

Av Åse Broman

## Bruk av video i undervisning av veiledere – en samtenkende og personorientert læringsform

**Åse Broman**  
Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge.  
E-post: ase.broman@hioa.no

Det gör ont att gå gjennom väggar,  
man blir sjuk av det men det är nödvändigt.  
Världen är en. Men väggar . . .  
Och väggen är en del av dig själv  
– man vet det eller vet det inte  
men det är så för alla utom för små barn.  
För dem ingen vägg.

«Vermeer» av Tomas Tranströmer

### Innledning

For meg sier dette diktet noe om at det å delta i en veiledningsprosess der man blir oppmerksom på seg selv i en profesjonell sammenheng kan være smertefullt. En ung student ved barnevernpedagogstudiet sa til meg en gang etter å ha sett seg selv i en samtale på video, at det å få korrigeringer på egen adferd og å se eget kroppsspråk var veldig uvant og ubehagelig. Hun fortalte at hun alltid hadde vært flink på skolen og var vant til å få ros både hjemme og blant venner, men nå var hun ikke lenger bare flink. Hun måtte trene på å se seg selv og reflektere over hvordan hun, med sin væremåte, innvirket på barna som bodde på institusjonen der hun jobbet.

Til denne studenten ved bachelorstudiet i barnevern ble veiledning formidlet som en læringsform som handler om relasjon, selvrefleksjon, dialog og prosess (Tveiten, 2008). Det å se seg selv på videoopptak ble for henne en veiviser mot selvrefleksjon. Hun trente på utvikling av en undrende og til tider søkende dialog, der hun i fellesskap med de andre studentene så på og utforsket sin egen bevegelse mot en personlig og profesjonell utvikling. Man må som veileder trene på – slik Kari Martinsen uttrykker det – å gå over fra seg selv til den andre. Det er ikke kun ordene, men også «kroppens

tilstedeværelse i samtalen» som sier noe om vi hører etter og tar imot den andres tone i samtalen. (Martinsen, 2005, s. 36–37).

I de senere år har man innenfor pasientrettet behandling og psykoterapi trukket frem alliansebegrepet, relasjonens og kontekstens betydning for om behandling virker. Forskningen viser at uansett gode teknikker og metoder, er relasjonen mellom behandler og pasient av stor betydning for om behandlingen virker (Wormnes, 2013).

På samme måte må veiledere finne sin egen veilederstil og teoretiske forståelse. Uansett om man bygger på for eksempel en sosiokulturell læringsteori, gestaltveiledning, prosessorientert veiledning eller en kritisk refleksjonsmodell, står prosessen, relasjonen, dialogen og refleksjonen sentralt som fellestrekk.

Jeg skal i denne artikkelen beskrive hvordan sosialpedagogiske metoder som bygger på dialog er fruktbare ved utdanning av veiledere. Som et godt verktøy for å fremme den dialogiske undervisningsformen, vil jeg beskrive hvordan man kan bruke opptak på video til å utforske og utvikle gode veilederferdigheter.

Vi står overfor en lang, faglig tradisjon med veiledning som pedagogisk virkemiddel relatert til fagutvikling innenfor både helse- og sosialfag. Det er skrevet utallige bøker om hva veiledning betyr og hva som er viktig å legge vekt på innenfor ulike fagtradisjoner. Derimot er det skrevet lite om hva man skal legge vekt på, både innholdsmessig og pedagogisk, ved utdanning av veiledere.

Materialet som brukes for å underbygge denne artikkelen, er eget og medlæreres undervisningsmateriale, studentevalueringer fra 1996–2013 og videoopptak fra videreutdanning i veiledning innenfor sosialfag. Det blir naturlig for meg å bruke barnevern som bakgrunn for denne artikkelen, siden barnevern er det felt innenfor sosialfag jeg har mest kunnskap om.

Den utdanningen jeg tar utgangspunkt i, er utviklet ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Det er en utdanning av praksisveiledere, det vil si praktikere ute i yrkesfeltet, som skal følge opp studenter i praksisperiodene. Den er tverrfaglig og retter seg mot barnevernpedagoger, sosisionomer og vernepleiere.

