

## **Vejledning som samarbejde og meningskabelse.**

Af Ole Løw

Vi støder stadig oftere på begrebet vejledning i disse år ikke mindst i undervisnings- og uddannelsessammenhænge. Skolen og de højere uddannelser har i en årrække foretaget forandringer af lærerens opgaver, som har resulteret i en stadig større vejledningsforpligtigelse. Et eksempel på denne ekspansion kunne være skolens udvikling af kollegiale vejledningsfunktioner som AKT-vejledere, inklusionsvejledere, læsevejledere, naturfagsvejledere, matematikvejledere med flere (Løw, O., 2009 a).

Vejledning er et stort og broget felt, som omfatter mange forskellige teorier og vejledningsformer. Denne artikel vil se nærmere på vejledning forstået som en samarbejdende og samskabende proces og ikke som en mere eller mindre passiv overførsel af såkaldt ekspertviden fra vejleder til vejledte.

### **1. Vejledningens veje.**

Jeg har i min bog Pædagogisk vejledning (Løw, O., 2009 b) blandt andet søgt at indfange nye udviklingstendenser inden for vejledningsområdet i, hvad jeg kalder et samskabende perspektiv på vejledning med læringsmetaforerne: læring gennem dialog, refleksion og fortælling. Den omfatter i min systematik fem beslægtede tilgange, nemlig: vejledning som reflekterende positioner (Tom Andersen), vejledning som løsningsfokuseret samtale (Steve de Shazer), vejledning som bevidnende positioner (Michael White), vejledning som sociodynamiske samtaler (R.V. Peavy) og dialogisk vejledning (Mikhail Bakhtin).

Der er selvsagt indbyrdes forskellighed mellem disse tilgange, men de forstår alle læring som grundlæggende social, situeret i kontekster, distribueret mellem personer, medieret og som sproglig og kommunikativ (ibid.). Det samskabende perspektiv på vejledning, som anlægges i det følgende, lægger med andre ord vægt på læreprocessens relationelle og kommunikative dimensioner. Vejledning ses som en læreproces, der finder sted i et samarbejde mellem vejsøgende (vejledte) og vejleder om fælles meningskabelse og konstruktion af fortællinger. Det er i den sammenhæng vigtigt for vejleder at have indsigt i, hvordan relationen, konteksten og dialogen støtter forståelse og meningskabelse i den vejsøgendes professionsfortællinger.

'Vejledning som samarbejde og meningskabelse' er en netversion af mit bidrag: Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning. Akademisk forlag 2011

Lad os starte med begreberne relation og kontekst, som de formuleres i Batesonsgruppens kommunikationsteori (Bateson. G.: 1991 & 2000 samt Watzlawick, P. et.al.:1967).

## **2. Et kommunikationsteoretisk perspektiv på vejledning.**

Vejledning sker i relationen mellem to eller flere personer og har fokus på relationen mellem aktørerne i den aktuelle kontekst. Vejledningen vil med andre ord typisk have karakter af en undersøgelse af, hvilke relationer der befolker den vejsøgendes pædagogiske dilemma.

Vejledning finder sted i en given social kontekst og har fokus på de muligheder og begrænsninger konteksten rummer.

### **Gensidige sociale relationer.**

Begrebet relation kommer af det latinske 'relatio', der betegner forholdet mellem to individer. Mennesker i sociale systemer indgår i relationer med hinanden, om de vil det eller ej. Der er derfor tale om en relation i det øjeblik, to mennesker er sammen. Den kommunikative diskurs ser med andre ord relationer som en social konstruktion mellem to eller flere personer. Man kan sige, at Gregory Bateson tydeliggjorde, at mennesker bedst beskrives ved at iagttage relationen mellem dem. Det er en central pointe, at en forskel er et gensidigt forhold, hvilket indebærer, at når et menneske beskrives som aktivt, betyder det til forskel fra andre mennesker, som fremtræder mere passive. Forskellen ligger i det gensidige forhold, som er indeholdt i distinktionen mellem aktiv og passiv. Det giver således ikke mening at beskrive partnerne i en relation alene ud fra de individuelle egenskaber, de måtte have, som for eksempel afhængig. Det er relationen, som er præget af afhængighed, hedder det. Når vi indgår i relationer, vil vi uundgåeligt interagere, også selv om vi ikke har til hensigt at gøre det. Bateson anskuer al adfærd som kommunikation og al kommunikation siges at påvirke adfærd. Det vil i mellemmenneskelige sammenhænge sige, at alt hvad vi gør, indebærer information for andre. Dermed bliver alt det, vi gør til kommunikation (Watzlawick, P. et. al., 1967). Bateson definerer information som et relativt og psykologisk fænomen, der ikke eksisterer uafhængigt af aktørerne. Den berømte definition lyder: "*en forskel, der gør en forskel*" (Bateson, 2000, side. 457f). Der er således i forbindelse med enhver social situation mange mulige forskelle, hvoraf kun nogle opfattes som forskelle og dermed giver information om situationen. Vi fortolker

