at læring er tenkning. Den lærende lærer seg å tenke. Tenkningen og derav læringen springer ut av erfaring og interesse. Når individet møter en situasjon det ikke umiddelbart kan løse med vanens makt må det reflektere over problemet og søke å finne en måte å løse det på. Denne refleksjonen vil så munne ut i en refleksiv handling. En refleksiv handling er videre basert på en analytisk, undersøkende tilnærming til hva som var ens

innledende antakelse om problemets beskaffenhet. Dewey var også opptatt av at det individet som virkelig tenker lærer like mye av sine feilslutninger som av de forsøk som krones med forventet resultat. Opplæringen i denne vitenskapelig utforskende metoden er hjørnesteinen i Deweys dannelsesprosess. Læring fører til vekst, men en vet ikke i hvilken retning. Derfor må læreprosessen understøttes av systematisk opplæring i refleksiv tenkning slik at læringen munner ut i erfaringer som har de største vekstpotensialer. Her poengterer Dewey individets sosiale kompetanse, evnen til å løse hverdagslivets problemer og ta en rolle i det sosiale samfunnet (Winther-Jensen 1997).

Et viktig bidrag til veiledning har også Mead gitt gjennom sin tenkning om refleksivitet. Han sier at når en person snakker høyt til en annen, snakker han/hun samtidig til seg selv. En kan høre sin egen stemme mens en snakker. På dette viset sier han individet både er et aktivt subjekt og et observerende objekt (Mead 1913) Dette mener han gir individet en ny erfaring av og med den sosiale prosessen en inngår i. Erfaringen gjør det mulig for individene som deltakere i den sosiale prosessen, å se den som et hele og lettere tilpasse sine handlinger til andre. Samspillet skaper en gjensidig forventningsprosess der det den andre uttrykker gjennom ord og kroppsspråk tolkes til meningsfulle budskap som igjen utløser en respons hos den ene (Mead 1968). For Mead er selvet grunnleggende sosialkognitivt, og dannes gjennom rolletaking fra barnsben av (Schaffer1996). Den begynnende rolleleken innebærer å kunne ta andres holdninger og perspektiver. På sikt bidrar dette til at individet lærer å se seg selv fra en annens synsvinkel, gjennom deres reaksjoner på sin atferd (Rørvik 1996). Det genuine selvet utvikles gjennom å kunne internalisere forventede reaksjoner fra flere enn en spesifikk person i en relasjon, et generalisert internalisert bilde av hvordan flere i et fellesskap vil reagere. Dette er grunnlaget for begrepet om den generaliserte andre som en bestanddel av vår identitet. I en sosial sammenheng vil «den generaliserte andre» være den sosiale gruppens, eller samfunnets holdning som individet vil tilpasse seg og følge for å kunne delta i fellesskapet (Mead i Østerberg 1990). Pragmatismen går rett inn i hjertet av veiledningen som lederverktøy. Den skaper forståelse av forbindelsen mellom refleksjon og handling slik vi ønsker å bidra til å utvikle reflekterende praktikere. Den bidrar med sine tanker om menneskets muligheter og utvikling av selvet og ikke minst i forhold til språkets betydning når meninger dannes i sosiale fellesskap.

3.5 Psykodynamisk teori

Psykoanalysen var tidlig toneangivende som psykologisk teori så vel som en behandlingsform. Sigmund Freud regnes som en av retningens opphavsmenn. Han gikk bort fra hypnosen som behandlingsform og over til å behandle pasienter i våken tilstand. Hans behandlingsmetode gikk ut på å få pasienten til å huske de sykdomsvekkende inntrykkene. Han erfarte at pasientene vegret seg mot å gå inn i minnene og utviklet på denne basis sin teori om forsvarsmekanismer og fortrengning som en form for aktiv glemsel. Tanken var at motstanden skyldtes det ubehaget minnene fremkalte, og at det var den samme kraft som ytret seg i motstanden, som i sin tid hadde ført til at inntrykkene var blitt glemt. Energien bevares, men pasienten har ikke lenger et bevisst minne om hendelsen som førte til fortrengningen. Dette minnet er det også vanskelig for pasienten å gjenkalle fordi det utsettes for de sterke kreftene som ligger i forsvarsmekanismene på terskelen til bevisstheten. Det fortrengte gjør seg heller gjeldene på andre måter og fremkaller dermed sykdomstrekk. Målet for behandlingen var å klare å løse opp de fortrengningene som hadde skapt sykdomsbildet og erstatte dem med bevisste valg og beslutninger (Mischel, Shoda & Ayduk 2008).

Målet kunne best nås gjennom behandlingsmetoden han selv kalte psykoanalyse, og hvor grunnprinsippet er de frie assosiasjoner. Pasienten skal la tankene løpe fritt og respondere tilbake til terapeuten udiskriminert. Ubevisste konflikter avdekkes samtidig med strategier pasienten benytter for å holde disse konfliktene tildekket. Særlig vekt ble det lagt på drømmer og affektive prosesser. Behandlingen bestod i at terapeuten analyserte det pasienten fortalte og leste analysen tilbake til pasienten, som derigjennom får ny innsikt i sin egen situasjon og mulighet til å fri seg fra hemmende konflikter. Det mest sentrale ved metoden er at den ga kunnskap om det ubevisste sinnet, den normale psykologiske utviklingen og forståelsen for den tidlige barndommens betydning for senere opplevelser og atferd. «Glemte» barndomskonflikter virker ubevisst i mennesket og bestemmer i høy grad reaksjonene senere i livet. De ubevisste kreftene var de viktigste med den energien de skaper gjennom blant annet drømmer og det som ble kalt «slip of the tongue, errors in writings and jokes and dreams» (Mischel, Shoda & Ayduk 2008). Pasienten ble frisk gjennom å snakke seg gjennom og bearbeide tidligere ubevisste følelser (Gjerde 2003). Å få lov å sette ord på følelser og tanker kan i seg selv være god terapi, og et viktig virkemiddel i veiledning også. Et gammelt ordtak sier at munnen renner over med det hjertet er fullt av. Det illustrerer godt hvilken betydning vi kan gi den psykodynamiske teorien i dagens veiledning. Veilederen kan lytte til hva

veisøkeren setter ord på og hva som ikke blir sagt med ord. Veisøkerens oppdagelser og overraskelser ved å møte sider som en ennå ikke har blitt seg bevisst kan gi ny læring, forståelse og utvikling.

3.6 Behaviorismen

Behaviorismen ønsket å vitenskapeliggjøre psykologien (Skinner 1963). Dens talsmenn var skeptiske til at et individ skulle kunne studere sin bevissthet og andre mentale fenomener gjennom introspeksjon. Reell observerbar atferd og dens forbindelse til omstendigheten eller omgivelsene den oppstod i, var det interessante studieobjektet. (Mischel, Shoda & Ayduk 2008). En viktig opphavsmann for behaviorismen var den amerikanske psykolog J. B. Watson. Han publiserte sine synspunkter i en artikkel som definerte psykologien til en «rent objektiv del av naturvitenskapen». Hensikten var å kunne forutsi og kontrollere atferd. Bare det som flere kunne observere kunne gi grunnlag for vitenskapelig kunnskap. Watson støttet seg på utviklingslæren i sitt syn på at det ikke eksisterte noe vesentlig skille mellom menneske og dyr. Behaviorismens fremste forskningstema var dermed observerbar atferd (Helstrup & Kaufmann 2000). Den eneste måten å forstå mennesket på ble ansett å være gjennom å studere hva det sa og gjorde. Atferd kunne forklares som relasjoner mellom stimuli (S) og responser (R). Et sentralt spørsmål dreide seg om hvordan læring foregår, og ble testet via dyreforsøk med klassisk og operant betinging gjennomført av blant andre den russiske psykologen I. Pavlov og senere B.F. Skinner. Assosiasjoner mellom betingede og nøytrale stimuli ble utforsket som en videreføring og viste seg å kunne påvirke individers opplevelse av og dermed relasjon til andre (Mischel, Shoda & Ayduk 2008). Dette kunne også komme til å gjelde ubehagelige følelser. Hvor godt vi liker et annet menneske kan ifølge behavioristisk teori ha å gjøre med i hvilken grad opplevelsen av det andre individet er assosiert med positive følelser / opplevelser.

Behaviorismen utviklet seg i to litt ulike retninger; henholdsvis metodologisk behaviorisme, inspirert av logisk positivisme, der indre tilstander hos individet kun var interessante om de kunne knyttes til observerbare forhold, og radikal behaviorisme som inkluderte stimuli og atferd som ikke direkte var observerbar for andre enn individet selv (Skinner 1976).

Behaviorismens innflytelse har tilført psykologi som vitenskap objektive metodekrav. Riktignok har motstanden mot retningen vært stor fordi den neglisjerer det indre, sjelelige.

Derav har det utviklet seg nyere retninger innenfor psykologi, som f.eks. kognitiv psykologi. Den har delvis fremkommet som en motkraft til behaviorismen, men likevel kan mye av kognitiv psykologi sees som en videreføring av metodologisk behaviorisme. Denne bevegelsen skjer gjennom det som kalles den «kognitive revolusjonen» som oppstod i 1956. På basis av utviklingen innen datateknologi der en benyttet seg av begreper som informasjonsinnhenting, beregning, koding, hukommelse. Kunne disse begrepene anvendes om datateknologi måtte de også kunne brukes for å beskrive menneskets informasjonsbehandling og mentale prosesser. Kognitiv psykologi studerer først og fremst individets mentale prosesser som oppmerksomhet, språk, tenkning, hukommelse og persepsjon. Individer tolker og forholder seg til sine omgivelser på forskjellige måter og er ikke viljeløse overfor omgivelsenes påvirkning (Helstrup & Kaufmann 2000).
Behaviorismens bidrag til veiledning er i stor grad knyttet læring og programmering. Behavioristene så for seg at individet koblet inntrykk sammen og assosierte stimuli til hverandre. En person kan altså mislike en annen uten helt å kunne sette ord på hvorfor. Ved nærmere undersøkelse kan det kastes lys over hvorvidt dette negative inntrykket skyldes andre sider av situasjonen enn den andre personens egenskaper. Typisk kan være hvordan en person kan beskrive den idiotiske skrankebetjeningen på flyplassen, mens det som egentlig forårsaket vår samtalepartners frustrasjon kan være manglende flyavgang på grunn av tåke. Behaviorismens vektlegging av observasjon av atferd bidrar til å øke veilederens årvåkenhet.

En god veileder kan være oppmerksom på alt fra de små mikrouttrykkene som plutselig dukker opp for så å forsvinne like raskt i løpet av samtalen, til å observere hvordan en medarbeider utfører sine oppgaver mer eller mindre effektivt.

3.7 Humanistisk psykologi

Humanistisk psykologi fokuserer på individets egne opplevelser, valg, verdier og motiver i forståelsen av dets personlighet og atferd og gir disse en sentral plass. Retningen oppstår som en reaksjon på så vel psykoanalysen som behaviorismen. Den vektlegger forståelse av enkeltmennesket på dets egne premisser, og stiller seg kritisk til forskning som forsøker å forklare menneskelig atferd med utgangspunkt i dyreforsøk. Laboratorieeksperimenter som foretas utenfor menneskets virkelige omgivelser eller forståelse av de ubevisste bakenforliggende krefter som styrer individets valg og atferd avvises som forklaringsmodeller. En sentral hypotese var at menneskets handlinger er intenderte og

verdibaserte. Dette står i motsetning til behavioristenes argumentasjon for at menneskets handlinger var basert på ytre konsekvenser av handling eller svar på ytre stimuli og kognitivistenes oppfatning om at oppdagelsen eller konstruksjonen av kunnskap er sentral for læring.
Humanistisk psykologi er inspirert av eksistensialistisk og fenomenologisk psykologi. Sentrale talsmenn for retningen var de amerikanske psykologene Carl Rogers og Abraham Maslow (Joseph 2014). Rogers mente å kunne stadfeste at individet gjennom personsentrert terapi endret sin opplevelse av og språk om seg selv. Individet så seg selv som mer verdifullt, utviklet egne standarder ikke basert på andres verdier, erkjente egne følelser og erfaringer uten å forvrenge dem, opplevde seg selv bedre i stand til å takle sitt livs problemer, utviklet evne til å være mer spontan og uavhengig (Rogers 1968). Terapien, som er formet med grunnlag i humanistisk psykologi, går ut fra hypotesen om at individet trenger å møte aksept og forståelse for selv å kunne møte sine negative følelser og oppfatninger som ikke stemmer med hvem det er eller heller ønsker å være. Målet er at individet opplever en kongruens mellom kropp og sinn og på det viset får tilfredsstilt sine grunnleggende behov (Mischel, Shoda & Ayduk 2008).

I motsetning til psykodynamisk og behavioristisk teori hadde den humanistiske retningen et optimistisk menneskesyn. Endring kunne skje i individet dersom det selv brukte sine ressurser. Terapeuten var en støtte som skulle lytte aktivt og sammenfatte det klienten sa, uten å lede eller virke styrende. (Joseph 2014). Kelly introduserte teorien om individets egne begrepskonstrukter (Mischel, Shoda & Ayduk 2008). En kan ikke tolke individets attribusjon av et begrep uten også å undersøke hva vedkommende betrakter som det motsatte av det aktuelle begrepet. Dette perspektivet innebærer at en terapeut eller veileder trenger å undersøke begrepsdimensjonenes ytterpunkter hos individet og tolke i lys av den angitte dimensjonen og ikke ens egen. Dersom en klient bruker begrepet aggressiv kan ikke en veileder anta at det motsatte vil være defensiv. For en enkelt person kan det motsatte ytterpunktet i dimensjonen være for eksempel feig, selvutslettende eller kanskje høflig? Rogers lanserte begrepet empati som evnen til å ta en annens perspektiv og akseptere dennes syn på verden (Gjerde 2003). Terapeuten eller coachen følger klientens initiativ, og bringer ikke inn andre momenter i samtalen. Lytting anses for å være en aktiv prosess. Det er bedre å spørre enn å fortelle klienten, men enda bedre er det å lytte fremfor å måtte spørre (Joseph 2014). Sentralt innen humanistisk psykologi står å tilrettelegge for individets vekst, som vil si utvikling av selvtillit, fleksibilitet og respekt for seg selv og andre (Lien 2011).

Humanistene hadde også et særskilt fokus på hele mennesket, og dets mulighet for å vokse og utvikle seg hele livet igjennom. Studier av selvet, av motivasjon og mål ble derfor store og viktige interesseområder. Om en skulle formulere humanismens hovedmålsetning kunne det være utviklingen av selvaktualiserende, autonome mennesker. Det etterstrebes kongruens mellom tanker og følelser på vei mot selvrealisering. Maslows teori om individets behovstilfredsstillelse fra det helt grunnleggende for livsoppholdelse til selvaktualisering synliggjør dette standpunktet. Maslow skriver om den autentiske identiteten som best fremkommer i det selvaktualiserte individet gjennom det han kaller for «Peak-Experiences», der alt tilsynelatende faller på plass. For å skape en forståelse for hva han mener her ser jeg for meg at vi kan snakke om individet i flytsonen. Denne tilstanden, sier han, kan utløse både stolthet og ydmykhet i en skjønn blanding. Individet er fullt og helt. Det kan også føre til at mennesket ikke opplever en driv mot noe større og bedre, ikke lenger har noe behov for å nå videre (Maslow 1968).

I veiledning fremkommer denne forankringen tydelig gjennom det positive menneskesynet og tilliten til at individet kan utvikle seg og ta styring på sitt eget liv. Aktiv lytting er et sentralt kommunikasjonsverktøy i veiledning og i den forbindelse bringer humanismen inn et spennende perspektiv når det gjelder å finne frem til individets unike begrepsdimensjon. Å finne begrepsdimensjonene gir både veisøker og veileder god innsikt i hvordan veisøkers tanker og følelser henger sammen. Det selvaktualiserende mennesket som kjenner sine tanker og følelser og kan erkjenne intensjonen bak egne handlinger, vil også kunne utvikle sin selvstendighet og selvaksept.
En coach kan i samtalen også anvende metoder fra kognitiv psykologi og positiv psykologi (Joseph 2014). Retningen har også hatt innvirkning på pedagogikk, coachingteori og ledelsesteori gjennom utvikling av retninger som konfluent pedagogikk, involveringspedagogikk og dialogpedagogikk, personorientert veiledning/ coaching og positiv ledelse/ transformativ ledelse.

3.8 Gestaltpsykologi

Gestaltpsykologien rettet kritikk mot atferdspsykologien. Atferd og læring kunne ikke forklares som resultat av enkle stimulus-respons-koblinger. I gestaltpsykologien la man vekt på at mentale fenomener ikke kan forstås som en sum av enkle, elementære enheter. Helheten regnes for å være noe annet og mer enn summen av enkelthetene. Wertheimer, Köhler og

Koffka grunnla retningen tidlig på 1900-tallet (Bluckert 2014). Gestaltpsykologien utfordret antakelsen om at kunnskaper og atferd gjenspeiler individets erfaringer objektivt. Viktigere enn selve erfaringene var den mentale organisasjon vi møter erfaringene med, særlig hvilke prinsipper som ligger til grunn for hvordan mennesker sorterer og grupperer flere objekter i sin bevissthet i forhold til hva som ikke beaktes av informasjon i situasjonen. En kan vel se på dette som en form for attribusjonsmønster, et mønster for hvordan personen persiperer, hvilken informasjon vedkommende er oppmerksom på og hvilken som går upåaktet hen. Hva fokuserer individet som det viktige i en situasjon og hva forblir bakgrunn? Dette kan innvirke på individets selvoppfatning og forsterke et allerede eksisterende selvbilde.
Underliggende i teorien er at et menneskes fysiske og mentale helse er to sider av samme sak. Tanker, følelser og kropp er en sammenhengende helhet (Tveiten 2011). I terapi må en derfor ta hensyn til alle aspekter. Det sunne individet vil aktivt kunne interagere med sine omgivelser gjennom å tilpasse seg endrede vilkår eller søke å endre omgivelsene til sine egne behov. Dette fordrer en høy grad av selvbevissthet, hvilket derfor også blir et hovedanliggende i gestaltterapien, som blant annet henter sine røtter fra gestaltpsykologien. Individets atferd kan kun forstås i lys av dets gjensidige avhengighetsforhold til sine omgivelser. Dette momentet, hentet fra Lewins feltteori, forutsetter dermed at i en terapi-, eller samtalesituasjon kan ikke terapeuten legge til grunn at han / hun ikke påvirker situasjonen med sin egen tilstedeværelse (Bluckert 2014). Betydningen av dette jeg-du forholdet har sine røtter i fenomenologisk tenkning som igjen springer ut av eksistensialismen. (Bluckert 2014).
Fra gestaltteori springer konfluent pedagogikk, hvilket også innebærer et helhetssyn på læring. Konfluent betyr sammen sammenflytende. Dette kan ha både en positiv og en mindre heldig side. Først og fremst gir det en pekepinn om at tanker, følelser og kropp henger sammen. På den annen side kan det også være et varsel om at individets selvavgrensning kan være uklar. I så fall kan personen streve med å ta styring på sitt eget liv (Tveiten 2011). I følge Tveiten gir gestaltteorien en innfallsvinkel til erkjennelse, selvinnsikt og forståelse(ibid). Gestaltterapi, og gestaltcoaching sikter mot å bidra til individets økende forståelse av sin egen tilnærmingsmåte til hvordan det kan tilfredsstille egne behov og hvilke eksisterende vanetanker og handlingsmønstre det oppebærer her og nå. Basert på her- og – nå fakta kan individet settes i stand til å endre atferd, tanker og følelser mot bedre behovstilfredsstillelse (Bluckert 2014).

Å bruke gestaltpsykologien som forankring i veiledning kan være viktig for å belyse hvordan veisøker knytter ting sammen i helheter. Individet betrakter seg selv i lyset av sin egen

persepsjon av virkeligheten. Menneskets attribusjoner styrer dets selvopplevelse og kan på den måten virke inn på selvoppfatning og nåværende selvbilde. I veiledningssammenheng kan dette gi muligheter for å styrke individets persepsjon av selvet og dermed bidra til å gi det flere mestringsfylte strategier.

3.9. Kognitiv psykologi

Kognitiv psykologi omfatter studier av prosessene som ligger til grunn for oppfattelse, tenkning, og kunnskapstilegnelse. Dette er persepsjon, oppmerksomhet, forestillingsevne, hukommelse, begrepsdanning, språk, bedømming, resonnering og problemløsning. I bunn og grunn ansees mennesket som rasjonelt og fornuftig. Emosjonelle problemer kan behandles ved at individet tar i bruk sine rasjonelle evner og fornuft.

Moderne kognitiv psykologi er influert av flere tilgrensende fagområder som lingvistikk, nevrologi og computervitenskap (Best 1995). Mennesket ble sett primært som informasjonsbehandler og -bruker og språket som anvendes for å beskrive psykologiske prosesser henter sine røtter i datateknologien. Mennesket prosesserer informasjon omtrent slik en datamaskin gjør. I forhold til atferdspsykologien var en her opptatt av de kognitive prosessene i menneskets indre verden. Dette ble omtalt som en «kognitiv revolusjon» i psykologien, og påvirket det tverrfaglige forskningsområdet kognisjonsvitenskap (cognitive science). I dag finnes det også en forbindelse mellom kognitiv psykologi og kognitiv nevrovitenskap (cognitive neuroscience), der det biologiske grunnlaget for kognisjon studeres (Helstrup & Kaufmann 2000). Et kognitivt perspektiv innebærer at kognisjon er nøkkelen til å forstå psykologiske fenomener. Når det gjelder læring vil dette medføre en antakelse om at individet påvirker læreprosessen gjennom bevissthet, innsikt og språklig styring. Individets opplevelse av emosjoner påvirkes av hvordan det forstår situasjonen. Emosjonen oppstår i kroppen og kognitivt gis den et begrep som forklarer emosjonen som en følelse som kan settes ord på.

Individets subjektive mestringsforventning påvirkes gjennom hvordan det tenker om sine målsetninger og sin innsats. Innen den kliniske psykologien er også kognisjonen viktig fordi den er med å påvirke hvordan mennesket tenker om seg selv i situasjonen det befinner seg i. Negative tanker kan f.eks. utløse depresjon. Kognitiv terapi vektlegger derfor å hjelpe individet til å endre sine tankemønster som ofte er automatiserte og lite bevisste for personen

selv. Terapeuten stiller spørsmål, oppsummerer og gjentar med egne ord det klienten har sagt for så å kunne samtale rundt temaet (Gjerde 2003). Gjennom denne bevisstgjøringsprosessen vil individet settes i stand til bedre å kunne påvirke sin egen situasjon gjennom å tenke annerledes om situasjonen det befinner seg i. Dette vil også omfatte individets evne til situasjonstilpasning når omgivelsene endrer seg i vesentlig grad (ibid.). Den grunnleggende holdningen til mennesket innen kognitiv terapi er at det er rasjonelt og fornuftig. Når det skjer at noen får emosjonelle problemer vil en innenfor denne terapitradisjonen søke å mobilisere individenes logiske evner. Fra den tidligere tiden der behavioristene kun var opptatt av atferd vendte fokuset etter hvert gradvis over mot menneskets mentale prosesser. En kan godt si at slagordet «det handler ikke om hvordan du har det men hvordan du tar det» stammer herfra. Det er altså i større grad individets persepsjon av sin egen situasjon som påvirker i positiv eller negativ retning, ikke situasjonen i seg selv. Dette kan forklare hvordan noen mennesker mestrer vanskelige situasjoner godt, mens andre bukker under. Terapeuten vil innen denne tradisjonen forsøke å påvirke pasientens dysfunksjonelle tanker og antakelser for å hjelpe til å åpne nye mer funksjonelle perspektiver (Gjerde2003).

For en veileder vil det være sentralt å hjelpe individet til å påvirke sine automatiske tanker og gjøre dem bevisste og mestringsfylte. Den kognitive psykologiens bidrag inn i dagens veiledning kan sies å være via begrepene selvledelse, styring og målsetting. Individet kan påvirke sin subjektive mestringsforventing gjennom å sette seg realistiske passelig vanskelige mål og styre mot disse og på den måten lede seg selv til suksess.

4.0 Hva er veiledning?

Som for begrepet ledelse, møter en i litteraturen mange ulike måter å forklare begrepet veiledning på (Bachke 2000). Ovenstående kapittel illustrerer hva veiledning som fenomen bygger på. I dette kapittelet vil jeg forsøke å gi en viss oversikt over feltet og belyse hvilket begrepsinnhold undervisningsprogrammet «Veileder 1» bygger på. Kapittel 6 vil gi et innblikk i hvordan veiledning foregår og hvilken effekt det kan fremkalle. I den sistnevnte sammenhengen er det spesielt interessant hvordan veiledning kan brukes som metode for personlig utvikling og som refleksiv praksis i offisersutdanningen ved Krigsskolen. Danningsreisen som Krigsskolens utdanningskonsept hviler på fokuserer på hvem kadetten er ved begynnelsen av sin utdanning og hvem eller hva han / hun skal bli som offiser, altså som profesjonsutøver, og hvilke roller som skal bekles.

4.1. Veiledningsbegrepet

Definisjoner og begrepsinnhold bestemmes i noen grad av konteksten veiledningen foregår i, og hvilken forståelse av begrepet veilederen eller teoretikeren har. Engelsk litteratur har en nyansert språkbruk og flere begreper som belyser ulike veiledningsformer. I følge Tveiten (2011) brukes begrepet counselling ofte om rådgivning, mens det samme begrepet andre steder har mer til felles med det vi vanligvis regner som veiledning. Et eksempel på dette finner vi i Bachkes artikkel (2000), der han henviser til koblingen mellom helping og counselling som en hjelpeform gitt av en trenet samtalepartner, ofte en med en akademisk grad f.eks. innen psykologi (ibid.) Consultation oversettes gjerne med konsultasjon eller samråding, supervision med tilsyn, tutoring med undervisning eller veiledning, guidance med veiledning eller rettledning, og mentoring med rådgivning (Tveiten 2002).

Innen den norske veiledningstradisjonen oppstår et skille parallelt med at coaching innføres som et hjelpemiddel til menneskers generelle utvikling og mer spesifikt som ledertrening. Dette belyses tydelig i Morten Emil Bergs bok om coaching, der veiledning forklares ved at «hjelperen bygger på at han selv har svarene og kan gi gode råd. Hjelperen gjør imidlertid lite bruk av de ressurser som individet har. Individet har lett for å bli passivisert.» (Berg 2002 s. 252) Denne definisjonen står i direkte kontrast til andre norske definisjoner av veiledning, som vektlegger det motsatte, at veilederen, gjennom spørsmål, bidrar til å hjelpe veisøkeren til å finne sine egne svar og løsninger (Lauvås & Handal 1990, Inglar 1997, Tveiten 2002, Lien 2011). Samme dilemma oppstår når coaching betraktes som det overordnede begrepet for mange former for veiledning, supervisjon, konsultasjon og rådgivning (Gjerde 2003). Bergs tilnærming til coaching er; … «en avgrenset tilnærming der formålet er utvikling av mennesker på faglig og personlig plan. (2003: 17)» Denne forklaringen kunne like gjerne vært brukt for å forklare veiledning.

I et forsøk på å plassere coaching som et eget fagfelt mellom terapi og veiledning benytter Gjerde (2003) Handal og Lauvås sin veiledningsteori som utgangspunkt for å si at en ikke ønsker å ha fokus på følelser innen fagområdet veiledning generelt, men heller saker som er knyttet til yrkes- og arbeidsliv. På dette grunnlaget plasserer hun coaching som et eget mellomliggende fagområde som tar opp i seg deler av terapisamtalen via fokus på følelser og likeså områder av veiledningssamtalen knyttet til arbeid og yrke. Som hun videre beskriver så er det nok ikke så lett å skille disse virksomhetene fra hverandre på generelt grunnlag, og

muligens heller ikke formålstjenlig. Både coaching og veiledning vil i like stor grad kunne ha fokus på følelser og nærme seg den personlige, terapeutiske samtalen, og motsatt bevege seg mot yrkesfeltet der mål og forpliktelse til resultater kan være det ønskelige og viktige. Her vil det ikke vektlegges ytterligere å differensiere mellom coaching og veiledning, da det i stor grad dreier seg om klart overlappende og til dels like virksomheter.

Tveiten (2002) viser til at begrepet veiledning også har vært definert som kvalifisering, en form for undervisning, assistanse i læringsstrev, en utdanningsprosess, og som hjelp til å legge til rette for læring og utvikling eller forandring. Begrepene «enabling process» og «empowering process» har også vært benyttet.

Veiledning kan også beskrives som en læreprosess som foregår med profesjonell støtte, der individets egne ressurser er det viktigste virkemiddelet. Begrepet profesjonell støtte setter noen rammer for konteksten veiledningen foregår i. Disse rammene kan være av faglig og formell art f.eks. i utdanningssammenheng, der virksomheten har klare mål og verdier (FPG 2006). Et litt annet utgangspunkt tar en når veiledning beskrives som en relasjonell samspillsmetode som krever gjensidighet, respekt og tillit mellom partene. Tveiten (2002) definerer veiledning som en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog, der spørsmål, refleksjon og undring er sentrale elementer.

Innen norsk veiledningstradisjon kan man som en fellesnevner si at læring og utvikling er sentralt når veiledning beskrives, og den lærende står i fokus. Den lærende kan både være i en utdanningsprosess og en danningsprosess, så vel yrkesmessig som personlig. Som en foreløpig oppsummering kan vi si at veiledning er dialogbasert kommunikasjon mellom to eller flere parter, som har til hensikt å bidra til refleksjon, stillingtaken og eventuelt handling hos den som mottar veiledningen.

4.2. Veiledningens hovedområder

Tradisjonelt har det vært vanlig å dele veiledning i flere hovedområder. Her nevnes først og fremst yrkesfaglig og personlig veiledning. I førstnevnte har veileder og den veiledede (veisøker) fokus på yrkesrelaterte problemstillinger, og søker å knytte samtalens innhold direkte til yrkeshandlinger og rasjonale for handling. I siste kategori er det personlig utvikling

og vekst som er det sentrale for samtalens innhold (Gjerde 2003). Andre hovedområder som ofte trekkes fram er oppgavefaglig veiledning og studieveiledning (Lauvås og Handal 1990). Skillelinjene mellom de ulike områdene er på mange måter ikke så klare i praksis.

Skillet mellom yrkesrettet og personlig veiledning innebærer en forskjell i hvorvidt en innlemmer veisøkers personlige anliggender og følelser eller om det er det kognitive, yrkesrettede domenet som skal være fokus. Det som definisjonene har felles er dialogen som samtaleform, og behovet for refleksjon. Det går som en rød tråd gjennom flere veiledningsteorier og definisjoner at det i all hovedsak er veisøker selv som skal finne svarene, og har ressursene til å gjøre det (Bachke 2000). Det brukes ord som konstruktive og utviklende prosesser, og begge signaliserer at veiledningens hensikt er å bidra til å skape vekst hos veisøker. Veilederens rolle innen begge hovedområdene er å stille spørsmål og bidra til en reflekterende og perspektivrik samtale som igjen bidrar til å gjøre klart for veisøker egne valgmuligheter, beslutninger, planer mm. Hvorvidt samtalen forventes å munne ut i konkret endring eller handling varierer mellom de ulike bidragsyterne innen veiledningslitteraturen (ibid.)

Veiledning som foregår i utdannings- eller yrkessammenheng kan ha som formål å hjelpe veisøker i sin yrkessosialisering, til å utvikle sin profesjonsidentitet. Handal og Lauvås (1990) omtaler dette som det interne perspektivet, der veiledningen foregår på yrkesfeltets grunnlag og bidrar til å kvalifisere veisøker til profesjonsfellesskapet. I disse sammenhengene vil veiledningen sannsynligvis berøre flere av de ovennevnte hovedretninger (Tveiten 2002). Om disse avgrensingene ikke er så enkle å holde fra hverandre, kan de likevel gi mening og retning til veiledningssamtalens innhold og rammer. De kan bidra til å avgrense samtalen i forhold til hva det er veisøker har bedt om assistanse til, og sette grenser for hva veileder skal trekke inn i samtalen. Dersom veisøker har bedt om en oppgavefaglig veiledning kan det være et signal til veileder om å være varsom med å trekke inn veisøkers personlige anliggender og vurdere tid og sted for dette. Når veiledning foregår i utdannings- og yrkessammenheng gir både samfunnsmessige og institusjonelle forhold føringer og rammer for virksomheten. Veiledning kan bidra til et eksternt perspektiv på virksomheten, på egen tenkning og vurderingsevne og trening i å se det hele «utenfra». En kan tenke seg at en form for kritisk orientert veiledning vil kunne styrke yrkesutøverens evne til kritisk etisk tenkning om oppgaven og utførelsen av den, å se hvordan en selv er del av organisasjonen.

