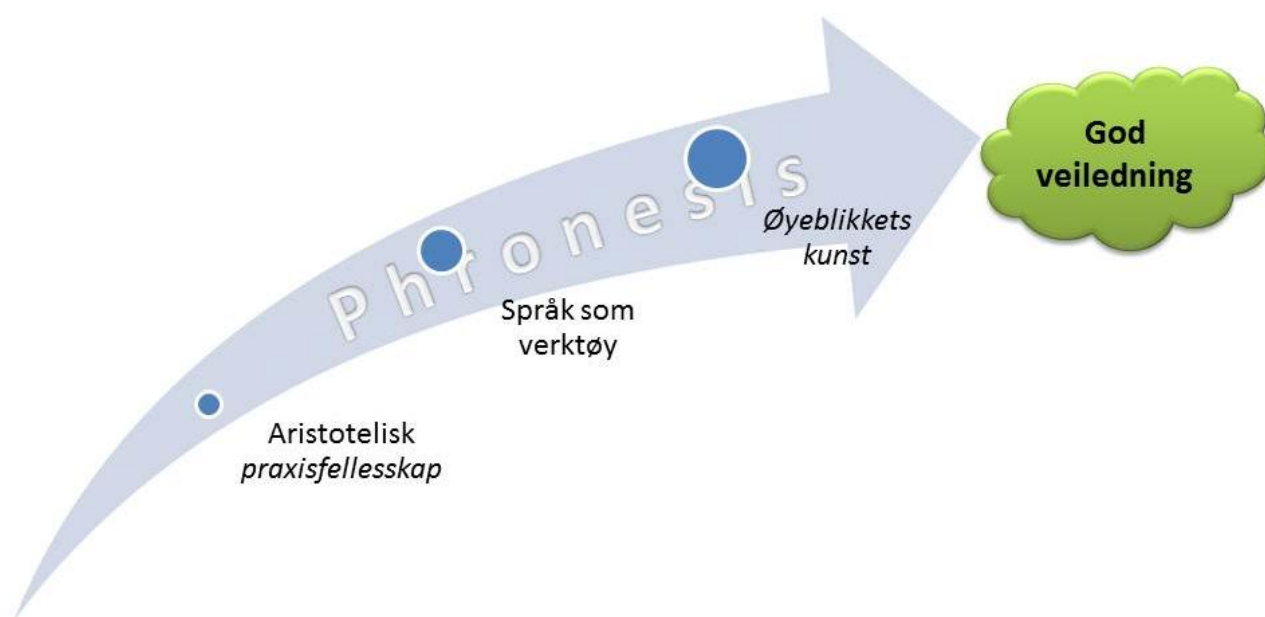


# God veiledning krever praktisk klokskap

*En studie av hvordan god veiledningspraksis utvikles  
blant veilederne på lederutviklingsprogrammet  
Base Camp ved Luftkrigsskolen*



Av  
Dag Ola Lien  
og  
Kåre Inge Skarsvåg

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og  
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)  
for graden  
Master of Knowledge and Innovation Management  
(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)  
2012



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER**

**Forfatter(e):** Dag Ola Lien og Kåre Inge Skarsvåg

**Tittel:** God veiledning krever praktisk klokskap

*En studie av hvordan god veiledningspraksis utvikles blant veilederne på Base Camp programmet på Luftkrigsskolen*

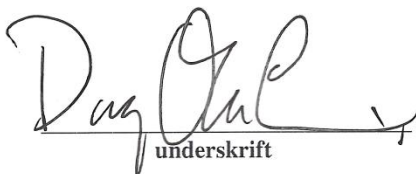
**Studieprogram:** MKIL 2010-2012

**Kryss av:**

Vi samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre  
Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

**Dato:** 31. aug 2012

  
underskrift

  
underskrift

## Forord

*“Jeg vil oppsøke sannhetserfaringen, som overskrider den vitenskapelige metodikkens kontrollområde overalt hvor den møter oss, og undersøke dens særegne legitimering. Åndsvitenskapene rykker dermed nærmere erfaringsområder som ligger utenfor vitenskapen, nemlig filosofien, kunsten og historien selv. Alle disse utgjør erfaringsområder hvor det tilkjennegis sannheter som ikke kan verifiseres med vitenskapens metodiske midler” – Hans Georg Gadamer, Innledning til Sannhet og Metode, 2010.*

Siden vi startet i januar 2010 har Mastergradsstudiet i Kunnskaps - og Innovasjonsledelse (MKIL) vært en spennende kunnskapsreise for oss. Reisen vært utfordrende og vi har gjort mange refleksjoner over egen praksis. Disse erfaringene har vært med på å forme hvordan vi nå ønsker å undersøke den praktiske klokskapen som vi mener bør være en del av den dyktige veilederens profesjon.

Vår opplevelse av å reise gjennom kunnskapen med våre egne forforståelser og livserfaring i ryggsekken har til tider vært slitsom, men belønningen er at refleksjonene rundt egen praksis har vært mange og fagstoffet er nå mer integrert i vårt daglige virke. Vi vil takke alle som har støttet oss og bidratt med innspill i studiet og skriveperioden. Ingen nevnt, ingen glemt. Vi vil spesielt takke vår veileder, Erlend Dehlin, for konstruktiv tilbakemelding og inspirasjon underveis i prosessen.

Det å skrive en avhandling som handler om praktisk klokskap i veiledning samtidig som vi jobber med veiledning på en høyskole har åpnet noen dører inn til kunnskap vi ikke visste vi hadde. Kanskje kan denne studien vise deg noen dører til din egen kunnskap og hvis du er villig til åpne dørene; hvem vet hva som skjuler seg bak? Så kjære leser; *“Gransk hver fold i eders hjerte”* (Henrik Ibsen, *Kongs-emnerne* [1864], 2005).

Trondheim 31. aug 2012

Dag Ola Lien

Kåre Inge Skarsvåg

## Sammendrag

I denne avhandlingen vil vi sette søkelyset på betydningen av å drive kontinuerlig utvikling av veiledere ved lederutviklingsprogrammer. Vi hevder at utøvelsen av god veiledning krever praktisk klokskap og vi vil med denne oppgaven se på denne praksiskunsten som gode veiledere utøver. Denne empiriske studien er basert på analyse av kvalitative intervjuer av samtlige veiledere ved Luftkrigsskolens lederutviklingsprogram, Base Camp. Hensikten med studien er å bidra til å videreutvikle god veiledningspraksis, og vil forhåpentligvis kunne bidra til større forståelse for at veilederne ikke *ensidig* bruker en teknisk - rasjonell undervisningsmetode, men at man bør ha blick for *både* den teknisk-rasjonelle, det teoretiske og abstrakte, og *anvende* dette med praktisk klokskap i utøvelsen av sitt arbeide.

Studien viser at god veiledning er mer enn teoretisk kunnskap og teknisk rasjonalitet. Vi vil vise at utvikling av praktisk klokskap (*phronesis*<sup>1</sup>) blant veilederne skjer gjennom en sosial prosess og ikke som en individuell hendelse. Veiledernes evne og vilje til å utvikle og bruke sin evne til *øyeblikkets kunst* og et felles språk i dialogen med hverandre i et *Aristotelisk praksisfellesskap* bidrar sterkt til deres utvikling av praktisk klokskap (*phronesis*) og videre til god veiledning. Den kunnskapen som veilederne besitter er i hovedsak taus og intuitiv, og er vanskelig å beskrive, men ved hjelp av teori som belyser emnet samt intervjuer av veilederne, vil vi sette fokuset på *kunnskap som prosess* og søke å belyse den praksiskunst som veilederne ved Base Camp programmet utøver.

Vi hevder også, som Aristoteles impliserer, at læring og utvikling ikke skjer gjennom å lære seg teoretisk kunnskap – *episteme*, og praktisering av gjentagende ferdigheter – *techné*, men heller noe som inkluderer praktisk klokskap – *phronesis*. Vi vil vise hvordan veilederne ved lederutviklingsprogrammet utvikler sin praktiske klokskap gjennom veilederens aktive deltagelse i et praksisfellesskap, gjennom sin evne til *øyeblikkets kunst* og ved utvikling av et felles språk som verktøy. Siden annen forskning i liten grad har fokusert på veiledernes praksis vil denne studien forhåpentligvis kunne bidra til å sette fokus på hvordan god veiledningspraksis utvikles.

Vi ser også at vi har fått et mer åpent syn på egen praksis, og i møtet med vår egen forforståelse og den praksisteori som finnes innen fagfeltet, har vår egen refleksjon rundt dette inspirert oss for videre undring rundt vår profesjonsutøvelse.

---

<sup>1</sup> Det greske ordet for klokskap er *phronesis* (Brunstad, 2009, s. 77). Vi vil bruke de originale greske ordene der det er hensiktsmessig da betydningen ikke entydig kan oversettes til norsk.

## Summary

In this thesis, we will focus attention on the importance of conducting continuous development of leadership development coaches. We argue that the practice of good coaching requires practical wisdom, and in this thesis we will look at the *Art of Practice* that these coaches perform. This empirical study is based on the analysis of qualitative interviews of all supervisors at the Royal Norwegian Air Force Academy leadership development programme called Base Camp. The purpose of this study is to contribute to the further developing of good guidance practices, and hopefully contribute to a greater understanding that supervisors cannot unilaterally use a technical - rational teaching method, but should be aware of all the technical-rational, theoretical and abstract aspects and apply these with practical wisdom in the conduct of their work. The study shows that good guidance is more than theoretical knowledge and technical rationality. We will show that the development of practical wisdom (*phronesis*) among supervisors occurs through a social process and not as an individual event. The coaches' ability and willingness to develop and use both their ability to be fully present in the *Art of the Moment* and utilize a common language in dialogue with each other in an Aristotelian community of practice contribute greatly to their development of practical wisdom (*phronesis*) and therefore to good coaching. The knowledge that the coaches possess is largely tacit and intuitive, and is hard to describe. However, by using the theory that sheds light on the subject and interviews with supervisors, we will concentrate on knowledge as a process and in this way seek to focus on that practice of coaching as exercised by coaches at the Base Camp programme.

We also claim, like Aristotle implies, that learning and development do not occur through learning theoretical knowledge - *episteme* and practice of repeating skills - *techne*, but are rather elements that include practical wisdom - *phronesis*. We will show how the coaches of the leadership development programme, develop their practical wisdom through the coaches' active participation in communities of practice, by being fully present in the moment and using the development of a common language as a tool. Since other research has focused on the coach' practice to only a very limited degree, this study should be able to direct the attention towards how good coaching practice is developed.

We now see that we have a more open view of our own practice, and keeping in mind our own expectations of the theory of practice to be found in this field. Furthermore, we have become motivated to delve even more deeply into our own professional practice.

## Innholdsfortegnelse

### **DEL 1 INTRODUKSJON .....10**

#### **Kapittel 1: Innledning..... 11**

Å hente inspirasjon i antikken..... 11

Veiledernes bidrag til læring for deltagerne på Base Camp ..... 11

Posisjonering i forhold til tidligere forskning ..... 12

Problemstilling ..... 14

Masteravhandlingens form og oppbygging ..... 14

#### **Kapittel 2: Kontekst ..... 17**

Lederutviklingsprogrammet Base Camp ..... 17

Veiledernes metode og undervisningslære (didaktikk)..... 18

Maktlab – en av mange øvelser på Base Camp ..... 19

Læringssyn ved Luftkrigsskolen..... 19

Veiledningssyn ved Luftkrigsskolen..... 20

### **DEL 2 TEORI OG METODE.....22**

#### **Kapittel 3: Teori ..... 22**

Perspektiver på kunnskap ..... 23

Taus kunnskap (Tacit knowledge) ..... 25

*Phronesis* – Veien til visdom? ..... 27

*Episteme, Techne og Phronesis* ..... 29

Praksisfellesskap (Communities of Practice)..... 31

*Ba* – en kunnskapsutviklende kontekst ..... 34

Mesterlære – kan klokskap læres? .....	34
Hva er refleksjon? .....	36
Den reflekterte praktiker – Et blikk på Donalds Schöns teori .....	36
Kunnskapen ligger i handlingen .....	38
Bak den reflekterte praktiker – leder all denne refleksjonen til handling? .....	39
Improvisasjon.....	40
Å møte det uforutsette.....	42
Refleksjonens trussel?.....	43
Øyeblikkets kunst.....	44
<i>Praxis</i> – å være åpen for situasjonen .....	45
Språk som verktøy i læringsprosesser.....	46
Dannelse av veiledere .....	47
Sokratisk dobbeltkretslæring .....	48
<b>Kapittel 4: Metode.....</b>	<b>51</b>
Vitenskapelig bakgrunn og begreper .....	51
Fremgangsmåte og valg av tilnærming .....	53
Avhandlingens hermeneutiske spiral .....	54
Det kvalitative intervjuets 7 faser .....	57
Kredibilitet .....	61
Overførbarhet .....	62
Avhengighet.....	62
Bekreftbarhet.....	63
Forskningsetikk.....	64
Hvilken virkelighet er virkelig? .....	64
Å forske i egen organisasjon.....	65
Forskernes ståsted .....	66

## **DEL 3 ANALYSE OG DRØFTING.....67**

### **Kapittel 5: Betydningen av felles refleksjon blant veilederne ..... 68**

Veiledernes refleksjonssyklus på Base Camp.....	68
Mesterlære eller praksisfellesskap? .....	69
“Ikke gjøre, bare være” .....	73
Meningsskaping i felleskap.....	75
Etiske refleksjoner i felleskap .....	77
Å skape et handlingsrom (Ba) for kunnskapsutvikling.....	79
Base Camp som ”formelt” praksisfellesskap .....	80
Å utfordre eksisterende praksis i felleskapet .....	81
Oppsummering forskningsspørsmål 1 .....	82

### **Kapittel 6: Utvikling av veiledernes evne til øyeblikkets kunst ..... 83**

En veileders tanker før veiledning .....	83
God veiledning krever <i>øyeblikkets kunst</i> .....	84
Å falle ut av øyeblikket.....	85
Å være ”koblet på” – å være på plass i situasjonen .....	86
”De gylne øyeblikk” .....	88
Den dyktige praktiker er oppmerksom i sin handling.....	89
Å bruke kunst som metafor for øyeblikket .....	92
Kritiske refleksjoner rundt et øyeblikk .....	94
Oppsummering forskningsspørsmål 2 .....	96

### **Kapittel 7: Språket som verktøy for utvikling av veilederne..... 97**

Språket som medierende verktøy for veilederen .....	97
---	----



Samtalen som medierende prosess.....	98
Når ”sannheten” blir kroppsliggjort gjennom språk .....	100
Å bli i dialogen.....	102
Den sokratiske dialog.....	104
Oppsummering forskningsspørsmål 3 .....	105
<b>Kapittel 8: Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>106</b>
Oppsummering av hovedfunn.....	106
Utvikling av god veiledningspraksis.....	108
<b>Avsluttende refleksjon .....</b>	<b>108</b>
En mulig modell for anvendelse av <i>Phronesis</i> .....	109
Å vende tilbake til Platons hule - Hva skal vi med denne praktiske klokskapen?.....	112
<b>BIBLIOGRAFI.....</b>	<b>114</b>
Liste over figurer.....	124
Liste over tabeller.....	124
Vedlegg 1    Tilbakemeldingsskjema .....	125
Vedlegg 2    Intervjuguide veiledere .....	135
Vedlegg 3    Samtykkeerklæring .....	136

## DEL 1 INTRODUKSJON

*”Etter at min fjerde og siste uke nå er ferdig er jeg bare trist over at det ikke er mer. Reisen er jo så vidt begynt! Det er så mye jeg egentlig trenger og ønsker å lære videre.”<sup>2</sup>*

Sitatet over mottok vi på mail fra en deltager etter han hadde deltatt på og fullført Luftforsvarets lederutviklingsprogram, Base Camp. Han sier at hans reise akkurat har begynt. Er dette lederutviklingsprogrammet starten på en *reise* inn i den enkelte leders lederskap? Hva er det vi (veilederne) gjør for å forsterke denne reisen? Odyssevs i Homers *Odysseen* la ut på en reise som tok flere år. Som Odyssevs støter vi også på mange utfordringer på vår vei i denne forskningen. Er det veilederne som er kjernen i lederutviklingsprogrammet? Hva er det de gjør som bidrar til den gode veiledningen? Hvordan utvikler de sin praktiske klokskap? Kan vi hente inspirasjon hos den antikke filosofien når vi nå skal studere hvordan veiledning utvikles ved et lederutviklingsprogram på Luftkrigsskolen? Det er mange spørsmål man kan stille seg. Vi vil i denne avhandlingen gi et innblikk i hvordan god veiledningspraksis utvikles blant veilederne på Base Camp lederutviklingsprogrammet på Luftkrigsskolen. Avhandlingen er basert på en empiri fra kvalitative intervjuer av veilederne på Base Camp. Vi har i avhandlingen kommet fram til at god veiledning krever praktisk klokskap, men hva dette innebærer vil studien kunne si noe mer om.

---

<sup>2</sup> Mail til hele Luftforsvaret 09.05.2011 fra en av deltagerne på Base Camp kull XIV

## Kapittel 1: Innledning

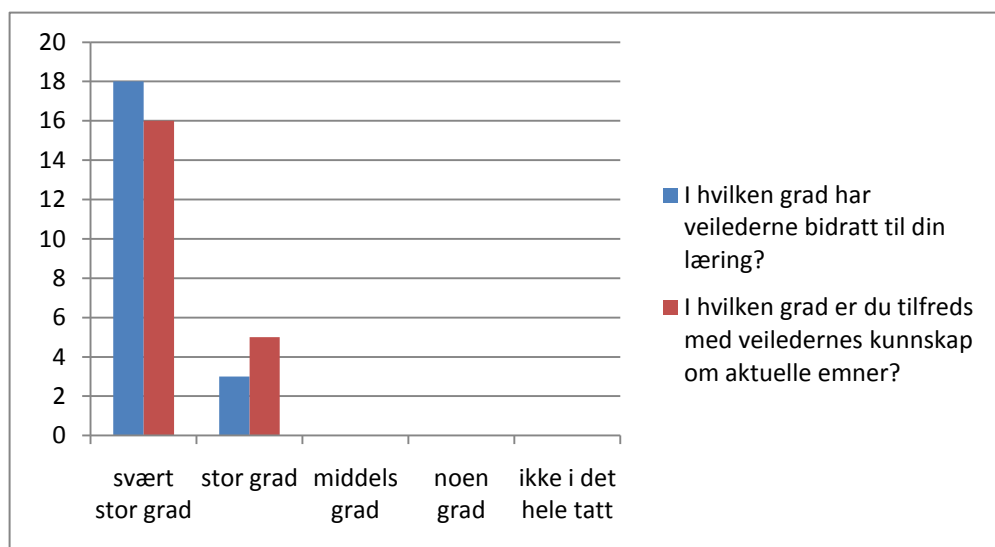
### Å hente inspirasjon i antikken

Kan vi hente inspirasjon hos den antikke filosofien når vi nå skal se på hvordan denne veiledningen utvikles? Aristoteles var også en veileder. Han veiledet Alexander den store i fem år til den fremtidige kongen fylte 13 år, og vi undrer oss over om dagens veiledere er i stand til å utøve en praktisk klokskap (*phronesis*) slik som filosofen Aristoteles snakket om for 2500 år siden? Disse veiledere står selvsagt overfor andre kunnskapsmessige utfordringer enn det Platon, Aristoteles og Sokrates gjorde, men vi vil se om det er mulig å hente inspirasjon og ideer fra disse gamle tenkerne og antikkens filosofi. Kan filosofiens undringer være med på gi oss en utdypet forståelse av nåtidens utfordringer? Ved å bruke begreper som Aristoteles introduserte, kan vi rette oppmerksomheten mot de mulighetene som ligger i en helhetlig tilnærming av kunnskapsperspektivet. Vi ønsker også å bruke hans begreper som en mulig inspirasjonskilde for å fordype oss og lettere forstå de utfordringer vi står overfor som veiledere? Vi, som selv er veiledere, har gjennom vår berikende kunnskapsreise ved HINT/HIST/CBS og den påfølgende refleksive reise gjennom avhandlingen oppdaget at det å stille spørsmål med den eksisterende praksis kan være nyttig for egen læring.

### Veiledernes bidrag til læring for deltagerne på Base Camp

Vår undring rundt fenomenet hva som bidrar til god veiledning og hvordan veiledere utvikles, har vært der lenge da programmet har fått meget gode tilbakemeldinger fra deltagerne i flere år. I den tid vi har deltatt som veiledere på Luftforsvarets lederutviklingsprogram har dette programmet og veilederne fått meget gode tilbakemeldinger og lovord for måten det gjennomføres på. Programmet tar nå i disse dager imot kull XVI og ennå har ingen skrevet en artikkel eller forsket på dette programmet rent bortsett fra en kadetts bacheloroppgave i 2011.

Deltagerne ved BC kull XV har etter endt program levert inn en anonym spørreundersøkelse som har tatt for seg i hvilken grad de har lært, hvordan programmet har vært opplevd (vedlegg 1). Undersøkelsen viser svært interessante tall med hensyn til i hvilken grad veilederne bidrar til deltagerens læring. Vi har presentert disse spørsmålene grafisk på neste side.



Figur 1. Resultater fra spørreundersøkelse blant deltagere på Base Camp kull XV (Stokkeland, 2012, vedl B)

To av spørsmålene var 4a) *I hvilken grad har veilederne bidratt til din læring?* Deltagerne skulle oppgi en tallverdi på en skala fra 0 til 5. Score fem er “i svært stor grad” og score fire er “i stor grad”. På siste kull svarte 18 av 21 deltagere tallverdi fem og 3 av 21 tallverdi fire på dette spørsmålet.

Det andre spørsmålet var 4b) *I hvilken grad er du tilfreds med veilederens kunnskap om aktuelle emner?* Her svarte 16 av 21 deltagere tallverdi 5 og 5 av 21 tallverdi 4. Som vist over, ser vi at undersøkelsen viste meget positive tall og vi ble derfor undrende til veilederens rolle/bidrag i denne kunnskapsutviklingen.

### Posisjonering i forhold til tidligere forskning

Vi har søkt etter studier av lederutviklingsprogrammer og funnet noen metastudier av forskning på lederutvikling, samt en norsk doktorgradsstudie av lederprogram i Norge. For å studere hvordan god veiledningspraksis i lederutviklingsprogrammer utvikles, er både studier av veiledning og av lederutvikling relevante. Fox (1997) skriver at to motstridende tilnærminger til lederutdanning og – utvikling har dukket opp siden 1960 tallet. På den ene siden er lederutdanning, som en følge av høyere utdanning gitt av universiteter og høyskoler og som er underlagt det strenge regime de representerer innenfor forskning. På den annen side er lederutvikling, som en del av den populære trend innen HRD (Human Resource Development- utvikling av menneskelige ressurser), som stort sett gis av privat sektor i form av lederutviklingsprogrammer for bedrifter, eller innleide konsulenter. Lederutdanning tenderer til å være mer teoretisk, med vekt på teoretisk kunnskap, mens lederutvikling

tenderer til å være mere praktisk og legger mere vekt på å vite *hvorfor* og *hva* i kontrast til å vite *hvordan* (Fox, 1997, s. 21).

Cullen & Turnbull (2005) viser i sin metastudie av lederutviklingslitteratur at forskning på lederutvikling tenderer til å fokusere på metoder og antatt effekt på organisasjonen. De viser til at studier av litteraturen har et hull med hensyn til å forstå hvorfor organisasjoner bruker så mye midler på å utvikle sine ledere.

Marsick & Watkins (2001) tar til orde for at uformell eller tilfeldig læring kan bli forsterket gjennom at veilederen øker sin bevissthet i læringssituasjonen. Formell læring kan også bli forsterket dersom veilederne er oppmerksomme på lærdommen som ligger i det tilfeldige. Men forfatterne poengterer at det er fortsatt mye som kan læres i så henseende (Marsick & Watkins, 2001, s. 32).

Lysø (2010) fant at svært mye av litteraturen relatert til lederutvikling er opptatt av å definere hva lederskap er, hvordan ledere arbeider eller utøver sitt arbeid. Hun sier videre at forskning på lederutvikling de siste årene er økende, men at forskningen stort sett har konsentrert seg om hvordan opplæringen skal bli mer effektiv med tanke på hvor mye læring deltagerne tar med seg tilbake til sitt arbeidssted. Karakteristika ved læringsprosessene i fellesskapet av ledere på slike programmer i liten grad belyst (Lysø, 2010). Gjennom sin studie av et lederprogram i Norge har hun utforsket disse læringsprosessene basert på et teoretisk rammeverk med fokus på praksisfellesskap (Wenger, 1998) og refleksjon (Schön, 1983). Selv om Lysø (2010) beskriver aktivitetene i dette programmet og hvordan disse bidrar til ledernes felles refleksjon, har hun i liten grad fokusert på betydningen av veiledernes praksis. På den annen side så kritiserer Lysø (2010) programmene for å bruke mange ulike konsulenter på de ulike samlingene som ikke vet hva de andre holder på med, noe som gir en indikasjon på at samarbeid mellom veiledere er viktig

Siden annen forskning i liten grad har fokusert på veiledernes praksis vil denne studien kunne bidra til å sette fokus på hvordan god veiledningspraksis utvikles. Hvordan utvikler de sin praktiske klokskap, sin *phronesis*?

Ut fra dette kom vi fram til følgende problemstilling for studien:

### **Problemstilling**

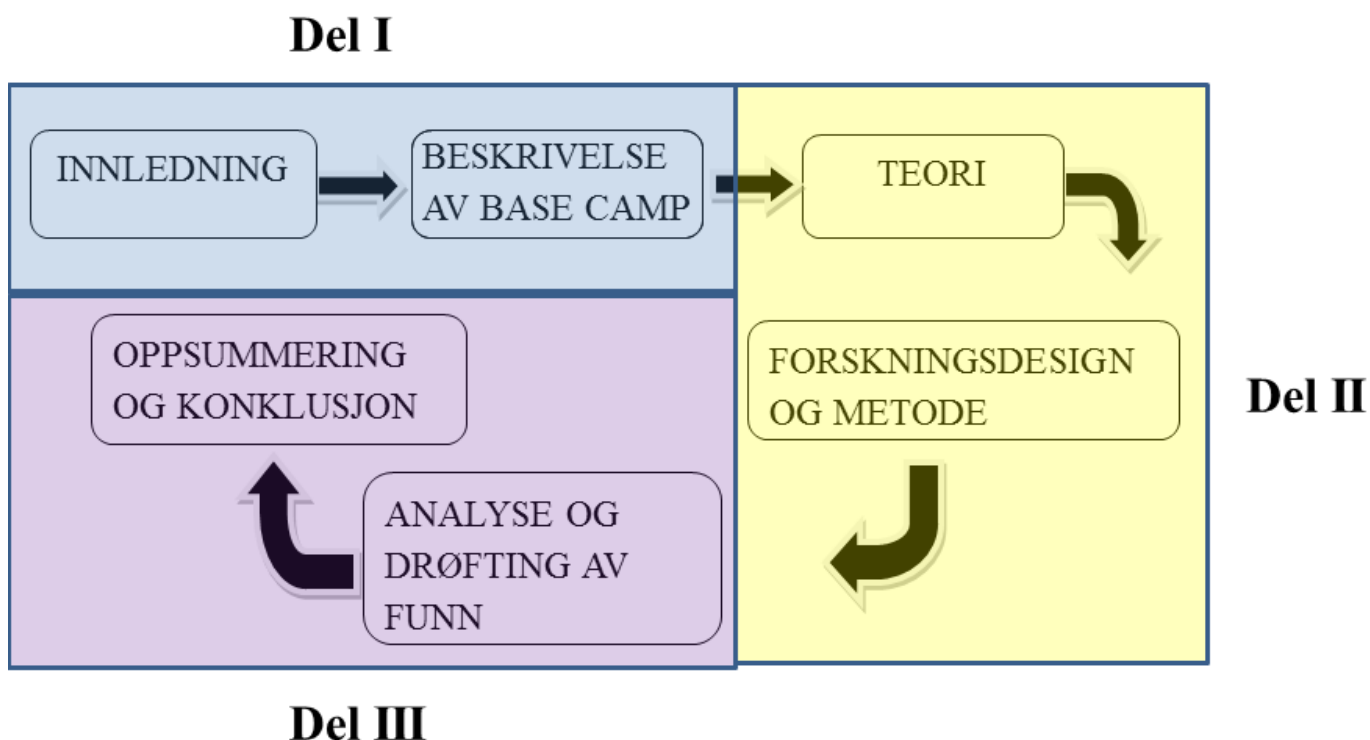
***Hvordan utvikles god veiledningspraksis blant veilederne på lederutviklingsprogrammet Base Camp ved Luftkrigsskolen?***

For å besvare problemstillingen har vi utledet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilken betydning har felles refleksjon blant veilederne for utvikling av veiledningspraksisen?*
2. *Hvilken betydning har veiledernes evne til å utvikle øyeblikkets kunst for utvikling av veiledningspraksisen?*
3. *Hvilken betydning har språk for utvikling av veiledningspraksisen?*

Vi ville besvare disse forskningsspørsmålene empirisk ut fra en kvalitativ undersøkelse ved bruk av intervjuer og analysen av svarene fra disse vil igjen kunne si noe om hvordan veiledningspraksisen utvikles blant veilederne.

### **Masteravhandlingens form og oppbygging**



Figur 2: Masteravhandlingens form og oppbygging

Del 1 inneholder introduksjon til avhandlingen og kontekst.

I det første kapitlet presenteres bakgrunnen for avhandlingen, posisjonering i forhold til annen forskning, problemstillingen, forskningsspørsmålene og avhandlingens oppbygning.

Det andre kapitlet er en beskrivelse av lederutviklingsprogrammet Base Camp og hva de enkelte modulene inneholder. Dette er selve konteksten forskningen har skjedd i. Vi vil også vise lærings- og veiledningssynet ved Luftkrigsskolen som er den institusjonen som er ansvarlig for gjennomføring av lederutviklingsprogrammet.

Del 2 inneholder avhandlingens teoretiske fundament og metodiske oppbygging.

I det tredje kapitlet redegjør vi for det teoretiske utvalget som er gjort i avhandlingen. Disse teoretiske emnene omhandler blant annet en innføring i perspektiver på kunnskap og herunder taus kunnskap og *ba*, vi får også en innsikt i begrepene: *phronesis*, filosofisk *praxis*, praksisfellesskap (CoP) og mesterlære. Videre får vi presentert hva refleksjon er, Schön (1983) sin teori om den reflekterte praktiker inkludert kunnskap i handling og improvisasjon, samt noe om å møte det uforutsette herunder begrepet *flux*. *Flux* eller *fluks* er et begrep som beskriver en situasjon eller verden der alt er i bevegelse (Irgens, 2011b, s. 200). Dette teoretiske ståstedet vil ha betydning for forskningsdesign og den metodiske tilnærmingen som presenteres i kapittel 4 og dermed det ontologiske og epistemologiske ståstedet vi har valgt for avhandlingen.

Det fjerde kapitlet gir en gjennomgang av forskningsdesignet og metoden som er brukt i avhandlingen. Her er det inngående beskrivelser av framgangsmåten vi har brukt og for den kvalitative tilnærmingen vi har benyttet.

Del 3 inneholder avhandlingens analyse og drøfting av de empiriske funn.

I det femte kapitlet presenteres drøftes betydningen av å delta i et praksisfellesskap for veilederne. Der vil vi se på om det er kun deltagelsen i et felles refleksjonsfora eller om det også er en form for mesterlære som skjer mellom veilederne.

Det sjette kapitlet omhandler betydningen av å utvikle veiledernes evne til improvisasjon eller *øyeblikkets kunst*. Her diskuteres viktigheten av at veilederen bør være oppmerksom i sin handling og å utvikle sin evne til å se de "gylne øyeblikk" i situasjonen. Dette fordrer at veilederen er "koblet på" i veiledningsøyeblikket slik at han er i stand til å anvende sin praktiske klokskap.

Det sjuende kapitlet omhandler språket som verktøy for utvikling av veilederne. I dette kapitlet ser vi blant annet på at “sannheten” for den enkelte veileder blir kroppsliggjort gjennom en etablering av et felles språk og erfaringsdeling

I det åttende kapitlet vil vi oppsummere de hovedfunn vi har gjort i studien og presentere vår konklusjon som understøttes av en modell. I den avsluttende refleksjonen vil vi presentere en egenutviklet modell som kan tjene som et utgangspunkt for diskusjon rundt betydningen av å utvikle *phronesis*. Vi avrunder avhandlingen med å diskutere rundt hvordan veiledning ser ut ribbet for praktisk klokskap og undrer oss over hva vi skal med denne praktiske klokskapen.



## Kapittel 2: Kontekst

I dette kapittelet av avhandlingen vil vi gi et innblikk i selve Base Camp programmet, veilederens metode og undervisningslære. Vi har også valgt å beskrive kort en av de praktiske øvelsene på programmet og vil i analysen drøfte denne nærmere. Vi mener at øvelsen illustrerer mye av konteksten for hvordan veiledning gjennomføres og gir et eksempel som inneholder mye av essensen av det vi ønsker å undersøke med de påfølgende tre forskningsspørsmål. Videre har vi også med en presentasjon av læringssynet og veiledningssynet ved Luftkrigsskolen. Dette mener vi er relevant da det viser leseren hvilket pedagogisk syn samt det veiledningssynet som ligger til grunn hos veilederne på Base Camp programmet.

### Lederutviklingsprogrammet Base Camp

*Base Camp (BC) er Luftforsvarets lederutviklingsprogram for mellomledere og skal søke å gi disse en praktisk anvendbar kompetanse innenfor mellommenneskelige relasjoner, mestring av nye utfordringer og skape motivasjon for videre utvikling innenfor lederrollen. (Luftkrigsskolen, 2012, s. 1).*

Base Camp – er et ettårig lederutviklingsprogram for mellomledere på skvadrons-, avdelings- og seksjonsnivå i Forsvaret. Luftkrigsskolen gjennomfører dette programmet på oppdrag fra Generalinspektøren i Luftforsvaret som i sin tid ønsket å gi et tilbud til forsvarsgrenens mellomledere. Deltagere søker fra hele landet og det er også satt av noen plasser til lokalt politi, brann og Falck Nutec<sup>3</sup> som Luftkrigsskolen har samarbeid med.

Lederutviklingsprogrammet er modulbasert over ett år og består av fire moduler<sup>4</sup> av en ukes varighet. Programmet gjennomføres intensivt i de ukene det pågår og gjennomføres med variasjon mellom teori, praksis og refleksjon. Hovedvekten legges på refleksjon som tilrettelegges av veilederne i plenum eller i mindre grupper. Base Camps hovedmål er å tilføre deltakerne praktisk anvendbar kompetanse for håndtering av mellommenneskelige relasjoner, gi økt kompetanse for mestring av nye utfordringer og skape motivasjon for videre utvikling i lederrollen (Luftkrigsskolen, 2011). Programmet gjennomføres med inntil 21 deltagere og seks veiledere som jobber i par. På Base Camp - programmet foregår det, foruten en del lek og kreative prosesser, mest prosessrelatert arbeid i grupper. Base Camp har både sivilt og militært tilsatte deltagere fra hele Forsvaret, og i tillegg er det med deltagere fra eksterne etater i Trondheim som politi, Falck Nutec og Trøndelag Brann - og Redningstjeneste. Base

---

<sup>3</sup> Falck Nutec er en bedrift som blant annet driver med rådgivning/trening for å forebygge ulykker, sykdom etc.

<sup>4</sup> De fire modulene omhandler temaene: *Hverdagen som mellomleder, Midtlivsseminar, Fra gruppe til organisasjon og Mestring av stress*

Camp programmet er, ved siden av utdanning av kadetter, en av hovedleveransene til Luftkrigsskolen.

### **Veiledernes metode og undervisningslære (didaktikk)**

På Base Camp jobber man på forskjellige nivå med deltagerne. I de første programukene jobber man mest i grupper på sju personer, mens senere i programmet jobber man mer i plenum med 21 deltagere og 6 veiledere. Et eksempel på en vanlig dag kan beskrives slik. Alle møtes om morgenen i plenum og en av veilederne starter gjerne en refleksjon med å dele inn i triader, der man diskuterer ting som har skjedd dagen før, eller om deltakerne selv har noe spesifikt fra gårdsdagen som man vil diskutere. Etter en periode i disse triadene, som varer fra 15 til 30 minutter, vil den av veilederne som leder plenumsseansen løse opp triadene og spørre om det er noen som vil si noe. På den første samlingen kan det ofte være stille før noen griper ordet. Det kan være flere årsaker til dette, noe som vi også vil komme inn på senere. Imidlertid er det ofte plenumssettingen og det uvante ved denne måten å jobbe på som gjør at deltagerne holder engasjementet tilbake de første dagene. Når noen av deltagerne etter hvert griper ordet vil veilederne bekrefte dem med kommentarer eller stille åpne, undrende spørsmål. Dette er med på å skape refleksjon og undring hos deltagerne. Etter en slik plenumsseanse som kanskje varer en time vil plenum brytes opp og deltagerne vil fortsette å jobbe i grupper på 6-7 personer med to veiledere i hver gruppe. Dette arbeidet foregår i grupperom og er prosessorientert. I de to første ukene vil deltagerne jobbe mest i gruppene avbrutt av korte fellesseanser, gjerne om morgene, i plenum. I de to siste programukene er den faste gruppestrukturen oppløst og alle 21 deltagerne jobber mest felles i plenum eller i nye gruppekonstellasjoner. Det er lite tradisjonelle foredrag eller klasseromsundervisning på Base Camp. Dette begrenser seg til 10 teorisesjoner av en til to timers varighet fordelt på fire fulle programuker.

Det siste elementet som er betydningsfullt ved måten deltakerne jobber på mens de er på Base Camp, er bruken av en refleksjonsbok. Rennemo (2006) hevder at i utviklingsprogrammer er det viktig at deltagerne får en tom refleksjonsbok ved programmets oppstart (Rennemo, 2006, s. 97). På Base Camp deles en slik refleksjonsbok ut ved start og brukes av deltagerne til å skrive undringer og refleksjoner de gjør seg underveis i programmet. Denne blir de utfordret til å skrive i under hele programmet og aller helst også mellom samlingene. Det er viktig for egenutviklingen og refleksjonen at loggboka benyttes. Tilbakemeldingene fra mange av deltagerne er at når de først har blitt vant med skrivingen vil de ikke være den foruten, og de mener også den gir god læring.