med andre ord alt, hvad der sker i et kommunikationsperspektiv. Man kan sige, at vi ikke handler direkte i verden, men derimod på grundlag af vores iagttagelse og fortolkning af den. Vi har med andre ord ingen adgang til "verden i sig selv" adskilt fra vores iagttagelse og fortolkning af verden – der findes i den forstand kun fortolkninger. Hvad vi er opmærksomme på eller lægger mærke til afhænger af mange ting – tidligere erfaringstolkninger, faglige begreber, antagelser og værdier samt de aktuelle relationer og den konkrete kontekst. Denne erkendelsesteoretiske position vender jeg tilbage til i forbindelse med Batesons brug af metaforen om landskab og kort. Men først skal vi opholde os ved konteksten som grundlag for mening.

### **Kontekst for meningskabelse.**

Relationer eksisterer som nævnt i en kontekst. De både formes af og er med til at forme konteksten, eller vi kunne med Michael Cole (2003) betragte konteksten som det, der sammenvæver en social praksis. Begrebet kontekst betyder på græsk netop "sammenfletning". Kontekst er et vanskeligt begreb, der bruges meget forskelligt, hvilket ikke skal afholde os fra at forsøge at belyse, hvordan sociale situationer og menneskelige handlinger konstituerer hinanden.

Kontekstbegrebet bruges ofte i to betydninger. I daglig tale bruges begrebet vel mest i betydningen sammenhæng, altså hvor det angiver en ydre observerbar situation. Her bruges begrebet kontekst undertiden som noget, der påvirker os. Men fra et kulturpsykologisk perspektiv bruges begrebet kontekst ikke om noget ydre, der påvirker aktørerne, idet alle vores handlinger og forståelser er dele af kontekster. "*Det er ikke sådan, at der først er en kontekst og så en handling, nej, vores handlinger indgår i, skaber og genskaber kontekster*" (Säljö, R., 2003, side 145).

Begrebet kontekst bruges også i betydningen forståelsesramme, som vi opfatter indenfor. Denne meningsbærende ramme formidler, hvordan interaktion og kommunikation indenfor rammen skal forstås. Denne mening tydeliggøres blandt andet gennem forskellige markører – såkaldte kontekstmarkører. Bateson taler om, at konteksten "klassificerer" budskabet (2000, side 247f.). Den fungerer som en med-tekst, der kommunikerer en mening om, hvordan budskabet eller handlingen kan forstås. Han bruger begrebet kontekst som psykologisk ramme

(Ibid., side 186), der hjælper os til at opfatte og forstå, hvordan kommunikationen inden for rammen kan begribes.

I forhold til vejledning betyder indsigten i, at vores handlinger indgår i og skaber og genskaber kontekster, at vejsøgers kommunikation om praksis og vejsøgers handlinger i praksis ikke kan forstås adskilt. Som vejleder i et socialt praksisfelt som for eksempel skolen må vejleder have blik for, hvordan sociale situationer og menneskelig aktiviteter så at sige danner hinanden.

Vi kan opfatte en konteksts mening forskelligt. Den betydning, for eksempel en lærer tilskriver en sociale situation i skolen, afhænger af det perspektiv eller den forståelsesramme, hun "vælger". Der er selvsagt tale om valg, der er begrænset af de erfaringsfortolkninger og den viden, hun har og af den kultur, hun lever i. Men læreren kan i forbindelse med deltagelse i vejledning med kollegaer måske blive mere opmærksom på, at hun per automatik anlægger en bestemt ramme for sine iagttagelser, hvilket kan åbne hendes øjne for, at den samme situation kan opfattes på forskellige måder, hvilket kan medvirke til at skabe forudsætninger for at handle anderledes. Det er med andre ord påstanden, at vi for at forstå en pædagogisk situation både må iagttage hændelsen og vores egen iagttagelse. Man kan sige, at situationen skabes i relationen mellem situationen og min iagttagelse af den.

