

En refleksiv modell for mastergradsveiledning

Anne Lise Fimreite¹ og Bjørn Tore Hjertaker²

¹ Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen

² Institutt for fysikk og teknologi, Universitetet i Bergen

E-post: anne.fimreite@aorg.uib.no og bjorn.hjertaker@ift.uib.no.

Innledning og bakgrunn

I samband med temamodulen i veiledningspedagogikk gjennomførte vi høsten 2004 en studie av hovedfags-/mastergradsveiledningen ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap (Adm.org) og Institutt for fysikk og teknologi (IFT) ved UiB. Vårt teoretiske utgangspunkt i studien var de idealtypiske veiledningsmodellene Olga Dysthe og medarbeidere utviklet etter studier av veiledningssituasjoner ved tre institutt ved UiB på slutten av 1990-tallet: *undervisningsmodellen*, *lærlingmodellen* og *partnerskapmodellen*. Et av hovedfunnene i vår studie var at disse modellene ikke var tilstrekkelig beskrivende som analytiske kategorier. Den største svakheten med modellene slik vi erfarte det, er at alle modellene kan brukes på alle veiledningssituasjoner. Som analytiske kategorier er de således lite betydningsfulle utover det å kunne klassifisere forskjellige elementer i veiledningssituasjonene. Vi hevdet derfor at snarere enn å kaste lys over veiledningen, bidro modellene til å forenkle de komplekse situasjonene som veiledning på hovedfags-/masternivå er (Fimreite og Hjertaker 2005).

Vårt hovedspørsmål i *dette* arbeidet er om våre funn fra den ovenfornevnte studien kan brukes som underlag for å argumentere for en alternativ abstrakt veiledningsmodell, som heller enn å være idealtypisk, vil være mer realistisk. At modellen er realistisk innebærer også at den vil være egnet til å gi konkrete føringer for hvordan veiledningen kan tilrettelegges. For å belyse problemstillingen, vil vi innledningsvis kort presentere de tre veiledningsmodellene. Deretter vil vi med utgangspunkt både i teoretiske overlegninger og empirisk materiale lansere vår alternative modell. Til slutt vil vi skissere konkrete tiltak på instituttnivå som vi mener vil kunne fremme denne modellen.

Veiledningsmodeller

I dette avsnittet skal vi kort gjengi hovedpunktene i Dysthe et al. sine idealtypiske veiledningsmodeller:

Undervisningsmodellen

Relasjonen mellom veileder og student er i denne modellen preget av å være en videreføring av lærer-elev relasjonen. Det er en statusforskjell mellom de to involverte og en asymmetri i forholdet, som bl.a. nedfeller seg i avhengighet fra studentens side. Veilederen er eksperten som kan fagfeltet, og som gir sine instruksjoner og sine korreksjoner. Endrer studenten sitt arbeid, er det mye som følge av at veileder har påpekt feil og mangler. Studenten er selv lite utforskende og lite faglig selvstendig (Dysthe og Breistein 1999:74).

Lærlingmodellen

Denne modellen har sin opprinnelse i praktisk arbeid, der lærlingen lærer hvordan et yrke og/eller en oppgave skal utføres gjennom å være sammen med mesteren og observere dennes utførelse av oppgaven. I en slik modell preges veiledningen av at oppgaven er et felles prosjekt, som for eksempel at student og veileder gjør eksperimenter sammen. Eksperimentet skal lede fram til en felles rapport eller artikkel. Tilbakemelding kan i en slik situasjon lett få preg av dirigering i en eller annen retning. Siden en slik type veiledning gjerne foregår i et forskningsmiljø, er det imidlertid sjelden at det bare er veilederen som gir tilbakemelding. Også resten av (forsknings-)miljøet kan respondere til studenten. Tilbakemeldingen vil da kunne bli mindre dirigerende. En viktig side ved dette er at studenten skal inkultureres i en måte å drive forskning på, og dette gir også andre kanaler for tilbakemelding enn den rene respons på studentens konkrete arbeid (Dysthe og Breistein 1999:74).