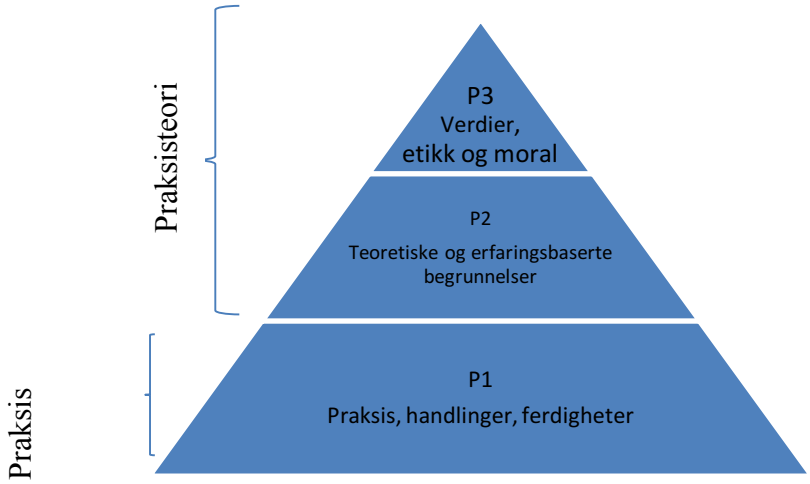
Den institusjonelle sammenhengen gir et internt perspektiv på kvalifiseringen til yrket, yrkesfeltets grunnlag og forståelse og forpliktelse til oppgaven (Lauvås og Handal 1990). Et slikt perspektiv i veiledningen vil rette søkelys mot ulike interne forhold og de sosialiseringsprosesser en går gjennom for å bli tatt opp i yrkesfellesskapet eler profesjonsfellesskapet. Dette er viktig i en organisasjon som Forsvaret som er i en kontinuerlig utviklings- og endringsprosess.

Spesielt for profesjonsutdanninger eller for profesjoner, er å utvikle profesjonell kompetanse og å bistå den lærende i å utvikle sin profesjonsidentitet.

> *" Veiledningens hovedhensikt er å utvikle eller videreutvikle profesjonell kompetanse. Profesjonell kompetanse betyr at yrkesutøverne tilhører en profesjon. Bevissthet i forhold til hva dette innebærer kan ha betydning for identiteten til yrkesutøverne. Yrkesidentitet utvikles blant annet gjennom praksis. Bevisstgjøring og opplevelse av identitet i forhold til profesjonens mål, metoder, ansvar og faglige grunnlag er vesentlig for yrkesidentiteten. Veiledning kan legge til rette for utvikling av yrkesidentitet."* (Tveiten 2002 s 18)

Her viser profesjonskompetanse til; viten: som viser til kunnskap, forståelse, innsikt verdier: som vil si etisk grunnlag og etisk- moralsk forståelse og handling: som her utgjøres av rasjonelle ferdigheter, samhandlingsferdigheter og manuelle ferdigheter (Fagermoen 1993 i Tveiten 2002).

Disse kompetansefeltene er i noen grad gjenkjennelige med nivåene i praksistrekanten til Handal & Lauvås (1983), men en må ta hensyn til at det kan eksistere en vesentlig forskjell i hvorvidt en er seg kompetansen bevisst eller ikke.



Figur 1. Praksistrekanten fritt etter Handal & Lauvås 1983

Praksistrekanten (figur 1) illustrerer tanken om at det finnes en personlig, tankemessig beredskap for handling som bygger på individets verdier, kunnskap, egne erfaringer og kunnskap om andres erfaringer, her benevnt som individets «praksisteori». Hver enkelt veisøker har med seg en praksisteori knyttet til situasjoner eller sammenhenger han / hun opplever eller hører om. Alle har vi en praksisteori om det å være lærer, siden vi alle har gått på skole og har opplevd lærere i sitt virke. Vi kan også ha en forestilling av hvordan det er å være leder uten selv å ha vært det. Jo mindre kunnskap vi har om funksjonen eller yrket, jo mer mangelfull vil praksisteorien vår være - og dermed også mer åpen for nye impulser. Gjennom veiledning kan veisøker få hjelp til å forstå sin egen praksisteori, det vil si de verdier, den kunnskap og de erfaringer som ligger til grunn for veisøkers handlinger eller planlagte handlinger.

Lauvås og Handal (1990) behandler begrepet praktisk yrkesteori og beskriver en rekke kjennetegn ved denne. Vår *praktiske* yrkesteori er grunnlagt på vår faktiske måte å tenke og handle på, ikke på våre forfektede teorier om yrkeshandlinger. Den er noe vi i utgangspunktet har et lite bevisst forhold til. Det kan være handlinger som er blitt internalisert i vårt personlige register slik at vi ikke lenger etterspør rasjonalet bak handlingen. Den kan på mange måter også beskrives som vår tause kunnskap. Vår praktiske yrkesteori kan på samme måte som vår profesjonskompetanse gjøres til gjenstand for refleksjon og fornyelse gjennom veiledning knyttet til konkrete situasjoner.

I praksistrekanten skilles nivåene mellom verdier og teoretiske begrunnelser. Det kan i noen tilfelle være rent analytisk. I praksis vil vi ikke alltid klare å skille mellom hva vi oppgir som

rasjonelle begrunnelser og hva vi føler er rett, uten helt å vite hvorfor. Lauvås og Handal (1990) skriver at de minst tilgjengelige elementene i P3 nivået i praksistrekanten er de eldste, som er resultat av primærsosialiseringen og som dermed knytter seg til dypere og mer følelsesmessige sider ved oss selv (ibid:115). I utgangspunktet er vår praktiske yrkesteori et personlig, individuelt fenomen. Men når vi skriver om å utvikle felles mentale modeller kan det også uttrykkes som å skape en viss felles praktisk yrkesteori innen et arbeidsfellesskap. Det kan handle om spørsmål om profesjonsidentitet, profesjonell kvalitet og kompetanse, måten å tenke om oppdrag og oppgaver på og ikke minst om forholdet mellom profesjonsutøverne og mellom profesjonsutøverne og omgivelsene. Om denne felles tenkemåten aldri utsettes for undersøkelse, vil den kunne resultere i en konserverende holdning eller gruppetenkning. Veiledning kan bidra til å holde tenkningen levende, undersøkende og kritisk til egne holdninger og handlinger.

5.0 Veiledningstradisjoner

Veiledning som fenomen har fra -50 og -60 årene hatt sine røtter i en relativt teknisk og autokratisk tradisjon knyttet til praksisveiledning i forbindelse med utdanning. Veilederen hadde autoritet og myndighet og kunne foreskrive rett handling (Skagen 2011). Tradisjonen gjennomgikk betydelige forandringer i løpet av -70 årene med Bues (1981) nye personsentrerte vinkling der den lærende sto i fokus og enhver evaluering ble sett på som uheldig for personens egenutvikling. På samme tid gjorde reformpedagogikken sitt inntog i norske skoler og medarbeiderbestemmelse ble et fenomen i norsk arbeidsliv. Først på -80 tallet gjorde pendelen en ny dreining, over mot det kognitive og vektla refleksjon over handling. Som fagområde begynner veiledning å ta form frem mot -90 tallet, og nå kan en snakke om veiledning sett i lys av tre hovedtradisjoner og en noe nyere og vagere trend. Hovedlinjene betegnes ved terapitradisjonen, håndverkstradisjonen og refleksjon og handlingstradisjonen, mens en nyere linje belyses via en åndelig, spiritualistisk trend.

5.1 Terapitradisjonen

Veiledning sett i lys av terapitradisjonen kan på sett og vis ha flere utgangspunkt. Et startsted er Freud og psykoanalysen, der terapeuten ved bruk av empati, lytting, samtale, klargjøring og tolkninger av det uttalte avdekker ubevisste tidligere hendelser og konflikter hos pasienten (Lee 2014). Terapeuten bidrar til å belyse årsaksforholdene til den nåværende tilstanden, for eksempel hva som tidligere i livet kan ha forårsaket personens utvikling. Veilederen eller terapeuten vil ønske å kunne hjelpe veisøker til større frihet til selv å gjøre trygge valg,

gjennom å gjøre det ubevisste bevisst, for deri ligger muligheten til å velge. Lee henviser også til at psykodynamisk coaching eller veiledning pr i dag får støtte fra neurovitenskapelig forskning som kan påvise det ubevisstes rolle i emosjonell utvikling (2014:21). Veiledningen tar høyde for å skape et rom der veisøker kan erfare og sette ord på sine ubevisste følelser, slik at behovet for forsvarsmekanismer reduseres.

Metoder og praksis i terapi og veiledning er i noen grad sammenliknbare. Terapeutisk tenkning kan være fruktbar i veiledning, spesielt der veiledning fokuserer på hele mennesket, med både tanker, følelser og handlinger. Dette videreutviklet Fritz Perls på -50 og -60 tallet gjennom sin teori om gestaltterapi. Perls hentet fundamentet for sin teori fra både psykoanalysen, gestaltpsykologien, fra feltteori og humanistisk terapi. Kjernen i gestaltterapiprosessen ble dermed å utvide individets våkenhet eller oppmerksomhet mot egne følelser, persepsjon, kroppslige reaksjoner, emosjoner og synlig atferd. Relasjoner er viktige og det søkes sammenheng og kontakt mellom selvet, omgivelsene og den andre. Individet kan kun forstås i lys av den kontekst det lever og opererer i. Røttene fra eksistensialismen ble synlige gjennom betoningen av personlig ansvar, frihet og autentisitet, og ut fra eksistensialismen vokste fenomenologien som her ble trukket inn i form av viktigheten av å forholde seg til det som er her-og-nå uten å dømme eller tolke (Bluckert 2014).

Carl Rogers ble en stor inspirasjonskilde for den personsentrerte veiledningen med sin humanistisk vinklede teori. Drivkraften i teorigrunnlaget var menneskets iboende ressurser, og troen på det gode i mennesket (Lien 2011). Dette teorigrunnlaget skilte seg både fra den mer behavioristiske retningen og den psykodynamiske fordi den fokuserte på så vel tenkning, følelse og atferd og ressursene hvert enkelt individ besitter. Det humanistiske menneskesynet påvirket også synet på læring. Mennesket ble ansett som kunnskapssøkende, og i stand til å løse sine egne konflikter (ibid.)
Veiledning kan i noen tilfelle avdekke behov for terapi. I terapi er det personen og personens liv som er fokus, hans/ hennes relasjon til sine omgivelser, sine foreldre, ektefelle, barn, med mer. Når veiledning foregår i jobbsammenheng er sjelden privatlivet interessant i seg selv, men heller som en funksjon av personens yrkeshandlinger. I terapi kan det være et hovedanliggende. Terapitradisjonen fokuserte på perspektivet syk/frisk, eller normal/unormal, (Tveiten 2002) mens veiledningen fokuserer på mulige valg og på å hjelpe veisøkeren til nye og mer hensiktsmessige måter å tenke, føle og handle på. Terapitradisjonen skinner dermed gjennom i veiledning også ved at den søker å bevisstgjøre mottakeren på det ubevisste, gjøre

det kjente litt fremmed og studere det med åpen nysgjerrighet på litt avstand, og se konkrete hendelser som uttrykk og mønstre for noe annet og mer dypereliggende. Samtidig skal også det fremmede gjøres kjent slik at mottakeren kan gå inn i nye relasjoner og situasjoner og kjenne seg mest mulig trygg, eller i det minste trygg på sin utrygghet. Med basis i terapitradisjonen kan den personorienterte veiledningen bidra til å utvikle personens selvinnsikt, og derigjennom evnen til å fatte konstruktive, gode beslutninger og valg både i yrkessammenheng og privat. Tveiten (2002:24) definerer veiledning som "- en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus". Mens Tordis Lien påpeker at veiledning innenfor den humanistiske tradisjonen handler om «..å møte et annet menneske med tro på, og vilje til å hjelpe vedkommende til selv å finne ut av sitt problem.» (Lien 2011).

5.2 Håndverkstradisjonen

Håndverkstradisjonen springer ut av yrkesopplæringen og mester-svenn relasjonen, og er mer en opplæringstradisjon enn en typisk veiledningstradisjon fordi samtalen i seg selv er underordnet (Skagen 2011). Mesteren lærer opp lærlingen. Opphavet til begrepet kommer fra fransk «apprendre» som oversatt betyr å forstå eller lære (Nielsen &Kvale 1999).) Læringen foregår i stor grad gjennom samvær, praktisk samarbeid og modellering (Skagen 2011). Som begrepet mesterlære tilsier, fremheves mesterens rolle og posisjon overfor lærlingen (Nielsen & Kvale 1999). Observasjon med påfølgende utprøving er utgangspunktet for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter fra læremesteren (Skagen 2011).

Mye av mesterens kunnskap er innforstått, taus og derfor ikke mulig å verbalisere og reflektere over. Mesterlæren har vært sterk i mange yrkesopplæringer og også i enkelte profesjonsutdanninger. For mange er dette det de forbinder med veiledning. Lærlingen ser på og etterlikner mesterens handlinger. ”Gjør som jeg”. Mesterlæren kan også sees på som en introduksjon til et yrke, der ikke bare kunnskapen i yrket formidles gjennom yrkeshandlinger, men også kulturen som omgir yrket, mesterens holdninger og verdier samt kunnskapen om yrket og yrkets posisjon i samfunnet. På denne måten kan lærlingen tilegne seg en yrkesmessig identitet (ibid.) der mesteren er hans/ hennes rollemodell. Samtalen er opprinnelig underordnet i mesterlæren. Det viktige elementet var observasjon og trening av ferdigheter. Dette gjorde tradisjonen til et uttrykk for en mer behavioristisk tilnærming. Atferd og ferdigheter er mulig å observere og etterlikne, for å trene seg opp til å håndtere

viktige yrkeshandlinger. Mesterens moral og væremåte kunne overføres til neste generasjon ganske ufiltrert og uten dypere refleksjoner. En kan se for seg at et slikt fenomen i noen tilfelle skulle kunne komme til å konservere og forsinke utviklingen av yrket og den nye yrkesutøverens tenkning om sine handlinger.

Tradisjonen har gjennomgått vesentlig fornyelse og begrepet kognitiv mesterlære er introdusert. Heri vektlegges betydningen av samtale og ikke minst refleksjon. Språket står dermed sentralt i mesterlæretradisjonen i enkelte profesjonsutdanninger (Schön 1996). Schön snakker om utviklingen av den reflekterte praktiker. Den lærende utvikler sin kritiske sans gjennom egen refleksjon og samtaler i praksisfellesskapet, både med andre lærende og med profesjonsutøvere på mesternivå. I mesterlæretradisjonen vokser det fram en tett sammenheng mellom deltakelse i praktisk utøvelse og veiledning (Skagen 2011). Den faglige diskursen blir et redskap for læring hos den enkelte og et bidrag til utvikling og fornyelse av henholdsvis fagområdet og organisasjonen fellesskapet opererer i. Nielsen og Kvale (1999) uttrykker at de betrakter mesterlæren som en grunnfigur som kan anvendes i ulike læringskontekster, der læring foregår innenfor et fellesskap. De presiserer at læring er et sosialt fenomen og kontekstuelt knyttet til konkrete situasjoner. Læring omtales her som sosial praksis, med et spesifikt innhold situert i konkrete kontekster.

I den moderne mesterlære skiller forfatterne mellom personsentrert og desentrert mesterlære. Gjennom den personsentrerte mesterlæren er mesteren og rollemodellen den sentrale skikkelsen og lærlingen kopierer og lærer seg de ønskede ferdighetene. I starten av en opplæringsprosess vil mesteren intervenere ofte overfor lærlingens forsøk på mestring mens han / hun senere vil avstå fra å rette på lærlingens arbeid. På den annen side er det lærlingens deltakelse i praksisfellesskapet som utgjør den desentrerte modellen. Mestring er ikke en side ved læremesteren selv, men ved organiseringen av praksisfellesskapet han/hun er del av. Viten og læring oppfattes her som relasjonell og drevet fram av fellesskapets engasjement og dilemmaer (Nielsen & Kvale 1999).

Utfordringen for denne tradisjonen synes fortsatt å være liten vekt på det følelsesmessige aspektet ved læring og utvikling som kan berøre individets mestringsopplevelse. For å utvikle en etisk bevissthet om seg selv i yrkesfunksjonen må veiledningen også inneholde affektive perspektiver som kan utfordre refleksjonen. Tveiten (2002:30) mener håndverkstradisjonens

innflytelse på veiledningsfeltet bør avgrenses til læring av konkrete ferdigheter knyttet til konkrete kontekster.

Veiledning blir i Skagen (2013:19) definert som" […] en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng." Denne sammenhengen definerer og setter grenser for veiledningens form og innhold, da det kan være forskjell på veiledning alt etter hvor den foregår (ibid.). Relevansen for profesjonsutdanninger kan knyttes til at den lærende også tar til seg yrkesfunksjonens moral gjennom den aktive deltakelsen i praksisfellesskapet sammen med en mester (Tveiten 2002). Da vil imidlertid utfordringen bestå i mesterens egen personlige og yrkesmoral. Mesteren må ikke bare være dyktig faglig, men inneha god moral som samsvarer med profesjonens krav. I et desentrert perspektiv kan det være det aktuelle praksisfellesskapets moral som overtas og internaliseres. Yrkets moralkodeks vil kunne påvirkes både av individets egen moral og praksisfellesskapet. En kan anta at så lenge det ikke eksisterer stor divergens mellom de to, så vil den lærende ta opp i seg praksisfellesskapets moral.

5.3 Veiledning gjennom handling og refleksjon over handling – kognitiv tradisjon

Denne tredje tradisjonen er den nyeste tradisjonen innen veiledning. Den tar utgangspunkt i handling og dernest refleksjon over handling. Målet er å bevisstgjøre yrkesutøveren sitt handlingsrom og hvilket potensial som finnes for å videreutvikle kvaliteten på yrkeshandlingene og bevisstgjøre yrkesutøveren hans/hennes rasjonale for handling. Veiledningen skal bidra til å sette ord på begrunnelsen for å gjøre som en gjør. Profesjonsutøverens handlinger blir kongruente når det er sammenheng mellom teoretisk viten, egne verdier og praktisk handling. Veiledningen kan gjennom samtale belyse og utfordre yrkesutøverens tanker, følelser og handlinger for å bidra til å skape denne sammenhengen. Når målet for veiledningen er å gjøre yrkesutøveren sikker og reflektert over sine beslutninger og handlinger kreves det at han/hun utvikler sin evne til å reflektere både før, under og etter handling. Veiledningssamtalen skal kunne bidra til å utvikle yrkesutøverens evne til å foreta denne typen refleksjon på egen hånd, og utvikle seg til å bli en reflektert praktiker. Refleksjon innarbeides i den profesjonelles opptreden og tenkesett (Schön 1996). Målet for utviklingen av den reflekterte praktiker hos Schön er at yrkesutøveren skal være i stand til å reflektere over sine handlinger og beslutninger, både før handling, men også underveis i handlingen.

I den kognitive tradisjonen ligger også forventningen om at profesjonsutøveren skal være i stand til metakognitivt å reflektere over sine egne refleksjoner. Det innebærer at personen må venne seg til å utfordre sitt tankesett, se ting fra nye synsvinkler og teste ut sine meninger. Fremfor å «løse problemet» kommenterer Schön (ibid.) at profesjonsutøveren faktisk også må finne hvilket problem som skal løses. Med det mener han prosessen der en definerer hvilken beslutning som må fattes, hvilke mål som skal oppnås og hvilke aktiviteter som kan føre til målet. Schön begrunner dette i mistilliten som har oppstått i samfunnet overfor profesjonenes beslutninger, valg og nyvinninger. Det er ikke alltid beslutningene er gode og dette har fra tid til annen fått store konsekvenser for tredjepart. Å gjøre til en vane å finne problemet før en forsøker å løse det, vil kunne medføre at yrkesutøveren blir mer selvstendig i sitt virke, har utviklet evnen til å resonnere, til å kommunisere sine handlinger og deres begrunnelser slik at intensjonen kommer klart til syne. Denne prosessen hjelper profesjonsutøveren til å sette ord på hvilket problem eller dilemma som skal løses og definere grensene for hva problemet består i. Dette vil påvirke hva og hvilken kontekst profesjonsutøveren retter sin oppmerksomhet mot (ibid.). En kan som et konkret eksempel forestille seg at dersom en lege behandler sin pasient på basis av en mangelfull diagnose og helhetsforståelse vil dette kunne få store konsekvenser for pasienten selv og dennes pårørende. Behovet for moralsk refleksjon i tillegg til faglig skjønn er ikke mye fokusert, men Schön nevner at samfunnet på grunn av sin avhengighet av profesjonene har opprettet kontrollinstanser som har som oppgave å kontrollere profesjonenes handlinger og beslutninger (ibid.)

I denne tradisjonen står også begrepet diskurs sentralt. Diskursens kjennetegn er at den er maktfri og likeverdig, at saksforholdet er betydningsfullt for deltakerne, økt erkjennelse av et saksforhold er målet og det bedre argument skal tillegges vekt. Likevel kan en si at diskursen bygger på dialogen som grunnform. Turtaking og lytting til den andres argument er vesentlig, i den hensikt å undres eller bli klokere sammen. Det utvikles en felles forståelse for hva som er gyldig, relevant og viktig. Saksforholdet i denne typen veiledning dreier seg ofte om forholdet mellom teori og praksis, hva en vet og hva en gjør.
I den kognitive tradisjonen kan vi trekke frem et par definisjoner av veiledning fra Lauvås & Handal. De beskriver veiledning som: «… *hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den* veiledningen basert på handling og refleksjon dreier seg om.» (Lauvås & Handal 1990:47)

De fortsetter med å si at veiledningens oppgave er:" Å hjelpe den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen, ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon. (Lauvås & Handal 1990:111). Dette knytter de til begrepet om praktisk yrkesteori eller praksisteori. Det er ønskelig at veisøkeren får et mer bevisst forhold til «sin samlede handlingsberedskap», altså hva/hvordan de tenker om sin praksis, hva den bygger på av kunnskap og erfaring. De trekker også inn hvordan våre verdier er med å styre valg vi tar uten at vi på mange områder er oss dette bevisst. Mye av individets praksisteori er bygget opp av taus kunnskap, særlig med økende erfaring. Lauvås & Handal påpeker at verdier er med å styre valg og handlinger gjennom hvordan vi velger, hva vi for eksempel oppfatter som riktig og galt uten at vi kan belegge dette med hverken teoretisk kunnskap eller erfaringer. Likevel kommer det ikke tydelig frem hvordan følelser er knyttet til verdier. Dersom en person står overfor et vanskelig dilemma som krever handling er det sannsynlig at valgalternativene knytter seg til så vel rasjonelle aspekter som til følelsesmessige betraktninger.

5.4 Åndelig tradisjon

Åndelig veiledning kan foregå og har foregått på mange ulike måter både gjennom gammel kirkelig tradisjon for sjelesorg og mer new-age preget virksomhet. Mennesket har gjennom tidene vært opptatt av å forstå sin eksistens og ha noe å tro på i ulike livsfaser og situasjoner. Tradisjonen kan knappest samles under ett, siden virksomheten her har så ulike utgangspunkt. Fokuset er imidlertid det personlige, følelsesmessige og spirituelle aspektet. Individet hjelpes til å mestre sin livssituasjon og gjøre det beste ut av den, bli den beste versjonen av seg selv. For deler av de moderne retningene innen tradisjonen, kan uttrykket om at det ikke handler om hvordan du har det, men hvordan du tar det, stå sentralt. Mestring, aksept og tilpasningsevne kan være viktige nøkkelord. Lifecoaching har gjennomgått en utvikling fra å være teoriløs eller knyttet til populærpsykologi eller mer tilfeldige programmer for personlig utvikling, til å bli mer teorifundamentert og evidensbasert (Cox m.fl. 2014). Opprinnelig oppstår coaching i idrettsmiljøet med fokus på forbedring av ferdigheter. Som en del av denne forbedringsprosessen skulle coacheen danne seg indre bilder av den perfekte utførelsen av prestasjonen. Indre mentale bilder skulle bidra til å skape ønskede prestasjoner (Skagen 2013).

NLP startet i stor grad som en praktisk disiplin, men forskere har fra 2007 begynt å identifisere de psykologiske teoriene som er sentrale for praktisering av NLP. Genren kan nå i vesentlig grad plasseres innen kognitiv, konstruktivistisk veiledningstradisjon med innflytelse av språkvitenskap (Grimley 2014).

Zen-veiledning har sine røtter i gammel buddhistisk tradisjon og beveger seg mellom en tilbakeholden og mesterpreget veilederrolle. Best kjent for oss i dag er nok mester-svenn forholdet mange av oss har sett utspilt i de kjente filmene om Karate-Kid, der mesteren setter lærlingen til å utføre deloppgaver som ikke uten videre kan forbindes med helheten i det han skal lære. Imidlertid bygger tradisjonen på at lærlingen skal lære seg å forstå helheten gjennom å mestre delene og ikke minst gjennom å ha kontakt med sitt eget indre. Buddhistiske munker lærte seg gjerne praktiske ferdigheter som bueskyting, for å opparbeide sin indre konsentrasjon og mentale styrke I Japan ble zen-tradisjonen benyttet til psykologiske øvelser av krigerkasten (Skagen 2013). Tradisjonen innebar fra opprinnelsen av også disiplin og meditasjon og begrepet knyttes til konsentrasjon, fordypning i tillegg til meditasjon. I dag har vi muligens et annet forhold til begrepet zen som noe uforklarlig og lite konkret. Det stemmer på mange måter overens med tradisjonens tanke om den intuitive forståelse av en selv og omgivelsene. Zen-tradisjonen bygger i noen grad på paradokser. Skal en oppøve sin sinnsro må en øve på konkrete ferdigheter, og motsatt, skal en lære seg ferdigheter som bueskyting må en fokusere på pusten og det indre bildet av prestasjonen og sinnsroen øvelsen i seg selv fører med seg. Zen-tradisjonen har dermed i seg forløpere til både coaching og mester-svenn tradisjonen. Interessant er det å merke seg at en i dagens norske forsvar stoler mer på kognisjonen og intellektet enn den dypere sinnsroen og intuitive opplevelsen av livet og omgivelsene, som her beskrives. Likevel kan vi også si at det verdsettes å oppnå felles mentale modeller og god situasjonsforståelse og intuitiv beslutningstaking innen den militære profesjonen.

6.0 Hva kan en forvente å få ut av veiledning og hvorfor benytte det som et lederverktøy?

Allerede i 1998 konstaterte Bass i sin bok Transformational Leadership Industrial, Military and Educational Impact, at ledere trenger å lære kommunikasjon for å kunne utøve transformativt lederskap. Det transformative lederskapet blir i samme bok referert til å være grunnleggende viktig for militære ledere på alle nivåer. Transformativt lederskap har det til

felles med oppdragsbasert lederskap at det søker mot å få medarbeiderne til å yte sitt aller beste, til å få et eieforhold til jobben og oppgavene de er satt til å utføre og tenke selvstendig og løsningsorientert som en leder (Bass,1998; Bass, 2010). Akkurat som vi har tro på at lederskap kan utvikles kan også veiledning læres. Å lære seg å lede godt krever tid og øvelse. I noen grad spiller lederens biografi inn på hvor lett eller vanskelig det er å utvikle sitt lederskap henimot det transformative, eller for Forsvarets del, det oppdragsbaserte (Bass,1998).

Bass (1998) viser til Gal når han henviser til at eldre ledelsesmodeller ikke tilstrekkelig ivaretar offiserens behov for å skape engasjement og forpliktelse i sin enhet på samme måte som transformativt lederskap kan. Forpliktelse er en sentral faktor i motivasjonen hos militært personell, og spesielt kan en fremheve forpliktelsen og engasjementet overfor enhetens moral, det en tror på og slåss for.

Profesjonsutøveren utgjøres av et helt menneske som tar med seg sine verdier, holdninger og kunnskap inn i yrkesutøvelsen. Offiserene skal lede hele mennesker som må utvikle evne til å benytte sin kognitive kapasitet og regulere sine følelser. Affektiv, personlig kompetanse, innebærer kunnskap som er relatert til verdier, holdninger og følelser. Affektiv kompetanse innebærer en form for forpliktelse relatert til yrkets verdigrunnlag, og til det å ha en etisk og moralsk bevissthet eller våkenhet overfor egne handlinger og vurderinger. Å bevisstgjøre seg sine egne holdninger, verdier og følelser og konsekvensene disse kan få for handling, kan representere et grunnlag for å velge å endre sin praksis eller forsvare egne eller andres handlinger og beslutninger. Følelsesaspektet bør vektlegges i veiledning ifølge Tveiten (2002), fordi yrkesutøverne må kjenne seg selv, sine følelser og reaksjoner for å kunne ivareta sin funksjon. Veiledningssamtalen må derfor ivareta veisøkers mulighet til selv å utforske handlinger, begrunnelser og verdier for å skape bevissthet omkring så vel yrkeshandlinger som personlige valg og beslutninger. Dette kan bidra til å utvikle ansvar og modenhet hos veisøker dersom veileder viser en aksepterende, ikke-dømmende holdning til samtalens innhold, og er påpasselig med at veisøker fatter sine egne valg og beslutninger.

Relasjonen mellom veileder og veisøker må være preget av tillit og respekt for å gjøre mulig at veisøkers læring og bevisstgjøring fører til at vedkommende går ut av veiledningen som en ressurssterk yrkesperson med reflektert handlingskompetanse. Det er et poeng at veisøker skal tørre å bevege seg inn i ukjent terreng gjennom en prosess som på samme tid er både kognitiv

og emosjonell og der vedkommende selv er aktiv. Lauvås og Handal skriver i sin bok (1990: 15) at «Det karakteristiske ved veiledning som pedagogisk aktivitet er nærheten, omtanken og det personlige som danner grunnlaget og som preger virksomheten.» En veileder trenger å være interessert i andre menneskers ve og vel og ha et ønske om å være en bidragsyter til andre menneskers læring og utvikling. De fortsetter med å konstatere at det er undringen som er det sentrale, det å lære seg å forstå hvordan den andre tenker, den andres tenkemåter.

Veiledning bidrar til at veisøker kan lære om faget og yrket, og om seg selv, egne reaksjoner, attribusjoner, virkelighetsforståelse og relasjoner. Gjennom dialogen får den lærende anledning til å reflektere over yrkesmessige og personlige utfordringer og tanker. Ikke minst fokuseres det på å legge til rette for at veisøker får reflektere over sine egne tankemønstre og hvordan de ledsages av følelser. I profesjonssammenheng kan en også legge vekt på å utvikle veisøkers forståelse av balansen mellom sin personlige frihet i yrkesutøvelsen og profesjonens rammer og krav.

Kommunikasjonsformen i veiledningssamtalen foregår simultant på flere nivåer. I henhold til Batesons kommunikasjonsteori foregår kommunikasjonen både analogt og digitalt (Bateson 1972). Digital kommunikasjon utgjøres av ordene som blir sagt. Den analoge kommunikasjonen er kroppsspråket, intonasjonen og også selve tolkningen av budskapet, kropp, stemme og persepsjon (Handal & Lauvås 1983). Veiledning kan bidra til å bevisstgjøre veisøker om egne mestringsstrategier og hvordan en kan unngå fallgruver som tidligere er erfart. Erfaringer vil både ha kognitive, affektive og kroppslige aspekter ved seg, og veiledning kan vektlegge alle disse tre, (Tveiten 2002), men her er teoretikerne ulike i sine tilnærminger. Både i utdannings - og yrkessammenheng vil en person kunne ha glede av å reflektere over sine egne tilnærminger til ukjente situasjoner og oppgaver, og få reflektere over hvordan tilegne seg ny innsikt, og nye måter å tenke om seg selv i situasjonen på. Gjennom veiledning kan en bevisstgjøre seg det en tar for gitt, de underliggende antakelsene som påvirker og styrer beslutninger og valg ved å gjøre det kjente fremmed og det fremmede kjent. Å se kjente fenomener fra nye synsvinkler og konfronteres med andres oppfatninger samt å utforske ukjente fenomener slik at en opparbeider seg en viss fortrolighet med dem, kan understøtte både lærings- og utviklingsprosesser i så vel utdanning som i yrke eller livet for øvrig (Lauvås & Handal 1990). Når lederen mestrer å benytte veiledning som del av sin lederkommunikasjon vil dette også kunne bidra til å bringe inn løsningsorienterte holdninger i soldatene, håp og tro på fremtiden, gjennom at lederen formidler mestring og tro på deres

kompetanse og oppdragsløsningsevne (Bass 2010). Samtidig vil den tillitsfulle dialogen som veiledningssamtalen utgjør kunne gi lederen informasjon om soldatenes faktiske kompetansenivå (P1) samtidig med at de kan avdekke hvordan de tenker om sin fagkompetanse, sine begrunnelser for hvorfor de handler som de gjør (P2 og P3 nivået i praksistrekanten).