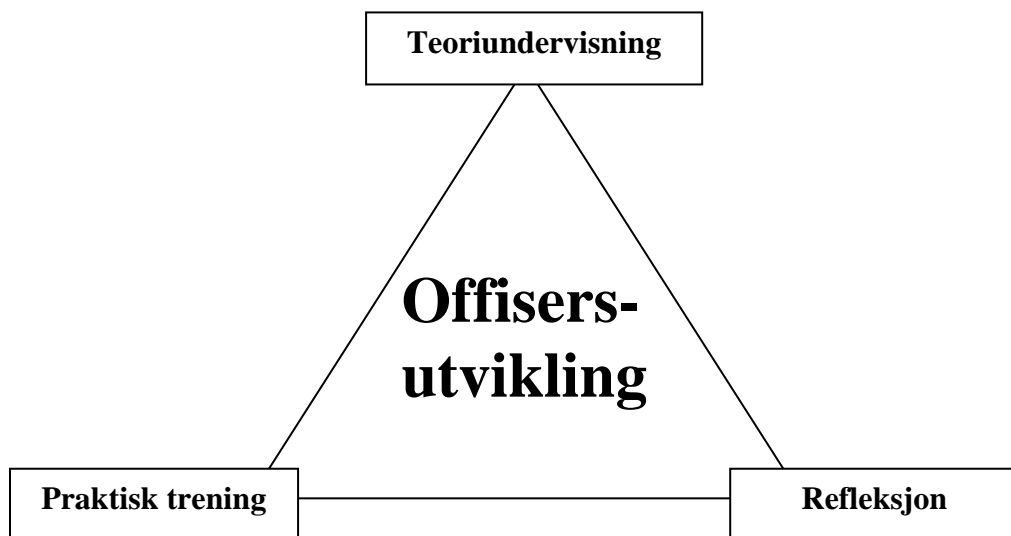
## **Maktlab – en av mange øvelser på Base Camp**

Vi ønsker å beskrive kort en av øvelsene som blir gjennomført under modul tre på Base Camp. Deltagerne blir gitt en oppgave hvor den enkelte skal prøve å forhandle seg til poeng ved hjelp av å samle på kort i forskjellige farger som gir et visst antall poeng. Når vi introduserer denne casen til deltagerne gir vi de et inntrykk at de er med i et spill med regler hvor formålet er å vinne så mange poeng som mulig. Dette avgjør hvilken gruppe de kommer i etter forhandlingsrunden. Det er også mulighet for å “stjele” til seg poeng ved ikke å være solidarisk med de andre på gruppen. Disse “forhandlingene” gjentas tre ganger. Deltagerne blir så delt inn i tre grupper avhengig av hvor mange poeng de har. De blir flyttet mellom gruppene dersom de har for lite poeng til å være i “kongegruppen” eller “middelgruppen.” De som har klart å skaffe seg mest poeng er i “kongegruppen”. ”Kongegruppen” får etter hvert lov til å utferdige reglene for videre forhandlinger. Det viser seg år etter år at ”kongegruppen” blir meget opptatte av å beholde den makten/posisjonen de er gitt gjennom disse poengene og de legger selv opp regler slik at deres gruppe ikke mister posisjonell makt. Dette skjer stort sett hvert år og er med på å gi en del av deltagerne sterke “aha-opplevelser” rundt forskjellige sider ved seg selv. Vi vil reflektere mer rundt denne øvelsen i analysedelen.

## **Læringssyn ved Luftkrigsskolen**

For å kunne forstå tilnærmingen til veilederne og hvordan de utvikler sin klokskap, velger vi å beskrive læringssyn og veiledningssyn ved Luftkrigsskolen.

Etter krigen har pedagogikken i Forsvaret i stor grad vært erfaringsbasert. De nye har lært av de mer erfarne gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Ved Luftkrigsskolen er en slik erfaringsbasert tilnærming videreutviklet i den hensikt og i større grad artikulere og konstruere kunnskap i læringsmiljøet. En slik pedagogikk er tuftet på synergien av teori, praksis og refleksjon. Disse er i prinsippet likeverdige og står i et gjensidig forhold til hverandre. Dette kan også illustreres slik:



Figur 2. Luftkrigsskolens pedagogiske praksis (Firing & Lien, 2007, s. 262)

Vi ser her hvordan de tre elementene er egne prosesser, men også hvordan disse prosessene ikke kan skilles fra hverandre. Læring kan sees på som både en individuell, personlig kunnskapsutvikling, og en sosial, kollektiv prosess der deltakerne lærer av og med hverandre som en del av et større sosialt og kulturelt fellesskap. Base Camp baserer sin praksis på *erfaringslæring* som pedagogisk filosofi og forstår læring som et sosialt fenomen som er det Luftkrigsskolen baserer sin lederutvikling på (Dewey, 1961; Firing & Lien, 2007; Skjevdal, Solheim, & Henriksen, 1995). Dewey hevdet at læring involverer både handling og kognisjon og at handlingen i seg selv ikke alltid kreerer læring. Man må være oppmerksom omkring handlingen for å lære, og dette gjøres ved hjelp av refleksjon. En slik refleksjon gjøres ved å stille spørsmål og tenke gjennom handlingen, på denne måten lager man refleksive prosesser (Dewey, 1961). Dewey tok til orde for et syn på læring som dannet et utgangspunkt for den sosiokulturelle forståelsen av kunnskapsutvikling. Læring er her noe mer enn de kognitive prosesser, det dreier seg om at menneskene samhandler i og med sine sosiale og fysiske miljøer (Irgens, 2011b).

### **Veiledningssyn ved Luftkrigsskolen**

LKSK, som er den institusjonen som leverer Base Camp programmet, bygger sin veiledningsfilosofi inspirert av den humanistiske og eksistensialistiske psykologien. Et eksistensialistisk livssyn forklares forenklet med at ethvert menneske er fritt og kun ansvarlig for sitt eget liv. En forutsetning for god veiledning i tråd med denne tradisjonen, er at veilederen selv har vært gjennom personlig vekst og utvikling (Firing & Lien, 2007, s. 265).

LKSK har blitt inspirert av Rogers (1961) fokus på relasjonene mellom veileder og veisøker. Rogers hevdet at alle mennesker har et stort positivt potensial, og derav et sterkt indre ønske om å realisere dette i personlig vekst.

Ved LKSK forsøker vi å skape et *veiledningsklima* basert på *tillit*. Mer konkret ønsker vi å bygge gode relasjoner mellom veilederne og veisøkerne, slik at dette kan gi grunnlag for personlig vekst og (leder)utvikling. LKSKs og Base Camps veiledere legger vekt på respekten for menneskets forskjellighet. Vi betrakter enhver person som unik. Videre prøver vi å få frem de ressursene den enkelte person har og utvikle disse. Denne troen på at den enkelte alltid har noe å bidra med, og at vedkommende kan utvikles, er svært viktig. Det helt sentrale for å utøve god veiledning er at instruktøren (veilederen) klarer å etablere tillit til de som veiledes, eller veisøkerne om man vil. Veilederen og veisøkeren er på likeverdige nivå og LKSK praktiserer en *proessorientert veiledning*. I en slik proessorientert veiledning, er det veisøkeren som selv henter frem kunnskap etter eget behov og motivasjon. Veilederens oppgave blir å hjelpe den som skal veiledes til å gjøre egne, reflekterte valg. I denne typen veiledning vil de alternativene som instruktøren eller veilederen foreslår, ikke fremsettes som råd veisøkeren bør følge, men som alternativer som diskuteres i veiledningssamtalen (Firing & Lien, 2007). Det finnes flere definisjoner på hva veiledning er, men LKSKs måte å drive veiledning på defineres slik: *"Veiledning defineres som en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog"* (Firing & Lien, 2007, s. 266; Tveiten, 2002, s. 24).

Carl Rogers (1961) hevder at det finnes tre kjernebetingelser for det gode møtet og den gode samtalen. Det første punktet er at veilederen må ha et positivt grunnsyn på veisøkeren. Dette vil gjøre at veisøkeren føler seg verdifull i møtet med veilederen, og det vil kunne skapes et godt klima mellom disse. Dette vil igjen kunne få veisøkeren til å åpne seg og minske det naturlige behovet for å forsvare seg verbalt. Det andre punktet er at veileder er så kongruent som mulig. Å være kongruent vil si at det er samsvar mellom det verbale og det ikke-verbale budskapet som veilederen gir – at det er et samsvar mellom veilederens erfaringer eller opplevelser og symboliseringen av denne erfaringen (måten den formidles på). Den siste kjernebetingelsen til Rogers er at veilederen er empatisk. Det innebærer at han har en varm og forpliktende innstilling til å forstå veisøkeren. Veilederen må forsøke å erfare den andres verden. Han må ikke bare lytte til hva veisøkeren sier, men prøve å leve seg inn i og oppleve hva veisøkeren forteller (Rogers, 1961; Firing & Lien, 2007).

## DEL 2      TEORI OG METODE

Del 2 inneholder avhandlingens teoretiske fundament og metodiske oppbygging.

I kapittel 3 redegjør vi for det teoretiske utvalget som er gjort i avhandlingen. Dette teoretiske ståstedet vil ha betydning for forskningsdesign og den metodiske tilnærmingen som presenteres i kapittel 4 og dermed det ontologiske og epistemologiske ståstedet vi har valgt for avhandlingen.

Kapittel 4 gir en gjennomgang av forskningsdesignet og metoden som er brukt i avhandlingen. Her er det beskrivelser av framgangsmåten vi har brukt og den kvalitative tilnærmingen vi har benyttet.

### Kapittel 3: Teori

Vårt teoretiske rammeverk for avhandlingen er bygget opp rundt studien av hvordan veiledningspraksisen utvikles blant veilederne på lederutviklingsprogrammet Base Camp. For å gjøre dette velger vi å starte med å gi noen perspektiver på kunnskap. Derest vil vi introdusere og forklare Aristoteles sine intellektuelle dyder<sup>5</sup>, begrepene *episteme*, *techne* og *phronesis*. Vi er inspirert av antikken og opphavet til begrepene og mener spesielt *phronesis* begrepet beskriver den dimensjon som god veiledning trenger. Vi vil så gi en innsikt i Lave og Wengers (1991) Communities of Practice (CoP) begrep for å se om det kan sammenlignes med veiledernes felleskap. Videre vil vi introdusere mesterlære begrepet og begrepet refleksjon. Er det mesterlære som veilederne utøver med hverandre? Vi bruker Donald Schöns teorier om den reflekterte praktiker og refleksjon i praksis da disse er sentrale teorier innen lederskapsutdanning og – utvikling (Schön, 1983). Det å bli en reflektert praktiker er også et av målene for studiet denne avhandlingen hører inn under. Hvordan forholder denne teorien seg til å kunne være tilstede i øyeblikket og utøve improvisasjon? Teori om improvisasjon er tatt med da den beskriver viktigheten av å være tilstede i øyeblikket som forutsetning for god handling og dermed veiledning. Teori om improvisasjon er også viktig for å kunne illustrere dimensjonen av å operere i et handlingsrom som det uforutsette. Vi viser også til begreper som *flux* og filosofisk *praxis*. Dette er teori som beskriver det å kunne møte det uforutsette, en viktig egenskap for en god veileder. Teori om språk og dialogens betydning for utvikling er tatt med fordi vi mener at språket er det viktigste verktøy som en veileder bruker i sin gjerning

---

<sup>5</sup> *Dyd* betegner i moralfilosofien gjerne en karakteregenskap som fremmer moralsk holdning og handling.

som den gode veileder. Både deltagelse i fellesskapet og tilstedeværelsen og utøvelsen av veiledningen er avhengig av at veilederen har et språk, enten det er taust eller ikke.

### **Perspektiver på kunnskap**

Diskusjonen om kunnskapsbegrepet har sine røtter i filosofien, og i en lang årrekke har begrepet kun hatt perifer betydning i lederskapslitteraturen (Jensen, Mønsted, & Olsen, 2005). På bildet *Skolen i Athen* har kunstneren Raphael blant annet fremstilt Platon og Aristoteles i diskusjon med hverandre. Disse to filosofenes meninger fremstilles på en symbolsk måte. Platon sin finger som peker opp symboliserer hans mening om at den virkelige verden finnes utenfor den verden vi opplever (en mer religiøs tilnærming)



**Figur 3.** Utsnitt fra Raphaels *Skolen i Athen*

mens Aristoteles peker ned mot bakken, noe som symboliserer at han mener at de virkelige ting finnes rundt oss (naturvitenskapelig tilnærming). Aristoteles har visstnok sagt at: *"Kunnskap er det at vi vet noe og at det vi vet er sant"* (Grønhaug, 2002, s. 200). Disse to greske filosofene, i tillegg til Sokrates, er sett på som forfedrene til den moderne vitenskapen og dagens rasjonalisme (Flyvbjerg, 2001, s. 54).

Filosofer har debattert kunnskap i flere tusen år, og synet på kunnskap er komplisert. Irgens og Wennes (2011) viser til disputten mellom Descartes og Vico som en bekreftelse på de to perspektivene på kunnskap som har vært levende siden Platon og Aristoteles diskuterte det samme. Det ene perspektivet karakteriseres ofte som kognitivt, objektivistisk, strukturert, ressursbasert, statisk og instrumentelt, mens det andre benevnes ofte som sosialt, praksisbasert, prosessuelt, dynamisk og refleksivt (Irgens & Wennes, 2011, s. 17).

Mye av litteraturen på området kan todeles, hvor den første retningen tar utgangspunkt i at kunnskap forstås fra et strukturperspektiv. Kunnskap er noe som individene og organisasjonen besitter som en beholdning, som kan identifiseres, behandles og spres til andre. Her vektlegges individuelle ferdigheter og kunnskapstilegnelse gjennom systemer og prosedyrer. Den andre retningen har fokus på at kunnskap primært er basert på ulike prosesser i organisasjonen, særlig sosiokulturelle prosesser. Aristoteles insisterte på at det som var interessant for forståelse og for praksis, er hva som skjer hvor disse to sidene krysser hverandre, og det er det skjæringspunktet som er stedet for den rette phronetiske aktiviteten (Flyvbjerg, 2001, s. 60). Kunnskapstilegnelsen skjer gjennom deltagelse i praksisfellesskapet (Gotvassli, 2011). Aristoteles påsto at alle velfunksjonelle samfunn var avhengig av en

effektiv funksjon av alle de tre intellektuelle dyder ; *episteme*, *techne* og *phronesis* – henholdsvis vitenskap, kunst/håndverk og etikk. Men Aristoteles poengterte viktigheten med *phronesis*, for hvis du utviser denne ene dyden, så bærer den med seg de to andre (Flyvbjerg, 2001, s. 60).

Newell, Robertson, Scarbrough & Swan (2009) hevder også at kunnskapsretningene kan deles i to; som noe du har ("possession") eller noe du gjør ("practice"). I det første perspektivet fremheves det kognitive aspektet hvor kunnskap er sett på som noe som eies av den menneskelige hjerne og er en kognitiv kapasitet eller ressurs som kan utvikles og brukes for å øke effektiviteten på jobb. I det andre perspektivet er kunnskap relatert til noe du har ("possession"). Her er det den enkelte som skal være i stand til å finne mening i data og informasjon basert på hans/hennes egne subjektive erfaringer, persepsjoner og tidligere forståelse (Newell et al, 2009, s. 3). Denne todelingen kan ha likhetstrekk med den antikke todelingen, *episteme* og *techne*.

I tillegg til hovedretningene; den strukturelle og den sosiokulturelle er det også noen som tar til orde for at det har utviklet seg en tredje retning som tar mye av det samme utgangspunktet som det sosiokulturelle perspektivet. Denne tredje retningen omfatter også intuisjon, teft, følelser og bruken av kroppslige sanser (Gotvassli, 2011, s. 46). En av de praktiske implikasjonene til *den tredje veien* er å bringe intuisjon og følelser i forgrunnen i organisatorisk utvikling og læring (Elkjaer, 2004, s. 420).

En annen som har kategorisert kunnskap er Blackler (1995). Han har et statisk og et prosessuelt syn på kunnskap. Han har kategorisert kunnskap i organisasjoner på fem måter, nesten som metaforer; en beskriver han som den kognifiserte kunnskapen (*embrained*), dette er en type kunnskap som er knyttet til kognitive læringsprosesser. Deretter følger den kroppsliggjorte (*embodied*), kulturifiserte (*encultured*), den nedfelte (*embedded*) og den kodifiserte (*encoded*) kunnskapen. Den kognifiserte er menneskers evne til å forstå begrep og erfaring. Den kroppsliggjorte er en kunnskapstype som ligger nedfelt i handlingene og evnene til mennesker. Det er noe man kan gjøre, men ikke forklare (Blackler, 1995). Dette kan igjen minne om taus kunnskap som vi skal omhandle i et eget kapittel. Den kulturifiserte er kunnskap som ofte er knyttet til kulturelle normer og finnes dypt integrert i organisasjoners uformelle sedvaner og praksis. Den nedfelte handler om noe som er integrert i rutiner, mens den kodifiserte forstås som kunnskap som er nedskrevet. Blacklers hovedpoeng er at de ulike



typene av kunnskap er vanskelig å beskrive og glir over i hverandre. Derfor bør man innta et prosessuelt perspektiv der kunnskap kan forstås som formidlet, situert, provisorisk, pragmatisk og utfordret (Irgens, 2007).

Som vi har sett foran er hva som er kunnskap, avhengig av definisjon og øyet som ser. Irgens (2011) beskriver disse to hovedretningene med metaforene som *det vitenskapelige øye* og *det kunstneriske øye*. Det er viktig at vi ikke blir enøyd i vår søken etter å forstå verden rundt oss, men har begge øynene åpne (Irgens & Wennes, 2011, s. 22). Vestlige filosofer har på et generelt grunnlag blitt enige om at *kunnskap er berettiget og sann overbevisning*. Denne definisjonen ble først introdusert av Platon i hans *Menon, Faidon og Theaitetos* (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 20). Aristoteles hevdet at kunnskapen hadde flere fasetter og kunne kategoriseres som *techne* (en håndverksmessig, oppgave orientert og praktisk kunnskap), *episteme* (sann kunnskap) og *phronesis* (en praktisk visdom utviklet gjennom erfaring) (Irgens & Wennes, 2011, s. 17). Vi ønsker å rette søkelyset mot Aristoteles sin tredje dyd, den praktiske klokskapen, *phronesis*.

### Taus kunnskap (Tacit knowledge)

*Kunnskap er en fornybar ressurs som kan brukes gjentatte ganger, og som akkumuleres i bedriften gjennom medarbeideres erfaring. Mennesker har kunnskap, og kunnskap kan ikke eksistere utenfor hodene til medarbeiderne i bedriften*  
(Gottschalk, 2004, s. 16).

Man kan si at kunnskap kan betraktes som sosialt konstruert og nedfelt i praksis.

Det finnes ulike typer kunnskap. Et vanlig skille kan trekkes opp mellom taus og eksplisitt kunnskap (Newell et al, 2002).

Den som først begynte å bruke begrepet taus kunnskap er Michael Polanyi. *Integrasjon og helhet* var viktige termer for Polanyi ([1966] 2000). Han reagerte på vitenskapens fremmedgjørende, splittende og distanserende rolle. Polanyi ga oss en mer filosofisk tilnærning til erfaringslæringen. Kommer teorien før problemet? Polanyi hevdet at den problembevissthet som var til stede i en oppdagelsesprosess var dynamisk og sammenvevd med de anelser om en løsning som ledet arbeidet. I boken *Den Tause Dimensjonen* (2000) la Polanyi vekt på den positive betydningen forskerfellesskapet hadde når det gjaldt å fremme god forskning (Ågotnes, 2000, s. 106). Nonaka & Takeuchi (1995) viser i sin bok til Polanyis ([1966] 2000) inndeling i to dimensjoner; *tacit knowledge* (taus kunnskap) og *explicit*

*knowledge* (eksplisitt kunnskap). Taus kunnskap er personlig, kontekst spesifikk og derfor vanskelig å formalisere og kommunisere. Eksplisitt kunnskap på den annen side refererer til kunnskap som kan kommuniseres i et formelt, systematisk språk (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 59). Videre trekker de frem at Polanyi argumenterer for viktigheten av taus kunnskap i en menneskelig dimensjon der menneskene tilegner seg kunnskap gjennom aktivt å skape og organisere deres egne erfaringer (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 60). Nonaka og Takeuchi viderefører dette i sin SECI modell.<sup>6</sup> SECI modellen er ment å fortelle hvordan kunnskap blir generert, overført og gjenskapt i organisasjoner.

Et av Polanyis viktige utgangspunkt var at han prøvde å se sammenhenger med hvordan vår oppfattelsesevne fikk signaler fra sansene og hvordan mennesket bygde opp kunnskap på dette grunnlaget (Westeren, 2010, s. 40). Von Krogh et al (2010) påstår at kunnskap kan være både eksplisitt og taus. Noen typer kunnskap kan festes på papir, formuleres i setninger eller fanges i tegninger. Annen type kunnskap er knyttet til våre sanser, ferdigheter i kroppsbeherskelse, individuell persepsjon, fysiske erfaringer, tommelfingerregler og intuisjon (von Krogh, Ichio, & Nonaka, 2010, s. 21). Polanyi argumenterer for at vitenskap har begrensede muligheter til å analysere ikke artikulerbar erfaring og kunnskap. Han ønsket å kritisere den rasjonelle tilnærmingen til vitenskapsteorien (Polanyi [1966] 2000, s. 175).

Gottschalk (2004) definerer taus kunnskap som ”*kunnskap som er svært personlig og vanskelig og formalisere, noe som gjør det krevende å overføre kunnskapen og dele den med de andre.*” Taus kunnskap kalles også implisitt kunnskap, til forskjell fra eksplisitt kunnskap som er lett å kommunisere (Gottschalk, 2004, s. 17). På den annen side hevder Gottvassli (2007) at begrepet taus kunnskap blir for bredt og at det ikke godt nok fanger opp forhold ved mennesket som teft, intuisjon og følelser.

Grendstad (2007) var som Polanyi inspirert av Gestalt psykologien. Grendstad var opptatt av *konfluent pedagogikk* som er en arbeidsmetode der prosessene i undervisning og læring skal flyte sammen. Erfaringslæring er et begrep som også nyttes om konfluent pedagogikk. Schön (1983) mener derimot at det er mulig å beskrive den tause kunnskapen gjennom en praksisnær og kognitivt basert refleksjon, og derfor mener han at man ikke har behov for begreper som

---

<sup>6</sup> SECI modell. I denne modellen skapes og omformes kunnskap i en kontinuerlig læringsprosess gjennom sosialisering, eksternalisering, internalisering og kombinasjon.

kunst og intuisjon. Schön betrakter i dette henseende kun veiledning som et håndverk, ikke som en kunstart. Den etiske og eksistensielle dimensjonen og tilgangen til den praktiske klokskapen blir redusert i Schöns sitt syn på refleksjon (Hansen, 2008, s. 261). Her er vi enig med Hansen, da vi mener at det er en viktig dimensjon i veiledningspraksisen som da vil forsvinne i Schöns refleksjonsbegrep. Vi vil komme nærmere inn på Schöns refleksjonsbegrep senere i teorikapittelet.

### ***Phronesis* – Veien til visdom?**

Kan man gjennom en filosofisk undring finne den sanne vei til visdommen – til den praktiske klokskapen? Finnes den? Hvordan kan den utvikles? Aristoteles (384 – 322 f Kr) er en av de største filosofene i den europeiske filosofitradisjonen. Han ville dessuten gjenreise fornuften som en metode for å oppnå kunnskap om denne verden – i motsetning til Platons virkelighetsfjerne rasjonalisme.

Aristoteles var også en veileder. Han veiledet Alexander den store i fem år til den fremtidige kongen fylte 13 år, men som Grint (2005) sier at det ikke er sikkert at Aristoteles sin veiledning hadde noen påvirkning på hans politiske karriere. Imidlertid påstås det at Aristoteles påvirket leselysten hans og han ble jo en av de mest berømte lederne i verdenshistorien (Grint, 2005, s. 102).

Som Aristoteles impliserte, at veien til å finne klokskapen ikke bare er å lære den teoretiske kunnskapen – *episteme* – og ikke bare bli fanget av de gjentakende ferdigheter – *techné* -, men heller noe som også inkluderer praktisk klokskap – *phronesis*.

Klokskap (gr. *phronesis*) er en ferdighet til å foreta gode overveielser, ikke primært om enkeltheter, men for det som er godt og tjener livet som helhet (Tollefsen, Syse, & Nicolaisen, 2005, s. 142).

Gjennom vår reise i diverse litteratur, finner vi at *phronesis* er ikke et begrep det er lett å få taket på. I stedet for å tilby en komplett beskrivelse av *phronesis* begrepet slik det ble fremstilt i antikken vil vi bruke de gamle filosofiske begrepene som en inspirasjon for videre undring rundt vår egen praksis. Som de gamle filosofene vil vi vise til forskjellige erkjennelsesfilosofier/epistemologier og søker gjennom disse å vise noe av den kompleksiteten som kommer frem i vår søken etter en forståelse av hva denne kunnskapen er, og gjennom dette vil vi kunne se at det vi gjør i vår profesjonelle praksis blir tydeligere.

Vi lever i ikke i antikken og vi kan heller ikke se verden slik de gamle filosofene oppfattet den. Men erkjennelsen av spenningen av å bli inspirert av dette tankegodset fra antikken og muligheten for å bringe det inn i vår virkelighetsforståelse har etter hvert ført oss frem til vår nåværende problemstilling.

Dette er ikke en kunngjøring av Aristoteles tro eller det han har sagt, og heller ikke et forsøk på å slå fast hans begreper, men heller vise hvordan han har inspirert oss til å kikke nærmere på egen praksis og reflektere over denne. Vi har i denne studien jobbet *med* Aristoteles innenfor hans konseptuelle univers i et fortolkende forsøk hvor vi prøver å anvende hans tanker slik vi forstår ham sett opp mot vår empiri og tolkning av denne.

Aristoteles definerte *phronesis* på følgende måte:

*We may grasp the nature of prudence [phronesis] if we consider what sort of people we call prudent. Well, it is thought to be the mark of a prudent man to be able to deliberate rightly about what is good and advantageous . . . But nobody deliberates about things that are invariable . . . So . . . prudence cannot be science [episteme] or art [techne]; not science because what can be done is a variable (it may be done in different ways, or not done at all), and not art because action and production are generically different. For production aims at an end other than itself; but this is impossible in the case of action, because the end is merely doing well. What remains, then, is that it is a true state, reasoned, and capable of action with regard to things that are good or bad for man . . . We consider that this quality belongs to those who understand the management of households or states (Flyvbjerg, 2001, ss. 56-57).*

For 2300 år siden gjorde Aristoteles en femdeling av kunnskapens former *episteme* (vitenskapelig kunnskap, teorikunnskap, å vite hvorfor), *techne* (praksis - produktiv kunnskap, ferdighetskunnskap, å vite hvordan), *phronesis* (praktisk klokskap, det gode omdømme, å vite når), *sophia* (filosofisk kunnskap, visdom), og *nous* (fornuftsinnsett, intuisjon). Aristoteles viktige poeng – og her skiller han seg fra Platon – er altså at kunnskapen har mange former og den vitenskapelige er bare *en* av de.

Aristoteles var en pionér innen empirisk forskning, men hovedsakelig så var hans tenkning en praktikers tenkning. Han tenker som en praktiker og snakker til refleksive praktikere mere enn til løse “tilskuerforskere” (Eikeland, 2008, s. 35).

For det *første* er *phronesis* en spesiell måte av argumentasjonsmakt som er nært knyttet til etisk dyd/ærbarehet og praktiske anliggender. For det *andre*, brukes Aristoteles det forskjellig fra sin lærer Platon, som bruker *phronesis* mer slik Aristoteles bruker sitt visdoms begrep *sophia*, eller som inkluderer begge. Aristoteles kobler og delvis gjenoppretter en dagligdags

bruk av begrepet (men noen ganger bruker Aristoteles *phronesis* begrepet slik Platon bruker det, og kan skape forvirring på grunn av dette). For det *tredje* så spiller *phronesis* en sentral rolle i den etiske og politiske tenkningen til Aristoteles. For det *fjerde* så definerer det en standard som et viktig mål å streve mot i denne praktiske filosofien og *til slutt*, *phronesis* begrunner handling i spesielle situasjoner (Eikeland, 2008, s. 51).

*Phronesis* kan derfor sies å være en praktisk kunnskap som fremstiller seg i handling ved hjelp av praktisk dømmekraft. Praktisk dømmekraft er spesielt interessant med tanke på veilederens praksis og moralske overveielser som han til daglig står overfor. Praktisk dømmekraft er en praktisk kunnskap som vanskelig lar seg dokumentere, men den kan kanskje være av god kvalitet og levere resultater.

*Dydene disponerer et menneske til praktisk eller teoretiske virksomheter der dets muligheter som menneske blir virkeliggjort. Aristoteles skiller mellom intellektuelle og moralske dyder. Visdom (Sophia) er intellektuell dyd av den teoretiske typen. Klokhet (Fronesis) er intellektuell dyd av den praktiske typen.*

(Vetlesen & Nortvedt, 1994, s. 21).

### ***Episteme, Techne og Phronesis***

Termen “erkjennelses vitenskap” kommer fra den intellektuelle dyden som Aristoteles kaller *episteme* og som vanligvis er oversatt som “vitenskap” eller “vitenskapelig kunnskap”.

*Episteme* er universell og kunnskapsproduksjonen er konstant i tid og rom og skaffes ved analytisk rasjonalitet. *Episteme* samsvarer med det moderne vitenskapelige ideal som er uttrykt i vanlig vitenskap. Dette vitenskapelige syn er det som dominerer, og som har kommet nær å bli det eneste legitime syn på hva som er ekte vitenskap (Flyvbjerg, 2001, s. 56).

Der *episteme* representerer vårt moderne vitenskap, er *techne* og *phronesis* to kontraster i det intellektuelle arbeidet. *Techne* kan oversettes til engelsk som “art” (kunst) i betydningen “craft” (håndverk); en håndverker er også en “artisan” (Flyvbjerg, 2001, s. 56).

For Aristoteles er både *techne* og *phronesis* knyttet til sannhetsbegrepet, akkurat som *episteme*. Aristoteles sier at *techne* er håndverk og kunst, og er en konkret aktivitet, variabel og kontekstavhengig. Formålet til *techne* er anvendelsen av teknisk kunnskap og dyktighet i henhold til en pragmatisk instrumentell rasjonalitet som Foucault kaller “*a practical rationality governed by a conscious goal*” (Flyvbjerg, 2001, s. 56). Schön trekker et skille mellom håndverk og kunst og sier at kunst og intuisjon ikke hører til en håndverkers verden.

Der *Episteme* er en teoretisk viten, å vite hvorfor og *techne* angir teknisk å vite hvordan, legger *phronesis* vekt på praktisk kunnskap og praktisk etikk. *Phronesis* er ofte oversatt med “prudence” (klokskap) eller “praktisk sunn fornuft”. Aristoteles sier at personen som innehar praktisk visdom (*phronimos*) har kunnskap om hvordan man skal opptre i hver enkelt hendelse som ikke kan likestilles eller reduseres til generell kunnskap. *Phronesis* er en følelse av det praktisk etiske mer enn den vitenskapelige. Denne følelsen kan ikke bli uttrykt i teoretiske grunnsetninger, men er heller fanget av begrepet *phronesis* (Flyvbjerg, 2001, s. 57).

Vi har satt opp Aristoteles sine tre intellektuelle dyder *episteme*, *techne* og *phronesis* i følgende tabell (Flyvbjerg, 2001, s. 57).

<i>Episteme</i>	Vitenskapelig kunnskap	Universell, konstant, kontekst-uavhengig. Basert på generell analytisk rasjonalitet. Det originale begrepet er kjent i dag fra termene “epistemology” (epistemologi) og “epistemic”
<i>Techne</i>	Håndverk/kunst	Pragmatisk, variabel, kontekst-avhengig. Orientert mot produksjon. Basert på praktisk instrumentell rasjonalitet ledet av et bevisst mål. Det originale begrepet dukker opp i dagens termer som “technique” (teknikk), “technical” (teknisk) og “technology” (teknologi).
<i>Phronesis</i>	Etikk	Overveielse om verdier med referanse til praksis. Pragmatisk, variabel, kontekst-avhengig. Orientert mot handling. Basert på praktisk verdi-rasjonalitet. Det originale begrepet har ingen overensstemmende nåtids betegnelse.

Tabell 1. Intellektuelle dyder

*Phronesis* omhandler analysen av verdier – “things that are good og bad for man” – som et avreisested for handling. *Phronesis* er den intellektuelle aktiviteten som er mest relevant for praksis. Det fokuserer på hva som er variabelt, som ikke kan fanges av universelle regler eller spesifikke kasus. *Phronesis* forutsetter en samhandling mellom det generelle og det konkrete; det krever overveielse, bedømmelse og valg. Men mer enn noe annet, krever *phronesis* erfaring (Flyvbjerg, 2001, s. 57).

Aristoteles sier følgende om spesifikk erfaring:

*[P]rudence [phronesis] is not concerned with universals only; it must also take cognizance of particulars, because it is concerned with conduct, and conduct has its sphere in particular circumstances. That is why some people who do not possess theoretical knowledge are more effective in action (especially if there are experienced) than other that do possess it... ..But prudence is practical, and therefore it must have both kinds of knowledge, or especially the latter “ (Flyvbjerg, 2001, s. 58).*

Noen tolkninger av Aristoteles sine intellektuelle dyder etterlater tvil om *phronesis* og *techne* er forskjellige kategorier, eller om bare *phronesis* er bare en høyere form for *techne* eller *vite hvordan*. Aristoteles er klar på dette punktet, selv om begge disse dydene involverer dyktighet og vurderingsevne kan ikke den ene dyden bli redusert til den andre; *phronesis* handler om verdibedømmelse, ikke om å produsere ting (Flyvbjerg, 2001, s. 58).

Brunstad (2008) argumenterer for at både *techne* og *episteme* representerer to grunnleggende kunnskapsformer, som naturlig hører med i enhver yrkesutøvelse. En god offiser, så vel som en god veileder, må kunne fremvise gode praktiske ferdigheter og en stor grad av teoretisk innsikt. Dette må tas med inn i praksisfeltet og utvikle en felles målforståelse.

I noen deler av litteraturen sammensmeltes *episteme* og *phronesis* i et forsøk på å gjøre *phronesis* til et kunnskapssyn. Men Flyvbjerg (2001) argumenterer for at *phronesis* opererer via en praktisk rasjonalitet basert på vurdering og erfaring, og at det kun kan gjøres vitenskapelig i en epistemologisk sammenheng gjennom utvikling av en teori om vurdering og erfaring. Dette kan ikke la seg gjøre, hevder Flyvbjerg (2001). Blant annet fordi det ikke er mulig å unngå kontekst, selv om det er ambisjonen til alle rasjonalister og epistemikere. Aristoteles advarer oss spesifikt om denne type reduksjonisme som slår sammen *phronesis* og *episteme*. Flyvbjerg (2001) argumenter for at det spesifikke og situasjonsavhengige må fremheves fremfor det universelle og regelstyrte. Å fokusere på den *phronetiske* tilnærmingen til veiledning vil etter vår mening sette fokus på klokskapen, tilstedeværelsen og *praxisen*.

### **Praksisfellesskap (Communities of Practice)**

Et praksisfellesskap (Communities of Practice) er en gruppe av mennesker som deler en bekymring eller en lidenskap for noe de gjør og lærer hvordan de kan gjøre det bedre når de samhandler regelmessig. Praksisfellesskap ble omtalt av Wenger allerede i 1987, mens begrepet CoP ble først introdusert av Lave & Wenger i 1991 og videreutviklet av Wenger i 1998 (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). For lettere å kunne forstå hva et CoP er (eller ikke er), har vi valgt å ta med en tabell som viser forskjellen mellom CoP og andre gruppestrukturer.

## **DISTINCTIONS BETWEEN COMMUNITIES OF PRACTICE AND OTHER STRUCTURES**

	<b>WHAT'S THE PURPOSE?</b>	<b>WHO BELONGS?</b>	<b>HOW CLEAR ARE THE BOUNDARIES?</b>	<b>WHAT HOLDS THEM TOGETHER?</b>	<b>HOW LONG DO THEY LAST?</b>
<b>Communities of Practice</b>	To create, expand, and exchange knowledge, and to develop individual capabilities	Self-selection based on expertise or passion for a topic	Fuzzy	Passion, commitment, and identification with the group and its expertise	Evolve and end organically (last as long as there is relevance to the topic and value and interest in learning together)
<b>Formal Departments</b>	To deliver a product or service	Everyone who reports to the group's manager	Clear	Job requirements and common goals	Intended to be permanent (but last until the next reorganization)
<b>Operational Teams</b>	To take care of an ongoing operation or process	Membership assigned by management	Clear	Shared responsibility for the operation	Intended to be ongoing (but last as long as the operation is needed)
<b>Project Teams</b>	To accomplish a specified task	People who have a direct role in accomplishing the task	Clear	The project's goals and milestones	Predetermined ending (when the project has been completed)
<b>Communities of Interest</b>	To be informed	Whoever is interested	Fuzzy	Access to information and sense of likemindedness	Evolve and end organically
<b>Informal Networks</b>	To receive and pass on	Friends and business	Undefined	Mutual need and	Never really start or end (exists as



information, to know who is who	acquaintances, friends of friends	relationships	long as people keep in touch or remember each other)
---------------------------------------	--------------------------------------	---------------	---

Tabell 2. Forskjell mellom Communities of Practice og andre strukturer (Wenger, McDermott, & Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, 2002, s. 42)

I boken til von Krogh et al (2010) hevder de at det er forskjell mellom praksisfellesskap og en kunnskapshjelpende kontekst. Praksisfellesskapet er et sted hvor deltagerne lærer kunnskap som er utviklet der, mens en kunnskapshjelpende kontekst vil hjelpe deltagerne å skape ny kunnskap. Sistnevnte kontekst blir avgjort av deltagerne og kan med enkle grep forandres. Organisasjonsmedlemmene i en kunnskapshjelpende kontekst blir til stadighet skiftet ut, mens medlemmene i et praksisfellesskap er stabile. Derfor har den kunnskapshjelpende konteksten en her - og - nå kvalitet, og dette kan skape nyskaping (von Krogh et al, 2010, s. 205). Det er også viktig å merke seg at *kunnskapssynet* som forfektes i Lave & Wenger (1991), Wenger (1998) og von Krogh et al (2010) er et prosessuelt syn hvor man tror at kunnskap erverves først og fremst av sosial interaksjon og samhandling. Wenger et al (2002) hevder også at de gode samtalene er et viktig aspekt for kunnskapsoverføring mellom medarbeidere i praksisfellesskapet (CoP).

Praksisfellesskapet får ofte en felles måte å resonnerer på eller skape felles mening på. Medlemmene deler både eksplisitt kunnskap og taus kunnskap. Medlemmene lærer sammen ved å fokusere på utfordringer som er direkte relatert til arbeidet deres. Slike fellesskap opprettholder seg selv. Når de skaper kunnskap får de ny kraft og fornyer seg selv. Det er en av styrkene. Et felles foretagende, gjensidig engasjement, delt repertoar og kunnskapsdeling via praksis er sentrale områder i et praksisfellesskap (Snyder & Wenger, 2000). Likevel hevder Snyder og Wenger at selv om slike praksisfellesskap er effektive er det noen årsaker til at de ikke er så utbredte.

Et praksisfellesskap er et relativt nytt fenomen, selv om fenomenet har røtter tilbake til antikken og fra håndverkerlaug i middelalderen (Wenger, McDermott, & Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, 2002). I organisasjonene er folk lite klar over effekten av et slikt fellesskap og derfor legges det heller ikke til rette for eller at man har fokus på dette fenomenet. I de siste årene har det dog vært en fremvekst, spesielt i kunnskapsintensive

organisasjoner. Her har ledere forstått hvorfor og hvordan slike praksisfellesskap fungerer, og kan dermed finne mye ny kunnskap som kan komme til overflaten ved en slik tilnærming (Snyder & Wenger, 2000).