Partnerskapsmodellen

I denne modellen er det også et en-til-en forhold mellom student og veileder, men i motsetning til i undervisningsmodellen er relasjonen preget av symmetri. Ikke symmetri i den forstand at det ikke er avstand i kunnskap og erfaring, men symmetri på den måten at de to partene er likeverdige i sitt ansvar for å ferdigstille oppgaven. Veiledning er et kontraktsforhold der begge parter er forpliktet overfor hverandre. Heller enn å rette feil, er

veileders hensikt å utvikle studenten i retning av å bli en selvstendig tenkende fagperson. Det oppmodes til utforskning, og det å skrive ting på nytt er mer et utslag av å tenke nytt enn å rette feil (Dysthe og Breistein 1999:75).

”Virkeligheten”

I vår studie av mastergradsveiledning ved Adm.org. og IFT la vi disse modellene til grunn i våre intervjuguider og delvis også i vår tolkning av data. Modellene var derfor styrende i både datainnsamling og analyse. Vårt utgangspunkt var ikke å ”teste” modellene. Likevel, vi oppdaget ganske raskt at modellene er det de utgir seg for å være, nemlig idealtyper, og som tidligere nevnt er det vanskelig å kategorisere veiledning som helhet ut fra disse. Det er snarere slik at noen sider ved veiledningssituasjonen passer sammen med en spesifikk modell, mens andre sider passer med andre modeller. Det er også slik at progresjonen i veiledningsprosessen ofte er avgjørende for hvilken form selve veiledningen har (Fimreite og Hjertaker 2005). Det vil derfor være slik at alle modeller passer på alle veiledningssituasjoner om vi ser veiledning som en helhet fra start til mål. Som analytisk verktøy hevder vi derfor at modellene er lite konstruktive og derved til liten hjelp i selve veiledningssituasjonen.

Spørsmålet vi fokuserer på i denne artikkelen, er om det må være slik at veiledningsmodellene bare beskriver idealtypiske situasjoner og dermed ikke er egnet til å beskrive det vi kan se på som *hele* veiledningssituasjon fra start til mål. Med utgangspunkt i våre funn mener vi nei, og vi vil her argumentere nærmere for dette synspunktet.

Mot en ny veiledningsmodell...

Et hovedfunn i vår studie er det påfallende samsvaret i veiledningsideal mellom veilederne ved to så ulike universitetsinstitutt som Adm.org. og IFT. Vi har karakterisert idealet som ”den privatpraktiserende” veileder i dialog med likeverdige studenter (Fimreite og Hjertaker 2005). Men det er ikke bare idealet som er likt, også i sin veiledningspraksis er veilederne påfallende like. Hovedprioritet er å lede studentene fram i systemet mot endelig eksamen. Veilederne har likevel også helt klart fokus på et ”dannelselement” i veiledningen. Det å gi studentene en identitet som hhv. *statsviter* og *fysiker* er viktig for dem. Denne dannelsesbiten får de ikke alltid forståelse for hos studentene. Men selv om det kan være spenning mellom ”de samarbeidende parter” (veileder og student), spiller de, slik veilederne vurderer det i alle fall, samme spill og er på samme lag. Dette ledet oss i vår

studie til å spekulere på om det vi observerte er det vi kan kalle for *universitetsveilederens ideal*. Idealet er sannsynligvis en form for *tacit knowledge* omkring det å veilede som kan knyttes til det særegne ved universitetet; nemlig den forskningsbaserte undervisningen. At man veileder på områder som man forsker på, gjør kan hende at man går langt utover ”lærerrollen”. Man involverer seg i studentarbeidet på en annen måte enn lærere som ”bare” underviser i et oppgitt pensum. Hensikten med veiledningen blir at studenten skal utvikle forståelse innen fagfeltet. Men det er også et uttalt ønske at veiledningen skal bidra til å overføre egen begeistring for faget til studentene. Studentene skal læres opp til å tenke selv gjennom studiet, men de skal tenke selv som statsviter hhv. fysiker. Det er hovedmålet.

Det å tenke selv i en slik situasjon kan knyttes til begrepet *refleksjon*. I det følgende skal vi se nærmere på selve begrepet, før vi knytter det til en alternativ veiledningsmodell.