6.1 Veiledningsbegrepet slik det brukes på Krigsskolen

Kort fortalt har veiledning tre siktemål på Krigsskolen.
Det første målet er å tilføre kadettene en form for lederkommunikasjon som vil kunne bidra til å utvikle deres lederstil i takt med resultater fra lederskapsforskning som signaliserer hva ledere trenger å kunne/ gjøre for å aktivere menneskenes fulle ressurser. Av hensyn til de krevende og varierende scenarier offiserer skal lede i, er det viktig å understreke betydningen av å kjenne sitt personell og forstå deres reaksjoner for å kunne vurdere hvordan og hvem som bør bekle de ulike funksjoner og utføre forskjellige oppgaver.

Veiledningens andre siktemål er å vise kadettene i praksis hvordan kommunikasjon kan være en lederutviklingsmetode som de selv kan benytte i sin lederjobb og ikke minst i studietiden for å bistå hverandre i læring og utvikling.
Forsvarets pedagogiske grunnsyn (FPG) definerer veiledning slik: «Veiledning handler om å støtte en annen i læring og utvikling slik at en frigjør sitt potensiale så vel emosjonelt som kognitivt og ferdighetsmessig, og blir det menneske og yrkesutøver en ønsker å være» (FPG 2006:32). Veilederrollen beskrives som aktivt å bidra til at den som mottar veiledning selv blir bevisst sine mønstre, stimuleres til refleksjon og ut fra dette, evner å sette seg mål for sine handlinger og for sin videre utvikling (ibid.) Her vektlegges ikke bare det målrettede kognitive perspektivet men i høy grad også det mer følelsesmessige. Den som veiledes (veisøker) skal lære seg å kjenne sitt følelsesregister og utvikle sin mestringstro og vurderingsevne. En kan godt si at lederen skal overraske medarbeiderne sine ved å legge merke til når de gjør noe bra, eller gå enda lenger og si at han / hun skal ha en lederstil som bygger tillit og som bidrar til å få frem det beste i hver enkelt, og være det Spurkeland kaller en prestasjonshjelper (Spurkeland 2014). Det er av vesentlig betydning at lederskapet til den militære lederen fokuserer på å heve prestasjoner og bygge selvtillit, god vurderingsevne i den enkelte, samhold og tilstrekkelig kompetanse. Veiledning, slik vi forstår den, skal legge til rette for refleksjon over praksis. Å utvikle en skjønnsmessig reflektert praksis påvirker også

personen som profesjonsutøver og menneske. Gjennom å jobbe med" feed-forward" prosesser og tenke gjennom handlinger/ beslutninger og valg som ennå ikke er gjennomført, kan profesjonsutøveren utvikle evnen til et reflektert skjønn. Et reflektert skjønn kan utvikles fra bevisst vurdering til ubevisst, intuitiv viten. En kan få bevisstgjort hvorvidt handlingen er god og kan opprettholdes, eller den har forbedringspotensialer i seg (Tveiten 2002).

Det tredje siktemål med veiledning på Krigsskolen kan sies å være å bidra til at kadettene utvikler en refleksiv praksis, både i utdanningstiden men også som grunnlag for senere tjeneste. Refleksivitet vil i denne sammenhengen betraktes som en form for selvrefleksjon. Illeris viser til Ziehe når han beskriver refleksivitet som; «muligheten til å forholde seg til seg selv (Illeris 2012:98). Refleksiv praksis vil berøre og påvirke opplevelser og følelser og dermed selvforståelsen og identitetsdannelsen på veien til offisersyrket. I bunn og grunn dreier dette seg om selvets utvikling. Selvet forstås her som den oppfatningen individet har av seg selv i forhold til omgivelsene, og mer spesifikt i forhold til profesjonen (Illeris 2012). Refleksivitet vil dermed påvirke kadettenes personlige utvikling og læring. Populært snakkes det om å lære seg å lære, men mer presist kan en uttrykke det samme gjennom bevisst selvobservasjon. Den lærende har behov for å se seg selv både som subjekt og objekt i situasjoner, altså både være i opplevelsen som subjekt og kjenne på den følelsen det gir å være tilstede i prosessen samtidig som en kan ha et metakognitivt perspektiv på situasjonen og betrakte seg selv fra en annen synsvinkel. På denne måten kan kadetten tilegne seg et realistisk selvbilde som profesjonsutøver basert på et utviklet reflektert skjønn med kjennskap til så vel profesjonens krav som til egen kapasitet på ulike områder

6.2 Avgrensning av begrepet veiledning mot beslektede temaer

Veiledning har flere grenseområder som i seg selv ikke er veiledning i sin genuine form, men der veiledning kan være et viktig virkemiddel. Med utgangspunkt i Tveitens fremstilling (2002) og med enkelte endringer kan vi nevne:

1. Rådgivning
2. Rettledning
3. Coaching
4. Mentoring
5. Mesterlære
6. Terapi
7. Sjelesorg

8. Undervisning
9. Evaluering
10. Ledelse
11. Intervju
12. Avhør
13. Debrief

Det er flere faktorer som avgjør hvorvidt en samtale er innenfor en av kategoriene ovenfor, eller kan regnes for å være veiledning. Blant annet kan nevnes målet med samtalen, fokus i samtalen, bedømmingskriterier samt ansvarsforhold og -fordeling.

6.2.1. Rådgivning og rettledning

Rådgivning og rettledning er samtaleformer som har til hensikt å gi den lærende et godt svar, en god løsning. Det kan gjøres innenfor rammene av veiledning, men kan også være påvirket av andre emner som f.eks. ledelse eller undervisning. De må derfor regnes som gråsonebegreper når det gjelder veiledning slik veiledning forstås her.

6.2.2 Mentoring

Begrepet mentor har sitt opphav i Odysséen, der Mentor, kongens trofaste venn skulle oppfostre kongssønnen i hans fravær, og begrepet beskriver i dag den personen som utover å være en form for læremester, er den som støtter og følger, leder og råder. Mentor bidrar med både sin kunnskap, erfaring og visdom i en betydningsfull og langsiktig relasjon. (Ahlström 2003). Begrepet adept betegner lærlingen, den som er under utvikling. I en organisasjon kan dette bidra til tett nettverksbygging på godt og vondt. En slik utviklingsform kan godt konservere gamle tenkemåter og kulturer dersom mentor ikke er bevisst på at hans/ hennes rolle er å gå ved siden av sin adept, eller gjerne litt bak. Det er adeptens egen karrierevei som skal stakes ut og det krever derfor en elegant balanseevne både å kunne dele av sin erfaring og råde noen på en vei uten samtidig å styre veien vedkommende vil gå. Om prosessen lykkes godt vil adepten kunne få verdifull kunnskap og støtte og organisasjonen få nye talenter til å blomstre, med ny kunnskap og innsikt.

Når det gjelder *mentoring*, er det en samtaleform som har den helt spesielle hensikt å skape vekst hos adepten, utover mentors egne kapasiteter. Dette bør fortrinnsvis kunne skje i form

av veiledning, men relasjonen mellom mentor og adept åpner også for at den mer erfarne, den merkompetente kan øse av sin erfaring og kunnskap dersom det er til nytte for adeptens vekst (Knudsen 2001). Mentoring har i større grad enn mange andre veiledningslike begrep et særskilt fokus på godhet. Et genuint ønske om å bringe frem det aller beste i den som veiledes (adepten) må ligge til grunn for god mentorering. I motsatt fall vil mentor - adeptforholdet lett kunne forvitre til en praktisk og ikke nødvendigvis etisk bytterelasjon, der tjeneste byttes mot tjeneste. Et mentor - adept forhold kan strekke seg over lang tid og det hviler på mentor å bistå adepten til selvstendig utvikling for å unngå at det etableres et avhengighetsforhold mellom mentor og adept (ibid.). Mentor kan i motsetning til en veileder i større grad dele av sine egne erfaringer og sin kunnskap og vil i større utstrekning gi råd, både karrierefremmende og psykososiale (Gjerde2003).

6.2.3 Coaching

I utgangspunktet vil denne rapporten ikke skille vesentlig på coaching og veiledning. Likevel tar vi med coaching som en veiledningslik samtaleform for å belyse enkelte skillelinjer. Bachkirova, Cox og Clutterbuck (2014) påpeker i sin introduksjon til The Complete Handbook of Coaching at flere ulike typer «hjelpesamtaler» har det til felles at de søker å bidra til utvikling av individets fulle potensiale (2014:1). Klarere blir det ikke når de definerer coaching som «…a human development process that involves structured, focused interaction and the use of appropriate strategies, tools and techniques to promote desirable and sustainable change for the benefit of the coachee and potentially for other stakeholders. » Denne definisjonen hjelper ikke til å skille coaching fra andre typer hjelpesamtaler eller utviklende samtaler, ei heller terapi. Gjerde (2003) berører samme vanskelige tema, og konkluderer også med at skillelinjene er uklare. Hun påpeker videre at coaching er noe annet enn mentoring, rådgivning og veiledning, og definerer coaching som «en kommunikasjonsform som fremmer handling og læring – på personlig og faglig plan – gjennom bevisstgjøring, utfordring og motivasjon. Coaching setter fokus på nåtid og fremtid, er løsnings- og mulighetsorientert og har som idégrunnlag at enkeltmennesket selv har svarene, men kan trenge hjelp til å aktivisere dem i form av et eget begrepsapparat og handlemåter.» Heller ikke dette kan bidra til ytterligere begrepsavklaring. Gjerde påpeker videre at tankesett, teknikker og metoder som anvendes kan likne på og være inspirert av veiledning, terapi, supervisjon, konsultasjon og mentoring (2003:14), uten dermed å være et samlebegrep for alle samtaleformene. Altså skal coaching kunne betraktes som noe særegent.

Noe nærmere en mulig avklaring finner vi hvis vi ser på hvordan Berg (2002) definerer coaching: «Coaching er en læremetode der coachen hjelper «klienten» å utvikle sitt talent. Virkemidlene som benyttes, er først og fremst spørsmål, oppfordre til handling og gi tilbakemelding.» Så kanskje vi kan si at coaching har som siktemål å frigjøre talent? Berg skriver videre om gapet mellom nå-situasjon og ønsket situasjon, hvilket indikerer en mål- og handlingsrettet prosess som fortrinnsvis skal ende opp i en aktivitet, en endring. Dette kan skille veiledning som samtaleform fra coaching. I følge Berg utfordrer coachen individet til å sette konkrete mål, gjennomføre handlinger for å realisere målene og lære av prosessen (2002:247). Veilederen vil ikke på samme måte behøve å innta en såvidt offensiv holdning til veisøkers mål og handlingsplaner. En veiledning vil kunne ende opp som en refleksjon eller en perspektivutvidelse eller- endring. Veiledningssamtalen kan ha til hensikt bare å bli kjent med egne reaksjonsmønstre, og holdninger. Gyllensten, Beskow og Palmer (2011) skriver spesifikt om psykologisk coaching, basert på kognitiv teori, og fremhever målet om å hjelpe coacheen til å nå sine mål og oppfylle drømmer. Som en oppsummering kan det være rimelig å si at coaching og veiledning er to svært like samtaleformer, men coaching kan se ut til å være en mer målbundet samtaleform der coachen i noen grad inntar en mer offensiv eller styrende posisjon enn veilederen med nødvendighet behøver å gjøre.

6.2.4 Mesterlære

På sett og vis kan en si at *mesterlære* også kan inngå i mentoreringen. Som begrepet antyder handler det om en mester, en merkompetent person som på ulike vis mestrer å formidle sin viten og sine ferdigheter til en lærling, en som er underveis i sin utviklings- og læreprosess mot et bestemt yrke. Mesterlæren er gjerne forbundet med formelle strukturer og inngår gjerne i et utdanningsforløp. Kritikken mot mesterlæren har bunnet i at den kan virke konserverende og dermed lite utviklende for faget som læres fordi språket ikke vektlegges. Så når begrepet kognitiv mesterlære oppstår henleder det oppmerksomheten på betydningen av refleksjon hos den lærende, og relasjonen mellom mesteren, lærlingen og praksisfellesskapet læringen foregår i. Så om vi velger å se litt bredt på veiledningsbegrepet kan vi også si at en bevisst læremester kan fungere som veileder, mentor og modell for sin lærling gjennom både praktisk intervensjon, reflekterende spørsmål og fortellinger om yrket, og profesjonens utøvere (Nielsen og Kvale 1999).

6.2.5 Terapi

Terapi forutsetter en følelsesmessig ubalanse, og har til motsetning som siktemål å hele tidligere opplevelser. I en artikkel av Gro Ladegård i Magma 6/2005 nevnes en av forskjellene mellom coaching og psykoterapi som hvor dypt i den menneskelige psyke samtalen går. Avgrensingen mot *terapi* kan være flytende og oppleves som problematisk i veiledningssammenheng Det som skiller arbeidet med følelser i veiledning fra terapi, er at en ikke primært etterspør hva som kan ha forårsaket følelsen eller tilstanden, men heller tar utgangspunkt i her og nå, og veisøkers opplevelse av seg selv i situasjonen. Dette gjøres for å bidra til å hjelpe veisøker til å få klarhet og om mulig en bedret mestringsopplevelse. Terapi fokuserer i større grad på å finne roten til de problemene klienten føler i dag, gjennom å granske fortid og klientens dypere psykologiske lag. Gjerde skiller terapi og coaching gjennom beskrivelsen av at tilnærmingen til utfordringer i coaching går gjennom løsnings- og mulighetsfokus, ikke gjennom diagnose og råd (Gjerde 2003:17).

En veisøker kan ta opp temaer i en veiledningssamtale som veileder ikke føler seg bekvem med å håndtere av ulike årsaker. Ofte ligger begrunnelsen i frykt for å trå over en etisk grense i forhold til eget kompetansenivå. Men det kan også dreie seg om at temaet som berøres oppleves vanskelig for veilederen, kanskje på grunn av egne erfaringer og opplevelser. I Forsvaret har det vært tradisjon for å overlate disse samtalene til feltpresten eller psykologen. Det som problematiseres her, er imidlertid hvilke problemstillinger lederen ikke kan eller skal håndtere selv og når det skal henvises til kompetente fagfolk. Det er ikke å regne som terapi å samtale med et annet menneske om noe det synes er problematisk. Det blir terapi når veileder går inn i samtalen med det forsett å forsøke å bidra til å reparere. Det er stor forskjell på å være en som tar seg tid til å lytte og en som søker å behandle et problem. I terapi er ansvarsfordelingen annerledes enn i veiledning (Tveiten 2002). Den faglærte terapeuten påtar seg et profesjonelt ansvar for å bidra til pasientens eller klientens helingsprosess. I veiledningsrelasjonen er ikke fokuset på tilheling men utvikling, og ansvaret for innholdet og progresjonen er fordelt mellom veileder og veisøker. I veiledningsrelasjonen etterstreber en et likeverd mellom deltakerne. Dette innebærer også at veilederen må betrakte veisøker som frisk og i stand til å hjelpe seg selv. Den samtaleformen som muligens kan sies å ligge nærmest skjæringspunktet mellom veiledning og terapi er sjelesorg.

6.2.6 Sjelesorg

Hovedhensikten med *sjelesorg* er å gi trøst og lindring, eller endatil mestring av vanskelige livssituasjoner. Samtalen kan også stimulere til refleksjon, men har et tydelig kristent, teologisk fundament. Sjelesorg som fenomen befinner seg i et skjæringspunkt mellom teologi og psykologi og mellom veiledning og terapi. I dag skjelner man også mellom rådgivning og sjelesorg fordi konkrete råd kan forbindes med makt (Okkenhaug 2002). Også sjelesørgeren må være vår for sine kompetansegrenser. Mennesker i vanskelige livssituasjoner kan løfte inn mange problemfylte og ubearbeidede temaer i en samtale. Okkenhaug fremhever som vesentlig at den som opplever å bli sett og møtt, godt kan tåle at det stilles spørsmål som ikke nødvendigvis er relevante, men sjelesørgeren bør ikke gå inn i temaer som vedkommende ikke har kompetanse til å møte profesjonelt. Innen denne samtalesjangeren er sårbarhet et nøkkelbegrep. Det ligger i samtalens natur at både den som mottar sjelesorg (konfidenten) og sjelesørgeren må være åpen for sin sårbarhet. Det må eksistere et likeverd mellom de to for at en god samtale skal finne sted. Sjelesørgeren kan ikke forvente åpenhet fra konfidenten uten selv å kjenne på sin egen sårbarhet. Empati fremheves som viktigere enn ord. Ord kan likeså gjerne skape avstand som nærhet. Sjelesorgsamtalen har også undergått en stor endring i etterkrigstiden og ble påvirket av amerikansk psykologi og Carl Rogers personsentrerte terapi på 70-tallet. Dette ga sjelesorgen en dreining i terapeutisk retning og samtalene blir på samme måte som terapien omtalt som hjelpende samtaler utover på 90-tallet. Forskjellen mellom terapi og sjelesorg ligger i at presten som profesjonsutøver og sjelesørger er ordinert og tilknyttet en kirkelig sammenheng (Iversen 2013). Likhetene mellom de ulike samtaleformene er mange. Sjelesørgeren, veilederen og terapeuten må vise respekt for sin samtalepartner, unngå å ha fokus på egne behov og konsentrere samtalen om fokuspersonens ønsker og behov uten å tråkke over etiske grenser. Iversen poengterer at denne sjelesorg tradisjonen fundamenteres på et positivt menneskesyn, at mennesket er godt, at det ønsker å utvikle seg og er konstruktivt innstilt (ibid.). Denne retningen kalles gjerne konfidentorientert sjelesorg. På samme vis finner vi klientsentrert terapi og personorientert veiledning. I det ligger et visst felles menneskesyn men likevel vesentlige forskjeller i utøverprofesjon og tematikk (Iversen 2013, Lien 2011).

6.2.7 Undervisning og evaluering

Langt lettere er det å bemerke hvordan undervisning og veiledning kan være ulike. *Undervisning* kan foregå i en veiledende form og inneholde veiledningslike, dialogbaserte

samtaler, men har også åpning for å anvende andre metoder som f.eks. forelesning. Undervisning er redskap for å bringe kunnskap og utvikling til en lærende. Hvordan selve læreprosessen foregår, vil derfor være viktig for å skape et ønsket resultat hos den lærende. Underviseren vil derfor anvende ulike virkemidler og metoder for å skape en læreprosess som understøtter temaet for undervisningen. Undervisning kan også ha i seg et prestasjonsaspekt i forbindelse med vurdering av oppnådde kvalifikasjoner gjennom eksaminering. Innenfor rammen av undervisning forekommer også *evaluering*. Det er vanlig å tenke seg at en foretar evaluering av oppnådde resultater, av hvordan en person har gjennomført en øvelse, en aktivitet, eller et større program. Evaluering innebærer en systematisk gjennomgang og bedømmelse av oppnådde resultater i et program eller en aktivitet for å undersøke om hensikten er ivaretatt og målsetningene innfridd. Som oftest vil denne gjennomgangen skje i forhold til fastsatte objektive kriterier. På den annen side kan en også hevde at det i begrepet evaluering ligger innbakt evaluererens opplevelse av, bedømmelse av noe. Hvorvidt et kriterium er oppfylt eller ikke kan være vanskelig å fastslå dersom det ikke er angitt i klare målbare størrelser. I læreprosesser er det ikke alt som like lett lar seg måle f.eks. gjennom en skriftlig eksamen. En slik bedømmelse vil i liten grad forekomme i veiledning som har som mål å være ikke-dømmende (Handal & Lauvås 1983). Veiledning skal kunne føre til at veisøker utvikler en realistisk selvvurdering som kan bidra i beslutningsprosesser og støtte opp under valg og planer.

6.2.8 Ledelse

Kommunikasjonsprosessen er en vesentlig ingrediens både i veiledning og *ledelse*. Veiledning er samtale og dermed en del av den daglige kommunikasjonen som foregår i en profesjon, i et arbeidsfellesskap (Skagen 2011). Det som skiller de to fenomenene er særlig det første av de tre sentrale elementene som inngår i ledelse; gi retning, skape forpliktelse og samhandling (Boe m.fl.2014; Mc Cauley & Van Velsor 2004). Å angi retning for personellets innsats er en typisk lederoppgave, men vil ikke automatisk tilligge en veileder. I veiledningssamtalen er det veisøker som er i fokus og veileder avgjør ikke samtalens retning med mindre vedkommende innehar en lederfunksjon. En veileder kan gjerne bidra til å skape forpliktelse til handling hos sin veisøker, men kan ikke uten videre følge opp og kontrollere om den ikke innfris, slik en leder kan og bør gjøre. Stimulere samhandling kan være en oppgave både for lederen og veilederen. Lauvås og Handal (1990) kommenterer at det finnes mange likhetstrekk mellom ledelse og veiledning. De nevner også at det er mange av de samme fallgruvene en kan gå i

både i lederrollen og i veilederrollen. De mener derfor at ledere kan gjøre seg god nytte av å bruke veiledning i sin oppfølging av personell, men nevner også at det asymmetriske i relasjonen kan gjøre det vanskeligere å få til god veiledning. Veiledning som lederverktøy vil med andre ord kunne være både et redskap og en holdning, en lederstil.

6.2.9 Intervju

En sentral del av veiledning som kommunikasjonsform handler om å stille gode spørsmål som bidrar til å vekke refleksjon hos veisøker. Spørsmål er også viktig i intervjusammenheng, og en veileder som stiller mange spørsmål vil kunne oppfattes som en intervjuer. Den viktigste forskjellen mellom veiledning og *intervju* kan vel sies å være at intervjuet først og fremst er en datainnsamlingsmetode der intervjueren har en hensikt og et mål og styrer samtalen i henhold til et sett kriterier eller en forutgående analyse. Samtalen arrangeres i den hensikt å bidra til kunnskap om intervjuobjektets motivasjon, behov, ønsker, interesser, verdier, samt fakta-opplysninger knyttet til temaet for samtalen, gjerne i forbindelse med ansettelser for eksempel (Skorstad, 2013). Intervju som utvelgelsesmetode er utbredt, men lite pålitelig (Cook 2009; Skorstad, 2013). I intervjusammenheng vektlegges det også å skape tillit mellom samtalepartene. Formålet kan være at informasjonen som gis fra intervjuobjektet skal være så ekte som mulig, slik at intervjueren kan få tilgang til informasjon som kan være relevant for en vurdering av kandidaten. Spørsmålene intervjueren stiller og måten de følges opp på skal få intervjuobjektet til å fortelle. Intervjuet i sin form kan fortelle noe om sosial kompetanse siden det kreves evne til å vise sosiale ferdigheter for å gjennomføre en slik samtale og mestre å fortelle sentrale ting om seg selv (Cook, 2009). Likhetene mellom veiledning og intervju forekommer i større grad innenfor de konkrete samtaleverktøyene. Spørsmålene er sentrale, tilliten mellom partene likeså. Skorstad (2013) poengterer at i intervjusammenheng benyttes både verbale og nonverbale kommunikasjonsverktøy. Disse er i noen grad sammenfallende med verktøy som også forekommer i veiledning, både aktiv lytting generelt og verktøy som oppsummeringer underveis.

I veiledningssamtalen har veileder fokus på effektive kommunikasjonsverktøy som hjelper veisøker til å utdype, holde tråden og gjøre valg. Spørsmålenes verbale innhold og måten de stilles på er to sider av samme sak som kan utgjøre en stor forskjell i hvordan de oppfattes av veisøker, både avhengig av samtalekontekst og form.

6.2.10 Avhør

På samme måte som i veiledningssamtalen vil spørsmål være betydningsfulle i *avhør*. Dersom veileder i sin spørsmålsform virker kritisk skeptisk vil veisøker også kunne oppleve spørsmålene som blir stilt som om det skulle foregå et avhør. Veilederen må derfor tydeliggjøre sine intensjoner og strategier og ikke prøve å få veisøker til å svare i henhold til veilederens egne ønsker og målsetninger. En veileder er ikke ute etter det rette, bekreftende eller avslørende svaret som en senere kan konfrontere veisøker med. Konfrontasjon er en naturlig del av veiledningen, men da er det for å belyse for veisøker et perspektiv som hittil ikke har vært tydelig, eller en manglende sammenheng (Handal & Lauvås 1983). Følelsen av å bli avhørt vil kunne vekke negative assosiasjoner og endog frykt, og tillitsforholdet i relasjonen vil kunne bli skadelidende (Lauvås & Handal, 1990).

6.2.11 Debrief

På helt annet vis spiller samtalen en vesentlig rolle i *debrief*. Her vektlegges særskilt helhetlig debrief som er utviklet i Luftforsvaret. Det spesielle med det helhetlige perspektivet er at det tar opp i seg det emosjonelle aspektet fra operasjonen, den subjektive opplevelsen av hendelsen som debriefes. Slik sett er samtalen med på å skape mening av hendelser som oppleves som meningsløse, opprivende og grusomme. Personellet som har gjennomført en operasjon kan skape en fortelling om hendelsen og fortolke opplevelsen slik at den blir til å leve med. Den helhetlige debriefsamtalen gir mulighet for å legge en opprivende opplevelse bak seg som en erfaring (Firing & Johansen, 2013). Samtalen som gjennomføres under ledelse av enhetens leder består av fire prosesser; ledelse, sosial støtte, emosjon og mening (ibid.) Tre av de fire kan sies også å være tilstede i en del veiledningssamtaler, og det er stor sannsynlighet for at de samme kommunikasjonsverktøyene tas i bruk. Hensikten er å legge noe bak seg og få en følelsesmessig avstand til det opplevde. Dette skjer gjennom deling av opplevelser der språket er betydningsfullt for dannelsen av en meningsfull fortelling og en erfaring. Som i veiledning er det ønskelig at veisøker, eller her det berørte personellet evner å etablere forbindelse mellom tanke, følelse og handling. På dette viset kan den helhetlige debriefen som en veiledningsform, en hjelpende samtale bidra til å utvikle en konstruktiv læringskultur der personellet utvikler seg til robuste og trygge medarbeidere som i større grad tåler erfaringene de påføres.

7.0 Læringssyn

Hittil har rapporten konsentrert seg om hva veiledning er og hva den springer ut av. Det neste steget som naturlig melder seg er hvordan veiledning kan læres. Læreprosessene må understøtte budskapet og holdningene det bærer med seg slik at læringen oppleves å samsvare med hva veiledning er og hvor den stammer fra. Når det gjelder syn på læring og læringsteorier er innfallsvinklene tallrike. Derfor kan dette kapittelet være nyttig for å se nærmere på hva som kjennetegner læring og læreprosesser. Deretter kan det være hensiktsmessig å knytte syn på læring og læreprosesser til elementer fra relevante læringsteorier for oppbygging og gjennomføring av et veilederkurs i den gitte konteksten vi opererer innenfor.

Diskusjonen om hva læring er og hvordan den skjer, har i stor grad dreid seg om hvorvidt læring er et individuelt, kognitivt, konstruktivt fenomen, om det er knyttet til emosjoner eller kanskje heller knyttet til sosiale kontekster. Er læring en individuell eller sosial prosess? Oppstår læring mellom mennesker eller i mennesker? Teoriene har behandlet hovedsakelig tre ulike dimensjoner enten hver for seg eller i noen tilfeller i en kombinasjon av flere (Illeris, 2004). Ikke minst har undervisere strevd med hvordan skape læring. Er formidling, egen problemløsning, gruppearbeid eller praktiske øvinger det som best overfører kunnskap fra den merkompetente underviseren til den lærende? Og kan læring virkelig skje via overføring av kunnskap fra merkompetent til lærende?

Fra et forskningsbasert perspektiv har det vært vanligere å se på teoriene som motsetninger til hverandre enn som utfyllende. Ny kunnskap har tatt utgangspunkt i nye innfallsvinkler og forsøkt å forstå læreprosessen ut fra nye sammenhenger. Sfard (1998) problematiserer dette forholdet i sin artikkel om to metaforer for læring, der hun påpeker hvordan læringssynet vårt er vevet inn i dagligspråket. Hun beskriver de to metaforene og derved de to perspektivene på læring som henholdsvis en tilegnelsesprosess og en deltakelsesprosess. Førstnevnte prosess har lange røtter tilbake i tiden og har dermed sterk påvirkning på vårt læringssyn. Det innebærer i noen grad at vi betrakter læring som å oppnå kunnskap om noe. Kunnskap blir noe en har, og individet kan bli betraktet som en som kan noe, mer enn andre kanskje og får dermed også en form for posisjonsmakt basert på sin viten. Hun påpeker også at vi i noen tilfeller omtaler dette som en gave noen har, en form for talent kanskje.

En nyere posisjon innen læringsforskningen er det situerte perspektivet, som beskrives som en deltakelsesprosess. Individet inngår i sosiale prosesser og skal bli en del av en større helhet.

Læring blir i denne konteksten en prosess mot å bli et medlem i et fagfellesskap. Individets selvstendige betydning tones dermed noe ned i og med at målet er å bli en del av noe større. Da vil individenes bidrag også måtte betraktes i lys av helheten fremfor den enkeltes prestasjoner på læringsfronten. Å ha kunnskap erstattes av å skaffe viten, å gjøre noe aktivt gjennom deltakelse.

Sfard drøfter videre læringens paradoks som hun henter fra en av Platons dialoger (1998:7) Hvordan kan mennesket ønske kunnskap om noe det ennå ikke vet eksisterer? Like interessant er det neste spørsmålet hun retter oppmerksomheten mot; hvordan kan vi forklare at enkeltindivider kan ha egne konsepter som er helt kongruente med andres? I vår språkdrakt ville dette dilemmaet kanskje uttrykkes som; hvordan kan hver enkelt i en gruppe ende opp med gruppens felles mentale modell for oppdraget? Hva er bindeleddet mellom individenes unike oppfatninger?

Et viktig poeng som skiller de to retningene dreier seg om hvorvidt kunnskap utvikles i fellesskap og deles eller er et personlig fortrinn som bør utnyttes. Dette skaper en ny refleksjon i meg. Siden tilegnelsesprosessen og dermed det å ha kunnskap som en evne og et konkurransefortrinn eksisterer i akademia for eksempel når det gjelder publisering av ny kunnskap, hvordan kan vi som akademikere da ha et språk og en tenkning om læring som deltakelse i praksisfellesskap? I en organisasjon som Forsvaret er det viktig å henlede oppmerksomheten mot det språket vi bruker for å beskrive læring eller som vi kanskje mer omtaler; ønskede kvalifikasjoner, læringsutbytter med mer. Har Forsvaret tilpasset språket til en kollektiv innsats? Eller stimulerer diskursen om læring fortsatt den enkeltes tilegnelse i konkurranse med kollegene? Sfard (1998) poengterer at det er språket i deltakelsesprosessen som bærer bud om fellesskap, solidaritet og samarbeid, verdier som er opplest og vedtatt som viktige i Forsvaret.

En måte å se nærmere på læring og læreprosesser, og hvordan en kan legge til rette for slike, kan derfor være å ta utgangspunkt i Illeris sin teoriframstilling (2012), der han tar for seg hvordan forstå læring og hva læreprosesser består av. Han setter opp en forståelsesramme for ulike læringsteorier innenfor tre dimensjoner og forklarer hvordan de på forskjellig vis kan sees som komplementære heller enn motstridende. Dette kan være en støtte på veien mot å skape et helhetlig syn på læring der en ivaretar både det nødvendige fellesskapet men også anerkjenner at det skjer en individuell tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og allmenn

kompetanse. I Sfards artikkel forklares kompetanse som noe en kan gjenta når det behøves og som kan forandres og tilpasses etter behov (1998:9). Med dette utsagnet signaliserer hun en tro på at individets kompetanse kan overføres fra en situasjon til en annen selv om en også kan si at læring er situert og kontekstbundet.

7.1 Hva er læring?

Som en innledning til dette kapittelet lar jeg Jarvis definisjon på læring få beskrive hva læring dreier seg om, og så benytter jeg Illeris teoriforståelse til å utdype og skape en forståelse for hva som skjer i læreprosessen.

> *Menneskelig læring er en kombination af processer gennem livsforløbet, hvorigennem hele personen- kroppen (arvemæssigt, fysisk og biologisk) og psyken (the mind) (viden, færdigheder, holdninger, værdier, følelser, overbevisninger og sanser) -erfarer sociale situationer, hvis indhold omformes kognitivt, følelsesmæssigt eller praktisk (eller gennem en kombination heraf) og integreres i den individuelle personens biografi, hvilket resulterer i en stadig forandret (eller mere erfaren) person. (Jarvis 2009:45)*

Å se mennesket som et hele, krever at en kan betrakte læring som bestående av både kognitive, motoriske og affektive aspekter (Illeris, 2012). Det pågår to læreprosesser simultant og integrert i hverandre for at læring skal finne sted og resultere i en kapasitetsendring i individet. Disse prosessene kan betegnes som indre og ytre.
En ytre prosess er det kontinuerlige samspillet som foregår mellom individet og omgivelsene, og en indre prosess er den indre bearbeidelsen som foregår i individet. Denne indre prosessen er det vi snakker om som forbinder ny kunnskap med eksisterende eller erstatter tidligere viten, og blir læringens resultat.

