

«Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?»

Oppmerksomhet
Observasjon
Tilbakemelding

Bjørg Johnsen

© Høgskolen i Oslo og Akershus

HiOA Tema 2013 nr 2

ISSN 1893-0425

ISBN 978-82-93208-36-5

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA,
Læringssenter og bibliotek,
Skriftserien
St. Olavs plass 4,
0130 Oslo,
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>

For elektronisk bestilling klikk Bestille bøker

Trykket hos Allkopi
Trykket på Multilaser 80 g hvit

Ny utgave, samme innhold.

Tidligere utgitt som publikasjon 1/1999 ved Læremidler for profesjonsutdanning, Høgskolen i Akershus (isbn 82-488-0005-9/978-82-488-0005-7).

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Innhold

Innledning	5
Oppmerksomhet er ingen selvfølge	5
Oppmerksomhet er grunnlag for endring og utvikling	5
Tilbakemelding er hjelp til å oppdage det vi gjør	6
To former for tilbakemelding	6
Spørsmål som behandles i dette heftet	8
Om observasjon og tolkning	9
Hva er observasjon?	9
Skillet mellom observasjon og tolkning	11
Egne følelser, opplevelser og vurderinger i forbindelse med observasjonen	13
Utvikling og bruk av kunnskaper og ferdigheter i observasjon og tilbakemelding	19
Eksempler på tilbakemeldinger	19
Eksempler på oppklarende spørsmål	21
Metaprosesser ved hjelp av spørsmål, videoopptak og loggskrivning	23
Hva er en metaprosess?	23
Spørsmål fra andre	26
Analyse av videoopptak	30
Observasjonstrening	31
Trening av å observere «det ytre» samtidig med å registrere «mitt indre.»	34
Loggskrivning	36
Skriving for å se forbindelsen mellom hva jeg <i>gjør</i> og hva jeg <i>tenker og føler</i>	36
Logg under opplæring	38
Oppgaver	41
Betydningen av oppmerksomhet i eget arbeid	41
Læringsbehov	41
Observasjon og tolkning?	42
Forskjellen på beskrivende og vurderende tilbakemelding	43
Metaprosesser	43
Litteratur	45

Innledning

I dette innledningsavsnittet ser vi på situasjoner og synspunkter som er bakgrunn og begrunnelser for å studere temaene i heftet.

5

Oppmerksomhet er ingen selvfølge

Har du noen gang opplevd situasjoner som ligner disse – der kanskje til og med du selv er i hovedrollen?

- En medarbeider har latt redskap og materialer bli liggende ut over golvet. En annen snubler over det.
- En instruktør demonstrerer alle trinnene i en arbeidsoperasjon. Lærlingen starter flere ganger på et spørsmål, men blir avbrutt av instruktøren som er opptatt av å demonstrere hva som er viktig ved utstyret og arbeidsprosessen.
- En foreleser eller leder skifter vekselvis mellom å se ned i eget manuskript og peke på skjermen mens han snakker (leser). Tilhørerne småsnakker seg i mellom, ser rett framfor seg, rabler på blokka eller leser aviser. Når foreleseren eller lederen er ferdig med å framføre monologen sin, går han.
- En møteleder overser gjentatte ganger tegn fra en av deltakerne som ber om ordet. Denne personen sier «Nå har jeg rakt opp hånden flere ganger uten at du har sett meg». Møtelederen tenker at «han der er uvanlig negativ og er bare ute etter å kritisere meg».
- En arbeidsleder blir bedt om å gi lærlinger og fagarbeidere jevnlig tilbakemelding. Han sier gjerne noe sånt som «det meste ser ut til å gå greit», «du får rette på noen småting», «det der holder ikke mål» – før han snur seg og går. Lærlingene føler seg i villrede: «Hva er det som ikke går greit? Hva bør rettes på? Hvorfor holder det ikke mål?»

Oppmerksomhet er grunnlag for endring og utvikling

Det er sikkert ikke vond vilje som ligger bak det disse personene sier og gjør. De reagerer sånn de alltid har gjort, eller slik de har opplevd andre opptre i samme situasjon. Likevel kan uttalelsene og handlingene deres få følger som ikke var tilsiktet, som andre kan oppleve negativt. Kanskje er de ikke klar over hva de selv gjør. De vet ikke hvordan andre reagerer på det, og ser ikke hva som kan bli de praktiske resultatene. Om de blir opp-

merksom på det, kan de foreta et mer bevisst valg: «Er dette noe jeg vil fortsette med? Eller er det andre og bedre måter å håndtere denne situasjonen på?»

Tilbakemelding er hjelp til å oppdage det vi gjør

6
Selvsagt er mange i stand til på egen hånd å legge merke til hva de gjør, og finne ut hvilke virkninger det har. Men vi kan aldri få innsikt i andres tanker og følelser uten at de selv har sagt noe om det. Alle trenger derfor å få del i *andres* syn for fullt ut å oppfatte bildet av seg selv og virkeligheten rundt seg. Andres tilbakemeldinger kan gi raske aha-opplevelser, eller åpne for mer dyptgripende innsikt.

Når vi gir tilbakemelding til en annen, forteller vi ham om noe vi har iaktatt, opplevd eller tenkt fra vår posisjon om det han gjør eller har gjort. Vi skiller mellom beskrivende og vurderende tilbakemelding.

To former for tilbakemelding

Ved *beskrivende tilbakemelding* gjengir vi det vi har sett og hørt uten å tolke eller vurdere. Kunne vi klart å beskrive alt i situasjonen, ville det blitt som ved et videoopptak: aktøren(e) får presentert et bilde av seg, av hendelsene osv. *sett utenfra*. Sine egne meninger og synspunkter holder observatøren for seg selv ved denne typen tilbakemelding. For eksempel:

Da du dekket bordet, så jeg at du holdt på knivbladene og spissen på gafflene og på toppen av glassene. Tallerkenene stod med forskjellig avstand til bordkanten, fra helt ut til ca. 5 cm inne på. Mønsteret var plassert forskjellig, slik at noen tallerkener hadde rosen oppover sett fra bordkanten, andre nedover, noen til høyre, noen til venstre.

Ved *vurderende tilbakemelding* sier observatøren noe om hva som er godt eller dårlig, riktig eller galt osv. – eventuelt også om *hvor* godt, *hvor* galt. For eksempel:

Da du dekket bordet, grep du feil på bestikket og på glassene, og plasserte tallerkenene unøyaktig på bordet. Dette ville ikke bli godtatt ved fagprøven.

Forutsetningen for en vurdering er at en har noe å sammenholde med. Det kan være kriterier, normer, standarder, krav, regler, prosedyrer. I disse eksemplene ville *kriteriene* være hensyn til hygiene og estetikk. *Kravene* kunne være konkretisert til:

- Servitøren skal ikke berøre deler av bestikk og glass som gjesten skal ha i munnen.
- Tallerkenene skal ha samme avstand – ca. 2 cm – til bordkanten, og med mønsteret plassert likt på alle kuverter.

For at en vurderende tilbakemelding skal ha mening, må den bygge på *observasjoner* av faktiske, registrerbare hendelser og tilstander, og en gjengivelse av disse – som i eksemplet foran med beskrivende tilbakemelding.

7

Det er ikke bare valg av ord som bestemmer hva slags vurdering vi gir. En tilbakemelding kan være nøytralt beskrivende i det språklige innholdet. Likevel kan den virke (ned)vurderende – avhengig av tonefall, minespill eller kroppsspråk. En brysk stemme, en rynke over neserota eller et drag rundt munnen, en skuldertrekning eller håndbevegelse kan formidle et helt annet budskap enn ordene vi bruker. Tenk for eksempel på hva tonefall og mimikk betyr for hva du oppfatter når en annen sier til deg: «Du kommer nå, og klokka er kvart på ni». Selvsagt vil også situasjonen dette sies i, bety noe for om du oppfatter dette som en bebreidelse eller ikke.

Skal en vurderende tilbakemelding være til hjelp, må de(n) som får den, først ha hørt, forstått og akseptert en beskrivelse av hva vurderingen bygger på. For eksempel:

- I formiddag lot du vannslangen bli liggende ut over gulvet, så Per snublet over den like etterpå. (→ Beskrivelse)
- La du merke til det? Husker du det? (→ Sjekking av oppmerksomhet og oppfatning hos den som får tilbakemeldingen)
- Da synes jeg du handlet ubetenksomt. (→ Vurdering)

Får vi en vurdering løsrevet fra en beskrivelse, kan det være vanskelig å lære noe av den. Det kan skyldes at vi enten mangler innsikt i hva vi har gjort, eller ikke har informasjon om hva observatøren legger vekt på ved dette: «Hva mente arbeidslederen da han sa til meg at jeg hadde vært ubetenksom i formiddag?»

Kriteriene som vurderingen bygger på, må gjøres tydelige. Dette er en forutsetning både for at observatøren foretar en *riktig* vurdering, og for at mottakeren forstår og kan lære av den. For eksempel:

Jeg synes du handlet ubetenksomt, (→Vurdering) fordi vi har blitt enige i avdelingen om at alle skal holde det ryddig på arbeidsplassen for å unngå skader og plunder og heft i arbeidet. (→ Norm + begrunnelse for den)

I de tilfeller hvor det ikke er formelle, skrevne kriterier eller normer – eller der disse må tolkes og presiseres – er det viktig at partene gjennom samtale blir enige om hvilke kriterier og krav som gjelder ved vurderingen. Hva vil det for eksempel si å ha det ryddig på akkurat *denne* delen av arbeidsplassen? Når er det ryddig *nok*?

Spørsmål som behandles i dette heftet

8

Evnen til å være oppmerksom, og kunne gi og motta tilbakemelding på en konstruktiv måte er viktige kvalifikasjoner ved (opp)læringsvirksomhet og ledelse. I dette heftet skal vi behandle spørsmål som er evig aktuelle i forbindelse med praktisk arbeid, samtaler, møter, instruksjon, veiledning, vurdering og forskning:

- Hvordan og hvor godt legger jeg merke til det som skjer *omkring* meg og det som skjer *i* og *med* meg?
- Hvor godt klarer jeg å skjelne mellom det jeg *observerer*: det som faktisk er eller skjer, og det jeg *tolker*: det jeg oppfatter, tror eller innbiller meg?
- Hvor god overensstemmelse er det mellom mine «indre» *reaksjoner*: det jeg tenker, føler, opplever, og mine «ytre» *reaksjoner*, som kan oppfattes av andre?
Sier jeg det samme med ord som med kroppsspråk og stemme?
- Hvor godt klarer jeg å gi beskrivende tilbakemelding?
Har jeg evnen til å registrere faktiske forhold og kunne gjengi dem for andre uten å tolke og vurdere?
- Hvor godt klarer jeg å samtale med de(n) andre for å få et sikkert grunnlag for mine tolkninger, og en uttalt, felles standard for mine vurderinger?
- Hvordan kan jeg bidra til at andre øver opp oppmerksomhet og ferdigheter i å observere og gi tilbakemelding?
- Hvordan kan jeg bruke ulike metoder for systematisk å lære av egen erfaring?

Om observasjon og tolkning

I dette avsnittet skal vi se nærmere på hva som er grunnlaget for en nøyaktig observasjon, og hva som virker inn på hvordan vi oppfatter og beskriver det vi observerer.

Hva er observasjon?