Teoretiske betraktninger

Refleksjon er et av vår tids store moteord innenfor samfunnsteorier. Både franske og tyske samfunnsfilosofier (de mest kjente er Bordieau, Focoult, Kristeva, Luhmann, Habermas og Beck) vektlegger det frigjørende i at medlemmer i kollektiv eller system (som utdanningssystemet) ikke tar sin posisjon for gitt, men reflekterer over den og selv beslutter. Å beslutte innebærer å ta valg eller ikke-valg i forhold til systemet. Grunnlaget for beslutningen er refleksjon knyttet til egen situasjon. Refleksjon behøver likevel ikke med nødvendighet å føre til endret adferd. Reflekterte ikke-valg endrer ofte lite.

Den tyske filosofen Niklas Luhmann (1990, 2000) skiller mellom tre former for refleksjon i et system. Refleksjon er for Luhmann basert på kommunikasjon. Derfor mener vi Luhmanns forståelse kan overføres til våre veiledningssituasjoner. Den første og enkleste form for refleksjon er den refleksjon Luhmann benevner *selvrefererende*. Denne formen for refleksjon knytter individet til systemet, og fungerer, slik Luhmann ser det, som et kitt i systemet. Grunnen til det er at selvreferering medfører at individet handler slik det er påkrevd uten egentlig å stille spørsmål ved systemets funksjonsmåte. Som universitetslærere handler vi for eksempel som vi gjør fordi systemet har lagt retningslinjer for oss. Fordi vi refererer oss selv i forhold til systemet (selvreferansen er som universitetslærer), gjør vi det som må til for å opprettholde systemet, for eksempel holder vi våre forelesninger når vi skal.

Det andre leddet i Luhmanns refleksjon kan betegnes *refleksivitet*. Individet stiller her, gjennom en prosess, mer dyptgripende spørsmål omkring hvorfor han handler slik han gjør. I følge Luhmann skjer det da (kan i allefall skje) en form for irritasjon som tvinger systemet til å forklare hvorfor det handles/skal handles som det gjør. I seg selv er imidlertid ikke dette en nødvendig betingelse for adferdsendring. Vi kan bruke det samme eksemplet som overfor. Som universitetslærer kan vi reflektere over hvorfor undervisning gis som forelesninger. Vi kan irritere oss over det, og vi kan til og med utfordre systemet på det. Likevel, det er ikke nødvendigvis slik at enten vi eller systemet endrer adferd som følge av denne refleksive aktiviteten. Forelesninger kan holde fram med å være den dominerende undervisningsformen, selv om mange stiller spørsmål ved ordningen.

I den tredje formen for refleksjon, som Luhmann benevner nettopp det; *refleksjon*, er det avdekket forskjell mellom system og omverden. For å si det slik; irritasjonen er så stor at den fører til forstyrrelser. Adferdsendring er et sannsynlig utfall, også mer dyptgripende handlingsmønstre og verdigrunnlag *kan* endres. Om vi bruker eksempelet vårt igjen, vil en refleksjon av denne typen føre til at systemet innser at endring må til. Adferdsendring - for eksempel en overgang fra forelesninger til seminar - er da enkleste form for endring. Det mest utfordrende er å få til endring også i dyptgripende handlingsmønstre og i verdigrunnlag. Innføringen av kvalitetsreformens mange krav endret raskt adferden vår, men om kravene virkelig gjør noe med grunnleggende handlingsmønstre, for ikke å si med verdigrunnlaget ved universitetet, er et helt annet spørsmål.

Luhmanns utgangspunkt for denne analysen er at i det postmoderne samfunn er det mange plattformer for handling, ikke bare en. Vi har ikke en gjennomgående norm som leder all vår handling. Det finnes ingen grunnleggende sannhet akseptert av alle i vårt samfunn. Postmodernismen har brutt dette ned. "Anything goes" er mer betegnende enn noe annet når våre komplekse samfunn skal forstås. Luhmanns tese er at gjennom refleksjon kan likevel mennesket oppnå sikkerhet i egen hverdag. Utover å evaluere seg selv, kan man bruke refleksjonen til å rette seg inn, i.e. som en type styringsredskap eller navigasjonsverktøy. Dette kjenner vi igjen fra bl.a. innføring av mål- og resultatstyring (MRS) i offentlig sektor. Gjennom å reflektere over egen måloppnåelse, skal individet og etterhvert systemet kunne innrettes og styres, også når overordnede sannheter og mål er usikre.