Et læringsforløp starter typisk med impulser som individet tar inn via sansene. Disse impulsene formidles til korttidshukommelsen. Denne overføringen foregår simultant via to spor. Det ene via den sentrale delen av hjernen der de viktigste følelsessentrene befinner seg og det andre utenom disse sentrene. Følelsene aktiveres ørlite raskere enn andre impulser og kan fremkalle ulike følelsesmessige reaksjoner (Illeris, 2012). I motsetning til hva en har forfektet som et ideal, erkjennes det nå at fornuften ikke fungerer uavhengig av følelsene (Illeris, 2012). Følelsene fungerer som viktige reguleringsmekanismer og er spesielt

betydningsfulle ved beslutninger og i sosialt samspill. Impulsene filtreres deretter gjennom langtidshukommelsen og får dermed også et anstrøk av tidligere lagrede spor. Hjernen vår foretar så en rask sammenkobling av nye og gamle impulser som igjen danner et nytt spor. Dette kan påvirke individets handlinger og kroppslige fornemmelser. Det sporet som aktiveres fra langtidshukommelsen vil være med å fargelegge opplevelsen av det nylig lærte, så vel kognitivt som følelsesmessig. Jo oftere et spor aktiveres jo mer sannsynlig er det at det reaktiveres. Dersom det ikke aktiveres ofte vil det på den annen side gå i glemmeboken (ibid.). Vi kan lære på forskjellige måter fra helt ubevisst, via automatiserte tanke- og handlingsmønstre til bevisste målrettede læringsforløp. I dagliglivet lærer vi mye ubevisst, som vi ikke tenker over at vi lærer. Det lærte får i sistnevnte sammenhenger karakter av noe vi ikke vet at vi vet, og utgjør vår tause kunnskap. Denne ubevisste læringen foregår parallelt med den bevisste, og kan få stor betydning for forståelsen av noe og av oss selv, vår identitet, samt påvirke våre handlinger. Fenomenet er i en rekke sammenhenger kalt medlæring og utfordrer læringssituasjonen fordi den farger individets læring enten positivt eller negativt. Læring anses for å være både et individuelt og et sosialt fenomen, og den individuelle læringen preges ikke bare av kognisjon, men også av følelser og motivasjon samt de samfunnsmessige, sosiale muligheter og begrensninger (Illeris, 2009).

Et interessant tilleggsaspekt som kan trekkes inn her er spørsmålet som Illeris stiller (2012) om det finnes kollektiv læring? Forsvaret betraktes som en kollektiv virksomhet, og fellesskapet og den tillitsbaserte kulturen anses som grunnleggende viktig (FFOD, 2007). Hans poeng er at dersom en skal kunne si at kollektivet lærer det samme vil det kunne innebære hva jeg vil kalle indoktrinering og han nevner selv at denne typen læring kanskje oppstår i forbindelse med arbeiderbevegelsens langvarige kamp for felles rettigheter, lange streiker men også som del av religiøse sekter og politiske ideologier. Kollektiv læring kan innebære det Illeris kaller jegsvekkelse, hvilket slik jeg forstår det, innebærer individets oppgivelse av egne meninger til fordel for tilslutning til kollektivet. For en organisasjon som Forsvaret er det betydningsfullt at individene kan tilslutte seg kollektivets perspektiver, normer og regler, men uten at dette dermed går på bekostning av individets selvstendige, kritiske tanker. Jeg mener det kan sies at individets evne til selvstendig tenkning og problemløsning er en vesentlig del av forutsetningene for å lykkes med oppdragsbasert ledelse som ledelsesfilosofi i tillegg til individets evne til å se sitt eget bidrag i lyset av en større helhet. Som erstatning for begrepet kollektiv læring introduserer Illeris alternativet kollaborativ læring, hvilket ser ut til å kunne dekke Forsvarets behov for å se på læring både som et individuelt og felles fenomen.

7.2. Læreforutsetninger

Å være voksen og skulle lære seg noe nytt er for mange både spennende, utviklende og interessant. For noen er det også forbundet med usikkerhet og litt motvilje. Fallhøyden er stor dersom en opplever ikke å forstå eller erfarer at det en har holdt for sant ikke lenger holder mål. Utfordringene kan være store når en skal gå inn i nye læreprosesser.
Individets læreforutsetninger avhenger av samspillet mellom medfødte anlegg og ytre påvirkning (Illeris, 2009). Disse individuelle disposisjonene utvikler seg gjennom hele livet og påvirker hva og hvordan mennesket tar til seg læring.

I Deweys (2007) utdanningsfilosofi var balansen mellom individet og samfunnet sentral. Individet får sin betydning som del av et samfunn, og samfunnet får mening gjennom individene det består av. Han tar utgangspunkt i at det er individene som kan skape utvikling og forandring gjennom sin innsats for fellesskapet.

> *«Society exists through a process of transmission quite as much as biological life. This transmission occurs by means of communication of habits, thinking, and feeling from the older to the younger. Without this communication of ideals, hopes, expectations, standards, opinions, from those members of society who are passing out of the group life to those who are coming into it, social life could not survive. If the members who compose a society lived on continuosly, they might educate the new-born members, but it would be a task directed by personal interest rather than social need. Now it is a work of necessity.»* (Dewey, 2007:8).

Et samfunn som søker utvikling og vekst er avhengig av at dets medlemmer får omgås på tvers av raser og klasser for på den måten å skape et bærekraftig mangfold. Skal et demokrati opprettholdes er det avhengig av utdannede medlemmer som bærer den felles interessen for vekst og utvikling og likeverdig, gjensidig avhengig deltakelse i samfunnsfunksjonene. (Dewey, 2007). Læring burde foregå i praksisnære kontekster der den lærende kunne integrere ny kunnskap og nye ferdigheter i livet for øvrig (Dewey, 2007). Læring burde skje i lys av situasjoner og erfaringer istedenfor gjennom fag (Jarvis, 2004), og kunne heller ikke begrenses til barn og ungdom da mennesket gjør erfaringer hele livet igjennom.

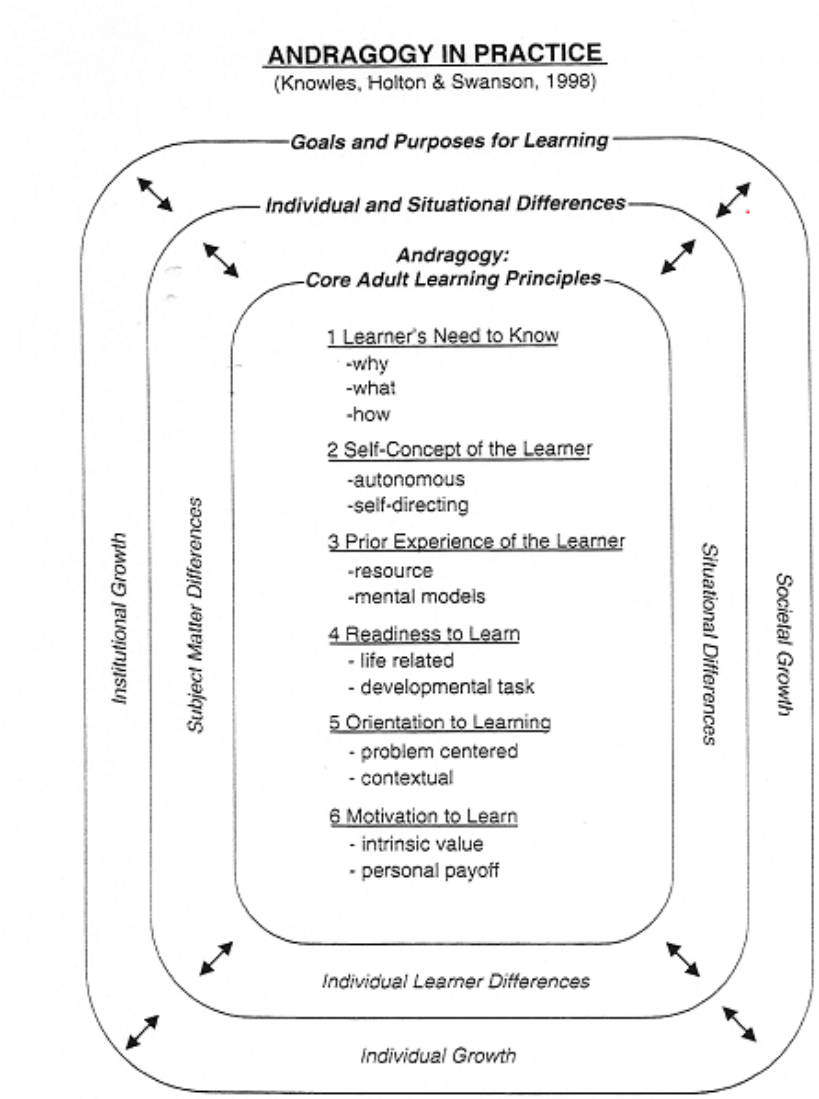
Eduard Christian Lindeman (1989) var inspirert av humanismen og bygget sine pedagogiske prinsipper på arbeidene til bl.a. John Dewey. Hans grunnleggende antakelser om voksnes læring var:

- Voksne er motivert for læring så lenge de erfarer at læringen er nyttig.
- Voksnes læringsorientering er livssentrert og må være meningsfull.
- Voksnes læring bør springe ut av erfaring, ikke fag. Erfaring er den voksnes lærebok.
- Voksne har et sterkt behov for å være selvstyrte i læringsprosessen.
- Alle individer har ikke samme mål og verdier. Det er store individuelle forskjeller mellom mennesker.

Det mest spennende med Lindemans pedagogiske prinsipper er kanskje at han følger opp Deweys tanker og uttrykker at utdanning er selve livet, ikke bare en forberedelse til en ukjent fremtid. Livet er læring og kan derfor ikke avgrenses til barne- og ungdomstiden. Derfor har ikke utdanning noe egentlig sluttpunkt. Dette er kanskje den første forløperen til begrepet «livslang læring» (Knowles, Holton III & Swanson, 2005). Lindeman uttrykker selv at læringens mål er det den enkelte anser å være det gode liv for seg selv. En lærende voksen ønsker å oppnå intelligens, makt, livsutfoldelse, frihet, kreativitet, anerkjennelse, glede og fellesskap. De ønsker å bety noe, at erfaringene deres skal være meningsfulle, at talentene deres skal bli benyttet, oppleve skjønnhet og glede, og at denne realiseringen av deres personlighet skal skje innen rammen av et fellesskap (Lindeman, 1989). Prinsippene som er beskrevet over, operasjonaliserer hvordan læreprosessene kan legges opp som nytteorienterte, erfaringsbaserte, selvstyrte aktiviteter der individene kan møte det menneskelige mangfoldet som kan eksistere i en gruppe.

Andragogikkens far, Malcolm Knowles fulgte opp gjennom sin teori om voksnes læring og poengterte det uformelle og vennlige klimaet som eksisterte i mange voksenlæringssituasjoner (Knowles, Holton III & Swanson, 2005). Malcolm Knowles tilhørte den humanistiske tradisjonen som var av den oppfatning at læring er en personlig handling som har til hensikt å frigjøre individets fulle potensiale. Nøkkelbegreper innen tradisjonen er selvaktualisering, affekt og læreren som fasilitator. Undervisningsprosessen skulle preges av fleksibilitet og erfaring, entusiasme, og forpliktelse fra deltakerne og kursledernes tydelige tilstedeværelse. Han kalte dette uformell undervisning uten å definere det nærmere og kommenterte også at et organisert kurs vanligvis er et godt instrument for ny læring av en intensiv natur. Knowles

var opptatt av både den lærende voksne og situasjonen læringen / undervisningen skulle foregå i. Det illustreres av modellen nedenfor i figur 2. som systematiserer de prinsipielle elementene i teorien hans om voksnes læring.



Figur 2. Andragogikk i praksis hentet fra Knowles, Holton & Swanson 2005.

Den ytre sirkelen illustrerer mål og hensikt med læringen. Den midtre fokuserer på individuelle og kontekstuelle forskjeller mens den indre sirkelen benevner kjernen i andragogikkens læringsprinsipper. Modellen skal forstås dithen at alle tre nivåene interagerer med hverandre i en læreprosess og viser kompleksiteten i en voksens læring.
Knowles, Holton & Swanson (2005) påpeker her at for å tilrettelegge en læreprosess for voksne bør det foregå en kontekstuell analyse ved utviklingen av et program. Modellen kan både brukes utenfra og inn og innenfra og ut. Selv anbefaler forfatterne å starte med modellens kjerne ved didaktisk planlegging. Ved tilrettelegging for læring bør det foretas en

analyse av den enkelte lærendes forutsetninger, lærestoffets karakter og situasjonen læringen skal foregå i. Deretter foretas det tilpasninger til læringsprinsippene i indre sirkel.
Som organisasjon betraktet kan en nok si at Forsvaret som læringsinstitusjon har vært bygget på andre idealer enn det som er beskrevet ovenfor. Lydighet, ordre, forelesning av foreskrevet kunnskap og mesterlære har kanskje vært de mest uttalte forordningene, mens det her beskrives behov for en vennlig, uformell atmosfære når en tilrettelegger for voksnes læring. En viss oppmykning av læringskontekstene har også skjedd i Forsvaret, og ved innføringen av Forsvarets pedagogiske grunnsyn ble det vektlagt at opplæringen skulle bygge på den enkeltes forutsetninger, variasjon og Forsvarets behov. Tilrettelegging for læring var dokumentets hovedbudskap. (Forsvarets skolesenter, 2006).

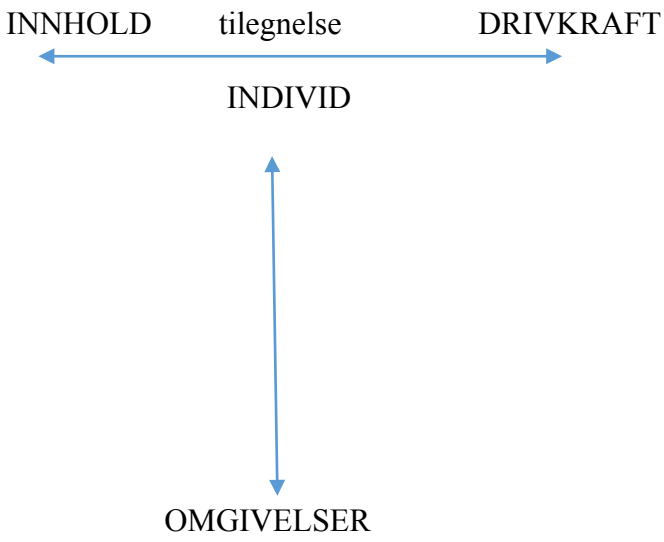
7.3. Læreprosesser

Individets læreprosesser påvirkes både av dets motivasjon og driv, forkunnskap og individets forhold til læringssituasjonen. Individets disposisjoner for læring avhenger av situasjonen, behovet for å lære noe, samt dets fysiske og psykiske tilstand.
En kan snakke om læring både i form av læringsresultater og læreprosesser. I denne rapporten vektlegges det sistnevnte. Som tidligere beskrevet består læreprosessen av to fundamentale prosesser som foregår samtidig.

1. Individets samspill med omgivelsene
2. Individets indre bearbeidelse av impulsene og påvirkningen som det ytre samspillet medfører.

For at læring skal finne sted må det forekomme både et læringsinnhold og en drivkraft for å ta til seg læringen.

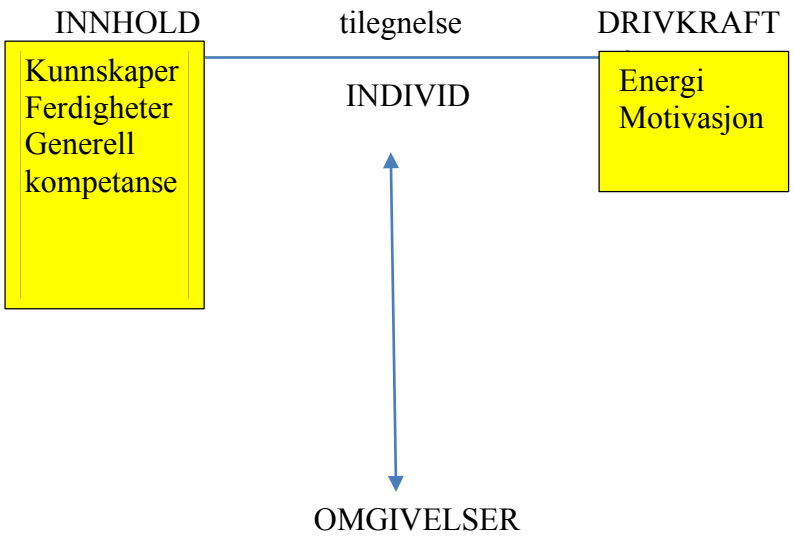
Illeris (2012) illustrerer dette slik det er gjengitt i figur 3:



Figur 3. Læringens fundamentale prosesser etter Illeris 2012

Her beskriver Illeris samspillet og påvirkningen som foregår mellom individet og omgivelsene, og gjensidigheten mellom læringsinnhold og drivkrefter. Figuren kan også plasseres i en omkransende sirkel som illustrerer samfunnets innramming av individets muligheter.

Om en skal kontekstualisere modellen ytterligere til Krigsskolens utdanningsmodell, kan en tilføye kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse under innhold, og energi og motivasjon under drivkraft slik jeg har gjort her i figur 4.



Figur 4. Individets læreprosesser konkretisert via læringsutbyttekategorier og forutsetninger

Det kreves vilje, lyst og interesse for å skape positive drivkrefter. Læringsopplevelsen vil fremstå annerledes om motivasjonen skyldes nødvendighet eller tvang.
Illeris' utgangspunkt er den psykologiske utviklingspsykologien, fra den kognitive tilegnelsen, kognitive kunnskapsstrukturer, til dannelsen av psykodynamiske bevisste og ubevisste emosjonelle mønstre, motivasjon og holdninger (Illeris, 2009).
Den kognitive dimensjonen betegner Illeris som innholdsdimensjonen der individet arbeider med å skape mening og mestring, og som han betegner som at vi opparbeider vår funksjonalitet. Den andre dimensjonen som han betegner som læringens drivkraft er emosjonell, der individet arbeider med å opprettholde en psykisk balanse og utvikler sin følsomhet eller sensitivitet.

Omverdensdimensjonen, den sosiale dimensjonen er samspillsdimensjonen der individet søker å oppnå integrasjon og en delaktighet i de omgivelsene det ønsker å være delaktig i. Dette gir individet muligheter til å utvikle kommunikasjon, samarbeid og samspill (Illeris, 2009:18). De ytre påvirkningene mikses med tidligere bearbeidet informasjon og gir individet et unikt læringsresultat.

De indre prosessene har ulik karakter. Helt enkelt kan de være kumulative, mekaniske eller assimilative / additive. Dette vil medføre at nye kunnskapsstrukturer og mønstre dannes og elementer legges til i eksisterende strukturer (Handal & Lauvås, 1983). De assimilative prosessene vil også kunne være av enten utvidende eller konsoliderende, bekreftende karakter. Emosjoner er ubevisst til stede i assimilativ læring, men er ikke fokusert i de kognitive læringsteoriene. Emosjonene gjør seg mer gjeldende når vi beveger oss over i mer dyptgripende læreprosesser, kalt akkomodativ læring, da kjennes det tydeligere at «noe skjer» i individet. Akkomodasjon krever tilpasning av eksisterende kunnskapsstrukturer til ny viten. Det kan noen ganger bety at gamle mønstre ikke lenger strekker til for å skape mening og må konstrueres på nytt helt eller delvis. Den akkomodative læreprosessen kan vise seg både offensiv og aktiv som når en nysgjerrig forsker oppdager en helt ny løsning på sitt felt, nærmest et paradigmeskifte, men den kan også fremstå defensiv og forårsake at individet forkaster, avviser og forvrenger ny kunnskap.

Her til lands skulle det være vel kjent hvilken diskusjon som oppstod vedrørende kostholdsråd og sunt kosthold etter Fedon Lindbergs nye postulater tok form. Det som tidligere hadde vært regnet som sunn kost, ble i noen grad satt helt til side, mens andre matvarer og -vaner ble

promotert. Nye begreper ble allemannseie og fokuset dreide seg mot glykemisk indeks og -belastning. Motstand oppstod hos etablerte norske kostholdsrådgivere, som holdt fast i den gamle lære. Men i dag eksisterer et mer nyansert syn på saken og nye kostholdsråd etableres basert på ny viten.

Akkomodasjon inntreffer når individet møter situasjoner og impulser som ikke kan mestres eller forstås ut fra eksisterende kunnskapsstrukturer og mønstre (Handal & Lauvås, 1983). Dype transformative læreprosesser som oppstår for eksempel i forbindelse med kriser, berører og endrer både kognitive og emosjonelle skjema og kan påvirke personens identitet (Illeris, 2009). Flere eller gjentakende kritiske, opprørende hendelser kan flette seg sammen til komplekse sammenvevde akkomodasjoner. Dette dreier seg om situasjoner der individet har en påtrengende motivasjon for å finne en løsning på et problem eller en problematisk situasjon og har kapasitet til å ta i bruk de nødvendige psykologiske prosesser som skal til for å lære. Dette kan få mennesket til å danne seg nye bilder av hvem det selv er, hva det kan og hva det står for, også kalt metalæring. Metalæring kan forklares med en revurdering av identitet, selvbilde, verdier og oppfatninger. Individet lærer om seg selv, og ser seg selv på nytt i en ny ramme (Illeris, 2009).

En særegen form for akkomodasjon er refleksjon. Den bevisste refleksjonen inneholder elementer fra ulike mentale strukturer og knyttes til erfaringer som har vært viktige for individet og krever ingen ytterligere inputs fra omgivelsene. Evnen til selvrefleksjon fremheves som viktig fordi den kan øke individets selvinnsikt og betraktes derfor som en viktig del av personligheten.
For å komme nærmere inn på begrepet refleksjon i forbindelse med læring og utvikling kan det være til hjelp å se på tre viktige forutsetninger for læring; først individets forkunnskap, strukturer og skjema, dernest individets evne til refleksjon og til slutt læringsmiljøet personen befinner seg i.
Strukturer og skjema henviser til hjernens organisering av kunnskap og erfaring slik at den effektivt kan trekkes fram i nye sammenhenger der individet finner informasjonen relevant for situasjonen.
Refleksjon som beskrevet ovenfor er en form for tilbakeblikk som individet kan foreta helt uten ytterligere påvirkning fra omgivelsene. Imidlertid vil refleksjonen da kunne bli nokså ensidig, en form for selvspeiling basert på den forkunnskap individet har, egne tolkninger og eksisterende strukturer og skjema.

Om en derimot beskjeftiger seg med det Illeris kaller kritisk refleksjon, så inneholder den også en vurdering av om det en vet (om seg selv) faktisk stemmer med virkeligheten eller innebærer en forvrengning. Dette vil i så fall kreve at den lærende beveger seg mot et høyere læringsnivå der det er behov for å ta i bruk tilbakemelding fra andre for å klare å overskride sine egne eksisterende strukturer og skape nye forutsetninger for en restrukturering, en akkomodasjon. Kritisk refleksjon kan åpne et rom for kreativitet og stimulere forestillingsevnen. En slik prosess gir personen mulighet for å ta inn nye, divergerende impulser og tenke «ut av boksen» som en populært sier.

7.4 Tilrettelegging for læring

For en som tilrettelegger læringssituasjoner kunne det som hittil er nevnt tilsi at en skal vektlegge å skape et godt læringsmiljø der individene kan utnytte sitt potensiale og prøve seg fram, uten å oppleve krenkelser som skaper unødige hindringer og motstand. Læringsmotstand er imidlertid ikke nødvendigvis bare av det negative. Forut for dype transformative læreprosesser kan læringsmotstand oppstå. Individet behøver å få bearbeide denne motstanden og finne fram til den nødvendige kunnskapen. Det kan være behov for læringsstøtte gjennom f.eks. veiledning for å hjelpe individet til å avklare hva som forårsaker motstanden. Mezirow (2009) poengterer at mennesket kan ha med seg referanserammer som skaper og avgrenser dets persepsjon, kognisjon og følelser. Disse referanserammene består av kulturelle og språklige strukturer som styrer hvilken mening vi tillegger våre erfaringer, og dermed også hvordan vi vil reagere og handle i ulike situasjoner. På denne måten vil de være med å understøtte eller forhindre ny læring fra å skje. En mental referanseramme er sammensatt av kognisjon, følelser og vilje. Gjennom den unike sammensetningen av disse tre komponentene skapes våre mentale vaner og våre perspektiver på verden. Hukommelse, overbevisninger, verdier, holdninger og følelser preger vår oppfatning og styrer handling. Gjennom transformativ læring kan disse referanserammene utfordres og endres slik at de åpner for nye synsvinkler og holdninger heller enn fortrenger.

FPG (2006) bygger sitt læringssyn på henholdsvis kognitiv, konstruktivistisk tradisjon når det beskrives at læring handler om hvordan de mentale kartene/virkelighetssynet i den enkelte forandres og utvikles gjennom aktivt engasjement fra den lærende selv. Imidlertid tar det også høyde for at individets konstruksjoner påvirkes av opplevelser og erfaringer det har tilegnet seg tidligere, og ivaretar på dette viset begge de to prosessene som ligger til grunn for

individets læring. Knowles, Holton og Swanson (2005) trekker særskilt frem den lærendes tidligere erfaringer og deres påvirkning av læreprosesser. De sier lærendes tidligere erfaringer påvirker nye læreprosesser på fire måter;

1. Gir en større bredde i individuelle ulikheter
2. Utgjør en rik ressurs for ny læring
3. Skaper en forutinntatthet som kan hindre eller skape ny læring
4. Sørger for grunnlag for den voksnes selv-identitet.

Spesielt påpeker de viktigheten av punkt tre, hindring eller utvikling. Når en tilrettelegger for noens læring er det ønskelig at situasjonen stimulerer til læring og ikke hindrer individet fra å ta til seg kunnskap, ferdigheter og holdninger som presenteres. Argyris & Schön (Knowles, Holton &Swanson, 2005) brukes som referanse med hensyn til motstand mot ny læring via deres synspunkter på hvordan individet skal overkomme sin motstand mot læring som bryter med tidligere kunnskap. Enkeltkrets-læring stemmer overens med og utfordrer i liten grad eksisterende kunnskap og verdisystem, mens dobbelkrets-læring forutsetter endringer i den lærendes mentale skjema. Videre benytter de Schöns begreper «knowing-in-action» og «reflection in action». Første beskriver nærmest en automatisk, intuitiv forståelse av hva situasjonen krever av handling, mens den siste beskriver en persons refleksjon mens handling pågår. Denne refleksjonsprosessen har som hensikt å avdekke når individets mentale skjema ikke lenger stemmer overens med situasjonens krav til handling, og bevirke at individet kan gjøre de endringer som skal til for å tilpasse handlingen. De konkluderer med at de mest effektive praktikere er de som mestrer å reflektere mens de handler og dermed utsetter seg for dobbel-krets læring.

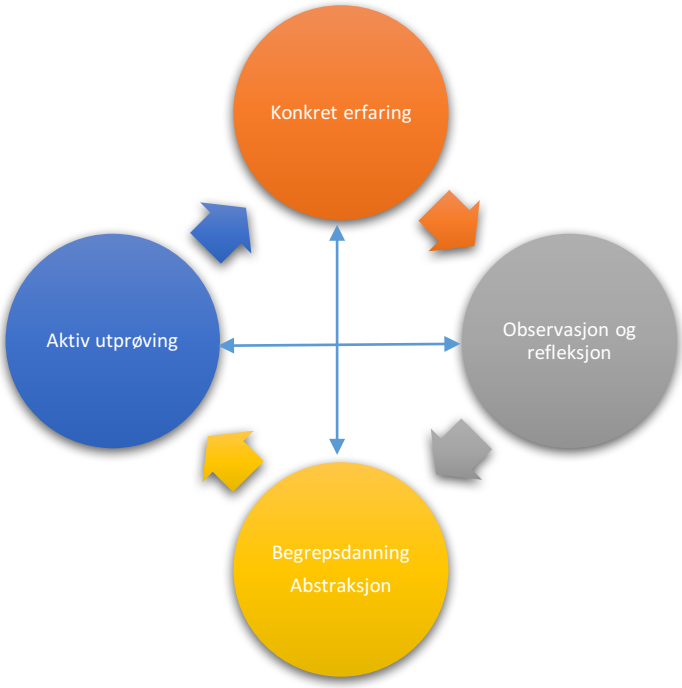
En tilrettelagt læringssituasjon bør derfor tilpasses etter hva som skal læres og hvordan den lærende er ment å skulle kunne anvende lærestoffet senere i praksis. En annen betydelig stemme på dette feltet er Peter Senge som har anvendt begrepet mentale modeller (1991). Kort fortalt kan det sies at en mental modell er individets ubevisste indre bilder av hvordan verden er. Disse bildene begrenser individets tenkning til kjente måter å tenke og føle på. En mental modell er individets kognitive strukturer som utvikles på basis av dets tidligere erfaringer. For å lære mer effektivt må personen identifisere innholdet i sine mentale modeller, sine forestillinger, teste dem og evt. tillate seg å endre dem (Knowles, Holton & Swanson, 2005). Av dette kan vi tillate oss å tolke dithen at menneskets mer eller mindre bevisste forhold til egne verdier og følelser virker inn på læringsutbyttet, altså nærmer seg det

Mezirow (2009) kaller transformativ læring. Våre mentale vaner påvirker og farger hvordan vi kategoriserer og sorterer erfaringer vi har med andre mennesker, omgivelsene og oss selv. Dette kan fortelle oss noe om viktigheten av å skape et positivt krevende læringsmiljø, der den enkelte lærende finner sin plass og får utfordret sine underliggende antakelser og satt ord på verdier.

FPG (2006) fokuserer også på at læring oppstår i et praksisfellesskap, i brytning mellom ulike profesjonsutøveres kunnskap, ferdigheter og holdninger samt kulturen som eksisterer på arbeidsplassen. Derfor skal det legges til rette for erfaringslæring og refleksjon både i organisert opplæring og i det daglige arbeidet. Bindeleddet mellom teori og praksis er refleksjon, diskusjon, veiledning og tilbakemelding. I en praksisnær opplæringssammenheng kan en ut fra dette se det hensiktsmessige i å betrakte de ulike teoretiske ståstedene som komplementære istedenfor motstridende, på det viset Illeris beskriver (2009).
Spesielt viktig for profesjonen er omdanning av kunnskap til begrunnet handling, at utøveren er seg bevisst sitt ansvar og velger en adekvat handling basert på et kvalifisert skjønn i situasjonen han / hun befinner seg i.
Forsvarets pedagogiske grunnsyn vektlegger at opplæring i Forsvaret skal bidra til kompetansesamsvar. Det vil si at opplæringen skal utvikle den enkeltes potensiale og sikre samsvar mellom jobbkrav, evner og potensiale til beste så vel for Forsvaret som for den enkelte arbeidstaker (FPG 2006). To interessante perspektiver som kan understøtte muligheten for omdanning av kunnskap til handling og kompetansesamsvar er henholdsvis erfaringslæring og handlingskompetanse.

Professor David Kolb (1984) bygger sin teori om erfaringslæring i all hovedsak på teoriene til Piaget, Lewin og Dewey. For Kolb handler læring om menneskelig tilpasning til sine fysiske og sosiale omgivelser. Individet får følelsesmessig erfaring gjennom sin evne til tilpasning. Sunn tilpasning krever igjen effektiv integrering av kognitive og affektive prosesser. Deweys tanker om det kontekstnære finnes igjen i betydningen av erfaring. Læring betraktes som en pågående prosess mer enn et resultat, og kunnskap dannes på basis av transformert og bearbeidet erfaring. Kolb støtter seg spesielt til C. Jungs teorier om typer når han beskriver at individer lærer på forskjellige måter, at de har sine foretrukne stiler (Kolb, 1984:61-63).
Han har beskrevet læring som en sirkulær eller spiralformet bevegelse, en prosess som gjentar seg selv, men i nye og utvidede former basert på utprøvd kunnskap og erfaring som igjen

utgjør grunnlaget for ny læring og erfaring. Figur 5. nedenfor viser en enkel illustrasjon av de grunnleggende fasene i Kolbs læringssyklus.