En velutviklet observasjonsevne er grunnlag for selv å utføre noe rett, og for å gi konstruktiv tilbakemelding til andre. Når vi observerer, danner vi oss et mest mulig objektivt inntrykk av det som lar seg registrere ved hjelp av sanser: *syn, hørsel, lukt, smak, hudsansene* som registrerer fornemmelser av trykk, berøring, vibrasjon, smerte, varme og kulde, *den kinestetiske sansen* som registrerer muskelstramminger, kroppens og lemmenes stillinger og bevegelser, og *den statiske sansen* som fornemmer kroppens likevekt.¹

En god observatør er i stand til å bruke alle sansene aktivt. Ved å skjerpe oppmerksomheten kan vi utvikle «simultankompetanse» slik at vi *samtidig* kan ta inn mange forskjellige sanseinntrykk. Dvs. vi kan registrere mye forskjellig – på flere steder – på samme tid. Sansingen kan gjelde både det som er/foregår *omkring* oss, og det som skjer *i* oss og *med* oss. For eksempel:

En bilfører følger med i trafikken – registrerer skilt, veien(e), andre trafikanters posisjon og bevegelse, lytter på radio, snakker med medpassasjer, registrerer at han er sulten, hører sirener, legger merke til en spesiell lyd i egen bil, blir litt anspent («kan det være noe galt med motoren?») kjenner at det er skrekkelig varmt i lufta, ser bryteren for luftgjennomstrømning og regulerer den.

Rushtrafikk i en by gir et kaos av sanseinntrykk. I dette eksemplet er sjåføren neppe bevisst hva han legger merke til fra det ene øyeblikket til det andre. Men ut fra erfaring og kompetanse fanger han inn det som er vesentlig i situasjonen – i de fysiske omgivelsene (trafikkbildet, bilen) og med samtalepartneren og seg selv.

¹ For utfyllende lesning, se f.eks. Nordland 1976, kap. 6 og 7. Eller om sansing og persepsjon i andre innføringsbøker i psykologi.

En kjøreelev mangler denne fleksible observasjonsevnen. Den læres gjennom erfaring trinn for trinn. Oppmerksomheten rettes først helt og fullt mot det som foregår *i og med* bilen. Så utvides synsfeltet til en stille vei, før han gradvis blir moden for å kjøre i bytrafikken. Det er langt fram før han har mentalt overskudd til å nyte musikk eller føre en samtale samtidig som han er en sikker og avslappet sjåfør!

Samme systematiske øvelse er nødvendig når vi skal lære å observere andre. Selv ved utførelse av relativt enkle arbeidsoperasjoner eller ved en samtale mellom to er det mange elementer å legge merke til. Hva vi registrerer og kan beskrive av dette, vil variere.

Når andre snakker, hører vi ikke bare lyder som er kjennetegnet ved tonehøyde, lengde, intensitet (volum). Vi hører – dvs. oppfatter – ord, satt sammen i setninger. Dette formidler *mening*, som er noe kjent, noe avgrenset, noe forståelig. Som deltaker på et møte, som lærer i en undervisningstime, som arbeidsleder i en samtale, som forsker i observasjons- eller intervjuoppdrag er det lett å bli ensidig opptatt av det språklige *innholdet*. Dvs. at vi fokuserer oppmerksomheten mot saken eller temaet som det snakkes *om*.

Men mennesker formidler mye også på andre måter. Hvis vi er uinteressert i innholdet eller hører en snakke på et ukjent språk, er det lettere å bli oppmerksom på dette. Det kan for eksempel være stemmen/stemmeleiet, rytmen og takten i språket, minespill, kroppsholdning, gester og andre kroppsbevegelser hos den som snakker. Vi kan også legge merke til reaksjoner hos tilhørerne, som kan si oss noe om det personen formidler.

Når to eller flere snakker sammen, er det ikke uvesentlig hvor de sitter eller står i forhold til hverandre, eller hvor de har blikket.

En trent observatør vil særlig legge merke til *endringer*. Når heves stemmen? Når begynner en å stotre? Når skifter ansiktsuttrykket? Når lener en seg tilbake? Når starter en å fikle med blyanten eller tromme med fingrene? Når slutter en å si noe?

Som leder, instruktør eller veileder er det vesentlig å kunne ta inn signaler som uttrykkes på slike måter. Disse kan være både utilsiktet og ubevisste, men er ikke mindre viktige å fange opp av den grunn. Kunsten er å utvikle sin lytte- og observasjonsevne mot helheten i det andre formidler. Da får vi mye mer informasjon enn det bare ordene forteller. Det gir grunnlag for å *anta* noe om personens følelser, engasjement, energi. For eksempel:

En medarbeider sier med svak, anstrengt stemme at «jeg vil gjerne gjøre som du ønsker det», mens han knytter neven og ser mot

gulvet. Tror du da på ordene hans? Stemmen, blikket og kroppsholdningen kan tyde på at noe annet. Men du kan ikke *vite* noe sikkert om det før du har sjekket med ham (se neste avsnitt).

Skillet mellom observasjon og tolkning

Noe av det grunnleggende for en observatør og veileder er å lære seg å skille mellom observasjon og tolkning. En tolkning er en subjektiv tanke-
messig oppfatning, forestilling eller antakelse om det en observerer.

11

Når vi tolker, gir vi mening til det vi observerer ved lynraskt å sette sansedataene inn i våre egne «system» og «program». Det viktigste og nødvendigste systemet er *språket*.

Her er et eksempel på skillet mellom observasjon og tolkning:

Observasjon:

Mulige tolkninger:

Jeg ser at en gutt ligger bøyd over bordet med hodet i hendene.

Jeg antar at han er trøtt.

eller:

Jeg går ut fra at han kjeder seg.

eller:

Jeg tror han gjør det for å provosere instruktøren.

eller:

Jeg forestiller meg at undervisningen er for vanskelig for ham.

eller:

Jeg innbiller meg at han er lat, eller uhøflig, eller likeglad

Vi ser her at samme hendelse kan tolkes på flere måter. Tolkningene er *antakelser* om

- guttens fysiske tilstand
- guttens følelser
- guttens motiver
- forholdet mellom guttens forutsetninger og situasjonen (her: undervisningen)
- guttens egenskaper eller personlighetstrekk.

Den sikreste måten å skape en forvirret og lite konstruktiv kommunikasjon på er så å presentere disse antakelsene for den andre som en objektiv registrering av fakta. For eksempel:

- Jeg så at du ikke var i form.
- Jeg skjønnte du lå bøyd over bordet for å provosere instruktøren.
- Jeg forsto at du ga opp fordi undervisningen var for vanskelig for deg.

I det siste eksemplet ser vi en vanlig fallgrube: En starter med å «konstatere» en tolkning, ved å tillegge den andre en følelse eller hensikt. Dette framstilles som et udiskutabelt faktum, som andre kan observere. Deretter kommer en forklaring eller begrunnelse for denne tolkningen.

Et annet treleddet eksempel: «Jeg ser at du er trøtt, og antar at du har sovet lite i natt fordi du er nervøs for møtet i dag». Det blir fort slitsomt å kommunisere med en som har en slik «observasjonsevne»! Vi kan ikke *observere* at en person er trøtt – eller at han kjeder seg, er lei seg eller sint, eller glad, rørt, lettet, stolt. Det er forhold som vi kan *slutte oss til* eller *forestille oss*.

Det vi ser når vi går ut fra at en person er trøtt, er for eksempel at han glipper med øynene eller har dem lukket, eller har bøyd hode, har hodet i hendene, gjesper eller gjør grimaser. En god observatør legger merke til slike tegn. Men han vet at alt dette også kan ha andre årsaker enn at den andre er trøtt – og at en kan være trøtt selv om en har sovet mye.²

Det er de(n) andre som er ekspert(er) på tolkninger av seg selv, ikke observatøren. Men observatørens antakelser kan være grunnlag for å stille spørsmål til den andre. For eksempel: «Jeg så at du lå bøyd over pulten mens instruktøren snakket. Jeg gikk ut fra at du var trøtt. Stemmer det?»

Gjennom samtale kan vi på denne måten få et felles og riktig bilde av virkeligheten, av «hva som er sant». Derfor: Det er greit nok at vi tolker, som vi gjør hele tiden. Men vi bør være oppmerksomme på *at* vi tolker – når vi gjør det. Da presenterer vi ikke våre antakelser *som om de var fakta*.

Ved å legge merke til *det som skjer* og *det jeg oppfatter* akkurat nå, kan en systematisk øve seg i å koble observasjon og tolkning – samtidig som en legger merke til skillet mellom disse kategoriene:

² For en utdyping, se Grendstad 1986, kap. 2.

<i>Situasjon:</i>	<i>Observasjon:</i>	<i>Tolkning:</i>
Akkurat nå ...	ser jeg han åpner munnen, og ...	jeg tror at han har tenkt å si noe.
Akkurat nå ...	hører jeg hun slutter å si noe, og ...	jeg antar at hun legger merke til at flere i forsamlingen snakker seg i mellom.
Akkurat nå ...	ser jeg hun blir rød i fjeset, og ...	jeg tror at hun er sint.

Egne følelser, opplevelser og vurderinger i forbindelse med observasjonen

Samtidig med at vi observerer, og kanskje tolker, det som skjer rundt oss, har vi selv *en følelsmessig reaksjon* og *en kroppslig opplevelse*. Vi blir glade, trygge, interesserte – eller skuffet, ergerlige, usikre, likeglade (→ følelser). Vi blir kalde eller varme, hjertet slår normalt eller svært raskt, halsen og brystet snører seg sammen eller vi puster fritt, skuldrene er avslappet eller spent (→ kroppsreaksjoner).

Følelsene og opplevelsene våre virker inn på hva vi legger merke til, og hvordan vi tolker dette. Jfr. den kjente uttalelsen: «Alle er dumme når jeg er sur!»

Opplevelsene og følelsene vi har i en situasjon, kan ha blitt skapt her fra bunnen av, slik at de er helt ferske. For eksempel:

- Samtalepartneren avbryter meg for sjette gang. Det gjør meg sint. Jeg legger ikke lenger merke til hva han sier.
- Lederen sitter på stolen og snakker med monoton, lav stemme i en halv time. Det gjør meg søvnig. Jeg hører mer på tonefallet og takten i språket, enn på innholdet.
- Jeg får en ny oppgave jeg skal arbeide med. Jeg blir spent og interessert. Jeg legger godt merke til det lederen informerer om.

Men vi kan også bringe med oss følelser fra én situasjon til en annen. Det kan gjelde selv om vi i den nye situasjonen møter andre mennesker enn i den første. Det som skjedde *der og da* vil i slike tilfeller virke inn på hva vi opplever og oppfatter *her og nå*. For eksempel:

Veilederen våknet for sent fordi mannen hennes ikke vekket henne før han gikk hjemmefra. Hun var sur og trøtt da undervisningstimen startet, der hun skulle være observatør. Hun kjenner at hun

begynner å få vondt i hodet. Hun legger merke til at læreren snakker mens en elev ligger bøyd over pulten. Hun synes synd på den stakkars eleven som får så lite oppmerksomhet, og blir irritert på læreren som overser ham.

I andre tilfeller kan det virke inn hva vi har hørt fra andre om en person eller situasjon. Det gjelder selvsagt også våre egne tidligere erfaringer med personen eller situasjonen. Ut fra dette kan vi ha dannet oss forhåndsoppfatninger om hva som vil skje *denne gangen*, og gjerne også om hva som er grunnen til at det skjer.

Forhåndsoppfatninger som er for sterke, kan bli fordommer (forhåndsdommer). Møter vi andre med bastante forventninger, kan det bli vanskelig for dem å (be)vise at de *er* eller opptrer annerledes enn vi forventer. I nye situasjoner har vi en tendens til å sile det vi legger merke til slik at det passer med bildet vi har dannet oss på forhånd. Dermed vil dette forhåndsbildet også prege våre reaksjoner overfor dem i en ny situasjon. Her er et eksempel på en slik selvoppfyllende spådom:

En instruktør har hørt fra en arbeidsleder at en lærling kan være frekk og ute etter å sette andre til veggs. Lærlingen spør: «Hvorfor kobler du røret sånn som det? Jeg har sett andre rørleggere gjøre det på en annen måte.» Instruktøren tenker: «Der viser han hvordan han er, men han skal ikke få tatt rotta på meg. Det er best å sette ham på plass straks!» Høyt sier han: «Du kan like godt først som sist lære deg å gjøre som jeg sier. Dette er det jeg som kan!» Lærlingen blir overrasket og irritert, og sier: «Jeg trodde at du som er instruktør skulle forklare meg ting, ikke kjefte og kommandere!»