### **Video som verktøy til en samtenkende læringsform**

I videreutdanning i veiledning for praksisveiledere har vi cirka 30–40 studenter. Når jeg skriver «vi», så er vi alltid to lærere som jobber sammen på disse kursene. En stor del av undervisningen bygger på videoopptak som illustrerer ulike veiledningssituasjoner. Vi bruker en induktiv pedagogisk forståelse ved bruk av video, der vi går fra det umiddelbare til det generelle og omvendt. Vi er på en oppdagelsesreise i veilederfenomener, som vi generaliserer (Imsen, 1998; Tveiten, 2008). Målsettingen er at studentene på veilederkursene skal utvikle gode ferdigheter og trygghet i veilederrollen. Alle deles inn i veiledningsgrupper som skal jobbe med veiledningssituasjoner som de ønsker å trene på i rollespill. Deltakerne styrer selv temaene som de ønsker å utforske. Dagene er vanligvis lagt opp med forelesninger og inndeling i grupper der alle skal trekke inn egne utfordringer og erfaringer i veilederrollen. Innspill på video skjer fra hver gruppe som så vises i plenum. Teoretiske forelesninger legges inn relatert til de temaer som kommer frem på videoene.

I en slik undervisningssituasjon er det viktig å ta hensyn til at deltakerne er kunnskapsrike voksne personer som skal lære noe nytt. Det betyr at voksenpedagogiske prinsipper for læring står sentralt.

Jeg har i tittelen brukt ord som samtenkende og personorientert undervisning for å få frem uttrykk som favner en forståelse for voksne menneskers læring (Illeris & Berri, 2005). Knowles (2005) innførte ordet andragogikk basert på det greske ordet aner, som betyr menneske. Han sier at andragogikk er kunsten og vitenskapen som handler om å hjelpe voksne å lære. Innen voksenpedagogikken må det legges vekt på studentens livserfaringer, kunnskap og deres selvstendighet. Voksne studenter må vises respekt for den de er og den kunnskap de har med seg inn i undervisningen. Utgangspunktet for undervisningen må være hva den voksne studenten står for og trekke tråder derfra (Brønstad, 2009).

Lærer og student må sammen tenke ut hva som er utfordringer og hva som er viktig å legge vekt på. Lorentzen trekker frem fra institusjonsmiljø at et hendelsesforløp blir samregulert når en situasjon oppstår der miljøarbeideren samhandler med beboeren (Lorentzen, 2012, s. 75). Vi kan tenke det samme relatert til undervisning, der vi så langt det går fjerner oss fra den autoritære lærerrollen og går over til en reflekterende og samtenkende undervisningssituasjon. Sammen med studentene kan vi ved å se på videoopptak grunne og lure på hvordan en veiledningssituasjon kan analyseres og reflekteres over.

Det er en stor utfordring å få til en samtenkende og personorientert undervisning. Utfordringen for en lærer er å gå over fra en monologforelesning til den undrende og utforskende dialogen. Video eller lydopptak fra veiledningen har i denne sammenhengen vist seg som svært nyttig å bruke.<sup>1</sup> Det interessante er at ved gjennomgang av studentenes evalueringer fra 1996 og frem til 2013, fremheves gruppearbeid med trening på ulike veiledningssituasjoner og rollespill med opptak på video som det mest lærerike ved veilederkursene. Utdrag fra studentevalueringer ved ulike tidspunkter opp gjennom årene sier oss at dette oppleves som meningsfylt.

*«Illustrerende, bra utgangspunkt for å drøfte veiledningssituasjonen med hensyn til roller, metoder, holdninger» (student, 1996).*

*«Fint å bruke video. Lærer mye av det, når man ser det sammen etterpå, og analyserer» (student, 2007).*

*«Lærerikt å se oss selv på video. Hjelper til å knytte teori og praksis sammen. Nyttig at foreleserne er aktive i kommenteringen og viser til teorien» (student 2011).*

*«Er veldig positiv til bruk av video. Man fanger opp kroppsspråk og ordbruk man nødvendigvis ikke fanger opp der og da» (student 2012).*