Figur 5. Illustrasjon av Kolbs læringssirkel

Vesentlig er det også at modellen beveger seg langs en vertikal og horisontal akse. Den vertikale aksen viser til bevegelsen mellom konkret og abstrakt, altså graden av konseptualisering av det erfarte, mens den horisontale aksen fyller rommet mellom aktiv og passiv, mellom handling og refleksjon (Jarvis 2004). I motsetning til både Jarvis og Illeris syn på læring som et fenomen som både foregår i individet og i individets samspill med omgivelsene, beskriver Kolbs læringsteori to prosesser som begge foregår internt i individet. Forståelsesdimensjonen spenner fra den konkrete, umiddelbare opplevelsen til en reflektert forståelse og begrepsdannelse. Den andre dimensjonen Kolb omtaler er omdannelses-dimensjonen som skisseres i den horisontale aksen mellom hensikt og tilskrivelse av mening og aktiv eksperimentering (Illeris, 2012). I følge Kolb (1984) tilnærmer individene seg læring på ulikt vis. Han fastslår at læring skjer gjennom inntrykk vi innhenter via erfaringer vi gjør oss, eller begreper vi blir presentert for. Vi utvikler preferanser for å innhente og omdanne viten på bestemte måter – en bestemt læringsstil, som gjør at vi møter en gitt læringssituasjon forskjellig, med forskjellige styrker. Læringsstilen er formet av tidligere opplevelser både med læring, undervisning og erfaringer fra livet ellers.

Vanligvis ser en på konkret erfaring som starten på en læreprosess. Da vil den lærende gjøre en konkret direkte erfaring basert på sanseinntrykk. Men læreprosessen kan like gjerne starte f.eks. med begrepsforståelse gjennom mediert erfaring f.eks. i en undervisningssituasjon. Da snakker vi om en sekundær erfaring formidlet via en annen kanal enn den direkte opplevelsen (Jarvis, 2004).

For at erfaring skal få meningsinnhold må den lærende reflektere over det erfarte. Personen analyserer opplevelsen fra så mange perspektiver som mulig og reflekterer over hva erfaringen betyr. Resultatet av refleksjonen er deretter utgangspunkt for en generalisering og begrepsfesting av det lærte med sikte på å abstrahere disse til nye teorier og begreper som så kan prøves ut i aktiv handling i trinn fire. På denne måten tenker Kolb at personen tar i bruk det som er lært. Ny praksis eller praktisk kunnskap bør så kunne føre til forbedrede beslutninger, valg og handlinger. Gjennom nye handlinger gjør individet seg nye erfaringer som igjen starter en ny omdreining i læringssirkelen. Læring innebærer på denne måten aktiv forandring, forbedring og fornyelse. Erfaringene gjøres til gjenstand for refleksjon og ettertanke, og senere kan den reflekterte tanken om de ulike erfaringene danne grunnlag for våre valg av handlinger i nye situasjoner. Illeris påpeker imidlertid at det ikke uten videre kan dokumenteres at læring faktisk foregår etter en slik programmert syklus. Hans påstand er at læringens veier er langt mer dynamiske, individuelle og foranderlige (Illeris, 2012). Webb (2003) konkluderer likeledes med at de fire elementene i Kolbs læringssyklus ikke nødvendigvis må være suksessivt tilstede for at læring faktisk skal finne sted. Hun påpeker også at siden teorien om erfaringslæring er bygget på motstridende teoretiske perspektiver vil den også være inkonsistent i forhold til hvordan disse teoriene er benyttet.

I denne rapporten er den likevel inkludert av to årsaker. For det første er den godt kjent på Krigskolen som en illustrasjon av hvordan en kan lære av erfaring. Dernest har den vært ett av utgangspunktene for utforming av kursprogrammet med sikte på å skape en læringskontekst som ivaretar behovet for så vel refleksjon som aktiv utprøving og variasjon mellom konkrete opplevelser og begrepsfesting av kunnskap. Gjennom å la deltakerne starte med utgangspunkt i sin egen praksisteori bygger de opp sin forståelse og ferdigheter gjennom vekselvis å trene selv, observere og oppleve veiledning. Dette gir en perspektivrikdom som kan styrke læringsforløpet. Etter endt øvelse får veilederne anledning til å sette ord på sin intensjon og opplevelse av gjennomføringen og mottar tilbakemelding i den lille gruppa. I plenum drøftes veiledernes erfaringer og oppdagelser og begrepsfestes før det introduseres påbyggende teori og ny øvelse.

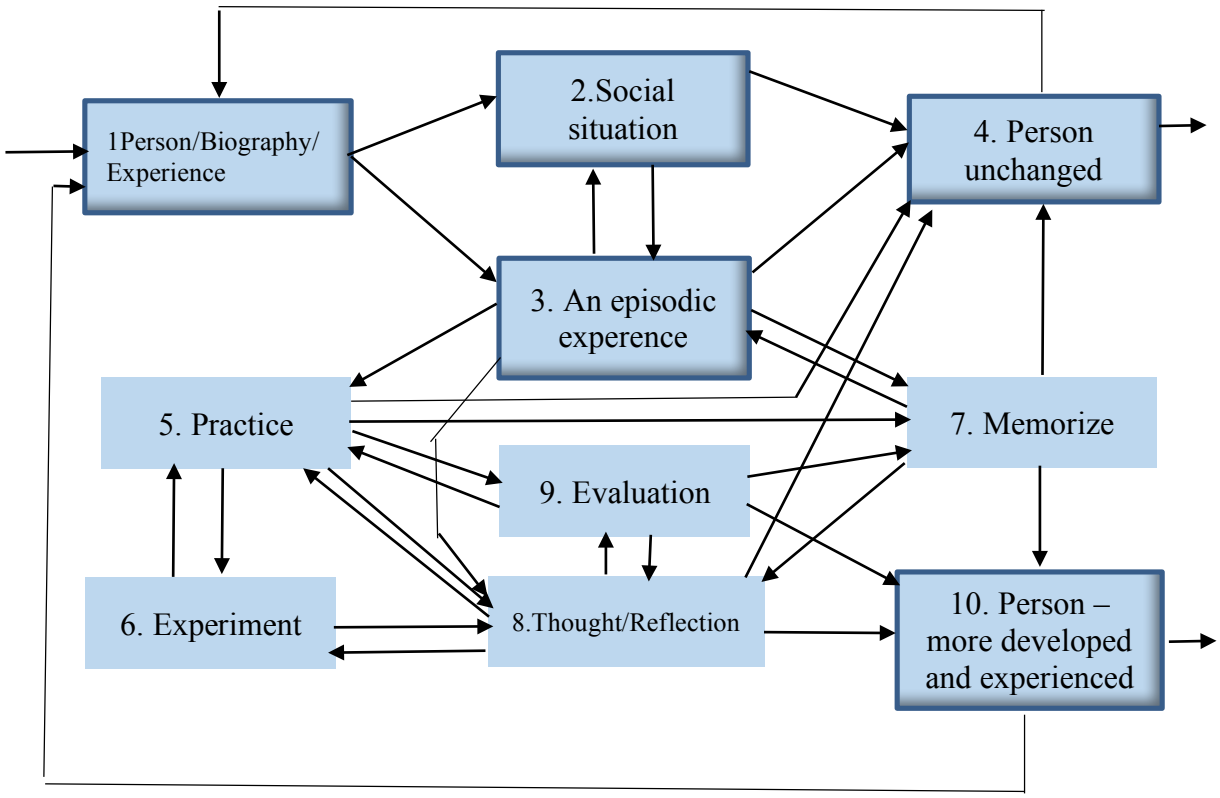
Som nevnt over er et vesentlig element i Kolbs læringsteori individuelle lærestiler. En persons lærestil kan betraktes som et mønster som utvikler seg hele livet igjennom. I dette perspektivet er læring dermed ikke et resultat man oppnår, men en kontinuerlig prosess (Jarvis, 2004). Kolb omtaler i liten grad individets motstand mot læring når tidligere erfaringer ikke stemmer overens med det nye i situasjonen, og dermed krever en restrukturering av tilegnet kunnskap. Så lenge det er match mellom individets lærestil og læringsomgivelsenes presentasjon av erfaringsmaterialet, vil det tilsynelatende ikke oppstå motstand. I en formell læringssituasjon vil en vanskelig kunne tilgodese individuelle lærestiler på annen måte enn å tillate stor deltakerinnflytelse og bevissthet om å skape variasjon i arbeidet. Både begrepet lærestil og læringsstrategi forekommer i Kolbs teoretiske utlegninger (1984). Det kan se ut til at lærestil er en individuell stil som han i noen grad sammenlikner med psykologiske typer, samtidig som han også problematiserer at det kan være for enkelt å karakterisere individer som konstante typer. Det kan se ut til at han mener at vi ikke kan beskrives som rene typer fordi vi også har i oss andre sider og andre tilnærminger og kan velge å bruke andre metoder i læring enn de som faller oss mest naturlig rent ubevisst. Det forekommer derfor også at Kolb beskriver individets strategier for å tilnærme seg læringssituasjoner (1984). Begrepet lærestil har da også i senere år tapt terreng i forhold til det noe mer dynamiske begrepet læringsstrategier som indikerer individets selvregulering og valg av til nærming til læreprosesser. Rørvik benevner strategier som systematisk og intellektuelt styrt aktivitet, som tenkning, planlegging og vurdering (Rørvik, 1996).

Men forholder det seg slik at mennesket lærer av alle sine erfaringer? Jarvis har utarbeidet en relativt kompleks modell for å illustrere ulike læreprosesser (Figur 6) Han vil hevde at enkelte av våre erfaringer kan gå oss hus forbi fordi de ikke ser ut til å bety noe for oss (Jarvis, 2004). I så fall kan vi tenke oss at de ureflekterte erfaringene lagres ubevisst og dermed følger individet som tause referanserammer for senere læringsbestrebelser, og farger opplevelsen uten at en sikkert vet hvorfor. Som det fremgår av modellen nedenfor kan dette illustreres ved en bevegelse gjennom at individet tar med sin forhistorie inn i en sosial setting uten å reflektere over noe i situasjonen og går uendret ut av den (boks 1-2-4).

Pilen inn i boks 1 og ut av boks 4 og 10 illustrerer at læring foregår i tid og rom og må sees som en kontinuerlig prosess. Læringens kontinuitet er vist gjennom pilene som vender fra boks 4 og 10 tilbake til boks 1. Figuren illustrerer i grovt mange ulike veier i en læreprosess. En læringsvei karakteriserer Jarvis som «incidental self-learning» eller tilfeldig læring om seg selv. Den kan være ledsaget av sterke følelser og kan være utslagsgivende for å handle i en senere tilsvarende situasjon. Individet beveger seg inn i en sosial situasjon og merker seg ved

noe betydningsfullt i situasjonen, hvilket gir en erfaring som kan knyttes sammen med tidligere erfaring, en løst sammenknyttet erfaring som personen reflekterer over og lar seg påvirke av. Dette kan gi en endring i individet og betegnes som læringsresultat (boksene 1-2-3-8-10). I noen situasjoner kan individet også motsette seg å lære av situasjonen og læreprosessen vil dermed ende i boks 4 istedenfor i boks 10. Individet forkaster kanskje innholdet i situasjonen og refleksjonen får karakter av motstand mot inntrykket eller det er ikke meningsbærende for personen.

En annen form for læring dreier seg om å lære for å huske, for senere å gjenkalle (boksene 1-2-3-7-10). Individet har med seg sin tidligere historie inn i sammenhengen dette fargelegger nåværende læringssituasjon og gir en ny tilføyet erfaring. Personen anvender sine metoder eller læringsstrategier, for å memorere og gjenkalle og når stoffet sitter vil individet ha lært noe nytt. Men hva denne læringen innebærer sier ikke modellen noe om. Dersom individet ikke har anvendt en funksjonell strategi for pugging og memorering kan læringsresultatet være mer negativt enn positivt eller relativt kortvarig. En kan også merke seg at læringsveiene kan både gå via en sosial situasjon (boks 2) eller en kan lære noe alene (gå rett fra boks 1 til 3). Reflektiv kognitiv læring tar utgangspunkt i at individet trer inn i situasjonen med sin historie og opptrer som han/hun tidligere har erfart virker.



Figur 6. Jarvis' modell av læreprosesser

Dersom tidligere praksis ikke lenger har gyldighet, vil individet kunne eksperimentere og prøve seg frem til nye handlinger gjennom refleksjon og evaluering av forsøk. Dersom de er vellykket kan personen oppleve at læringen var en suksess, hvilket vil gi vedkommende en tilfredshet (boksene 1-2-3-5-6-8-9-7-10). Dersom forsøkene ikke førte frem kan det likevel påvirke individet som person, og vedkommendes mestringsforventning. Om en istedenfor lærer fra praksis vil sløyfen endre seg noe (1-2-3-8-6-5-9-7-10). Det vil i så fall grovt sett indikere at personen reflekterer før handling iverksettes. Boksene 5-6-8-9 eller 9-8-6-5 danner en kontinuerlig sløyfe som kan gjentas så mange ganger det er nødvendig i en læreprosess. Praktisere, eksperimentere, reflektere og evaluere. Læring kan også forekomme gjennom å evaluere tidligere erfaring, reflektere over nåværende situasjon, for så å eksperimentere med ny tilnærming eller strategi i praksis. Dette kan vi saktens sammenlikne med en form for læringssløyfer som kan virke tilnærmet likt Kolbs erfaringslæring, men i en mer fleksibel form siden den også kan reverseres.

Basert på Jarvis' (2004) modell kan en tenke seg at det å tilrettelegge for læring må varieres etter hva som skal læres og av hvem. Modellen tar lite hensyn til visualisering som en metode, men fokuserer heller på praksis, eksperimentering eller refleksjon. Visualisering vil være en annen form for tankevirksomhet fordi tanken her beveger seg inn i det fremtidsrettede, det som ennå ikke har oppstått som en faktisk erfaring i en sosial situasjon. Modellen fokuserer i liten grad på å belyse hvordan affektive erfaringer vil påvirke læreprosessene på ulike vis, men slår fast at personen enten går ut av læreprosessen endret eller upåvirket. Dette kan nok nyanseres på mange vis i praksis.

Bateson (1972) er også opptatt av at mennesker lærer mer enn det vi intenderer i en sosial sammenheng. Denne læringen er ikke planlagt og heller ikke mulig å styre etter en plan. Individet lærer noe om seg selv, sin rolle, sin verdi, sin historie og skaper seg en fortelling om seg selv på basis av inntrykkene det får, et bilde av hvem det er i denne konteksten (ibid.). I nye situasjoner vil individet så ta med seg denne erfaringen og legge den til grunn for sin tolkning av nye inntrykk. Personen vil ha med seg en ramme som skaper en forforståelse av situasjonen, og personen selv i situasjonen. Denne forforståelsen vil kunne medføre at han/ hun vil tilnærme seg situasjonen basert på tidligere erfaringer og innlærte teknikker og tilnærmingsmåter. Bandura vektlegger individets subjektive mestringsforventning. Dersom mestringsforventningen er positiv vil personen tilnærme seg læringssituasjoner med utholdenhet og innsatsvilje og tilpasse sin atferd slik at han/hun kan oppnå det forventede

resultatet (Bandura, 1986). I motsatt fall vil det være naturlig for personen å unngå situasjoner som utfordrer hans / hennes eget syn på sin kapasitet til å utføre nye oppgaver. Bandura sier også at det i læringssituasjoner kan fungere godt om den lærende er litt tvilende til egen kunnskap fordi det stimulerer personen til å forberede seg og reflektere over hvordan komme til mål. Egen oppfattelse av kapasitet eller effektivitet springer ut fra en eller flere av fire kilder. Å oppnå resultater gjennom egen aktivitet og deltakelse er om mulig den sterkeste måten å styrke personens opplevde subjektive mestringsforventning. Det forutsetter imidlertid at mestringsopplevelsene er positivt ladet. I motsatt fall vil negative opplevelser med gjentakende manglende mestring redusere opplevd subjektiv mestringsforventning. Dette vil igjen kunne påvirke personens tillit til egen evne til å løse tilsvarende problemer.

Bandura ser for seg at individet har større sannsynlighet for å øke sin mestringsforventning og tillit til å mestre dersom det klarer å avskrive nederlag med feil tilnærmingsstrategi heller enn manglende evne. En robust, positiv mestringsforventning vil kunne generaliseres til andre situasjoner og bli en del av personens opplevelse av seg selv. Like spennende er Banduras tanker om at individets subjektive mestringsforventning kan påvirkes gjennom å observere andre utføre oppgaver. Om de lykkes vil vedkommende kunne tenke som så, at kan de så kan jeg. Dersom de på den annen side skulle mislykkes i å få et positivt resultat vil denne indirekte erfaringen kunne få individet til å tro / tenke at det også kan være tilfelle for en selv, og dermed redusere dets mestringsforventning. Særskilt er dette en sårbarhetsfaktor i sammenhenger der individet vet lite om sin kompetanse på å løse tilsvarende oppgaver. Prosessen styrkes altså om modellen som observeres i noen grad mestrer oppgaveløsningen, og dermed skaper basis for en god sammenlikning. Vikarierende erfaringer eller modellering av andres erfaringer skaper også grobunn for behovet om en evaluering. Hva er egentlig god oppgaveløsing dersom svaret ikke er mulig å sette to streker under? Det kan dermed synes som om tilbakemeldinger fra kompetent person som hjelper til å finne fram til mestringskriteriene det kan evalueres mot, kan være en suksessfaktor her i opplæringssammenheng. Verbal overbevisning eller sosial overbevisning er tredje kilde som subjektiv mestringsforventning springer ut fra. Bandura påpeker at den nok ikke er den sterkeste men innenfor realistiske rammer for personens mestring og i en viss sammenheng vil dette kunne påvirke personen positivt i læringssammenheng. Siste kilde som Bandura nevner er individets tillit til sin egen fysiologiske tilstand. Stress og slitenhet vil kunne påvirke personens tillit til om en er i stand til å gjennomføre en oppgave. Mennesket presterer best når det ikke er overmannet av negative tanker eller frykt.

Ethvert individ lærer seg å tilnærme seg problemer basert på tilegnede vaner og måter å løse problemer på. Individer som løser enkle oppgaver som likner hverandre, løser ikke bare selve oppgaven, men de lærer også hvordan tilnærme seg denne typen oppgaver. De lærer å lære (Bateson, 1972). Det å lære å lære kan sammenliknes med å tilegne seg et mer abstrakt tankesett som gjennom måten en løser oppgaver på prosessuelt. En lærer noe om hvilke fremgangsmåter som er effektive og hvilke som i liten grad fører en mot målet, hvilket kan gjøre neste læringssituasjon mer målrettet. En tilrettelagt læringssituasjon kan dermed muligens bli mer effektiv om den også problematiserer deltakernes oppgavetilnærming, og aktualiserer hvilke forforståelser de går inn i læringssituasjonen med, og utfordre deres tankesett vedrørende oppgavene som skal løses.

Angeltveit m.fl. (2006) viser til Linda Lai og beskriver kompetanse som: «å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønsket resultat.» Det er vanlig å operere med fire kompetanseområder når begrepet skal beskrives; kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. I tillegg snakker en også om formell kompetanse og uformell kompetanse som henviser til hvorvidt kompetansen er tilegnet gjennom utdanning eller livets lære. Overordnet disse inndelingene er realkompetanse, som viser til personens samlede kompetanse, både formell og uformell.

Handlingskompetansebegrepet som ble lansert av Blegen-utvalget i 1991 kan gi en hensiktsmessig vinkling på omdanningsprosessen fra kunnskap til handling. De utviklet begrepet som et samlebegrep for delkompetansene fagkompetanse, sosial kompetanse, metodekompetanse og læringskompetanse (ibid.). Dersom disse delkompetansene skal gi den ønskede handlingskompetansen kreves det et godt læringsmiljø, der individet kan tilegne seg de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger og ta sine evner i bruk helt og fullt. Forsvarets pedagogiske grunnsyn forstår handlingskompetanse som; «evne og vilje til å anvende kunnskaper, holdninger og ferdigheter for å handle tilfredsstillende både alene og sammen med andre» (FPG 2006:26) I samme avsnitt beskriver FPG begrepet yrkeskompetanse som kan forstås som handlingskompetanse relevant innenfor rammene av yrkesutøvelse i Forsvaret. Relevant yrkeskompetanse handler om; «involveringsevne, affektbevissthet, holdninger, skjønn og dømmekraft» (FPG 2006:27).

Basert på det som er behandlet hittil i kapittelet om tilrettelegging for læring kan vi tillate oss å anta at sannsynligheten for at individet tar i bruk erververde kunnskaper, ferdigheter og holdninger øker med mestringsfølelse knyttet til læresituasjonen.

En viktig side ved tilretteleggingsprosessen er erkjennelsen av at det er lite sannsynlig at vi som tilrettelegger for læring kan regne med å ha kontroll på hva det enkelte individ tar med seg fra læringssituasjonen. Å tilrettelegge for voksnes læring må derfor gjøres gjennom genuin respekt for individets forutsetninger og vektlegge å skape en motiverende atmosfære i balanse mellom utfordring og tilbakemelding, støtte og veiledning, refleksjon, vurdering og egenvurdering. Målet er at hver enkelt i læringssituasjonen skal tilegne seg det intenderte innholdet i størst mulig grad og tilsvarende sitte igjen med en følelse av selvrespekt og mestring for å stimulere motivasjonen for videre læring og utvikling.

8.0 Veileder 1 – undervisningsprogrammets fundament

Alt rapporten har drøftet hittil kan sies å utgjøre programmets bakteppe og forståelses-grunnlag. Videre tenker jeg å fokusere rapporten om programmets didaktiske valg. Undervisningsprogrammet Veileder 1 hviler, slik det har utviklet seg frem til i dag, på noen grunnleggende antakelser som utgjør dets kontekstuelle fundament:

- Forsvaret er en kollektiv virksomhet der mye ansvar legges på hver enkelt. Selvstendighet og samspillsevne er derfor viktige egenskaper.
- Forsvarets grunnverdier Respekt Ansvar Mot er retningsgivende for refleksjon og handling.
- Forsvarets ledere har behov for å kommunisere trygt, reflektert og effektivt for å lede hele mennesker
- Forsvarets dimensjonerende målbilde og i tillegg alt det som fyller alle hverdagene ellers, utgjør en sammenhengende helhet, et kontinuum, gjennom individenes profesjonsidentitet og handlemåter i yrkets ulike kontekster

Alheit (1994) poengterer at en biografisk orientert opplæringsprosess må være livsverdensorientert, prosjektrelatert og interesserelatert. Med dette mener han at opplæringsprosessen må være orientert mot elevens sosiale verden, mulig å implementere og rette mot et spesifikt element i elevens praktiske virkelighet og må ha noe å gjøre med elevens

egne ideer om å skape/forme sitt eget liv. Basert på disse forutsetningene mener han læring blir en oppdagelsesreise for både den som lærer og lærer bort.

FPG (2006) slår fast at all opplæring i Forsvaret skal bidra i den enkeltes danningsprosess ved å ta utgangspunkt i individets forutsetninger og behov. Danningsprosessen er ment å skulle forstås som en kontinuerlig og helhetlig utvikling av individet. Danningsprosesser foregår både i organiserte opplæringssammenhenger og i uformelle situasjoner der den enkelte preges av kulturen de arbeider og lever i. Alle har vi med oss våre forklaringsmodeller som er ment å skulle forklare for oss selv og andre hvorfor noe skjer med oss. For noen av oss er disse klart mer optimistiske og indrestyrte. Det utgjør en distinkt forskjell for både jobbresultater og livslykke om mennesket tror på sin egen mestring eller ikke (Bandura 1982, Seligman 2006).

Gjennom en ukes læring av veiledning er det ønskelig at deltakerne skal kunne demonstrere grunnleggende ferdigheter i veiledning som igjen tydelig baserer seg på både kunnskaper og holdninger til veileder-/ lederrollen. Den tilrettelagte læringssituasjonen sikter mot å skape et miljø og et fellesskap som er basert på etableringen av et felles språk og begrepsapparat der tillit og trygghet vektes opp mot en passe porsjon utfordringer for den enkelte. Det ønskede læringsresultatet er at den enkelte deltaker skal tilegne seg så vel språket om veiledning som de praktiske ferdighetene og holdningene som etterstrebes gjennom opplevelse av mestring og økende grad av oppdagelser om hva veiledning som kommunikasjonsform kan føre med seg.

Mestringsfølelsen er viktig for å øke sannsynligheten for at deltakerne vil ta i bruk det de erfarer og opplever i løpet av en ukes program. Det er først når veiledningsformen får prege den daglige kommunikasjonen mellom leder og underordnet og i de eksisterende praksisfellesskapene at den kan bidra til å påvirke lederskapet og effektivisere en god kommunikasjon i organisasjonen. Wengers teori om praksisfellesskap understøtter dette perspektivet gjennom den vekt han legger på den felles meningsdanning som foregår i et praksisfellesskap (Bakke & Tønnesen 2007, Wenger 2004).

Felles meningsdanning, eller felles mentale modeller som er et mer kjent begrep i Forsvaret, utgjør mye av en enhets felles handlingsrepertoar og beslutningsgrunnlag. Veiledning som kommunikasjonsmodell vil kunne styrke gode samarbeidsrelasjoner og bidra til å bygge en konstruktiv kompetansekultur der felles måloppnåelse er dimensjonerende. Individenes deltakelse og tilslutning til fellesskapet må kunne være gjenstand for en åpen dialog.

Individene som møter til tjeneste i Forsvaret har med seg sin livshistorie, sitt «perspektiv på verden». Av alle mulige valg de kunne ha gjort har de valgt å komme hit. De skaper seg en personlig og profesjonell identitet. Alheit (1994) uttrykker at våre biografier blir mindre «normale» men mer individuelle, mer fargerike og styrt av egen vilje. Han uttrykker også skepsis overfor den terapeutiske tilnærming til voksnes læring gjennom støtte og veiledning fordi han mener dette vil kunne påføre de lærende en følelse av å trenge støtte fremfor å mestre selv.

En viktig bestanddel av den voksnes læring og utvikling er evnen til selvstyring og planlegging av eget liv. Ikke bare de store avgjørelsene men også de nære og kontekstuelle, som for eksempel hva en skal spise, hva en skal gjøre i helgen osv. Han vektlegger det personlige ansvaret for å leve og styre eget liv. Individet kan fatte selvstendige beslutninger på områder som er relevante, basert på sin biografiske kunnskap. Dersom en er blitt vant til å styres av omstendighetene vil det være vanskelig å tre inn i en aktiv rolle som aktør i eget liv.

Begrensninger vi har tillært oss blir til vanemessige måter å handle på uten at vi reflekterer over dem. Likevel viser det seg at mennesket kan handle på tvers av disse begrensningene. Individet kan konstruere sitt eget liv. Bandura (1982) nevner på samme måte betydningen av individets subjektive mestringsforventning eller mangel av denne. Selv om den enkelte ikke har full oversikt over alle mulige livsvalg som kan tas vil det likevel være mange muligheter som kan åpne seg, også mange flere enn individet velger å sette ut i livet. Det kaller Alheit (1994) for «potential of unlived life». Vi kan lage forestillinger om alternative liv vi kunne velge å leve. Vi kan forholde oss bevisst til formende strukturer og stille spørsmålstegn ved dem for å skape utvikling og endring. Individet kan fremstå som en aktør i eget liv og lærer gjennom å leve og reflektere over livet.

Coaching beskrives som en felles oppdagelse av å skape mer autonom yrkesmessig, sosial, og politisk eksistens. Individets uuttalte muligheter kan bringes til overflaten og utvikles slik at de blir bevisstgjorte valgmuligheter.

Offiseren er avhengig av å bygge sterke relasjoner til soldatene han / hun leder. I denne sammenhengen er det et vesentlig poeng å kunne «lese» sosiale situasjoner og personer i situasjonen for å skape en forståelse for hva som skjer. Denne forståelsen vil så guide aktiv

beslutning og påfølgende handling. For å kunne utøve empati må en også bli kjent med egne følelser, verdier, refleksjoner og reaksjonsmønstre.

Et viktig skille er å gjenkjenne hva som er egne følelser og hva som er samtalepartnerens. Empatisk kommunikasjon kan bygge gode relasjoner og dempe konflikter fordi den innebærer evnen og viljen til å se en situasjon fra den andres synsvinkel og forstå og akseptere hvordan den andre har det / opplever situasjonen uten å dømme. Som samtalepartner innebærer empatisk kommunikasjon at en aldri forblir nøytral eller objektiv. En kan bli berørt, men en overtar ikke den andres synspunkter, perspektiver eller følelser. Dette skal balanseres med reflektert etisk bevissthet og god faglig forståelse, som igjen skal deles mellom individene i den hensikt å oppnå felles situasjonsforståelse.

FGL fremhever at det hviler et ansvar på lederen for å bidra til å skape en virkelighetsnær felles situasjonsforståelse gjennom å aktivere alle teamets ressurser. (FGL 2012 s. 10). I Golemans begrepsbruk vil det si å være en resonant leder, som er lydhør overfor medarbeidernes følelser og påvirker og leder dem i en positiv emosjonell retning (Goleman, 2005). Han hevder lederen må klare å lede menneskenes følelser for at de skal nå sine mål.

Det å være en resonant leder handler for Goleman om å bruke sin emosjonelle intelligens både i positive og negative sammenhenger i arbeidssituasjonen. Lederen trenger å kunne innstille seg på å møte medarbeidernes følelser i situasjonen, for å lede dem f.eks. fra sorg og frykt til innsatsvilje og samhold. Han mener dette vil skape et godt samhold og et positivt læringsklima der medarbeiderne samarbeider og får løst oppgavene sine.

Kvålshaugen (2007) nevner i sin artikkel om autentiske/ troverdige ledere, at det er de lederne som har selvinnsikt, som skaper optimisme og tro på fremtiden og som har utholdenhet, som bidrar til positiv påvirkning på både de ansattes yteevne og dermed på organisasjonens resultat. Den troverdige lederen anses som «hel ved», han/ hun forstår hva de ansatte holder på med, har kompetanse på området og bruker tid på å snakke med medarbeiderne. Goleman (2005) understreker videre at det å møte de ansattes følelser og lede hele mennesket slik at godt samhold oppstår, vil bidra til å holde medarbeidernes konsentrasjon oppe også i dyptgripende endringer og usikkerhet. God kommunikasjon er derfor en nøkkelkompetanse i lederskapet.