Et annet moment er at et praksisfellesskap er ofte vanskelig å lede fordi de har en tendens til å vokse nedenfra og opp (Newell et al, 2002). Siden et praksisfellesskap som CoP er relasjonelt finnes det i mange deler av samfunnet. Hensikten er å skape ny kunnskap og dette skjer i fellesskap med andre (Wenger & Snyder, *Communities of Practice: The Organizational Frontier*, 2000). Wenger hevder at et praksisfellesskap er frivillige konstellasjoner og grupperinger av mennesker som deler på arbeidsoppgaver og dette blir da en ny måte å lære på (Wenger, 1998).

### **Ba – en kunnskapsutviklende kontekst**

Begrepet *Ba* betyr ”plass” på japansk. Det ble opprinnelig lansert av filosofen Kitaro Nishida og videreutviklet av kjemiingeniøren Shimuzu. *Ba* er det stedet (ikke nødvendigvis fysisk) som skal bidra til at kunnskap utveksles, skapes og brukes. Det som er noe av det viktigste er å skape et nettverk basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltagerne viser hverandre (von Krogh et al, 2010, s. 67). Begrepet *ba* samler og forener de fysiske, virtuelle og mentale rommene som trengs for kunnskapsutvikling (von Krogh et al, 2010, s. 203). Dette er med på å skape et handlingsrom for kunnskapsdeling.

### **Mesterlære – kan klokskap læres?**

Vi lærer tekniske ferdigheter gjennom deltagelse i praksisfeltet (*techne*) og vi kan lese oss til god og grundig teoretisk forståelse i bøker og manualer (*episteme*), men hvor lærer vi klokskap? Kan klokskap forstått som ikke-regelstyrt kunnskap læres, og i så fall hvordan? (Brunstad, 2009, s. 105).

Brødrene Dreyfus lanserte i 1986 læringsteorien om mesterlære. Denne teorien er en fenomenologisk læringsteori som legger vekt på det kroppslige i innlæringsfasen av en gitt ferdighet. Man kan si at kunnskapen går over fra å være intellektuell kunnskap til å bli kroppsliggjort kunnskap. Videre hevder de at mange av ferdighetene vi tilegner oss tidlig i livet skjer ved prøving og feiling og ved å kopiere andre (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Det siste er for så vidt ikke noe nytt, men brødrene har skissert de forskjellige nivåene vi tilegner oss ferdigheter på og beskrevet disse forskjellige stadiene med ulike navn. De hevder også at betydningen av å gå i lære og få øve på aktuelle oppgaver under kontinuerlig veiledning fra en

mester, bør være et mål som bør tilstrebes i utdanningen (Dreyfus & Dreyfus 1999, s. 63). Kvale & Nielsen (1999) hevder også at mesterlære kan foregå i et *praksisfellesskap*. Dette er fordi de uerfarne lærer av de mer erfarne gjennom å se på og diskutere med de sistnevnte. Dette ser vi til eksempel på operasjonsstuer, i proffklubber og blant håndverkere (Kvale & Nielsen, 1999, s. 200). Dreyfus & Dreyfus (1986; 1999) beskriver de fem stadiene i utvikling av kompetanse på følgende måte:

*Stadium 1: novise*

- en nybegynner som løser oppgaver uten å ha tidligere erfaring. Hvis man bruker sjakk som eksempel er novisen ofte langsom i trekkene og vil prøve å huske regler for spillet og prioriteringer mellom brikkene.

*Stadium 2: en viderekommen begynner* – får etter hvert stigende erfaring og lærer seg i forhold til sjakkeksempelet foran å kjenne igjen situasjoner og hvordan disse kan unngås.

*Stadium 3: kompetanse* - den lærende har fått større erfaring slik at noen av elementene en er i stand til å gjenkjenne, er overveldende. På dette tidspunktet finnes det ikke noen fornemmelse av hva som er viktig i en situasjon. Mestringen og utøvelsen kan dermed bli nerveslitende og utmattende. Den kompetente vil lure på hvordan det i det hele tatt er mulig for noen å lære å beherske ferdigheten som for eksempel å spille sjakk på en god måte. Der novisen og den viderekommende begynneren vil etterleve reglene, vil den kompetente befinne seg på en emosjonell rutsjebane hvor situasjonene går fra de gode følelsene ved mestring av spillet til den andre ytterligheten når han mislykkes.

*Stadium 4: dyktighet* - den dyktige utøver sin ferdighet med engasjement. Det blir lettere og mindre belastende å handle ettersom eleven ser hva som må gjøres intuitivt. I forhold til sjakk vil for eksempel den dyktige vite når de skal angripe, men vil bruke tid på å bestemme seg hvordan dette best skal gjøres.

*Stadium 5: ekspertise* – eksperten er en dyktig utøver som ikke bare ser *hva* som må gjøres, mens også hvordan de skal gå frem. Eksperten vet *hva* som skal oppnås, de vet også *hvordan* - takket være et repertoar av situasjonelle diskriminasjoner. Det er denne diskriminasjonsevnen som skiller eksperten fra den dyktige utøveren. Eksperten har lært å skille mellom situasjoner som krever en form for handling og dem som krever en annen. Dette er basert på stor nok erfaring i mange forskjellige situasjoner som alle betraktes i samme perspektiv men som krever forskjellige taktiske beslutninger (Dreyfus & Dreyfus 1986; 1999 s. 53-57).

Brunstad (2009) skriver at den regelbaserte, logiske og rasjonelle utøver vil stagnere på stadium tre. Det som beveger en videre, er evnen til intuisjon både når det gjelder å se og forstå utfordringene, samt fokusere på mål, plan, beslutning og handling for å nå det ønskede resultatet (Brunstad, 2009, ss. 106-107).

### **Hva er refleksjon?**

Ordet refleksjon kommer fra latin (*re-flectio*) og betyr å “vende” (*flectio*) “tilbake” (*re*). Her antydes at fokuset blir vendt bakover eller innover for så at det kan vendes utover, slik at noe som er kjent kan sees på en annen måte (Mintzberg, 2004, s. 301). Refleksjon blir brukt på mange måter i litteraturen og blant andre har Dewey (1961) vært innflytelsesfull i så måte. Han skiller mellom handling basert på refleksjon og handling som er impulsiv eller blind. Dewey vektlegger behovet for å utvikle bestemte holdninger av frigjorthet (openmindedness) og ferdigheter for å tenke og resonnere. Hans grunnlag for refleksjon har banet vei for hvordan mange forskere har tenkt rundt refleksiv utdanning. Schön (1983) har også vært innflytelsesrik med sitt begrep om refleksjon i handling – ideen om at profesjonelle engasjerer seg i refleksive dialoger i praktiske situasjoner. I disse situasjonene rammer praktikerne inn og perspektiverer problemet, samtidig som de jobber med det og tester ut sine tolkninger og løsningsforslag (Calderhead & Gates, 1993, s. 1). Dewey (1961) er som nevnt tidligere sentral i Luftkrigsskolens syn på læring og refleksjon, og refleksjon er sett på som en av nøkkelprosessene i utviklingen av deltagerne. Siden refleksjon står så sentralt har vi valgt å ta et nærmere blikk på en annen sentral forsker som har utviklet en teori for praktisk kunnskap, Donald Schön.

### **Den reflekterte praktiker – Et blikk på Donalds Schöns teori**

I to bøker ”*The reflective practitioner*” (1983) og ”*Educating the reflective practitioner*” (1987) har Donald Schön lagt frem en kunnskapsteori for praktisk kunnskap. Han introduserer to begrep han kaller *refleksjon i handling* (*reflection in action*), og *refleksjon over handling* (*reflection on action*). Schön var opptatt av praktisk kunnskap, og var spesielt opptatt av situasjonen som praktikeren står i. Han mente at hver situasjon er unik, og opplevelsen er individuell. En handling er knyttet til en refleksjonsprosess som forteller oss hvordan vi skal handle og at vi vet hva vi gjør. Refleksjon *i* handling skjer når vår handling omformes av vår tenkning samtidig som vi utfører handlingen. Refleksjon *over* handling går på å tenke tilbake på det en har gjort for å se om den kunnskapen en hadde i handlingen var med på å påvirke resultatet. Schön er inspirert av Deweys syn på betydning av erfaringer – ”*learning by doing*” (Schön, 1983).

Schön viser også til kroppsfenomenologien når han sier at den praktiserende har bygd opp et repertoar av eksempler, bilder, forståelser og handlinger. Når en praktiserende skal finne fornuft i en situasjon som oppleves som ny, hentes blant annet dette frem, og det blir en del av refleksjonen som aktøren bruker aktivt for å finne ut av den nye situasjonen. Bildet som trer frem, er komplekst og består av en rekke samtidige prosesser, aktører, teknologi og strukturer som reagerer med hverandre (Gotvassli, 2012, s. 94).

Schön er en av de få som har skapt en teoretisk ramme rundt kunnskap i handling som ikke reduserer praktisk kunnskap og yrkeskunnskap til noe ugjenkjennelig (Molander, 1996, s. 131). I sine bøker fremhever Schön at de praktiserende som regel vet mer enn de er i stand til å gi uttrykk for. Han var opptatt av å se på den form for kunnskap som de kompetente praktiserende bruker. *“Hva er profesjonell kunnskap og på hvilken måte skiller den seg fra den kunnskap man finner i akademiske lærebøker, vitenskapelige rapporter og fagtidsskrifter?”* (Schön, 2001, s. 10).

Schön beskriver den refleksjon som de profesjonelle utøver når de tenker tilbake på sin praksis, en situasjon som de har opplevd og hvordan de utforsker sin opplevelse av denne hendelsen som refleksjon over handling. (Schön, 2001, s. 61). Han trekker frem jazzen som paradeeksempel på handlingsrefleksjon, det han kaller *reflection in action* (Jarning, 2006).

De profesjonelle reflekterer over sin praksis, mens de er i ferd med å utøve den. Dette kaller han refleksjon i handling (*reflection in action*). Molander (1996) hevder at i motsetning til Dreyfus sin påstand om at eksperten ikke tenker når han utfører sin handling, sier Schön at det er akkurat det han gjør, han reflekterer til og med når han gjør det (Molander, 1996, s. 132).

De praktiserende reflekterer over deres praksis, mens de er i ferd med å utføre den. Her reflekterer de i handlingen, men det er nødvendig å forstå betydningen av begrepet, refleksjon i handling ut i fra den mere komplekse kunnskap i handling (Schön, 1983, s. 61).

Schön (1983) sier videre at hastigheten og varigheten av disse refleksjon-i-handling episodene skifter avhengig av hastighet og varighet i praksissituasjonene.

Refleksjon i handling er på sett og vis sentral for den kunst som de praktiserende legger for dagen når de skal håndtere de problematisk divergerende situasjoner som praksis byr på (Schön, 2001, s.62).

Schön beskriver også at refleksjon i handling ikke er heldig i alle sammenhenger der refleksjonen gjør at refleksjonen forstyrrer handlingen (Schön, 1983, s. 277).

Geir Karlsen (2006) tar opp det han ser som det problematiske med Schöns bidrag er den implisitte vektleggingen av det kognitive. Gjennom sitt fokus på *reflection in action* synes det som han legger vekt på å koble det kognitive, som Karlsen fortolker som en uunnngåelig del av refleksjon, inn i praktikerens handlingsøyeblikk (Karlsen, 2006, s. 247). Karlsen mener at denne refleksjonen trekker deg ut av øyeblikket og at du vil befinne deg litt mer på avstand. Han setter likhets trekk mellom rasjonalitet og den refleksjonen som foregår i handlingen og at denne rasjonaliteten trekker deg ut av det lekne og kroppslige som han mener er det improvisasjonen innebærer (Karlsen, 2006).

Med begrepet *reflection - on - action* er Schön opptatt av å reflektere tilbake på handlingen. Tanken er at man skal bruke tid på å se tilbake på hvorfor vi handlet som vi gjorde. På denne måten stiller vi spørsmål og får ideer om våre handlinger og hvorfor vi gjør som vi gjør. Schön skriver selv: *“We reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome”* (Schön, 1983, s. 26). En annen kritikk som bringes opp av Eraut (1994) er at tidsaspektet gir en utfordring. Når en handling skal skje fort hvordan rekker man da å reflektere i handlingen. Er ikke da alt refleksjon over handling? (Eraut, 1994).

### **Kunnskapen ligger i handlingen**

*“Anything that we have to learn to do we learn to do we learn by the actual doing it”*  
(Aristotle, 1953, s. 32).

Vår kunnskap ligger i våre handlinger og den profesjonelles arbeidsliv avhenger av en innebygget kunnskap-i-handling. Dette uttrykket benyttes for å karakterisere den kunnskapen vi avslører når vi handler intelligent. Schön hevder at det er en intelligent handling å kjøre sykkel, som å foreta en rask analyse av et regnskap. Når vi er blitt virkelig gode, befinner kunnskap seg *i selve handlingen* (Irgens, 2007, s. 39). Vi benytter en kunnskap-i-handling når vi løser oppgaver vi behersker godt. Ved hjelp av denne kunnskapen handler vi uten at vi må tenke over hvordan vi handler. Tenkningen ligger i selve handlingen. Vi kan reflektere på to måter sier Schön: Vi kan enten stoppe handlingen (eller vente til vi får en bedre anledning) og tenke over hva som hadde skjedd – da kalles det *reflection-on-action* eller refleksjon over handling. Den andre metoden, refleksjon *i* handling, skjer når vår handling omformes av vår tenkning samtidig som vi utfører handlingen (Schön, 1983).

Schön var opptatt av det han kalte *professional artistry*, den spesielle faglige ekspertise som vi av og til ser blir tatt i bruk i situasjoner som ikke lar seg håndtere ved hjelp av forhåndsbestemte løsninger, program eller oppskrifter. Det er en kompetanse som ikke er avhengig av at vi er i stand til å beskrive hva vi foretar oss i disse situasjonene (Irgens, 2007, s. 39). For det som i følge Schön kjennetegner de virkelig gode praktikerne – “de profesjonelle kunstnerne”, er at de klarer å ta i bruk en spesiell faglig ekspertkunnskap i uvante situasjoner. De lar seg utfordre og motivere av situasjoner som kan være overraskende, uklare og forvirrende. Den dyktige praktiker tillater seg å oppleve overraskelser, forvirring og undring i stedet for å handle teknisk (Irgens, 2007).

Schön påstår at den gode praktiker vil i gitte situasjoner kunne merke når noe ikke går som det skal, han har en følsomhet for hva som foregår, en evne til å teste ut magefølelse, uro og antagelser og mot til å lete etter en løsning som han ikke hadde med seg da han gikk inn i situasjonen (Irgens, 2007).

I praksis er relevant kompetanse karakterisert ved beherskelse av relevante rutiner hvor kunnskap og handling inngår som to sider av samme sak, *knowing-in-action*. Den reflekterende praktiker er imidlertid i stand til å overskride dette nivå når det oppstår situasjoner som går utenfor de innarbeidede rutiner, og det skjer gjennom en integrasjon av refleksjon og handling, *reflection-in-action*, en prosess hvor kunnskap, erfaring og løsningsforslag inngår i den helhet som karakteriserer den reflekterende praktiker (Illeris, 1999). Illeris (1999) viser til at Schön (1983; 1987) sitt begrep om den reflekterte praktiker minner om Dreyfus brødrenes ekspertise begrep (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Den dyktige praktikerens kunnskap i handling karakteriseres av refleksjon i handling, som ikke betyr at han alltid reflekterer, men at han har en beredskap for det. Refleksjonen inngår da i kunnskapen i handling og modifierer den samtidig. Det er en sirkel- eller spiralbevegelse mellom del og helhet. Det er en hermeneutisk spiral, selv om ikke Schön benytter det uttrykket (Molander, 1996, s. 139).

### **Bak den reflekterte praktiker – leder all denne refleksjonen til handling?**

Base Camp er et lederutviklingsprogram for Forsvaret. Vi har tidligere nevnt at vi skal utvikle handlekraftige offiserer og mellomledere på dette programmet. Således bør fokuset på refleksjon også føre til handling. Hva er alternativet til å være en reflektert praktiker? Hvem vil være en *ureflektert praktiker*? Det er hevdet at uttrykket “den reflekterte praktiker” er ofte mer et vagt motto heller enn et konsept som er gjennomtenkt og utarbeidet (McLaughlin,

1991, s. 9). McLaughlin slår et slag for å se “bak den reflekterte praktiker”. Han prøver å få oss til å se på refleksjonsfenomenet og kan tolkes dit hen at han er kritisk til om den reflekterte veileder faktisk er den dyktige veileder. Skal refleksjon kun sees på som en prosess, eller på kvaliteten til vurderingene og muligens handlingene som refleksjonen fører til? Fører refleksjonen til at man reflekterer over sine egne handlinger/veiledning eller at man faktisk gjør noe med det. Hvis du blir ansett som en god praktiker, men reflekterer lite over det, er du da dårligere enn en dårlig praktiker som reflekterer ofte over fenomenet? (McLaughlin, 1991).

Den menneskelige påvirkning involverer tankeaktivitet, og de fleste av disse er tause og utforsket. Signifikansen av implisitte og intuitive elementer i menneskelig handling er belyst gjennom bemerkningene til Martin Hollis om at hvis “det rasjonelle mennesket” er definert som en som velger sine handlinger gjennom å reflektere samvittighetsfullt på hva han skal gjøre nå, aldri vil komme seg gjennom døren. Han vil ikke vite hvilke sokker han skal velge først (McLaughlin, 1991, s. 12).

Så hvis ikke all denne refleksjonen fører til handling, hva skal den være godt for da? McIntyre (1993) tar til orde for at å reflektere over sin egen praksis i opplæringen som lærer har to primærfunksjoner. Den første er å utvikle en umiddelbar forståelse av egne problemer og behov, for å gi retning og mening til deres søken etter “de gode ideene”. For det andre, er de langsiktige fordelene, er veiledet trening i refleksjonsferdighetene og vanene. Disse ferdighetene og vanene vil bli gradvis viktigere etter hvert som de blir mer og mer erfarne praktikere (McIntyre, 1993, s. 44). Så det er viktig at alle denne refleksjonen fører til god dømmekraft og handlekraft. Begge disse må virke samtidig (spontant) basert på kontekst (læring og mening).

## **Improvisasjon**

*“You can’t improvise on nothin’ man. You gotta improvise on somethin’ ” Charles Mingus legendarisk jazzmusiker (Kernfeld, 1995, s. 40).*

Ordet har sine røtter i det latinske ordet “provisio” som betyr å gjøre noe som er planlagt på forhånd. Ved å legge på forstavelse *im* betyr da ordet det motsatte. Ordet improvisasjon kommer fra det latinske *improvisio* som betyr “det som ikke er sett før”. Improvisasjonen har vært en integrert del av det å fremføre kunstneriske aktiviteter fra antikken og frem til vår tid. For Aristoteles var improvisasjon historisk sett nødvendig for utviklingen av kunst, men var i seg selv ikke kunst (Steinsholt & Sommerro, Prolog, 2006b, s. 12). Schön sier at



improvisasjonskunnskap er et kjennetegn for god yrkesutøvelse. Så hvorfor brukes ikke begrepet oftere i veiledningen? Er begrepet beheftet med noe negativt også? Irgens (2007) påstår at improvisasjon kan også være en trussel. Når vi improviserer, har vi en tendens til å være “nærsynte”, *myopisk*, som vil si at vi ser problemet og løsningen umiddelbart, men ser ikke om løsningen kan avstedkomme uheldige konsekvenser andre steder i organisasjonen. Improvisasjon krever en evne til å vurdere om situasjonen er egnet, og dette igjen krever god kommunikasjon hvis det man gjør får konsekvenser (Irgens, 2007, s. 44).

Vaner og gode ferdigheter øvet opp gjennom møysommelig trening er en viktig del av den profesjonelles repertoar. Dette må vedlikeholdes gjennom øvelse. Det hjelper lite å ville handle klokt om en fysisk ikke er i stand til det. I krig blir dette tydelig. De grunnleggende ferdighetene må være på plass dersom oppdraget skal løses på en god måte. I dette inngår improvisasjon og intuitiv kunnskap. Improvisasjon forutsetter grundig trening i de tradisjonelle ferdighetene (Brunstad, 2009, s. 91).

Argumentet om den iboende kompleksitet i intuitiv kunnskap løfter spørsmålet om hva som kjennetegner en god beskrivelse av handling (Schön, 2001, s. 235). For god improvisasjon krever både forberedelse og trening. Jazz og jazzmusikere er de som man oftest tenker på når improvisasjon skal beskrives. Gjennom spillet skaper de rom for improvisasjon. De er fokuserte, gir hverandre rom og støtter hverandre. (Irgens, 2007, s. 44).

Hvis vi skal lytte til Schön (1983) og erkjenne at improvisasjon kjennetegner gode praktikere, hvordan kan vi da utvikle denne egenskapen? Erfaring, skriver Irgens (2006) er helt avgjørende for å bli en bedre improvisatør. Improvisasjon kan ikke bare leses om, men må erfares. Chris Higgins hevder at refleksjon kan ta andre former enn det Schön beskriver og at Schön blir for instrumentell (Higgins 2001 i Irgens 2006). Både Higgins og McLaughlin mener det er mer fruktbart å ta utgangspunkt i Aristoteles begrep *phronesis* som en beskrivelse av praktisk visdom (McLaughlin, 1991).

*Phronesis* er praktisk kunnskap som kun kan utveksles gjennom erfaring. Det gjør at det blir problematisk å “lære bort” refleksjon i handling”. Det har også stor betydning hvilken erfaring man har. Det handler om hva man har øvd på og hvordan. Erfaring fra et rutinemessig yrke er ikke til hjelp for å bli en god improvisator (Irgens, 2006, s. 286). Erfaring er et vanskelig begrep, da vi ser det slik at det må kobles til læring. Hva er erfaring uten læring, hva er læring uten erfaring? “*Gode beslutninger er basert på erfaring, erfaring er basert på dårlige beslutninger*” (Grint, 1997, s. 14).

## Å møte det uforutsette

For en veileder er det viktig å kunne stå i det uforutsette og utvikle evnen til dette. Fluks eller *flux*<sup>7</sup> er et begrep som beskriver en situasjon eller verden der alt er i bevegelse (Irgens, 2011b, s. 200; Morgan, 1986, s. 286). Dette er tuftet på utsagn fra filosofen Heraklit som skal ha sagt at *...man kan ikke stige ned i den samme elven to ganger*. I nyere organisasjonsteorier som er prosessorienterte anser man at organisasjoner er i konstant endring fremfor stabilitet og at dette er tilnærmet normaltilstanden. Relevansen dette har for ledere er at de må bli i stand til å arbeide under stor grad av usikkerhet og lite forutsigbarhet. Kompleksitetsforskeren Ralph Stacey (2001) hevder at i et kompleksitetsperspektiv er fremvoksende komplekse responderende prosesser det som kjennetegner organisasjoner, og i et slikt perspektiv kan man ikke styre på tradisjonelt vis, men heller lede gjennom kommunikativ deltagelse i prosessene. For å utvikle veilederens evne til nettopp å stå i det usikre blir det viktig å være fokusert – eller mer presist å utvikle fokusert årvåkenhet (Irgens, 2011b). Weick og Sutcliffe (2001) kaller denne årvåkenheten for *mindfulness*. Hvis man utvikler en slik *årvåkenhet* vil man kunne ha (vei)ledere som handler mens de tenker, fremfor at man bruker unødvendig tid på tenkning og planlegging før man handler. Man må komplementere det vitenskapelige øye med det kunstneriske, noe som vil gjøre oss bedre i stand til å navigere i en kompleks verden hevder Irgens (Irgens, 2011b, s. 203). I denne sammenhengen blir det forannevnte praktikers evne til improvisasjon veldig viktig.

Likevel spør vi oss hvor er så linken til denne årvåkenheten i forhold til vår bruk av begrepet *phronesis*? Nonaka & Toyama (2007) hevder at *phronesis* er blant annet *“...the ability to grasp the essence of particular situations/things...”* altså evnen til å forstå essensen i en spesifikk situasjon. Videre sier de at å se essensen i en situasjon er evnen til intuitivt å oppfatte og forstå situasjonen raskt og for derav å handle riktig. Man må da ha evnen til både å oppfatte situasjonen på makro og mikro nivå, og for å få til den riktige tolkningen av situasjonen blir dialogen viktig (Nonaka & Toyama, 2007, s. 382). Denne evnen til å se situasjonen er viktig å utvikle for en veileder, det vil si å diagnostisere og observere, for å få et riktig bilde av hva som blir riktig å gjøre i veiledningen. Schein (1980) hevdet at ingen egenskaper for en (vei)leder var viktigere enn evnen til å diagnostisere omgivelsene. Han var også svært opptatt av lederens relasjon til sine medarbeidere (Schein, 1980). Veilederen trenger å se når situasjonen er stabil og forutsigbar eller når den preges av *flux*, det vil si når man ikke vet hva som kommer og situasjonen eller konteksten er uforutsigbar og dynamisk.

---

<sup>7</sup> Irgens bruker *fluks* på norsk mens Morgan bruker *flux* i den engelske utgaven av sin bok.

## Refleksjonens trussel?

Improvisasjon kan også være en trussel hvis man tror at dette er det praktikerer baserer seg på i stedet for å forberede seg. Schön (2001) sier at selv om refleksjon i handling er gjennomførbart så kan det også være farlig. Han hevder at refleksjon i handling i noen tilfeller kan være en selvmotsigelse. Fordi i enkelte situasjoner kan det å stoppe opp for å reflektere føre til uante konsekvenser. Schön trekker frem følgende eksempler: Soldaten som er i skuddlinjen og stopper opp for å reflektere kan være død i neste sekund. Når vi tenker på hva vi gjør, så bringer vi en kompleksitet opp til overflaten som kan influere på handlingens flyt. Kompleksiteten som vi kan håndtere i det ubevisste, paralyserer oss når vi blir den bevisst. Hvis vi reflekterer i handling, kan det utløse en uendelig degenerering av refleksjon over handling som fører til refleksjon over handling (Schön, 2001, s. 234). Men ikke alle praksissituasjoner er slik. Selv når rommet for handling er kort, kan utøverne trene seg opp til å tenke over sine handlinger, og en slik trening bør få en mer sentral plassering i utdanningen av "profesjonelle kunstnere" (Schön, 2001). Her er vi enige med Schön i at utdanningen må dreies mot den profesjonelle kunst som utøves av veilederne. Men slik vi ser det ser ikke Schön dette utelukkende som kunst, men et håndverk. Som omtalt tidligere inneholder Aristoteles sitt begrep *techne* begge disse begrepene.

Så hva er det som skjer når denne refleksjon i handling skal utøves? Hvordan skal man skape mening ut av det som skjer? Schön (1983) hevder at det som skjer med (vei)lederens refleksjon i handling fundamentalt sett er likt med refleksjon i handling innen andre områder av profesjonell praksis. Den består her og nå av å kunne bringe den intuitive forståelse av opplevde fenomener til overflaten, så de kan kritiseres, restruktureres og prøves. Dette skjer ofte i en reflekterende dialog med situasjonen (Schön, 2001, s. 206).

En annen som også tok opp betydningen av refleksjon over praksis i lederutdanning var Henry Mintzberg. Mintzberg (2009) tok et oppgjør med lederutdanninger i sin bok fra 2004 hvor han hevder at enkelte lederutdanninger produserer studenter som blir elitistiske og selvfokuserte. Mintzberg ønsker utdanninger som bruker undervisningsformer som kan generere større grad av refleksjon over praksis. "Målet for Mintzberg er å utvikle ledere som kan bli reflekterte "håndverkere", og det er da nødvendig å dra vekslers på både kunst og vitenskap" (Irgens & Wennes, 2011, s. 38). Eller som han selv sier det: "Managers, let alone leaders, cannot be created in a classroom" (Mintzberg, 2009, s. 227).

## Øyeblikkets kunst

Din mulighet til å påvirke hendelsene mens du fremdeles er midt i det, er det Torbert (2004) kaller *timely action*: Det vil si at du klarer å ta i bruk egnet atferd til rett tid (Irgens, 2006). Det å handle i det rette øyeblikket, med de rette midlene, det kan bare den kloke. Klokskap fordrer timing. Det er *øyeblikkets kunst*. Det er knyttet til å kjenne det rette øyeblikket, det som på gresk kalles *kairos*. Ordet *kairos* betyr tid, men er ikke det vi kan måle med klokken., det kjenner vi som kronometertid; *chronos* (Brunstad, 2009, s. 98). *Kairos* er øyeblikket bueskytteren må slippe pilen med nok kraft for å treffe, når veilederen bryter stillheten og stiller det gode forløsende spørsmålet. Å kunne utøve praktisk klokskap krever god "timing" og vi vil i denne studien hevde at kloke veiledere behersker kunsten å finne det rette øyeblikk (*kairos*).

Schön (1983) er ikke så tydelig på tidsaspektet og at den reflekterende skal være i øyeblikket mens det skjer. Han er opptatt av at du makter å reflektere over hva som skjer mens det skjer, og du klarer å vurdere om du bør gjøre med i situasjonen, og hva du eventuelt bør gjøre, mens du fremdeles befinner deg i den (Irgens, 2006). Å utøve reflektert praksis er en form for improvisasjon. Det innebærer å mestre en situasjon uten å være bundet til en forhåndsprosedyre. Kunnskapen du anvender er ikke gitt på forhånd, den skapes derimot i en form for dialog med situasjonen (Irgens, 2006, s. 282).

Schön (1983) brukte begrepet yrkeskunstnere om de beste praktikerne og sammenlignet praksisen de bedrev som kunst. De utviste en form for reflektert improvisasjon, som en erkjennelse av at man kan redusere, men ikke planlegge bort usikkerhet, og at det alltid vil - og av og til bør oppstå situasjoner der kunnskapen om hvordan utfordringene skal håndteres, må utvikles der og da og ikke være begrenset til forhåndsgitte fremgangsmåter. (Irgens, 2011a, s. 29). I hvilken grad er veilederen avhengig av å kunne improvisere? Er denne evne til å improvisere veilederens praksiskunst? Og er det gjennom improvisasjonen veilederen finner veien til den praktiske klokskapen (*phronesis*) i sin veiledning? For Aristoteles var improvisasjon historisk sett nødvendig for utvikling av kunsten, men var ikke selv kunst (Steinsholt & Sommerro, 2006). På en slik måte kan improvisasjon også betraktes som en form for reflekterende praksis, hvor improvisatoren så å si på sparket masserer, kritiserer, omstrukturerer og tester intuitivt forståelsen av noe som erfares her og nå. Det er snakk om at kunnen og gjøren utfoldes på en og samme tid (Steinsholt & Sommerro, Prolog, 2006b, s. 19).

### **Praxis – å være åpen for situasjonen**

Hansen (2008) snakker ikke om den reflekterte praktiker, men introduserer begrepet en filosofisk veiledning eller en filosofisk *praxis*. Hansen bruker Aristoteles sitt skille mellom praksis og *praxis*, hentet fra den tyske filosofen Aschenbach. Når vi står i en praksis er vi formålsrasjonelle. For eksempel en murer som samler murstein for å bygge et hus. Det vi gjør, gjør vi for å oppnå noe annet. Når vi er i en *praxis*, derimot, gjør vi det vi gjør fordi det har en verdi i seg selv. *Praxis* er knyttet til den eksistensielle dimensjon i tilværelsen (Hansen, 2008, s. 11). Han påpeker at i den filosofiske *praxis* må det være en høy grad av improvisasjon og åpenhet overfor situasjonen, det konkrete menneske og ikke minst det *inntrykk*, som denne veisøkeren gir uttrykk for. Veisøkeren har noe på hjertet, som han har vanskelig for å artikulere. Å ha øre for dette, å høre fortellingen i fortellingen, eller med Gadammers “det indre ord” i det uttalte, er kunsten for den filosofiske praktiker eller veileder (Hansen, 2008, s. 113). Dehlin (2008) tar også til orde for at det er viktig å ta øyeblikket på alvor; å lytte, se, føle og handle i nuet. *Phronesis* handler som kjent om å gjøre det rette på det riktige tidspunkt og sted (*kairos*).

Den filosofiske *praxis* - hvis den er tro mot filosofien - må nødvendigvis være i konstant revolusjonær periode. Hvis denne kunne beskrives med én bestemt definisjon og klare metode henvisninger, ville vi ha forlatt filosofiens rom (Hansen, 2008, s. 112). Vi finner stor inspirasjon i å kunne “filosofere over egen praksis” og tror fremtidige (og nåværende) (vei)ledere vil ha nytte av å gjøre det samme.

Hansen (2008) poengterer at til forskjell fra den teoretiske og vitenskapelige kunnskap (*episteme*) og den tekniske og metodologiske kunnskap (*techne*) – som man i sin egenskap av å være profesjonell kan tilegne seg å skolebenken – så er det i Aristoteles sitt begrep om *phronesis* en kunnskap eller visshet, som snarere knytter seg til den tause og praktiske *fortrolighetskunnskap* og det *etiske handlingsberedskap* som profesjonsutøverne kun kan oppnå gjennom mange års erfaring i praksis og konkrete relasjoner med de menneskene og sakene de er opptatt av. En slags livsklokskap. En beredskap for hva som kan komme til å skje. Denne “ekspertise” kan i følge disse forskerne kun bli til som en *intuitiv* innsikt og gjennom ikke bare en profesjonell men også *personlig* involvering.

Vil man lære å “stå i det åpne” så må det en fenomenologisk sanselig og lyttende samt hermeneutisk, dialogisk undrende holdning til (Hansen, 2008). Hansen har brukt Otto Scharmer (2001; 2009) sitt rammeverk som innledning og inspirasjon til sine tanker.

Scharmer hevder at det er tre grunnleggende faser i den måte vi på 1900-tallet har brukt kunnskap og måten vi ser kunnskap på i vår forhold til praksis.

I den fasen som Scharmer mener vi befinner oss i nå, opplever vi en bevegelse fra kunnskapsledelse til *muliggjøring* av ny kunnskap (*kunnskapsetablering*). Her er man opptatt av hvordan man kan bane vei for fremkomsten av en ny eller innovativ kunnskap. Interessen flyttes fra de enkeltes profesjons eller organisasjonskulturers spesifikke virkelighetskonstruksjoner til de nye mulige virkeligheter som kan oppstå eller “kalles frem” ved forskjellige (profesjons)kulturers aktive samspill eller i kraft av enkeltpersoners kreative innspill.

Underviseren, veilederen og lederens rolle blir da å etablere et samtalerom og lærings- eller arbeidsmiljø, hvor en slik grunnleggende åpenhet, kreativitet og nytenkning kan muliggjøres, kan emergere, som det kalles. Scharmer beskriver denne spesielle tause kunnskap, som skal til for å kunne stå i denne åpenheten. Han kaller det “*self transcending knowledge*” og “*not yet embodied knowledge*”.

### **Språk som verktøy i læringsprosesser**

I en konstruktivistisk læringsteori; det vil si at veisøker selv konstruerer sin kunnskap ved å være aktiv i sin søken etter mening og forståelse i sine handlinger, er det veileders oppgave er å støtte og hjelpe veisøker i denne prosessen. Det betyr at språket og andre redskaper er viktige medhjelpere i læringsprosessen. Denne læringsprosessen er også kalt *læring ved mediering*, hvor mediering betyr formidling. Når veileder går inn for å hjelpe veisøker i denne prosessen er nettopp språket det viktigste redskapet (Stålsett, 2009).

Polanyi (1966) tar til orde for at i noen kontekster kan språket være overflødig. Det tause aspektet understrekes i tilfeller hvor språket blir nedprioritert eller blir overflødig. En betraktelig del av de ferdigheter, kunnskaper og verdier som en lærling tilegner seg, overleveres uten å være spesifisert verbalt, noe som har gitt inspirasjon til begrepet “*taus kunnskap*” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 24).

Språket vi velger å bruke har stor betydning for undervisningshandlinger, og Karlsen (2006) spør om ikke språket er undervisningsimprovisasjonens grunnlag. Paradoksalt nok fordi improvisasjon oftest henvises til det språkoverskridende – det uuisigelige (Karlsen, 2006).

Dewey (1997) sier at selv om språket ikke er tenkt er det nødvendig for tenking og for kommunikasjon (Dewey, 1997, s. 170). Dewey (1929) fremhever språket som det mest

fundamentale verktøy, og alle andre verktøy som et språkverktøy. Dehlin (2008) fremhever det Dewey mener på denne måten:

*Language is always a form of action and in its instrumental use is always a means of concerted action for an end, while at the same time it finds in itself all the goods of its possible consequences [...] The invention and use of tools have played a large part in consolidating meanings, because a tool is a thing used as means to consequences, instead of being taken directly and physically [...] As to be a tool, or to be used as a means for consequences, is to have and to endow with meaning, language, being the tool of tools, is the cherishing mother of all significance (Dehlin, 2008, s. 82).*

Betydningen av språk støttes også av teorier for meningsskaping (Weick, 1995). Bruken av språket som et medierende verktøy beskrives også av (Vygotsky, 1986). Han sier at relasjonen mellom tanke og ord er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse tilbake og frem fra tanke til ord og fra ord til tanke. I den prosessen vil relasjonen av tanke til ord gjennomgå en endring som kan sees på som en utvikling (Vygotsky, 1986, s. 218).

Dehlin (2008) hevder at språk er det viktigste verktøy for improvisasjon, og at en forutsetning for improvisasjon er at du har noe å improvisere ut i fra. Han støttes av Weick (2001) som sier at meningsskaping ikke skjer i et vakuum. *“The important point is that improvisation does not materialize out of thin air”* (Weick, 2001, s. 290). Dehlin (2008) hevder at improvisasjon er ingenting uten den kloke utnyttelsen av tilgjengelige verktøy. Det han samtidig ber oss om å være oppmerksom på er hvis språket brukes som et kontrollerende verktøy kan det begrense mulighetene for improvisasjon. Hvis språket får være et kreativt utgangspunkt, vil improvisasjonen opptre mer tydelig.

### **Dannelse av veiledere**

*“Dannelse er det som er i igjen etter vi har glemt alt det vi har lært”*

Ellen Key

(Steinsholt & Dobson (red.), 2011, s. 7).

Mange har et forhold til ordet dannelse, men det er et begrep som er vanskelig å definere. Vi ønsker å si noe om begrepet da det har sin opprinnelse i antikken og tilkjenner noe betydningsfullt og viktig. De fleste anerkjenner at *dannelse* er noe som er godt og positivt og som veiledere ved en utdanningsinstitusjon bør vi vel selvsagt tilstrebe og ha et forhold til begrepet? Å tilnærme seg sin egen praktiske klokskap bør være sentralt i den enkelte veileders dannelse. Slik vi ser det er dannelse ikke det samme som kompetanse. Kompetanse slik vi ser det er knyttet til å kunne utøve, mestre og kontrollere et fag. Dannelse kan best forstås ut fra en filosofisk og estetisk forståelsesramme. Dannelse er et begrep som sjeldent har vært knyttet

kun til faktakunnskap, og kan sees på som et spørsmål om hvordan mennesket forholder seg til kunnskapen, hvordan det tolker og forstår den som kunnskapsbærende element ved dets egen tilværelse (Steinsholt & Dobson (red.), 2011, s. 8).