Utvikling (av individ eller system) representerer gjerne forandring. Men utviklingsprosesser blir også en refleksjon over hva som skjer (Falgren 1999). Refleksjon

blir med en slik forståelse både tilbakespill fra system til individ, og samspill mellom system og individ. Dette samspillet rommer et mangfold av muligheter og løsninger. Om vi knytter dette opp mot veiledning, vil veiledning kunne være en slik utviklingsprosess innrettet mot forandring (skrivning av oppgave betyr bl.a. endring av status både kunnskapsmessig og formelt) som også kan preges av refleksjon. Eller som en dansk læringsforsker uttaler:

(1) ”Den lærende skal gjøres produktiv som ledd i å utvikle kompetanse til å anvende det lærte på en ny og selvstendig måte. Det må settes krav til studenten om aktiv frambringelse og selvstendig anvendelse av kunnskap” (Harrit 2003).

Sitatet over tar oss nært opp til det veiledningsideal, og delvis den veiledningspraksis, de seks veilederne vi intervjuet forfektet (se også Fimreite og Hjertaker 2005). Faktisk kan vi gjenkjenne innholdet i sitatet fra våre intervju, mening for mening: Det er nettopp evne til å tenke selv og gjennom det frambringe ny kunnskap, sammen med en type selvforståelse, veilederne setter som mål for sin veiledning av hovedfags-/masterstudenter. Derfor vil vi hevde at en *refleksiv veiledningsmodell* basert på Luhmanns tredelte forståelse av refleksjon, vil være en modell som kan beskrive den komplekse veiledningsvirkelighet bedre enn de tre idealtypene vi presenterte innledningsvis. Gjennom selvreflektering, refleksivitet og til slutt refleksjon, samspiller student og veileder til oppgaven er levert.

Vi har således introdusert en ny abstrakt modell for å beskrive veiledningssituasjonen. Vi skal nå gå over til å beskrive konkrete kjennetegn ved denne modellen. I det videre vil vi belyse noen empiriske elementer som vi avdekket i vår studie som kan hjelpe oss til å skissere noen slike kjennetegn.

En refleksiv veiledningsmodell – noen konkrete kjennetegn

Det er minst fire viktige kjennetegn ved veiledningen som gjør den til en prosess preget av refleksive situasjoner. Kjennetegnene blir derfor en viktig basis i en konkretisering av modellen.

For det første: ”Veilederen er veilederen”. Det er veilederen som kan faget, som kjenner systemet og kriteriene, og som derfor har ansvar for å fastsette de rammer refleksjonen skal/kan foregå innenfor. Veilederne vi intervjuet er svært klare på at dette er veileders rolle:

(2) ”God veiledning er at veileder kan stoffet svært godt, at vedkommende har innsikt i problemstillingen”

Det å klargjøre veiledningssituasjonen med utgangspunkt i faglig kunnskap gir både studenten og veilederen noe å styre etter om vi skal følge Luhmanns ideer om refleksjonens rolle som plattformskaper. Intervjuene våre viser også at studentene er inneforstått med og aksepterer at dette er en viktig side ved veiledningen. Vi kan oppsummere det første kjennetegnet ved å si at: *Autoritet kommer man ikke bort fra, det er tilslørende å tro noe annet.*

Det andre aspektet ved veiledning som vi kan trekke fram etter vår studie ved de to instituttene, er hvor viktig informasjon og kommunikasjon er i veiledningssammenheng. Oppfatningen av dette, både hos veilederne og hos studentene, ligger nært en ”luhmannsk” forståelse av kommunikasjon. Luhmann ville sannsynligvis sagt at det er viktig i en kommunikasjonsprosess innrettet mot refleksjon at man får fram hvem som skal gjøre hva, når, hvorfor og hvordan. Dette skal fungere som en basis for refleksjonen. Mye av dette finner vi igjen i de veiledningssituasjoner som våre informanter har skissert. Selvsagt ligger mye på studentene, men det oppfattes helt klart å være veilederens rolle å stake ut ”veien”, gi dem innspill og råd, og også *lede* dem til en selvforståelse av hvorfor oppgaver løses slik de løses. Ved IFT er de også klare på at veilederne har ansvar i forhold til tid. Det blir fort veileders oppgave å sørge for at masterstudenten kommer i mål til fastsatt tid. Ved Adm.org. er dette mindre viktig. Her kan det se ut som om tidsaspektet mer vektlegges av studentene:

(3) ”En god veileder vet når det må skjæres igjennom for å nå målet. Det er et liv uten for instituttet også...”