Man kan teoretisk ha en god forståelse for dialogpedagogikk og samspill i læring, men allikevel ha en ikke-dialogisk språklig og kroppslig stil som er dominerende. Det er ikke nok å si i veiledningen at man vil være lyttende til den andre hvis dette ikke er integrert i den konkrete handlingen eller dialogsituasjonen. Dialogpedagogikken kan lett bli noe ytre og mekanisk dersom vi ikke har med oss selv som hele mennesker. Å bli kjent med sin egen stil er viktig, spesielt i kommunikasjon med andre som er i en vanskelig livssituasjon (Bakhtin, 1990; Kokkersvold & Mjelve, 2003). «Ved bruk av videoopptak legger man til rette for å

analysere kommunikasjon, kroppsspråk og samhandling fra reelle bilder eller samtaler» (Tveiten, 2008, s. 259). Bjørndal (2002) har forsket på hvordan man kan bruke videoopptak i undervisning for å spille seg selv fra et perspektiv der andre kan se deg. Han sier videre at det er en undervisningsmetode som viser at det finnes ulike måter å forstå fenomener på. Man prøver ut, erfarer, reflekterer, generaliserer og teoretiserer.

Kompetanseheving i praksisfeltet er ofte relatert til refleksjon. Hva ligger så i en refleksiv veiledning? Bjørndal, som har forsket på dette, henviser til at redskaper for refleksiv praksisveiledning er observasjon, videoopptak, lydopptak og transkripsjon. Han trekker frem samfunnsvitenskapelig forskningsmetode som en forstående bakgrunn der man intervjuer, observerer, transkriberer og analyserer (Bjørndal, 2002). Disse samfunnsvitenskapelige metodene fremstår som modeller.

Hvor er lærerens autoritet i denne sammenhengen? Hvis man ser på utsagnene fra studentene, ses lærerne på som en autoritet som drar i land:

«Veldig flott at dere ledet og dro i land, selv om det var mye å ta tak i . . .» (student, 2011)

Er det da ikke en sosialpedagogisk undervisningsmetode med et subjekt–subjekt-forhold? Skagen trekker frem at selv i en mester–lærling-relasjon kan det være en ekte dialog som er preget av sterk gjensidig respekt. Han sier at det beste begrepet for å beskrive et dialogisk godt veilederforhold på er komplementaritet (Skagen i Dysthe, 2001, s. 213).

Det betyr at lærerens rolle er å lede undervisningen med en myk faglig autoritet og samtidig legge vekt på å skape en undrende og samtenkende atmosfære i klasserommet. I en slik klasseromssituasjon hjelper man hverandre til videre utvikling.

## Spillfasen

«God bruk av video. Sjekk teknisk utstyr før bruk, muligens» (student, 2012).

Bruk av videoopptak i undervisningen forutsetter at læreren har praktisk kunnskap om bruk av video og at utstyret fungerer. I en slik litt utfordrende pedagogisk metode er det viktig at det praktiske med video eller lydopptak ikke tar oppmerksomheten bort fra undervisningen og veiledningen (Tveiten, 2008). Evalueringen ovenfor er fra et veilederseminar der det tekniske ikke fungerte og der vi som lærere brukte altfor mye tid på å få opp kamera og bilde.

Det samme gjelder selve filmingen. Hvordan skal opptakene skje, hvor skal kamera stå, hvordan er lyset i rommet og er lyden tilkoblet? Skal lærer være i rommet under opptaket eller skal studentene få være alene? Hvilken instruks får studentene? Det er viktig at instruksjonen til gruppearbeidet er klar nok. Det må være forståelig for studentene hvordan de skal utforske og øve på veilederferdigheter i gruppene og hvordan de skal forberede videoopptak.

Når vi kommer til selve spillfasen, er erfaringen at de beste innspillingene skjer når lærere ikke er til stede under opptaket. Erfaring og evalueringer har vist at det å sette opp bord, stoler og videospiller i et klasserom og la gruppene selv komme inn i rommet og styre innspillingen som varer ca. 5 minutter, fungerer best i en kontekst der det er mange

deltakere. I små grupper, som vi har ved videreutdanning i kollegaveiledning, er det lærerikt at opptakene kan spilles om og om igjen og at man kan stoppe opp ved deler av det og reflektere. Hvis vi jobber med video i plenum med ca. 20–30 deltakere, tar vi hensyn til at det å se og høre seg selv kan oppleves som krevende, så vi spiller derfor sjelden spillet om igjen. Det blir da mer lagt opp som en generell undervisningssituasjon der det fokuseres på ulike veiledningstemaer.