Dannelse oppnås gjennom å bli et eksisterende menneske og ved å forstå seg selv i eksistens, hevdet Kierkegaard. Mennesket kunne forstå seg selv gjennom den sokratiske jordmorkunst. Gjennom den sokratiske samtale hjalp Sokrates sin samtalepartner å gi uttrykk for sitt “primitive inntrykk” og banet vei for en menneskelig dannelse som en “guddommelig oppdragelse” (Hansen, 2008, s. 105). Sokrates ønsket med sine spørsmål å rense ut våre faste meninger og antagelser og bane veien for en ontologisk ydmykhet (Hansen, 2008, s. 106). Gjennom den sokratiske samtale og tenkeform fødes vi så og si til verden som ny. Våre begreper og doktriner løses opp og vi ankommer som “førstegangsreisende” i de undring/refleksjonsøyeblikkene hvor vi lar verden snakke til oss. Sokrates ønsket å være en fødselshjelper, en som hjelper den andre til å finne svaret i seg selv. Sokrates var nok inspirert av sin mors yrke (jordmor) når han brukte denne metaforen i sin søken etter kunnskap. Denne dialogen som Sokrates viser til kan sees på som en kunstform hvor bevegelsen er viktigere enn de aktuelle ordene. Her er målet med samtalen å oppnå praktisk og teoretisk kunnskap (Molander, 1996, s. 85).

Denne sokratiske dialogform kan sees på som en kunstform hvor tanker og replikker blir portrettert (Molander, 1996). I denne dialogformen ligger svarene på spørsmålene hos veisøker og samtalens retning kan endre seg gjennom og i dialogen.

Kierkegaard påsto at dannelse er det kurs som den enkelte går igjennom for å innhente seg selv, eller med Sokrates sine ord, at det å forstå er, det virkelig å forstå, det er å være (Hansen, 2008, s. 190).

### **Sokratiske dobbeltkretslæring**

Hansen (2008) introduserer den sokratiske dannelsesprosess (figur 3), men advarer mot å bruke denne som en manual for hvordan *phronesis* skal oppnås. Modellene kan brukes som stiger, som kastes vekk når man har innsett deres utilstrekkelighet. Veien til denne innsikten går ikke gjennom refleksjoner *over* den filosofiske *praxis*, men *gjennom* erfaringer *med* og refleksjoner *i* den filosofiske *praxis* (Hansen, 2008, s. 174). Vi velger ikke å gå dypere inn i de enkelte begreper på grunn av studiens omfang, men viser likevel til modellen for å kunne vise til noen av begrepene senere. Vi vil også poengtere at en slik dannelsesprosess ikke er



lineær men syklisk. Samtidig legger vi merke til at *phronesis* (den praktiske klokkekapen) er trinnet før nye vaner (*hexis*) utvikles.



Figur 4. Den sokratiske dannelsesprosess

For å utfordre etablert praksis bruker mange innen organisasjonslæring å referere til *single and double loop* læringsprosesser introdusert av (Argyris & Schön, 1978). Som et resultat av arbeidene til Argyris & Schön er nå dette spørsmålet kommet i forgrunnen. Utrykket er popularisert av Senge (1990) og Revans (1982) og vi har etterhvert lært oss å bli kjent med begreper som lærende organisasjoner og aksjonslæring. Argyris & Schön har i sitt arbeid stilt mange spørsmål rundt hva som kan være de viktigste barrierene for læring i organisasjoner. De har stilt spørsmålene hvorvidt organisasjonene driver med enkel- eller dobbelkretslæring og om barrierene kan overvinnes (Morgan, 2009, s. 96). På den annen side velger Cummings & Worley (2009) å introdusere beskrive en tredje måte organisasjoner kan implementere læringsprosesser. "The third type of learning is called *deuterolearning*, which involves learning how to learn. Here learning is directed at the learning process itself and seeks to improve how organizations perform single- and double-loop learning" (Cummings & Worley, 2009, s. 543). Dette er det som Coghlan & Brannick kaller metalæring (Coghlan & Brannick, 2010, s. 12) og Zuber-Skerrit & Perry (2002) kaller dette *tese* syklusen. Dette er aksjonsforskning om aksjonsforskningen. Morgan nevner ikke den siste læringsprosessen helt konkret, men omtaler det som å "lære å lære" (Morgan, 2009). Dette begrepet er tilsvarende Argyris & Schön (1978) sitt begrep *deuterolæring*. Skal dette lykkes, må menneskene i

organisasjonen trenes i å forstå antagelse og rammeverk og utfordre disse. Dette er det Schön (1983) kaller selvrefleksiv praksis. Så ved å bruke sin praktiske klokskap og utfordre de bestående læringsprosesser som finnes i organisasjonen kan det kanskje være mulig å bruke det beste fra to verdener. Kan vi fasilitere denne *sokratiske dobbeltkrets læring*?

### **Oppsummering av teorikapitlet og forskningsspørsmålene**

I dette teorikapitlet har vi vist at det er flere ulike perspektiv på kunnskap. Vi har også forklart begrepene *episteme*, *techne* og *phronesis* ved å gå tilbake til antikken og opphavet til begrepene. Vi har også gitt en innsikt i Lave & Wengers (1991) Communities of Practice (CoP) begrep. Dreyfus & Dreyfus (1986) sitt begrep om mesterlære har også blitt introdusert med en tilnærming som også viser at dette kan foregå i et praksisfellesskap. Videre har vi omtalt Schöns (1983) begreper *refleksjon i handling (reflection-in-action)* og *refleksjon over handling (reflection-on-action)*, og vi har undret oss over hvorvidt disse refleksjonsbegrepene er i eller fjerner seg fra øyeblikket. Videre har vi tatt for oss begreper som beskriver det fenomenet å kunne stå i det uforutsette. Vi har også sett på *kunnskap i handling* og *improvisasjon*. Til sist i kapitlet har vi omtalt begrepet *praxis* og språk som verktøy i utviklingsprosessen. Tilslutt introduserte vi begrepet sokratiske dobbeltkretslæring.

Utvalget av teori er gjort for å ha et grunnlag for å besvare følgende forskningsspørsmål:

- 1 *Hvilken betydning har felles refleksjon blant veilederne for utvikling av veiledningspraksisen?*
- 2 *Hvilken betydning har veiledernes evne til å utvikle øyeblikkets kunst for utvikling av veiledningspraksisen?*
- 3 *Hvilken betydning har språk for utvikling av veiledningspraksisen?*

## Kapittel 4: Metode

I dette kapitlet vil vi gi en beskrivelse av hvilken metode vi har valgt for forskningen i masteravhandlingen. Det metodiske arbeidet og valg av design er en viktig del av det å være forsker. Det er spennende å forske innen egen organisasjon og vi ønsket å se nærmere på hvordan veiledningspraksisen blant veilederne på Base Camp utvikles.

Metodekapitlet starter med en redegjørelse for vitenskapelig bakgrunn og begreper. Vårt ståsted for avhandlingen er sosial konstruktivistisk og forskningen vil være hermeneutisk orientert, og vi vil det følgende også redegjøre for disse begrepene. Videre beskrives fremgangsmåten vår og den metodiske tilnærmingen. Litteraturen vi har brukt i dette kapitlet kommer i hovedsak fra Alvesson & Sköldberg (2009), Denzin & Lincolns (1994), Jacobsen (2005), Kvale & Brinkmann (2009) og Tjora (2010).

### Vitenskapelig bakgrunn og begreper

Det finnes forskjellige vitenskapsteoretiske retninger der hver har ulik oppfatning av hva virkeligheten er, og dette igjen påvirker hvordan mennesker tenker og handler. Jacobsen (2005) hevder at metoden er et hjelpemiddel til å samle inn empiri eller data om virkeligheten. En kan hevde at både kvalitativ og kvantitativ metode bygger på ulike verdensbilder eller menneskesyn. Derfor vil det også være naturlig å beskrive valget av metoden ut fra et ontologisk og epistemologisk perspektiv.

Begrepet *ontologi* har gresk opprinnelse, og betyr læren om hvordan virkeligheten ser ut. Selv om dette umiddelbart kan virke lett å enes om, har begrepet vært gjenstand for store filosofiske diskusjoner gjennom flere hundre år. Videre er *epistemologi*, eller erkjennelsesteori, læren om kunnskap. Eller sagt på en annen måte; hvordan er det mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2005). Opprinnelsen til begrepet *episteme* var i gammel gresk tenkning et uttrykk for de prinsipielle, abstrakte og teoretiske sidene ved kunnskapen (Brunstad, 2009).

I forhold til begrepet *ontologi* er et av problemområdene om hvorvidt mennesker som samhandler består av lovmessigheter eller om alt vi studerer er unikt.

Det finnes to hovedretninger for hvordan forskning gjennomføres i dag og disse kalles *positivismen* og den *hermeneutiske fortolkningslære*. Den førstnevnte har som antagelse at alt i naturen, som til eksempel matematikk og fysikk, kan forklares med generelle lover.

Positivistene mener også at man gjennom objektive tilnærminger, uten å blande inn følelser

og verdier, kan finne frem til sannheten. Det som da kan bli problematisk er at de også hevder at slike generelle lover kan overføres til sosiale systemer som mennesker som samhandler (Jacobsen, 2005). Den andre hovedretningen til hvordan forskning utføres kalles *hermeneutikk* eller den *hermeneutiske fortolkningslære*. Begrepet *hermeneutikk* handlet opprinnelig om tolkning av tekster. Der formålet før i tiden var å tolke religiøse og litterære tekster, mens man i dag ønsker å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av teksten. Gadamer (2010) på sin side tok utgangspunkt i Platons dialoger og så på både samtalen og den muntlige tradisjonen som forutsetning for å forstå skrevne tekster. I dag omfatter *hermeneutikk*-begrepet også diskurs og handling (Kvale & Brinkmann, 2009). I studier av organisasjonskultur i de senere årene har forskerne vært dominert av personer med en fortolkningsbasert tilnærming (Jacobsen, 2005).

Gadamer som på sin side var opptatt av filosofene, beskrev den fortolkende situasjonen ut i fra den greske filosofen Aristoteles begrep om den praktiske fornuften, *phronesis*. Gadamer ønsket å overvinne motsetningen mellom den subjektive og objektive kunnskapen, og mente også at enhver forståelse kun blir til når den får praktiske handlingskonsekvenser og påvirker fortolkerens daglige liv (Rendtorff, 2003).

Et annet begrep som ligger tett opptil *hermeneutikk* er *sosial konstruktivisme*. I kriteriene for masteravhandlingen ved MKIL står det:

*Kandidatene skal være fortrolig med grunntanken i programmet, som er at møtet (relasjonen) mellom praksisfeltet og teoretisk kunnskap skal gi kandidatene anledning til å forholde seg kritisk refleksivt til problemer og løsninger, knyttet til forbedring av organisert virksomhet. Dette perspektivet bygger på et relasjonelt og sosial-konstruktivistisk ståsted.<sup>8</sup>*

Det vil derfor være naturlig å si noe om hva et slikt perspektiv innebærer. Sosial konstruktivistiske tilnærminger kjennetegnes av at de forholder seg kritisk til det som oppfattes som selvsagt kunnskap, ut fra en oppfatning om at det ikke er noe som tilsier at vår kunnskap om verden kan betraktes som objektiv sannhet. Objektiv kunnskap er med andre ord en umulighet (Burr, 1995). Det sosial konstruktivistiske perspektivet tar også avstand fra at samfunnet kan betraktes som en objektiv størrelse, men heller at virkeligheten er samfunnsskapt (Berger & Luckmann, 1966). Videre viser perspektivet at forskjellige folk har ulik oppfatning av det samme fenomenet (Tjora, 2010). En som også var opptatt av hvordan

---

<sup>8</sup> Master i Kunnskapsledelse – MKL, *Kriterier for bedømmelse av masteravhandlinger*, vedtatt 11.02.08

kunnskap tar form og blir oppfattet som en avspeiling av virkeligheten var George Herbert Mead. Mead (1967) sitt *symbolske interaksjonisme* er beslektet med Berger & Luckmanns syn. Mead var opptatt av utviklingen av selvet og mente at man ikke kunne observere seg selv, men at det var andres reaksjoner på en selv man observerte. På basis av hvordan andre reagerer på oss selv kunne vi leve oss inn i hvordan andre vurderte oss. Vi speiler oss i andres reaksjoner og dette gir igjen basis for vår selvoppfatning (Gottvassli, 1999, s. 7).

Alvesson & Sköldbberg (2009) kritiserer i sin bok sosial konstruktivisme. De tar først utgangspunkt i Berger & Luckmann (1966) sin bok og hevder at det er problematisk at ikke begrepene *sosial* og *konstruksjon* er definert. Finnes det ikke utrolig mange definisjoner på det å være sosial og fordrer ikke metaforen om en konstruksjon at noe skal bygges? Videre hevder de at et individs subjektive mening kan bli objektive fakta, som de mener Berger og Luckmann hevder er utilstrekkelig (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 36). Et av hovedargumentene til Alvesson & Sköldbberg er også at det også tas for lite hensyn til teorien i dette perspektivet. De hevder at teorier er kanskje det viktigste aspektet ved forskning og det er teorien som kan si noe om sosiale fenomener. Vi kan ikke observere noe uten teori, og dermed blir dette i en sosial konstruktivistisk kontekst redusert til kun individets beskrivelse av virkeligheten uten at teorien blir viktig (Alvesson & Sköldbberg, 2009).

Det som likevel blir interessant for oss i vår tilnærming til studien er hvordan informantene (veilederne) skaper mening, eller forståelse av sin egen virkelighet. Dette på bakgrunn av deres egne erfaringer ("den levde erfaring" i henhold til Sokrates), og den sokratiske dannelsesprosess de opplever i løpet av Base Camp.

Vi har i denne avhandlingen en forskning som er hermeneutisk orientert, og vårt ståsted for avhandlingen er sosial konstruktivistisk og fenomenologisk.

### **Fremgangsmåte og valg av tilnærming**

*Forskerens forforståelse, blant annet formet av personlig bakgrunn, erfaring og politiske syn, vil kunne påvirke hvordan man former prosjekter med hensyn til tema, metode, valg av teori og analyse* (Tjora, 2010, s. 17).

For å velge forskningsmetode må man se på problemstillingen. Vi ville i denne studien utforske problemstillingen: *hvordan utvikles god veiledningspraksis blant veilederne på lederutviklingsprogrammet Base Camp?*

Vi valgte derfor en kvalitativ metode med bruk av intervju for å få dette til. En slik kvalitativ metode fordrer noen presiseringer. Vi har en fenomenologisk tilnærming hvor vi stiller spørsmål for å vurdere hvordan utvikle veilederteam med lederutviklingsprogrammet Base Camp som utgangspunkt. Jacobsen (2005) skriver at metodens første problem er knyttet til datainnsamlingen. Skal man velge induktiv eller deduktiv strategi? En deduktiv strategi impliserer at man går fra teori til empiri. Kort fortalt går dette ut på at man skaffer seg noen hypoteser eller forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, for dernest å samle inn empiri for å se om forventningene stemmer med virkeligheten. Utfordringene med dette kan være at man bare søker informasjon som støtter opp om de forventninger man hadde på forhånd (Jacobsen, 2005). I så henseende hadde vi tilgang på datamateriale fra en fersk bacheloroppgave fra desember 2011 som kunne være med på å forme noen hypoteser eller antagelser som vi kunne sjekke ut i intervjuene (Andresen, 2011). Imidlertid var det ingen hypoteser som umiddelbart fanget vår interesse, eller som vi følte kunne gi svar på det vi ønsket å finne ut i vår avhandling.

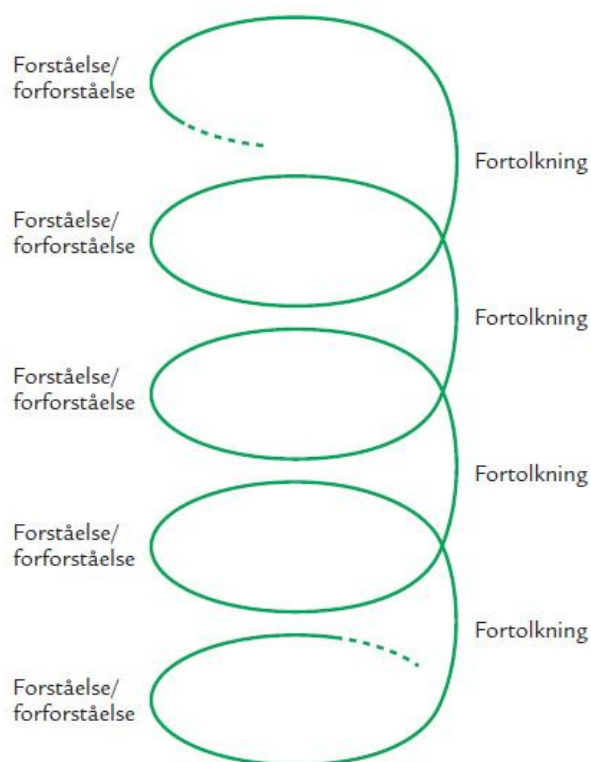
En deduktiv tilnærming handler om at man tar utgangspunkt i en generell regel og bruker denne til å forklare enkelttilfeller. Alternativet til deduktiv tilnærming er en induktiv tilnærming der man går man fra empiri til teori. Eller som Tjora beskriver at man antar noen generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller (Tjora, 2010, s. 23). Vi kan også vise til at våre forskningsspørsmål er åpne og for å besvare disse må vi samle inn data først, således kan vi si at vi har en initiell induktiv tilnærming til avhandlingen. Imidlertid finnes det også en tredje tilnærming som kalles *abduksjon*. Dette er en slags kombinasjon av de to forannevnte. Abduksjon har også like lange historiske røtter som de to forannevnte og opprinnelsen går helt tilbake til Aristoteles (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 43). Abduksjon utgår også fra empiriske fakta som induksjon, men skiller seg på den måten at man tar hensyn til den teoretiske forforståelsen og blir dermed en mellomting mellom induksjon og deduksjon. Basert på dette og vår tolkning av begrepet vil vi påstå at vår tilnærming til avhandlingen er abduktiv.

### **Avhandlingens hermeneutiske spiral**

Vi hadde i utgangspunktet tenkt å drive forskning på deltagerens opplevelse av lederutviklingsprogrammet Base Camp. Vi startet også med å intervju fire deltagere. Etter å ha transkribert litt samt hatt gjentatte diskusjoner og prosesser oss i mellom, ble vi undrende til hvordan veilederne utviklet sin praktiske klokskap. Som vi skrev innledningsvis hadde vi

søkt og funnet ut at det hadde vært mye forskning opp i mot *effekten* av lederutviklingsprogrammer, men lite på hvordan utvikle de som skal lede slike programmer.

Jacobsen (2005) påpeker at det er de sentrale detaljene som kan gi ny innsikt i en situasjon eller fenomen. Den kvalitative analysen blir på denne måten en vekslning mellom de enkelte deler og en helhet, og dette kalles den *hermeneutiske metode*. Analysen har en ”spiralform” som også kalles den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2005, s. 185). En hermeneutisk spiral eller sirkel kan se slik ut:



**Figur 5** Den hermeneutiske spiral

Dreiningen vår fra fokus på deltagerne til veiledere trenger ytterligere forklaring. Som man kan se av figuren foran er at man starter tilbake til utgangspunktet det vil si råteksten og starter så forfra igjen, men med nye forutsetninger. Under arbeidet med teksten reviderer man forforståelsen og når frem til en ny forståelse. I løpet av de forskjellige gjennomlesningene og refleksjonene oss i mellom så vi teksten som helhet i et nytt lys, og dermed fikk vi øynene opp for nye nyanser og at det kanskje var veilederens rolle vi skulle se på. På denne måten skjedde det en dreining med oss fra å ha et fokus på *deltagerne* i Base Camp endret vi fokus til *veilederne*. Deltagerne ble dermed ikke lenger noe forskningsobjekt og denne dreiningen skjedde etter at vi hadde foretatt noen av intervjuene.

Man kan si at for å forstå en tekst er det nødvendig å lese den flere ganger. Det var på denne måten vi gjorde oppdagelsen at det var kanskje veilederens rolle som ble viktig og ikke deltagerne, i forhold til å finne ut hvordan den praktiske klokskapen kunne bidra til god veiledning. Det var her snakk om en syklisk prosess, hvor man igjen og igjen vendte tilbake til *den hermeneutiske spiral*. Denne fortolkningen eller forståelsestradisjon er et hermeneutisk fortolkningsprinsipp. Helheten forstås ut fra enkeltdelene og enkeltdelene ut fra helheten. Enhver fortolkning rommer fornyelse og kreativitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

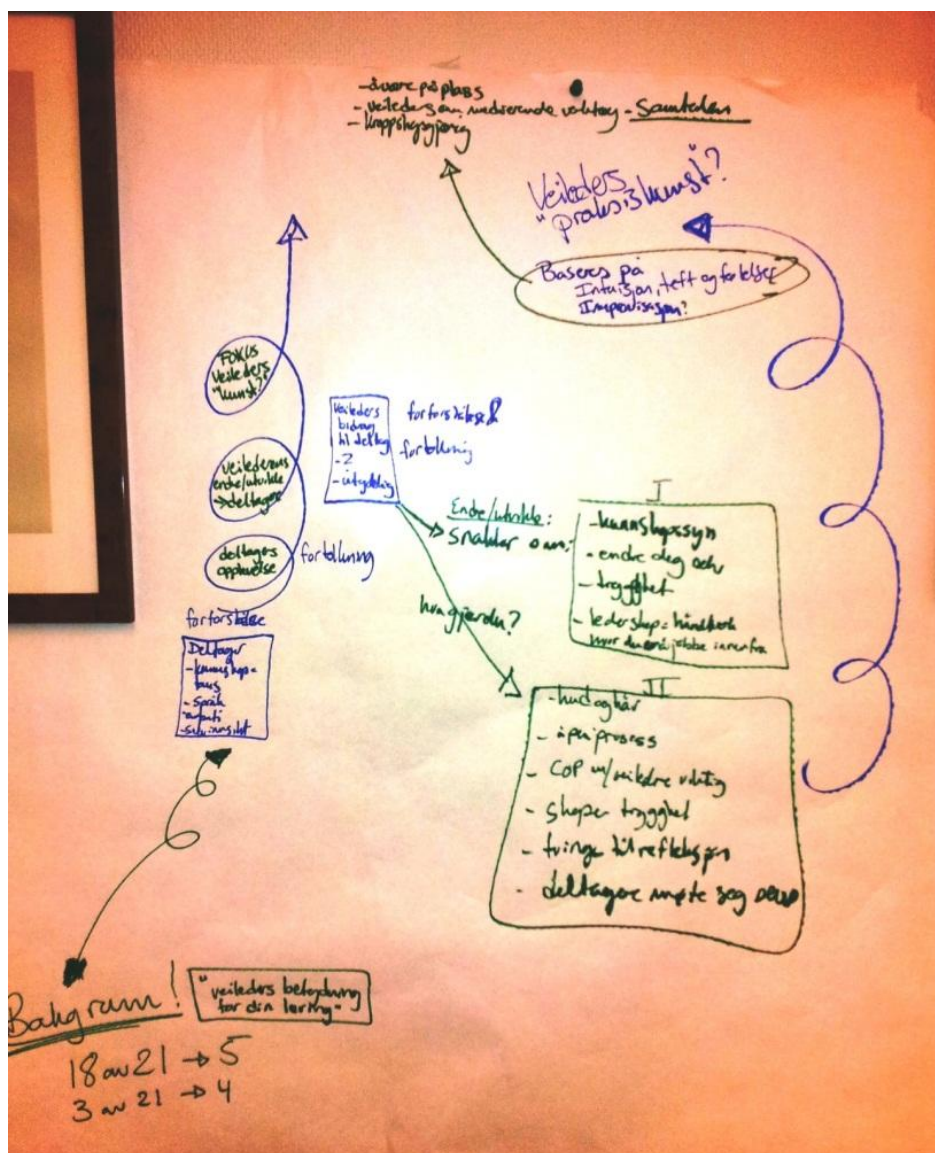
Et sitat som illustrerer dette er: ” *Jedes Verstehen ist ein Besserverstehen* ” (enhver forståelse er en bedre forståelse) (Radnitzky, 1970, s. 218). Hvis vi kobler dette opp i mot abduksjonsbegrepet nevnt tidligere, kan man hevde at abduksjonen innebærer også en hermeneutisk spiral. Det vil si at vi har en tolkning av fakta vi har en forforståelse av og tar spranget bort fra den rene faktadestilleringen, men i stedet bruker den teoriladede empirien (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 45).

Dette vil igjen si at empirien (funnene i intervjuene) og vår egen empiri som veiledere på Base Camp blir fortolket underveis av teorien. Et bilde tatt av en flip-over vi hadde på veggen da dreiningen av studien og fokuset skiftet synes vi illustrerer godt vår hermeneutiske spiral (se neste side).

Det er flere kvalitative forskningsmetoder, men intervjuet har vært og er fremdeles en av de mest brukte (Ryen, 2002, s. 47). Et slik type forskningsintervju som vi gjennomførte kan sees på som en samtale, og det kvalitative forskningsintervjuet prøver å se verden fra intervjupersonenes ståsted (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som nevnt i teorikapittelet er det som blir interessant for oss i vår tilnærming hvordan informantene skaper mening, eller forståelse av sin egen virkelighet. Dette på bakgrunn av de erfaringene de har gjort i forbindelse med Base Camp. Det er for å finne erfaringer at dybdeintervjuer (semi-strukturerte) vil være hensiktsmessig. Da vil man kunne få med deltagerens erfaringer og følelser, og hvis informanten blir fortrolig med situasjonen med intervjueren vil man kunne komme inn på temaer som er vanskelige, følsomme og veldig personlige for informanten (Tjora, 2010).





Figur 6 Avhandlingens hermeneutiske spiral pr mai 2012

De kvalitative studiene søker etter mekanismer eller prosesser, eller etter “*where the action is*” (Tjora, 2010, s. 20). Vi visste jo ikke helt hvor disse intervjuene vil føre oss og hvilke data vi ville få inn fra veilederne. Vi endte da opp i vår oppgave med å benytte oss av en ren kvalitativ forskningsmetode med bruk av intervju hvor veiledernes opplevelser og refleksjoner utgjorde det empiriske materialet. Intervjuguiden vår ligger vedlagt (vedlegg 2). Det skulle vise seg å bli en spennende reise.

### Det kvalitative intervjuets 7 faser

I det følgende vil vi bruke Kvale & Brinkmann (2009) sine syv faser i en kvalitativ intervjuundersøkelse for å beskrive hva vi har gjort i metoden vår. De syv fasene er: *tematisering, design, intervjuet, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 113). Fra nå av omhandler metoden beskrivelsen etter vi hadde bestemt

oss om å forske på veilederne. Vi vil i det følgende si noe om hver av disse fasene i forhold til vårt arbeid.

### *Tematisering*

Begrepet viser til formuleringen av forskningsspørsmål og en teoretisk avklaring av det undersøkte temaet. I forbindelse med planleggingen av intervjuet dreier dette seg om *hvorfor, hva og hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2009). *Hvorfor* er å klargjøre formålet med studien. For oss var dette som nevnt tidligere at vi ønsket å forske på det lederutviklingsprogrammet vi var en del av. *Hva* betyr å innhente forhåndskunnskap om det som skal undersøkes. Disse to må være besvart før man kan bestemme seg for *hvordan* man skal gjennomføre og analysere intervjuet. Som en del av veilederteamet hadde vi kjennskap til det temaet som skulle undersøkes, slik at vi fant relevante spørsmål til intervjuguiden som igjen kunne knyttes til problemstillingen.

### *Design*

Med design menes å *planlegge* selve intervjuets prosedyrer, gjennomføring og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi utarbeidet først en plan for gjennomføring av intervjuene, hvem som skulle intervjues, når osv. Utvalget representerte forskjeller i kjønn og alder. Til sist vurderte vi praktiske hensyn i forhold til hvor vi skulle intervju informantene. Vi planla slik at det ikke var nødvendig å intervju flere på samme dag. Dernest utarbeidet vi en intervjuguide med åpne spørsmål som vi mente skulle gi oss svar i forhold til problemstillingen. Vi bestemte oss også for å føre en prosessdagbok underveis, både for å kartlegge tidsbruk men også for å beskrive prosesser, spørsmål og frustrasjoner vi hadde underveis.

### *Intervjuet*

Vi gjennomførte fem kvalitative intervju av veilederne på Base Camp. I tillegg ville vi ha vår egen erfaring som veiledere på Base Camp som empiri. Utvalget var gitt i den forstand at vi valgte de som nå jobbet som veiledere og som var tilgjengelige ved LKSK. Intervjuene skulle være semi-strukturerte med en varighet på ca 1 – 1 ½ time. Vi hadde foretatt et pilotintervju på en Base Camp - deltaker allerede før jul i 2011, og hadde dermed fått noe erfaring i forhold til hvordan gjennomføre et intervju i praksis. Vi justerte intervjuguiden slik at vi ikke stilte ledende spørsmål, og intervjuet dermed forløp mer som en samtale. Vi kjente jo alle informantene forholdsvis godt da vi har vært kolleger i flere år, og ser at dette kan være med å bidra til at tillitsetableringen går raskere. Vi har samtidig vært oppmerksom på at denne gode relasjonen kan påvirke svarene til informantene og at de kanskje kunne holde igjen på det som

kan oppleves som kritikk. Imidlertid hadde vi oppfølgingsspørsmål i intervjuene med bruk av *hvorfor* spørsmål for å oppnå mer kritiske svar. Bruk av *hvorfor* spørsmål i et intervju kan bidra til dobbeltkretslering (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre fikk man erfaring i at båndopptaker og notatskriving underveis under intervjuet fungerte tilfredsstillende. Vi byttet også på hvem som skulle intervjuer og hvem som skulle notere og lytte underveis i intervjuet. Dette følte vi ga et godt utbytte, samt at den som lyttet kunne legge merke til ekstra detaljer hos informanten underveis i intervjusituasjonen. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at:

...det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke de beskrevne fenomenene... og videre ...Det er samtidig preget av åpnehet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller.

(Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 138-139)

Som vist i sitatet over opplevde vi at intervjuene ga en hermeneutisk/dialektisk forståelse, og at dette ga en god fortolkning av funnene som ble skapt i intervjusituasjonen (forskningsprosessen). Vi fikk også respons fra intervjuobjektene at de opplevde at intervjuet var som en samtale og at det var en god opplevelse. Tjora (2010) hevder at dybdeintervjuet har den frie, uformelle samtalen som ideal. Likevel bør man være oppmerksom på at informantene forventer å svare på oppsatte spørsmål enn å snakke om løst og fast. Derfor modnes forskerne etter 2-3 intervjuer og da kan man frigjøre seg fra intervjuguiden og det blir større flyt i samtalen mellom forsker og informant. Vi opplevde at dette også var tilfelle under gjennomføringen av intervjuene våre, etter at de to første intervjuene var unnagjort. Denne flyten kaller Tjora en intervjuerstyrt, asymmetrisk interaksjon (Tjora, 2010, s. 119).

### **Transkripsjon**

Transkribering er prosessen med å omdanne muntlig tale til tekst. På denne måten klargjør man intervjumaterialet for analysen. I kvalitativ forskningssammenheng snakkes det mye om kvaliteten på selve intervjusituasjonen, mens kvaliteten på transkripsjonen snakkes det mindre om. Dette er oversettelser fra tale til skriftspråk som krever en rekke vurderinger og beslutninger. Et muntlig uttrykk på båndopptakeren kan være velformulert, men kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte. Da man i muntlig talespråk ofte bruker lange setningskjeder vil man ved å sette punktum eller komma foreta en fortolkningsprosess. Tilsvarende kan gode skriftlige artikler være uegnet for høytlesning (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn at mye av materialet fra intervjuene var personlig og også at man burde ha vært med på Base Camp selv for å forstå hva som informantene

snakket om valgte vi å foreta transkriberingen selv. Der det kunne være tvil om hva som ble sagt, eksempelvis på grunn av dialekt eller usammenhengende tale brukte vi støttenotater tatt underveis i intervjuet som hjelp i transkriberingen. Ved å transkribere selv lærer en mye om egen intervjustil og vil også kunne gjøre seg tanker om sosiale og emosjonelle situasjoner i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Det man da må være oppmerksom på er at man da kanskje allerede har påbegynt meningsanalyse av det som ble sagt før selve kodifiseringen og kategoriseringen av intervjuet blir foretatt. Ellers så ble anonymisering i transkriberingen foretatt og opptakene ble lagret forsvarlig, og disse vil også bli slettet etter at avhandlingen er levert og godkjent.

### *Analyse*

Man kan analysere intervjuer ut fra flere former. Dette kan være former som språk, mening eller på generell form (Kvale & Brinkmann, 2009). Det som er felles for flere av formene foran er at for å kunne analysere de transkriberte intervjuene må man begynne med å dele intervjuene opp i elementer eller kategorier. Litt enkelt forklart går koding ut på at man knytter et nøkkelord til en setning eller tekstavsnitt for senere å knytte det til en kategori. Vi hadde en *åpen koding* som i henhold til Strauss og Corbin (1990) henviser til ”...*analyse, undersøkelse, sammenlikning, begrepsliggjøring og kategorisering av data*” (Strauss & Corbin, 1990, s. 61). Dernest samler man ulike koder i kategorier som igjen blir knyttet opp i mot forskningsspørsmålene og problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi brukte ingen spesielle dataprogram for behandling av kvalitative data til dette, annet enn at vi sorterte intervjuene og kodene via et vanlig excel - regneark. Etter som kategoriene kom frem under systematiseringen av data omformet vi disse til de forskningsspørsmålene vi har. På denne måten kunne vi samle sitater og meninger som omhandlet de enkelte forskningsspørsmål.

Vi endte opp med følgende kategorier: praksisfellesskap, improvisasjon og språk. I del 3 av studien vil vi analysere og drøfte funn fra intervjuene i forhold til disse tre kategoriene.

### *Verifikasjon*

Kvalitative metoder kan benyttes for å avdekke og forstå fenomener som tidligere er lite belyst (jamfør Base Camp og praktisk klokskap betydning for god veiledning. Kvalitativ metode er nyttig i tilfeller hvor data er vanskelig å oppnå ved kvantitativ metode (Strauss & Corbin, 1990). Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Jacobsen (2005) benytter spørsmål til

kvaliteten på de dataene vi har samlet inn som er tilpasset kvantitative metoder. Vi har i denne avhandlingen valgt andre kriterier enn *validitet og reliabilitet* for å bedømme forskningsresultatenes troverdighet. Lincoln og Guba (1985) bruker kriteriene kredibilitet, overførbarhet, avhengighet og konfirmabilitet/bekreftbarhet for å vurdere troverdighet av kvalitativ forskning og disse erstatter begrepene intern og ekstern validitet, reliabilitet og objektivitet (Denzin, 1994, s.508). Vi vil i det følgende se på disse kriteriene opp i mot hva vi har gjort i vår avhandling.

### **Kredibilitet**

Kredibilitet handler om i hvilken grad informantenes oppfatning av virkeligheten er forstått på riktig måte. Eller sagt på en annen måte at det har med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette betyr at innsamlingen av data må være gjennomført på en troverdig måte, og at man hadde fått tilnærmet det samme resultatet om man hadde gjennomført akkurat den samme undersøkelsen på samme måte to ganger, eller at en annen forsker hadde fått de samme resultatene (Jacobsen, 2005). Lincoln og Guba (1985) bruker syv teknikker for å oppnå kredibilitet; forlenget engasjement, vedvarende observasjon, triangulering, diskusjon og debriefing med andre forskere, negativ "case" analyse, kontroll av rådata og sjekking av funn, og fortolkninger hos informantene.

Vi har vært bevisst vår kredibilitet i forhold til noen av disse teknikkene. Vi har god og inngående kjennskap til konteksten forskningen har foregått i både som offiser, og lærere ved institusjonen (LKSK) som driver lederutviklingsprogrammet Base Camp. I tillegg har vi selv vært veiledere på programmet. Dette mente vi at gjorde informantene komfortable i intervjusituasjonen og at vi unngikk at de holdt noe tilbake. Vi opplevde dessuten at de turde å være forholdsvis kritiske i intervjuene. På samme måte har vi vært til stede på alle veiledersamlingene og på Base Camp samlingene, noe som man kan kalle en *vedvarende observasjon*. For å unngå unødvendige fortolkninger hos informantene har vi unngått ledende spørsmål i intervjusituasjonen, når selve intervjuteknikken har kunnet påvirke svarene. Vi justerte spørsmålene etter å ha hørt på pilotintervjuet i ettertid og justerte også intervjuguiden (vedlegg 2) for å motvirke dette.

Når det gjelder diskusjon og debriefing med andre forskere som er en av Lincoln & Gubas (1995) teknikker for å oppnå kredibilitet har vi gjort dette med andre faglige ansatte på Luftkrigsskolen som også er forskere. Våre subjektive oppfatninger og forforståelsen har kunnet påvirke de innsamlede dataene i tolkningen av intervjuene, men vi har motvirket denne utfordringen med å diskutere jevnlig med de faglige ansatte og få disse til kritisk å

vurdere og utfordre det vi har gjort underveis i prosessen. Disse diskusjonene sammen med egne refleksjoner rundt denne tematikken mener vi har motvirket problemområdet med våre subjektive oppfatninger og forforståelse. Vi tror at dette har redusert muligheten for at vi har tolket ut fra egne synspunkt fremfor informantenes faktiske synspunkt.

En svakhet er at vi ikke har foretatt noen triangulering i metoden. Ut fra vårt sosialkonstruktivistiske perspektiv vil imidlertid muligheten for at en identisk repetisjon av undersøkelsen hadde gitt de samme resultatene, i seg selv vært problematisk, men vi kan heller ikke utelukke det. Vi har også intervjuet *alle veilederne* på Base Camp inkludert vår egen empiri. Dermed hevder vi at har en stor grad av kredibilitet og at vi skal ha fått en riktig virkelighetsbeskrivelse av fenomenet vi forsker på.

### **Overførbarhet**

Overførbarhet vil si at funnene fra en studie er relevante også i andre sammenhenger. Det er imidlertid ikke forskeren selv, men derimot den enkelte leser som avgjør om resultater av en gitt undersøkelse er overførbare. For å gjøre studien overførbar er det viktig at forskeren gjør detaljert rede for innhenting og analyse av data, samt for den settingen eller sammenhengen data er innhentet i (Lincoln & Guba, 1985). Kvale & Brinkmann (2009) kaller dette generaliserbarhet og mener med det, i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres. Når det gjelder kvalitative metoder er det vanskelig å generalisere fra et utvalg til en større gruppe eller en annen populasjon. I kvalitative undersøkelser kan man enten generalisere fra et mindre utvalg enheter til et teoretisk nivå. Dette kalles også å gå fra empiri til teori. Den andre måten er å generalisere hyppigheten av et fenomen ut fra data på et mindre utvalg, for så å uttale seg om det samme gjelder i en større populasjon av undersøkelsesenheter. Det siste kalles statistisk generalisering (Jacobsen, 2005). Det er således vanskelig å kunne overføre funnene fra vårt fenomen til et tilsvarende lederutviklingsprogram. Vi kan anta at studien kan ha interesse for tilsvarende lederutviklingsprogram, der man undres på rollen veilederen har i forhold til å utvikle praktisk klokskap. Likevel hevder vi at det kanskje vil være vanskelig å trekke paralleller til andre lederutviklingsprogram.

### **Avhengighet**

Avhengighet handler om i hvilken grad forskningen er avhengig av forskerens interesser, teoretiske overbevisning og tidligere forskningserfaring (Lincoln & Guba, 1985). Ofte kan veiledere og andre kolleger være et nyttig korrektiv i så måte, for å tilstrebe uavhengighet. Vi

har hatt kollegaer med akademisk bakgrunn og vår veileder som har fulgt oss i forskjellige stadier av forskningen og sett om vi har vært konsistente i undersøkelsene. Vi har også mottatt tilbakemeldinger underveis og justert i forhold til det.