Konteksten kan siges at hjælpe os til at være bevidste om, at når vi siger noget, udtrykker vi os ikke bare gennem ord, men også gennem det, som ligger mellem ord og udenfor de konkrete ord (Gjems, 2007). Konteksten bliver således grundlæggende i al meningsskabelse mellem mennesker.

### **Kort & landskab.**

Ud fra ovenstående kommunikative diskurs skaber vi vores forståelse af os selv i verden gennem sproget - såvel det verbal- som det billedsproglige. Vores verdensforståelse ses som en såvel social som individuel konstruktion, idet jo en objektiv erkendelse af verden anses som en umulighed. Batesons udgangspunkt var metaforisk udtrykt, at "*Kortet er ikke landskabet, og navnet ikke det navngivne*" (Bateson: 1991, side 18f.). Jeg vil udfolde pointen en smule ved at se lidt nærmere på forholdet mellem landskab, hvormed der i denne sammenhæng menes "virkeligheden" (eller verden), og kort, som i sammenhængen betyder vores

virkelighedsforståelse (verdensforståelse). Der kan med andre ord siges at være samme forhold mellem vores forestillinger og "virkeligheden", som der er mellem et kort og det landskab, det beskriver. Der er tale om to forskellige logiske niveauer, hvilket Bateson udtrykker med henvisning til Korzybskis berømte udsagn, som jeg citerede ovenfor. Vi kan aldrig erkende omverdenen uden for vores egne iagttagelse og fortolkning af den. Det glemmer vi af og til, når vi mener at kende den objektive sandhed. Vores virkelighedsforståelse repræsenterer ifølge den kommunikative diskurs aldrig "Sandheden" om et fænomen, men derimod et mere eller mindre brugbart kort. Det må med andre ord afprøves, hvor brugbart og nyttigt vores kort er til at orientere sig og agere i landskabet.

Den vejleder, der tager ovenstående tankegang alvorligt, vil blive nysgerrig over at høre forskellige versioner af samme situation og dermed forholde sig undersøgende og ikke indlade sig på diskussioner om, hvem der har ret. De forskellige virkelighedsforståelser kan siges at hænge sammen med, hvordan vi foretager distinktioner (adskiller "figur" fra "grund") og derved fortolker vores verden. Den tidligere fremhævede pointe var, at vi ser ting som noget, der skiller sig ud fra baggrunden, og at to personer formentlig foretager forskellige distinktioner i samme givne situation. De laver forskellige "kort" over det samme "landskab", som det blev udtrykt ovenfor med reference til Bateson.

I en vejledningssammenhæng er en vigtig opgave for vejleder at medvirke til at undersøge og analysere den vejsøgendes kort. Det giver vejsøgende, som har en kort, som viser sig ikke at være nyttigt, mulighed for at få hjælp til at justere, korrigere eller forny det. Det kan være en vanskelig proces, blandt andet fordi vores kort over tid umærkeligt har det med at forvandle sig til landskaber (Løw, 2011). Det bliver i den situation vejleders opgave at medvirke til, at den vejsøgende finder det meningsfuldt at skelne mellem kort og landskab. En lignende forvandling ser vi i vores sprogbrug. Læreren fra før har måske først beskrevet eleven gennem det han gør eller ikke gør, men over tid beskrives han som værende doven, eller hvad kan nu siges at være, altså tildeles han egenskaber uafhængigt af relationer og kontekst (Løw, 2006). Jeg vil senere komme ind på tre værktøjer, som vejleder med fordel kan gøre brug af med henblik på at bidrage til, at vejsøger nuancerer, udvider eller ændrer kort samt udvikler en mere relationel sprogbrug. Det drejer sig om kontrast, metakommunikation og spørgsmål. Det bliver således i

dialogen mellem vejleder og vejsøger(e), at mening kan skabes, og professionsfortællinger videreudvikles.