Ikke desto mindre, selv om studentene står fritt, er kommunikasjon rundt aspektet med ferdigstillelse viktig også på Adm.org. Vi kan oppsummere dette andre kjennetegnet ved å si at: *Kommunikasjon er viktig. Gjennom den skal man få fram hvem som skal gjøre hva, når, hvorfor og hvordan.*

Det kan synes banalt å påpeke at veiledning ikke er en statisk relasjon. Det tredje elementet, som alle intervjuene våre peker i retning av, er at veiledningssituasjonen er dynamisk.

(4) ”Tilbakemelding er dialog. I denne dialogen skal det stimuleres til kreativitet”

(5) ”Det som er viktig er å få fram dem selv (studentene) i arbeidet...”

Selvsagt er det tilbakemelding i veiledningen, men som sitatene over indikerer er det svært ofte tilbakemelding av en slik karakter at det viktigste er at studentene skal trenes til å reflektere over egen situasjon, og etter hvert, egen oppgave. De franske samfunnsteoretikerne, med Julia Kristeva i spissen, sitt mantra om at ”Et reflekterende menneske er et myndig menneske” synes å være en ledestjerne for hovedfags-/matergradsveiledning ved UiB. Dette gjelder også i et så tungt naturvitenskaplig fag som fysikk. Derfor, vi kan oppsummere det tredje kjennetegnet ved refleksiv veiledning ved å si at: *Dynamiske relasjoner der studenten trenes til å reflektere over egen situasjon (som her er egen oppgave).*

Det fjerde elementet i den refleksive veiledning er dynamikken i relasjonen mellom veileder og student som framkommer i et samspill styrt av en veileder som har et ideal, men som også følger et helt konkret opplegg. Det konkrete opplegget er innrettet mot det å gjennomføre en hovedoppgave/masteroppgave innen rimelig tid. Det er veiledningens styringsmål, men likevel er det også slik at den enkelte students muligheter og evner legges i bunn (jfr. sitatet over). Dersom studenten viser spesielle egenskaper, skal dette gjennom veiledningsopplegget dyrkes fram til studenten selv erkjenner det.

(6) ”God veiledning er å gi inspirasjon, gi studentene en skritt-for-skritt erkjennelse, gi dem utvidede perspektiv og hjelpe dem videre.”

Det fjerde kjennetegnet kan vi oppsummere ved å si at: *Det refleksive ideal må følges av konkret praksis for å oppnå resultat av refleksjonen.*

Således, viktige kjennetegn i en refleksiv veiledningsmodell er med basis i vår studie kombinert med teoretiske betraktninger følgende fire elementer:

- En klar autoritet i situasjonen
- Informasjon og kommunikasjon som er klart formidlet
- Dynamisk tilbakemelding med sikte på å reflektere over egen situasjon/oppgave
- Konkret tilrettelegging som vektlegger refleksjon, men som også styrer mot et mål. Målet er dog framkommet gjennom refleksjon

Implementering av en refleksiv veiledningsmodell

Som vi har beskrevet i vår artikkel til veiledningsmodulen (Fimreite og Hjertaker 2005), er ikke studentene ved de to instituttene i samme grad som sine veiledere opptatt av læring gjennom undersøkelse, danning og refleksjon.

(7) ”I starten er gjerne studentene usikre og ønsker bekreftelse på progresjon og ikke ”filosofisk” veiledning. Det settes først pris på lengre ute i studiet.”

