

Den kompetente praksisveileder

En kvalitativ studie av praksisveilederes opplevelse av egen veilederkompetanse

Oda Bjørnsdatter

Mastergradsoppgave i pedagogikk – PED-3900, mai 2017

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både en givende og krevende prosess. Men omsider har jeg kommet i mål.

Takk til mine foreldre som har støttet meg både økonomisk og på andre måter gjennom all utdanning jeg har valgt å ta.

Takk til min veileder Cato Bjørndal for all god veiledning og hjelp med oppgaven.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
1 Innledning.....	1
1.1 Ferden mot en oppgave.....	1
1.2 Oppgavens disposisjon	2
1.3 Bakgrunn for valg av tema	3
1.4 Presentasjon av tema og problemstilling.....	4
2 Teori	7
2.1 Den kompetente praksisveileder	7
2.1.1 Kapitlets innhold.....	7
2.1.2 Veiledning – et nytt og uklart teori og praksisfelt	7
2.1.3 Ulike syn på hva veiledning er	8
2.2 Kompetansebegrepet	10
2.2.1 Begrepets opprinnelse og betydning.....	10
2.3 Vide og smale forståelser av kompetanse	11
2.3.1 En vid forståelse av kompetansebegrepet - kompetanseblomsten.....	13
2.4 Noen sentrale teorier om profesjonell kompetanse.....	16
2.4.1 Lave og Wenger: Utvikling av profesjonell kompetanse gjennom situert læring	16
2.4.2 Dreyfus og Dreyfus: Ulike faser i ferdighetstilleggelse.....	17
2.4.3 Skau: En sentral norsk modell for profesjonell kompetanse.....	18
2.5 Ulike syn på veilederens kompetanse – to hovedtradisjoner for veiledning i skolen	20
2.5.1 Mesterlære: Den kompetente mester	20
2.5.2 Refleksjon over handling: Den kompetente kritiske venn	21
2.6 Forskning på den overordnede betydningen av evne til å etablere relasjon.....	23
2.6.1 Betydningen av arbeidsalliansen	24
2.6.2 Betydningen av empati.....	26
2.7 Betydningen av å hjelpe veisøker til refleksjon	27
3 Metode	29
3.1 Kvalitativ metode	29
3.2 Valg av metode	29
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	30
3.3 Vitenskapsteoretisk forankring og min egen rolle i forskninga	30
3.3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for fortolkende studier	31

3.3.2	Refleksjon rundt egen rolle i forskninga.....	33
3.4	Gjennomføringen av intervjuene	33
3.4.1	Utvalget	33
3.4.2	Utarbeidelse av intervjuguiden	35
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene	36
3.5	Etterarbeid.....	37
3.5.1	Lydopptak og transkribering.....	37
3.5.2	Analyse.....	37
3.6	Kvalitet i forskningen.....	39
3.6.1	Validitet og reliabilitet	39
3.6.2	Generaliserbarhet.....	40
3.7	Etiske betraktninger	41
3.7.1	Informert samtykke	41
3.7.2	Konfidensialitet.....	41
4	Analyse: Praksisveiledernes opplevelse av egen veilederkompetanse	43
4.1	Deltakernes bakgrunn	43
4.1.1	Miriam	43
4.1.2	Hans	43
4.1.3	Vivian	43
4.1.4	Ulla.....	44
4.2	Praksisveiledernes opplevelse av egen kompetanse i begynnelsen av videreutdanningen	44
4.2.1	Veileders evne til å skape god relasjon til veisøker	44
4.2.2	Veileders evne til lage struktur og mål for veiledninga	45
4.2.3	Veileders evne til å forholde seg til ulike veisøkere	47
4.2.4	Veileders evne til å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon	49
4.2.5	Veileders balansering av ulike roller (veileder, rådgiver og mester).....	52
4.2.6	Oppsummerende tabell.....	54
4.3	Praksisveiledernes opplevelse av egen veilederkompetanse mot slutten av	
	videreutdanningen	55
4.3.1	Bedre evne til å skape en god arbeidsrelasjon til veisøker	55
4.3.2	Bedre evne til å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon	57
4.3.3	Mer nyansert forståelse av ulike roller (veileder, rådgiver og mester).....	60
4.3.4	Oppsummerende tabell.....	62