Instruktørens reaksjonsmåte er forståelig ut fra hva han forventet. Men hva hadde han oppfattet og sagt i samme situasjon hvis han i stedet hadde programmert inn at «denne lærlingen er uvanlig moden; våken og lærevillig, og vil nok bli en ressurs for bedriften»?

Hvilke konsekvenser vil de to ulike reaksjonsmåtene fra instruktøren få for lærlingens motivasjon, videre arbeid og læring?

Ofte ser vi ikke andre som *de* er, men som *vi* er. Eksemplet foran viser at det vi sier og gjør (vår atferd) er styrt av hva vi oppfatter og forventer. I sin tur virker atferden vår inn på andres reaksjoner og handlemåter. Uttrykket om at «jeg tror det når jeg ser det» kan i slike tilfeller omgjøres til «når jeg tror det, ser jeg det». Vi reagerer ikke på grunnlag av objektiv sannhet, men ut fra hva vi *tror* er sant. Våre behov, følelser, holdninger, interesser, «tankebokser» (kategorier, kriterier), forestillinger og forhåndsvurderinger blir briller og linser som påvirker synsfeltet og tolkningen av det vi registrerer. Derfor bør vi ikke nøye oss med å spørre:

«Hva er det ved *den andre* som gjør at jeg oppfatter ham/henne slik?» Vi bør også være åpne for å finne ut: «Hva er det ved *meg* som gjør at jeg har en slik oppfatning?» Og «Hva *gjør* det med meg at jeg har en slik oppfatning?»

Selv om det vi sanser og oppfatter er nært koblet sammen med holdninger og følelser, er antennene våre bare i liten grad rettet mot indre opplevelser. Barn gir spontane uttrykk for smerte, redsel, sinne, skuffelse, kjedsomhet, overraskelse, og glede. I skole og arbeidsliv lærer vi å kontrollere dette. Idealet er å «holde seg til saken» og «holde maska». Blant kolleger kan det bli sett på som upassende eller umodent å vise eller snakke om følelser – i alle fall om det er de «gale» følelsene.

At vi ikke registrerer følelser og kroppsreaksjoner, betyr imidlertid ikke at de blir borte. Vi vet at noen etterhvert kan overhøre støy hvis de bor ved en trafikkert vei, men at støyen likevel virker inn på organismen. På samme måte vil følelsene våre prege oss, uansett om vi er dem bevisst eller ikke. De vil «sitte i kroppen» og virke inn på hva vi sanser, og hvordan vi tolker og opplever det vi legger merke til. Tenk for eksempel på hva du legger merke til på arbeidsstedet og hjemme når du enten er trygg eller utrygg, enten er glad eller trist, enten er full av arbeidslyst eller er lut lei.³

Når normen er at «følelser snakker vi ikke om», vil vår bevissthet få andre forhold i fokus. Som observatør og veileder er det ofte lettere å registrere praktisk handling og hva vi *tenker* enn å kjenne etter hva vi føler.

Tankene kan dreie seg om flere forhold:

- Vi vurderer eller karakteriserer det som skjer.
- Vi tenker på det som burde vært gjort i stedet.
- Vi er opptatt av å lete etter motiver eller årsaker.
- Vi tenker på hva *vi* skal si og gjøre i forbindelse med det som skjer.
- Vi tenker på hva som kan eller bør skje en annen gang, et annet sted, med en annen person i tilknytning til dette temaet og denne situasjonen.
- Eller vi får uregjerlige assosiasjoner som får tankene til å «flyve så vide omkring», frittflyvende fra dette temaet eller denne situasjonen.

Alt dette tar oppmerksomheten vekk fra hva som foregår omkring oss og fra våre egne opplevelser *her og nå*.

³ For en utdyping av dette temaet, se Grendstad 1986, kap. 3.

Som observatør er det vanlig – særlig for nybegynnere – at en ikke har kapasitet til å være orientert mot både indre og ytre stimuli samtidig. Dvs. å ha oppmerksomheten rettet mot det som skjer *omkring* seg og mot det som skjer *i* seg. Det kan vi trene ved vekselvis å skifte fokus, slik at vi bevisst styrer oppmerksomheten fra det ene til det andre. For eksempel:

Omkring meg:

- Akkurat nå ser jeg ..., og nå ser jeg ..., og nå ser jeg ...
- Akkurat nå hører jeg ..., og nå hører jeg ..., og nå hører jeg ...
- Akkurat nå ser jeg ... og hører jeg ... og lukter jeg...

Ved meg:

- Akkurat nå legger jeg merke til ved pusten at ..., og nå at ...
- Akkurat nå sitter jeg med beina over kors ... og nå flytter jeg beina fra hverandre og har begge føttene i golvet ved siden av hverandre, ... og nå setter jeg det høyre beinet litt fram ...
- Akkurat nå kjenner jeg at musklene i nakken er ..., kjevene er ..., pannen er ...
- Akkurat nå føler jeg ..., og nå kjenner jeg ...
- Akkurat nå tenker jeg at ..., og nå kommer jeg på at ...

Deretter kan vi kombinere dette ved å registrere *det som skjer samtidig*:

- Jeg hører at møtelederen snakker i vei med monoton stemme ... og akkurat nå puster jeg raskt, bøyer meg framover og trommer med fingrene på høyre handa mot bordplata.
- Jeg ser at flere av deltakerne snur seg mot hverandre, gjør grimaser og rister på hode ... og jeg kjenner at det strammer i nakken, og at det koker i meg av irritasjon.⁴

Her er et eksempel på hvordan sansing/observasjon, tolkning, opplevelse og assosiasjonstanker kan opptre samtidig ⁵:

⁴ For beskrivelser av metoder og øvelser for å oppøve oppmerksomhet (varhet) og evnen til å «være til stede i øyeblikket», se Passons 1975, kap 4 og 6.

⁵ Med uttrykket «assosiasjonstanker» menes tankeaktivitet som har opphav i den aktuelle situasjonen, men som raskt «vandrer videre» og tar oppmerksomhet bort fra situasjonen.

<i>Observasjon:</i>	<i>Tolkninger:</i>	<i>Opplevelse, kroppsreaksjoner:</i>	<i>Assosiasjonstanker:</i>
Jeg hører at læreren hever stemmen.	Jeg innbiller meg at han er irritert.	Jeg har medfølelse med ham.	Han minner meg om fysikk-læreren min. Han var ...
	eller: Jeg antar at han vil understreke noe særlig viktig.	eller: Jeg merker at jeg puster fort og er anspent.	eller: Jeg vet hvordan det ville være mulig å gjøre dette på en bedre måte. Det er å ...
	eller: Jeg forestiller meg at han ikke er oppmerksom på hvor høyt han snakker akkurat nå.	eller: Jeg føler meg oppgitt og irritert, og det begynner å krible i hele meg.	eller: Jeg lurar på hvor lang tid det er igjen av timen. Nå er klokka ...

I en lengre observasjonssekvens kan vi miste oppmerksomheten både rettet mot hva de(n) andre gjør og mot våre egne opplevelser. I stedet forsvinner vi inn i vår egen tankeverden, slik som i den høyre kolonnen ovenfor, eller kanskje enda fjernere fra det som foregår omkring oss. Da blir det vanskelig å komme med en beskrivende tilbakemelding. Vi kan heller ikke gi en *personlig respons*, slik som dette:

Jeg ble utålmodig (→ *personlig respons*) da du snakket i en halv time om dette (→ *beskrivelse av hendelse*).

Ved å gi *personlig respons* sier veilederen noe om *seg selv* i situasjonen – om hva han tenker, føler, kjenner på seg. Dette kan åpne for en ekte dialog, der veilederen og den som blir veiledet snakker fritt sammen som likeverdige *personer*. En trent observatør kan bruke sine subjektive opplevelser på en konstruktiv måte både når det gjelder å få inntrykk (samle data) om situasjonen og å beskrive den.⁶ Å gi uttrykk for en magesfølelse av noe, kan raskt føre fram til kjernen i en situasjon – men det *kan* også være være en blindvei.

⁶ Se Brown 1996

Som veileder for en student eller lærling, eller som leder som skal gi tilbakemelding til en medarbeider, bør en være oppmerksom på den ujevne makt og autoritet som ligger i de to rollene. Veilederen og lederen oppfattes som den overordede. I dette ligger en fare for at den som får tilbakemelding, oppfatter veilederens eller lederens subjektive uttalelser *som om de var objektive ekspertuttalelser* «fordi det er du som sier det». Om en veileder forteller at «jeg kjedet meg da ...» eller en arbeidsleder sier at «jeg ble irritert da du ...», er det naturlig at den andre oppfatter at «det har sammenheng med meg og noe jeg gjorde feil». Imidlertid kan reaksjonene si like mye om veilederen og lederen som om de(n) andre – særlig hvis tilbakemeldingen ikke gis sammen med en beskrivelse av det som faktisk skjedde. En profesjonell veileder bør vite dette, og være bevisst på ikke å bruke personlig respons som manipulering (skjult påvirkning) av den andre. Dette forholdet har med *klarhet* å gjøre: selv å være bevisst at «dette er subjektivt, det gjelder *meg*» – og samtidig formidle dette til den andre.

Den tryggeste måten å unngå manipulering og skjulte budskap på er:

- å koble personlig respons til beskrivelse av hendelse eller situasjon.
- eventuelt å si hva det er *ved meg* som bidrar til reaksjonen min.
- å uttrykke eventuelle råd eller anbefalinger *direkte* – istedenfor som moralisering («du burde ha ...») eller innpakket i generelle vendinger («ofte er det bedre å ...»)
- å spørre den andre hvordan han/hun reagerer på det jeg sier.

Eksempel:

Jeg kjedet meg (→ personlig respons) da du snakket og snakket i en halv time om dette (→ beskrivelse av hendelse). Mye var kjent stoff for meg. Jeg er utålmodig, og opptatt av å komme fort til poenget. (→ beskrivelse av meg). Jeg ønsket at du kunne gjøre framstillingen kortere og mer strukturert, for eksempel ved å si én ting bare én gang og tenke grundig over hva som kan utelates (→ råd, anbefaling). Hvordan reagerte du på det jeg nå har sagt: Hvordan var det å høre det? Er du enig i forslaget mitt? (→ sjekking av den andres opplevelse og oppfatning)

På denne måten blir det lettere å forstå og forholde seg til tilbakemeldingen for den som får den.

Imidlertid er det enklere for veilederen å gå rett på en generell konklusjon og vurdering, gjerne koblet til generelle råd: «Du snakket for lenge om dette. Du bør korte ned framstillingen neste gang.» – Kontant og lettvindt, men er dette den beste formen for tilbakemelding?

Utvikling og bruk av kunnskaper og ferdigheter i observasjon og tilbakemelding

I innledningen så vi på noen eksempler på tilbakemeldinger ved arbeid i servitørfaget og på en industriarbeidsplass. Det ble lagt vekt på disse *kvalitetskravene til tilbakemeldinger*:

- De skal gi nøyaktige og utfyllende beskrivelser av det som er gjort – både av prosess og resultat.
- De skal knytte tolkninger direkte til beskrivelser, og en skal sjekke med de(n) andre om tolkningene stemmer.
- De skal knytte vurderinger til kriterier og krav, og referere til beskrivelser av hva som blir gjort.

Når vi selv er i stand til å gi slik tilbakemelding, kan vi i neste omgang lære andre å gjøre det samme. Vi kan også tilrettelegge for at den som utfører arbeidet, *selv* lærer å beskrive og vurdere det. Dette er en nødvendighet om vi bygger på idéen om «total kvalitet», der forutsetningen bl.a. er at alle har kompetanse og ansvar for å vurdere kvaliteten på sitt og andres arbeid.