Basert på ovenstående må det teoretiske fundamentet for undervisningsprogrammet Veileder 1 fremstå som:

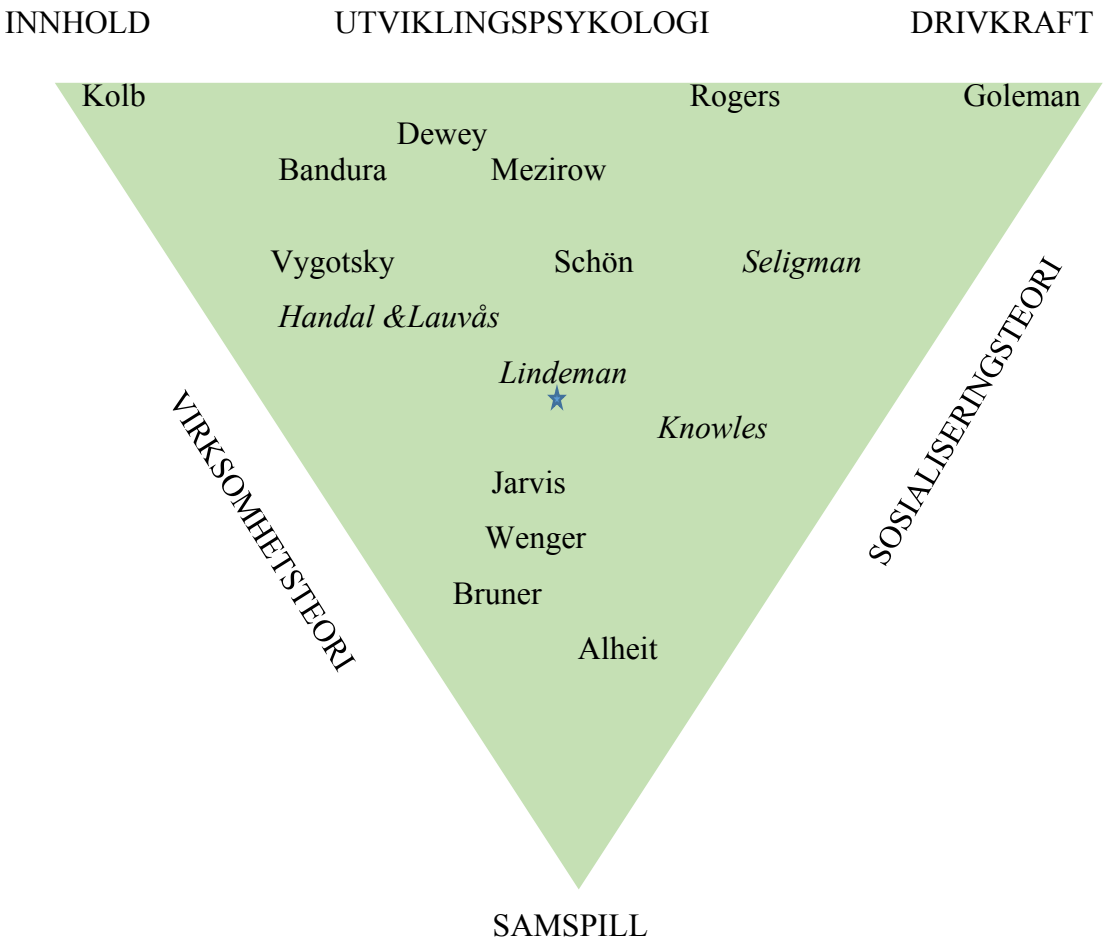
- Praksisnært
- Kontekstuelt nyttig
- Perspektivrikt
- Språkskapende

Gjennomføringen av kursets læreprosesser må likeledes være:

- I økende grad selvstyrt
- Basert på individenes erfaringer og gå videre derfra
- Utformet med respekt for individenes læreforutsetninger og balansere behovet for støtte og utfordring
- Stimulerende for utviklingen av et fagfellesskap
- Bygget på balanse mellom de lærendes egne læringsopplevelser og tilbakemeldinger som bidrar til å øke kompetansen om / i veiledning og ivaretar individenes selvrespekt
- Fokusert på å stimulere deltakernes lærelyst og interesse
- Konsentrert om å skape reflektert handlingskompetanse
- Mulig å evaluere

9.0 Læringsteoretisk tilnærming

Muligheten til å synliggjøre et teoretisk og prosessuelt fundament i henhold til ovenstående kan nå gjøres gjennom rammeverket som Illeris (2012) læringsteoretiske modell utgjør. Hittil i rapporten er ulike læringsteoretiske tilnærminger nevnt både som prosessverktøy for lærende voksne og som fundament for presentasjon av lærestoff. I dette avsnittet er det vist en forsøksvis plassering av de ulike posisjonene i det læringsteoretiske feltet, basert på Illeris' fremstilling (2012), for å visualisere den læringsteoretiske profilen i Veileder 1, se figur 7. Teoretikere som opprinnelig ikke var plassert i feltet er markert i kursiv for å tydeliggjøre at det er avvik fra Illeris opprinnelige fremstilling. Enkelte teoretikere som var med i Illeris opprinnelige fremstilling er også utelatt siden de ikke har en tydelig funksjon i kursets innhold eller form.



Figur 7. Læringsteoretiske posisjoner benyttet i Veileder 1

Som figur 7. viser har kursprogrammet nå en relativt god balanse mellom de tre læringsteoretiske posisjonene. Til sammen utgjør dette et sammensatt, kontekstuelt tilpasset fundament.

Undervisningsprogrammet var i utgangspunktet kognitivt orientert basert på organisasjonens behov og tidsånden generelt innenfor temaet veiledning i høyskolemiljøet.

I det følgende vil jeg vise på hvilke måter, eller på hvilke områder, de ulike teoretiske posisjonene samspiller i programmets oppbygning og form. Jeg benytter den didaktiske relasjonsmodellen som er beskrevet i FPG (2006) og vist i figur 8, for å kunne beskrive de enkelte didaktiske faktorene så systematisk og tydelig som mulig.

Opprinnelig ble den didaktiske relasjonsmodellen utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) da deres erfaring med tidligere didaktiske modeller var at de gjennomgående fungerte for dårlig. Et hovedpoeng med modellen er at den er dynamisk. I tillegg ansvarliggjør den også den som er tilrettelegger av en læringsprosess. Bjørndal og Lieberg uttrykker at didaktikk bør ha som formål å øke den teoretiske refleksjonen hva gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering. Dette vil øke valgmulighetene og bevisstgjøre underviserens begrunnelser av valg som foretas. Bjørndal og Lieberg ser for seg at en slik didaktisk planlegging kan skape utvikling i undervisningskonteksten og ikke minst også en selvkritisk refleksjon hos underviseren. Faktorene i modellen er gjensidig avhengig av hverandre og endring ett sted fører til at en må vurdere også om det påvirker de øvrige faktorene. Ingen faktor har forrang og det er vilkårlig hvilken faktor som er utgangspunkt for planleggingen.

Gjennom en mindre tilpasning av modellen til det kontekstuelle i organisasjonen er den didaktiske relasjonsmodellen anvendt i Forsvarets pedagogiske grunnsyn og skal dermed være toneangivende for planlegging av læringsaktiviteter i Forsvaret. Kursprogrammet Veileder 1 må som sådan innfri de krav som settes til utdanning i Forsvaret. Spesielt viktig for dette programmet er at det skal inngå i Krigsskoleutdanningen og mer spesifikt passe inn i Krigsskolens konsept for offisersutvikling og lederutvikling. Forsvarssjefen poengterer at utdanningene skal gi offiserer med de rette holdningene og Krigsskolen ser på sin utdanning som en danningsprosess. En forsøker å innføre et positivt menneskesyn som står i stil med den nye tidens krav til ledelse og medlederskap eller involvering og medansvarlighet. Kadettene skal bevisstgjøres sine roller som profesjonsutøvere, og emner som velges inn i utdanningsforløpet skal avspeile de nødvendige og ønskelige kvalifikasjoner offiseren skal ha ved endt utdanning.
Hærens kultur må også fornyes og skapes i takt med den øvrige samfunnsutviklingen. Dette er av betydning både for rekruttering og oppdragsløsning, tatt i betraktning både hvem som kan

tenkes å søke seg til en karriere i Hæren og nye oppdrags art og kompleksitet. Derfor er også faktoren kultur lagt inn som et element i modellen, og er en spesifikk tilpasning til Forsvaret.

Når undervisningsprogrammet i neste avsnitt skal beskrives i lys av denne modellen, må utgangspunktet først og fremst være at det i seg selv kun utgjør en liten bestanddel av den totale lederutviklingen. I dette ligger at programmet gjennomføres i tråd med overordnede føringer, men at det ikke er ment å skulle ivareta og fylle alle ovenstående intensjoner og krav. Bearbeidelsen av modellen kan for så vidt starte hvor som helst. Poenget er at de ulike faktorene i modellen er gjensidig avhengige av hverandre og at de til sammen skal utgjøre et gjennomtenkt hele. Det vil ikke dermed si at det som planlegges er perfekt, eller ikke kan endres eller fornyes, men hver gang en endring foretas må alle faktorene gjennomgås på nytt. Et enkelt eksempel kan være dersom en under rammefaktorer får avsatt mindre tid til gjennomføringen. I så fall vil dette kunne påvirke innhold, mål eller arbeidsmetoder. Endring i en faktor utløser med andre ord endringer også andre steder. Ved fremtidige endringer i programmet er det viktig å ha et bevisst forhold til disse sammenhengene slik at læringsutbyttet ikke endres utilsiktet.

Figur 8. Didaktisk relasjonsmodell etter FPG

9.1. Pedagogiske valg og didaktisk oppbygging

Dette avsnittet innledes med enkelte korte betraktninger rundt den særegne kulturen og den danningsreisen som det tilrettelegges for på Krigsskolen, før jeg setter fokus på noen sentrale pedagogiske spørsmål som har vist seg å styre mange av valgene som er gjort i forbindelse med oppbyggingen, gjennomføringen og utviklingen av undervisningsprogrammet.

Kultur er satt inn i den didaktiske modellen som en form for silingsfaktor. Alle undervisningsbestrebelser i Forsvaret skal tas med hensyn til Forsvarets pedagogiske grunnsyn. Særskilt er det nevnt danning, menneske, samfunn, læring, kunnskap, arbeidsmåter, mål og organisasjon. Grunnsynet oppfordrer med dette de undervisningsansvarlige i organisasjonen til å ta hensyn til at de lærende skal innarbeide organisasjonens mål og samfunnsmandat i sine verdier, at de skal dannes som mennesker og forstå, forvalte og handle i tråd med det mandatet samfunnet har tildelt organisasjonen og dens medlemmer.

Soldater og offiserer må påregne å møte kritisk vanskelige situasjoner i løpet av sin karriere i Forsvaret og denne mulige belastningen vil kreve opplæringstiltak som på ulike vis bidrar til å utvikle individenes robusthet og karakterstyrke. Det er derfor et godt utgangspunkt å starte de didaktiske overveielsene omkring deltakernes forutsetninger før jeg vender fokuset over mot formål og mål.

9.1.1 Deltakerforutsetninger

Deltakerne på dette undervisningsprogrammet er voksne mennesker i ulik alder. Majoriteten av deltakerne er yngre voksne under offisersutdanning, men programmet gjennomføres også for instruktører / veiledere fra Hæren og andre forsvarsgrener og dessuten for et begrenset antall sivilt ansatte i Forsvaret.
Målgruppen er dermed forholdsvis bred og deltakerne har til dels ulike forutsetninger for læring og forskjellige interessefelt. Dette tilsier at programmet må ha en viss fleksibilitet for tilpasninger til deltakernes læringsforutsetninger, behov og motivasjon. Også kurslederne må ha nødvendig evne og fleksibilitet til å tilpasse gjennomføringen av programmet til deltakere med ulike forutsetninger.

Det å møte en ny gruppe mennesker som skal lære seg et tema som veiledning fordrer at kursleder setter seg inn i og forholder seg til de forutsetningene gruppen som sådan og de enkelte deltakerne stiller med.
For mange deltakere vil stoffet som skal læres passe godt med tidligere erfaringer og kunnskap og læringen som finner sted vil ha karakter av å være assimilativ. Mens andre kanskje vil oppleve læringsmotstand om stoffet eller undervisningsformen er motstridende med tidligere ervervet kunnskap, erfaring eller egen praksis.

Læringsmotstand kan særlig knyttes til læringens samspillsdimensjon og aktiveres i øyeblikket når den lærende opplever at det som læres er i strid med ens verdier, holdninger og tidligere innsikt (Illeris, 2009). Imidlertid kan slik læringsmotstand åpne for ny alternativ læring dersom kursleder kan klargjøre motstandens bakgrunn og bistå kursdeltakerens bevisstgjøring. Vi snakker da om opplevelsen av å oppdage og erfare noe nytt som påvirker hele ens nåværende kunnskapsstruktur vedrørende temaet, altså akkomodativ eller transformativ læring. En slik oppdagelse kan påvirke deltakeren enten i retning av motivert deltakelse eller utløse usikkerhet fordi et kjent grunnlag er fjernet. Læringsbarrierer kan dukke opp i programsammenheng som et forsvar mot ny læring hva gjelder innhold, som har sammenheng med den kognitive siden av læringsdimensjonene. Det kan også oppstå læringsbarrierer knyttet til drivkraftdimensjonen gjennom følelser og synkende motivasjon (Illeris, 2009).

Uansett vil situasjonen kreve at programleder / kursleder evner å gi støtte til den som opplever slike transformasjoner for å bidra til at han/hun bevarer eller styrker sin subjektive mestringsforventning, da dette også øker sannsynligheten for en bedre resultatoppnåelse under øving og dernest igjen kan virke positivt inn på mestringstroen (Bandura, 1982)

9.1.2 Formål

Kommunikasjon og evne til å lede hele mennesker på en troverdig måte er en nødvendighet i offisersyrket og veiledning er derfor etablert som et viktig element i lederutviklingen ved Krigsskolen. Undervisningsprogrammet har som formål å gi deltakerne grunnleggende forståelse av og ferdigheter i bruk av veiledning som lederverktøy. Intensjonen er at deltakerne skal bli i stand til å bruke veiledning i lederkommunikasjon og som et virkemiddel for å fremme medarbeideres utvikling og vekst mot selvstendig problemløsning og mestring. Programmet skal gi deltakerne et grunnlag og motivasjon for å fortsette trening i veilederferdigheter i hverdagssituasjoner på studiestedet, på arbeidsplassen og i felt.

9.1.3 Mål

Målet er at deltakerne på undervisningsprogrammet «Veileder 1» skal

- Tilegne seg grunnleggende forståelse av veiledning som et effektivt lederverktøy

- Bli bevisst på hvordan gode veilederholdninger kan bidra til å øke veisøkers tro på egen mestring og styrke veisøkers motivasjon for å ta nye utfordringer og handle selvstendig.
- Demonstrere grunnleggende veiledningsferdigheter som lytting og probleminnramming.
- Vise oppmerksomhet overfor veisøker, stille reflekterende spørsmål og velge samtaleverktøy slik at det i økende grad gis god veiledning/oppfølging i løpet av kurset.
- Utvikle nye samspillferdigheter gjennom økt innsikt i egne preferanser og påvirkning på situasjoner, refleksjon over egne holdninger og bevisstgjøring av egen praksisteori.
- Utvikle ferdigheter i personlig og empatisk kommunikasjon.
- Opparbeide grunnleggende kunnskaper om gruppeveiledning, grunnleggende kjennskap til gruppedynamikk og prosedyreregulering som intervensjonsmetode

9.1.4 Innhold

I årenes løp har programmet «Veileder 1» vært gjenstand for en ganske betydelig videreutvikling. Ulike innholdselementer og fremgangsmåter har vært drøftet og utprøvd. Målet har hele tiden vært å tilføre deltakerne det som til enhver tid har vært oppfattet som grunnleggende veilederferdigheter og holdninger.

Programinnholdet er søkt tilrettelagt slik at det gir deltakerne grunnleggende forståelse av begrepet veiledning og innsikt i hvordan veiledning kan benyttes som et viktig verktøy i lederrollen. Minst like viktig er det at programmet gir deltakerne god anledning til å praktisere veiledning og oppdage hvordan deres nyvunnede atferd påvirker personer og situasjoner i veiledningssamtaler de gjennomfører i løpet av programmet.

Innledningsvis i undervisningsprogrammet får deltakerne en kort introduksjon til leder-kommunikasjon i Forsvaret, veiledning som verktøy og veilederkursets kontekstuelle fundament. Gjennom teoriundervisning og praktiske øvelser tilrettelegges det for at deltakerne skal bevisstgjøres hvordan gode veilederholdninger kan bidra til godt lagarbeid og en kultur for effektiv oppdragsløsning.

Deltakerne møter begrepet praksisteori allerede i starten av programmet (Lauvås og Handal, 2014). Lauvås og Handal har benyttet både begrepet praksisteori og praktisk yrkesteori når de omtaler våre antakelser og mer eller mindre bevisste kunnskap om praksis. Som lederverktøy vil veiledningskommunikasjonen preges av både veilederens og veisøkerens praksisteori. Den utgår fra deres tenkning omkring de konkrete situasjonene som samtalen behandler. I opplæringssammenheng er den valgt inn tidlig i prosessen for å bidra til å bevisstgjøre deltakerne om deres egen tenkning (P2), verdier og holdninger(P3) som utgangspunkt for den videre læreprosessen. I den nyeste versjonen av boken *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Lauvås og Handal, 2014), trekker forfatterne inn Løvlies begrep «hensiktsmessige begrunnelser» når de benevner P2- nivået i praksistrekanten. I lederkonteksten er dette nivået kanskje det som berøres oftest utover beskrivelse av handling (P1). I den militære konteksten er det spesielt viktig å hente opp begrunnelser for valg av handling i den hensikt å styrke soldatens kompetanse og dermed også selvstendighet og mestringstro. Videre må vi kunne anta at det å avstemme de hensiktsmessige begrunnelsene enten de er av teoretisk, overført eller erfaringsbasert art, mot personens verdier og normer er av stor betydning fordi mange av yrkeshandlingene en soldat blir satt til å utføre vil berøre hans / hennes verdisett.

I personsentrert veiledning i lys av Rogers teori, er evne til lytting en sentral veilederkompetanse. Lytting er også sentralt i forhold til å utvikle seg til å bli en resonant leder slik Goleman (2000) fremhever. Å lære seg å praktisere lytting vurderes som viktig for at deltakerne skal kunne bidra positivt til andres mestring og utvikling og derigjennom medvirke til at Forsvaret bygger en robust organisasjon med motiverte medarbeidere.

Vi legger stor vekt på lytting, tenkning og språk fordi det er våre redskaper for å gjøre oss forstått og for å forstå andre. For å hjelpe deltakerne til å få et språk for hva som gjør oss unike og hva som gjør oss like benytter vi typeteori og Jungiansk TypeIndeks (JTI). Faren ved å benytte typeteori i en slik sammenheng har vist seg å være at deltakerne kategoriserer seg selv og andre i lys av de såkalte typekodene, og dette gir inntrykk av et relativt statisk bilde. Imidlertid er målet med å bruke dette verktøyet nærmest det motsatte. Når en får et språk for å forstå den andres og egen tenkning og væremåte er det også lettere å tilpasse seg den andres stil, og også vite når en velger å «dismatche» denne for å skape et rom for en annerledes refleksjon.

I den militære lederkonteksten vektlegger vi spesielt viktigheten av å være oppmerksom på hvordan den andre velger å uttrykke seg og sette ord på sine tanker. Det som blir gjort til

gjenstand for samtalen vil også prege begges persepsjon av situasjonen. Den militære lederen er avhengig av å kunne etablere et så riktig eller rikholdig situasjonsbilde som mulig for å holde seg oppdatert og fatte adekvate beslutninger.
Evne til probleminnramming er en annen ferdighet vi har lagt vekt på å videreutvikle hos deltakerne. Det vil ofte være nødvendig å avgrense og konkretisere et samtaletema slik at dette blir håndterlig og konkret nok til å skape vekst (Handal & Lauvås, 1983). Tilnærmingen som benyttes for å sikre at samtalepartene virkelig er omforent om samtalens tema kalles probleminnramming. Samtalen det her er snakk om har også en viss struktur, en form for mål, så deltakerne tilegner seg samtidig kunnskap om og praktisk erfaring med å tilrettelegge og gjennomføre en samtale med struktur (Handal & Lauvås, 1983). Her vektlegges både veisøkerens tenkning om sin praksis og faseinndelt struktur i samtalen.

Golemans teori om emosjonell intelligens (2000) er et annet tema som berøres i programmet. Evnen til å møte medarbeidere med empati, utvikling av egne evner til selvregulering og bevissthet om egne holdninger og egen påvirkning er innarbeidet både som innholdsmomenter i programmet og som en del av programmets arbeidsmetodikk. Verktøy som metasamtale og kunnskap om samtalens flere plan ligger også inne som momenter i programmet.

Det siste momentet som fokuseres i programmet dreier seg om veiledning til og av grupper. I Forsvaret løses det meste av arbeidsoppgavene som samhandlingsprosesser. Lederen er derfor avhengig av å kunne bidra til å skape et trygt arbeidsmiljø basert på gjensidig tillit. Tillit henspeiler i første rekke på andres vilje og evne til å bidra til en vellykket oppdragsløsning. Veilederprogrammet tar derfor sikte på å gi deltakerne et lite innblikk i ulike perspektiver på gruppedynamikk, teori om grupper og gruppeveiledning. Å planlegge og gjennomføre veiledning til grupper krever tid. Derfor har det teoretiske bakteppet for å forstå og håndtere grupper blitt viet noe mer dybde i presentasjonen enn det rent anvendbare i teoriene. Programkompendiet presenterer kort grupper sett fra ulike teoretiske perspektiver. En kan gjenkjenne flere av teoriene som også er behandlet i denne rapporten når det gjelder det bakenforliggende forståelsesgrunnlaget for veiledningstradisjonene. Programkompendiet omtaler også enkelte konkrete elementer som veilederen kan ta med seg inn i en praktisk gruppeveiledning som observasjonsverktøy og samtalegrunnlag.

9.1.5 Arbeidsmåter

Valget av arbeidsmåter bygger på den læringsteoretiske tilnærmingen som ble presentert i kap. 9.0. Programmet er prosesstyrt og dagene vil av den grunn ikke deles opp i skoletimer.

Programmet er bygget opp med sikte på at deltakerne skal få en inspirerende introduksjon til bruk av veiledning som lederverktøy. Gjennom praktiske øvelser og veiledningssamtaler får deltakerne innblikk i hvordan de gjennom effektiv kommunikasjon kan bidra til å utvikle medarbeidere og kollegaer til reflekterte yrkesutøvere.
Erfaringslæring kan fungere som en god basis for å reflektere over handlinger og situasjoner enkeltindivider og grupper har erfart. Ideelt sett får deltakerne anledning til å reflektere over fenomener i fellesskap som grunnlag for utvikling av felles mentale modeller og kanskje også mulighet til å verbalisere taus kunnskap. Deltakernes gruppevirksomhet og refleksjoner bidrar til å skape trygghet på å begrepsfeste og anvende verktøy i nye utprøvinger.

Kvaliteten på veiledning som gis vil ofte være avhengig av at opplæringen fokuserer på den pedagogiske ideen bak virksomheten, ikke bare metoden eller teknikkene. For å tilegne seg de nødvendige holdningene som må ligge til grunn for å kunne praktisere veiledning må deltakerne få en forståelse for fagets struktur, slik at de kan sette sammen de ulike elementene og skape virkningsfulle samtaler (Bruner, 1966). Kursdeltakerne oppfordres derfor til ekthet og nysgjerrighet i møte med veisøker og dennes tenkemåte. Programmet gir mange innfallsvinkler gjennom kommunikasjonsteori og utvalgte temaområder, men svært få metoder og oppskrifter som kan følges. Dette er et bevisst valg fordi et sterkere fokus på metoder og oppskrifter lett vil kunne begrense veiledernes individuelle tilnærming og personlige ferdigheter. Veilederne er ulike som mennesker - akkurat som veisøkerne - og i hver samtalekontekst må relasjonen bygges og etableres for å fungere. Fagets grunnleggende struktur beholdes uansett gjennom samtalen, men den enkelte veileder gis spillerom til å utvikle og tilpasse sin veiledningsform, slik at denne møter veisøkers behov og avspeiler veilederens lederstil og personlighet. Som Dewey poengterer i sin utdanningsfilosofi, er det meningen at deltakerne skal lære gjennom å prøve seg fram i en mest mulig jobbnær setting og oppleve gradvis økende mestring og selvstendighet i utførelsen (Dewey, 2007; Jarvis, 2004). Hos Seligman vil vi møte dette som evnen til å være en aktør, en som har tro på sin evne til å påvirke sin egen situasjon (2006).

Deltakerne skal også lære seg å forstå hva veiledning er gjennom flere perspektiver. I de små gruppene skal deltakerne få oppleve hvordan det er å motta veiledning, hva det bidrar til og hva det kan bidra til, se det hele utenfra for å danne seg bilder av hvordan andre nærmer seg feltet og lære gjennom å modellere og observere og ikke minst gjennom å prøve selv. Bandura (1982) påpeker at individets subjektive mestringsforventning kan påvirkes gjennom fire kanaler, hvorav en er observasjon og modell-læring.

Et tilsvarende perspektiv kan hentes fra Vygotskys teori som omtales i Bråtens bok (2012), der han påpeker den nærmeste utviklingssonen. Dette er begreper som ikke spesielt er myntet på voksne, men som en godt kan trekke inn basert på den voksnes mer sårbare situasjon i læringsøyemed. Programmet bygges opp på en slik måte at deltakerne erfarer å spørre etter kommende verktøy, oppdage at de trenger noe mer for å komme videre. Undervisningen retter seg mot det som ennå ikke er lært, men bygger på det som allerede er erfart. Dette fenomenet aktualiserer også imitasjon og samarbeid som fenomener i læreprosessen. Samspillet mellom deltakerne i gruppene og mellom gruppens veileder og deltakerne bør ha et visst element av imitasjon i seg. Det er ønskelig at veilederen utfører sin funksjon mest mulig i tråd med de prinsipper kurset bygger på. Deltakerne imiterer gjerne og stiller spørsmål, og jo mer de prøver ut for å få nye erfaringer, jo bedre er det. På denne måten kan de gradvis bygge og erfare sin forståelse og handlingskompetanse både under veiledning og ved hjelp av egen mestring. Gjennom direkte kommunikasjon skal de også trene seg i å legge merke til hva de gjør i veilederrollen som skaper en ønsket effekt. Dette er igjen tenkt å skulle bidra til å styrke og utvide deres eget skjema om hva de kan bidra til gjennom veiledningsdialogen. Den direkte kommunikasjonen fordrer også at deltakerne lærer å lete etter og oppdage mestringsdetaljer. På sikt vil tilegnelsen kunne påvirke deltakernes lederstil om de fortsetter å praktisere denne formen for kommunikasjon, og tar til seg de holdningene som ligger til grunn for å kunne utøve veiledning. Direkte kommunikasjon i denne settingen vil også kunne trene opp deltakernes relasjonelle mot og ferdighet i å gi konstruktive, reflekterte tilbakemeldinger som bidrar til vekst hos kolleger.
Det er i denne sammenhengen viktig å tilrettelegge undervisningen og lærestoffet på en slik måte at det i størst mulig utstrekning kan bearbeides så vel praktisk som teoretisk i sammenhenger som oppleves som nyttige og der deltakerne i stor grad aktiviseres. I de små gruppene vil alle deltakere ha ulike aktive roller og vi unngår på denne måten at enkelte deltakere bruker opp tid på å vente mens andre øver. De kan være i aktivitet alene og sammen kontinuerlig.

Dette får følgende implikasjoner for valg av arbeidsmåter i gjennomføringen av programmet:

- Involvering av deltakerne i styring av undervisningen gjennom aktiv deltakelse og mulighet for å stille spørsmål.
- Differensierte undervisningsmetoder for å tilpasse undervisningen best mulig til deltakernes forkunnskap, ulike lærestiler og-strategier og avklare eventuell læringsmotstand.
- Erfarings- og problemorientert undervisning og tilrettelegging. Undervisningen baseres på deltakernes egne erfaringer og virkelighetsnære problemstillinger
- Helhetsorientering, stoffet tilrettelegges på en slik måte at deltakerne får mulighet for å oppleve enkeltelementenes indre sammenheng. Stoffet og prosessen bygger opp en personlig helhetsforståelse for hva veiledning er og hvordan det kan brukes.

Det er betydningsfullt at medarbeidere og fagfellesskapet generelt får mulighet til å sette ord på og danne seg både en unik personlig og ikke minst også en viss felles praksisteori. Wenger (2004) vektlegger felles meningsdanning som et godt grunnlag for å utvikle felles mentale modeller og et praksisfellesskap. Én ting er å skape denne atmosfæren i undervisnings-sammenhengen, noe annet er det for deltakeren å ta det med seg videre i tjenesten som leder. I en travel hverdag kan dette synes vanskelig å gjennomføre. Derfor er det et stort poeng at deltakeren oppdager og opplever gjennom flere sanser, hvilken effekt det gir å kommunisere så presist som mulig, og i kommunikasjonen kunne forholde seg til hele mennesket, både dets tanker, følelser, persepsjoner og faktiske handlinger. Å lede mennesker på denne måten har erfaringsmessig vist seg å påvirke medarbeiderne positivt mot selvstendighet. De lærer seg til å se sammenhenger og reflektere over egne handlinger og hvilke resultater disse handlingene kan få, og utvikler gjennom det en større selvstendighet i jobbutførelsen.

Et naturlig pedagogisk spørsmål er hvilke læringstyper programmet søker å legge opp til? Siden læringsmålene primært dreier seg om å vise ferdigheter og tilegne seg holdninger er det mest nærliggende å si at svaret er at programmet søker å legge opp til akkomodativ, transformativ læring, da det er denne typen læring som påvirker individet mest og som en kan tenke vil bidra raskest til at nye ferdigheter, kunnskaper og holdninger tas i bruk. Imidlertid vil assimilativ læring lette tilegnelsen av kunnskapsstoffet om det ikke oppstår for mange læringsbarrierer underveis. Programmet tar derfor sikte på gradvis å bygge opp nye kunnskapsstrukturer basert på den kunnskapen deltakerne besitter initielt og gi en ramme for begrepet veiledning gjennom å gi noen kjennetegn og avklare hvordan veiledning er likt/ ulikt

andre relevante kommunikasjonsformer for profesjonen. Hver enkelt deltaker har med seg sin unike selvpersepsjon og møter gruppen med denne, enten gruppen er kjent eller ukjent fra før. Å lære veiledning innebærer i stor grad også å dele av seg selv og sine egne opplevelser, erfaringer og persepsjoner. Lærestoffet og metodene letter læreprosessen dersom programmets oppbygging tillater å gjøre stoffet og praksisen det kan utfoldes i, så virkelighetsnær som mulig, slik Alheit påpeker (1994). Dersom veiledning som kommunikasjonsform skal kunne integreres i lederkommunikasjonen, må programmet tydeliggjøre på hvilken måte eller i hvilke sammenhenger dette kan ha effekt, Ikke minst er dette viktig å belyse i forhold til et etisk perspektiv, da veiledning brukt i gale sammenhenger kan virke manipulerende og dermed virke mot sin hensikt. Gode refleksjoner over hvordan dette kan benyttes i yrkessammenheng er viktig å få belyst. Det understrekes av Mezirovs (2009) perspektiv som påpeker at vi begrenses gjennom våre mentale vaner som påvirker vår persepsjon. Den lille gruppens oppsummeringsarbeid kan bidra til å belyse nye tenkemåter og perspektiver som kan utvide den enkelte deltakers repertoar og kanskje starte en transformativ læreprosess som utfordrer deltakerens tro og syn på egen kompetanse i et mestringsperspektiv.

En innledende forventningsavklaring av begrepet og deltakernes egen formening om hva de ønsker å lære i løpet av uken og hvordan de ønsker å gå frem for å lære seg det, skaper en god plattform for videre arbeid. Dette ivaretar deltakernes behov for medbestemmelse og innflytelse samtidig som de gjennom å bestemme seg for hvordan de vil gå frem, påvirker sin egen indrestyrte motivasjon for læring (Bandura, 1982). Resten er opp til samspillet mellom instruktører/ kursleder og deltakerne gruppevis og enkeltvis. Med andre ord er dette fortsatt et komplekst bilde. Jo større gruppen er, jo flere kilder til didaktiske problemer vil kunne oppstå.

9.1.6 Veiledernes forutsetninger

Instruktørforutsetninger, eller som her veiledernes forutsetninger, har vist seg å være et fundamentalt suksesskriterium for deltakernes læringsutbytte av programmet. Først og fremst er det nødvendig at gruppeveilederne har kjennskap til undervisningsprogrammets innhold og arbeidsmåter. De må også ha god kunnskap om og erfaring med veiledning som metode, slik at de opptrer med troverdighet. I læringskonteksten foregår det to virksomheter samtidig. Deltakerne lærer seg å veilede og de blir også veiledet underveis i programmet. Mens de har sin oppmerksomhet spesielt rettet mot fenomenet veiledning vil de også være svært bevisst på formen tilbakemeldingene og oppsummeringene har. Dersom veilederne som sitter i de små

gruppene sammen med deltakerne, ikke selv mestrer å demonstrere de kunnskapene og ferdighetene som kurset foreskriver, vil de tape troverdighet og dermed mye av sin overbevisningskraft.

Et grunnleggende fenomen i den militære konteksten beskrives gjennom avdelingsånd og kameratskap. I en operativ kontekst blir det tillitsbaserte lederskapet grunnleggende viktig. Det handler blant annet om å kunne lese og forstå det enkelte individet og dets forutsetninger for oppdragsløsning. Kapasiteten til å lese andre mennesker fordrer sosial kompetanse. Sentralt i begrepet står evnen til å tilpasse seg situasjoner i det sosiale miljøet en møter. Goleman (2000:318) peker på at dette handler om å ha evne til å håndtere egne og andres følelser og å kunne lese sosiale situasjoner så nøyaktig som mulig, for å kunne overbevise, samhandle og lede med minst mulig friksjon. De samme egenskapene er for så vidt også relevante for å kunne medvirke til å løse konflikter.

Sosial kompetanse kan heller ikke sees helt isolert fra selvkompetanse, fordi dette også kan sies å inkludere ivaretakelsen av egen trivsel, mestring og fremtidig utvikling. I bunn og grunn dreier vel sosial kompetanse seg mye om kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon for å kunne endre atferd når situasjonen krever det. I konsept for offisersutvikling (Boe m fl., 2014a) fremheves spesifikt innsikt i andres mentale modeller, motivasjon, kompetanse og behov. Lederen forutsettes også å ha kompetanse på hva som gjør en gruppe effektiv, kunne håndtere konflikter og kjenne til hvordan ens egen atferd påvirker andre. Den robuste og tøffe holdningen og atferden som stridssituasjonen krever, vil i en opplærings-situasjon i fredstid kunne virke kontraproduktiv og nedbrytende på motivasjon for læring og nødvendig trygghet for å skape vekst hos den lærende. Individer som har en positiv subjektiv mestringsforventning i en læringssituasjon, men som ikke møter støtte eller anerkjennelse for egen innsats, resultatoppnåelse eller kompetanse, vil kunne reagere med opposisjon og frustrasjon. I den motsatte enden av skalaen vil de individene som har lav subjektiv mestringsforventning kunne bli tiltaksløse og miste troen på sin egen utviklings- og påvirkningsevne (Bandura, 1982). Når en skal være veileder i en tilbakemeldingsintensiv opplæringskontekst krever det derfor at man mestrer å tilpasse sin atferd slik at en så godt som mulig understøtter individene i deres læringsbestrebelser gjennom å gi adekvat støtte og utfordring (McCauley & Van Velsor, 2004).