### **Bekreftbarhet**

Bekreftbarhet vil si at man etterstreber at forskningsfunnene er basert på reelle data og ikke i forskerens personlige tolkninger eller konstruksjoner, og er ment å erstatte objektivitetskravet. Dette innebærer at en annen person som får tilgang til data skal være i stand til å rekonstruere hvordan forskeren har tolket data, samt komme fram til de samme konklusjonene (Lincoln & Guba, 1985). Kvale & Brinkmann (2009) hevder på sin side at bekreftbarheten ikke bare skal behandles som et separat stadium i forskningsprosessen, men berøre alle stadiene i intervjuundersøkelsen. Vi har prøvd å fokusere på bekreftbarhet gjennom hele arbeidet med avhandlingen. Det finnes flere metoder å teste dette på. Det ene er å foreta en kritisk gjennomgang av resultatene på egen hånd, og det andre er å kontrollere undersøkelsen og konklusjonene mot andre (Jacobsen, 2005, s. 216). Vi har underveis i prosessen kontinuerlig vurdert hvem vi har intervjuet og om informasjonen virker troverdig. Videre har vi kritisk vurdert om de sammenhengene vi har funnet mellom forskningsspørsmålene og funnene er reelle eller om de er våre konstruksjoner. Dette har vi underveis diskutert med kollegaer på fagavdelingen som har forskererfaring, og som dermed har vært gjennom slike metodiske problemer tidligere. Dette kaller Jacobsen (2005) validering gjennom kontroll mot andre fagfolk. Vi har som nevnt tidligere også justert våre valg på bakgrunn av egne refleksjoner og tilbakemeldinger fra andre. Vi har også fått vurdert bekreftbarheten gjennom test mot andre. Dette har vi gjort med å la to andre tidligere veiledere i Base Camp lese avhandlingen. For i etterkant å diskutere med disse om de kjente igjen resultatene og opplevde disse som troverdige. Responsen fra disse opplever vi har vært med på å styrke at avhandlingen er bekreftbar.

### **Rapportering**

Funnene fra intervjuene og metodebruken skal formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, og tar hensyn til undersøkelsens etiske sider og resulterer i et lesbart produkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har i denne avhandlingen forsøkt å etterkomme dette. Selve skrivingen bør også være en skapende og kreativ prosess på tross av at visse formkrav må tilfredsstilles. Vi har vært oppriktig engasjert og reflektert gjennom hele prosessen og også brukt funnene til endring av den etablerte praksisen ved Base Camp programmet. På denne

måten har vi lært mye og skapt ny kunnskap som vi tror vil komme Base Camp, Luftkrigsskolen og til sist Forsvaret til nytte.

### **Forskningsetikk**

Etiske spørsmål kan være forskjellige når de sees i et mikroperspektiv kontra et makroperspektiv. For eksempel vil en intervjuundersøkelse om tenårings holdninger til tobakk kunne holde god etiske retningslinjer og samtidig være behagelige for intervjuobjektene å delta på. Imidlertid kan dette på et makronivå i samfunnet medføre at tobakksindustrien får ny kunnskap som kan effektivisere reklame eller kampanjer som retter seg mot tenårings tobakksbruk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 313). Jacobsen (2005) på sin side hevder at forskere hele tiden må vurdere konsekvensene av valg de gjør ut fra etiske prinsipper og vurdere gevinstene for undersøkelsen opp mot den belastning eller problem som respondenter eller informanter kan bli utsatt for. I arbeidet med avhandlingen har vi hele tiden vært opptatt av god forskningsetikk. Før hvert intervju fikk informantene en orientering om hva dataene skulle brukes til, samt hvordan intervjuene skulle oppbevares og slettes, og til slutt ble de bedt om samtykke med å underskrive erklæringen i vedlegg 4. Under transkriberingen har vi vært nøye med ved å legge vekt på å gjengi utsagnene riktig. Vi har ikke benyttet noen navn, verken i studien eller i transkriberingen, således har vi etterfulgt det vi har lovet informantene. Vi har også vært forsiktige med å gjengi opplysninger som kunne knyttes til enkeltpersoner. Alle informantene har fått tilbud om å lese gjennom den delen av avhandlingen hvor det er brukt sitat, og av de som svarte har alle gitt sin godkjenning til dette.

### **Hvilken virkelighet er virkelig?**

I vår refleksjon rundt egen praksis og veiledning har vi undret oss over egen forskerrolle og det at vi også er veiledere på Base Camp programmet vi forsker på. Dette medfører selvsagt noen utfordringer i forhold til nødvendig distanse for forskning, men samtidig gir det noen fordeler i form av egen empiri og en dypere kjennskap enn hva forskere utenfor organisasjonen ville fått innblikk i. Hvilken virkelighet er det vi som forskere ser?

Det er jo spennende at det ikke har skrevet om hvordan disse veilederne har forvaltet sin kunnskap i løpet av de 15 år som programmet har eksistert. Kan vi som fangene i Platons hulelikning<sup>9</sup> bli overbevist om at virkeligheten er annerledes enn den som vi ser mot

---

<sup>9</sup> Platons kjente hulelignelse omhandler fanger i en hule som opplever virkeligheten gjennom skygger på huleveggen fra et stort bål. For disse fangene oppleves det som virkelighet det de ser. Denne virkelighetsoppfatningen blir utfordret når en av fangene slippes fri og kommer tilbake for å fortelle hva han har sett.



huleveggen? I denne lignelsen er det jo “veilederen” som tar en av fangene ut i lyset. Men er vi fanger eller veiledere i denne studien? Kan vi bli sittende fast og stirre i veggen og tro at vi har funnet svarene på alle forskningsspørsmålene? Vi opplever at vi har vært inn og ut av hulen flere ganger i løpet av vår hermeneutiske prosess i denne studien og har gradvis blitt bedre til å tilpasse oss lyset ute (teori og annen forskning) og det skyggene på veggen inne i hulen (empiri) viser oss. Ved å fri seg fra lenkene og kunne gå fritt, ser vi at vi reflekterer mer rundt egen praksis og vår egen veiledning. Dette mener vi gjør oss i stand til å utvikle vår praktiske klokskap.

Vi har samtidig undret oss over egen forskerrolle og det at vi også er veiledere på Base Camp programmet vi forsker på. Det finnes både fordeler og ulemper ved å forske på egen organisasjon (Repstad, 2007). Basert på dette er da det vi har vært gjennom aksjonsforskning? Vi vil beskrive og drøfte noen betraktninger rundt dette.

### **Å forske i egen organisasjon**

Da vi startet arbeidet med denne avhandlingen, ble det tydelig at vi kom til å ha en nær og tett involvering til det vi skulle forske på. Vi undret oss derfor på om det vi nå sto foran kom til å bli aksjonsforskning? Aksjonsforskningen skiller seg fra annen forskning gjennom forskerens tette involvering i prosessen (Irgens, 2011). Greenwood & Levin (2007) mente opprinnelsen går tilbake til arbeidet til Kurt Lewin fra begynnelsen 1940-årene, der han gjennomførte eksperimenter i naturlige settinger. Lewin anbefalte at hvis man ønsket å forandre og forstå en organisasjon var det beste en kunne gjøre å forsøke å forandre den. Å koble teori og praksis var Lewin meget opptatt av, og Greenwood & Levin (2007) hevder nå i senere tid at de forsøkene Kurt Lewin gjennomførte var aksjonsforskning. I tillegg var det mye forskning som ble gjennomført rett etter krigen som viste hvordan teknologi og organisasjonene på arbeidsplassene var linket sammen. Aksjonsforskningen til Kurt Lewin involverte en samarbeidende organisasjonsutvikling eller et problemløsende forhold mellom forsker og klient som siktet mot både å løse et problem og skape ny kunnskap. Her engasjerer forskeren og klientene seg i en samarbeidende syklisk prosess som konstruerer en endringssituasjon eller et problem, planlegging, handling og deretter evaluerer resultatene på handlingene med den hensikt å planlegge og gjøre nye handlinger (Coghlan & Brannick, 2010). En aksjonsforskningsprosess skal bruke en vitenskapelig tilnærming for å studere beslutningen av viktige organisatoriske saker *sammen med* de som opplever disse sakene (Coghlan & Brannick, 2010). Vi mener derfor at vi ikke har drevet aksjonsforskning, men at vår tilnærming er heller en aksjonsbasert, eller en pragmatisk tilnærming, i et forsøk på å utfordre

institusjonens bruksteorier slik Argyris & Schön (1978) oppfordrer oss til. Å skape en kunnskapshjelpende kontekst er også viktig i tilnærmingen til aksjonsbaserte endringsprosesser. Men vi vet jo ikke helt hvordan endringsprosessene vil forløpe. Dette beskrives som påvirkende utfordringer i aksjonsforskningen (Grant, 2007).

Styrkene med å være forsker i egen organisasjon er at man har nære sosiale bånd til aktørene i større grad enn en ekstern forsker. Videre har man inngående kjennskap til egen organisasjon når det gjelder formelle og uformelle maktstrukturer, hemmeligheter i organisasjonen samt historikken. Repstad (2007) gir råd om systematisk å lete etter data i strid med egen forforståelse. Vi mener at en slik klargjøring av styrker og svakheter ved å forske på egen organisasjon i seg selv er et gode og bidrar til en kritisk tilnærming. En annen fordel ved å forske på egen organisasjon er at virksomheten også vil dra nytte av det vi har forsket på, og kompetansen sitter hos medarbeidere som er ved skolen.

### **Forskernes ståsted**

Begge forskerne er fast ansatt ved Luftkrigsskolen. Vi har til sammen over 50 års erfaring fra ulike tjenestestillinger i inn- og utland i Forsvaret. Begge innehar Luftkrigsskole I og II og har også gjennomført Stabsskole 1.

Dag Ola Lien har i tillegg til mangeårig militær tjenesteerfaring innenfor Kontroll- og Varlingssystemet, jobbet på en Nato base i Tyskland i et multinasjonalt miljø i tre og et halvt år. Dag Ola har tatt videreutdanning i veiledning, Examen Philosophicum samt studert datateknologi ved Universitetet i Bodø. Han begynte ved Luftkrigsskolen i 2003 som hovedlærer ved Avdeling for Ledelse og Internasjonalt Samarbeid (ALIS) og arbeider der fortsatt. Primæroppgavene er modulansvarlig for Modul 8, *Ledelse av luftmilitære operasjoner*. Videre har han deltatt fire år som veileder på Base Camp.

Kåre Inge Skarsvåg har også mangeårig militær tjenesteerfaring innenfor Kontroll- og Varlingssystemet i Norge. Han har i tillegg jobbet tre og et halvt år på et felles NATO Luftoperasjonssenter i Danmark. Av jobber med ledererfaring kan nevnes skvadronsjef og stabssjef/NK ved Luftforsvarets stasjon Mågerø. Han begynte ved Luftkrigsskolen i 2007 som assisterende hovedlærer ved Avdeling for Ledelse og Internasjonalt Samarbeid (ALIS) og arbeider der fortsatt. Primæroppgavene er å bistå med lederutvikling for kadettene og han har deltatt tre år som veileder på Base Camp programmet. Fra høsten 2012 er han leder for Base Camp programmet.

### **DEL 3      ANALYSE OG DRØFTING**

I denne delen av avhandlingen skal vi undersøke sammenhenger mellom teorien vi har presentert, og de funnene vi har gjort. På de steder i avhandlingen hvor vi bearbeider data fra intervjuene vil de intervjuede veilederne bli beskrevet som VL 1 for veileder 1, VL 2 , VL 3 osv. Der vi har med noe fra intervjuene av deltagerne vil disse bli benevnt I for informanter og da benevnes disse I1, I2 osv. Funnene i intervjuene kan tyde på at veiledningspraksisen på lederutviklingsprogrammet Base Camp utvikles gjennom hovedelementene: felles refleksjon som foregår i et refleksivt praksisfellesskap, veilederens evne til å utøve *øyeblikkets kunst*, samt et språk som utvikles via dialog. Vi vil ta for oss hvert av de tre forskningsspørsmålene i de påfølgende underkapitlene og disse vil bli drøftet opp i mot de funn vi har gjort i intervjuene.

De forskningsspørsmålene som skal drøftes i denne delen er:

- 1 *Hvilken betydning har felles refleksjon blant veilederne for utvikling av veiledningspraksisen?*
- 2 *Hvilken betydning har veilederens evne til å utvikle øyeblikkets kunst for utvikling av veiledningspraksisen?*
- 3 *Hvilken betydning har språk for utvikling av veiledningspraksisen?*

## Kapittel 5: Betydningen av felles refleksjon blant veilederne



Figur 5. Bilde fra veiledersamling på Base Camp

*Det vi eksplisitt gjør i Base Camp teamet er jo at vi har mellomsamlinger hvor vi har fokus på oss veiledere, vi har fokus på den enkeltes tema. Altså tema som lever sterkt, tema som kan ligge der og som er en viktig del av livet vårt. Og som vi ser på og hvordan det kan påvirke oss i veiledningen. Da jobber vi individuelt men vi gjør det i grupper, så gruppen tar del i den enkeltes veileder tematikk (VL 4).*

Her trekker veilederen frem noe som samtlige veiledere også presiserer i intervjuene, nemlig det at deres samlinger i forkant og under selve programmet er viktige for deres utvikling som veiledere. Vi ønsker i dette kapitlet å se nærmere på *hvilken betydning har felles refleksjon blant veilederne for utvikling av veiledningspraksisen?*

### **Veiledernes refleksjonssyklus på Base Camp**

Veilederne på Base Camp har flere samlinger utenom programukene der de møtes for å veilede hverandre eller gjennomføre felles refleksjon og på denne måten utvikle veilederteamet. Disse samlingene ligger utenfor programukene og er normalt på et par dagers varighet. Utenom de rene veiledersamlingene gjennomfører ellers veilederne en felles refleksjon før deltagerne ankommer ny programuke, om morgenen rett før man starter i plenum, samt om kvelden etter at dagens økt med Base Camp deltagerne er ferdig. Veilederne samles også regelmessig underveis i programmet og reflekterer over hvordan de best kan få til læring for deltagerne. Lave & Wenger (1991) og von Krogh et al (2010) hevder at kunnskap erverves først og fremst av sosial interaksjon og samhandling.

Under disse felles refleksjonene blir veiledernes prosess tatt på alvor. Hvor stor innvirkning har disse refleksjonene for deres utvikling som veiledere?

Den enkelte veileders prosess og mestringsfølelse blir tatt på alvor og noen ganger blir samlingens tema og program for uken skjøvet i bakgrunnen. Fokus blir i stedet på kritisk refleksjon rundt egen rolle og hvordan vi forvalter vår posisjon som veiledere også viktige tema. Emosjonene som kommer opp rundt veiledernes prosess blir viktig for deres utvikling.

*“Og ikke minst, det som skjer mellom meg og de andre veilederne. At vi har en egen prosess på det gående ved siden av, og som vi da tar veldig på alvor. Både før, under og etter samlingene. Det er noe av det jeg har mest tro på, det synes jeg er viktig” (VL 2).*

Dette sitatet fra veilederen mener vi underbygger viktigheten av å ta egen prosess på alvor for veiledernes utvikling.

### **Mesterlære eller praksisfellesskap?**

Å delta i praksisfellesskapet er en måte der medlemmene lærer sammen med å fokusere på utfordringer som er direkte relatert til arbeidet deres (Wenger, 1998). Det er mange krav som stilles til et praksisfellesskap (CoP) i henhold til Wenger, men er dette begrepet dekkende for hvordan læring og utvikling skjer mellom veilederne i Base Camp?

I et CoP skapes det relasjoner i grupper som har felles interesser for innhold og målsetting. Det er naturlig å hevde at Base Camp kan være en slik gruppe. Vi har også tidligere nevnt at læring skapes gjennom folk som samhandler i en relasjonell prosess (Elkjaer, 2004). Et slikt praksisfellesskap kjennetegnes ved at medlemmene har et gjensidig avhengighetsforhold ut fra interesse, motivasjon og et ønske om å dele og motta kunnskap. Dette med å dele og motta kunnskap som er et kjennetegn i et praksisfellesskap kan illustreres med dette sitatet fra en av veilederne: *“ Ja, man tar med seg mønstrene, måten å samarbeide på, måten å behandle/betrakte sjefen/kollegaene på. Det er lettere å motta kunnskap fra en kollega ved å se kollegaen utføre dette i praksis ved å se på dem (VL 1).*

Wenger & Snyder (2000) hevder at en slik deling av kunnskap internt i et CoP også er en forutsetning for at gruppen skal kunne beskrives som et CoP, således hevder vi at i forhold til ovennevnte måte å dele og motta kunnskap på kan veilederkollegiet karakteriseres som et CoP.

*I praksisfellesskapstradisjonen ligger det en klar sosiokulturell forståelse (Wenger, 1998). Praksisfellesskap er selve byggesteinen i sosiale læringssystemer, det er her kompetansen blir utviklet og lagret. Disse sosiale systemene er karakterisert ved felles initiativ, gjensidig engasjement og felles repertoar av handlinger, artefakter, begreper, historier og diskusjoner. Slike praksisfellesskap gror frem som et resultat av*

*interaksjonen mellom kompetanse og personlige erfaringer i et miljø med felles engasjement i en felles praksisutøvelse (Gotvassli, 2011, s. 48).*

Wenger (1998) hevder at praksisfellesskap finnes overalt. Hjemme og på jobb hører vi til disse praksisfellesskapene til enhver tid. Disse praksisfellesskapene forandrer seg gjennom livet, og er en integrert del av våre daglige liv. De fleste praksisfellesskap har ikke et navn og deler ikke ut medlemskort (Wenger, 1998). Deltagelse i slike praksisfellesskap er både personlig og sosialt. Det er en kompleks prosess som kombinerer praksis (gjøren), snakking, tenking, følelser og tilhørighet. Det involverer hele vår person, inkludert våre kropper, tanker, følelser og sosiale relasjoner (Wenger, 1998, s. 56).

Vi har ovenfor sett eksempel på hvordan veilederne tilegner seg læring i slike fellesskap. Likevel er dette det hele bildet? Blir veilederne gjensidig påvirket av hverandre? Vil veiledernes måte å snakke på, være på i plenum bli kopiert og imitert? Dannes det et praksisfellesskap med et eget språk som de etter hvert lærer seg å benytte og mestre? Vi vil se litt nærmere på dette om det bare er praksisfellesskapet som gir grunnlaget for læring eller noe annet. Dreyfus & Dreyfus (1999) har et mer individuelt sentrert standpunkt. De hevder:

*“Det er derfor galt å tro at det sosiale miljøet i betydningen praksisfellesskaper er essensielt for tilegnelsen av en ferdighet eller avgjørende for forståelsen av mesterlære” (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 67).* Her ser vi at de *ikke* ser på CoP eller et sosialt miljø som avgjørende for læring. Riktignok hevder de at læring som oftest foregår i en sosial setting. Likevel hevder de i stedet at kopiering av mesteren er det som gir grunnlaget for læringen. Til eksempel kan du bli meget god til å spille sjakk uten at du spiller mot mange andre.

De fleste veiledere som starter på Base Camp begynner som såkalt ”førstereis” og følger de andre veilederne det første året for å lære av dem. Dette kan hevdes å være Dreyfus & Dreyfus (1999) sin beskrivelse av mesterlære der novisen kopierer og lærer av mesteren. Ved å følge de mer erfarne veilederne både i veiledningen og i refleksjonsprosessene kan de nye veilederne ta del i den tause kunnskapen til de mer erfarne. Den kroppsliggjorte (embodied) kunnskapen i henhold til Blackler er jo en kunnskapstype som ligger nedfelt i handlingene og evnene til mennesker (Blackler, 1995). Man kan i henhold til dette hevde at det er den tause kunnskapen som blir kroppsliggjort på Base Camp blant veilederne. Dette hevder vi er de tekniske ferdighetene (techne) som er innarbeid hos de erfarne veilederne og som er en integrert del av kroppens automatiserte handlingsrepertoar. Et sitat fra Nielsen & Kvale (1999) kan illustrere dette:

*Når mesterlæren anvendes som metafor, betegner den et asymmetrisk forhold mellom en som mestrer fagets ferdigheter (mesteren), og en som ikke gjør det (lærlingen), ofte som noe nær opp til et tradisjonelt formidlingsbasert lærer-elev forhold. Vi finner denne metaforiske bruken av mesterlære mer i filosofiske arbeider, hvor prosessen kjennetegnes av at lærlingen tilegner seg en taus kunnskap ved å observere mesteren gjøre bruk av sine ferdigheter (Nielsen & Kvale, 1999, s. 21).*

Ut fra det forannevnte kan vi si at de foregår læring og utvikling i form av mesterlære der veilederne lærer fra de andre veilederne og de får overført den tause kunnskapen fra disse. Likevel er det også et praksisfellesskap eller CoP i henhold til Lave & Wenger (1991) på Base Camp som legger til rette for og gjør det mulig å få overført den tause kunnskapen. Disse praksisfellesskapene er sosiale systemer som igjen er karakterisert ved felles initiativ, gjensidig engasjement og felles repertoar av handlinger, artefakter, begreper, historier og diskusjoner (Gotvassli, 2011).

Veilederne ved Base Camp tas ut for et år av gangen og programmet preges av god kontinuitet blant veilederne. Herunder har veilederne vi har intervjuet inkludert oss selv vært med fra tre til femten år. Veilederne sier at de gjerne vil være en del av dette fellesskapet som Base Camp er og at de prioriterer det høyt. Det synes som de har tro på at den investeringen som de gjør i deres praksisfellesskap. Det kan synes som at dette viser seg i deres handlinger og i veiledningen.

En deltager som hadde observert veilederne under frokosten den ene morgenen kom med denne betraktningen:

*“Vi har diskutert dere (veilederne) under frokosten og har lagt merke til hvordan dere samhandler og jobber sammen. Dere virker som et utrolig sammenspleiset team og vi har også merket oss at dere klemmer mye. Dere må ha jobbet lenge sammen.”*

(Kommentar fra en Base Camp deltager under samling 2 på Kongsvold Fjellstue)

Er denne tilliten og tryggheten blant veilederne noe som er bygget opp og skapt over tid og hva er gjort for å få til et slikt samhold? I forhold til funnene i intervjuene er det svært mange av veilederne som kommer inn på begrepene, *tillit og trygghet*, uten at det eksplisitt blir spurt om dette i intervjuene. En av veilederne beskriver i intervjuet den støtten og tilliten han opplever på denne måten:

*Det viser vi på den måten at vi bryr oss om hverandre, vi støtter hverandre og når vi er i manesjen for å bruke det ordet, så er det aldri noen konkurranse mellom oss veiledere. Det er bare støtte og vi prøver og hele tiden å støtte hverandre både ved å være til stede mentalt, altså det å ha blick kontakt, det også nikke, anerkjenne. Vi sier*

*ikke så mye vi når vi er i de settingene der, men vi har jo voldsomt mye kontakt, vi har blikk kontakt, vi har kroppsspråk, vi leser hverandre, føler støtte [...] det gir effekt, det gir åpenhet, det gir tillit og det er noe av grunnen til, tror jeg, at folk åpner seg sånn som de gjør. Det har overrasket meg mange ganger over hvor åpen og tillitsfull folk blir, på veldig kort tid. Jeg tror det har noe med tryggheten vår, åpenheten vår, støtte til hverandre og det smitter over. Og det tror jeg vi oppnår ved den seriøsiteten vi har på veiledersamlingene (VL 2).*

En annen veileder sier under en teambygging som var nå i januar dette året:

*“Jeg trenger dette samholdet som vi veiledere har på Base Camp. Det er unikt.”*

(Kommentar fra veileder under teambygging januar 2012)

Disse sitatene viser at samholdet og teambyggingen mellom veilederne blir helt sentralt for å utvikle den tilliten og tryggheten som vi opplever er viktig både for deltagerne og veilederne på Base Camp. Det kan virke som om fellesskapet har en verdi i seg selv. Vi kan også hevde at det å skape et fellesskap i gruppen blir veldig viktig for veilederteamet og å arbeide i en gruppe på denne måten stiller også krav til sosial kompetanse. Det vil si at man blir helt avhengig av den enkeltes evne i gruppa til å bygge relasjoner til de andre, noe som igjen blir viktig for å få gruppa til å fungere på en god måte. Å delta i en gruppe blir derfor å utvikle sin egen sosiale kompetanse (Sewerin, 1996). Wenger (1998) hevder at læring skjer i et praksisfellesskap og at sosiale aktiviteter kan gi gode kontekster for læring. Ved å lage en slik veiledersamling der veilederteamet møtes og tillit og trygghet etableres kan vi hevde at vi er med på å lage en slik kontekst. Dette praksisfellesskapet blir dermed byggesteinen i et sosialt læringssystem karakterisert med felles initiativ, gjensidig engasjement og felles repertoar av handlinger og diskusjoner etterpå (Wenger, 1998). Et annet sitat fra intervjuene sier også noe om hva som skjer på veiledersamlingene:

*... når deltagerne skriver i refleksjonsboka eller har tid til sosialt, så samles veilederteamet og da har de to fokus. Det ene er på sak, om det er for mye tid eller for liten tid til de forskjellige delene, og så er det andre hvordan vi har fungert. Hvilke konsekvenser har vårt samspill fått og hvordan kan dette gjøres annerledes. Hvordan har vi påvirket hverandre og hvordan virker vi sammen... (VL 4).*

Dette viser at det er ikke gjennomgangen av ukeprogrammer og praktiske gjøremål som gjennomsyrrer veiledersamlingenes innhold, men at man driver egenutvikling i form av å veilede hverandre i teamet. Dette er igjen med på å skape den tilliten og tryggheten som forannevnte veiledere opplever og beskriver i intervjuene, og som vi hevder er helt sentralt i utviklingen av den praktiske klokskapen som fører til god veiledning på Base Camp.



Som vist ovenfor kan vi si at det er flere likheter mellom det som foregår på Base Camp blant veilederne slik at dette kan assosieres med Lave & Wengers (1991) praksisfellesskap (CoP) Likevel kan vi hevde at veilederne opplever at fellesskapet også har en verdi i seg selv, slik Aristoteles så på det å stå i en *praxis*. En slik *praxis* er knyttet til den eksistensielle dimensjon i tilværelsen (Hansen, 2008). Dermed er det kanskje slik at det *ikke* er et praksisfellesskap i henhold til Lave & Wenger (1991) blant veilederne på Base Camp, men et *annet* slags praksisfellesskap. Vi velger å markere denne forskjellen med å kalle fellesskapet et *praxisfellesskap*. Ved å vise til noe av det som er behandlet ovenfor skal vi prøve å begrunne hvorfor. Som nevnt er det liten utskifting av veilederne på Base Camp, veilederne har fra tre til femten års erfaring. Det er altså en stabil gruppe veiledere på Base Camp. Vi har i tillegg empiri som viser at det er stor interesse blant andre veiledere ved Luftkrigsskolen å få være med som veileder på Base Camp. Det kan synes som om dette fellesskapet er noe spesielt i seg selv for veilederne. Dette får oss til å spekulere om veilederne ønsker å være med i Base Camp fordi det gir noe *mer* for dem selv enn det å drive selve programmet.

Slik vi tolker Aristoteles er *tilstedeværelsen* viktig i *praxisen*. I en *praxis* er fokuset selve *væren* ikke det som skal komme ut av *praxisen*. Dette er en filosofisk diskusjon rundt tilværelsesdimensjonen som kan virke litt vanskelig å uttrykke eksplisitt. Men den “*væren*” som veilederne skaper sammen i sitt fellesskap, blir viktig for deres utvikling og for å skape et rom for at deltagerne kan utvikle seg. Dette “rommet” krever en *tilstedeværelse* som er noe mer enn et tilfeldig praksisfellesskap men som har likhetstrekk med det Nonaka & Takeuchi (1995) kaller et *Ba*. I dette rommet er fokuset at man ikke skal være der fordi man nødvendigvis *vet* mer enn deltagerne, men man skal *være* mer. Verdien av veiledernes aktive *tilstedeværelse* har stor betydning for denne utviklingen. Å være i dette veilederfellesskapet, i nuet, være tilstede, og bringe denne “*væren*” inn til deltagerne, har en verdi i seg selv, og det er derfor vi hevder at veilederne er i et annet praksisfellesskap enn Lave & Wengers (1991), nemlig i en *praxis* – et *Aristotelisk praxisfellesskap*.

### **“Ikke gjøre, bare være”**

Et annet aspekt ved veiledersamlingene er at det er fokus på at veilederne skal bli trygge, utvikle evnen til å kunne være seg selv og at det ikke forventes at de skal tre inn i noen spesiell rolle i starten. Når nye veiledere bringes inn i gruppen, blir det lagt vekt på å ha fokus på gruppeprosessen og at den nye veilederen skal bli trygg i forhold til å oppnå læring og utviklingsmiljø i gruppen. Veilederne samles minst to ganger før første samling og en gang mellom hver enkelt samling. Dette, i tillegg til daglige morgensamlinger og kveldsrefleksjon,

gjør at det er rikelig med muligheter for veilederne for å snakke sammen og dele sine følelser, inntrykk og være støttende for hverandre. Praksisen for de sist ankomne veilederne ved Base Camp er at det første året du er veileder ved programmet, vil du ha mindre ansvar for plenumsrefleksjon og ditt faglige bidrag holdes på et minimum. Disse veilederne får beskjed om at “*det første året skal du ikke gjøre – bare være*”. Dette kan også være (som nevnt foran) Dreyfus & Dreyfus (1986; 1999) sin mesterlære der novisen kopierer og lærer av mesteren. Ved å bare være seg selv og ikke være opptatt av å prestere, men i stedet å følge de mer erfarne veilederne både i veiledningen og i refleksjonsprosessene, kan de nye veilederne ta del i den tause kunnskapen til de mer erfarne. På denne måten kan en ny veileder bygge opp sin kompetanse i henhold til trinnene i mesterlæren til Dreyfus brødrene (Dreyfus & Dreyfus, 1986; 1999). Betydningen av dette understøttes av veilederne som sier at det er meget viktig for deres egen utvikling at de kan fokusere på å lære av de andre veilederne i praksisfellesskapet uten at man har spesielt ansvar eller må prestere. Med dette vil også de nye veiledere kunne fremstå med trygghet som også mange av veilederne hevder er viktig i intervjuene. Vi har også funn som tyder på at også deltagerne tar dette inn og får en trygghet av at veilederne fremstår som så “*sammensveiset*” som de gjør.

*Vi sier ikke så mye vi, når vi er i de settingene der, men vi har jo voldsomt mye kontakt, vi har blikk kontakt, vi har kroppsspråk, vi leser hverandre, føler støtte. Alt det der, det er jo det deltagerne ser, tenker jeg og som de da på en eller annen måte tar inn. Og det gir effekt, det gir åpenhet, det gir tillit og det er noe av grunnen til, tror jeg, at folk åpner seg sånn som de gjør (VL 2).*

Dette fokuset på teambygging trekker samtlige av veilederne frem som viktig for deres personlige utvikling, veilederteamets vekst, følelsen av trygghet og ikke minst det at de fremstår på grunn av dette som et team for deltagerne også.

*”Det vi er gode på i teamet er å kjøre egen prosess før vi går inn. Det er å forstå seg selv og å bruke seg selv som veileder” (VL 1).*

En annen veileder beskriver det på denne måten:

*Men tryggheten i veileder rollen må bygges. Det er den individuelle veileder, sin trygghet. Og så er det teamet som helhet, at veilederteamet står støtt og fremstår som troverdig og fremstår som tillitsvekkende. Og fremstår med den gode intensjonen. At ikke vi kludrer det til, ved at vi ikke er mentalt på plass, følelsesmessig på plass, verken som individ eller team (VL 4).*

På disse samlingene deler veilederne sine innerste tanker, styrker som veileder og blir utfordret på å legge ut hva som eventuelt måtte forhindre den enkelte “å være tilstede i

øyeblikket”, hva er vanskeligst ved å gjennomføre veiledning. Dette å snakke åpent ut om sin frykt for det ukjente, eller de temaene som måtte komme opp, er med på å styrke samholdet i gruppen. Veilederne deler erfaringer og personlige tanker og sakte men sikkert bygges en trygghet og tillit i gruppen som tas med inn i veiledningen. Men dette er møysommelig og grensesprengende arbeid for veilederne. Vår kunnskap forbedres ofte gjennom at vi støter på våre kunnskapsgrenser, forkunnskapens grenser og krever modifisering eller at vi begynner på nytt med helt nye forutsetninger (Molander, 1996, s. 102). En annen viktig del av lagbyggingen som veilederne gjør handler også om å bekrefte hverandres sterke sider og deres bidrag til fellesskapet. Veilederne får tilbakemelding på opplevelsen av dagens gjennomførte undervisning eller veiledning etter endt arbeidsdag. Den enkelte veileder deler også sin opplevelse av hvordan dagen har forløpt. Refleksjon over sine egne kunnskaper kan skje uten at man presses ut i det utrygge og ukomfortable. Man søker heller å finne den kjerne der det *ikke finnes* usikkerhet. Det innebærer å skjerpe oppmerksomheten mot *det man allerede kan og vet* (Molander, 1996). Således har man også et slags praksisfellesskap på dette viset på samlingene, men dette sistnevnte er ikke spesifikt et CoP i henhold til Wengers (1998) krav.

Wenger (1998) hevder at for å lære opp nye ansatte (i dette tilfelle nye veiledere) og samtidig lage et lærende arbeidsmiljø, må man lage dette på en måte der læringen foregår som en deltagende prosess. Man bør også ha hovedfokus på *læring* fremfor *undervisning* (Wenger, 1998, s. 249). På veiledersamlingene er det ingen form for undervisning.

For å oppsummere disse to underkapitlene er det *både* elementer av mesterlære og praksisfellesskap på veiledersamlingene som gir læring og utvikling til veilederne på Base Camp og dette mener vi er med på å bidra til å utvikle veiledningspraksisen.

### **Meningsskaping i fellesskap**

*“The soul never thinks without a picture”* (Aristoteles).

På veiledersamlingene reflekterer vi over det som har skjedd for eksempel i plenum med programdeltagerne, eller den enkelte veileder tar opp noe han eller hun er opptatt av. Veilederne gjør dette for å lære og utvikle sin praksis. Vi kan hevde at det er dette Schön (1983; 2001) beskriver som *refleksjon over handling*. Det vil si den refleksjon som de profesjonelle utøver når de tenker tilbake på sin praksis, en situasjon som de har opplevd og hvordan de utforsker sin opplevelse av denne hendelsen (Schön, 2001, s. 61). Hvis vi ser på meningsbegrepet i refleksjonen beskriver Weick, Sutcliffe, & Obstfeld (2005) meningsskaping i handling på denne måten:

“Sensemaking is about the interplay of action and interpretation rather than the influence of evaluation on choice. When action is the central focus, interpretation, not choice, is the core phenomenon.” (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005, s. 409).

Her har de fokus på tolkningen av handlingen fremfor valget på hva man gjør i situasjonen.

Når veilederne på samlingene tar opp ting som har skjedd, kaller Weick (1995) dette å se tilbake på situasjoner i et *retrospektivt* lys. Et sitat fra Weick sier noe om dette: “*How can I know what I think until I see what I say*” (Weick, 1995, s. 18). Å bruke denne setningen til Weick (1995) er for å kunne sette ord på det vi opplever at veilederne poengterer når de reflekterer over betydningen med å dele erfaringer i fellesskapet på veiledersamlingene og prøve å sette ord på erfaringene. Weick brukte metaforen “*å lyse på tidligere erfaringer med lommelykt, det er det du lyser på som står frem tydelig*” (Weick, 1995, s. 26). Veilederne forteller oss at de regelmessig ser tilbake på det de gjorde og spør hverandre; *hva gjorde vi? Ga det mening?* De forteller at de gjentatte ganger etter samlingene sitter igjen med en meget god følelse av at de har bidratt til den enkelte leders utvikling, tilbakemeldingene understøtter dette, men hva gjorde de? Hva skjedde? Hvordan skaper de mening av disse situasjonene?

Weick (1995) forteller oss at når vi ser tilbake på situasjonene i et retrospektivt lys bør vi huske tre ting; først at retrospektiv meningsskaping i hverdagen involverer relativt kort tid mellom handling og refleksjon, noe som vil bety at springen i vår hukommelse er ny og rik på ubesluttsomhet og at vi bare er oppmerksom på deler av opplevelsen på det tidspunktet du ser tilbake. For det andre at det å se tilbake (retrospeksjon) bare gjør fortiden tydeligere enn nåtiden eller fremtiden; den kan ikke gjøre fortiden transparent. Du kan ikke viske ut fortiden din. Og til slutt, *følelsen* av orden, klarhet og rasjonalitet er et viktig mål for å skape mening, noe som betyr at når denne følelsen er oppnådd, vil videre retrospeksjonsprosess stoppe opp (Weick, 1995, s. 29).

Dehlin (2008) på sin side skriver at Weicks utsagn om at man kun kan vite noe i retrospekt blir unyansert. Han skriver: “*Weick’s hypothesis of retrospection implies that you are not conscious when you are authentically present, because the present is in fact not experienced*” (Dehlin, 2008, s. 35). Med dette forstår vi at han mener at Weick hevder at man er ikke bevisst når man er til stede i en situasjon, det skjer først når hendelsen er erfart og altså ikke i nuet. Dehlin introduserer i stedet begrepet *improspection*, noe som er en sammensetning av ordene *improvise* (improvisere) og *prospection* (se fremover). Dehlin hevder på lik linje med

andre forfattere at vi vet hva vi tenker *i det øyeblikket* (vår utheving) vi tenker dette. Som sitatet viser "...that we know what we are thinking the moment we are thinking it" (Dehlin, 2008, s. 36). Hovedpoenget til Dehlin, slik vi ser det, er at meningsskapingen ikke bare kan skje ved å se bakover slik Weick (1995) hevder, men at det skjer spontant og rekonstruerer seg selv over tid og i nuet.

Dehlin (2012) skriver videre i en upublisert artikkel, at det er viktig å ta øyeblikket på alvor; å lytte, se, føle og handle. Det er å ta innover seg det som faktisk skjer, og ut fra dette gå videre, eller til og med å handle i blinde der det er lite å støtte seg til, for å ha noe å skape mening ut av retrospektivt.

På veiledersamlingene reflekterer vi over handlingen for å lære av det som har skjedd. Likevel er også det svært viktig for det som skjer med den enkelte *her og nå*. Vi mener som Dehlin at man absolutt må være til stede også i øyeblikket og at man kan tenke over det samtidig. Dette vil også bli berørt og drøftet under det neste forskningsspørsmålet om veiledernes evne til å utvikle *øyeblikkets kunst*. Uansett mener vi at veiledersamlingene er med på, ved å skape mening ut av samt å reflektere over *øyeblikkene*, situasjonene, veilederne har opplevd, å utvikle praktisk klokskap som igjen gir god veiledning. Samtidig er det å diskutere det etiske i det vi gjør viktig på disse samlingene.