Ved hjelp av et eksempel fra instruktør opplæring skal vi se på en metodikk for å styrke kompetansen i å gi presise og konstruktive tilbakemeldinger.

Eksempler på tilbakemeldinger

Etter en instruksjonsøvelse skulle en gruppe gi beskrivende tilbakemelding til A som skulle lære B å knyte slips. Gruppen hadde fått en kort innledning om observasjon og tilbakemelding, og oppfordring om å starte tilbakemeldingen med «noe jeg hørte og/eller så var at ...»

Disse uttalelsene viser at det kreves trening for å observere og gi «rene» beskrivelser:

- Jeg så at B ikke fikk med seg forklaringen.
(→ *Tolkning*)
- A prøvde å få B til å føle seg trygg, men hun var likevel usikker.
(→ *To tolkninger*)

- Jeg ble utålmodig, og fikk lyst til å gå opp og ta over.
(→ Følelse, opplevelse)
- Jeg likte ikke å se dette, fordi jeg synes han ikke mestret situasjonen.
(→ Følelse, som er knyttet til generell vurdering)
- A gjennomgikk for mange trinn i arbeidet før B fikk prøve selv.
(→ Vurdering, relatert til det som skjedde i situasjonen)
- A burde stått ved siden av B istedenfor tvers overfor henne.
(→ Moralisering, som i praksis fungerer som et råd eller en anbefaling)
- A bør bruke klarere språk samtidig som han viser.
(→ Råd, anbefaling)
- A var dårlig som instruktør.
(→ Generell vurdering, karakteristikk – ikke eksplisitt relatert til det som skjedde i situasjonen)
- A handlet ut fra målrasjonalitet og benyttet seg av formidlingsmodellen. Det virket som han ikke hadde gjort en tilstrekkelig analyse av læreforutsetningene.
(→ Tolkninger og generell karakteristikk med bruk av teoretiske kategorier)

Eksemplene er typiske for hva som ofte skjer ved tilbakemelding. For det ene er det gjerne negative forhold som blir trukket fram. For det andre er det sjelden at tilbakemeldingen bare påpeker *det som faktisk har foregått* – slik at den fungerer som et speil for den som får den. I mange situasjoner er dette tilstrekkelig for at mottakeren *selv* kan gi forklaringene, vurderingene, forslagene til endringer.

Ingen av uttalelsene ovenfor er i og for seg gale som tilbakemelding. Men slik de står, er de ikke beskrivelser av hva de(n) andre sa og gjorde. Kanskje er de heller ikke i overensstemmelse med virkeligheten slik de(n) andre opplevde den. Ved å følge opp med tilleggsspørsmål til den som gir hver uttalelse, er det mulig å bevisstgjøre vedkommende om hva som er skillet mellom ulike kategorier.

Eksempler på oppklarende spørsmål

Tips for bevisstgjøring i en studiesituasjon:

Skriv opp disse kategoriene på tavla:

- Observasjon, beskrivelse
- Tolkning, antakelse
- Følelse, opplevelse
- Vurdering av hendelse
- Råd, anbefaling
- Generell vurdering, karakteristik

21

Be deltakerne gi tilbakemelding etter en sekvens med undervisning, eller eventuelt en annen arbeidssituasjon. Etter hver tilbakemelding: plasser den i kategorien hvor den tilhører – i begynnelsen ved selv å peke, etter hvert ved å spørre deltakerne om hvilken kategori tilbakemeldingen hører hjemme i.

Ut fra den form for tilbakemelding deltakerne (D) gir, kan veileder (V) stille oppfølgingsspørsmål for å få fram faktiske hendelser og kriteriene som ligger til grunn for vurderingen. Her er et par eksempler:

- *Jeg så at B ikke fikk med seg forklaringen.*

V: Hvordan så du at B ikke fikk med seg forklaringen?

D: Jeg så det på henne. (→ Tolkning)

V: Hva så du som kunne tyde på det?

D: Når hun skulle starte å knyte slipset, husket hun ikke hvordan hun skulle begynne. (→ Tolkning)

V: Hvordan vet du at hun ikke husket?

D: Hun virket usikker.

V: Hva bygger du dette inntrykket på?

D: Hun sto en stund og holdt i de to endene og la så den ene over den andre. Så ventet hun litt, og la dem over hverandre på motsatt måte. (→ Observasjon)

Dette tydet på at hun ikke husket, eller ikke hadde fått med seg forklaringen.

(→ Tolkninger, med referanse til faktisk hendelse)

- *A var dårlig som instruktør.*

V: Hva så og hørte du som fikk deg til å synes at A var en dårlig instruktør?

D: B fikk ikke mulighet til å få med seg alt han sa og demonstrerte.
(→ Tolkning)

V: Hva så eller hørte du som kunne tyde på det?

D: A viste alle trinnene ved slipsknytning i rask rekkefølge, og snakket samtidig som han knøt. Han så ned på slipset, og noen ganger rett fram. Han så ikke på B. Da hun begynte på spørsmål, snakket han bare videre. (→ Observasjon)

V: Hva er det ved en slik måte å instruere på som du synes er dårlig?

D: Han var ikke oppmerksom overfor B, og det virket som han ikke tenkte på hva som skulle til for at hun skulle oppfatte og huske.
(→ Tolkninger, med underforstått henvisning til observasjonen foran)

V: Kan du ut fra det du har sagt, formulere hvilke kriterier du bygger din vurdering av A som instruktør på?

D: Jeg mener at oppmerksomhet og omtanke overfor lærlingen er kjennetegn på en god instruktør. Og så må han legge opp mengden og farten og måten å instruere på ut fra det.
(→ Vurderingskriterier)

Etter å ha klargjort tolkninger og vurderinger på en slik måte, er spørsmålet om den som får tilbakemeldingen, er enig i den. Måten tilbakemeldingen gis på, virker inn på om mottakeren er åpen for å ta imot den. Det er en god regel å henvende seg direkte i «du-form» istedenfor å omtale den som får tilbakemeldingen i tredje person. (Si «jeg så at du, Per, gjorde ...», ikke «jeg så at Per gjorde ...»)

Like grunnleggende er holdningen at den andre ikke nødvendigvis trenger å bli fortalt og belært. I stedet kan han gjennom ulike metoder *selv* oppdage og vurdere sine handlinger og resultatene av dem.

Metaprosesser ved hjelp av spørsmål, videoanalyse og loggskrivning

Læring krever at vi gjør erfaringer. Et yrkespedagogisk slagord er: «Vi lærer av det vi *gjør!*» eller enda mer forenklet: «Vi lærer det vi *gjør!*» Men denne vekten på handling er bare halve sannheten om erfaringslæring. Læring er en prosess som gir forandring. Rutinemessig handling kan føre til stagnasjon – ikke utvikling. Og praktisk erfaring uten bevissthet er ingen garanti for endring. Læring krever også *oppmerksomhet*; at vi legger merke til hva vi gjør, og registrerer konsekvensene – både praktiske resultater og effektene for meg og andre som blir berørt.

I tillegg er *refleksjon* en nødvendig betingelse for å lære; å analysere for å oppdage sammenhenger, og stille spørsmål for å lete etter forklaringer og finne alternativer. Læring forutsetter at vi *forstår* – både det spesielle ved denne situasjonen, og de(t) generelle prinsipp som ligger til grunn.

Læring innebærer at vi oppdager at noe (annet) er mulig. Formulering av alternativer kommer ofte som et resultat av innsikt i nåværende praksis. Erkjennelse gir motivasjon for endringer.

Det er lett å vie for liten oppmerksomhet til de siste leddene i erfaringslæring – refleksjon, erkjennelse og utprøving av alternativer. Ikke minst gjelder det ved praktisk læring på arbeidsplassen.⁷

I dette avsnittet skal vi se på noen metoder for å lære av egen erfaring.

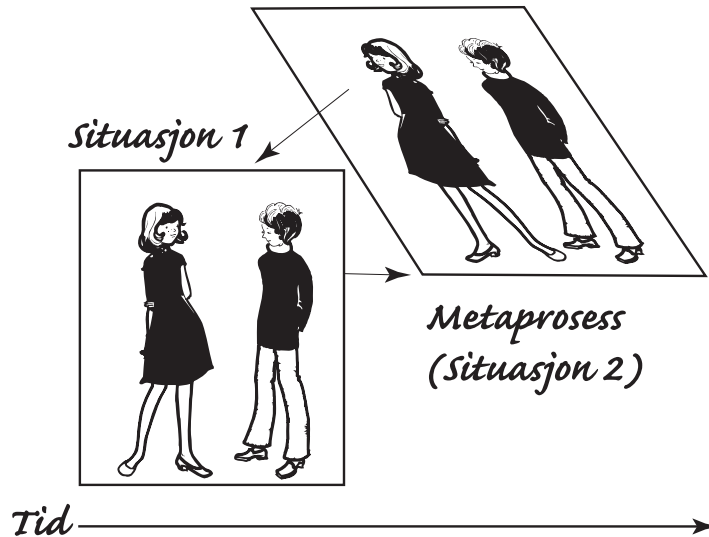
Hva er en metaprosess?

En metaprosess er en gjennomgang i etterhånd av en situasjon som en selv har vært i – alene eller sammen med andre.⁸ Det avgjørende er at ved en slik prosess er det *aktøren(e)* som skal beskrive og analysere situasjonen. Dvs. at det ikke er en metaprosess når en utenforstående veileder, leder, eller konsulent observerer, for så å formidle sine beskrivelser, analyser og anbefalinger til aktøren(e). Aktørene kan imidlertid få støtte

⁷ Se Moxnes 1981, s. 52–56.

⁸ For en utdyping, se Brown 1996, s. 72–74.

av en veileder i denne prosessen. Veilederens rolle er da å hjelpe *aktø-
ren(e)* å se og beskrive enkelthendelser, finne sammenhenger og oppdage
muligheter for alternative måter å tenke og handle på. Noen bruker ut-
trykket «glasstaksarbeid» om dette for å illustrere at det er et skille
mellom å være i situasjon 1, og det å tenke, snakke eller skrive om det
som foregikk i situasjon 1.⁹



Forstavelsen *meta* betyr på den andre siden av, utenfor, ut over.¹⁰ I meta-
prosessen (situasjon 2) stiller aktørene seg «over» eller utenfor den opp-
rinnelige situasjonen (situasjon 1) og betrakter den som gjennom en
glassvegg. For eksempel kan deltakerne i et møte eller arbeidslag samtale
om hvordan den enkelte har opplevd og oppfattet at kommunikasjon,
arbeid og samarbeid har foregått. Et annet eksempel er når en håndverker
eller lærling tenker tilbake på hvordan han planla og utførte arbeidet, og
finner ut hvorfor tidsbruk og produkt ble som det ble. En vanlig reaksjon
er da: «Åhh, nå ser jeg hva jeg gjorde. At jeg ikke tenkte på det før!»

Forskning har vist at ledergrupper som innfører metaprosesser som fast
del av sin arbeidsform, oppnår betydelige forbedringer i både saksresul-
tater og sosialt samspill.¹¹ Hensikten med en metaprosess er å gjennomgå
det som har skjedd for å lære av det. Dette er noe annet enn en direkte
videreføring av den tidligere prosessen. Under et slikt «glasstaksarbeid»
må en holde orden på hva som er tema *nå*. I situasjon 2 fortsetter en ikke
med det praktiske arbeidet, eller snakker om temaet en behandlet i situa-
sjon 1. Metaprosessen betyr at en gjør en stopp i dette. Innholdet i situa-
sjon 1 er ikke tema under metaprosessen. I stedet bruker en tid på å få tak

⁹ Grepperud og Tiller 1985, s. 53–54

¹⁰ Bokmålsordboka 1986.