### **3. Vejledning som samskabende dialoger.**

Ordet dialog kommer fra det græske dia-logos, der betyder gennem ordet. Den forståelse af dialog, som jeg gør gældende, lægger vægt på interaktion mellem aktørerne såvel som på de kontekstuelle faktorer i menneskelig kommunikation. Den grundlæggende indsigt, som vi var inde på med adskillelsen af kort og landskab eller mentale modeller og virkeligheden, kan også siges at være en del af en dialogisk begrebslighed. Når jeg udtaler mig om en pædagogisk situation, siger jeg ikke alene noget om sagen (situationen), men også om mit kort eller min forståelsesramme. Når du tilsvarende forholder dig til samme situation, giver du dig også til kende med dit kort eller dit perspektiv på sagen. Når verden således anskues som et multivers - fuld af forskellige versioner – bliver det at forholde sig til den andens kort eller tage den andens perspektiv centralt i en dialogisk forståelse af kommunikation.

Jeg forstår følgelig dialog som enhver sproglig interaktion mellem flere aktører (Dyste, Olga: 2003). Jeg vil dog i denne sammenhæng begrænse mig til dialog som symbolbaseret interaktion mellem individer i ansigt til ansigt relationer. Dialog defineres ofte normativt med henvisning til den gode dialogs særlige kvaliteter og til dens sigte om at nå til enighed – konsensus. Jeg skriver mig til forskel herfra ind i en ikke normativ bestemmelse af dialog, hvor det gennem dialog er hensigten at formulere forskelle og vilje til at leve med forskelligheden, snarere end at opnå enighed eller overskride forskelle. Man kan sige, at forskellighed og kontrast i synspunkter og opfattelser er vigtige karakteristika ved dialoger. Den samskabende vejledning finder i lighed med dialogen sted mellem deltagere, der samarbejder ud fra forskellige positioner og perspektiver. De forsøger i samarbejde at skabe og udvikle en midlertidig delt social virkelighed - et fælles rum for meningskabende dialog.

I både den symmetriske vejledningsrelation mellem kollegaer og den asymmetriske vejledningsrelation mellem for eksempel en lærer og en ekstern konsulent ses såvel vejsøger og vejleder som aktive deltagere og medskabere af mening. De indgår i en dialog, der inviterer til gensidig medvirken. Det fordrer blandt andet, at vejleder forholder sig åbent og

undersøgende i forhold til den vejsøgendes udgangspunkt – hendes forståelse af det aktuelle pædagogiske dilemma, hvilket jeg vender tilbage til i den følgende.

#### **4. Vejledning som samarbejde om meningskabelse.**

Vi tillægger vores oplevelser betydning ved at fortolke og forstå dem i sproget. Betydning kan således siges at blive skabt socialt mellem mennesker i bestemte kontekster (Bruner, J., 1999). Jerome Bruner ser således sproget som et kulturelt værktøj, der gør social erfaringsdeling og betydningsdannelse mulig.

Den betydning, vi tilskriver mennesker eller situationer og de måder vi taler om den på, forbinder os med eller afskærer os fra andre. Betydning opstår således ikke som følge af tingene selv - deres essens, men som vi så det hos Gregory Bateson som følge af forskel – jf. ovenfor det gensidige forhold i distinktionen mellem aktiv og passiv.

Dette syn på betydningsdannelse benævner Jerome Bruner for perspektivisme og præciserer det således: *"Betydning af enhver kendsgerning, dom eller modsætning afhænger af det perspektiv eller referenceramme, der leverer begreberne til fortolkningen"* (Ibid., side 62).

Jeg fremhævede ovenfor, at vi tillægger vores oplevelser betydning, men jeg kunne og skulle måske have skrevet mening. Betydning og mening er vanskelige og nært beslægtede begreber. Når vi spørger om mening og betydning i en vejledningssammenhæng, hvad er det så egentlig vi spørger om? Det vil jeg belyse ved at inddrage fire tilgange, som alle kan ses som bidragende til samarbejdende og samskabende perspektiver på vejledning. Jeg starter og slutter dette afsnit med kulturpsykologiske bidrag (Jerome Bruner), herimellem inddrages sprogfilosofiske (Ludwig Wittgenstein), interaktionistiske (John Dewey) og virksomhedsteoretiske bidrag (Lev S. Vygotskij).

#### **Betydning og mening.**

I en hverdagssammenhæng bruges ordene mening og betydning undertiden som synonyme og altså uden de forskelle, som vil blive fremført i det følgende. Jeg bruger selv ordene inkonsekvent ovenfor, hvilket jeg vælger at se som tegn på kompleksiteten i forholdet mellem mening og betydning.