### **Etiske refleksjoner i felleskap**

Veilederne samles før hver modul for å gjennomgå programmet. Under disse samlingene er undring rundt *hvorfor* den enkelte øvelsen er med og *hvilken hensikt har den*, viktige spørsmål som blir løftet opp i veiledernes dialog. I intervjuene beskriver veilederne at de sitter igjen med at dette har utviklet seg til å bli mer enn et spill for flere av deltagerne. Observasjoner som går på at deltagerne reflekterer i etterkant over at de ser sider av seg selv som de misliker, eller oppdager sider ved seg selv som de ikke visste de hadde. "*Spillet på Maktlab rommer et eget alvor som nærmest må betegnes som hellig*" (VL 5). Flere av veilederne sier at de har stor nytte av å diskutere det etiske med disse øvelsene når de har hatt veiledersamlinger. Meningsskapingen gjennom å diskutere det etiske og sette ord på følelsene har vært meget viktig for å kunne forstå formålet med øvelsen. Flere av veilederne tar til orde for at "*deltagerne mister seg selv i spillet hvert år*". Her kan vi undre oss over om de mister seg selv eller blir mer seg selv? Relasjonene til formålet, som bestemmer menneskets virksomme og omsorgsfulle eksistens, er likevel ikke fraværende i spillatferden til deltagerne, men blir forskjøvet på en eiendommelig måte. Den spillende vet selv at spillet bare er et spill og at det

finner sted i en verden som er preget av formålenes alvor. Men han vet ikke dette fordi han som spiller tilsikter dette Alvoret. Spillet oppfyller nemlig bare sitt formål når den spillende går opp i spillet (Gadamer, 2010, ss. 132-133). Så hva er så formålet? Hvorfor spiller vi dette spillet med deltagerne? “*Ethvert spill dreier seg om å bli spilt*” (Gadamer, 2010, s. 137). Er det slik at dette spillet etter hvert trollebinder deltagerne og at spillerne etter hvert kommer i bakgrunnen og at spillet blir forgrunnen? Kan det da bli slik at vi mister fokuset på deltagerne? Slik at vi får det som Gadamer (2010) nevner som at spillets egentlige subjekt er ikke den spillende men selve spillet (Gadamer, 2010, s. 137). Vi undret oss over dette på veiledersamlingen som ble holdt før denne øvelsen skulle gjennomføres, og opplevelsen rundt diskusjonen ble opplevd som meget nyttig av oss. Her reflekterte noen av veilederne over bakgrunnen for denne øvelsen og hva læringsutbyttet skulle være for den enkelte deltager. De var nysgjerrige på den dypereliggende meningen for bruken av denne øvelsen. Spilte det noen rolle for utbyttet at alle veilederne skjønnte meningen med det de holdt på med? Opplevelsen vår var at veilederne ikke mistet fokuset på deltagerne og deres læringsutbytte i denne øvelsen. Faktisk er spillet ikke så viktig, og spillet blir alltid avsluttet før kongegruppen får satt sine planer ut i livet.

Dunne (1993) hevder at for å forstå Arisoteles *phronesis* må man også forstå hans etikk. Flyvberg (2001) og Gadamer (2010) på sin side kaller *phronesis* en *moralisk* form for kunnskap. Denne klokskapen styres igjen av våre dyder (Flyvbjerg, 2001; Gadamer, 2010). Etikken hevder Dunne (1993) er ikke kunnskap om etiske retningslinjer eller idéer, men kunnskap som er integrert og som kommer til syne når en handling krever det. Et sitat kan vise dette: “*Phronesis itself, then, is not a knowledge of ethical ideas as such, but rather a resourcefulness of mind that is called into play in, and responds uniquely to, the situation in which these ideas are to be realized*” (Dunne, 1993, s. 272).

For å bringe dette inn mot veiledersamlingene blir etikken også der viktig i den forstand at vi utvikler veilederens gode dømmekraft. På veiledersamlingene er vi opptatt av å diskutere egne og andres grenser samt oppgaver og elementer i Base Camp programmet som kan medføre krenkelser av deltagerne. I veiledningssammenheng er det veldig fort å bli grepet av situasjonen eller følelser, og dermed som veileder stille spørsmål som kan være støtende eller krenkende for en deltager. Derfor må veilederen alltid spørre seg selv om hva som er intensjonen med spørsmålet sitt. I Luftkrigsskolens veiledningssyn (se kap 2) er dette Carl Rogers (1961) første kjernebetingelse for veilederen. Det vil si at veilederen må ha et positivt

grunnsyn på veisøkeren. En av veilederinformantene beskriver på denne måten hvordan han ønsker at individene og veilederteamet skal fremstå:

*”...og så er det teamet som helhet, at veilederteamet står støtt og fremstår som troverdig og tillitsvekkende. Og fremstår med den gode intensjonen. At vi ikke kludrer det til ved at vi ikke er mentalt på plass...” (VL 4).*

Dette mener vi også viser at etikken og fremstå med en god intensjon i veiledningen er viktig for å utvikle god dømmekraft og derav god veiledningspraksis.

### **Å skape et handlingsrom (Ba) for kunnskapsutvikling**

Base Camp ved Luftkrigsskolen har fått meget gode og flere ganger har deltagerne og veiledere sagt at programmet var som en *“oase i en hektisk hverdag.”* Hvis vi velger å dvele ved dette budskapet kan vi undre oss over om det er veilederne i samspill med deltagerne, eller også veiledersamlingene som er med på å skape dette programmets *”Ba.”* Tillitsskapende øvelser, samtaler som er med på å bidra til å knytte deltagerne tettere til hverandre og gi rom for refleksjon, er viktige pedagogiske poeng ved Base Camp. Deltagerne ved Base Camp viser utrolig mye tillit til hverandre allerede etter første samling og det kan virke som veilederne allerede på et slikt tidlig tidspunkt har bidratt til å skape et handlingsrom hvor tillit og omsorg står sentralt mellom deltagerne (von Krogh et al, 2010).

*Vi bare pratet, pratet og pratet i alle retninger, som var utrolig bra. Det var miljø, altså veileder lagde på en måte et miljø, lagde settinga eller rommet for det. Det har vært veldig bra. Altså ble jeg så utrolig godt kjent med gruppen (Firing & Moldjord, 2007, s. 436).*

Dette er et sitat fra en jagerflyver som deltok på fordypningsstudium ved Luftkrigsskolen. Fordypningsstudiet benytter flere av de samme verktøyene<sup>10</sup> som Base Camp, og dette gir et bilde på hva utdanningsinstitusjonen LKSK leverer. Et annet sitat fra en av veilederne illustrerer hvordan veilederen opplever dette handlingsrommet preget av tillit og trygghet:

*... Så det og så bygge opp tryggheten, sammen [...] Så hjelper vi hverandre og bygger oss opp. Og normaliserer og støtter. Vite at vi har hverandre i ryggen. Det her står vi sammen om. For det er jo ikke bare enkle tilfeller man kommer opp i, eller det man opplever da, spesielt i slike plenumssesjoner (VL 3).*

Her mener vi at vi ser et eksempel på at det er skapt et kontekstavhengig handlingsrom (*ba*), det vil si en kunnskapshjelpende kontekst som bidrar til at kunnskapsutvikling kan foregå.

---

<sup>10</sup>Med verktøy forstår vi tillitsskapende øvelser, samtaler i små grupper, individuell og gruppe refleksjon, teoretiske foredrag om samhandling.

Kunnskap kan forstås som en integrert del av *ba*. Å støtte prosessen som går ut på å skape kunnskap, forutsetter den nødvendige konteksten (von Krogh, Ichio, & Nonaka, 2010, s. 21). Å skape denne konteksten mener vi er viktig på Base Camp, fordi at ved å gi deltagerne “oasen” nevnt foran, fri fra hverdagens stress og mas, er de mer i stand til å komme i kontakt med seg selv. Vi mener at med å skape dette rommet (konteksten) kan vi bidra til at kunnskap utveksles, skapes og brukes, noe som er viktig for både deltagerens og veilederens utvikling.

Den tidligere romerske keiser Marcus Aurelius<sup>11</sup> anbefalte oss også å roe ned, ta et skritt tilbake og reflektere. Han hadde kanskje god tid til det under sine felttog mot germanerne? Marcus skrev: *“Er du distraheret av ytre bekymringer? Tillat deg da et rom av stillhet, hvor du kan øke din kunnskap om det Gode og lære å tøyte din rastløshet.”* (Marcus Aurelius, *Meditations*, vår oversettelse). Marcus Aurelius var opptatt av sinnsro, og søkte sitt eget *Ba* i sitt virke som mektig keiser. Vi hevder at denne oasen i en hektisk hverdag som veilederne snakker om er nok mer betydningsfull og utviklende for deres veiledningspraksis enn de selv tror.

### **Base Camp som ”formelt” praksisfellesskap**

Som det ble nevnt innledningsvis er det seks veiledere på Base Camp. Veilederne har kontinuitet i teamet, og det er lite utskiftninger og normalt bare én veileder som skiftes ut i gangen. Programmet ble også i sin tid utviklet av den kjernegruppen som startet Base Camp. Base Camp har jo etter hvert blitt selvrekutterende og fått tildelt rammer og midler til drift fra Generalinspektøren for Luftforsvaret (GIL). På denne måten kan man si programmet har blitt et formelt oppdrag og dermed bryter litt med ideen om CoP, siden det da kan sammenlignes med et prosjekt (se tabell 2 i kap 2 foran). Likevel mener Wenger et al (2002) at man kan legge til rette for og etablere et CoP så lenge individene ønsker dette. Det står videre at de mest suksessrike praksisfellesskapene vokser frem der organisasjonens mål er sammenfallende med (praksis) fellesskapets medlemmer Wenger et al (2002). Det er fortsatt veilederne på Base Camp som utvikler programmet uten noen sterke føringer fra sentralt hold. Veilederne er også de som plukker ut nye veiledere, samt at de setter opp programmet og innholdet i programukene uten innblanding fra noen andre ved Luftkrigsskolen. Dermed kan man også hevde at det formelle med Base Camp oppdraget ikke er til hinder for et veletablert CoP på Base Camp. Et interessant spørsmål som vi velger ikke å gå inn på i denne studien er

---

<sup>11</sup> Marcus Aurelius var romersk keiser fra 161 – 180 og er i tillegg til hans egenskaper som leder for datidens største rike, kjent for sin tro på filosofi og refleksjon.



hvordan denne utvelgelsesprosessen skjer. Er dette *praxis*felleskapet så attraktivt å være i at ingen vil ut og at det blir et “lukket selskap”?

### **Å utfordre eksisterende praksis i felleskapet**

Er det mulig å utfordre den eksisterende praksis på veilederprogrammet? Under veiledersamlingene blir også formålet med undervisningen og refleksjon rundt hva egen innsats skal være i programmet diskutert. Under forrige veiledersamling opplevde vi at en av veilederne da var mye mer kritisk til maktlab-øvelsen enn tidligere. Han stilte seg kritisk til om vi “tok ned” denne øvelsen godt nok overfor deltagerne og om de i stor nok grad fikk komme med sine refleksjoner rundt denne casen. Han fikk støtte fra en av de andre veilederne og det ble diskutert rundt hvorvidt de opplevde at de kunne ha gjort en bedre jobb på forrige kull. Dette avstedkom en grundig diskusjon rundt hensikten med maktlab- øvelsen og en klargjøring eller bevisstgjøring rundt hensikten av å gjennomføre denne for samtlige veiledere. Å reflektere over egen praksis og utfordre hverandre på dette er noe som vi veiledere alltid setter av tid til med faste intervaller på Base Camp. Når vi i ettertid ser på denne prosessen i et metaperspektiv stiller vi oss spørsmålet om hvor kritisk torde vi som veiledere å være i disse møtene?

Da vi kom inn i Base Camp programmet var det å bli akseptert av gruppen viktig for oss. Vi ønsket at de andre skulle anerkjenne våre kvaliteter som veileder og person og var samtidig redd for at vi ikke skulle være gode nok. Så relasjonene til våre med kollegaer og vårt eget selvbilde som veiledere var med på å påvirke disse første møtene. Vi opplever disse refleksjonene over egen praksis som særdeles nyttige og de er med på å sørge for at ikke vi blir sittende fast i det Argyris & Schön (1978) ville kalt en “single-loop”. Skal dette lykkes, må menneskene i organisasjonen trenes i å forstå antagelse og rammeverk og utfordre disse. Dette er det Schön (1983) kaller selvrefleksiv praksis. Så ved å bruke sin praktiske klokskap og utfordre de bestående læringsprosesser som finnes i organisasjonen kan det kanskje være mulig å bruke det beste fra to verdener. Slik mener vi at veilederne ved å fokusere på felles dialog og læring klarer å fasilitere det vi kan kalle en slags *sokratisk dobbeltkrets læring*. Denne dialogen har et hermeneutisk tilsnitt da vi opplever den som syklisk. Ved neste samling tar vi opp mye av det samme men kanskje fokuserer vi på andre deler av helheten.

*“Delene forstås og fortolkes ut fra helheten – og helheten forstås og fortolkes ut fra delene.”*

Dette blir da et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet og gir muligheter for å utvide vår oppfatningen og forståelsen av delene og helheten gjennom tolkningsprosessen.

## Oppsummering forskningsspørsmål 1

Hvilken betydning har så disse felles refleksjonsøktene på Base Camp for utvikling av veiledningspraksisen blant veilederne? Veilederne har poengtert at tillit og trygghet er viktig og at dette etableres gjennom gjensidig refleksjon og deling av erfaringer. Vi har funn som viser at veilederne opplever at det å “bare være”, det vil si å kunne få lov til å bare lære av de andre veilederne det første året, er viktig for å etablere denne tilliten. Videre er dette er med på å gi veilederne ferdigheter (*techne*) til å utøve veiledning gjennom noe som har klare elementer av mesterlære slik Dreyfus (1986; 1999) ser det.

Vi har vist at det er flere sammenhenger mellom Lave & Wengers (1991) begrep CoP og det etablerte praksisfellesskapet som er på Base Camp. Vi har sett at veiledersamlingene bidrar til utvikling av et praksisfellesskap som har likhetstrekk med CoP. Vi har vist at å bruke begrepet *Aristotelisk praksisfellesskap* gir mer mening, da vi mener det er med på å vise at fokusen i fellesskapet ligger i at veilederne deltar i *praxisfellesskapet* fordi det også har en verdi i seg selv. *Praxis* er knyttet til den eksistensielle dimensjon i tilværelsen og veilederne vil gjennom å utvikle sin evne til å stå i det ukjente og ha mot til å overlevere seg til virkeligheten kunne utvikle sin praktiske klokskap (*phronesis*). Dette *aristoteliske praksisfellesskapet* som veilederne er en del av, bidrar i stor grad til å utvikle den enkelte sin veilederpraksis.

## Kapittel 6: Utvikling av veiledernes evne til øyeblikkets kunst

I dette kapittelet ønsker vi å se på *hvilken betydning har veiledernes evne til å utvikle øyeblikkets kunst for utvikling av veiledningspraksisen?*

Vi vil drøfte funn fra intervjuene hvor veilederne beskriver hva de gjør før de skal drive veiledning og i møtet med deltagerne. Videre ønsker vi å vise at det er når veilederne er i nuet – i de gyldne øyeblikkene - grensene mellom intuisjon, improvisasjon, refleksjon og kroppsliggjort kunnskap viskes ut eller utfordres. Til slutt drøfter vi Schön og hans refleksjon i og over handling og vil argumentere for hvorfor den dyktige praktikerens bør være “koblet på”, oppmerksom og tilstedeværende i sin handling. Vi har samtidig blitt nysgjerrig på hvordan veiledningens kunst utvikles hos disse profesjonelle veilederne? Hvordan forbereder veilederne seg på dette samspillet med deltagerne? Er det viktig å kunne improvisere i disse situasjonene? Hvilken betydning har det? Er dette øyeblikkets kunst?

### En veileders tanker før veiledning

*Spenning. Nervøsitet. Forventning. Jeg skal som veileder lede min første refleksjon etter øvelse “Maktlab” i dag, det er kun kort tid igjen til oppstart. Mitt navn har jo stått på timeplanen i flere uker, men jeg kjenner at det er først nå at jeg kjenner på spenningen i forhold til prestasjonen. 21 deltagere og 5 av mine medveilederne venter i refleksjonssirkelen om en halvtime. Hva om jeg ikke klarer å få til god veiledning der inne? Hva vil deltagerne fokusere på? Vil jeg kunne klare å møte dem der de er? Hvor er jeg selv da? Jeg henter en kopp kaffe og går inn på pauserommet. De andre veilederne er allerede samlet til morgenmøte hvor de skal “logge på”. Fokus blir rettet mot dagen i dag og en av veilederne spør om hvordan jeg har det. “Hva trenger du for å gjennomføre dagens refleksjon?” Jeg trekker pusten noen ganger og kjenner etter. Hvordan har jeg det? Er jeg til stede her og nå? Følelsen og redselen for å ikke strekke til er fortsatt der, og jeg deler den med de andre veilederne. Jeg får umiddelbar respons. Jeg blir bedt om å si mer om følelsen. Dette har noen av de vært med på mange ganger før. Vi avtaler små nikk for å slippe andre veiledere inn om jeg trenger det, diskuterer kjapt hvilken tematikk som kan komme, men også at vi ikke vet hva som vil skje i møtet med deltagerne. De andre veilederne anerkjenner min nervøsitet, og poengterer at de er der for å hjelpe om jeg skulle ha behov for det. Jeg kjenner at jeg er utrolig glad for å ha de andre med meg på dette. De minner meg på de andre veiledningene jeg har hatt og at hvor til stede jeg virkelig kan være for de andre deltagerne når jeg er i kontakt med det jeg tror på: at jeg kan utgjøre en forskjell. Jeg kjenner at jeg er i kontakt med*

følelsen rundt dette, og kjenner meg klar for å møte de andre deltagerne der de måtte være i dag. Spenningen slipper ikke, men den er nå koblet mer med en ro. En av mine kolleger kommenter min tilstand: “ var det noe som “løsnet” nå? du virker roligere nå”. “Ja, nå er jeg klar”, hører jeg meg selv si. Jeg er klar for å møte det som jeg ikke vet hva er, men som jeg har trent på så mange ganger. Jeg er klar for å stå i det ukjente i det kjente.

(Fra en av våre refleksjonsbøker høsten 2011)

Vi har flere beskrivelser fra veiledere som beskriver at de har en positiv mestringsforventning til det de skal gjøre og at dette er bygget opp over tid.

”Jeg har også troen på at neste gang jeg skal møte en gruppe mennesker som jeg ikke vet hvor de går, så tenker jeg, dette blir bra likevel. For det som skjer det skjer, og lysten til å lykkes er større enn frykten for å feile” (VL 5).

Her beskriver veilederen en positiv mestringsforventning og han beskriver at han går inn i situasjonen uten å vite hva som skal skje. Likevel er han positiv. Han har troen på at han kan forvalte sin praktiske klokskap? Hva er det som gjør at han kan ha slik klokkeetro på at han kan takle øyeblikket?

### **God veiledning krever øyeblikkets kunst**

“Lære i øyeblikket. Det har jeg aldri tvilt på at det vi gjør på Base Camp, at vi tar her og nå på alvor. Det er i øyeblikkene læringen ligger. Det tviler jeg ikke på”(VL 4).

Schön (1983) brukte begrepet yrkeskunstnere om de beste praktikerne og sammenlignet praksisen de bedrev som kunst. De utviste en form for reflektert improvisasjon, som en erkjennelse av at man kan redusere, men ikke planlegge bort usikkerhet, og at det alltid vil - og av og til bør oppstå situasjoner der kunnskapen om hvordan utfordringene skal håndteres, må utvikles der og da og ikke være begrenset til forhåndsgitte fremgangsmåter. (Irgens, 2011a, s. 29). I hvilken grad er veilederen avhengig av å kunne improvisere? Er denne evne til å improvisere veilederens praksiskunst? Og er det gjennom improvisasjonen veilederen finner veien til den praktiske klokskapen (*phronesis*) i sin veiledning? For Aristoteles var improvisasjon historisk sett nødvendig for utvikling av kunsten, men var ikke selv kunst (Steinsholt & Sommerro, 2006).

Din mulighet til å påvirke hendelsene mens du fremdeles er midt i dem, er det Torbert (2004) kaller *timely action*: Det vil si at du klarer å ta i bruk egnet atferd til rett tid (Irgens, 2006).

Det å handle i det rette øyeblikket, med de rette midlene, det kan bare den kloke. Klokskap fordrer timing. Det er *øyeblikkets kunst*. Det er knyttet til å kjenne det rette øyeblikket, det som på gresk kalles *kairos* (Brunstad, 2009, s. 98). Schön (1983) kalte dette *reflection-in-action*: du makter å reflektere over hva som skjer mens det skjer, og du klarer å vurdere om du bør gjøre med i situasjonen, og hva du eventuelt bør gjøre, mens du fremdeles befinner deg i den (Irgens, 2006). Å utøve reflektert praksis er en form for improvisasjon. Det innebærer å mestre en situasjon uten å være bundet til en forhåndsprosedyre. Kunnskapen du anvender er ikke gitt på forhånd, den skapes derimot i en form for dialog med situasjonen (Irgens, 2006, s. 282). Slik vi tolker Schön og Irgens forståelse av tidsaspektet i improvisasjonsbegrepet, er det etter vår mening ikke *øyeblikkets kunst* om du stanser opp i situasjonen for å reflektere. Da fjerner du deg fra øyeblikket og det er etter vår mening i *øyeblikket* at improvisasjonen skjer. Vi skal være i fenomenet (øyeblikket) før vi begynner å reflektere over det. Vi skal være grepet av fenomenet – før vi begynner å begripe det.

Den reflekterte praktiker lar seg inspirere av situasjoner som er unike, forvirrende og uklare, men som samtidig er utfordrende. Det er nettopp det som kjennetegner de virkelig gode praktikerne, de “profesjonelle kunstnerne” hevder Schön: De evner å ta i bruk en spesiell faglig ekspertise kunnskap i situasjoner som ikke lar seg håndtere ved at vi følger et forhåndsbestemt program eller oppskrift. De improviserer når situasjonen påkaller det (Irgens, 2006, s. 285).

### **Å falle ut av øyeblikket**

En av veilederne beskriver situasjoner som oppstår når han opplever at veilederne ikke er helt på plass i situasjonen. Veilederne beskriver dette som å “falle ut av øyeblikket”.

*Denne morgenen hadde vært helt forferdelig. Bare stress for å komme seg på jobb, bilen var nediset, vi kom sent avgårde til barnehagen og jeg hadde til og med rukket å krangle med kona før jeg dro. Hun trengte jo ikke å minne meg på besøke mor som er lagt inn på sykehuset. Jeg husker jo slikt. Da de andre veilederne spurte om jeg var klar, løy jeg og satte i gang med veiledningen. Jeg hadde jo vært med på dette så mange ganger før.*

Under denne veiledningen merker de andre veilederne at dialogen mellom veileder og veisøker ikke går særlig bra. Veilederen virker som han stiller spørsmål uten å lytte ordentlig til hva veisøker sier og han tar ikke inn kroppsspråket hans. En av de andre veilederne spør om det er greit at han også stiller et spørsmål til veisøker. Han tar inn veisøker og dialogen dreier tilbake på veisøkers tema. Det kan virke som veisøker ikke merket det som skjedde og veiledningen ble oppfattet som god.

Under veiledernes felles refleksjon om kvelden, blir dette tatt opp og veilederen som hadde vært ansvarlig forteller at han ikke var “logget på” i dag. Han “falt ut” og hadde behov for at noen andre kunne ta tak dialogen med veisøker. Han beskrev hvor vanskelig det var å konsentrere seg på grunn av tankene som vandret til hans syke mor hele tiden. *Dette burde jeg tatt på alvor tidligere*, sa han. Dette understreker betydningen av å være “koblet på” i veiledningsøyeblikket.

### **Å være “koblet på” – å være på plass i situasjonen**

*“... som gruppens mest modne medlem har han et særlig ansvar for, at det samspill og den samtale, som er selve livet for gruppen som fellesskap, gjennomføres” (Dewey, 1997, s. 58).*

På Base Camp er det vanlig at dagen starter med at deltagerne blir satt til å reflektere over gårsdagen. Dette gjøres i triader og samtidig setter veilederne seg i en sirkel i samme rommet og sjekker ut hva som er behovet for den enkelte i dag. Hovedfokus er den veilederen som skal “stå i det”, og som har hovedansvaret for den påfølgende refleksjon. Under disse morgensamlingene brukes ofte uttrykk som *“Er dere koblet på?”* I diskusjonene med veilederne rundt betydningen av dette opplever de det som å være i kontakt med seg selv og de som er rundt. Opplevelsen av å være *“koblet på”* deles i veilederkollegiet, og eventuelle hindringer for å kunne være *“på plass”* deles i gruppen. Hvis veilederen har tilgang til seg selv og sine følelser, er opplevelsen at sensitiviteten øker. Denne sensitiviteten brukes til å ta inn programdeltakerne i den påfølgende refleksjonen og for å kunne stille de gode spørsmålene for å hjelpe de videre i deres utvikling.

Dette handler mye om å finne flyt og den gode følelsen blant veilederkollegiet. Gotvassli skriver at betydningen av teft, intuisjon og følelser og improvisasjon er sentralt hos høyt presterende grupper (Gotvassli, 2011, s. 54). Veilederne sjekker ut med hverandre om det er noe som ligger i veien for å gå inn for å starte dagen og finner ut hvem som er best i stand til å lede dagens refleksjonsprosess. Det er vår opplevelse at refleksjonsprosessen sammen med deltagerne blir god når veilederen klarer å *“koble seg på”*. Denne samtalen om morgenen kan sees på som et ritual hvor de undersøker hos hverandre om det er noe som ligger i veien for at dagens økt kan bli bra. Dette er med å øke sensitiviteten til den enkelte veileder, kollegiet går gjennom små detaljer og sørger for at den som skal lede refleksjonen i plenum, er klar over at de andre veilederne er parate til å støtte og hjelpe om det skulle være nødvendig. Når dagen er over, blir erfaringene mellom veilederne delt. Opplevelsene og erfaringene blir lagt på bordet og de gode og mindre gode løsningene blir diskutert. Slik blir sakte, men sikkert ny kunnskap

konstruert blant veilederne (Gotvassli, 2011, s. 54). Men mye av det som blir diskutert blant veilederne kan ikke nødvendigvis brukes på nøyaktig samme måte neste gang. Kunnskapen er basert på det som skjedde ”der og da” og den enkelte veileders teft og følelse for situasjonen. Veilederne bruker sin intuisjon og teft sammen med sine følelser for å kunne yte maksimalt. Kunnskap blir forbundet med fornuft, rasjonalitet, presisjon, eksakthet og objektivitet. Følelser, teft og intuisjon har tradisjonelt hatt liten plass og lav status i organisasjonsforskning (Gotvassli, 2011, s. 49). Vi finner grunnlag for å hevde at denne dimensjonen er tilstedeværende i veiledningen i Base Camp programmet. Det sies at en viktig del av kompetansen til en veileder består i å være ”*på plass i situasjonen*” og kunne kjenne igjen ulike hendelser og dermed være i stand til å bedømme dem.

*“Og spesielt i slike settinger som du skal gi av deg selv og drive personlig utvikling. Og da må du være, som jeg sier på plass, du må være jordet. Du må være der med både kropp og sjel og hele deg” (VL 2).*

Her ser vi at veilederen bruker kontakten med seg selv og sine egne følelser for å kunne utøve en større grad av årvåkenhet i veiledningssituasjonen. Dette kaller litteraturen for *awareness*, eller man kan bruke et tilnærmet norsk begrep som er *årvåkenhet*. Carl Rogers (1961) bruker begrepet og forklarer det med at man er til stede i situasjonen og er oppmerksom både på seg selv som veileder og hva som skjer med veisøker eller eleven. Selv om Gotvassli (2011) hevder at intuisjon, teft og følelser har lav status i organisasjonsforskning, så har det en viktig funksjon i veiledningen ved Base Camp. Det er viktig å kunne kjenne igjen uttrykk for å kunne vurdere hva som bør sies. Dersom en står overfor en deltager som prøver å dele/fortelle om sine opplevelser, men kanskje ikke helt vet hva han skal ta tak i, kan veilederen tolke dette, ikke nødvendigvis fra hva deltageren sier eller forteller, men ut i fra de erfaringene veilederen sitter inne med fra lignende eller tidligere situasjoner. Dette kan være kroppsspråk, ansiktsuttrykk, enkelte ord eller lignende. Denne type taus kunnskap kan være avgjørende for veilederens handling og dermed resultatet av refleksjonen. Intuisjonen en erfaren veileder sitter inne med kan i beste fall være avgjørende for et godt utfall av refleksjonen. Veilederen vet ikke hvor ferden går, men bruker sin erfaring og intuisjon i situasjonen til å veilede på best mulig måte. Dette kan vi se likheter med det Polanyi (1966) skriver om at oppdagelsesprosessen er dynamisk.

*“Det er nok mye som skjer i det rommet der som vi ikke er bevisst, men som vi vet funker. Og det kan være vanskelig for oss å sette ord på dette” (VL 1).*

## ”De gylne øyeblikk”

“Vi kan vite mer enn vi kan si”

(Polanyi, 2000, s. 16)

Det å bidra til å finne de ”gylne øyeblikkene” er noe som det snakkes om blant veilederne. Det er da veilederen oppfatter noe som blir kommunisert fra deltageren som veilederen dweler ved og lar deltageren utdype/fortelle mer om. Hvordan klarer veilederen å skjønne når og hvordan han skal be deltageren snakke mer om et emne eller en opplevelse? Veilederen tar disse beslutningene på forholdsvis vag informasjon og prøver å følge nøye med på deltagerens kroppsspråk i situasjonen. Dette kaller veilederne ”å ta inn deltageren”.

*Hva jeg gjør? I stort engasjerer jeg meg med hud og hår. Jeg går inn med hele meg, så mange ganger jeg greier. Med tanker og følelser og med et positivt menneskesyn, et engasjement og interesse for å ta inn deltageren. Slik er jeg i stand til å ta inn de gylne øyeblikkene (VL 1).*

Dette kan vi se i sammenheng med det Gladwell (2005) beskriver i sin bok *Blink – the power of thinking without thinking*. Gladwell viser til at beslutninger tas ofte basert på intuisjon og ved å bruke alle sanser i situasjonen (Gladwell, 2005). Det er som om veilederen skjønner hva eleven i noen tilfeller prøver å kommunisere, men ikke klarer å uttrykke. Her kan veileder hjelpe til med undrende og gode spørsmål. Denne undringen er det Grendstad (2007) viser til at Polanyi kaller kontemplasjon. Denne undringen beskrives som viktig for å få bedre innsikt i hva som skjer i veiledningen (Grendstad, 2007). Her bruker veilederen alt han lært av viten og kunnen og søker å omsette dette på en praktisk klok måte. Ingen situasjon er lik og hans evne til å improvisere blir satt på prøve. Er det dette som er veilederens kunst? Å kunne omsette sin *phronesis* og improvisere frem de gylne øyeblikk. Øyeblikk vi ikke har sett før? Dette krever virkelig at veileder er tilstede i øyeblikket, som er en forutsetning for å kunne drive god improvisasjon. Ordet improvisasjon kommer fra det latinske *improvisio* som betyr “det som ikke er sett før”. Improvisasjonen har vært en integrert del av det å fremføre kunstneriske aktiviteter fra antikken og frem til vår tid. For Aristoteles var improvisasjon historisk sett nødvendig for utviklingen av kunst, men var i seg selv ikke kunst (Steinsholt & Sommerro, 2006b, s. 12). Steinsholt (2006b) beskriver det som “å være på den andre siden av ingensteds”. Ingen kan være helt sikre hva som befinner seg på den andre siden, men samtidig er det ukjente viktig for selve dynamikken i den improviserende praksis.

Steinsholt hevder at spontanitet ikke er uforenelig med det å reflektere nærmere over hva man vil spille. Spørsmålet om spontanitet, hvor mye en bestemt improvisasjon er planlagt på



forhånd, og hvor mye som egentlig skjer i øyeblikket, har mer med gradforskjeller enn kvalitative forskjeller å gjøre (Steinsholt, 2006b, s. 31).

*Alle som er opptatt av improvisasjon vet at det å improvisere ikke betyr at alt går; den vil, som samtalen, alltid finne sted innenfor bestemte rammer, og all improvisasjon vil i mer eller mindre grad bygge på ferdigsydde motiver og klisjeer som anvendes når nye fremføringer skapes (Steinsholt & Sommerro, Prolog, 2006b, s. 17).*

### **Den dyktige praktiker er oppmerksom i sin handling**

Man kan reflektere i handling uten å kunne beskrive hva man gjør, og man kan reflektere i handling uten å kunne reflektere over sin refleksjon i handling (Schön, 1987, s.31). Grensen mellom refleksjon i handling og (ureflektert) kan da tolkes som den viskes ut. Molander sier at Schön til tider er uklar på skillet mellom refleksjon i handling og kunnskap i handling, men Schön er tydelig i ett tilfelle. Skillet går ved *handlingen*, sier Schön (1987). Når vi passerer grensene for det kjente og blir overrasket, er det tid for eksperimentering og dialog – i handling- av det vi gjør. Dette er refleksjonens hjemsted ifølge Schön (Molander, 1996, s. 142).

*Double vision does not require us to stop and think, but the capacity to keep alive, in the midst of action, a multiplicity of views of the situation. It does not interfere but contributes to the inquirer's readiness for the mode of action I have called reflective conversation with the situation (Schön, 1983, s. 281).*

Molander (1996) beskriver dette slik:

Den dyktige praktiker er *oppmerksom*, oppmerksom *i sin handling*. Han har talent til å *holde flere alternativ åpne som levende muligheter* i sin handling. Dessuten har den dyktige praktiker *overblikk* over situasjonen; han vet hva som har hendt og hva som ikke har hendt, han kan ha overblikk over hva som kan hende. Siden hver situasjon er unik, er han alltid forberedt på at uventede hendelser kan inntreffe. En slik beredskap innebærer ikke at praktikerens viser noen grunn til usikkerhet i handlingen. Han har beredskap til å endre sin handling. Molander sier at praktikerens *prøver seg frem* – Schön kaller det “eksperiment”. Men siden praktikerens er oppmerksom, så *lærer* han samtidig i situasjonen slik at repertoaret hennes utvides. Den “reflekterende praktiker er i grunnen den *oppmerksomme og lærende praktiker* (Molander, 1996, ss. 142-143). Denne oppmerksomheten på seg selv og de som skal veiledes krever en høy grad av tilstedeværelse og anvendelse av dømmekraft i situasjonen. Vi opplever at veilederne beskriver at det er viktig å være forberedt på at “alt” kan skje i disse møtene med deltagerne. Dette stemmer overens med det Aristoteles poengterte som et krav til dømmekraft:

“Kravet til utøvere av praktisk dømmekraft (*Fronesis*) er at de møter nye situasjoner med åpent sinn, med mottagelighet og fantasi og dermed fremelsker den fleksibilitet og sensitivitet som tillater en å improvisere der situasjonen krever det” (Vetlesen & Nortvedt, 1994, s. 21).

Det at veilederne møter disse situasjonene med åpent sinn og er ønsker det ukjente i situasjonen velkommen fremheves av flere i intervjuene.

“.. for å være med i basecamp som veileder så må du være i bevegelse selv. Du må delta i prosessen og være åpen for endring” (VL 2).

Aristoteles gjør oss oppmerksom på at det praktiske har noe ubestemt og udefinerbart over seg. Fordi situasjonene er så forskjellige, er kravene at veilederne er lydhøre overfor situasjonen. Aristoteles sier at vi må la øyeblikket forme vår dømmekraft, snarere enn omvendt, å forholde seg til ferdigspikrede regler. Aristoteles gjør oss også oppmerksom på at den situasjon vi befinner oss i, kan inneholde elementer som er radikalt nye og ukjente, slik at fortidige hendelser ikke kan utruste oss med en ballast som “fanger” det som skjer (Vetlesen & Nortvedt, 1994, s. 21).

Veilederne poengterer også at det er viktig å ha lydhørhet og sensitivitet til hele situasjonen, seg selv og veisøker (den andre): “Noen ganger får jeg det til bra. Jeg går inn med en kompetanse og en forståelse av hvor de er hen” (VL 1).

Slik Kierkegaard ville ha sagt det så poengterer også veilederne at det er viktig å møte “den andre” der den er.

“Det er en opplevelse eller erfaring av å ha møtt noen tidligere, og hva som skjer med meg i disse møtene. Og da registrere hva det gjør med meg – hva jeg tenker og hva jeg føler”(VL 1).

Vi ser i intervjuene at denne holdningen og tilnærmingen til veiledningen er tilstedeværende hos alle veilederne. Veilederne er opptatt av å realisere potensialet til den enkelte veisøker, og bruker en undrende spørsmålsstilling (sokratisk dialog) for komme nærmere det potensial som ligger i den enkelte.

“Behandler du andre som om de var det de burde ha vært, hjelper du dem til å bli det de er i stand til å bli.” - Johann von Goethe (Lai, 1999, s. 83).

Siden veilederne jobber i par er det mulig for den andre veilederen å observere og gi tilbakemelding i etterkant hva erfaringen/opplevelsen med refleksjonen ga. Dette blir delt i veilederfellesskapet på kvelden. Her ser vi en parallell med det Polanyi (1966) refererer til som et forskerfellesskap som kan være med på å fremme god forskning, i dette tilfellet kunnskap om god veiledning. Det tause aspektet understrekes i tilfeller hvor språket blir nedprioritert eller blir overflødig. En betraktelig del av de ferdigheter, kunnskaper og verdier som en lærling tilegner seg, overleveres uten å være spesifisert verbalt, noe som har gitt inspirasjon til begrepet "*taus kunnskap*" (Nielsen & Kvale (red.), 1999, s. 24) (Nielsen & Kvale (red.), 1999, s. 24).

Finnes det en taus x-faktor hos veilederen? I samtale med høyskolelektor Kristian Firing (som er faglig ansvarlig ved ALIS) sier han at veilederens x-faktor "*oppstår i møtet mellom veileder og veisøker. Opplevelsen hvorvidt veilederen oppleves som god avgjøres i løpet av relativt kort tid. Tiden dette tar er kontekst avhengig og kan ta 4 sekunder eller 2 minutter.*", sier han. Da han ytterligere blir bedt om å konkretisere hva dette handler om, nøler han og må tenke seg nøye om. Han kan altså ikke umiddelbart fortelle hva det er som vil avgjøre om dette møtet vil gå bra. Her kan vi se likheter med Gladwells (2005) beskrivelse av den intuitive handlingen til en erfaren slukkeleder fra Cleveland. Han fortalte om en kjøkkenbrann som ikke ville la seg slukke uansett hvor mye vann de pøste på. Det viste seg at brannen herjet under kjøkkenet. Plutselig ropte han at de måtte komme seg ut fort. Noen sekunder senere kollapset gulvet der de hadde stått. Brannmannen brukte sin intuisjon og kunne ikke forklare hvorfor han hadde fått den innskytelsen som reddet livet til brannlaget.

Er det en tilsvarende taus dimensjon som er en del av veilederens *phronesis*?

Hadde han valgt å reflektere/diskutere situasjonen med laget sitt, ville de ikke vært i live i dag (Gladwell, 2005, s. 106). Noen ganger kan refleksjon i handling være direkte farlig, og lederen må stole på sin erfaring/intuisjon (Schön, 2001, s. 233).