Alle skal rollespille på en veiledersituasjon som oppleves som en utfordring. Med rollespill i denne sammenheng menes en form for trening på ulike roller i en veiledningssituasjon (Tveiten, 2008). Rollene må være klart definerte. I rollespill knyttet til veiledning er det én som spiller student/den som blir veiledet og én som er veileder. Deltakerne velger så et spill som tas opp på film. Det innebærer at alle får øve seg i rollen som veileder, selv om de ikke får æren av å bli vist på film.

Forberedelsene i gruppene skjer ved at gruppedeltakerne først setter av 10 minutter individuelt og tenker ut en veiledningssituasjon som de ønsker å utforske og trene på. Det tas så en runde i gruppen der alle legger frem sitt veiledningseksempel, som det trenes på gjennom rollespill i gruppen. Et av eksemplene velges så ut og tas med til innspilling.

Bjerknes og Bjørk (1994) trakk frem begrepet «tenkende følsomhet». De mener at dette rommer at følelsene vil gi handlingene preg av varme, interesse og refleksjon i samtale med veileder og at veiledning vil kunne hindre sentimental omsorg eller «føleri» som vil oppleves som ubehagelig for mottakeren. Andre eksempler på rollespill som er nyttige å utforske ved å se på videopptak kan være å ta opp problemstillinger rundt hvordan man kan sette i gang en refleksjonsprosess hos studenten

- som uansett sier «det går greit»
- som har problemer med voksenrollen
- som skjuler seg bak praktiske oppgaver
- som ikke klarer å skille på en privat og personlig holdning til de unge

Det mange av videopptakene viser, er at en av de største utfordringene for en veileder er å forholde seg til tenkende stillhet og å bli i stillheten.

### Sårbarhet for kritikk

*«Liker ikke å bli filmet, men veldig lærerikt å se på rollespill i ettertid. Mye som kommer frem» (student, 2013).*

En fare ved bruk av videopptak som verktøy til læring, kan være at deltakerne er så angstfulte for å se seg selv at det hemmer mer en fremmer refleksjonsprosesser. Å se seg selv på video foran og sammen med andre fagpersoner oppleves ofte som skremmende. Det skaper for mange en nervøsitet. Mange synes at det er ubehagelig å se seg selv på film. Vi kan spørre oss hva det er som gjør det så truende ved det å se oss selv tale, se egne håndbevegelser, kroppen og våre ansiktsuttrykk? Ser «de andre» oss på andre måter enn det

vi selv gjør? Videoopptaket som beskriver en veiledersituasjon kan bli en fortelling om selvet i den aktuelle konteksten. De andre ser oss hele tiden slik vi er og slik vi beveger oss.

Eller slik som en veileder sa på siste kurs:

*«Foldene i genseren over magen faller ikke slik de skal når jeg ser meg selv» (student, 2013).*

Vi liker ikke å se våre egne skavanker. Dette er helt normale reaksjoner fordi film er et sterkt visuelt middel. Jeg vil likevel mene at hvis man som profesjonell skal lytte til, erfare og støtte mennesker i vanskelige livssituasjoner, må man ha kunnskap om egne reaksjoner i utfordrende samtaler.

I en sosialfaglig veiledertutanning der studentene til daglig møter mennesker i vanskelige livssituasjoner, er det viktig å bli bevisst på hva man tør å gå inn i, hvordan man gjør det og om man klarer å justere seg til de barn, unge og deres familier som man møter. Forutsetningen for at sårbarheten for kritikk ikke skal ta overhånd, er at det ikke dreier seg om en kunnskapstest, men om trening og øvelse på ferdigheter knyttet til det å være veileder. Studentene må oppleve en utvikling mot en god mestringskompetanse.

*«Jeg lærte mest av aktiv jobbing. Veldig interessante diskusjoner innad i gruppen. Veldig bra å skape selvrefleksjon. Veldig artig måte å jobbe på. Jeg synes vi burde ha mindre teori og mer praksisøvelser» (student, 2013).*

Vi viser ikke til noen faste regler, teknikker eller metoder for hvordan en veiledningstime skal foregå. Når vi sammen ser på videoopptak, er det eksempler på ulike og ofte utfordrende veiledningssituasjoner. Opptakene beskriver den aktuelle situasjonen ved at vi ser, lytter, kjenner og lærer. Vi trekker inn kunnskap fra eksemplene slik Kant gjorde – han brukte flittig «eksempler» i sine forelesninger for å beskrive oppdragelse. Kant forsøkte å fordele innsikten i den sokratiske dialogen mellom lærer og elev på den måten (Løvlie, 2008).