Å snakke om situasjonstilpasset atferd er et både viktig og noen ganger vanskelig tema i offisersprofesjonen fordi det stiller store krav til spennvidde i individenes atferdsrepertoar. Kan en og samme person mestre ytterlighetene som ligger i profesjonsutøvelsen? Dette er et stort og vanskelig spørsmål og jeg nøyer meg her med å understreke viktigheten av at den militære lederen må lære å kjenne sitt eget følelsesregister og ha evne til å sortere hva som er egne og andres følelser i samarbeidssituasjoner. Selvkompetanse er derfor viktig i lederrollen og i veilederrollen og inngår som en viktig bestanddel av Krigsskolens offisersutviklings-konsept. Fagkompetanse, selvkompetanse og sosial kompetanse er byggesteiner i offiserskompetansen og veilederne må ha et bevisst forhold til dette.

I sammenheng med opplæring snakker vi spesielt om den mellommenneskelige kompetansen i veiledningsøyemed. Daniel Goleman definerer emosjonell intelligens som:… «the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and our relationships. » (Goleman, 2000:317)
Emosjonell intelligens erstatter ikke intellektuell kompetanse, men utfyller perspektivet på nødvendig lederkompetanse. Goleman viser til H. Gardner når han plukker ut to av Gardners syv intelligenser, nærmere bestemt; kjenne sin egen indre verden, og sosial dyktighet. Videre tar han også for seg hvordan Salovey og Mayer definerer emosjonell intelligens som «...being able to monitor and regulate one's own and others feelings, and to use feelings to guide thought and action. » (Goleman, 2000:317)
Selv inkluderer han fem begreper i sin egen definisjon av emosjonell intelligens.

- "Selfawareness: Knowing what we are feeling in the moment, and using those preferences to guide our decision making; having a realistic assessment of our own abilities and well-grounded sense of self-confidence
- Self-regulation: Handling our emotions so that they facilitate rather than interfere with the task at hand; being conscientious and delaying gratification to pursue goals; recovering well from emotional distress
- Motivation: Using our deepest preferences to move and guide us toward goals, to help us take initiative and strive to improve, and to persevere in the face of setbacks and frustrations
- Empathy: Sensing what people are feeling, being able to take their perspective, and cultivating rapport and attunement with a broad diversity of people

- Social skills: Handling emotions in relationships well and accurately reading social situations and networks; interacting smoothly; using these skills to persuade and lead, negotiate and settle disputes, for cooperation and teamwork". (Goleman, 2000:318)

Veilederen må opptre ekte og være seg bevisst sin rolle som læremester og rollemodell på én særskilt side av yrkesrollen. Samtidig vil dette ivareta det ansvaret ledere har for å utvikle underordnede ledere slik at de trer inn i profesjonen med en reflektert holdning til yrkets mangfoldighet og god selvinnsikt.

Programleder / kursleder vil være avhengig av gode gruppeveiledere/ medinstruktører som også forstår intensjonen med programmet og kjenner til hva som skal vektlegges og hvorfor. Dette forutsetter i praksis at gruppeveilederne / medinstruktørene har gjennomgått samme program, og helst også innehar noe mer kompetanse på området.
Det er viktig at programleder / kursleder sørger for tilstrekkelig transparens mellom gruppenes arbeid og kursledelsen, slik at den enkelte gruppe og den enkelte deltaker møter veiledere som kan bidra positivt inn i det læringsplatået og klimaet som eksisterer i øvingsgruppen. Gjennom programmet foregår en metaprosess i tillegg til deltakernes læring. Veiledernes egen kompetanse videreutvikles også gjennom å dele erfaringer og drøfte problemstillinger som oppstår. Mellom veilederne utvikles det et nytt fagfellesskap der meninger utveksles og kunnskap deles. Veiledernes unike kompetanser og fagspråk konfronteres og prøves ut.

Deltakerne skal også møte ulike tilnærminger til veilederrollen for å oppleve mangfoldet. Derfor roterer gruppeveilederne mellom gruppene fra øvelse til øvelse. Gruppeveilederens deltakelse må tunes inn i forhold til den enkelte gruppes opparbeidede kompetansenivå i den enkelte øvelse. Det betyr i praksis at veilederen forholder seg til øvelsens intensjon og observatørens oppdrag i første rekke. Dette er likevel ikke ment å skulle være en absolutt begrensning, men en hjelperamme som leder gruppen gjennom programmets progresjon. Veilederen som sitter i gruppen skal derfor spørre mer enn han/ hun påstår, og gjerne undres sammen med deltakerne over hvorfor samtalen utvikler seg slik den gjør. Veilederen kan så gjerne påpeke hva han/ hun selv har lagt merke til og vise til mulige sammenhenger for å belyse feltet gruppen øver på, og gjerne vise veien videre. Sterke påstander om rett og galt fører ofte til at gruppen betviler veilederens fagkompetanse og dermed ser bort fra tilbakemeldingen. Veilederrollen i gruppen er relativt autonom og det gis anledning til å gi

tilbakemeldinger til øvelsen i tillegg til god veiledning, så lenge det ikke fortrenger demonstrasjon av god veiledning.

9.1.7 Rammefaktorer og metode

Det er flere forhold som får plass under denne overskriften. Aller først dreier det seg om undervisningskrefter og gruppeveiledere. Det har vist seg gjennom tallrike evalueringer av programmet at suksess i stor grad står og faller dels på veiledernes individuelle kompetansenivå og dels på tilstedeværelsen av et tilstrekkelig antall kompetente veiledere. Underveis i øvelsene støter deltakerne på situasjoner de ikke alltid er i stand til å håndtere med den opparbeidede kompetansen de har i øyeblikket, så en merkompenent gruppeveileder er nødvendig for å ivareta veisøkers interesser når det er nødvendig og for å trekke læringserfaring ut av gjennomføringen generelt. Gruppeveileders tilstedeværelse kan om nødvendig reduseres utover i uken etter hvert som deltakernes kompetanse øker. Imidlertid avhenger dette også av deltakerforutsetningene. Mye erfaring settes det ord på underveis i plenum så det er ønskelig at gruppeveilederne også deltar der. I motsatt fall vil noe informasjon gå tapt fra plenum til gruppe og tilbake.

En annen sentral rammefaktor er gruppens størrelse. Det er ikke gunstig at gruppen er for stor fordi det både forbruker mye tid i oppsummeringen og kan redusere den enkeltes deltakelse. På den annen side bør gruppen heller ikke være for liten, fordi det gir for liten dynamikk og fordi erfaringsgrunnlaget lett kan bli for smalt. Øvingsgruppene bør fortrinnsvis ha 3-4 deltakere. Hvis gruppene kun har 2 deltakere mister en læringsperspektivet gjennom observasjon og imitasjon samt tilbakemeldinger fra tredjepart. Blir øvingsgruppene bestående av flere enn 4 deltakere, får hver enkelt deltaker færre direkte øvingsmuligheter, og en kan anta at fortroligheten innad i gruppen kan forstyrres noe fordi det blir for mange som kun observerer det som foregår.
Gjennomføringen av undervisningsprogrammet krever både et plenumsrom og et antall mindre grupperom til hver øvingsgruppe.

I plenumsrommet kan deltakerne fortrinnsvis sitte gruppevis, fordi det også oppfordres til korte samtaler innad i gruppene under plenumssamlinger. Å la gruppene sitte samlet i plenumsrommet skaper også en trygg ramme som gjør det enklere for deltakerne å stille spørsmål. En trygg ramme er også fordelaktig i forbindelse med oppsummeringene, der

veilederne leser tilbake til plenum sine erfaringer med øvelsene. Deltakerne kan ha god nytte av at det settes opp bord til gruppene slik at de med letthet kan skrive underveis.

Under arbeidet med øvelsene sitter hver øvingsgruppe i hvert sitt grupperom. Til hver av øvelsene går det med ca. én time så det er en forutsetning at rommet er ventilert, eller mulig å lufte ut. Veiledning krever fra tid til annen mye krefter og det kan forringe luftkvaliteten i rommet, hvilket igjen kan påvirke deltakernes læreforutsetninger og læringsutbytte.

I den grad det er mulig å påvirke hvor programmet holdes, har det vist seg å være fordelaktig om deltakerne frikobles fra tilstedeværelse på sitt vanlige tjenestested. Best læringsutbytte har deltakerne rapportert om når de får jobbe uforstyrret av daglige krav mens programmet pågår. Kursprogrammet Veileder 1 pågår over fem virkedager. Fra Krigsskolens side har det vært et krav at programmet tilrettelegges slik at det enten kan gjennomføres over fem påfølgende dager eller delt i to, der første del tar for seg veiledning én til én og andre del tar for seg veiledning i gruppe.
Det har også vært gjort forsøk med gjennomføring av programmet over færre dager, med tre undervisningsøkter pr. dag. Sistnevnte har vist seg å gi redusert læringsutbytte fordi deltakerne blir for slitne.
Undervisningsmateriell kunne like gjerne vært omtalt under overskriftene arbeidsmåter eller innhold. Det er utarbeidet et særskilt programkompendium til Veileder 1 (Holth, 2016) som trykkes opp og deles ut til deltakerne i forkant av kurset. Det første kapittelet i kompendiet handler om forberedelse til selve gjennomføringen og deltakerne må derfor gis anledning til å lese dette før de møter opp første kursdag. Programkompendiet, som pr. i dag er på om lag 90 sider, inneholder i tillegg til lærestoffet programmet er bygget på, også oppgaver som observatørene i gruppene skal stå for under øvelsene. Disse oppgavene skal hjelpe observatørene i deres bestrebelser på å se hva som foregår under øvelsene og støtte dem med hensyn til hvor de bør ha sin oppmerksomhet for å sikre gruppen progresjon i læringen. Imidlertid forekommer det at grupper velger å se bort fra disse observatøroppgavene for å ivareta helt spesifikke læringsbehov. Så lenge dette tar utgangspunkt i bevisste valg fra deltakernes side, er dette ikke til hinder for læreprosessen. Men det er også et signal til gruppeveileder, som bør sjekke ut med gruppen hva som er årsak til valget, slik at en får grepet fatt i læringsmotstand eller andre forhold som påvirker læringen. Programkompendiet kunne i prinsippet gjerne ha favnet en større del av det bakteppet som er referert i denne rapporten.

I betraktning av det begrensede antallet dager som er avsatt for kurset ville dette imidlertid ha blitt for omfattende. Innholdet i kompendiet er derfor begrenset til det som er nødvendig for å dekke læringsmålene.
Denne fagrapporten er primært innrettet mot instruktører og veiledere i Forsvaret. Programkompendiet er derimot utformet med tanke på kursdeltakernes forutsetninger og behov. Som følge av dette er det i kompendiet også henvist til teorigrunnlag og anvendt teori som ikke følger direkte av fagrapporten. Dette er innarbeidet i kompendiet for å konkretisere og understøtte formidling og forståelse av stoffet.
Programinnholdet presenteres basert på en powerpointpresentasjon som følger oppbyggingen både innholdsmessig og arbeidsmessig, der deltakerne påvirker prosessen underveis og gir tilbakemeldinger på om de erfarer å ha tilegnet seg de ulike læringsmomentene. Oppstår det situasjoner der deltakerne mener de mangler kunnskap om sentrale elementer, tilbys nye oppsummeringer slik at stoffet blir tilstrekkelig forstått.
Til slutt kan det være på sin plass å nevne at generelle administrative forhold også kan påvirke programprosessen og læringsresultatet.

9.1.8 Evaluering og videre utvikling

Det foregår to typer evaluering i forbindelse med gjennomføring av veilederprogrammet. Deltakernes innsats vurderes fra gruppeveiledernes side. Læringsmålene fokuserer på at deltakerne skal kunne vise ferdigheter. Gruppeveilederne skal altså kunne erfare i løpet av uka at deltakerne utvikler en økende kompetanse og forståelse for veiledning som samtale- og lederverktøy. Dette fordrer en aktiv innsats fra deltakernes side og en direkte kommunikasjon mellom den enkelte deltaker og gruppeveileder.
Det er naturligvis også en forutsetning at deltakerne er til stede. For å få godkjent gjennomført program er det et krav at deltakerne ikke er fraværende under noen deler av programmet der det introduseres nye temaer eller trenes på nye ferdigheter. Det er programleder / kursleder som vurderer hver enkelt deltakers innsats og utvikling og som avgjør om det skal tildeles bevis for godkjent program eller ikke.

Alle undervisningsprogram evalueres av deltakerne. Deltakerne leverer inn gruppevise evalueringer etter gjennomført program. Hensikten med evalueringene er å sikre at programmet til enhver tid har et relevant innhold som avspeiler Forsvarets behov.

Evalueringene bidrar også til å bekrefte at programledelse / kursledelse og gruppeveiledere innehar den kompetansen som kreves.
En gjentakende problemstilling som pr i dag ikke er endelig løst er deltakernes etterspørsel etter muligheter for å trene mer på gruppeveiledning. Gruppeveiledning er viktig for militære ledere. Ideelt sett burde det vært tilbudt en påbyggingsmodul i gruppeveiledning til Veileder 1. I lys av den begrensede undervisningstiden som er til rådighet, fortoner dette seg pr. i dag ikke som realistisk. En vei å gå kan derfor være å strukturere gruppeveiledningsøvelsene på en ny måte slik at de hver for seg tar kortere tid, eventuelt i mindre grupper slik at flere får trene.
Som et alternativ kan det også vurderes å gi gruppeveiledning en større plass innenfor rammene av Veileder 1. I så fall må det identifiseres hvilke elementer som kan tas ut av dagens program, uten at dette i for stor grad svekker deltakernes forståelse og samlede læringsutbytte.
Øvelse på å lytte er i dag delt opp i tre deløvelser. Først trener deltakerne på å lytte til det nonverbale språket, deretter på det verbale språket og til slutt trener de seg på spørsmål. En fjerde øvelse er knyttet til hvordan ulike preferanser møtes og konsekvenser av dette. Kanskje kan det her finnes en mulighet til å effektivisere undervisningen uten at dette reduserer antall praktiske øvelser for hver enkelt deltaker?

Nylig er det innført en endring der programmets del to som omhandler gruppeveiledning, er flyttet til kadettenes femte semester på operativ linje. Hensikten med denne endringen er at kadettene skal få direkte anvendelse av det lærte i sine roller som kadettveiledere for egne grupper. Det gjenstår å studere effektene av denne endringen. Øvrige deltakergrupper gjennomfører fortsatt hele programmet i sammenheng.

I den senere tiden har vi også drøftet hvorvidt teoriinnholdet i Veileder 1 kunne egne seg for undervisning i form av «flipped classrooms». I så fall ville deltakerne kunne studere teorien mer fleksibelt, men vi ville også kunne tape noe av det prosessuelle elementet som oppstår i dynamikken mellom deltakerne mens programmet pågår. Det som kunne berike programmet i denne forbindelse kunne være om videoene også inneholdt illustrasjoner der veiledningsverktøyene ble praktisert i en tydelig arbeidskontekst. Denne problemstillingen krever mer gjennomtenkning og muligens en forsiktig utprøving før vi kan konkludere.

10.0 Undervisningsprogrammet – oversikt og plan for gjennomføring

Til støtte for programledere / kursledere, veiledere og instruktører følger her en enkel beskrivelse av innholdet i de enkelte undervisningsdager og hvordan hver enkelt dag kan struktureres og gjennomføres.

En skjematisk oversikt over programmet er vist i figur 8 nedenfor. For en mer detaljert beskrivelse av programmets innhold vises det til programkompendiet (Holth 2016). Kompendiet inneholder også en nærmere beskrivelse av de enkelte øvelsene som inngår i programmet, med tilhørende oppdrag til observatørene.

PROGRAMOVERSIKT VEILEDER 1				
Dag 1	Dag 2	Dag 3	Dag 4	Dag 5
Introduksjon, forventningsavklaring, læringsmål og holdninger, praksisteori	Morgenrefleksjon	Morgenrefleksjon	Morgenrefleksjon	Morgenrefleksjon
Øvelse 1 EGEN PRAKSISTEORI	Øvelse 3 AKTIV LYTTING VERBALT	Teori Probleminnramming	Teori Empati	Forberedelse gruppeveiledning
Teori Aktiv lytting, nonverbal, struktur, metasamtale	Teori Ulike former for spørsmål	Øvelse 5 PROBLEMINNRAMMING	Øvelse 8 EMPATI	Øvelse 10 GRUPPEVEILEDNING
Øvelse 2 AKTIV LYTTING NONVERBALT	Øvelse 4 SPØRSMÅLSSTIL	Øvelse 6 PREFERANSER OG FORSKJELLIGHET	Teori Holdninger og lederskap	Øvelse 11 PROBLEMRETTET VEILEDNING I GRUPPE
Teori Aktiv lytting verbalt	Teori Personlighet og preferanser	Gruppeoppgave som aktualiserer programmets helhet		
		Teori Oppsummering, helhet og sammenheng	Øvelse 9 HOLDNINGER OG LEDERSTIL	
Utdeling av JTI		Øvelse 7 HELHET	Teori Gruppedynamikk	Oppsummering og evaluering

Figur 8 Oversikt over planlagt progresjon i programmet "Veileder 1"

Dag 1 – Introduksjon – Grunnleggende veiledningsforståelse

Deltakerne har fått programkompendiet utdelt i passende tid før første kursdag. Det forutsettes at deltakerne selv har lest gjennom kompendiets kapittel 1 og 2 på forhånd.
Morgenen starter med at deltakerne setter seg sammen i grupper på 3-4 personer. Gruppesammensetningen skal være avtalt før første programdag. Gruppene kan eksempelvis gjerne være sammensatt av deltakere fra samme lag / læringsgruppe.
Programmet innledes med en presentasjon av kurset og deltakerne. Programleder / kursleder gjennomgår kursets læringsmål etterfulgt av en gjensidig forventningsavklaring.
Som en oppvarming drøfter deltakerne innad i gruppene hva de legger i begrepet veiledning og hva som skiller veiledning fra andre veiledningslignende begreper.
Oppsummering i plenum av samtalebegreper som er ukjent eller som deltakerne ønsker forklart.

Etter en kort gjennomgang av programmets kontekstuelle fundament, presenterer programleder / kursleder deretter deltakerne for seks ulike påstander som hver for seg signaliserer holdninger som deltakerne blir bedt om å ta stilling til. Hensikten er å bevisstgjøre deltakerne på holdninger som bør ligge til grunn for at de skal lykkes med å benytte veiledning som lederverktøy. Refleksjoner omkring disse holdningene skal følge deltakerne gjennom hele programmet og gi dem en grunnleggende forståelse av hvordan de, ved å tilkjennegi disse holdningene i handling, kan bidra til å øke veisøkers tro på egen mestring, vilje og motivasjon for å møte nye utfordringer og ta selvstendige valg.
De seks påstandene som er nærmere beskrevet i programkompendiet, er:

- Språk påvirker våre tanker, følelser og handlinger.
- Tanke, følelse og handling henger uløselig sammen.
- En trenger ikke å forstå årsaken til problemet for å bidra til å løse det.
- Det finnes problemer, utfordringer og egentlig-ikke-problemer.
- Små endringer skaper større endringer
- Individer kan utvikle seg og påvirke egne tanker, følelser og handlinger.

Programleder / kursleder introduserer deretter begrepet praksisteori og illustrerer blant annet hvorfor praksisteori utgjør selve fundamentet for menneskers handlingsberedskap.
Dernest introduseres programmets første veiledningsøvelse.

Øvelse 1 – Egen praksisteori – har til hensikt å gjøre hver av deltakerne bedre kjent med sin egen praksisteori, slik at de etter hvert kan bli i stand til å utvide eller utvikle denne. Øvelsen tar utgangspunkt i påstanden «Individer kan utvikle seg og påvirke egne tanker, følelser og handlinger».

I denne og i påfølgende øvelser senere i programmet er metodikken at veileder trener praktisk på å gjennomføre en veiledningssamtale, veisøker opplever å bli veiledet og observatør legger merke til hva som skjer og bistår med å belyse dette i etterkant. Observatør får også muligheten til å reflektere over det han / hun ser og hører for så å gjøre seg opp egne meninger om hvordan det ville være lurt å gå inn i samtalen.
Etter øvelsene følger alltid en oppsummering, der veileder referer hva vedkommende har forsøkt og lykkes med, hva som var en utfordring og eventuelle momenter som er uklare, eller noe de manglet for å kunne komme videre i samtalen. Erfaringsmessig er tilbakemeldingen etter denne første øvelsen at samtalen stopper opp, at den beveger seg i ring, fordi veileder mangler kommunikasjonskunnskap. Disse erfaringene endrer seg vanligvis gjennom kursforløpet etter hvert som deltakerne tilegner seg nye ferdigheter.

Programmet følger nå en kontinuerlig bevegelse fra erfaring og praktisk øving via refleksjon i gruppene og deretter påfølgende oppsummering og avklaring i plenum. Plenumssamlingen skal styrke begrepsforståelsen og gjøre deltakerne klar over at det den enkelte erfarer og lurer på deles av andre. Oppsummeringen skal også fokusere på hva som er kommende læringsaktivitet slik at deltakerne opplever nytte og økende mestring basert på at de erfarer å spørre etter «det neste som står på programmet».

Neste teoriavsnitt inneholder en forelesning omkring struktur i veiledningen med fokus på veiledningsforløpet og veiledningssamtalens ulike faser med tilhørende hovedmomenter.
For å kunne bevege samtalen gjennom de ulike fasene trenger veilederen å kjenne til og mestre bruken av en rekke ulike kommunikasjonsverktøy. Med dette som utgangspunkt introduseres deltakerne suksessivt for noen av disse kommunikasjonsverktøyene.
Som det første av disse verktøyene presenteres aktiv lytting, først nonverbal og deretter verbal.

Øvelse 2 – Aktiv lytting nonverbalt – har til hensikt å gi veilederne anledning til å trene på aktiv lytting nonverbalt. Samtidig får gruppen en anledning til å erfare / observere effekten av nonverbale kommunikasjonsverktøy i forhold til a) essensen i samtalen og b) samtalens progresjon / utvikling. Øvelsen tar utgangspunkt i påstanden «Tanke, følelse og handling henger uløselig sammen».
Gjennom øvelsen får deltakerne forståelse for hvordan nonverbal kommunikasjon som ansiktsuttrykk, kroppsspråk, berøring, stillhet, øyenkontakt og stemmens klang, har en sterk innvirkning på oss og hvordan dette påvirker dybden i samtalen og tilliten i relasjonen.

Det handler i stor grad om å være oppmerksom og legge merke til. Programleder / Kursleder skal understreke at det ikke er hensiktsmessig at veilederen tolker det nonverbale språket, men bare legger merke til det og avklarer sine observasjoner med veisøker i den grad det er formålstjenlig.
I tilknytning til denne øvelsen bør programleder / kursleder også oppfordre til refleksjoner omkring etikk. Når en veileder begynner å bli observant på den nonverbale kommunikasjonen, kan han / hun komme til å berøre mennesker på en måte de ikke er klar for. Dette er en etisk avveining veileder må trene seg på å ta.

Dag 2 – Meg selv som verktøy – kommunikasjonsverktøy
Dag 2 starter med en kort morgenrefleksjon der programleder / kursleder viser tilbake til gårsdagens læringsmomenter og strukturen i samtalen. Det viser seg positivt å la gruppene småprate litt om sine erfaringer og refleksjoner som en så trekker inn i plenum. Deretter introduserer programleder / kursleder deltakerne for dagens læringsmomenter så de er forberedt på hva de kan forvente av dagen og rette sin læringsinnsats mot dette. Deltakerne introduseres deretter for neste veiledningsøvelse.

Øvelse 3 – Aktiv lytting verbalt – har til hensikt å bevisstgjøre deltakerne på den verbale kommunikasjonen for å gi dem erfaring med kompleksiteten i kommunikasjonen og trening i å håndtere denne gradvis. Øvelsen tar utgangspunkt i påstanden «Språk påvirker våre tanker, følelser og handlinger» og fenomenet at det som gis oppmerksomhet gjentar seg.
I denne øvelsen tar vi utgangspunkt i den nonverbale kommunikasjonen og legger på verbal kommunikasjon som understøtter den nonverbale gjennom bruk av pauser, parafrasering, oppmuntring, speiling og avklaringer. I denne øvelsen legges vi i liten grad vekt på hva slags

spørsmål som stilles. Gjennom å jobbe med avklaringer får deltakerne en tidlig tilnærming til probleminnramming som introduseres på dag 3.

Oppsummeringen etter øvelse 3 dreier seg erfaringsmessig mye om språk og hvor mye mer komplekst det er å skulle forholde seg samtidig både til hva veisøker sier og til måten det blir sagt på. Deltakerne erfarer at det lett kan oppstå misforståelser.
Det blir synlig for deltakerne at de er ulike og at selv om de snakker samme språk kan det oppleves som om de ikke helt forstår hverandre. Mennesker snakker ofte forbi hverandre og kan være opptatt av vidt forskjellige ting.
Det er en målsetting at deltakerne på dette stadiet i kurset skal bli oppmerksomme på at de i en veiledningssamtale ikke kan regne med å skulle forandre hverandre, men at oppgaven tvert imot består i å bli så godt kjent med seg selv at en kan tune seg inn på den andres bølgelengde i den hensikt å oppnå kontakt og tillit.

Etter oppsummeringen følger en ny teoriforelesning der emnet er spørsmålsstil og ulike former for spørsmål. Å stille spørsmål er vesentlig i veiledningssamtalen. En veileder som stiller gode spørsmål kan hjelpe veisøker med å reflektere, analysere, velge og prioritere å kjenne på egne følelser. Kursleder må peke på viktigheten av å stille spørsmål som både appellerer til det tankemessige og til det emosjonelle. Forskjellene på hovedkategoriene åpne og lukkede spørsmål belyses med eksempler. Underkategoriene informasjonsspørsmål, kognitive spørsmål, affektive spørsmål, begrunnelsesspørsmål, skaleringsspørsmål og mirakelspørsmål gjennomgås og forklares.

Deretter introduseres neste øvelse;
Øvelse 4 – Spørsmålsstil – har som hensikt at veileder skal bli seg bevisst hvilke typer spørsmål han/hun bruker og hvilken effekt dette har.
I denne øvelsen kan veileder eksperimentere med effekten av å stille ulike typer spørsmål. Et gammelt ordtak sier at «Som du roper i skogen får du svar». Dette er et viktig poeng i veiledningssammenheng, for uten bevissthet på hva vi stiller spørsmål om kan det bli vanskelig å være en hjelper som bistår i refleksjon og utvikling. I programmet fokuseres det på først og fremst å gjøre deltakerne kjent med hvilke typer spørsmål de selv velger intuitivt, for deretter å gjøre dem oppmerksomme på effekten det gir når de begynner å velge ulike typer spørsmål selektivt og bevisst.

Erfaringsmessig vil de fleste oppleve det som vanskelig å eksperimentere med ulike typer spørsmål på dette stadiet i programmet. Tilbakemeldingsprosessene i gruppene der observatørene forteller om hvilke spørsmål de mener å ha registrert og effekten spørsmålene har hatt, bidrar likevel til en gradvis bevisstgjøring og verdifull læring for alle deltakerne. Etter endt øvelse og gruppereffleksjon oppsummeres erfaringene i plenum.

Mot slutten av dag 2 får deltakerne en kortfattet, teoretisk introduksjon til temaene personlighet, preferanser og forskjellighet. Hensikten er her utelukkende å gi deltakerne økt bevissthet i forhold til at mennesker er grunnleggende forskjellige og at erkjennelsen av dette er en forutsetning for å kunne jobbe med å tilpasse kommunikasjonen vår til ulike mottakere. Etter avslutning av kursdag 1 har alle deltakere fylt ut hver sitt skjema JTI.

Neste moment på programmet som vil dreie seg om preferanser og forskjellighet, altså vår personlighet, belyses via både trekketeori og typeteori. Hensikten her er å gi deltakerne et levende bilde av hvordan vår personlighet påvirker vår atferd og mulighet til samspill med andre i det sosiale rom. Programmet vektlegger i stor grad å bidra til deltakernes læring av å kommunisere trygt, presist og klart, og ikke minst rette fokus mot hva den andre virkelig forsøker å uttrykke.
Programleder / kursleder gjennomgår Jungiansk typeindeks for å gi deltakerne en første introduksjon til nytteverdien av å tenke i lys av typeteori i veiledningssammenheng. JTI er et lettfattelig verktøy som kan bidra til å belyse hva som skal til for å lære å tune seg inn i andres kommunikasjonsmønstre. Deltakerne opplever mye aha- opplevelser i denne programdelen. Det gir dem et språk for å uttrykke hvordan en er lik og forskjellig fra hverandre på bedre faglig grunnlag enn utsagn som; «du må være mer aktiv», «du må slippe andre mer til», du ser ikke skogen for bare trær», «hva med å være litt fleksibel» osv. osv. Typeindeksen brukes i utviklingsøyemed, med fokus på å lære om seg selv i relasjon til andre og lederansvaret for å bistå andre i deres utvikling og læring, og kursleder må derfor fokusere på individets mulighet til og ansvar for egen utvikling. JTI gir deltakerne innsikt i egne foretrukne og mindre utviklede preferanser. Denne innsikten kan så hver og en benytte seg av i sin videre lederutvikling.

Dag 3 – Å forstå og møte forskjellighet

Dagens morgenrefleksjon omfatter hittil presentert lærestoff og refleksjoner over gårsdagens effekt. Gruppene småprater og programleder / kursleder tar imot deres refleksjoner i plenum

før dagens program presenteres. For å sikre bred deltakelse i refleksjonene kan kursleder velge å be om kommentarer fra hver enkelt gruppe, i den grad de ønsker å dele. Det settes av tid til å fokusere noe mer på preferanser og forskjellighet før dagens læringsmomenter startes. Erfaringsmessig er deltakerne nå overrasket over hvor mye det har å si at vi oppfatter det som blir sagt på ulike måter og ønsker å lære mer om hvordan de kan møte den andre slik at de gjør seg forstått. I denne forbindelse introduseres begrepet probleminnramming. Samtalens kjerne er sjelden servert på sølvfat. Den avdekkes ofte lag for lag som når vi skreller en løk. Kursleder gjennomgår momentet i plenum gjennom å illustrere samtalens flere lag som et isfjell. Noe er lett tilgjengelig og ligger over isflaten, mens sakens kjerne noen ganger berører temaer som krever gjensidig refleksjon og veileders lytteferdigheter for å komme opp til overflaten. Gjennom praktisk tilnærming der deltakerne i plenum får anledning til å prøve seg fram ved å benytte de veiledningskunnskapene, ferdighetene og holdningene de hittil har tilegnet seg, erfarer de hva som skal til for å nærme seg sakens kjerne så effektivt som mulig uten at veisøker på noe vis skal kjenne seg invadert eller overkjørt. I situasjoner der dette oppstår vil samtalen opphøre, gå opp til overflaten og toppen av isfjellet og effekten avta. Gruppene får deretter øve selv.

Øvelse 5 Probleminnramming - har som hensikt å gi veilederen anledning til å trene på å nærme seg problemstillingen slik at samtalen blir effektiv gjennom valg av hensiktsmessige spørsmål og tilnærming til veisøkers tema. Denne gangen gjelder det å komme raskt frem til hva som kan hjelpe veisøker i sin problemtilnærming. Før et problem kan løses må det finnes og avgrenses.

Å erfare hvordan vekslingen mellom ulike typer spørsmål knyttet til den nonverbale og verbale kommunikasjonen for øvrig kan hjelpe veisøker til å nærme seg kjernen i sin problemstilling, er i stor grad hovedfokus i øvelse 5. Deltakerne får en viss erfaring i hvordan en på etisk vis kan nærme seg det viktige innholdet i saken. Å mestre dette krever at veilederen utfordrer seg selv litt i forhold til hva han / hun tør å spørre om og reflektere over samt en god balanse i tilnærmingen mellom å lytte til så vel det nonverbale som det verbale språket til veisøker Hva kan veisøker påvirke og gjøre noe med? I en samtale vil veisøker fortelle en historie. Veileders oppgave er å komme raskt fram til hvilke biter av historien som er veisøkers utfordring».