5	Drøfting: Praksisveiledernes opplevelse av egen kompetanse	63
5.1	Veileders evne til å skape en god relasjon til veisøker	63
5.2	Veileders evne til å lage mål og struktur i veiledninga	65
5.3	Veileders evne til å forholde seg til ulike veisøkere	66
5.4	Veileders evne til å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon	67
5.5	Veileders balansering av ulike roller – veileder, rådgiver eller mester?	69
5.6	Sammenfattende drøfting av praksisveiledernes opplevde kompetanse	71
6	Avslutning	73
6.1	Oppsummering av hovedfunnene	73
6.2	Studiets styrker og begrensning	74
6.3	Videre forskning	74
7	Kilder	77
	Vedlegg 1 Intervjuguide – første intervjurunde	81
	Vedlegg 2 Intervjuguide – andre intervjurunde.....	83
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklærings skjema	84
	Vedlegg 4 Tilbakemelding fra NSD og prosjektvurdering.....	86
	Vedlegg 5 Eksempel på transkripsjon	88

Tabelliste

TABELL 1	OVERSIKT OVER TEMA - INTERVJURUNDE 1.....	54
TABELL 2	OVERSIKT OVER TEMA - INTERVJURUNDE 2.....	62

Figurliste

FIGUR 1	SNEVER TIL VID KOMPETANSETILNÆRMING I YRKESUTØVELSE (ETTER FIGUR I BJØRNDAL 2011A: 142)	12
FIGUR 2	KOMPETANSEBLOMSTEN (TEGNET ETTER ILLERIS 2012: 66)	14
FIGUR 3	SAMLET PROFESJONELL KOMPETANSE (SKAU 2011:58).....	19
FIGUR 4	EMPATI I HJELPERSAMTALER SOM EN TRELEDDET PROSESS (MODELL INSPIRERT ETTER MODELL I BJØRNDAL 2016).....	27

1 Innledning

Denne oppgaven handler om veiledere i skolens opplevelse av egen kompetanse. Jeg har gjennomført en intervjuundersøkelse hvor fire praksisveiledere som tar videreutdanning innen veiledning har fortalt om deres erfaringer rundt det å veilede og hvordan de opplever sin egen veilederkompetanse.

1.1 Ferden mot en oppgave

Med egen erfaring fra det å være lærerstudent og å være nyutdannet lærer i jobb, synes jeg veiledning i skolen er et både viktig og interessant tema. Etter en bachelor i språkfag tok jeg praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). I løpet av studiet fikk vi være i praksis i skolen i to perioder, med to praksisveiledere hver gang. Jeg fikk der erfaring med at kvaliteten på veilederne kunne være ymse, noen var svært dyktige og andre mindre dyktige. Etter endt studie begynte jeg å jobbe på en videregående skole den påfølgende høsten. Der fikk jeg oppleve det velkjente ”praksissjokket” som mange nyutdannede lærere beskriver. I tillegg til å sette seg inn i nye læreverk og bli kjent med klassene jeg var blitt tildelt, var det også en helt ny organisasjon å bli kjent med, nemlig skolen med sine skrevne og uskrevne regler og normer. I tillegg var det undervisningas årsjul, med alle prøver, tentamener, ekskursjoner og diverse aktiviteter. Ofte fikk jeg følelsen av at ting kom som julekvelden på kjerringa.

Selv om det, da jeg begynte å jobbe som nyutdannet lærer i 2011, allerede var kommet påbud om at alle skoleeiere skulle tilby veiledning til sine nyutdannede nytilsatte lærere, var dette noe jeg verken hadde kjennskap til eller fikk tilbud om. Likevel var jeg så heldig å bli satt inn som ekstraressurs i klassen til en veldig erfaren lærer som jeg samarbeidet tett med hele skoleåret, og på den måten fikk jeg en form for støtte og veiledning i mitt første år som lærer. Jeg har imidlertid i den senere tid tenkt en del over om møtet med læreryrket ville betont seg annerledes dersom jeg hadde fått veiledning dette første året.

Med utgangspunkt i mine erfaringer med å bli veiledet som PPU-student og mine opplevelser som nyutdannet lærer, var det ikke unaturlig at jeg valgte å skrive om noe innenfor dette området, da jeg, etter tre år som lærer, bestemte meg for å ta en master i pedagogikk. Da jeg i

tillegg synes veiledning er et spennende fagområde, ble det klart for meg at masterprosjektet skulle dreie seg om noe innenfor lærerutdannelse og veiledning.