*«I utgangspunktet litt skremmende, men atmosfæren som ble skapt rundt seansene gjorde at vi raskt fant trygghet nok til å nyttiggjøre oss av mediet» (student, 1997).*

*«Har alltid hatet bruk av video i læringssammenheng. Takket være god forberedning og gode/nyttige tilbakemeldinger var dette en veldig positiv opplevelse for meg» (student, 2012).*

Når vi ser spillene i plenum eller i små grupper, legges det vekt på utforskning, observasjon og refleksjon. Den største utfordringen ved bruk av video er selve refleksjonsfasen, der spillet blir vist i plenum. Det er viktig å legge vekt på et trygt læringsmiljø og være bevisst på hvordan det gis tilbakemeldinger. Ved å beskrive hva vi ser og ikke å finne et svar, velger vi en fenomenologisk posisjonering. Vi studerer fenomener i en veiledningssituasjon og ser hvordan de fremtrer for oss. Tilbakemeldinger i retning av at ting kunne vært gjort annerledes, oppleves som kritikk, og det er vi alle sårbare for. Øiestad (2006) trekker i sin bok «Kritikk» frem begrepet korreksjoner og beskriver hvordan vi som barn får stadige korreksjoner på hvordan vi skal være eller hva vi skal gjøre. Hvis vi fra barndommen av ikke har opplevd korreksjoner som krenkelser på oss selv, har vi lettere for å jobbe med selvrefleksjon i voksen alder. Vi må øve på å gi tilbakemeldinger som oppleves som nyttige og fruktbare. Det er ikke kun det språklige, men også det nonverbale språket som blir synlig.

«Vi kan føre en samtale når vi møter medmennesker i en felles saklighet eller ut fra den indirekte meddelelse der saken, som det vi er felles om, bæres frem ut fra vendinger som “forestill deg”, “la oss anta”, “prøv å tenke deg”. Det forutsetter at vi er med i det vi taler om, at vi er engasjerte.» (Martinsen, 2005, s. 33–34)

Dette er uttrykk som er en god hjelp på veien mot den samtenkende og personorienterte undervisningen. Undervisningen og veiledningen blir slik Andersen (1999) beskrev veiledning «som et samarbeidsprosjekt der to eller flere personer skal utforske noen erfaringer sammen».

«Veldig fin måte å jobbe på. Lærer veldig mye om seg selv og hvordan man skal/skal ikke gjennomføre veiledninger. Fint å få synspunkter på hvordan man kan ta opp forskjellige temaer med studenter» (student, 2011).

Tilbakemeldingene på videoopptakene står for en prosess der personlig og faglig utvikling finner sted. Karlsson og Oterholt (2010) beskriver faglig veiledning som «en hendelse, en relasjon, en situasjon, en stemning, et øyeblikk, og for å kunne erfare faglig veiledning må man la veiledningen ta tak i en, den må berøre og bevege» (Karlsson & Oterholt, 2010, s. 13).

«Synes det var veldig lærerikt. Tenker jeg skal prøve det i veiledning selv» (student, 2012).

Som lærer må man hele tiden være lydhør for stemningen i hele gruppen og for enkeltpersoner. Den enkelte må få en følelse av å være «sett og hørt» av hele gruppen og av læreren.

## Konklusjon

Jeg har i det ovenstående trukket opp noen linjer for undervisning i veiledning av voksne studenter, der det å øve og trene i grupper med fremvisning av videoopptak står sentralt.

En av de store utfordringene for den profesjonelle kan være å møte mennesker som har opplevd store traumer i sitt liv – for eksempel barn som har blitt utsatt for vold eller seksuelle overgrep – og samtidig være kjent med egne grenser. Man må kunne leve med at det aldri er nok. Hvordan ta vare på den andre og samtidig ta vare på seg selv? Veiledning blir ofte en god støtte i den personlige utviklingen. Profesjonell utvikling er en lang, langsam og ujevn prosess. I veiledning bør man være rommelig ved å gi hverandre tid og rom – uten å komme for nært, men også uten å bli for distansert (Karlsson & Oterholt, 2010; Martinsen, 2005). Det gjelder ikke bare å lære seg et håndverk eller teknikker, men også om å lære å håndtere følelser, holdninger og verdier. Man må kunne forholde seg til andre mennesker når noe går galt (Killén & Christiansen, 1998).