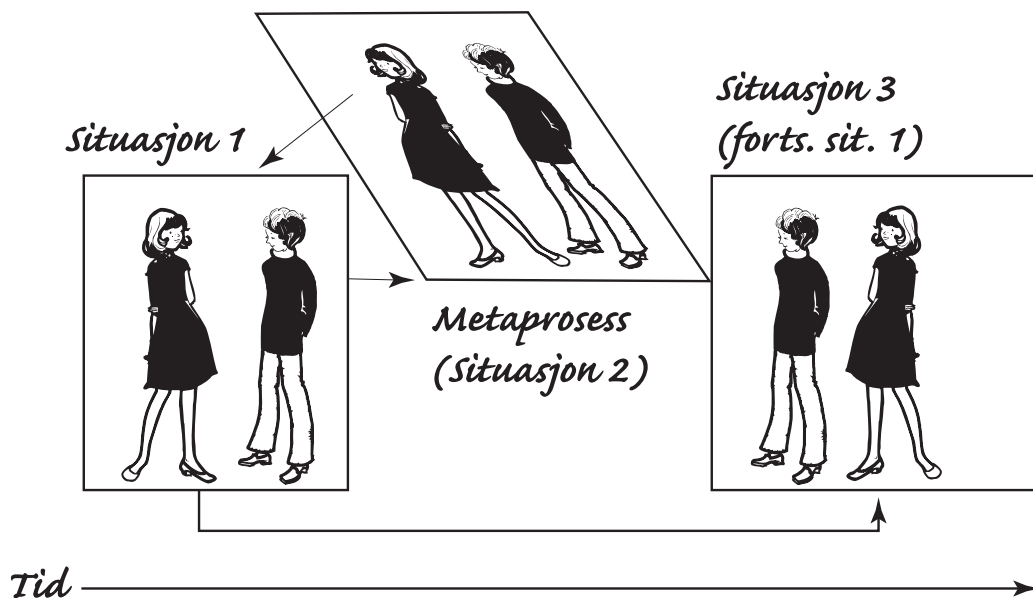
¹¹ O'Conner 1988; Kleiveland 1992

i måten en arbeidet og kommuniserte på i situasjon 1 – både hva den enkelte sa og gjorde, tenkte og opplevde, og på samhandling og kommunikasjon i gruppa. Dette kan ses i forhold til resultatet: hva har arbeidet ført til for hver av personene og gruppa samlet? Og hva har blitt det praktiske resultatet?¹² Et eksempel kan illustrere dette:

En datainstruktør skal sammen med to lærlinger snakke om hvordan en læringsøkt (situasjon 1) fungerte. *Denne fasen* (metaprosessen) er ikke tidspunktet for å diskutere datafaglige spørsmål, som for eksempel hva som er forskjellen mellom to versjoner av et skriveprogram, eller om det er best å gi kommandoer via tastatur eller mus. Derimot kan en se på hva instruktør og lærlinger gjorde for å nå målet: at lærlingene skulle lære å åpne programmet, kunne skrive og foreta enkle redigeringer i sideoppsett og format.

I metaprosessen kan en for eksempel gå inn på: Hvordan demonstrerte og forklarte instruktøren bruken av kommandoer i skriveprogrammet? Når gjorde han det – i forhold til elevenes arbeid med oppgaven? Hva oppfattet lærlingene? Hva opplevde de? Hva gjorde de? Er det sannsynlig at de etter instruksjonen kan mestre disse funksjonene på egen hånd? Ut fra dette: Hva fungerte godt? Hva kan med fordel endres videre i opplæringen?

I neste fase fortsetter så arbeidet med den praktiske oppgaven og det datafaglige temaet.



¹² En metodikk for systematiske metaprosesser i møter – «X-modellen» – er utviklet av Åge Sørsveen. Den er beskrevet i Andersen, Baustad, Sørsveen 1995.

Under metaprosessen har en også behov for å sortere hva som er observerbare fakta og hva som er subjektive tolkninger og opplevelser. For eksempel:

Møtedeltaker A sier at han irriterte seg over at deltaker B var arrogant og sur og motvillig til å bidra i samtalen. Derfor fikk han lyst til å være spydig mot ham, men hadde «holdt seg i skinnet».

Deltaker B ble overrasket. Han var ikke sur, men følte seg usikker i denne situasjonen. Han hadde mer enn nok med å få med seg det de andre snakket om, og tenkte det ville forstyrre dem om han brøt inn med spørsmål eller kommentarer. Det A hadde *observert* underveis, var at B var taus. Nå slo de fast i fellesskap at under møtet hadde ikke A sagt noe om denne iakttagelsen, eller om sine egne følelser i forbindelse med den. Han hadde heller ikke gjort noe for å trekke B inn i samtalen.

Ved å få fram et slikt felles bilde kan deltakerne snakke om hvem og hva som har bidratt til prosessen og resultatet. Gjennom en konstruktiv metaprosess har alle mulighet å oppdage at *alle* hver på sin måte er medansvarlig gjennom det de gjør og sier – eller unnlater å si eller gjøre.

Når en vet at et arbeid eller møte skal avsluttes med en slik gjennomgang, blir en mer årvåken underveis fordi det etterpå blir nødvendig å huske hva som skjedde. Selv om det *logisk* er vesentlig å skille «opprinnelig situasjon» fra metaprosess, trenger det ikke å være et markert skille i tid. Det er også en metaprosess når en «går ut av situasjonen» et kort øyeblikk, ser på seg selv eller hele situasjon og spør: «Hva skjer nå?» Dette kan være noe som to eller flere sammen bruker noen minutter på, eller bare en mental prosess hos enkeltpersoner. Ved hjelp av slike kjappe blikk inn i situasjonen – der en ser, lytter, kjenner etter – kan en bevisst fortsette med det som fungerer bra og justere det som ikke er formålstjenlig.

Spørsmål fra andre

Gjennom andres spørsmål kan en se klarere hva en gjør, hva en ønsker, hva en oppnår. Hvis det er hensiktsmessig, kan spørsmålene stilles mens aktiviteten pågår. Der dette ikke er ønskelig eller praktisk mulig, kan en behandle dem etterpå.

Spørsmålsformen kan variere. Åpne spørsmål gir utøveren anledning til å trekke fram det han er mest opptatt av. Dette husker han gjerne best etterpå. Veilederen kan følge opp svarene gjennom *standardspørsmål*, slik som i det følgende eksemplet. Gjennom mer spesifiserte (lukkede) spørsmål kan en så eventuelt fokusere på bestemte detaljer.

Eksempler på ulike spørsmålsformer, plassert på en skala fra helt åpne til helt lukkede:

Åpne spørsmål ←————→ Lukkede spørsmål

Kan du beskrive hva du gjorde og opplevde i den økta du utførte x?

Hva gjør du nå¹³ / gjorde du akkurat da ...?

Hvordan monterte du y?

Hvordan løftet du z?

Hvor plasserte du z?

Hvordan sto og beveget du deg da?

Sto du rett eller bøyd?

Hvordan bøydde du deg?

Bøydde du ryggen eller knærne?

Hva opplevde eller kjente du ...?

Kjente du noe i kroppen da du bøydde deg slik?

Kan du beskrive på hvilken måte det gjorde
vondt i korsryggen?

Hvor lenge gjorde det vondt?

Hva tenkte du da ...?

Tenkte du på at dette kunne ha sammenheng med noe du
gjorde? ...Hva var det?

Hva ønsker du ...?

Hva oppnår du ...?

Hva risikerer du ...?

Hva unngår du ...?

Hensikten med at veileder stiller slike spørsmål er å få fram et mer fullstendig bilde av hendelsene enn det aktøren(e) selv oppfatter og umiddelbart gir uttrykk for. Gjennom spørsmålene kan utøveren også bli mer klar over egne tanker og opplevelser underveis, klargjøre egne mål og ønsker, og bedre se sammenhenger og konsekvenser.

Det vil variere med situasjonen hva det er fruktbart å stille spørsmål om, og hvor spesifiserte spørsmålene bør være. Det er ikke noe mål i seg selv å trekke fram alle småting. Men erfarne veiledere vet at de store sammen-

¹³ Ved gjennomgang av videoopptak vil bruk av presens («nåtid») lettere bringe personen inn i situasjonen igjen. Det gjør det lettere å få tak i følelsene og tankene underveis – og unngå (bort)forklaringer i etterhånd.

henger uttrykkes gjennom de små detaljer. Gjennom observasjon kan han oppdage faste mønstre – i form av handlinger og hendelser som gjentar seg og får visse konsekvenser. I eksemplet på forrige side kan detaljspørsmålene ha sammenheng med ergonomi: Hvordan skal en unngå å få vondt i ryggen og skuldrene i denne jobben?

Ofte er det en tilstrekkelig øyeåpner for utøveren å få hjelp til å oppdage atferd som har betydning for den aktuelle oppgaven eller situasjonen. Et eksempel kan illustrere dette:

28

En leder forteller en ekstern veileder at i denne bedriften er helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid et prioritert område. Han ønsker hjelp til å forbedre kursprogrammet for dette. Ved en omvisning i lokalene går lederen inn i rom merket «Støysone – bruk hørselvern» uten selv å ta på øreklokker eller propper, som er tilgjengelige. Uten kommentarer går han flere ganger forbi flere fagarbeidere som ikke bruker forskriftsmessig verneutstyr. Etter omvisningen sier veilederen at han har observert dette. Lederen gir forklaringer: «I dette tilfelle var jeg jo innom bare i et kort øyeblikk – en får ikke nedsatt hørsel av det!» og «det er så mye plunder og heft med å bruke hansker under dette arbeidet, og vi har ikke hatt noen skader med det ennå». Et naturlig spørsmål for veilederen blir da: «Hva tror du medarbeiderne oppfatter når du selv ikke bruker hørselvern, og når du ikke griper inn når andre bryter reglene? Hva tror du blir konsekvensene av dette?»

Ved hjelp av veilederens beskrivende tilbakemelding og oppfølgingsspørsmål ble lederen klar over sin effekt som rollemodell. Fagarbeiderne har lært gjennom eksemplets makt: «Det lederen gjør, og det lederen tillater, er lov!» Ut fra denne situasjonen fant de i fellesskap ut at problemet ikke var at arbeiderne manglet kunnskap på feltet. Det var snarere behov for bevisstgjøring og endring av arbeidsledelse og bedriftskultur.

Det kan også være at utøveren selv ønsker at det i observasjon og veiledning fokuseres på noe spesielt. For eksempel klager en lærer (leder) over at elevene (medarbeiderne) er passive og sjelden svarer når han spør dem om noe. Er det noe råd for hvordan de kan forandre seg på dette punktet? Her vil det være naturlig at veilederen observerer og hjelper ham å bli klar over egen atferd som har sammenheng med at elevene (medarbeiderne) er passive sammen med ham.

Eksempel på spørsmål til læreren etter en opplæringssekvens, eller lederen etter et møte:

- La du merke til hvor lenge du snakket ?

- Hvor lang tid gikk det før du stilte spørsmål til elevene (medarbeiderne)?
- Hvor mange spørsmål stilte du? Eller: Hvor ofte stilte du spørsmål?
- Hvordan stilte du spørsmålene?
 - Stilte du spørsmål til alle eller til bestemte elever (medarbeidere)?
 - Stilte du åpne spørsmål, eller lukkede spørsmål?
 - Hva gjorde du når du ikke fikk svar?
 - Hvor lang tid ventet du før du svarte selv?
- Kom det spørsmål og kommentarer fra elevene (medarbeiderne) underveis?
 - Hvem sa noe? – når? – hvor mange ganger?
 - Hva sa de?
- Hvordan reagerte du på elevenes (medarbeidernes) innspill?
 - Besvarte du dem? Hvordan?
 - La du merke til hvordan den som spurte eller kommenterte reagerte på svaret ditt – eller eventuelt på at du *ikke* svarte?
- Ut fra det du har fått klarhet i nå, ser du noe mønster i det du gjør?¹⁴
- Hva fører dette til?
 - Hva oppnår du ved å stille og besvare spørsmål på denne måten?
 - Hva kan du risikere ved det?
- Hva vil det bety for deg og for elevene (medarbeiderene) hvis de blir mer aktive underveis?
 - Er dette noe du ønsker?
 - Er det noe ved dette du er redd for, eller skeptisk til?
- Er det noe du kan gjøre annerledes for bedre å oppnå det du ønsker?