'Vejledning som samarbejde og meningskabelse' er en netversion af mit bidrag: Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning. Akademisk forlag 2011

Ludwig Wittgenstein formulerer en sprogbrugsteori (Wittgenstein, 1999), hvor spørgsmål om betydning bliver et spørgsmål om meningsfuld brug. Han spørger således ikke efter mening i abstrakt betydningsmæssig (leksikalsk) forstand, men snarere om hvordan sprog bliver brugt: *"Ethvert tegn synes dødt alene. Hvad giver det liv? – I brugen lever det"* (Ibid. § 432, side 172). Mening kan ifølge Wittgenstein kun begribes ved at iagttage de kontekstuelle forhold, som sproget bruges i. Hans fokus på hvordan mening viser sig gennem den måde sproget og dets begreber bruges på, har visse lighedstræk med den kommunikative diskurs i denne artikel. Her understreges det også, at det ikke er selve handlingen, men effekten af handlingen, der er afgørende for og medskabende af den sociale situation (Watzlawick, P. 1967). Og som vi så, er begrebet kontekst også centralt, idet det jo indebærer, at vi må se på den konkrete brug af et ord for at kunne begribe dets mening.

John Dewey ser også mening som kontekstuel bestemt. Han gjorde ligesom i øvrigt Wittgenstein op med forestillinger om, at sproget skulle være knyttet til private psykologiske faktorer (Brinkmann, S., 2006). Dewey ser derimod mening som en egenskab ved handling i en social sammenhæng. Mening opstår med andre ord i social praksis, hvilket Dewey illustrerer med nedenstående eksempel:

*"A beder B om at bringe ham noget, som A peger på, lad os sige en blomst. Der er en oprindelige mekanisme, som får B til at reagere på A's pegebevægelse. Men denne medfødte reaktion er over for bevægelsen, ikke over for pegningen, ikke over for den genstand, der udpeges. Men B lærer, at bevægelsen er pegning; han responderer på den, ikke i sig selv, men som henvisning til noget andet"* (Dewey, 1925 citeret efter Brinkmann, S., 2006, side 114).

Med Wittgenstein og Dewey er vi blevet klogere på begrebet mening, men ikke på forskellen på mening og betydning. Her tilbyder virksomhedsteorien en sondring mellem de almene betydninger og den individuelle mening.

De almene betydninger siges at være uafhængige af den enkeltes virkelighedsforståelse, hvorimod individuel mening netop er udtryk for den enkeltes virkelighedsforståelse. Betydning forstås således som den mere almene og officielle leksikalske betydning. Mening ses på den anden side som det mere lokale indhold, som ord og begreber har i den kommunikative sociale praksis (Säljö, R., 2003 og Vygotskij, 1982). Denne sondring baserer sig på en dialektisk forståelse af forholdet mellem almen og individuel kategorisering – mellem betydning og



mening. Vi er nemlig for at forstå hinanden i den fælles interaktion og kommunikation nødt til at afstemme vores individuelle meninger i forhold til de almene betydninger og omvendt.

Mads Hermansen (2003) foretager med baggrund i virksomhedsteoretiske og kulturpsykologiske indsigter en reformulering af forskellen på mening og betydning. Han foreslår, at mening reserveres til to niveauer af fortolkning: *"den der handler om den personlige for mig sammenhængsefterstræbende tolkning, og den, der handler om tolkning af den kulturelle eller kontekstuelle sammenhæng"* (Ibid., side 113). Betydning foreslår han reserveret til de forhold *"som i erkendelsesmæssig forstand giver anledning til nyfortolkning af mening, nemlig det der (ifølge Bateson) kan bestemmes som det, der i kommunikationsmæssig forstand gør en forskel"* (Ibid. ). Mening relateres således til det, som skaber helhed og sammenhæng, og betydning relateres til forskelle – det som skiller sig ud og således påkalder sig vores opmærksomhed.

Det at fortælle narrativer ses i forlængelse af ovenstående som en meningskabende proces. Vi fortæller med andre ord os selv og andre narrativer som led i at skabe mening i vores liv. Vi konstruerer narrativer både om vores personlige og professionelle verden. Der er ifølge Jerome Bruner (1999 a & b) en tæt sammenhæng mellem, hvordan vi fortæller og tænker om forhold i vores liv, og hvordan vi handler i forhold til dem. Det er derfor afgørende at tilegne sig færdigheder i at opbygge og forstå narrativer for at vi bliver i stand til *"at konstruere vore liv og et 'sted' til os selv i den mulige verden, vi kommer til at møde"* (Bruner, J. : 199b, side 96). De dilemmaer eller temaer, som den vejsøgende tager op i vejledning, har typisk form af narrativer. Det er vejleders møde med disse professionsnarrativer, der er emnet i det følgende.