Studentene er mindre undrende og mer instrumentelle enn sine veiledere. Deres hovedmål er å bli ferdig med studiet (jfr. tidligere sitat). Studentene mener veiledning dreier seg om en læringssituasjon, men de oppfatter seg ikke utelukkende som elever, lærlinger osv., men snarere som partnere av sine veiledere, dog som partnere med ulik status (Fimreite og Hjertaker 2005). I selve prosessen er fokus å bli ferdig. Som sitatet ovenfor indikerer, det er først når de nærmer seg ferdigstilling at refleksjon over egen læring aktualiseres. Det er dette forhold som gjør at vi mener det refleksive ideal og den refleksive modell passer med både veiledernes og studentenes holdninger. Studentene er ”barn av sin tid”, og om vi følger Luhmanns samfunnsanalyse er de oppdratt til ikke å ta samfunnet og sin egen situasjon for gitt. Potensialet hos studentene til å reflektere over sin egen oppgave også tidligere i skriveprosessen skulle være tilstede. Om dette mot formodning ikke skulle være tilfelle, burde det være mulig å frembringe denne refleksjonen.

Modellen ligger, som vi alt har argumentert for, mer latent i veiledernes selvopfatning. De ønsker at deres studenter skal nå kunnskap gjennom refleksjon. De oppfatter også at det er slik de best utfører jobben sin. De har dette som ideal og legger opp sin praksis etter det. Noe bevissthet omkring dette kan kanskje være påkrevd, men det er ikke her den stor jobben må gjøres. Noe paradoksalt kan det se ut som om den refleksive modellen hadde bedre kår i det gamle studieopplegget der det var rom for større frihet både mht. temavalg og mht. hvor lang tid som var avsatt til oppgaven. I dagens ”utdanningssystem” med klare mål og tidsrammer og studenter som er opptatt av dette (jfr. tidligere sitat), må det derfor gjøres konkrete tiltak for å sette modellen ut i livet. I det følgende vil vi skissere noen helt konkrete tiltak som vi mener er gjennomførbare i alle fall ved våre institutt, og som vi mener vil fremme refleksiv veiledning.

Det første tiltaket medfører at masterstudenten mot slutten av hvert semester vedkommende har veiledning, skal utarbeide et ”refleksjonsnotat.” Tema i notatet er egen

utvikling/læring i forhold til oppgaven. Refleksjonen kan (muligens) avgrenses til det aktuelle semester. Notatet bør være kort, for eksempel 1000-1500 ord, og skal ha formell status og leveres institutt/veileder innen en gitt frist.

Det andre tiltaket for å kunne implementere refleksiv veiledning er at veilederen med utgangspunkt i de innleverte refleksjonsnotater gjennomfører et oppstart-seminar tidlig i hvert semester. Studentenes refleksjon skal her ligge til grunn for veileders refleksjon. Sammen skal veileder og student legge løpet for kommende semester. Om det skal være veileder-student, veileder og flere studenter eller om det skal være flere veiledere som går sammen om opplegget, må prøves ut, og hva som fungerer best vil selvsagt kunne variere fra veileder til veileder.

Vår tredje anbefaling tar utgangspunkt i studentenes egenrapporterte progresjon når det gjelder evne til å se sin oppgave i et refleksivt lys. Gitt at dette er tilfellet, anbefaler vi at studentene, når oppgaven er levert inn/innleveres, også leverer inn et notat som skal ta utgangspunkt i, og reflektere over, egen læring gjennom arbeidet med oppgaven. Notatet bør være på om lag 4000 ord, ha formell status og telle med i den endelige vurderingen av oppgaven.

Ved en slik formalisering av den refleksive prosess rundt oppgaveskrivingen, vil man kunne dra nytte av den refleksiviteten som allerede er i selve veiledningssituasjonen. Dette vil selvsagt først og fremst være nyttig for den enkelte student og veileder, men vi vil også hevde at dette vil være til nytte for universitetet og instituttene.

Fra individuell refleksjon til lærende organisasjon

Innenfor organisasjonsutviklingsfeltet er *lærende organisasjoner* tidens store slagord. Trekk ved lærende organisasjoner er at aktører til stadighet utvider sine evner til å skape ønskede resultater. Nye initiativ blir til, og nye måter å tenke på får støtte. Det finnes et felles engasjement, og aktørene lærer kontinuerlig å lære sammen (Senge 1995). Hvor skulle man forvente å finne organisasjoner med slike trekk om ikke på universiteter og høyskoler? At våre utdanningsinstitusjoner skal preges av en kultur som gjør dem til lærende organisasjoner er da også nedfelt i Stortingsmelding 30 (2003/2004). Meldingens tittel er *Kultur for læring*. I denne meldingen heter det bl.a. at det er et mål å utvikle skoler og lærebedrifter til lærende organisasjoner, og det understrekes at det er utdanningstedene selv som har hovedansvar for at dette skjer. Organisasjonsstudier viser imidlertid at universiter og høyskoler har vært preget av stor grad av tradisjon, tilvante og delvis