Det er et mål at slik oppfølging fra utenforstående etterhvert blir mindre nødvendig. Utvikling av refleksjonsevnen betyr at utøveren selv lærer å stille spørsmål til sin praksis: «Hva gjør jeg? Hva fører det til?»
Veilederens måte å spørre på vil tjene som eksempel for den andre.¹⁵

Ledere og lærere skal i arbeidet sitt gi tilbakemelding og veiledning til medarbeidere, lærlinger og elever. Når de selv får veiledning – som i eksemplet ovenfor – kan de ha utbytte av at veilederen gjør det tydelig

¹⁴ Her vil det ofte være nødvendig med en del oppfølgingsspørsmål. Bruk av skisser for å «tegne» mønster, er også en effektiv måte for å illustrere handlinger og reaksjoner som gjentar seg. Når den legges fram som et uttrykk for hva veilederen har oppfattet, kan aktøren supplere eller korrigere dette bildet. Se Kleiveland 1992, Barott og Kleiveland 1996.

¹⁵ En beskrivelse av ulike former for spørsmål ved veiledning er gitt av Gjems 1995, kap. 3.

hvilken tilnærming han bruker. Ut fra sin erfaring med selv å bli veiledet kan så læreren (lederen) vurdere om dette er en måte han ønsker å overføre til andre.

I dette eksemplet ble det lagt vekt på *først* å klarlegge det som har skjedd – både enkelthendelser og sammenhengen mellom hendelser. Spørsmål om *hvem? hva? hvordan? når?* retter oppmerksomheten mot hand linger, tanker og følelser underveis i situasjonen.¹⁶ Spørsmål om *hvorfor?* unngås innledningsvis for ikke å bruke energien på forklaringer. Det er hva en person sier og gjør som betyr noe for andre – ikke det han *vil* eller *ønsker* å gjøre eller *tror* at han gjør. I en veiledningssamtale er det lett å bli mer opptatt av intensjoner og forklaringer enn av det som faktisk skjer. Da reduseres åpenheten for å oppdage handlingsmønstre, og forstå konsekvensene av dem.

I *neste* fase stiller veilederen spørsmål om hva den andre ønsker, og om dette samsvarer med hva han gjør og oppnår nå. Ut fra dette kan en så eventuelt finne fram til alternative handlingsmuligheter.

Analyse av videoopptak

Systematisk bruk av videoopptak innenfor idrettstrening har gitt gode resultater.¹⁷ Også ved læring og utvikling på andre områder kan en med fordel nyttiggjøre seg denne teknikken.¹⁸ I opplæring på arbeidsplassen kan en gjøre opptak i praktiske situasjoner for at utøveren(e) kan bli klar over egen atferd. Det kan f.eks. gjelde praktiske forhold som arbeidsstillinger og bruk av verktøy og redskap ved manuelt arbeid, eller være rettet mot kommunikasjon og samhandling med klienter eller kunder.¹⁹

En kan også filme rollespill og øvelser hvor hensikten er å få trening og innsikt i å håndtere situasjoner som krever kvalifisert skjønn og sammen-

¹⁶ Det er selvsagt viktig at veilederen er konsekvent med å be læreren (lederen) beskrive bare *sine egne* tanker og følelser – i tillegg til hva han eventuelt *antar* om elevenes (medarbeidernes) opplevelser ut fra de de reaksjonene han har observert.

¹⁷ Som en ikke altfor idrettsinteressert avisleser har jeg (BJ) registrert at innenfor hoppersport og fotball er videoopptak med tilhørende analyse grunnlag for kontinuerlig leting etter forklaringer og forbedringsmuligheter.

¹⁸ En eksemplifisering og drøfting av hvordan video kan brukes i trening av oppmerksomhet (awareness) er gitt av Grizzard, 1976.

¹⁹ Ved filming av andre aktører enn de som skal se og bearbeide opptaket, er det viktig å innhente nødvendig tillatelse, og påse at etiske og juridiske retningslinjer blir fulgt for oppbevaring og bruk av opptaket.

satt handlingskompetanse, slik som undervisning, møteledelse, forhør, medarbeidersamtaler, forhandlinger, konsultasjon med pasienter.²⁰

Videoopptak er et middel som letter gjennomføring av en metaprosess ved slik erfaringslæring. Ved å spille av opptaket kan en bokstavelig talt betrakte seg selv i en tidligere fase. Opptaket kan vise detaljer som aktøren(e) ikke har lagt merke til underveis, eller som de enkelte har ulik oppfatning av. Ved å stoppe avspillingen har en mulighet til å «fryse» interessante sekvenser i prosessen. Deltakerne kan gå gjennom opptaket sammen med en veileder. Eller de kan se det på egen hånd, og ha et mer eller mindre strukturert opplegg for observasjon og refleksjon. Uten bearbeiding og etterarbeid vil avspilling av opptaket ha begrenset verdi.

Videoopptak kan også være et middel i trening og bevisstgjøring som observatør. I dette heftet har vi sett hvor lett det er å blande objektiv observasjon og subjektiv tolkning og opplevelse. Særlig vanskelig er det å gjøre dette skillet når en selv har sterke interesser, følelser og meninger. Nesten uten unntak er dette tilfellet i situasjoner der en selv er deltaker. Det er sjelden følelsesmessig nøytralt å ha en metaprosess sammen med andre gruppedeltakere. Til og med i enerom vil gjensynet med seg selv på video merkes på hjerteslagene og tankeaktiviteten. Dette kan redusere evnen til å se, og til å skille observasjon fra tolkning og vurdering.

Observasjonstrening

Erfaring viser at mange nybegynnere spontant fokuserer mest på en av aktørene som de observerer.²¹ Det kan være på den de oppfatter som hovedpersonen – for eksempel *instruktøren* i en opplærings situasjon, *sykepleieren* sammen med pasienten, *politibetjenten* i et avhør. Er de selv en av aktørene på opptaket, er dette for noen en magnet for oppmerksomheten. Andre gjør motsatt: De ser mest på de(n) andre. Særlig er dette fristende hvis en har behov for å plassere ansvaret – eller «skylden» – hos de(n) andre for at «kommunikasjonen mellom oss er håpløs».

²⁰ I Aftenposten 9.3. 1997 ble det presentert (av Krohn) som en god nyhet at leger og tannleger ved Universitetet i Oslo skal lære å kommunisere med pasienter ved hjelp av rollespill og videoopptak i starten av studiet. I yrkesfaglærerutdanningen har dette vært en vanlig arbeidsform siden begynnelsen på 1970-tallet.

²¹ Det er en interessant tilnærming å bruke fokus av oppmerksomhet som en indikator på hvem deltakerne faktisk ser som den viktigste personen i en gitt situasjon. Dette kan gjerne sammenholdes med hva de i andre sammenhenger verbalt har gitt uttrykk for. For eksempel kan lærerstudenter og instruktører ha lært at *eleven og lærlingen står i sentrum* og skrive dette i oppgavebesvarelser – til pedagogikk lærerens tilfredsstillelse. Men i en mer «virkelig» situasjon slår ryggmargsrefleksen ut. På spørsmål om «hva la du merke til da du observerte denne undervisningsøvelsen?» har de en markert tendens til først å ta tak i lærerens eller instruktørens atferd.

Denne metoden kan brukes som ledd i grunntrening i observasjon. Hensikten er å øve opp evnen til å observere kommunikasjon og samhandling i par eller små grupper gjennom å registrere at «*nå* gjør A ..., og B ..., og C ..., og *nå* gjør A ... og B ... og C ...» Observasjonen kan skje direkte i en «virkelig» situasjon, men som øvelse er det en fordel å bruke videoopptak. Forutsetningen for dette er selvsagt at opptaket viser begge – eller alle – personene samtidig.

Metoden «tvinger» observatøren til å registrere handlingene til *begge* eller *alle* aktørene. Derved kan de observere og beskrive handlingene til aktørene langs en tidsakse: Hva skjer *samtidig*, og hva gjør den ene *før* eller *etter* den andre? Gjennom en slik systematisk beskrivelse kan en klarere se mønstre, særlig i etablerte grupper eller par. Dessuten får en grunnlag for å *anta* noe om hvordan den enes reaksjoner har sammenheng med hva de(n) andre gjør – eller ikke gjør. Dette kan følges opp gjennom spørsmål til aktørene.

Om metoden brukes i veiledertrening, kan deltakerne gi et fortløpende muntlig *referat* mens de spiller av opptaket, og eventuelt stoppe avspillingen for å *beskrive* enkelte sekvenser i detalj. (Om en skal gi en systematisk, nøytral beskrivelse av et videoopptak der en selv er med, er det en fordel å ha spilt det gjennom minst én gang først for å vende seg til å høre sin egen stemme og se seg selv fra utsiden. Det kan ta noe tid å godta at «det der er meg!» – og kunne føle seg såpass vel med det at en er i stand til å observere klart og fullstendig.) Deltakerne kan registrere tiden på sekvensene, og gjerne skrive ned observasjonene. Det gir læreren mulighet til å gi tilbakemelding om de som observatører har blandet sammen observasjon med tolkning og vurdering.

Her er et eksempel:

<i>Tid</i>	<i>Datainstruktøren</i>	<i>Lærlingen</i>
0	Står bak lærlingen. Kommer nærmere. Lener seg framover.	Sitter på stol med ansiktet mot skjermen. Sier: «Jeg er usikker på disse merkene til høre på skalaen – særlig tabell.» Snur seg mot instruktøren. Tier. Holder høyre hand på musa.

<i>Tid</i>	<i>Datainstruktøren</i>	<i>Lærlingen</i>
0.07	Tar musa fra lærlingen. Peker på symbolene på verk- tøylinja på skjermen. Begynner til venstre og går gjennom symbolene etter tur: Sier hva hvert av dem betyr og hva som kan gjøres med dem. Sier også noe om alter- native måter å utføre de samme funksjonene på.	Sitter. Ser mot skjermen. Tier. Sitter stille.
4.45	Sier: «Vi kommer til det snart. Her skal du se videre ...» Flytter seg ved siden av lærlingen. Lener seg nærmere skjermen. (Kommer skulderen og armen hans i veien for at lærlingen ser ordentlig?)	Sier: «Jamen, det var særlig de her borte jeg lurte på». Peker på skjermen. <u>Ser oppgitt ut.</u> <i>Hva bygger du denne Ser mot skjermen. tolkningen på?</i>
4.55	Fortsetter å vise og forklare hver funksjon. Ser rett mot skjermen hele tiden.	Sitter med venstre hånd foran hake og munn. Biter på lille- fingerne gl.
7.30	Snur seg mot lærlingen. Endrer ansiktsuttrykk: munnbevegelser, rynker pannen ...	Ser opp på instruktøren. Sier med høy stemme (virker irritert): «Det meste av det der vet jeg. Men jeg klarer ikke alle de andre måtene å gjøre det på med tastaturet. Det blir for mye på én gang. Kan du vise meg det der med tabell?»
7.35	Gir musa til lærlingen. Går litt bakover. Sier: «Det er to måter å gjøre det på. Det første er å gå opp i <i>Tabell</i> øverst. Gjør det!» («Nøytral» stemme, virker vennlig)	Mottar musa. Ser på skjermen.