Dette er med på å understreke en viktig dimensjon i Schöns begrep refleksjon i handling som vi ønsker å kommentere. Vi stiller vi oss et spørsmål om tidsdimensjonen i det Schön snakker om. For hvis du *stanser* opp i handlingen for å reflektere, driver du med reflection *on* action slik vi tolker begrepet. Dette understrekes også av Karlsen (2006) som sier at gjennom sitt fokus på *reflection in action* synes det som Schön legger vekt på å koble det kognitive, som Karlsen fortolker som en uunngåelig del av refleksjon, inn i praktikerens handlingsøyeblikk (Karlsen, 2006, s. 247). I likhet med Karlsen mener vi at denne refleksjonen trekker deg ut av

øyeblikket og at du vil befinne deg litt mer på avstand. Han setter likhets trekk mellom rasjonalitet og den refleksjonen som foregår i handlingen og at denne rasjonaliteten trekker deg ut av det lekne og kroppslige som han mener er det improvisasjonen innebærer (Karlsen, 2006).

Vi støtter Karlsen i denne tolkningen da vi undrer oss over om refleksjonen kan rommes i handlingen? Slik vi ser det er Schön opptatt av at refleksjon innebærer at en skal ta et steg tilbake for å reflektere. Denne refleksjonen er pragmatisk og etter vår mening ikke i øyeblikket, men ser tilbake på det som akkurat har vært. Både Schön (1983) og Weick (2001; 1995) er opptatt av å se tilbake (retrospeksjon) og vi påstår at veilederne i enda større grad enn disse forfatterne tar til orde for å vektlegge betydningen av å kunne ta inn det som skjer her og nå og det som *kan* komme til å skje som en følge av det som skjer i nuet. Vi opplever at Schön trekker et skille mellom refleksjon og handling. I det du trekker deg ut fra øyeblikket er det refleksjon over handling slik vi ser det. Hvis du begynner å tenke på “hva holder jeg på med?” når du står oppe i handlingen så driver du refleksjon over handling og er ikke nødvendigvis til stede i øyeblikket lengre.

Improvisasjon er hardt arbeid. Men tør du å gå inn i det spontane rommet kan alt skje. Vellykket improvisering handler om mer å være tilstede i øyeblikket. Urutinerte improvisatorer kan ha nok med det som skjer i øyeblikket.

Gadamer (2010) viser i *Sannhet og Metode* hvordan publikums innrettede oppmerksomhet, blant annet i møte med ulike former for kunst, er med på å skape en kompleks dialogisk lek som er avgjørende for å få grep om hva det betyr å være i øyeblikket. Utgangspunktet for Gadamer er forestillingen om lek (Steinsholt, 2006, s. 36).

Det er relasjonen mellom kunnskap og handling som er fokus i Deweys pedagogiske tenkning, hvor “learning by doing” ble et karakteristisk slagord (Dewey, 1961).

### **Å bruke kunst som metafor for øyeblikket**

Morgan (2009) viser til at metaforer ofte blir betraktet som et virkemiddel som er egnet til å “blåse liv” i en fremstilling, men deres betydning er langt større enn det. Når metaforer benyttes, forutsetter de nemlig *en måte å tenke på* og *en måte å se på* (Morgan, 2009, s. 14). Morgan (2009) sier videre at metaforer inviterer oss til å se etter likheter men ignorerer forskjeller. Han sier at metaforer utvider forestillingsevnen på en måte som kan skape kraftfulle innsikter, men vi løper risikoen å bli brakt på avveie. Wennes (2006) advarer mot å

dra kunstmetaforen for langt, da mye litteratur viser kun til de positive følelsene som kan virke forlokkende. Darsø (2004) sier at kunstmetaforen kan brukes for å sette i gang en strategisk transformasjonsprosess hvor ønsket er å oppnå utvikling. Hvis metaforen er ment å brukes som inspirasjon for utvikling kan den brukes som et instrument for lederutvikling (Darsø, 2004). Dette paradoks er vi klar over når vi viser til flere metaforiske begrep i oppgaven, blant annet *øyeblikkets kunst*. Hvis vi hele tiden er klar over at når man velger å fokusere på noe, kan komme til å skjule noe annet, vil vi kunne se metaforenes styrke. Ved å benytte metaforiske tilnærminger vil vi kunne trekke oppmerksomheten mot det som vi ønsker å vise. Det er oppmerksomheten mot det å åpne opp for det som kan bli, vi ønsker å rette oppmerksomheten mot i dette avsnittet.

Michelangelos David, ble ferdigstilt av Michelangelo Buonarroti i 1504 etter tre år med hardt arbeid. Statuen forestiller den bibelske personen David i det øyeblikket han utfordrer Goliat. Michelangelo valgte å ikke fremstille David slik det var tradisjonelt på den tiden, nemlig etter han hadde beseiret Goliat. I stedet velger Michelangelo å vise David i *øyeblikket* han tar sitt valg. Dette blir en slags metafor på å være tilstede i øyeblikket og viser samtidig vilje og handlekraft.



*“Fortellingen om et enormt mot og en indre viljestyrke i en liten kropp. Gutten fremstilles i det han har tatt sitt valg, og velger bevisst risikoen og sårbarheten med det samme. Han skal sloss for livet og bekymrer seg. Kanskje er han livredd. David har aldri vært mer til stede i livet enn akkurat i dette øyeblikket. Det er valget selv som fanges”* (Bjartveit & Eikeset, 2008, s. 178).

En av veilederne snakker varmt om statuen av David når han skal fortelle om sin tilnærming til veiledningen.

*Vi vil som kunstneren Michelangelo bare hjelpe veisøkeren og hverandre å komme ut, vi forestiller oss at det er en meget god (vei)leder der inne og hjelper veisøker å se denne selv. Hjelper ham å se “statuen av seg selv” slik at han kan realisere sitt potensial og hogge videre selv (VL 5).*

Figur 7. Michelangelos David



Figur 8. Granittblokk

Veilederen forteller at han i undervisningen viste et bilde av en marmorblokk og ba deltagerne fortelle hva de så. De fleste så en stein, noen en marmorblokk, men ingen en potensiell David statue. Ingen så at denne steinen kunne bli til noe fantastisk. *Hvordan ser dere på dere selv?*, spør veilederen. *Kan dere se for dere at lederutvikling handler om å kunne se potensial, jobbe hardt og hogge bit for bit?*

Veilederen ber deltageren om å prøve å se sitt eget potensial. De ble så bedt om å dele det de hadde sett i gruppen. Veilederne fortsetter der sitt videre arbeid med å hjelpe veisøker å “hogge videre”. Dette handler slik vi ser det om å frigjøre energi,

kompetanse og potensialer som ligger i den enkelte og i dermed i organisasjonen. Dette underbygges av Scharmer (2009) som mener at man bør suspendere sine egne allerede skapte forestillinger og la alle dører stå åpne for det nye som kommer. Dette understøtter essensen i også det Michelangelo trodde på når han sa at skulptøren “*releases the hand from the marble that holds it prisoner*” (Senge, 2009, s. xi). Samtidig er denne narrative historien med på å underbygge hvordan veilederne ser på veiledningen ved Base Camp, de er opptatte av å hjelpe veisøkerne til å realisere sitt potensial, men sier samtidig at dette krever hardt arbeid.

Veilederens utvikling av sin evne til å stå i øyeblikket og deres evne til å omsette dette til handlekraft blir viktig for å kunne drive god veiledning. For å kunne gjøre dette er det viktig å ha fokus på å kunne takle det “ukjente i det kjente” og ha en beredskap for å kunne utøve *øyeblikkets kunst*. For gjennom en slik tilnærming er det mulig å utvikle sin *phronesis* og komme et skritt nærmere den praktiske klokskapen. David kunne ikke hente erfaring om hvordan bekjempe en slik motstander i sin erfaringsbakgrunn, men ble nødt til å stole på sin fremtidige handlekraft. Ved å utvikle sin *phronesis* og evne til å takle *øyeblikkets kunst* vil også veilederne kunne oppleve at de kan få større handlekraft.



### Kritiske refleksjoner rundt et øyeblikk

Hver modul på Base Camp programmet avsluttes med å høre på et musikkstykke av Ole Edvard Antonsen som heter *Vidda*, mens deltagerne og veiledere står i ring og holder rundt skuldrene til hverandre. Deltagerne gjør

dette fire ganger i løpet av ett år og vi har registrert at noen av deltagerne gråter under disse siste samlingsstundene. Vi har tidligere hatt tanker som *“Ja, dette har vært bra. De er triste fordi de ikke vil forlate oss og det flotte programmet som vi har laget for dem. Her er det tydelig at de er i kontakt med noe i seg selv”*.

Slike avslutningsseanser har vi selv deltatt på gjentatte ganger i vår egen lederutvikling, og har selv kjent på en sorgreaksjon flere ganger. Vi har selv vært undrende til hvorfor dette skjer, men har de gangene snakket om det til at vi ikke vil gi slipp på opplevelsen av det fellesskapet/relasjonene som har blitt skapt mellom disse flotte menneskene.

Men i det siste året har vi under disse stundene blitt i økende grad blitt undrende til hva vi som veiledere utsetter disse deltagerne for. Er vi kritiske nok til det vi driver med? Hva er det de synes er så trist? Hva er det som gjør at etter første samling forsvinner deltagerne forholdsvis raskt ut døren, mens de etter de neste samlingene blir i større grad stående igjen for å gi klemmer og lovord til hverandre? Hvorfor er noen av de triste/viser sorgreaksjoner over at samlingen er over? Har vi skapt en *“happening”* som nå er over og deltagerne realiserer nå at hverdagen står for tur? Kan det være at i løpet av deltagerens reise gjennom programmet tør de også i større grad å tilkjenne disse følelsene i plenum? Det er som det blir ok å vise at man er trist. Eller er det en forventning til at hvis du viser følelser i plenum så viser du til de andre deltagerne at du har tatt store steg i din egen utvikling. *“Se hvor flink jeg er. Jeg kan vise følelser og stå i det”*. Det er nå skapt en slik trygghet og tillit i gruppen at det er helt greit å slippe følelsene løs. Er det slik det oppleves av den enkelte? Ligger opplevelsen i den sosiale interaksjonen i gruppen eller er det indre prosesser som blir synlige for omverdenen? Vi har i denne studien ikke fokusert på innholdet til programmet og effekten den har på deltagerne da dette ikke ligger innenfor vår problemstilling, men spørsmålene er høyst relevante og fortjener ytterligere diskusjon.

Har nå en ny læringsprosess startet hos denne veilederen? Har han fått smaken av det Sokrates kalte *thaumazein* (“den store undringen”)? Har vårt program vært med på å stimulere positive emosjoner og energi hos deltagerne, eller har det motsatte skjedd? Har vi stimulert til fremming av mer fokus på egenrefleksjon og kreativitet hos disse menneskene som de kan ta med seg ut i sin organisasjon? Refleksjon rundt egne styrker og svakheter som leder er en del av dette programmet, og en bevisstgjøring av disse egenskapene er noe som veilederne stimulerer til. Det kan synes som veilederen er *“tilstede i øyeblikket”* og tar inn dette på en ny måte. Er det kanskje veilederens bevissthet/refleksjon rundt *anvendelsen* av den tilegnede

klokskapen som er i ferd med å formes i ham? Men som sitatet nedenfor viser er ikke jobben gjort ennå.

“Kunnskap i organisasjoner finnes i mange varianter. Den er delvis taus, både individuell og sosial. Den må næres og sties, og dessuten begrunnes og distribueres” (von Krogh, Ichio, & Nonaka, 2010).

## **Oppsummering forskningsspørsmål 2**

Vi har i dette kapitlet drøftet spørsmålet om *hvilken betydning har veiledernes evne til å utvikle øyeblikkets kunst for veiledningspraksisen*. Drøftingen har vist at veilederne gjennom å “*koble seg på*”, gjør at de kan finne de “*gyldne øyeblikkene*” i veiledningen. Dette gjøres gjennom å være oppmerksom i sin handling og ha en beredskap for situasjonen. Tryggheten til å kunne utøve denne *øyeblikkets kunst* utvikles gjennom at veilederne kollektivt er fysisk og mentalt tilstede for hverandre og støtter hverandre underveis i prosessen. Dette blir en forutsetning for utvikling av veilederens *phronesis*.

I drøftingen har vi også pekt på betydningen av å være “*koblet på*” og være “*på plass*” i veilederkollegiet. Dette peker flere av informantene på som svært viktig. Hvis veilederen har tilgang til seg selv og sine følelser, er opplevelsen at sensitiviteten øker. Denne sensitiviteten brukes til å “*ta inn*” deltakerne i den påfølgende refleksjon og for å kunne stille de gode spørsmålene for å hjelpe de videre i deres utvikling. Dette hevder vi er med å underbygge at utvikling av veiledernes evne til å takle *øyeblikkets kunst* er betydningsfullt for deres evne til å utvikle praktisk klokskap som igjen fører til god veiledning



## Kapittel 7: Språket som verktøy for utvikling av veilederne

Vi har funn fra intervjuene som kan tyde på at utvikling av språk og dialog/samtale oppleves som viktig av veilederne. Vi vil i det følgende undersøke det siste forskningsspørsmålet som omhandler hvilken betydning har språk for utvikling av veiledningspraksisen.

### Språket som medierende verktøy for veilederen

*Det er som om man gjennom samtale kaster tankene sine ut foran seg, slik at man bedre ser dem, slik mønsteret på et teppe først blir synlig når man ruller det ut på gulvet. Derfor er en times samtale med en god venn eller kollega bedre enn en hel dag med grubling på egen hånd (kilde ukjent).*

Dette sitatet, som en av veilederne har brukt på Base Camp, passer fint inn som introduksjon til en av øvelsene hvor veilederne bruker språk/samtaleverktøyet "NØHR". Dette er konkret



Bilde 1. Base Camp tatt av Kåre I Skarsvåg 18. april 2012

verktøy som er utviklet av veilederne på Base Camp. En veiledningsteknikk som veilederne også benytter på hverandre. Deltagerne blir delt inn i triader og på gulvet foran hver triade ligger fire store bokstaver; NØHR. I denne samtalen representerer bokstavene henholdsvis N- Nåtid, Ø-ønsket situasjon, H-hindringer og R- ressurser. Deltagerne skal deretter innta roller som veileder, veisøker og observatør. Veileder leder samtalen og sørger for at veisøker fysisk står på angjeldende bokstav

(NØHR) når han/hun deler sitt konkrete problem. Veisøker blir bedt om å flytte seg

til H dersom han/hun snakker om hindringer for å løse sitt problem. Erfaringene fra dette er at deltagerne beskriver dette å flytte seg fysisk når de snakket om disse tingene, gjorde at de ble tydeligere på hva de snakket om i samtalen. Ved å fokusere hva de faktisk snakket om (kontekst) fikk de hjelp til å reflektere i handling (reflection in action) (Schön, 1983).

Veilederne beskriver også at de benytter dette språkverktøyet i overført betydning på sine veiledersamlinger. Her er fokuset på det språket den enkelte bruker i forhold den konteksten veilederen mener han/hun snakker om det som blir fokus. Det å flytte seg *fysisk* til den ruten

som inneholder konteksten til det du snakker om, bidrar til at den enkelte blir mer bevisst sitt språk.

I en konstruktivistisk læringsteori; hvilket vil si at veisøker selv konstruerer sin kunnskap ved å være aktiv i sin søken etter mening og forståelse i sine handlinger, er det veileders oppgave er å støtte og hjelpe veisøker i denne prosessen. Det betyr at språket og andre redskaper er viktige medhjelpere i læringsprosessen. Denne læringsprosessen er også kalt *læring ved mediering*, hvor mediering betyr formidling. Når veileder går inn for å hjelpe veisøker i denne prosessen er nettopp språket det viktigste redskapet (Stålsett, 2009).

### **Samtalen som medierende prosess**

*“Forståelsens foretrukne gjenstand, nemlig overleveringen, har språklig natur, men også selve forståelsen har en prinsipiell forbindelse til språkligheten”* (Gadamer, 2010, s. 436).

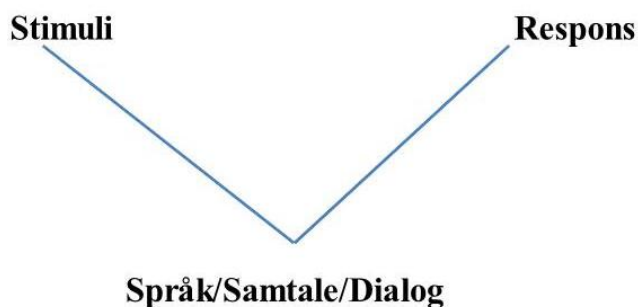
Språk og en felles forståelse av dette er viktig i enhver profesjon. Tanker er også språk, så alt språk trenger ikke å være uttalt. Når vi snakker om språk og verbalisering med veilederne får vi blant annet disse uttalelsene:

*“... å kunne ha et språk, språkfølelse, det å kunne forstå hvilke følelser vekkes i meg og samtidig forstå hvilke følelser dette kan vekke i andre”* (VL 4).

*“Ja, jeg tenker jo at vi påvirker dem. Jeg tenker jo at de får en litt annen språkbruk, jeg tror vi påvirker dem i en spesiell retning der”* (VL 2).

Her ser vi at veilederne er tydelige på hva språket kan bety for deltagerne og deres egen utvikling. Dewey (1997) sier at selv om språket ikke er tenkt er det nødvendig for tenking og for kommunikasjon (Dewey, 1997, s. 170). Betydningen av språk støttes også av teorier for meningsskaping (Weick, 1995). Bruken av språket som et medierende verktøy beskrives også av Vygotsky (1986). Han sier at relasjonen mellom tanke og ord er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse tilbake og frem fra tanke til ord og fra ord til tanke. I den prosessen vil relasjonen av tanke til ord gjennomgå en endring som kan sees på som en utvikling (Vygotsky, 1986, s. 218). I løpet av Base Camp programmet kan det virke som deltageren lærer en måte å snakke på, eller er det en måte å tenke på som gjør han/henne i stand til å gjøre mer av sine følelser eksplisitte?

Kan da språk/samtaleverktøyet NØHR sees på som et medierende verktøy?



Figur 9. Språk som medierende verktøy

Det er dette språket som veilederne bruker og som deltagerne tar etter som er med på å skape mening mellom og i den enkelte deltager? Det blir et verktøy for veilederne for å veilede og et medierende verktøy for å skape læring. Dette betyr at handlingen (veiledningen) må sees i sammenheng med redskapet (språket). Dette medierende verktøyet blir da en form for sosial mediering hvor språket til deltagerne påvirkes av veilederne i refleksjonsprosessen. Sosial mediering som deltakende kunnskapskonstruksjon betyr at vekten blir lagt på det sosiale og kulturelle fellesskapet, og altså ikke ensidig på individet (Dysthe, 2001). Dehlin (2006) spør om “Er ikke en måte å prate på også en måte å tenke på, og er det ikke umulig å tenke utenfor det språket du har?” (Dehlin, 2006, s. 262). Dette understøttes av Mead (1967) som sier at språk er viktig “... there neither can be nor could have been any mind or thought without language” (Mead, 1967, s. 192).

Polanyi uttrykker det slik: “We may say that when we learn to use language, or a probe, or a tool, and thus make ourselves aware of these things as we are our body, we interiorize these things and make ourselves dwell in them” (Polanyi, 1969, s. 148).

Så det å bruke språket som et medierende verktøy i refleksjonsprosessen kan bety at veilederne kan bidra til at individenes kunnskap kan eksistere på en annen måte, internaliseres i deltagerne ved at deltagerne i større grad klarer å språksette det de føler, som en kobling mellom tanke og følelse, mellom stimuli og respons.

“Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them” (Vygotsky, 1986, s. 218). Ut fra det ovenstående ser vi at språket blir et viktig medierende verktøy for å skape læring, og derigjennom er med på å utvikle veiledernes praktisk klokskap.

Språket vi velger å bruke har stor betydning for undervisningshandlinger, og Karlsen (2006) spør om ikke språket er undervisningsimprovisasjonens grunnlag. Paradoksalt nok fordi improvisasjon oftest henvises til det språkoverskridende – det uuisigelige (Karlsen, 2006)

### **Når "sannheten" blir kroppsliggjort gjennom språk**

*Hvis det løftes opp i plenum blir det ennå mer sant. Da blir det mitt hovedprosjekt liksom. Og dette er fascinerende og at det er forskjellig bevissthetsnivå er det garantert. Og da tror jeg at en språkutvikling er med på dette og da får jeg en bredere forståelse av hva som skjer (VL1).*

Språk som begrep har flere betydninger og fasetter som vi skal vise. Å gi deltagerne et språk kan være med på å knytte kognisjon og emosjon hos de. Det er gjennom et språk man kan forstå og gjennom forståelsen man kan endre følelsene i situasjonen. Et utsagn fra en av veilederne sier noe om dette:

*"... det er det som knytter kognisjon og emosjon. Det er gjennom språket man kan forstå og gjennom forståelsen man kan endre følelsene i situasjonen" (VL 1).*

Nøkkelen til utvikling for veiledere og deltagere er å gi de en slags bevissthet om hva som skjer med dem følelsesmessig i situasjoner de gruer seg til eller ikke mestrer. Det er ikke bare på Base Camp vi tror på at følelser blir viktige for kunnskapsutvikling og prestasjoner. Styhre (2003) sier følgende: *"The emotionality and corporeality may serve as a primary source of knowledge and skills in organizations"* (Styhre, 2003, s. 99). Her viser han at følelser og kroppsliggjøring (*kropp og sjel*) er en viktig kilde for kunnskap og ferdigheter i organisasjoner. Vi kan hevde at følelsene har stor betydning for vår oppfattelse og tolkning av en situasjon, noe som også er svært viktig for militære ledere å bli bevisst på. Gottvassli (2012) på sin side hevder at det ligger mye kunnskap i følelsene basert på vår daglige tale. Begreper som magefølelse og "fingerspitzgefühl" vitner om dette (Gottvassli, 2012).

Veilederne beskriver at de på samlingene bidrar til hverandres begrepsapparat på grunnfølelsene, slik at de kan beskrive og dele om hva de legger i begrepene. Etter hvert oppdager man kanskje i dialog og veiledning, at det er andre som har opplevd de samme opplevelsene som en selv. Dermed blir egne opplevelser og følelser "normalisert" i den forstand at man ser at andre har opplevd det samme. Man lærer også å sette ord på disse følelsene og man får en bevissthet rundt hva dette dreier seg om. En av veilederne beskriver noe av dette på denne måten:

*... For når jeg snakket i sted, så er det ut i fra hva vi gir deltagerne. Vi gir dem et språk, vi gir dem en mulighet til å forstå at det faktisk er forskjell på menneskene, og menneskene består av disse forskjellige følelsene, ikke sant. Vi gir dem dette språket. Og hvordan de da blir oppmerksom på disse følelsene, som lever i dem og som lever i de andre, er jo at de blir gjenstand for veiledningen selv. At vi som veiledere spør, hva kjenner du på nå eller kan du beskrive det du kjenner? De har noe teori, på hva er følelse, affektbevissthet og sånn på en teoripakke men den her bevisstheten, det å kunne sette ord på det å merke den selv, det å sette ord på den selv. Er med på å øke kunnskapen om, ja, kall det det indre liv, i seg selv... (VL 4).*

Ved å øke egen forståelse for hva som skjer med den enkelte deltager i vanskelige situasjoner er dette med på å gjøre at det negative i situasjonen blir mindre. For oss handler dette om hva vi har sett fra deltagerne og fra våre egne prosesser, og det handler om forskjellige bevissthetsnivå. Vi blir ikke selv som veiledere på noen måte eksperter på dette selv om man forstår hva som skjer. Veilederne beskriver to nivåer som ofte kommer til syne. Det ene nivået er at deltageren går fra kanskje å være helt ubevisst til å bli bevisst både på hvordan en selv reagerer og hvordan man påvirker andre mennesker i den enkelte situasjonen.

*Det andre nivået det er når erkjennelsen blir sann for andre enn deg selv. Det kommer opp i en eller annen gruppeform. Når det blir mer sant enn før. Når det blir mer sant enn det var før og for andre enn seg selv. Da kan du gjøre noe med det. Ofte må dette løftes opp i gruppa i BC. Det må løftes opp i gruppa og bli synlig for alle i gruppa før det kan bli mitt eget prosjekt. Og jeg kan få motivasjon og ønske til å gjøre noe med det (VL1).*

Her beskriver veilederen det andre nivået, det han kaller "når erkjennelsen blir sann for andre enn deg selv". Denne erkjennelsen kommer ofte opp i en eller annen gruppekontekst der deltageren blir veiledet. Det vil si at også andre i gruppa responderer på det som skjer med en deltager i en situasjon. Da blir reaksjonen og handlingsmønsteret mer sant enn før. Når dette skjer og det blir mer sant enn det var før og for andre enn seg selv, da kan deltageren bli motivert til å gjøre noe med det, altså endre atferd. For å få dette til må veilederne ofte løfte dette opp i refleksjonsgruppene på Base Camp. Hvis man jobber videre med den samme problematikken og det løftes opp i plenum blir det kanskje ennå mer sant. Da vil det kanskje øke bevissthetsnivået hos deltageren ennå mer. Med å gjennomføre denne *refleksjonen i praksis* (ikke spesifikt Schöns begrep her), økes forståelsen hos deltagerne. Denne måten å veilede på er også i henhold til LKSKs veiledningssyn. Det vil si at man gjennomfører veiledningen som en relasjonell prosess der oppdagelse, læring, vekst og utvikling er målene og den lærende er i fokus (Tveiten, 2002, s. 24). Vi ser likhetstrekkene mellom at når deltagerne øker bevissthetsnivået gjør de *oppdagelser* om seg selv. Dermed kan vi si at veilederne ved å gi deltagerne et "språk" til å beskrive og sette ord på følelser og hva som

skjer med dem i den enkelte ubehagelige situasjon, er med på å gi dem en bredere forståelse av hva som skjer.

Begrepet ”sant” i denne sammenhengen blir når deltagerne erkjenner på kroppen selv hva som gir mening. Dette karakteriserer kroppens praktiske sensitivitet – “a sens practice” - det vil si noe som er husket gjennom kroppens egne erfaringer (Gotvassli, 2012, s. 95). Kanskje man kan hevde at veilederne er med på å gi deltagerne *kroppsliggjort kunnskap* i henhold til Blackler (1995). Man kan hevde at dette kun er en opplevd sannhet for deltagerne, imidlertid tror vi at denne måten veilederne bidrar til hverandres felles språk bygging, blir etter hvert en del av deres praktiske klokskap.

### **Å bli i dialogen**

*“Tvinge et menneske til en mening, en overbevisning, en tro, det kan jeg i al evighet ikke; men eet kan jeg....: Jeg kan tvinge ham til at blive opmærksom.”* (Kierkegaard i *Begrepet Angst* utgitt første gang i 1844).

Ideen om en reflekterende praksis er et alternativ til den tradisjonelle praksisepistemologi. (Schön, 2001, s. 286). Og vi hører fra veilederne at den veiledende dialogen av deltagerne er den sentrale nøkkelprosessen for læring på Base Camp. Det settes av mye tid til at deltagerne skal kunne reflektere og dele disse refleksjonene med andre deltagere både med og uten veileder til stede. Når veileder er til stede, bruker han sin kunnskap og erfaring for å veilede deltagerne. I måten veileder prater og fremstår på bruker han et språk i sin dialog som deltagerne “tar inn” og etterligner. Det blir etter hvert lettere for deltagerne også å bruke det samme språket.

Denne refleksive praksisen som kan sees på som en formell metode om læring er jo ikke et helt nytt konsept. Helt siden antikken har vi hørt om filosofene som var glade i å reflektere og Sokrates var jo en av de mest kjente i så måte. *“Sokrates’ måte å praktisere samtalen på kunne ofte virke brutal. Han vandret omkring på gatene, stoppet folk han møtte og spurte dem rett ut hva de mente om seg selv”* (Fløistad, 1996, s. 158). Nettopp slik Sokrates hadde gjort, gikk Søren Kierkegaard inn i dialog med ukjente på sine daglige spaserturer gjennom Københavns gater. Han kalte det for sitt daglige “menneskebad” (Harris & Lagerström, 2009). Både Sokrates og Kierkegaard var opptatt av å tvinge menneskene til å stoppe opp litt og reflektere. Dette er også noe som blir trukket frem i dialogen med veilederne på Base Camp, det at veilederne får deltagerne til å reflektere selv om de føler en viss motstand. Veilederne holder dem i her og nå fokus.

“Men så tror jeg at det vi som veiledere, og også jeg, er at vi lar dem på sett og vis falle litt til ro, vi lar dem få lov til å reflektere over seg og sitt og vi tillater dem ikke å flykte vekk fra den refleksjonen” (VL 4).

*Og så hanker vi dem inn igjen og på et vis legger til rette for, og tvinger dem til å reflektere innover. Og dette kunne dem jo ha gjort alene, men når en reflekterer alene, så er det fort gjort å reprodusere tidligere tanker. Så det jeg tror at jeg som veileder representerer er, litt den her, nå sitter vi på stolen her, nå er vi her, holder dem her og nå (VL 4).*

Veilederen sørger her for at deltageren holder fokus på det som skjer her og nå i refleksjonssammenheng (Schön, 1987). De “tvinges” til å holde fokus på seg selv og dele de tanker de gjør seg rundt dette. Dette gjøres i den påfølgende dialogen som ledes av veilederen.

Schön var opptatt av praktisk kunnskap og et av nøkkelbegrepene var å drive refleksjon i handling. Schön har gjennom sine bøker også vært opptatt av hvordan man kan utdanne en dyktig praktiker (Dewey, 1997). Er det slik at veilederne på Base Camp klarer å reflektere over hva de holder på med samtidig som de gjør det?

*Men så fortsetter vi samtalen. Det som skjer, er jo at han oppdager seg selv, oppdager utrolig mange læringspoenger i samtalen han har med meg. Og jeg merker meg selv. Jeg merker at dette går utrolig bra. Jeg blir stolt, jeg kjenner at jeg blir rørt, fordi at han mister seg selv litt i det. han er en stille beskjeden type, ser for meg at for ham er plenumet litt skummelt. Og samtalens høydepunkt er at vi sitter og snakker sammen som om det var bare oss to tilstede i rommet. Jeg kjenner jeg mister litt tid og sted. Det blir liksom bare oss to. Det blir en kontakt der som jeg ikke har hatt med ham tidligere (VL 5).*

Her ser vi at veilederen reflekterer over det som skjer her og nå. Veilederen reflekterer over at veisøker oppdager læringspoenger i samtalen og at han samtidig merker seg selv i det. Dette kan tolkes som det Schön (1983) viser til som refleksjon i handling.

Det er dette som Schön (1983) kaller å være en reflektert praktiker. I motsetning til Dreyfus (1999) som påstår at ekspertene ikke tenker når han handler, sier Schön (1987) at det er akkurat det han gjør, han reflekterer til og med under handlingen.

*...både vanlige mennesker og profesjonelle praktikere tenker ofte på hva det er de gjør, og noen ganger mens de holder på med det. Stimulert av overraskelse, snur de tankene tilbake til handlingen og på kunnskapingen som ligger implisitt i handlingen (Schön, 1983, s. 50).*

For veiledningen på Base Camp kan det synes som denne refleksjonen selve grunnstammen i veiledningspraksisen. Men denne refleksjonen i handling er ikke allment akseptert som en

legitim form for ekspertise (Schön, 1983). Hvordan står det til med denne anerkjennelsen av praksiskunnskap i dag?

Kan veilederen sees på som en kunstner når han utøver sitt virke som veileder? Schön (1983, 1987) var opptatt av det han kalte de “profesjonelle kunstnerne”, den spesielle faglige ekspertise som vi ser blir tatt i bruk i situasjoner som ikke lar seg håndtere ved hjelp av forhåndsbestemte løsninger, program eller oppskrifter. Det er en kompetanse som ikke er avhengig av at vi er i stand til å beskrive hva vi foretar oss i disse situasjonene (Irgens, 2007, s. 39). Schön tar et oppgjør med den rådende teknisk rasjonelle forståelsesramme og lanserer en praksisepistemologi, som ligger implisitt i de kunstneriske, intuitive prosesser, som mange praktikere bruker i situasjoner, hvor det er snakk om usikkerhet, manglende stabilitets, noe unikt eller verdikonflikter. Schön mener at dagliglivet er preget av intuitiv, spontan handling og at kunnskapen er her for det meste implisitt, innleiret i handlingen (Gotvassli, 2007). Schöns begreper knytter seg ikke direkte til språklig konversasjon, men heller til en refleksjonsstruktur som skal beskrive det som har skjedd; handling, beskrivelse av handling, refleksjon over beskrivelse i handling, refleksjon over refleksjonen over beskrivelsen av handlingen (Molander, 1996, s. 145).

### **Den sokratiske dialog**

*“Ja, å forstå seg selv og egne intensjoner i samtalen. Ja, men også det å være i tvil – å undre seg hva som skjer. Å diskutere med de andre. Ikke å forstå det helt fullt ut bestandig. Det er det sjelden man gjør – at man forstår den andre fullt ut” (VL 2).*

Flere av veilederne beskriver at spørsmålene de stiller hverandre og språket de bruker, hjelper hverandre til å finne læring i deres praksis.

*“Dette er jo bare ord selvfølgelig, men de har et innhold for meg da jeg har vært med noen år” (VL 1).*

De hjelper hverandre aktivt til å finne lærings situasjoner gjennom dialog. Målet for den sokratiske dialog er å finne kunnskap og innsikt som veilederne *allerede har*, selv om de ikke vet at de har den. Spørsmål, svar og refleksjon skal gjøre ikke reflektert kunnskap og innsikt tilgjengelig. At dette målet aldri fullstendig oppnås er også en viktig side av dialogen (Molander, 1996, s. 85). Sokrates opptrer som han selv ikke har kunnskap i den meningen at han vet svaret på det sentrale spørsmålet. Han vender seg til en annen person som *tror* at han vet. Sokrates sier at han bare vil lære. Dette er hans rolle i dialogen, i virkeligheten er han på



søken etter kunnskap og denne viljen etter å ville lære er viktig. For å oppnå kunnskap må man ville lære, være en person som ønsker å vite (Molander, 1996).

*Det helt grunnleggende for å kunne gå i en god dialog. Når en skal snakke om seg selv, gjøre seg sårbar, kjenne på «kalle det sitt eget indre liv». At for det første at den som er der selv er på plass, og at den som veileder har den gode intensjonen om å ville være den gode hjelperen. At, det ene er rammene rundt, fortroligheten, bygge tillit i relasjonen, det opplever jeg at vi har mye fokus på (VL 4).*

Veilederen poengterer her at han ønsker å være den “gode hjelperen”, slik Sokrates også søkte å være det i sin tid. Sokrates ønsket å være en fødselshjelper, en som hjelper den andre til å finne svaret i seg selv. Sokrates var nok inspirert av sin mors yrke (jordmor) når han bruker denne metaforen i sin søken etter kunnskap. Denne dialogen som Sokrates viser til kan sees på som en kunstform hvor bevegelsen er viktigere enn de aktuelle ordene. Her er målet med samtalen å oppnå praktisk og teoretisk kunnskap (Molander, 1996, s. 85).

Denne sokratiske dialogform er en kunstform hvor tanker og replikker blir portrettert (Molander, 1996). I denne dialogformen ligger svarene på spørsmålene hos veisøkeren og samtalens retning kan endre seg gjennom og i dialogen. Vi velger å tolke dette dit hen at det skjer en sokratisk dialog hvor språket utvikles gjennom undring i fellesskap og at dette er med på å utvikle veilederne til å anvende språket i sin veiledergjerning.

### **Oppsummering forskningsspørsmål 3**

Vi har i dette kapittelet drøftet spørsmålet om *hvilken betydning har språk for utvikling av veiledningspraksisen*. Det vi ser ut fra intervjuene er at å etablere et felles språk har stor betydning for veilederne i deres utvikling. Dette understøttes av funn som viser at dialogen blir et medierende verktøy der meningsskaping skjer i møtene mellom veilederne og deltagerne. På denne måten har vi også vist at språket medfører at kunnskap kan internaliseres i deltagerne og veilederne ved at de klarer å artikulere det de opplever og føler gjennom språket. Vi har flere funn fra veilederne som underbygger hvordan sannheten blir kroppsliggjort og erkjennelser forsterkes gjennom bruken av språket i grupper eller i plenum.

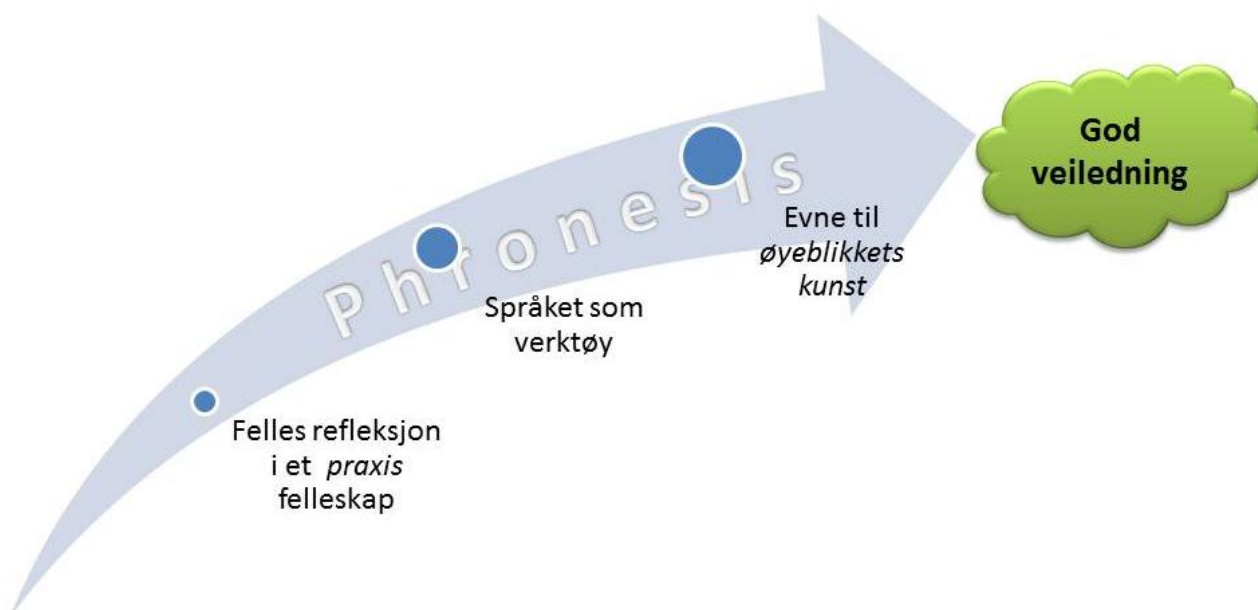
Vi har i dette kapittelet vist at bruken av språket som verktøy har stor betydning for utvikling av veilederpraksisen ved Base Camp.

## Kapittel 8: Oppsummering og konklusjon

Vi vil i dette avsluttende kapittelet oppsummere avhandlingens hovedfunn, samt belyse hva som fører til utvikling av god veiledningspraksis. Hovedfunnene er vist i den grafiske modellen nedenfor. Vi vil også i den avsluttende refleksjonen presentere et bidrag til fagfeltet i form av vår modell for anvendelse av *phronesis*. Modellen viser at den praktisk kloke veileder tar fortiden og sine erfaringer med seg inn i øyeblikket, for å utnytte klokskapen i løsningen av fremtiden. Videre vil vi diskutere hvordan veiledning vil være uten praktisk klokskap. Til slutt ønsker vi å diskutere veien videre gjennom å spørre hva skal veiledere med all denne praktiske klokskapen (*phronesisen*).