stivnende kulturer og fastlåste handlingsmønstre. Vi vil hevde at den skisserte refleksive veiledningsmodellen vil kunne bøte noe på dette og være en måte organisasjonen UiB kan ta ansvar for egen utvikling som lærende organisasjon på.

Større grad av refleksivitet i veiledningssituasjonen har mulighet for å påvirke et større miljø enn den enkelte student og dennes veiledning. Ikke bare studentene, men også den involverte lærer og dennes miljø, vil da kunne oppdage at det å lære gjennom erfaring i samvirke med andre, og ikke bare gjennom egen (boklig) innlæring, er en viktig mulighet. Når dette blir et vesenstrekk i organisasjonen, er man muligens et skritt videre i retning det organisasjonsutviklerne kaller lærende organisasjoner. Videre, et annet av denne typen organisasjoners vesenstrekk er at de ledes ved å sette organisasjonens læring, og ikke individets, i sentrum. Kanskje er dette en noe uortodoks lederstil for et universitet, men gjennom en slik vektlegging innføres et lærende miljø som i sin tur vil kunne være avgjørende for individers læring (Falgren 1999). Helt konkret kan dette ha betydning for arbeidet med å styrke universitetets faglige ledelse bl.a. på instituttnivå. Sterke lærende miljø på grunnplanet vil sannsynligvis være en forutsetning for at den nye ledelsesstrukturen ved UiB skal lykkes. Om vi strekker vår ”refleksive analyse” av systemet UiB med utgangspunkt i Luhmann langt, vil altså veiledningen mellom student og lærer, om den ivaretas slik vi har skissert her, også kunne ha betydning for og innflytelse på, universitetets framtidige utvikling som forsknings- og utdanningsorganisasjon i en videre kontekst.

Referanser

- Dysthe, O. og Kjeldsen J. (1997) *Fagskriving og rettleiing i faget religions-vitskap. Holdningar og erfaringar blant lærarar og studentar. Skriveprosjekt ved Universitetet i Bergen, Program for Læringsforskning, PLF rapport 5/97.*
- Dysthe, O. og Breistein S. (1999) *Fagskriving og rettleiing ved universitetet. Del 2: Intervjustudie ved Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen, Program for Læringsforskning, PLF rapport 3/99.*
- Dysthe, O. og Lied L. I. (2001) *Fagskriving og rettleiing ved universitetet. Del 3: Intervjustudie ved Institutt for fiskeri- og marinbiologi ved Universitetet i Bergen, Program for Læringsforskning, PLF rapport 2/01.*
- Falgren, Torben (1999): *Hvilke lederadfærd er det mulig at beskrive med udgangspunkt i Luhmanns teorier om refleksive læreprocesser og Senes teori om lærende organisationer, hvis hensigten er at implementere Den lærende Organisation i skolen?* Notat, Danmarks Lærerhøjskole, afd. Aalborg.
- Fimreite A. L. og Hjertaker B. T. (2005) *Sammenligning av eksisterende mastergradsveiledning ved Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap og Institutt for fysikk og teknologi, BORA (Bergen Open Research Archive) – <http://hdl.handle.net/1956/1049>.*
- Harritt, Ole (2003): *Ledelse og læring i organisationen – forandring, kompleksitet, kritikk og offentlig oppmerksomhet som vilkår*, Notat, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddanning.
- Luhmann, Niklas (1990): *Essays on self-reference* New York: Columbia University Press.
- Luhmann, Niklas og Karl-E. Schorr (2000): *Problems of reflection in the system of education* European Studies of Education, vol 13.
- Senge, Peter (1995): *Den femte diciplinen*. København: Nerenius og Senterus Forlag.
- Stortingsmelding 30 (2003/2004): *Kultur for læring*, Utdannings- og forskningsdepartementet.