<i>Tid</i>	<i>Datainstruktøren</i>	<i>Lærlingen</i>
7.40		Flytter markøren. Klikker (Får fram menyen.)
		Sitter stille: tier, beveger seg ikke.
7.55	Sier: «Hva bør du gjøre nå?»	Tier.
8.05	Tier.	
8.10		Sier: «Kanskje bør jeg trykke på den første...?» (Virker litt usikker: spørrende tonefall, lav stemme.)
	Sier: «Prøv det!»	Sier med høyere, klarere stemme: «Der kom det opp noe greier» Lener seg tilbake mot ryggstøet.
	Står bak lærlingen med hendene på ryggen.	Markerer feltet. Stopper opp ... Klikker.
	Sier: «Fint» Nå er du godt i gang.» Klapper lærlingen på skulderen.	Nikker på hodet.
8.25		

Ut fra en slik beskrivelse kan en analysere om tidsbruk, arbeidsmåte og kommunikasjonsform har ført til det en ønsker. Ofte er det åpenbart hva som ikke fungerer – som i eksemplet foran. Andre ganger er det behov for en mer detaljert beskrivelse og analyse.

Trening i å observere «det ytre» samtidig med å registrere «mitt indre.»

I mange sammenhenger er det en avgjørende kompetanse å kunne skille mellom «*meg og mitt*» og *de(n) andre* som en observerer og/eller samtaler med. Hvis ikke, vil en overføre (projisere) «sitt eget» over på *de(n) andre*.

Her er en metode for å lære seg å observere det som skjer på det ytre planet, samtidig som en registrerer egne tanker og «kjenner på» opplevelser og kroppsreaksjoner i forbindelse med det en ser og hører.²² Oppgaven er å registrere *både* «hva som skjer på skjermen» og «mine reaksjoner når jeg ser og hører dette». Her er et eksempel:

*Dette skjer på skjermen.
(Det som foregikk ved
instruksjonen.)*

*Mine kroppsreaksjoner, følelser,
tanker.
(Mine reaksjoner når jeg ser og
hører dette nå.)*

Lærlingen sier han er usikker på noe.

Hørte jeg ikke hva han sa?

Instruktøren (jeg) tar fra ham musa, og begynner å vise på skjermen.

Ikke særlig lurt!
Jeg har lyst til å slutte å se!

Snakker i ett sett i 5–6 minutter.
Bruker mange faguttrykk (x,y,z ...)

Hvordan følte lærlingen seg da, tro?
Nei, jeg liker ikke å se dette!

Ser på skjermen, ikke på lærlingen.

Er jeg ofte på den måten, lurert jeg på nå.

Lærlingen sier at han lurert på noe annet, men jeg snakker videre om mitt.

Lærlingen virker oppgitt (Han sukker, ser vekk.)

Uff, og uff! Det knyter seg i meg!

.....

.....

Jeg lar lærlingen få musa og få prøve selv. Trekker meg litt tilbake. Gir en kort instruksjon, som lærlingen følger opp.

Det var på tide! Godt at jeg endelig kom til fornuft!

Stiller spørsmål til lærlingen.

Det er en lettelse å se/høre dette.
Jeg puster ut ...

Han svarer ikke med det samme, men jeg holder munn!

Det der var godt gjort! Jeg er fornøyd med at jeg virker så tålmodig.

Deretter kommer lærlingen med et forslag.

Jeg oppfordrer ham til å prøve, og han gjør det, med rett resultat.

Nå begynner jeg å like meg!

Jeg gir ham skryt (ord, skulderklapp), og lærlingen ser fornøyd ut. («Vokser i stolen»)

Bra!

²² «Registrering» betyr ikke bare at en observerer seg selv på kloss hold – noe som betyr at en må dele seg selv i én del som blir observert og en annen som observerer. Å gjøre dette for «flinkt» kan virke mot sin hensikt, som er å *komme i direkte kontakt med sine følelser, kroppsreaksjoner og tanker øyeblikk – for – øyeblikk*. Se Brown 1996, s. 25.

Denne metoden har to hensikter:

- Metoden gir trening i *både* å legge merke til og beskrive andre, og (nesten) samtidig være oppmerksom på sine egne tanker, følelser og kroppsreaksjoner. Muligheten til å kjøre og stoppe opptaket sekvens for sekvens, gjør det lett å legge merke til og sette ord på dette.
- Ved bruk av videoopptak med seg selv som aktør er metoden et middel til å bli bevisst skillete mellom «dengang da» og «her og nå».

Ved systematisk erfaringslæring kan metoden brukes for å bearbeide situasjoner der en selv har vært deltaker, som for eksempel ved undervisningsøvelser, intervjutrening, gruppeprosesser.

Loggskrivning

I arbeidslivet skriver en logg, journaler og rapporter i forbindelse med produksjon og tjenesteyting. Som informasjon til andre kan en ved avsluttet skift eller møte formidle hva som har foregått, hvilke resultater en har nådd, hvilke avvik som er registrert, vedtak som er gjort og tiltak som vil ha konsekvenser for kommende arbeid og samarbeid. Her er det viktig å gi nøyaktige beskrivelser, eventuelt med egne kommentarer i tillegg.

Ved opplæring, veiledning og utviklingsarbeid kan egen læring være en hovedhensikt med loggskrivning. Vi blir mer våkne når vi setter ord på hva vi iakttar, gjør og opplever. Skriveprosessen kan stimulere både til analytisk ettertanke, og til kreativ idéskapning. Når noe er skrevet, er det både en støtte for hukommelsen, og en spore for videre tenking. Ved lesing av egne logger over en tidsperiode, kan en oppdage mønstre som gjentar seg, eller bli klar over endringer og utviklingsprosesser. Dette kan vi så oppsummere i en ny logg, som kalles *metalogg*. Det betyr at det er en logg for hva vi lærer av å gjennomgå tidligere logger.

Det er mange måter å skrive logg på. Formen velges ut fra hvem som skal skrive, og hva som er hensikten.²³

Her skal vi se på to eksempler.

Skriving for å se forbindelsen mellom hva jeg gjør og hva jeg tenker og føler.

Ved denne metoden kan vi klarlegge eget handlingsmønstre i situasjoner som vi oppfatter som problematiske. Metoden krever at en lærer å skille mellom det som skjer på det ytre planet, dvs. handlinger som flere kan

²³ For en utdyping, se Dysthe 1993

iaktta og beskrive forholdsvis objektivt, og det som vi tenker, føler og opplever i situasjonen. Det siste er det bare vi selv som kan registrere – det er subjektivt.

Vi kan gjøre slike beskrivelser på denne måten:²⁴

*Det jeg og andre gjør og sier,
det flere kan observere*

*Det jeg tenkte, følte og opplevde
«inne i meg», men ikke sa «høyt»*

Jeg kom på jobben et kvarter for sent. (En av ungene var syk, og jeg måtte hente mor som skulle være barnevakt.) Da jeg kom inn, spurte sjefen om å få noen ord med meg – helst med det samme.

Jeg kjente jeg ble varm, halsen snørte seg, jeg ble stiv i nakken – så nervøs ble jeg. Jeg lurte på om han hadde lagt merke til at jeg hadde vært for sent ute to ganger før denne uka, og hadde gått tidligere en dag.

Jeg smilte (kanskje litt stivt?) og sa at vi gjerne kunne ta praten nå.

Jeg visste at X ventet at jeg skulle ringe som avtalt om et par min. Men jeg torde ikke irritere sjefen med å utsette samtalen. Sjefen sa ikke noe om at jeg var sen. Jeg ble lettet. Taket i nakket løsnet noe.

Han spurte om jeg kunne jobbe overtid tre kvelder neste uke.

Jeg ble sint. Visste jo at han var orientert om at jeg må hente i barnehagen hver dag. Lurte på om han spurte om dette som en slags fordekt straff. Hvorfor skulle han ellers be akkurat meg?

²⁴ Denne metoden er utviklet og brukt av Chris Argyris og Donald Schön ved veiledning og forskning om læring og endring i arbeidslivet. Metoden er beskrevet i *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness* (1974)

*Det jeg og andre gjør og sier,
det flere kan observere*

*Det jeg tenkte, følte og opplevde
«inne i meg», men ikke sa «høyt»*

Høyt sa jeg: «Det er litt vanskelig, men jeg skal prøve å få vridd det til»

I det samme tenkte jeg at jeg at det var dumt sagt.

Sjefen sa han var glad for at jeg alltid gjorde mitt beste, at det var godt å ha slike medarbeidere som meg.

Jeg ble mer irritert enn glad. Ble helt matt når jeg tenkte på hvordan jeg skulle fikse dette.

Ved å skrive ned på denne måten hva som skjer, kan vi oppdage hva vi selv (ikke) sier og gjør, som fører oss inn i denne situasjonen – igjen og igjen. Med denne bevisstheten får vi mulighet til å foreta andre valg for bedre å oppnå det vi ønsker.

Logg under opplæring

Ved fagopplæring i arbeidslivet kreves det at lærlinger fører opplæringsbok med beskrivelse av utført arbeid ved hvert delmål. Det er flere begrunnelser for dette:

- De fleste yrker stiller krav til skriftlig framstillingsevne – særlig ved planlegging og dokumentasjon av arbeidet. For noen er blyanten og PC'en et av de viktigste verktøyene også under utførelse av arbeidet.
- Rapportering av gjennomført arbeid er en del av kvalitetsikringen i fagopplæringen, på samme måte som i produksjon og tjenesteyting i bedriftene.
- Å føre logg er en konsentrert form for ettertanke – en metaprosess som kan styrke læring av det praktiske arbeidet.

Det er imidlertid mange eksempler på at både lærlinger og instruktører kvier seg for slikt papirarbeid. Mange kjenner frykten for rødblyanten, og er usikre på «riktig måte» å skrive på. Nettopp derfor kan det være på sin plass å innføre logg fra første dag i opplæringen slik at den skriftlige uttrykksevnen utvikles. Men dette må ikke få preg av «norsk stil»!

I mange studier ved Yrkespedagogisk institutt, Høgskolen i Akershus, er loggskrivning et fast innslag ved kurssamlinger, hjemmeoppgaver og utviklingsprosjekt. I studiet *Yrkespedagogikk i bedrifter* avsluttes hver kursdag med å skrive logg. Det gir deltakerne mulighet til å summe seg og se tilbake på dagens aktiviteter og erfaringer, tenke etter hvilket utbytte de har hatt, hvem og hva som har bidratt til dette, og i hvilke sammenhenger de kan bruke det de har lært. Det blir understreket at det viktige er å huske tilbake, tenke etter og spontant «rableskrive» det som

dukker opp. Ved denne formen for logg er det skriveprosessen som er det viktige, ikke papirproduktet.

I begynnelsen føler enkelte seg ganske ubehjelpelige, og lite blir festet til papiret etter 10–15 minutters skriving. Men uansett skal loggen leveres inn for at lærerne kan lese den og gi tilbakemelding.

La oss se på et typisk begynnereksempel, og på lærerens kommentarer:

39

Hva har vi/du gjort i dag?

I dag har vi drevet med mye for- *Ja!*
skjellig – fra hvordan vi tar mot
folk på kurs og lærlinger og andre
som begynner i bedriften, til
✓ fagopplæring i det hele tatt.
Og så snakket læreren noe om *Kan du huske noe*
pedagogikk inne i mellom. *av det jeg snakket om?*

Hvordan har du selv opplevd dagen?

Stort sett har det meste vært ok. *Fint at du synes det!*
Men mye. → *Ja, programmet er tettpakket.*
Tiden har gått fort. → *Kanskje fordi du har vært så aktiv*

Hva har du lært? (D.e. fått kjennskap til, blitt (mer) klar over, forstått, fått øvelse i ...)

Om å starte kurs og ta mot lærlinger
og en del forskjellig om fagopplæring
og annen opplæring. *store deler av tiden?*

I hvilke situasjoner kan du bruke det du har lært? (Gi eksempler.)