### Oppsummering av hovedfunn

Vi har i denne studien vist at veiledernes deltakelse i felles refleksjon i et *praxisfelleskap*, utvikling av veiledernes evne til *øyeblikkets kunst* og viktigheten av et felles språk som verktøy for veiledning, har stor betydning for utvikling av deres veiledningspraksis og den enkelte veileders praktiske klokskap.



Figur 10. Utvikling av god veiledningspraksis ved Base Camp

Modellen viser en grafisk oversikt over de hovedfunn i studien som vi mener kan lede frem til god veiledning.

Antikkens begrep om praktisk klokskap (*phronesis*) har hatt stor inspirasjonsverdi for oss i vår søken mot utvidet kunnskap, og vi har i denne studien undersøkt hvordan veilederne på Base Camp utvikler sin veiledningspraksis. Funnene viser at å drive felles refleksjon i et *praxisfellesskap* er viktig for utvikling av veiledernes praktiske klokskap (*phronesis*). Samtidig har studien vist at utvikling av veiledernes evne til å takle *øyeblikkets kunst* er betydningsfullt for deres evne til å utvikle deres praktiske klokskap. Tilslutt viser funnene at dialogen og språket har stor betydning for utvikling av veiledernes praktiske klokskap.

Før vi svarer på hvordan god veiledning utvikles blant veilederne på Base Camp vil vi utdype ytterligere de hovedfunn som leder frem til dette.

### *Veiledernes felles refleksjon i et praxisfellesskap*

Vi har funn som viser at tillit og trygghet er viktig og dette etableres gjennom gjensidig refleksjon og deling av erfaringer. Veilederne opplever at det å “bare være”, det vil si å kunne få lov til å bare lære av de andre veilederne det første året, er viktig for å etablere denne tilliten. Videre er dette er med på å gi veilederne ferdigheter (*techne*) til å utøve veiledning gjennom noe som har klare elementer av mesterlære slik Dreyfus (1986; 1999) ser det.

Vi har sett at veiledersamlingene bidrar til utvikling av et praksisfellesskap som har likhetstrekk med Lave & Wengers (1991) begrep CoP. Vi har vist at å bruke begrepet *Aristotelisk praxisfellesskap* gir mer mening, da vi mener det er med på å vise at fokuset i fellesskapet ligger i at veilederne deltar i *praxisfellesskapet* fordi det også har en verdi i seg selv. *Praxis* er knyttet til den eksistensielle dimensjon i tilværelsen og veilederne vil gjennom å utvikle sin evne til å stå i det ukjente og ha mot til å overlevere seg til virkeligheten kunne utvikle sin praktiske klokskap (*phronesis*). Dette *Aristoteliske praxisfellesskapet* som veilederne er en del av, bidrar i stor grad til å utvikle den enkelte sin veilederpraksis.

### *Evne til å utvikle øyeblikkets kunst*

Drøftingen har vist at veilederne gjennom å “koble seg på”, gjør at de kan finne de “*gyldne øyeblikkene*” i veiledningen. Dette gjøres gjennom å være oppmerksom i sin handling og ha en beredskap for situasjonen. Tryggheten til å kunne utøve denne *øyeblikkets kunst* utvikles gjennom at veilederne kollektivt er fysisk og mentalt tilstede for hverandre og støtter hverandre underveis i prosessen. Dette blir en forutsetning for utvikling av veilederens *phronesis*. Studien viser betydningen av å være “*koblet på*” og være “*på plass*” i veilederkollegiet. Dette peker flere av informantene på som svært viktig. Hvis veilederen har tilgang til seg selv og sine følelser, er opplevelsen at sensitiviteten øker. Denne sensitiviteten

brukes til å “*ta inn*” deltakerne i den påfølgende refleksjon og for å kunne stille de gode spørsmålene for å hjelpe de videre i deres utvikling. Dette hevder vi er med å underbygge at utvikling av veiledernes evne til å takle *øyeblikkets kunst* er betydningsfullt for deres evne til å utvikle praktisk klokskap som igjen fører til god veiledning.

### **Betydningen av språk som verktøy**

Det vi ser ut fra intervjuene er at å etablere et felles språk har stor betydning for veilederne i deres utvikling. Dette understøttes av funn som viser at dialogen blir et medierende verktøy der meningsskaping skjer i møtene mellom veilederne og deltagerne. På denne måten har vi også vist at språket medfører at kunnskap kan internaliseres i deltagerne og veilederne ved at de klarer å artikulere det de opplever og føler gjennom språket. Vi har flere funn fra veilederne som underbygger hvordan sannheten blir kroppsliggjort og erkjennelser forsterkes gjennom bruken av språket i grupper eller i plenum.

### **Utvikling av god veiledningspraksis**

Problemstillingen vi har belyst er *hvordan utvikles god veiledningspraksis blant veiledere på lederutviklingsprogrammet Base Camp*. Gjennom den teori vi har valgt og basert på de funn vi har, ser vi at dette utvikles gjennom å utvikle veiledernes *phronesis*, noe veilederne gjør gjennom å utøve felles refleksjon, etablere et felles språk og utvikle sin evne til *øyeblikkets kunst*.

Avhandlingen har vist at god veiledning er mer enn ervervelse av teoretisk kunnskap og utøvelse av teknisk rasjonalitet. God veiledningspraksis krever utvikling av praktisk klokskap gjennom å ha blick for *både* det teknisk rasjonelle, det teoretiske og abstrakte og *anvende* dette med praktisk klokskap i utøvelsen. Vi hevder at klokskapen må bygges opp som en beredskap for å kunne stå i det som skal skje og at fagmiljøet må anerkjenne og ta på alvor kompleksiteten i *øyeblikkets kunst*.

I den påfølgende refleksjon og modell vil vi vise at den praktiske klokskapen utfyller det som skal skje i handlingen (veiledningen) og bistår i det som kommer. Modellen er ment å være et bidrag til hvordan god veiledning kan utvikles.

## **Avsluttende refleksjon**

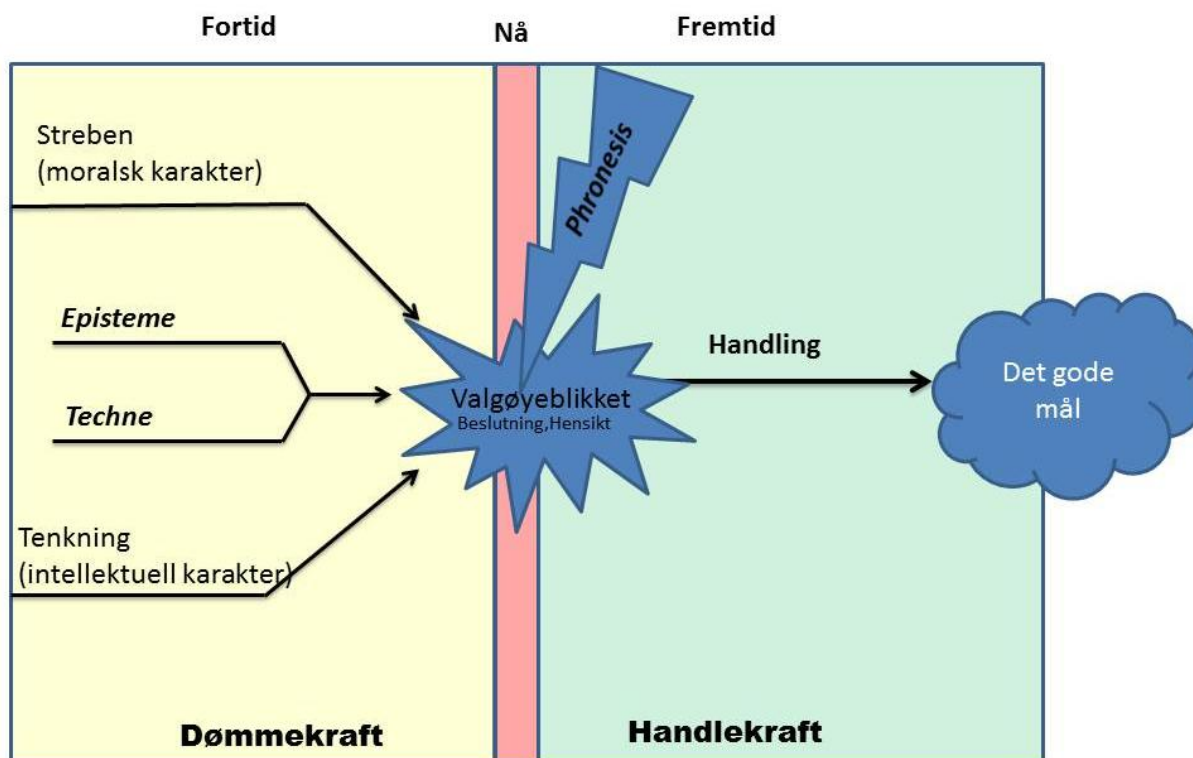
*Phronesis*, veiledernes praktiske klokskap, kan vi si har blitt utviklet gjennom disse tre punktene ovenfor, men *phronesis* er ikke *målet* for utviklingen. Som vi hevder i oppgaven, så må ikke en veileder bare *forstå* hva som må gjøres, men han/hun må *gjøre* det.

Det er ingen begreper som fanger noe entydig, heller ikke *phronesis*. *Phronesis* er ikke bare et begrep, men en kontinuerlig kapasitet, en beredskap for å kunne stå i det som skal skje.

Det finnes derfor ikke en oppskrift for hvordan en skal finne *phronesis*. Men vi argumenterer for at veilederne må anerkjenne det faktum at det er det som ligger i dette fenomenologiske budskap som gjør at en kan opparbeide seg en kontinuerlig kapasitet, en beredskap for å kunne bruke *phronesis* i sin veiledergjerning og oppnå god veiledning. Vi ønsker likevel å komme med følgende bidrag til de som ønsker å utvikle sin *phronesis* og undrer oss over om dette kan settes opp i en modell.

### En mulig modell for anvendelse av *Phronesis*

Vi har utarbeidet en modell som kan tjene som et utgangspunkt for diskusjon rundt betydningen av å utvikle *phronesis* for å kunne utøve handlekraft på en god måte. Dette blir et øyeblikksbilde da *phronesis* som begrep kan ikke fanges i en generisk ikke-kontekstuell modell. Hvis det hadde vært tilfelle ville det være vitenskap (*episteme*) og ikke praktisk klokskap.



Figur 12. Anvendelse av *phronesis*

I denne egenutviklede modellen tar vi utgangspunkt i handlingsøyeblikket. Modellen viser at menneskets streben og tenkning (fritt etter Aristoteles), samt teoretisk kunnskap (*episteme*) og

praktisk kunnskap (*techne*) er med på å påvirke valgøyeblikket. Men det er i valgøyeblikket at en kan bruke sin praktiske klokskap, sin *phronesis*. De forskjellige perspektivene er viktige da alle er med på å påvirke valgøyeblikket. Hovedpoenget for modellen er at alt peker inn mot dette øyeblikket som leder handlingen tilslutt mot målet. Det er beslutningen som er utgangspunktet for en handling og som er avhengig av *phronesis* for den riktige handling. Denne modellen synliggjør også forholdet mellom teknisk-rasjonell og teoretisk kunnskap, samt streben og tenkning som Aristoteles var opptatt av. Disse er da din erfaring som du tar med deg inn i øyeblikket/situasjonen og som blir din basis for handlingen. Klokskapen hører her hjemme som utfyllende egenskap og rommer noe mer enn bare viten, teknikk, rasjonell tenkning og moral. Modellen viser at klokskapen utfyller det som skal skje i handlingen og bistår i det som kommer. Det å stå i det ukjente. Klokskapen gjør god teori til praktisk handling og den kloke handling synliggjør de andre dydene. Forankret i fortiden gjør den kloke relevante vurderinger i nåtiden, som legger grunnlaget for riktige beslutninger for fremtiden (Brunstad, 2009, s. 83). Men praktisk klokskap kan ikke avgjøre om en handling vil bli en suksess. Hvis den kunne forutse det, ville det være vitenskap, et aspekt av *episteme*. Derfor er praktisk klokskap i utgangspunktet resultatløst, og vi kan ikke anta at det riktige resultat skiller mellom en klok eller uklok avgjørelse. Å innse denne begrensning i menneskelig forståelse, kunnskap og klokt lederskap er i seg selv et uttrykk for den samme praktiske klokskapen (Grint, 1997, s. 240).

*“No past event is an object of choice [...] - because nobody deliberates about the past either, but only about a possibility of the future; and it is impossible for what has happened not to have happened”* (Aristotle, 1953, s. 147).

Vi har ikke plassert *phronesis* tilfeldig i modellen da vi ønsker å poengtere det som Aristoteles sier at handlingen skjer i nåtid og leder inn i fremtiden. Den praktiske kloke veileder tar fortiden og sine erfaringer med seg inn i øyeblikket, for å utnytte klokskapen i løsningen av fremtiden. Det er derfor viktig å kunne være tilstede i øyeblikket og åpne opp for muligheten til det som ennå ikke er. Imaginasjon, evnen til å se det som ennå ikke er, kan trekkes til det tidligere nevnte latinske ordet for klokskap, *prudentia*<sup>12</sup>. Ordet betyr fremsynt eller forutseende, og den gode veileder bruker sin klokskap til å se en mulighet eller løsning som kanskje ikke ligger tydelig foran ham. Han improviserer. Dette krever at han er oppmerksom på det som skjer i øyeblikket og at han har troen på at kunnskapen kan forløses

---

<sup>12</sup> Det greske ordet er *phronesis*

gjennom klok veiledning eller et godt spørsmål til veisøker. I grenseovergangen mellom fortid og fremtid bruker veilederen sin *phronesis*. Dette betyr ikke at han kun skal se fremover, for det er viktig at han også reflekterer i forkant. Denne etterpåklokskapen eller refleksjon over handling er viktig også for det som skjer i nuet. Etterpåklokskapen er nyttig til mangt, men de fleste parter ville tjene på økt klokskap i forkant (Brunstad, 2009, s. 88) .

### **Handlekraft - Du blir det du gjør**

Som veileder ved Luftkrigsskolen så blir det lagt mye vekt på ordet handlekraft. En offiser skal være handlekraftig, offiseren skal forvalte makt på vegne av det norske folk. Så hvordan utvikle denne handlekraften på en klok måte? Modellen vi akkurat har vist kan åpne opp for en debatt rundt dette.

I *Den Nikomakiske Etikk*<sup>13</sup> understreket Aristoteles hvor viktig handlingene er for hvem du er. Et menneske er nettopp et vesen som kan treffe beslutninger og handle deretter. Du blir det du gjør, sa han. Vi forklarer hele tiden for oss selv hvorfor vi gjør som vi gjør. Vi er ute etter å forstå oss selv. Det er ikke bare omgivelsene som avleser oss og gjør slutninger om hvem vi er, vi gjør det selv også (Bjartveit & Eikeset, 2008, s. 179). “*Hence choice is either appetitive intellect or intellectual appetite; and man is a principle of this kind*” (Aristotle, 1953, s. 147). Aristoteles prøver å fortelle oss at mennesket er utgangspunktet for all handling og at mennesket bør hele tiden strebe etter den riktige handling. Handlinger er karakterbyggende. De setter spor og gjør noe med deg. Alle ledere møter avgjørende øyeblikk i sine karrierer som blir bestemmende for hvem de utvikler seg til å bli (Badaracco, 1997). Dette er en viktig dimensjon i utviklingen av veilederens *phronesis*. Den etiske dimensjonen som Aristoteles minner oss om og fokuset på dine handlingsvalg er viktige for din identitet som veileder. Weick (1995) understreker viktigheten av å etablere og opprettholde identitet ved hele tiden å definere og redefinere hvem du er. Når du vet hvem du er vet du også hva som finnes der ute (Weick, 1995, s. 20). Så ved å kontinuerlig strebe etter å utvikle din praktiske klokskap og være åpen for det som skjer i øyeblikket, er det mulig å gjøre valgene og handlingene som leder mot det gode mål.

### **Hvordan ser veiledning ut ribbet for praktisk klokskap?**

Det motsatte av praktisk klokskap er upraktisk dumskap? En veileder som ikke evner å være tilstede i øyeblikket og som hele tiden faller tilbake til en utøvelse av veiledning som oppleves

---

<sup>13</sup> Den Nikomakiske Etikk er Aristoteles sitt hovedverk i etikk

som ensidig teknisk rasjonell, vil etter vår mening ikke utvikle en god veiledningspraksis. Det er vår mening at det er viktig å fokusere på det som virker, kontra det som ikke virker. Det vi har erfaring med er at det er viktig at veilederne tror på at det de gjør vil lede frem til noe godt. Dette er i tråd med det Aristoteles mente ville føre frem til “det gode mål”. Vi ser også at det kan virke som Aristoteles kun fokuserte på det gode, og våre kritikere kan nok også hevde at vi er for ensidig i vår forskning. Vi mener likevel at fokuset på å strebe mot det gode mål ved å utvikle sin *phronesis* er det som leder frem til god veiledning.

Vi hevder at ved å rette mer fokus og oppmerksomhet mot den menneskelige dannelsen av veilederen slik Aristoteles impliserer, vil åpne opp for en debatt rundt verdien av et *mangfold* av veiledertrening, slik at noen av de relevante *Aristoteliske praksisfelleskapene* kan bli formet og næret. Det er gjennom å utvikle evnen til å anvende sin *phronesis*, sin evne til å stå i det ukjente og overlevere seg til virkeligheten, slik Heidegger beskriver det, at vi kan komme nærmere erfaringen – praksisen – på en ny måte.

Det er gjennom dannelse og anvendelse av praktisk klokskap at vi kan *nærme* oss god veiledning eller for å bruke Aristoteles sitt begrep “det gode mål”. Klokskap er summen av alt den profesjonelle yrkesutøveren kan og har tilegnet seg, brukt med klokskap i en ny og uventet situasjon. Denne klokskapen gjør god teori til praktisk handling (Brunstad, 2009).

### **Å vende tilbake til Platons hule - Hva skal vi med denne praktiske klokskapen?**

Som i hulelikningen til Platon, vender vi tilbake etter endt skriving med mer undring og kanskje en større innsikt i fenomenet rundt veiledernes praksiskunst, og vi spør oss om det er viktig å prøve å knytte noe mening til alt dette vi har skrevet om. Hvordan sørger vi for at ilden fortsatt brenner inne i hulen? Praktisk klokskap eller visdom er ikke en teoretisk kunnskap om hvordan man skal utøve noe i praksis. For oss handler denne praktiske klokskapen om en generell undring til vår egen handle- og dømmekraft, noe som kan være med på å gi nye vaner (*hexis*) i vår ledergjerning. Ved *ikke* å påberope at vi sitter på svaret, men heller søke å skape en tilsvarende undring til de en kan påvirke, kan vi bidra til at vedkommende får mulighet fortsette i sin egen sokratiske dannelsesprosess. Hadde man kommet tilbake med svarene, ville kanskje undringens bål etter hvert ha sluknet. Denne grunnleggende undringen – eller refleksjon over praksis – bør vi sørge for ikke dør hen når vi nå vender tilbake til vår hverdag som instruktører eller veiledere for fremtidens ledere ved Luftkrigsskolen.



“Undringer er som fordypninger i vår tilværelse. De skaper den “filosofiske tyngdekraft” som tiltrekker seg de hendelser som er verdt å erfare” (Hansen, 2008). Det hadde vært spennende fortsette undringen og forsket videre på veiledernes praksiskunst. Vi kunne ha sett på flere aspekter av denne øyeblikkets kunst. Hvordan påvirkes deltagerne? I forholdet mellom veiledere og veisøkere vil det være en makt dimensjon. Hvordan arter den seg? Vi synes også at definisjonen Luftkrigsskolen bruker på veiledning, bør diskuteres for å ta inn øyeblikkets dimensjon, samt den gjensidige påvirkning som skjer i møtet mellom veileder og veisøker.

Takk for at du har blitt med oss på denne reisen (ut av hulen?) og vi håper at du har funnet (og kanskje åpnet) noen dører inn til din egen kunnskap.

## BIBLIOGRAFI

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning og refleksjon: Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. London: Sage .
- Andresen, E. (2011). I hvilken grad tilfører Base Camp-deltakelse praktisk anvendbar kompetanse innenfor håndtering av mellommenneskelige relasjoner? *Bacheloroppgave*. Trondheim, Norge: Luftkrigsskolen.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Aristoteles, & Stigen, A. (1999). *Aristoteles Etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aristotle. (1953). *The Nicomachean Ethics* (2004. utg., Vol. 1953). (J. A. Thompson, Overs.) Suffolk: Penguin Classics.
- Badaracco, J. L. (1997). *Defining Moments: When Managers Must Choose between Right and Right*. Boston: Harvard Business School Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City: Anchor Books.
- Bjartveit, S., & Eikeset, K. (2008). *Makt og verdighet: Perspektiver på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations. "An overview and interpretation". *Organizational Studies* 16(6), 1021-1046.
- Bornemark, J., & Svenaeus, F. (2009). *Vad er praktisk kunnskap?* Huddinge: Sødertørns høyskolebibliotek.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt Lederskap - mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Calderhead, J., & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press .

- Coghlan, D., & Brannick, T. (2010). *Doing Action Research in your own organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cullen, J., & Turnbull, S. (2005, Sep 3). A Meta - Review of the Management Development Literature . *Human Resource Development Review Vol 4*, ss. 335-355.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2009). *Organization Development & Change*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Darsø, L. (2004). *Learning Tales of Arts-in-Business*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon. I K. Steinsholt, & H. Sommero (red), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 261-280). Trondheim: N.W DAMM & SØN as.
- Dehlin, E. (2008). *The flesh and blood of improvisation: A study of everyday organizing*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Doctoral dissertation.
- Dehlin, E. (2012). Phronesis and the Either-Or Distinction Between Technical Rationality and Improvisation in Knowledge Work. I *Fleshing Out Everyday Innovation* (ss. 1-31).
- Denzin, N. K. (1994). The Art and Politics of Interpretation. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (ss. 500-515). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover Publisher.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Glasgow: Bain and Bell Ltd.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære* (ss. 52-70). Oslo: Gyldendal Ad Notam.

- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: "Phronesis" and "Techne" in Modern Philosophy and in Aristotle*. South Bend, IN: University of Notre Dame Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 35). Oslo: Abstract.
- Eikeland, O. (2008). *The Ways of Aristotle - aristotelian phronesis, aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning - The Third Way. *Management learning* 35, 419-434.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer.
- Firing, K., & Lien, D. O. (2007). Pedagogisk grunnlagstenkning og veiledning. I K. Firing, K. Hellemsvik, & J. Haarberg (red.), *Kryssild - Militært lederskap i en ny tid* (ss. 259-274). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Firing, K., & Moldjord, C. (2007). Tanker, følelser og handlinger i samspill - et grunnlag for vekst i operative profesjoner. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg, A. Arntzen, & J. Laberg (red.), *Liv og lære i operative miljøer: Tøffe menn gråter* (ss. 428-444). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter - Why social inquiry fail and how it can succeed again*. Cambridge: University Press.
- Fløistad, G. (1996). *Om å kunne mer enn man kan - Ledelse, verdiformidling og kunnskapskrav i skolen*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- Fox, S. (1997). Management Learning: Integrating perspectives in Theory and Practice. I J. Burgoyne, & M. Reynolds, *From Management Education and Development to the study of Management Learning* (ss. 21-37). London: Sage.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1999). *Organizational Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og Metode - grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Gladwell, M. (2005). *Blink - The Power of Thinking Without Thinking*.

- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gottvassli, K. Å. (1999). *Sosial konstruktivisme, læring og kunnskapsutvikling*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag, Arbeidsnotat nr 64.
- Gotvassli, K. Å. (2007, Januar 31). *Topp prestasjoner - eller intuisjon og følelser?* Hentet mai 28, 2012 fra [www.idrottsforum.org](http://www.idrottsforum.org):  
<http://www.idrottsforum.org/articles/gotvassli/gotvassli070131.pdf>
- Gotvassli, K. Å. (2011). Den gode prestasjon - rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I E. J. Irgens, & G. Wennes, *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (ss. 42-61). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2012). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: Rasjonalitet eller intuisjon og følelser*. Trondheim: Tapir.
- Grant, S. (2007). Learning through being and doing. *Action Research, Vol 5*, ss. 265-274.
- Greenwood, D., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grendstad, N. M. (2007). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Grint, K. (1997). Learning to lead: Can Aristotle help us find the road to wisdom? *Leadership*(3), ss. 231-246.
- Grint, K. (2005). *Leadership: Limits and Possibilities*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grønhaug, K. (2002). Teorikunnskap som konkurransefordel. I O. Nordhaug, *Kunnskapsledelse, trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, F. T. (2008). *Å stå i det åpne - Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Harris, T., & Lagerström, A. (2009). *Kunsten å leve inderlig - eksistensialisme for det moderne menneske*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ibsen, H. ([1864], 2005). *Kongs-emnerne*. Oslo: Transit AS.
- Illeris, K. (1999). *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Irgens, E. (2006). Nødvendig eller uansvarlig? Improvisasjonens dilemmaer og muligheter i arbeidsorganisasjoner. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 281-307). Oslo: Damm & søn AS.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon - å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011a). De beste blant oss. I E. J. Irgens, *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (ss. 24-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011b). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E., & Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jarning, H. (2006). Dewey square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - Kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 215 -239). Damm & søn .
- Jensen, S. S., Mønsted, M., & Olsen, S. F. (2005). *Viden, ledelse og kommunikasjon*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 239-260). Oslo: Damm & søn.
- Kernfeld, B. (1995). *What to listen for in jazz*. New Haven, CT: Yale University.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). Landskap for læring. I K. Nielsen, & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (ss. 196-214). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lai, L. (1999). *Dømmekraft*. Aurskog: Tano Aschehaug.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

- Luftkrigsskolen. (2012, mai 2). *Luftkrigsskolen*. Hentet mai Tirsdag 2. mai 2012, 2012 fra <http://www.luftkrigsskolen.no/lksk/StudienepåLKSK/BaseCamp.aspx>
- Lysø, I. H. (2010). *Managerial Learning as Co- Reflective Practice*. Trondheim: NTNU: Doctoral dissertation.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New directions for adult and continuing education*(89), 25-34.
- McIntyre, D. (1993). Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education. I J. Calderhead, & J. Gates, *Conceptualizing reflection in teacher development* (ss. 39-53). London: The Falmer Press.
- McLaughlin, T. (1991). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*(1), 9-25.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self and Society*. London: University of Chicago Press.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A Hard Look of the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Fransisco: Berret - Koehler.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Fransisco: Berret - Koehler.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Morgan, G. (2009). *Organisasjonsbilder - Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, G. (2009). *Organisasjonsbilder: Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nielsen, K., & Kvale (red.), S. (1999). *Mesterlære - Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendals Norsk Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære som sosial praksis* (ss. 11-32). Oslo: Gyldendal ad Notam.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2007). Strategic management as distributed practical wisdom (phronesis). *Industrial and Corporate Change* vol 16 - No 3, 371-394.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Radnitzky, G. (1970). *Contemporary schools of metascience*. Gothenburg, Sweden: Akademiforlaget.
- Rendtorff, J. (2003). Sosialkonstruktivisme og hermeneutikk: Træk af en videnssociologisk model til analyse af institutionalisering, handling og viden i samfund og nature. I D. Hanse (red), & Sehested, *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (ss. 11-27). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse - Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Revens, R. W. (1982). *The Origins and Evolution of Action Learning*. Bromley, U.K: Chartwell - Bratt.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A Therapist's view of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra viteskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Scharmer, O. C. (2001). Self-transcending knowledge: Sensing and organizing around emerging opportunities. *Journal of Knowledge Management* 5.2, 137-150.
- Scharmer, O. C. (2009). *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*. San Fransisco: Berret - Koehler.
- Schein, E. H. (1980). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner- how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Random House.
- Senge, P. M. (2009). Foreword. I O. C. Scharmer, *Theory U: Leading from the Future as It Emerges* (ss. xi-xviii). San Fransisco: Berret - Koehler.
- Sewerin, T. (1996). *En plass i stolen: en arbeidsbok for grupper om grupper*. Lund: Wallin & Dalholm Boktryckeri AB.
- Skjevdal, J., Solheim, J. A., & Henriksen, R. E. (1995). *Håndbok i lederskap for Luftforsvaret*. Oslo: Luftforsvarsstaben.
- Snyder, M. W., & Wenger, E. C. (2000, February). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business*, ss. 139-145.
- Stacey, R. (2001). *Complex Responsive processes in organizations: learning and knowledge creation*. London: Routledge.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 23-44). Oslo: Damm & søn.

- Steinsholt, K., & Dobson (red.), S. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K., & Sommerro, H. (2006a). Improvisasjon - det å være tilstede når det skjer. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 9-23). Oslo: Damm og Søn.
- Steinsholt, K., & Sommerro, H. (2006b). Prolog. I K. Steinsholt, & H. Sommerro, *Improvisasjon - kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 9-22). Oslo: Damm & Søn.
- Stokkeland, C. (2012). *Kvalitetsrapport av fagplan og gjennomføring av Base Camp, Lederutviklingsprogram for mellomledere, kull XV skoleåret 2011-2012*. Trondheim: Luftkrigsskolen.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Styhre, A. (2003). *Understanding Knowledge Management*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Tollefsen, T., Syse, H., & Nicolaisen, R. F. (2005). *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Torbert, B. (2004). *Action Inquiry: The Secret of Timely and Transforming Leadership*. San Francisco: Berrett - Koehler.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning: Mer enn bare ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vetlesen, A. J., & Nortvedt, P. (1994). *Følelser og Moral*. Oslo: Gyldendal.
- von Krogh, G., Ichio, K., & Nonaka, I. (2010). *Slik skapes Kunnskap, 4 opplag*. Oslo: N.W.Damm & Søn.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT.

- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Malden, MA: Blackwell.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected: assuring high performance in an age of complexity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Wenger, E. C. (1987). *Artificial Intelligence and tutorial systems: Computational and cognitive approaches to the communication of knowledge*. Los Altos CA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Wenger, E. C. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. C., & Snyder, M. W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard business Review*, 139145.
- Wenger, E. C., McDermott, R. W., & Snyder, M. W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard University Press.
- Wennes, G. (2006). *Kunstledelse- Om ledelse av og i kunstneriske virksomheter*. Oslo: Abstrakt.
- Westeren, K. I. (2010). *Kunnskap og konkurransevne hos Aker Verdal*. Steinkjer: HINT utredning nr. 119.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Zuber-Skerrit, O., & Perry, C. (2002). Action Research within Organizations and university thesis writing. *The Learning Organization*, 171-179.
- Ågotnes, K. (2000). ”I was lucky enough” Om Michael Polanyis vitenskapfilosofi (Etterord). I M. Polanyi, *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap* (ss. 101-108). Oslo: Spartacus.

### **Liste over figurer**

Figur 1 Masteravhandlingens form og oppbygging

Figur 2 Den sokratiske dannelsesprosess

Figur 3 Den hermeneutiske spiral

Figur 4 Avhandlingens hermeneutiske spiral pr mai 2012

Figur 5 Bilde fra veiledersamling på Base Camp

Figur 6 *Phronetisk* dømmme – handlekraft

Figur 7 Granittblokk

Figur 8 Michelangelos David

Figur 9 Språk som medierende verktøy

Figur 10 Utvikling av god veiledningspraksis ved Base Camp

Figur 11 Anvendelse av *phronesis*

### **Liste over tabeller**

Tabell 1 Intellektuelle dyder

Tabell 2 Forskjell mellom Communities of Practice og andre strukturer

### **Bilder**

Bilde 1 Base Camp tatt av Kåre I Skarsvåg 18. april 2012

## **Vedlegg 1 Tilbakemeldingsskjema**

Som ledd i kvalitetssikringsarbeidet ved LKSK skal elever gi en skriftlig, individuell tilbakemelding til skolen. Tilbakemeldingen vil være et viktig innspill til erfaringsrapporten som blant annet vil ta for seg gjennomføringen av programmet, forslag til forbedringer og begrunnelser for å bevare dagens praksis.

På hvert av spørsmålene ber vi deg gradere det enkelte svar med tallkarakterer som plasseres i ruta, og at du gir en skriftlig kommentar for dette valget.

**Karakterskalaen går fra 0 til 5 slik:**

**0 = ikke i det hele tatt, 1 = i liten grad, 2 = i noen grad, 3 = i middels grad, 4 = i stor grad og 5 = i svært stor grad.**

### **1. Ditt bidrag**

Hvordan vurderer du egen arbeidsinnsats i programmet i forhold til følgende faktorer:

a) I hvilken grad har du møtt forberedt til programmets moduler?

---

–

---

–

–

–

b) I hvilken grad har du deltatt aktivt i programmet? Beskriv på hvilken måte.

–

–

c) I hvilken grad har du gjort deg kjent med fagplanen for programmet?

–

–

**0 = ikke i det hele tatt, 1 = i liten grad, 2 = i noen grad, 3 = i middels grad, 4 = i stor grad og 5 = i svært stor grad.**

## 2. Motivasjon

a) I hvilken grad var du motivert for programmet ved programstart?

---

-

---

-

---

-

---

-

b) I hvilken grad mener du at programmet har gitt deg motivasjon for videreutvikling i lederrollen?

---

-

---

-

---

-

---

-

c) I hvilken grad ville du anbefalt programmet for andre?

---

-

---

-

d) I hvilken grad var muligheten for studiepoeng avgjørende for at du søkte programmet?

### **3. Vårt bidrag**

*Med begrepet læring i dette skjemaet menes faglig og personlig utvikling.*

### **4. Pensum**

a) I hvilken grad er pensum relevant i forhold til fagplanens målsettinger?



b) I hvilken grad er pensumsbelastningen fornuftig i forhold til studiepoengsuttellingen?

---

-

---

**0 = ikke i det hele tatt, 1 = i liten grad, 2 = i noen grad, 3 = middels grad, 4 = i stor grad og 5 = svært stor grad.**

## 5. Undervisning

a) I hvilken grad har instruktører/veiledere bidratt til din læring?

---

-

---

-

---

-

---

b) I hvilken grad er du tilfreds med veilederens kunnskap om aktuelle emner?

---

-

---

-

---

-

---

---

c) I hvilken grad har ulike undervisningsformer bidratt til din læring?

- |                                      |                          |
|--------------------------------------|--------------------------|
| I. Klasserom                         | <input type="checkbox"/> |
| II. Refleksjon i grupper             | <input type="checkbox"/> |
| III. Refleksjon i plenum             | <input type="checkbox"/> |
| IV. Individuell skriftlig refleksjon | <input type="checkbox"/> |
| V. Praktiske caser og øvelser        | <input type="checkbox"/> |

---

-

---

-

---

-

d) I hvilken grad er du tilfreds med fordelingen mellom de ulike undervisningsformene?  
(Mer av/mindre av)

---

-

---

-

---

-

---

**0 = ikke i det hele tatt, 1 = i liten grad, 2 = i noen grad, 3 = middels grad, 4 = i stor grad og 5 = svært stor grad.**

## 6. Relevans og faglig utbytte

a) I hvilken grad opplever du at programmet har gitt deg økt kunnskap om mellommenneskelige relasjoner ?

---

-

---

-

---

-

---

b) I hvilken grad opplever du at programmet har gitt deg læring om egne reaksjoner og mønstre?

---

-

---

-

---

c) I hvilken grad opplever du at programmet har gitt deg læring om mestring av vanskelige situasjoner i jobben?

---

-

---

-

---

d) I hvilken grad opplever du at programmet har gitt deg læring om stress, og mestring av stress?

—

—

e) I hvilken grad opplever du at programmet har gitt deg faglig utbytte som er relevant for din fremtidige rolle som mellomleder?

—

—

f) Er det andre emner/temaer du mener ville vært nyttige for denne type program?

—

—

**0 = ikke i det hele tatt, 1 = i liten grad, 2 = i noen grad, 3 = middels grad, 4 = i stor grad og 5 = svært stor grad.**

## 7. Eksamen

a) I hvilken grad har veiledning på skriftlig innlevering bidratt til å forberede deg til eksamen?

—

b) I hvilken grad opplever du at eksamensformen gir deg mulighet til å vise din faglige kunnskap?

---

-

---

-

---

### 8. Infrastruktur

a) I hvilken grad har forlegning og forpleining bidratt til å støtte opp om programmet?

---

-

---

-

---

b) I hvilken grad opplever du at dette skjemaet har gitt deg en mulighet til å gi tilbakemelding på en god og relevant måte?

---

-

---

-

---

## 9. Annet

Hva er dine viktigste læringspoenger fra programmet?

---

-

---

-

---

-

---

a) Hvordan opplever du den totale arbeidsbelastningen ved programmet? Sett ring rundt aktuell gradering.

Særdeles	Meget	Lav	Moderat	Høy	Meget	Særdels
lav (0)	lav (1)				høy (5)	høy (6)

b) Andre kommentarer

---

-

---

-

---

-

---

Takk for din tilbakemelding!

## **Vedlegg 2    Intervjuguide veiledere**

### **Intervjuguide – Masterprosjekt “Lederutvikling i Luftforsvaret”**

Innledning om prosjektet og litt om Base Camp. Underskrive samtykke erklæring. Si noe om lydbånd og behandling av data. Så sette stemningen!

1. Si meg, hva skal Base Camp - programmet endre og utvikle ?
  - a. Hos deltagerne?
  - b. På avdelingen?
  - c. I Luftforsvaret/Forsvaret?

(THEORY OF CHANGE)

2. Hva gjør du i programmet for å oppnå ønsket endring og utvikling ?

(veilederens endringsteori)

(THEORY OF PRACTICE)

### **Vedlegg 3 Samtykkeerklæring**

Informert samtykke ved intervju med veiledere på Luftforsvarets Base Camp program

**Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse (MKIL) er en erfaringsbasert mastergrad som tilbys i samarbeid mellom Copenhagen Business School (CBS), The school of Education v/ Universitetet i Århus, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Nord-Trøndelag.**

Hovedfokus i studiet er utvikling av den reflekterte praktiker og det å være utviklingsagent

#### **Hensikten med intervjuet:**

Vi ønsker å få del i din refleksjon i forhold til din praksis som veileder på Luftforsvarets Base Camp program. Dette vil forhåpentligvis bidra til at vi kan sette fokus på den veiledningspraksis som utøves på Luftforsvarets Base Camp program.

#### **Tema for intervjuene:**

Temaet for intervjuet er å se på hvordan veilederne bidrar til endring og utvikling på lederutviklingsprogrammet Base Camp

#### **Informert samtykke:**

Vi vil gjerne gjøre lydopptak av intervjuet for å få bedre grunnlag til analysearbeidet.

Dere må kjenne til følgende:

- Sensitiv informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og uttalelser fra enkeltpersoner vil bli anonymisert.
- Din deltakelse er frivillig og du har rett til å velge å ikke svare på spørsmål du føler ubehagelige. Du kan trekke deg når som helst i prosessen.

Vi takker for at dere stiller opp i vår masteroppgave

Det er bare å ta kontakt med oss hvis dere har spørsmål underveis i prosessen.

Med hilsen

Kåre Inge Skarsvåg

Tlf 920 19 076

[kare.skarsvag@lksk.mil.no](mailto:kare.skarsvag@lksk.mil.no)

Dag Ola Lien

Tlf 930 07 008

[dag.lien@lksk.mil.no](mailto:dag.lien@lksk.mil.no)

Jeg er gjort kjent med prosedyrene for undersøkelsen og sier meg villig til å delta:

---

Dato og underskrift