Å trene på relasjonsferdigheter ved å se på videoopptak er å utforske hvordan man kan oppnå dialog, aktiv lytting, evnen til å anerkjenne den andre, å vise respekt for den andres synspunkter og det å være en veiviser mot utvikling av en myk faglig autoritet.

Den enkelte skal finne sin egen stil som veileder. Det «å finne sin egenart», som en veileder uttrykte det, må ha som mål at man skal kunne bruke sin faglige kunnskap og øke evnen til kommunikasjon. Videoopptakene gir grunnlag for den teoretiske og metodiske forståelsen.

En videreutdanning må ikke bare bli enda et kurs som man legger bak seg, som en pause i hverdagen. En videreutdanning i veiledning skal være preget av kunnskap, mot, humor, åpenhet og nysgjerrighet på ny kunnskap. Hensikten med et veilederkurs må være å skape begeistring for faget og yrkeslivet.

## Litteratur

- Andersen (1999) Et samarbeid – av noen kalt veiledning. I H. M. Rønnestad & S. Reichelt (Red.), *Psykoterapiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Askeland, G. A. (Red.) (2011). *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (1990). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bang, S. (2003). *Rørt, rammet og rystet – faglig vekst gjennom veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bernler, G. & Johnsson, L. (1989). *Att handleda praktikanter i sociala yrken*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bjerknes, M. S. & Bjørk, I. T. (1994). *Praktiske studier – perspektiver på refleksjon og læring*. Otta: Tano Aschehoug.
- Bjørke, G. (Red.) (2011). *Blikk inn i høyskolepedagogisk virksomhet*. Oslo: HiO-rapport nr. 12.
- Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brønstad, H. G. (2009). *Den voksne er sine erfaringer*. Universitetet i Tromsø: Masteroppgave.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dyste O (Red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikaas, S. (2000). *Voksenpedagogikk – et eget felt?* Oslo: NKS Forlaget.
- Eriksson, L. & Markström, A.-M. (2000). *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Halleraker, J. H. (2012). Forelesningskunst må læres. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 2, 172–174, doi: 104045/tidsskr.11.1085.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (1977). *Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning: förutsättningar, planering och genomförande*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Illeris, K. & Berri, S. (Red.) (2005). *Tekster om voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder – om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsson, B. & Oterholt, F. (Red.) (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killén, K. & Christiansen, K. U. (1998). *Veiledning og veiledningsmodeller i barnevernets førstelinjetjeneste*. Oslo: NOVA Temahefte 1/98.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner* (5. utg.). USA: Butterworth-Heinemann.
- Knowles, M. (2005). Andragogikk: en kommende praksis for voksenopplæring. I: K. Illeris & S. Berri (Red.), *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kokkersvold, E. & Mjelve, H. (2003). *Mellom oss. Trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, P. (2011). *Ansvar og etikk i miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundquist, Knut (1988). *Hva må til før veiledning virker?* Notat. Oslo: Norges kommunal- og sosialskole.
- Løvlie, L. (2008). Efterskrift. I Immanuel Kant, *Om pedagogikk*. Göteborg: Daidalos.
- Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnets og evidensen*. Oslo: Akribes.



- Mathisen, P. (2008). *Mentor – om mentoring i teori og praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim (2002), *Mennesket* (s. 20–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord* (3. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ulvestad, A. K. & Kärki, F. U. (Red.) (2012). *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Winther-Jensen, T. (2004). *Voksenpedagogik. Grundlag og ideer*. København: Akademisk Forlag.
- Wormnes, B. (2013). *Behandling som virker: relasjonens, alliansens og kontekstens betydning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øiestad, G. (2006). *Kritikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

## Noter

- 1 Jeg ble på midten av 1990-tallet møtt med pedagogikken og utviklingen av veiledningens styrke i faglig og personlig utvikling innenfor det sosialfaglige arbeidsfeltet av høgscolektor Knut Lundquist. Han har vært en grunnlegger og nestor innenfor sosialfaglige veilederutdanninger de siste 40 årene. Han startet opp med veilederseminarer der deltakerne skulle konfronteres med egen veilederstil ved å se seg selv på video. Det unike er at denne undervisningsformen har bestått gjennom alle nye reformer og pedagogiske tenkemåter. Det å finne sin egen stil som veileder har vært sentralt.