Etter øvelsen gjennomføres plenumsoppsummering der temaet probleminnramming er i fokus. Forholdsvis ofte melder veilederne tilbake at dette er vanskelig å få til. Mye skyldes at

de ikke har nådd inn til veisøker, de har ikke fått grep om hva det virkelig dreier seg om. Erfaringen tilsier at deltakerne på dette tidspunktet trenger å forstå mer om forskjellighet og betydningen det har for å skape en effektiv kommunikasjon. En av offiserens oppgaver er å bidra til felles situasjonsforståelse i enheten han / hun leder. Da må lederen også kunne fange de underordnedes oppmerksomhet og snakke til dem på en sånn måte at det skaper resonans i dem. Det å kunne lytte og så snakke slik at den andre oppfatter budskapet veileder sender, er selve kjernen i veiledningsmetodikken og fortsetter å være fokus i programmet som nå går dypere inn i hvordan våre preferanser er med å forme hvordan vi tenker, føler og møter den andre i samtalen. Etter plenumsoppsummeringen går gruppene ut i øvelse 6.

Øvelse 6 Preferanser og forskjellighet – har til hensikt å lære å kjenne igjen hvordan preferanser og forskjellighet kan prege samtaler.
I programsammenhengen kjenner deltakerne nå til hverandres typekoder. Dette vil ikke nødvendigvis være tilfelle i hverdagen. Derfor er det et mål at deltakerne skal lære seg enkelte kjennetegn som signaliserer hvordan de best kan tilnærme seg den andre i samtalen. Observatørens oppdrag i øvelsen fokuserer på dimensjonene i JTI. På denne måten kan deltakerne gradvis bli oppmerksom på at mennesker tenker og snakker om samme ting på forskjellige måter. Ulike individer fokuserer sin oppmerksomhet på helt forskjellige ting i en og samme situasjon, hvilket også vil påvirke samtalens innhold og hvorvidt veileder her klarer å finne frem til det som er grunnleggende viktig for veisøker å ta opp. Tempoet i taleflyten vil være forskjellig og veilederne og veisøkerne vil oppleve hvordan det virker på dem selv å møte den tempoulikheten. . Veileder oppfordres til å prøve ut hvordan han / hun kan nærme seg den andres måte å uttrykke seg på og tenke på, både for å matche kommunikasjonsstilen og innimellom også for å utfordre den.

Etter at gruppene har gjennomført en oppsummering innad i gruppen med sin gruppeveileder, gjennomføres en oppsummering i plenum der det fokuseres på viktigheten av å være oppmerksom på individenes forskjellighet og hvordan en som leder bør tilnærme seg denne individualiteten for å få det meste og beste ut av hver enkelt.

I plenumsoppsummeringen i etterkant er erfaringene stort sett at deltakerne har erfart og opplevd på en ny måte hvorfor kommunikasjonen ble som den ble. Noen har mestret det å benytte ulike typer spørsmål og sett effekten av det på sin veisøker, mens andre fortsatt har nok med å følge den grunnleggende progresjonen. Nå skal de både se den andre og trene sin

oppmerksomme tilstedeværelse, de skal oppmuntre, avklare og stille gode spørsmål. I tillegg skal de nå finne frem til sakens kjerne og tilnærme seg den på en måte som får veisøker i tale. Likevel er erfaringen at motivasjonen er stor og mange deltakere opplever å mestre, om ikke alt, så i alle fall vesentlige deler. I gruppene deles viktige temaer og veilederne opplever ofte å bli gitt stor tillit. Det kan medføre at de trekker seg litt unna av frykt for å gjøre skade.

Før temaet om preferanser og forskjellighet forlates, introduseres her en forholdsvis utfordrende oppgave som deltakerne skal løse i store grupper, gjerne på 7 til 10 personer. Her kan veiledningsverktøyene brukes og det er nærmest også en forutsetning for å løse oppgaven. Oppgaven deltakerne her møter, danner en form for midtpunkt i undervisningsprogrammet, der den enkelte deltaker må ta i bruk alle verktøyene de har lært for å bidra til å løse oppgaven gruppen har fått. Denne oppgaven kan betraktes som et bindeledd mellom det å veilede én person og møte flere i en samtale. Oppgaven er utviklet av undertegnede i samarbeid med Anne Live Vaagaasar som ledd i en praksisperiode ved Krigsskolen i forbindelse med utdanningspraksis fra Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Oppgavens tema er bevisst ikke beskrevet i programkompendiet. Programleder / Kursleder må imidlertid være kjent med denne oppgaven i forkant av programmet.

Å forstå mangfoldet i kommunikasjon når flere individer møtes kan være betydningsfullt for de kommende temaene i programmet. Oppgaven gruppene nå introduseres for krever at de utvikler et felles språk og begrepsapparat, fordi det ordinære språket er byttet ut på vesentlige informasjonsenheter. Den inneholder også flere parallelle historier og deltakerne må være svært oppmerksomme på introduksjonen for å velge rett og få riktig løsning. Det vil kreves at deltakerne er fokuserte, fleksible og at de til slutt evner å få alle i gruppa til å delta, siden alle deltakere vil sitte inne med informasjon som er nødvendig for effektiv og riktig oppgave-løsning. Språk er en viktig katalysator i øvelsen.

Oppsummeringen foregår etter denne øvelsen i vesentlig grad innad i gruppene. Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? Hvilken betydning har det at gruppen lar det skje? Hvem ledet prosessen? Deltok alle? Hvilket ansvar har den enkelte for å få frem all informasjon? Lytter en til alle? Hvordan hadde gruppemedlemmene benket seg rundt bordet? Det er mange interessante momenter som kan oppsummeres.

Nøkkelordene for det videre veiledningsarbeidet er samspill og empati. Særlig når gruppene vokser, må lederen se og håndtere individene slik at de finner sin plass i gruppen og får mulighet til å yte sitt aller beste. Denne oppgaven engasjerer deltakerne på mange plan og gir rom for en god oppsummering av alle kommunikasjonsverktøyene som er presentert i tillegg til kunnskap om det mangfoldet individer i en gruppe representerer.. Hver og en stiller med sin biografi og sin selvopplevde identitet.

Før programmet fokuserer mer på de følelsesmessige aspektene en kan komme inn på i en veiledningssamtale, gjennomfører gruppene en øvelse der fokuset er å trekke sammen og ta i bruk det som hittil er lært.

Øvelse 7 **– Helhet** - har til hensikt å bidra til å sette delene sammen til en helhet. Den bringer dermed ikke noe nytt til torgs, men er snarere et lite hvileskjær for å konsolidere. Veilederne øver på å fokusere på å se helheten i veiledning som kommunikasjonsform når en benytter seg av kommunikasjonsverktøyene i en konkret kontekst og vil erfare hvordan dette kan skape en trygg relasjon der veisøkers læring og utvikling stimuleres.

Etter øvelsen gjennomføres en oppsummering i plenum der deltakerne på dette tidspunktet erfaringsmessig er ganske mestringsfokuserte, selv om de av og til gir uttrykk for at det er krevende å skape en helhet. Vanlige utsagn som kommer er «det gikk bra når jeg slutta å bry meg om alt vi har lært og bare hørte på veisøker», «jeg prøvde å få med meg alt veisøker sa uten å begynne å finne en løsning, men heller la ham komme fram til det selv» eller «det temaet veisøker tok opp kjente jeg meg sånn igjen i, så det ble vanskelig å veilede på det for jeg lurer jo på det sjøl».
Generelt begynner deltakerne å bli noe mettet av progresjonen og programleder / kursleder kan vurdere å la gruppene reflektere over det de har lært og erfart og gi mulighet til å stille spørsmål til momenter som de er usikre på dersom tiden tillater det.

Dagen avsluttes med at programleder / kursleder introduserer morgendagens tema som handler om det emosjonelle aspektet av samtalen. I programmet er empati valgt ut som det verktøyet lederen og veilederen kan benytte i samtalen. I en større sammenheng ville det her vært naturlig å gå inn på flere aspekter av det å være en resonant leder og begrepet emosjonell intelligens, men tidsrammene som er avsatt for «Veileder 1» tillater dessverre ikke dette.

Dag 4 – Når ord ikke er nok

Morgenrefleksjonen har som vanlig fokus på gårsdagens innhold og erfaringer, men denne dagen berøres tidvis også det kommende programmet med en viss spenning. Skjæringspunktet mellom veiledning og terapi berøres flere ganger. Hvor langt er det riktig å gå er et ofte stilt spørsmål. Kan en veileder gjøre skade på sin veisøker? Etikk blir nok en gang et viktig tema. Programleder / kursleder kan absolutt benytte anledningen til å understreke at veiledere er profesjonelle samtalepartnere, ikke terapeuter, og at forskjellen kort sagt ligger i veisøkers ubetingede adgang til å påvirke samtalen og sette egne grenser. Ved å bevege seg fra nåsituasjonen og inn i fremtiden kan en ganske trygt samtale med veisøker på dennes premisser. Om en velger å gå tilbake i tid, bør veileder oppfordres til varsomhet. Det er et langt vanskeligere felt å skulle bistå til refleksjon over noe som er passert, særlig i de tilfellene som det knytter seg negative følelser til.

Tiden er nå inne til å ta opp temaet empati og håndtering av følelser i samtalesammenheng. Kursleder bør understreke viktigheten av at veilederne lærer seg å avrunde samtalen på en god måte i de tilfellene der temaene blir sterkt følelsesbetonte, slik at veisøker får lukket boken sin for denne gang. Etter teoretisk introduksjon går gruppene deretter over til en ny øvelse.

Øvelse 8 – Empati – har til hensikt å utfordre veiledernes empatiske ferdigheter og bevisstgjøre dem på når og hvordan de bør utvise empati.

Observatøren retter sitt fokus mot veilederens språk og kroppsspråk og hvordan dette avspeiler veisøkerens subjektivt opplevde perspektiv. Dernest kan det være at samtalens karakter fordrer at veisøker får utfordret sitt perspektiv henimot en mer mestringsfylt måte å tilnærme seg saken på.

I plenumsoppsummeringen er fokus på hva empati innebærer og hvilke erfaringer veilederne har gjort. I noen grupper vendes fokuset tilbake til preferanser og forskjellighet. Veilederen kan si noe sånt som «jeg forsto ikke hva han mente da han sa…» eller «hvis jeg bare hadde forstått at det var det det dreide seg om så, men det skjønte jeg ikke…» Andre rapporterer tilbake at de evnet å se den andre og forteller om en god samtalekontekst.

Programmet nærmer seg nå overgang til en ny del, der veiledning av flere enn én person er temaet. Før programmet fokuserer på gruppeveiledning, får deltakerne tid til å diskutere de seks veilederholdningene i gruppene. Denne gangen er vinklingen på hvilken måte disse holdningene kan påvirke ens egen lederstil.

Hvilke erfaringer har deltakerne gjort i løpet av dagene der holdningene har vist seg å ha betydning? Hvilke av holdningene opplever de som viktige / mindre viktige? Er det noen av holdningene de vurderer som ikke hensiktsmessige? I påfølgende oppsummering får gruppene rapportere det de har snakket om. Holdningene som presenteres er betydningsfulle i møte med mennesker i utvikling og for å lede hele mennesker. De vil også kunne bidra til positiv holdningsdannelse omkring lederskap i organisasjonen etter hvert som de får påvirke flere og flere. Holdningene har med lederstil og mennesker å gjøre så siste øvelse i de små gruppene handler om holdninger og lederstil.

Øvelse 9 – Holdninger og lederstil – har som hensikt å bevisstgjøre deltakerne og hjelpe dem med å trene på hvordan veiledning kan bidra til å øke veisøkers tro på egen mestring, øke motivasjonen for å prøve ut nye ting og ta selvstendige avgjørelser. Veileder møter ingen ny teori, heller ingen nye verktøy. Det handler igjen om konsolidering av det som er presentert og forhåpentligvis lært. Men i denne øvelsen rettes fokuset mer mot lederrollen og lederens ansvar for å styrke sine ansatte, og bidra til deres ressursutvikling og kompetanseoppbygging i tråd med ledelsesfilosofiens krav til Forsvarets ledere.

Den påfølgende oppsummeringen i plenum fokuserer på betydningen av å ha en lederstil der en effektivt kan se og møte hele mennesket i den hensikt å stimulere det til å ta i bruk sine ressurser til oppdragsløsning. Forsvaret er avhengig av høy kompetanse hos sine ansatte i en hverdag med økende kompleksitet og organisasjonens ledelsesfilosofi bygger på utvikling av en tillitsbasert kultur der individene forstår sin funksjon og rammene for sin oppdragsutførelse. Erfaringsmessig er det betydningsfullt at deltakerne får plassert denne lederstilen som både oppdragsfokusert og utviklingsorientert. Det skal ikke gjenstå et bilde av at en kun skal ha fokus på menneskene, men det fokuset en har på menneskene skal bidra til at de løser sine oppgaver godt og pliktoppfyllende.
Enkelte grupper påpeker viktigheten av kommandolederskap og det å kunne gi en ordre kraftfullt og forvente lydighet. Det er ikke en umulig motsetning til den lederstilen det her snakkes om, tvert om kan det sees som et kontinuum, der en må kunne ha begge deler i sitt repertoar for å lykkes i det mangfoldet av oppgaver som offiseren skal kunne lede.

Etter en pause skal deltakerne nå introduseres for noen perspektiver på gruppeteori, gruppedynamikk og gruppeveiledning. I Forsvaret foregår det meste i grupper og offiserene har behov for å kunne veilede grupper, ikke minst i deres oppdragsløsning. Å finne relevante

felles veiledningsgrunnlag kan være problematiske dersom gruppene kun er sammensatt for dette programmet. Dersom de skal fungere videre sammen, er det en enklere oppgave for gruppene å finne et tema de ønsker veiledning på. I de sammenhenger gruppene er tilfeldig sammensatt kan det være en idé å gi gruppa noen forhåndsbestemte tema de kan velge fra som er relevante og interessante å få reflektert over, som for eksempel hvordan den nye kunnskapen de har ervervet vil kunne få innvirkning på videre lederutvikling eller lederpraksis. Det er også en mulighet å la gruppene bruke en veiledning til å reflektere over sammenhengen mellom veiledning som lederverktøy og operasjonaliseringen av Forsvarets ledelsesfilosofi, oppdragsbasert ledelse.

Dag 5 - Gruppeveiledning

Også denne dagen starter med en kort morgenrefleksjon.
Det er satt av tid til å gjennomføre minst to gruppeveiledningsøvelser etter en kort introduksjon til gruppeveiledning og prosedyreregulering som intervensjonsmetode. Forberedelsene til gruppeveiledning tar tid, siden gruppene må finne frem til relevante tema å ta med inn i veiledningen. Dette området er også nevnt i kapittelet om evaluering og utvikling.

Et kulturbetont moment i denne sammenheng er å gjøre deltakerne klar over forskjellen på gruppeveiledning og veiledning av enkeltperson i gruppe, som kan være en uheldig tilnærming rent psykologisk og etisk. Et annet moment er å fokusere på forskjellen mellom evaluering og veiledning, og ikke minst i sammenhenger der gruppa har gjennomført noe sammen. Konkurranseaspektet ligger rett under overflaten i mange sammenhenger i Forsvaret. Det er ikke et mål å fjerne det, men det er av betydning å være seg det bevisst.

Øvelse 10 – Gruppeveiledning – har til hensikt å hjelpe veilederen til å finne ut av hvordan en gruppe kan håndteres i en veiledningssammenheng.
Her kan programleder / kursleder variere mellom å la en deltaker som ikke tilhører gruppen som skal veiledes innta veilederposisjonen. Det kan gjerne også eksperimenteres med å la en av gruppens egne medlemmer gå inn i veilederrollen. Dette er en funksjon kadettene på operativ linje ved Krigsskolen får erfare like etter den siste delen av veilederprogrammet som for deres del er plassert i semester 5. Det kan også være en mulighet å bytte veileder underveis i samtalen for å la flere prøve seg i denne funksjonen. Imidlertid må en da også være oppmerksom på at dette veilederskiftet kan påvirke samtalens kvalitet både i positiv og

negativ retning. Når og hvorvidt det skal byttes på veilederrollen må avgjøres på basis av samtalens utvikling.
Etter denne øvelsen gjenstår en oppsummering av erfaringene som både veisøkerne og veilederne har ervervet. Erfaringene med øvelsen er stort sett gode dersom den veiledede gruppen opplever at temaet er relevant. Veilederne melder tilbake til plenum hvordan de opplever at kompleksiteten øker med flere til stede i samtalen. De erfarer at det er lett å fokusere på saksnivå (P1) mens de i større grad mister fokus på samtaleverktøyene de har trent på i én til én veiledningen. Programleder / kursleder kan med fordel legge inn en påminnelse om å huske å benytte alt som allerede er lært.

Når det gjelder gruppeveiledning kan programleder / kursleder være fleksibel i valg av øvelse 10 og 11. Som et alternativ til å gjennomføre øvelse 11, kan kursleder i samråd med deltakerne velge å gjenta øvelse 10 dersom det er hensiktsmessig.

Øvelse 11 – Problemrettet veiledning i gruppe - følger et fast oppsett, en oppskrift som er utarbeidet av Lauvås, Lycke og Handal (1995). Når denne øvelsen er lagt inn som et alternativ, er det for å belyse hvordan en gruppe kan fordype seg i ett tema for eksempel i et møte, der temaene ellers beveger seg på overflaten og kanskje til og med berører mange ulike tema uten at en har fått gått i dybden på noe. Øvelsen gir også mulighet for at veilederne, som her er flere, får tilbakemelding fra veisøker på nytten av råd de gir som ledd i øvelsen. Det henspeiler videre på deres evne til å lytte.

Hvert undervisningsprogramprogram avsluttes med avtale om evaluering for å sikre at læringsmålene vurderes, at innholdet er relevant og nyttig og at deltakerne opplever at programmet er relevant for organisasjonens ledere og medarbeidere. Dersom det er tid, er det alltid en kjærkommen anledning å kunne la deltakerne velge stoff de ønsker presentert på nytt i en ønskereprise. Det samme gjelder underveis i programmet. Dersom kursleder ser at det er tid nok, kan det være en god anledning å be deltakerne reflektere over sitt læringsståsted, og hva de ønsker å lære mer om.

11.0 Sammendrag

Veiledning er et viktig lederverktøy som har vist seg å ha betydelig relevans og praktisk nytte for militære ledere.
Undervisningsprogrammet Veileder 1 er et introduksjonsprogram spesielt innrettet mot militære ledere på ulike nivåer. Det er et «grunnkurs» som ikke på noen måte har som målsetting å utvikle militære ledere til fullbefarne praktikere. Programmet er derimot innrettet mot å skape en grunnleggende forståelse for veiledning som lederverktøy med fokus på verktøyets mange anvendelsesmuligheter. Om den militære lederen skal skape forutsetninger for å opparbeide tilstrekkelig samhold og forpliktelse blant sine underordnede, må han / hun også mestre den direkte dialogen der mening skapes og formidles.

Lederen trenger verktøy som gir mulighet til kritiske analyser av påstander, til problem-deteksjon og avgrensing, som nedskalerer unødvendig støy, som bidrar til håp og fremtidstro, For å gå foran som et godt eksempel sier Bass (1998) må lederen lære seg å utnytte til sin fordel hvordan kroppsspråk og verbalt språk kan påvirke relasjonen mellom leder og ledet.

Veiledning er ett av flere lederverktøy og fungerer best når det benyttes i kombinasjon med andre, mer tradisjonelle lederverktøy. Lederen må fortsette å styre virksomheten, planlegge og følge opp planer og resultater og sørge for å holde seg oppdatert om situasjonen for å iverksette utviklingstiltak i tide. Så selv om vi i denne sammenhengen vier fokus til leder-kommunikasjon, skal det naturligvis ikke være det eneste hjelpemiddelet lederen drar nytte av.

Som det fremgår av rapporten tilbyr undervisningsprogrammet ingen ferdige oppskrifter eller løsninger, men presenterer eksempler på hvordan veiledning kan benyttes i den militære lederkonteksten
Denne rapporten belyser veiledningsverktøyets filosofisk-psykologiske basis og tradisjoner, noe som skaper grunnlaget for å kunne forstå hva slags kommunikasjon som kan kalles veiledning og hva som bare i noen henseende likner veiledning. På denne måten er rapporten ment å skulle belyse hvilke valg lederen kan foreta i sin veiledningskommunikasjon.
Rapporten vier også plass til hvordan veiledning kan læres og belyser voksnes læringsforutsetninger spesielt.

Rapporten må sees i sammenheng med programkompendiet som er utarbeidet som teoretisk grunnlag for lærestoffet som undervises i programmet. Det utvalgte teorigrunnlaget bygger på det teoretiske fundamentet som er presentert i denne rapporten. Likevel er det gjort en del didaktiske valg som medfører at det leseren møter av lesestoff er langt mer konkret og håndfast og tilpasset læringskonteksten. Måten rapporten er utarbeidet på vil dermed også i noen grad tillate at programinnholdet videreutvikles i takt med Forsvarets behov og ny viten på området, uten at det teoretiske grunnlaget mister sin relevans.

Referanser

Ahlström, G. (2003). *Mentorskap – personlig og profesjonell utvikling*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.

Alheit, P. (1994) The "biographical question" as a challenge to adult education. *International Review of Education - 40(3-5)*, 283-298. Nederland: Kluwer Academic Publishers

Angeltveit, R., Evjen, P. J., & Haugen, R. (2006). *Coaching, utvikling og ledelse*. Oslo: Akilles.

Ascheougs Verdenshistorie (1983) Bind 2, *Høykulturen tar form 1200-200 f.Kr*. Oslo: H. Aschehoug & Co,

Backe, C.C. (2000). Veiledingsbegrepet – hvordan tolkes og anvendes det i veiledningslitteraturen? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 139-150.

Bachkirova, T., Cox, E. & Clutterbuck, D. (2014). Introduction. I Bachkirova, T., Cox, E. & Clutterbuck, D. (reds.) *The Complete Handbook of Coaching.* (2. ed.) (pp. 1-18) London: SAGE.

Bakke, K.R. & Tønnesen, E. S. (2007). L*ave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus - Læring i et sosiokulturelt perspektiv*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk (Cand. Ed.) Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Bandura, Albert (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist Vol.37, No.2,* 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action, A social cognitive theory.* London: Prentice-Hall Inc.

Bass, B.M. (1998). *Transformational Leadership Industrial, Military and Educational Impact.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bass, B.M. (2010). Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å lære å dele en visjon. I Martinsen, Ø. L. (red.) *Perspektiver på ledelse*, (3. utgave). (pp.73-87). Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Canada: Ballantine Books.

Berg, M. (2002). *Coaching, Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.

Best, J.B. (1995). *Cognitive Psychology.* Minneapolis:West Publishing Company.

Bjørndal, B. og Lieberg S. (1978). *Nye veier i didaktikken. En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)

Bluckert, P. (2014). The Gestalt Approach to Coaching. I Cox, E., Bachkirova, T. & Clutterbuck, D. (reds.) *The Complete Handbook of Coaching*. (pp. 77-90) London: SAGE

Boe, O., Eldal, L., Hjortmo, H., Holth, T., Lilleng, H., & Kjørstad, O. (2014a). *KS Offisersutviklingskonsept*. Oslo: Krigsskolen.

Boe, O. (2015a). Developing leadership skills in Norwegian military officers: Leadership proficiencies contributing to character development and officer competency. *Procedia-Social and Behavioural Sciences Journal*, *Vol. 186*, 288-292. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.05.017

Boe, O. (2015b). Character in military leaders, officer competency and meeting the unforeseen. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, *Vol. 190*, 497-501. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.05.033

Boe, O. & Holth, T. (2015). Self-awareness in military officers who uses developmental leadership as their leadership style. I *Procedia Economics and Finance Volum 26,* 833-841.

doi:10.1016/S2212-5671(15)00889-8.

Bråten, I. (2012). *Vygotsky i pedagogikken*. (7. opplag). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Bruner, J. (1966). *The Process of Education.* Cambridge: Harvard University Press

Bue, T. (1981). *Pedagogisk veiledning*. (3. opplag). Oslo: Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS Forlaget.

Cook, M. (2009). *Personnel Selection. Adding Value Trough People.* (5. ed.). UK: Wiley-Blackwell

Cox, E. & Jackson, P. (2014). Developmental Coaching i *The Complete Handbook of Coaching.* (Bachkirova, T., Cox, E. & Clutterbuck, D. (reds.) (2. ed.) (pp.215-227) London: SAGE.

Dahl, Ø. (2004). *Møter mellom mennesker Interkulturell kommunikasjon* (1. utg. 4. opplag).

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Dewey, J. (2007) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. NuVision Publications, LLC.

Firing, K. & L.T. Johansen (2013*).* Læring av ekstreme hendelser. Erfaringer fra debriefing av oppdrag ved Utøya 22.juli. *PACEM 16:1. Militært tidsskrift for etisk og teologisk refleksjon*. (pp.115-124). Feltprestkorpset.

Forsvarets Fellesoperative Doktrine (2007). Oslo: Forsvarets Høyskole.

Forsvarets skolesenter (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn.* (Torgersen G.E. red.) Oslo: Forsvarets skolesenter.

Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret (2012). Oslo: Forsvarsstaben

Gjerde, S. (2003). *Coaching hva hvorfor hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.

Goleman, D. (2000). *Working with Emotional Intelligence*. USA: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2005). *Positiv ledelse Den emosjonelle intelligensens makt*. (2. opplag). (K. Vallevik overs.) Oslo: N.W. Damm & SØN A/S

Grant, A. M & Cavanagh, M.J. (2010) Life Coaching I Cox, E. m. fl. (reds.) *The Complete Handbook of Coaching.* (pp.298-312). London: *SAGE.*

Grimley, B. (2014). The NLP Approach to Coaching I Cox, E. m. fl. (reds.) *The Complete Handbook of coaching.* (pp.185-198). London: *SAGE.*

Gyllensten, K., Palm Beskow, A. & Palmer, S. (red.) (2011). *Psykologisk coaching för varaktig förändring.* Stockholm: Natur & Kultur

Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Helstrup, T. & Kaufmann, G. (2000). *Kognitiv psykologi.* Bergen: Fagbokforlaget.

Holth, T. (2016). "Veileder 1" *Veiledning som lederverktøy.* Programkompendium. (under rev.) Oslo: Krigsskolen.

Illeris, K. (2004) *The three dimensions of learning*. Roskilde University Press.

Illeris, K. red. (2009). *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser*. (2.opplag). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K, (2012). *Læring*. (Yngve Nordgård overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Iversen, R. (2013). *Barmhjertighet og frigjøring. Sjelesorg som kritisk hermeneutisk praksis, refleksjoner i grenselandet mellom teologi og filosofi.* Avhandling for graden PhD. Det teologiske menighetsfakultetet, Oslo.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning Theory and Practice*. London: Routeledge Falmer.

Jarvis, P. (2009). At blive en person i samfundet - hvordan bliver man sig selv? i Illeris, K. (red.) *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser*. Danmark: Roskilde Universitetsforlag.

Joseph, S. (2014). The Person-centered Approach to Coaching. I Cox, E., Bachkirova, T & Clutterbuck, D. (reds.) *The Complete Handbook of Coaching*. (pp 65-76) London: SAGE.

Knowles, M. S., Elwood F. H. III & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.* Sixth Edition. USA: Elsevier Inc.

Knudsen, H. (2001). *Mentor. Om å få frem det beste i et annet menneske.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kolb, D.A. (1984). *Experiental Learning, Experience as the source of learning and development*. London: Prentice-Hall Inc.

Kvålshaugen, R. (2007). Autentisk ledelse – en effektiv lederstil? Magma 5/2007.

Ladegård, G. (2005) *Effekter på stress av medarbeidercoaching*. Magma 6/2005

Lauvås, P.& Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* (3. utg. 2.oppl.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Lauvås, P., Lycke, K. & Handal, G. (1995) *Kollegaveiledning,* Universitetet i Oslo.

Lee, G. (2014.) The Psychodynamic Approach to Coaching. I Cox, E., Bachkirova, T & Clutterbuck, D (reds.) *The Complete Handbook of Coaching*. (pp.21-33). London: SAGE

Lien, T. (2011). *Veiledningens hemmelighet*. (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Lindeman, E. (1989). *The Meaning of Education*. Reprint; Originally published; New York: New Republic 1926. Oklahoma Research Ctr.

Maslow, A. (1968). Peak-Experiences as Acute Identity- Experiences i Gordon, C. and Gergen, K.J. (reds.) *The Self in Social Interaction*. Kapittel 26 (pp 275-280). New York: John Wiley & Sons, Inc.

McCauley, C. D. & Van Velsor, E. (2004). *Handbook of leadership development*. (Second edition). San Francisco: John Whiley & Sons Inc.

Mead, G.H. (1913). The Social Self. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, Vol.10, No.14 (Jul.3, 1913) 374-380.

Mead, G. H. (1968). The Genesis of the Self i Gordon, C. and Gergen, K.J. (reds.) *The Self in Social Interaction.* Kapittel 4(pp. 51-59). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Mead G.H. (1990). Lek, spill og den generaliserte andre i Østerberg, D. *Handling og samfunn Sosiologisk teori i utvalg*. (pp. 134-137). Oslo: Pax Forlag A.S.

Mezirow, J. (2009). Transformativ læring - overblik, svar på kritik, nye perspektiver. I Illeris *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser*. (pp. 109-134) Denmark: Roskilde Universitetsforlag Learning Lab

Michel, W., Shoda, Y. & Ayduk, O. (2008). *Introduction to Personality: Toward an Integrative Science of the Person,* (8th Edition) New York: John Wiley & Sons Inc.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

NOU 1991:4 VEIEN VIDERE til studie- og yrkeskompetanse for alle. Statens Forvaltningstjeneste

Okkenhaug, Berit (2002). *Når jeg ser ditt ansikt. Innføring i kristen sjelesorg*. Oslo: Verbum Forlag.

Rogers, C. (1968). *The Significance of the Self-Regarding Attitudes and Perceptions* i Gordon, C. and Gergen, K.J. (reds.) *The Self in Social Interaction*. Kapittel 44 (ss 435-441). New York: John Wiley &Sons Inc.

Rosberg, S. (2008). Fenomenologi. I Granskär & Höglund-Nilsen B. (red). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso och sjukvård*. (pp. 85-106). Lund: Studentlitteratur.

Rosberg, S. (2012). Fenomenologi. I Granskär & Höglund-Nilsen B. (reds.) *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso och sjukvård.* 2.opplag. (pp. 109-133). Lund: Studentlitteratur

Rørvik, H. (1996). *Læring og utvikling. Det pedagogiske oppdraget*. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Schaffer, H.R. (1996). *Social Development* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Schön, D. (1996). *The Reflective Practitioner*. England: Arena

Senge, P. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Seligman, Martin E.P. (2006). *Learned optimism How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Books.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just one. *Educational Researcher,* Vol 27 No. 2. 4-13.

Sivertsen, J. (1996). *Vitenskap og rasjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning.* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm forlag.

Skinner, B.F. (1963). Behaviorism at Fifty. *Science 31 May 1963: Vol. 140 no. 3570,* 951-958 doi: 10.1126/science.140.3570.951

Skinner, B.F. (1976) *On Behaviorism*. USA: Vintage Books Edition.

Skorstad, E. (red.). (2013.) *Rett person på rett plass. Psykologiske metoder i rekruttering og lederutvikling.* (1. utg. 5.oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Tollefsen, T., Syse, H. & Nicolaysen, R.F. (1997). *Tenkere og ideer Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Tveiten, S. (2002). *Veiledning – mer enn ord ...* Bergen: Fagbokforlaget.

Tveiten, S. (2011). Veiledning - en definisjon, et perspektiv og et praktisk eksempel i Skagen, K.(red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Uslucan, H.-H. (2004). Charles Sanders Peirce and the Semiotic Foundation of Self and Reason. *Mind, Culture and Activity* v11 n2 96-108.

Webb, M.W. (2003). A definitive critique of experienial learning theory. Doctoral Qualifying Thesis. (Original 1980, revision 2003). Department of Organizational Behavior, Division of Graduate Studies. Weatherhead School of Management. Case Western Reserve University.

Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Winther-Jensen, T. (1997) *Undervisning og menneskesyn belyst gennem studier af Platon, Comenius, Rosseau og Dewey – en antropologisk betragtningsmåde.* (1.utg. 4.oppl.) Århus: Akademisk forlag.

Yost, J.H., Strube, M. J. & Bailey, J. (1992). The Construction of the Self: An Evolutionary View i *Current Psychology: Research & Reviews, Summer 1992, Vol. 11, No. 2*, 110 – 121.

Zahavi, D. (2001). *Husserls fænomenologi*. Danmark: Filosofi Gyldendal

ISSN:1890-0542
ISBN: 978-82-93091-25-7 (trykt)
ISBN:978-82-93091-26-4 (PDF)