## **5. Vejledning som refleksion over egne foretrukne narrativer.**

Et narrativt perspektiv på vejledning inviterer til en grundig gennemtænkning af, hvordan vi bruger ord, og hvordan ordene virker på os. Det narrative kan ses som en metafor, der fortæller, at vi mennesker oplever og erfarer vores liv gennem de historier, vi fortæller og får fortalt om det. At fortælle historier kan siges at være en måde, hvorpå vi kan indramme vores egen erfaring og vores hukommelse og give dem en narrativ form. Jerome Bruner beskriver det narrative som både en måde at tænke på og som et udtryk for en kulturs syn på verden: *"Det er*

'Vejledning som samarbejde og meningsgørelse' er en netversion af mit bidrag: Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning. Akademisk forlag 2011

*først og fremmest gennem vore fortællinger, vi konstruerer en version af os selv i verden, og det er gennem sine fortællinger, en kultur giver sine medlemmer modeller for identitet og handling"* (Bruner: 1999b, side 43). Grundtanken i det narrative perspektiv er, at vores identitet skabes gennem de fortællinger, som vi selv og andre fortæller om os relateret til de kulturelle normer og forventninger, der viser sig i disse fortællinger.

Narrativ vejledning opfatter metaforisk udtrykt livet som landskaber, som vi skal finde rundt i, og som vi undervejs gør vores erfaringer om livet i. Det er disse erfaringer, som viser sig i de narrativer, vi laver om vores liv. Når man som vejleder skal orientere sig i de landskaber, som den vejsøgende bevæger sig i, kan det være nyttigt at have forskellige relevante kort til rådighed. Jeg har i anden sammenhæng med baggrund i Michael White (White: 2008) opstillet nogle retningslinjer (kort) for en narrativ praksis, som dog ikke kan tages op her (se Løw, O. 2009b).

Den samskabende praksis i narrativ vejledning kan siges både at kræve, at vejleder ser den vejsøgende som en samarbejdspartner og som en partner med en særlig førstehåndsviden. Den narrative vejleder indtager så at sige en foreløbig, undersøgende position, en position baseret på nysgerrighed. Denne genuine nysgerrighed giver den vejsøgende mulighed for mere indgående at iagttage og forstå, hvad der sker. Denne form for åbenhed og nysgerrighed giver vejleder anledning til at stille spørgsmål, der måske kan medvirke til at skabe nye veje og muligheder. Tanken er, at når vejleder forholder sig nysgerrigt og spørgende, giver hun den vejsøgende mulighed for at (gen)opdage og udvikle de stærke sider, han rummer. Vejleders spørgsmål er et af de tre værktøjer, som vejleder kan benytte for at støtte den vejsøgendes forståelse og meningsgørelse i forhold til egne professionsnarrativer.

### **Kontrast, metakognition og spørgsmål.**

De tre værktøjer, som vejlederen kan tage i brug for at undersøge de dominerende narrativer og formulere mulige alternativer, er kontrast, metakognition og spørgsmål.

Det at lytte til forskellige, men lige rimelige beretninger om den "samme" begivenhed er et eksempel på kontrast. Det kan få os til at reflektere over, hvordan to eller flere personer kan opleve eller fortolke den tilsyneladende samme situation så forskelligt. Her er vi på udkig efter selv den mindste information, som ikke passer ind i billedet af fx 'den udfordrende elev'. Vi

leder så at sige efter tegn på ressourcer og færdighedsområder, der kan bidrage til en alternativ fortælling. Kontrast kan således siges at have et vist sammenfald med betydning forstået som forskel – det som skiller sig ud.

Metakognition betyder i denne sammenhæng at reflektere over egen tænkning. Hvor kontrast tydeliggør vores videns relativitet, gør metakognition det muligt at skabe andre perspektiver på virkelighed. *"I denne betydning udgør metakognition et reflekteret grundlag for den interpersonelle forhandling af betydninger, en måde at opnå gensidig forståelse på, selv når forhandlingen ikke fører til konsensus"* (Bruner:1999b, side 228).