Dette får jeg nok bruk for i mye av det jeg driver med.

Kan du nevne noen eksempler?

Ordet fritt:

Interessant å treffe folk som driver opplæring på andre steder.

Ja, dere har helt sikkert mye å lære av hverandre

Har mye å snakke med dem om. – *Bra!*

Men de er nok mye sikrere i dette stoffet enn meg.

Hva får deg til å tro det?

Jeg synes vi har blitt godt kjent allerede.

(Kanskje kan du spørre dem?)

Det synes jeg også. Det er en trivelig gjeng!

Våre erfaringer viser at det ikke er tilstrekkelig å oppfordre deltakerne til å skrive logg på eget ansvar når det passer dem. Når loggskrivning foregår på faste tider – for eksempel når et arbeid er ferdig, eller etter endt kursdag/arbeidsdag – blir denne aktiviteten en integrert del av læringsprosessen, som raskt har merkbar positiv virkning. De nevner flere momenter og beskriver dem mer utfyllende. Språket blir mer presist, og ofte mer personlig og «levende». Lærernes kommentarer på loggen bidrar til dette. De nevner flere momenter og beskriver dem mer utfyllende. Språket blir mer presist, og ofte mer personlig og «levende». De skal ikke rette feil, påpeke mangler eller gi karakterer. Tilbakemeldingen i eksemplet ovenfor er gitt spontant, men i tråd med noen grunnregler:

- Kommentarene skal stimulere til videre tenkning – til klargjøring og supplement av det som er skrevet i loggen.
- Kommentarene skal virke oppmuntrende ved å vise at læreren har registrert det deltakeren uttrykker, gi klapp på skulderen og kanskje direkte «heiarop».
- Anbefalinger og råd er heller ikke forbudt. Men ofte kan en like gjerne stille spørsmål som stimulerer til ettertanke og idéutvikling.
- Kommentarene er uttrykk for at læreren er en *person* som har sine subjektive opplevelser, erfaringer og meninger på linje med deltakerne.

På denne måten blir logg og respons en regelmessig dialog mellom lærer og den enkelte deltaker, som det ellers kan være vanskelig å finne rom for i en tettpakket dag og med en stor deltakergruppe.

Utbyttet av loggskrivningen kan økes ytterligere ved at det i studie-sammenheng settes av tid til å gå gjennom den enkeltes logg i referat-grupper. Deltakerne kan lese opp det de har skrevet, eller snakke fritt om det. Gjennom alles bidrag får de hjelp til å utfylle sin egen hukommelse. De kan gjerne skrive ned momenter fra andres referater som de selv har utelatt. De oppdager også at forskjellige personer kan ha helt ulike beskrivelser, opplevelser og meninger om samme hendelse. Da trenger de å bli enig om hva som er en riktig framstilling av det som *faktisk* har foregått, samtidig som de må utvikle forståelse og toleranse for ulike subjektive opplevelser og oppfatninger om dette.

I en opplæringsituasjon i bedrift – som en innføringsperiode for en ny-ansatt, ved fagopplæring for lærlinger eller praksisperioder i en utdanning – kan veileder og medarbeider/lærling/student ha en samtale på grunnlag av loggen til faste tider, i begynnelsen helst hver dag.

På denne måten – og ved andre mulige varianter av loggskrivning og tilbakemelding – kan deltakerne få støtte til å observere, registrere og reflektere, og få bekreftelse på at de blir sett og anerkjent.

Oppgaver

Disse oppgavene har til hensikt å stimulere leserens tankeaktivitet og invitere til gruppesamtaler. Hensikten er å knytte teksten i heftet til lesernes erfaringer. Oppgavene inviterer til å sammenholde de generelle beskrivelsene og gitte eksemplene med lesernes situasjon, finne fram til egne eksempler, ta stilling til vurderinger og synspunkter i teksten og overveie *om* og *hvordan* de beskrevne metodene og teknikkene kan anvendes i leserens egen hverdag.

Betydningen av oppmerksomhet i eget arbeid

1. På s. 5 er det nevnt eksempler på yrkesutøvere som er uoppmerksomme mht. hva de gjør, og/eller hva som blir konsekvensen av det. Gi eksempler på en del vanlige arbeidssituasjoner i yrket ditt/på arbeidsstedet ditt.
Hva trenger utøveren i hvert av eksemplene å være spesielt oppmerksom på?
Hva skjer hvis de er uoppmerksomme?
2. Gi eksempler på situasjoner hvor det lett forekommer at du eller andre kan bli uoppmerksom i yrket ditt/på arbeidsplassen din?
Hva kommer dette av?
3. Gi eksempler på situasjoner der du selv i løpet av den siste tiden har vært uoppmerksom i «gjerningsøyeblikket».
Hvilke konsekvenser har det fått?
4. Gi eksempler på situasjoner hvor andre har vært uoppmerksomme.
Hvordan har du opplevd dette?

Læringsbehov

5. På s. 8 er det nevnt hvilke spørsmål som behandles i dette heftet. Er dette noe som er relevant for deg?
I så fall: gi eksempler på situasjoner hvor de forskjellige punktene har betydning for deg.
Er det noe spesielt du ønsker å *forstå* bedre, eller *gjøre* bedre?

Observasjon og tolkning

6. Hva er *observasjon*?

Hva er *tolkning*?

Gi noen eksempler som viser forskjellen mellom observasjon og tolkning.

7. a) I teksten over står et eksempel på at samme handling kan tolkes på ulike måter.

Gi eksempler på at du og andre har hatt ulike tolkninger av samme handling eller hendelse.

- Hva var (mulige) forklaringer på de ulike tolkningene?
- Hva betydde det i situasjonen at dere hadde ulike tolkninger?

b) Gi eksempler på at andre har tolket noe du har sagt eller gjort på en annen måte enn du selv mente var rett.

- Hvordan opplevde du dette?
- Gjorde du noe for å påvirke deres tolkning for å bli i overensstemmelse med din?

8. a) Tenk på en situasjon der du har observert en annen utføre et arbeid (for eksempel en arbeidsleder som følger med på hva arbeiderne gjør, en instruktør som ser på en lærling, en veileder som observerer studenter.) Skriv ned – eller fortell en annen – noe av det du *observerte* i denne situasjonen.

b) Gå nøye gjennom det du har skrevet om hva du har observert (8 a) Finner du eksempler på at du har blandet sammen *observasjon* og *tolkning* eller *vurdering*? (Om du forteller om dine observasjoner til en annen, kan han/hun gjøre oppmerksom på slike sammenblandinger.)

c) Om du har gitt *vurderinger* eller *karakteristikker* av den andre og det som foregikk:

- Hva er det faktiske grunnlaget for dette? (Hvilke observasjoner ligger til grunn?)
- Sier vurderingene og karakteristikkene noe om *deg* og ditt syn på personen og hendelsen?

9. a) I dette heftet blir det beskrevet en del forhold som virker inn på hvordan vi tolker og vurderer. Nevn slike forhold som er nevnt i teksten.

b) Er du enig eller uenig i at hvert av disse forholdene har betydning for hva vi oppfatter og opplever i en situasjon?

Gi eksempler som underbygger synspunktet ditt.

Forskjellen på beskrivende og vurderende tilbakemelding

- 10 a) Tenk på en person som du ofte får tilbakemeldinger fra.
- Hvordan er disse tilbakemeldingene som du får?
(Gi eksempler på *hva* vedkommende sier – og *hvordan*.)
 - Hvordan opplever du denne formen for tilbakemelding?
Hva lærer du av den?
- b) Tenk på en person som du ofte gir tilbakemeldinger til.
- Hvordan er disse tilbakemeldingene som du gir?
(*Hva* sier du – *hvordan*?)
 - Hvordan tror du den andre opplever denne formen for tilbakemelding?
 - Hva lærer vedkommende av den?
- c) Hva er *beskrivende* tilbakemelding, og hva er *vurderende* tilbakemelding?
- d) Tenk deg at du skal forklare for en kollega, eller for lærlinger eller elever du har, hva som er forskjellen mellom en beskrivende og vurderende tilbakemelding.
Finn eksempler som i disse tilfellene egner seg til å illustrere forskjellen på de to formene for tilbakemelding.
- e) En tilbakemelding kan oppleves som (ned)vurderende selv om innholdet er nøytralt beskrivende. Hvorfor?
- f) I dette heftet blir det beskrevet en del kjennetegn ved tilbakemeldinger som andre kan lære av.
- Nevn hva forfatteren av heftet framstiller som krav til slike tilbakemeldinger.
 - Er du enig eller uenig i den framstillingen som gis i heftet av kjennetegn og framgangsmåter ved gode tilbakemeldinger?
(Ta for deg ulike momenter, og utdyp og begrunn synspunktene dine med praktiske eksempler og psykologisk kunnskap.)

Metaprosesser

- 11 a) Hva menes med en *metaprosess*?
Hva er hensikten med en slik prosess?
- b) Nevn de eksempler på metaprosesser som er gitt i dette heftet.
Har du noen reaksjoner på den framstillingen som er gitt av dem?

- c) Gi eksempler på bruk av metaprosesser i forbindelse med arbeidet ditt:
- Nevn noe du og/eller andre har gjennomført.
Hvordan har det vært å gjennomføre disse formene for metaprosesser? Har noe vært vanskelig?
Hva har virkningen vært?
 - Nevn andre idéer til *når* og *hvordan* du kan bruke metaprosesser.
 - Er det noen forutsetninger som må være oppfylt for å starte med det du foreslår?

Litteratur

- Aftenposten 10.3.1997 (Krohn, A.L.): *Rollespill skal lære leger kommunikasjon.*
- Andersen, E.S., Baustad, I., Sørsveen, Å. (1995): *Ledelse på norsk. Prinsipper, arbeidsmåter og resultater.* Oslo. Ad Notam Gyldendal
- Argyris, C. og Schön, D.A. (1974): *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness.* San Francisco. Jossey Bass.
- Argyris, C. og Schön, D.A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Reading, Massachusetts. Addison-Wesley Publishing Company.
- Barott, J.E. and Kleiveland, J. (1996): The Confluent Approach to Organizational Change and Development. I: Brown, J.H. (Ed.): *Advances in Confluent Education. Integrating Consciousness for Human Change.* Greenwich, Connecticut. JAI PRESS INC.
- Bokmålsordboka* (1986): Oslo. Universitetsforlaget.
- Brown, J.R. (1996): *The I in Science. Training to Utilize Subjectivity in Research.* Oslo. Scandinavian University Press.
- Dysthe, O. (1993): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk.* Oslo. Det norske samlaget.
- Gjems, L. (1995): *Veiledning i profesjonsgrupper.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Grendstad, N. M. (1986): *Å lære er å oppdage.* Oslo. Didakta.
- Grepperud, G. og og Tiller, T. (1985): Kan lærernes læring styrkes? I *Fornyelse i skolen. Ulike innfallsvinkler til pedagogisk utviklingsarbeid,* Oslo. RVO.
- Grizzard, L. (1976): Gestalt Therapy: Engaging the Video Subself. I: Brown, G.I. (red): *The Live Classroom. Innovation through Confluent Education and Gestalt.* New York. Esalen book, Penguin.
- Kleiveland, J. (1992): *A Gestalt Approach to Organizational Change: Strategies and Interventions Used by an Internal Consultant.* University of California, Santa Barbara. Doktoravhandling.
- Moxnes, P. (1981): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet.* Oslo. Institutt for sosialvitenskap.
- Nordland, E. (1976): *Psykologi og mentalhygiene 1. Psykologiens grunnlag.* Oslo. Aschehoug.
- O'Conner, C. (1988): *Impasse in Groups. Intervention toward Resolution.* University of California, Santa Barbara. Doktoravhandling.
- Passons, W.R. (1975): *Gestalt Approaches in Councelling.* New York. Holt, Rinehart and Winston.