Vejleders måske vigtigste redskab er spørgsmål. Den narrative vejleder er optaget af den vejsøgendes perspektiv på hans problemfortælling - hvad han tror han gjorde, og hvordan han oplevede den situation, han befandt sig i og så videre. Det kan vejleder spørge til med åbne og genuint undersøgende spørgsmål. Jeg skal i denne sammenhæng begrænse mig til at anskueliggøre det særlige ved en narrativ spørgemåde. Det vil jeg gøre ved at trække tre typer spørgsmål frem, nemlig de eksternaliserende spørgsmål og spørgsmål på handlingsplanet og bevidsthedsplanet.

Lad os inddrage et uddrag fra en problemfortælling om eleven Wilhelm, der blandt andet beskrives som en dreng, der ikke vil, som ikke er interesseret, og som hurtigt giver op, når han får opgaver i matematik.

Eksternaliserende spørgsmål.

Når vejleder bruger et eksternaliserende sprog, taler vejleder og vejsøgende om problemet på en sådan måde, at det placeres uden for personen, så i stedet for at sige: hvordan havde du det med de mange fejl i regneopgaverne, vil man for eksempel sige: 'hvilken indflydelse har fejlene på dig? Har fejlene tidligere angrebet dit selvværd? 'Og som alternativ til udsagnet: Jeg er uoplagt, jeg kan ikke noget, ville man sige: 'uoplagtheden har altså påvirket din energi'.

De eksternaliserende spørgsmål er fremtrædende i forbindelse med kortlægning af problemets indflydelse eller effekt – det man også kunne kalde samtalsens dekonstruktionsfase. I forhold til vores eksempel kunne problem forsøgsvis få navnet 'Uviljen', og vejleder kunne spørge, "Så Uviljen giver dig nogle svære timer med Wilhelm"? Det er naturligvis vigtigt at afklare, om det for den vejsøgende er i orden at tale om problemet på den måde. Problemet behøver ikke at

blive navngivet, men kan slet og ret betegnes som 'det': 'Hvad får 'det' dig nogen gange til at gøre og sige?'

Handlings- & bevidsthedsspørgsmål.

Michael White er inspireret af Jerome Bruners antagelse om, at alle fortællinger først og fremmest udgøres af to landskaber, nemlig et handlings- og bevidsthedslandskab.

Handlingslandskabet leverer så at sige fortællingens materiale og består af den rækkefølge af hændelser og omstændigheder, som udgør fortællingens pointe (plot) og dens tema.

Bevidsthedslandskabet består af det, som aktørerne ved, tænker og føler eller ikke føler, tænker og ved. Landskabet udgøres af de meninger, intentioner, fortolkninger, erkendelser med mere, som indgår i de begivenheder, der udspiller sig i handlingslandskabet. Jeg skal ikke her komme nærmere ind på, hvordan dette dobbeltlandskab udfolder sig (se fx. White: 2008, side 91 ff.), men afslutningsvis vende mig mod den type spørgsmål, som er blevet udviklet med inspiration i metaforerne om handlings- og bevidsthedslandskaber. De bruges typisk i den genfortællende del af den narrative vejledningssamtale, hvor der er mulighed for at udvikle alternative fortællingslinjer ved at fokusere på unikke hændelser og undtagelser fra de dominerende fortællingslinjer.

Handlingslandskabs-spørgsmål har at gøre med indsamling og ordning af en række unikke tilfælde eller hændelser. De fokuserer på tidligere hændelser med foretrukne ufortalte oplevelser, hvor den nyere fortælling til at begynde med er mest relevant. Det kunne være spørgsmål som 'hvordan blev du klar til at tage det næste skridt? Hvilke forberedelser gjorde du? Hvilke hændelser har givet dig energi til at gøre den slags fremskridt, som du har gjort?'

Bevidsthedslandskabs-spørgsmål opfordrer den vejsøgende til at reflektere over deres bidrag til skabelse af handlingsplanets resultater: Lad os stoppe op et øjeblik ved de fremskridt, du har gjort. Hvad siger det dig om hvilke værdier, der er vigtige for dig i dit arbejde? Eller måske i forhold til vores eksempel med den vejsøgende, der ønskede hjælp til at finde ud af, hvad han skulle stille op med Wilhelm – Jeg forstår på dig, at du tænker anderledes om baggrunden for Wilhelms problemer. Hvordan påvirker det dit billede af ham som person?

Det narrative perspektiv åbner op for at se alle fortællinger som foreløbige 'sandheder' snarere end som urokkelige realiteter. De mange andre erfaringer, den vejsøgende i eksemplet har gjort med Wilhelm, synes ikke at passe ind i pointen i hans dominerende fortælling og

'Vejledning som samarbejde og meningskabelse' er en netversion af mit bidrag:  
Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning. Akademisk forlag 2011

registreres derfor måske knap og tillægges næppe mening. Kontrast, metakognition og spørgsmål kan være øjenåbnende i forhold til anderledes erfaringer, som kan vise sig betydningsfulde og udgøre undtagelser, som kan være indfaldsvinkel til fortælling af mere righoldige narrativer og udvikling af alternative fortællelinjer til de i vejledningssammenhæng ofte problemfyldte fortællingslinjer.

## Henvisning.

**Andersen, Tom (1999):** *Reflekterende processer*. Samtaler og samtaler om samtalerne.  
Dansk psykologisk forlag

**Andersen, Tom (1999):** *Et samarbeid – av noen kalt veiledning*.

In Rønnestad & Reichelt (red.): *Psykoterapiveiledning*.

Tano-Aschehoug.

**Bateson, Gregory (2000):** *Steps to an Ecology of Mind*.

The University of Chicago Press.

**Bateson, Gregory (2005):** *Mentale systemers økologi*. Skridt i en udvikling.

Akademisk forlag.

**Bateson, Gregory (1991):** *Ånd og natur*. En nødvendig enhed.

Forlaget Rosinante/Munksgaard.

**Brinkmann, Svend (2006):** *John Dewey*. En introduktion.

Hans Reitzels Forlag

**Bruner, Jerome (1999a):** *Mening i handling*.

Forlaget Klim.

**Bruner, Jerome (1999b):** *Uddannelseskulturen*.

Gyldendal.

**Cole, Michael (2003):** *Kulturpsykologi*.

Hans Reitzels Forlag.

**Dysthe, Olga (red.):** *Dialog, samspil og læring*.

Forlaget Klim: 2003.

**Gjems, Liv (2007):** *Meningsskapande handledning*. In Kroksmark & Åberg (red.): *Handledning i pedagogisk arbete*. Studentlitteratur.

**Hermansen, M., Løw, O. og Petersen, V.:** *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. Akademisk forlag, 2012, 3. udg..

**Hermansen, Mads (2003):** *OmLæring*.

Forlaget Klim

**Holmgren, Allan (2002):** *Spil med sproget – kommunikere, relatere og socialt konstruere*.

In Løw, O. & Svejgaard, E. (red.): *Psykologiske grundtemaer*.

Forlaget Klim.

**Løw, Ole (2006):** *Gensidig forbundethed i skolen – gensyn med professionelle relationelle og kommunikative kompetencer*. In Richie (red.): *Relationer i skolen*.

Forlaget Billesø & Baltzer

'Vejledning som samarbejde og meningskabelse' er en netversion af mit bidrag:  
Læringens perspektiv. Udfordringer til ledelse og undervisning. Akademisk forlag 2011

- Løw, Ole (2009a):** *Intern konsulent*. – Konsulent i mellemkollegiale relationer i skolen.  
In tidsskriftet *Liv i skolen*. Temanummer: Ressourcelærere og kollegial vejledning i skolen.  
VIA University College, nr. 2, årgang 11.
- Løw, Ole (2009b):** *Pædagogisk vejledning*. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster.  
Akademisk forlag.
- Løw, Ole (2011):** '*En elev er ikke bare en elev*'. - Eleven mellem en definerende og analyserende skolekultur. In Christiansen, Mårtensson og Pedersen(red.): *Specialpædagogik – en grundbog*.  
Hans Reitzels Forlag, 2011.
- Säljö, Roger (2003):** *Læring i praksis*. Et sociokulturelt perspektiv.  
Hans Reitzels Forlag
- White, Michael (2008):** *Kort over narrative landskaber*.  
Hans Reitzels forlag
- Winslade, J.M. & Monk, G.D. (2008):** *Narrativ vejledning i skolen*.  
Dansk psykologisk Forlag. Dansk forord af Ole Løw
- Watzlawick, P. et.al. (1967):** *Pragmatics of Human Communication: A Study Of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. Norton.
- Wittgenstein, Ludwig (1999, 2. udg.):** *Filosofiske undersøgelser*.  
Munksgaard, Rosinante.
- Vygotskij, Lev S. (1982):** *Tænkning og sprog*.  
Hans Reitzels forlag.