Mange vinklinger ble vurdert, blant annet å se på veiledningstilbudet til nyutdannede nytilsatte lærere. Jeg forhørte meg rundt, ringte skoler, kommune, fylkeskommune og den lokale lærerutdanningen for å høre om hvordan et slikt tilbud ble organisert i mitt fylke og min kommune. Utfra de samtalene jeg hadde, kunne jeg ikke finne at det fantes et systematisert tilbud om veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Imidlertid førte disse undersøkelsene til at jeg kom i kontakt med en foreleser ved den lokale lærerutdanninga som hadde ansvar for et videreutdanningsemne innen veiledningspedagogikk for lærere og barnehagelærere. Disse lærerne og barnehagelærerne er veiledere for studenter, og noen veileder også nyutdannede nytilsatte. Jeg fikk lov å være uformell deltaker på emnet, og på den måten fikk jeg en unik mulighet til å komme i kontakt med de informantene som har bidratt med datamateriale til denne oppgaven. Oppgavens overordnede tema forble det samme: *veiledning i skolen*, men skiftet fra fokus på *veisøker* til fokus på *veileder*.

1.2 Oppgavens disposisjon

I kapittel 1 presenteres bakgrunn for valg av forskningstema, samt oppgavens tema og problemstilling. Jeg redegjør også kort for veiledningas rolle i norsk lærerutdanning og bakgrunnen for at veiledning har kommet i stadig større fokus i utdanninga. Jeg beskriver også videreutdanninga i veiledning som intervjudeltakerne i oppgaven deltar på.

I kapittel 2 gjør jeg rede for relevant teori i oppgaven. De to begrepene veiledning og kompetanse er de overordnede størrelsene i teoridelen. Jeg ser på teori innen veiledningsfeltet og presenterer noen sentrale teorier om profesjonell kompetanse.

I kapittel 3 gjør jeg rede for og diskuterer metodevalgene i oppgaven. Jeg ser nærmere på det kvalitative forskningsintervju som metode og hvordan jeg har forankret oppgaven i fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteori. Jeg reflekterer også over min egen rolle i forskninga. Jeg ser også på kvaliteten i forskningen og belyser de etiske aspektene ved den.

I kapittel 4 presenterer jeg datamaterialet og analysen av den. Først kommer en presentasjon av de fire deltakerne. I analysen av datamaterialet presenterer jeg de to intervjurundene hver for seg, og i hver intervjurunde er deltakernes utsagn kategorisert i ulike tema.

I kapittel 5 drøfter jeg funnene fra datamaterialet i lys av teorien jeg presenterer i kapittel 3.

I kapittel 6 presenterer jeg en avsluttende oppsummering av studiens hovedfunn. Jeg ser også på studiens styrker og begrensninger og videre forskning.

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Veiledning som fenomen og begrep i lærerutdanningen i Norge har ikke en lang historie, men kom inn i utdanningen på 1970-tallet. Før dette hadde praksislærerne mer drevet med øvingsopplæring preget av demonstrasjon og øvelse (Sundli 2009). Den nye veiledningsopplæringen etter 1970 var sterkt inspirert av humanistisk psykologi og la vekt på harmoni og symmetri i veiledningssituasjonen, og hadde motvilje mot fokus på vurdering i veilederrollen (Sundli 2009). På 1980-tallet kom Handal og Lauvås med boka *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere* hvor de blant annet advarte mot det de kalte kameleoneffekten, faren for at praksisstudentene kan tendere mot å være mer opptatt av å si det de tror praksislæreren vil høre, enn å reflektere fritt over egen praksis (Handal og Lauvås 1983). De utviklet handlings- og refleksjonsmodellen som skulle bidra til at studentene i større grad kan reflektere over sin egen individuelle praksisteori, heller enn å kopiere praksislærerne.

Fokuset på veiledning i utdanningen har fortsatt å øke opp gjennom årene. I Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen* var styrking av veiledning et av tiltakene for å bedre kvaliteten på lærerutdanninga. Stortingsmelding nummer 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* sier at forskning viser at

det er et tydelig behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene lærerne er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. God veiledning kan også bidra til at flere velger å bli i yrket.

I 2009 ble det inngått en intensjonsavtale mellom Kommunenes sentralforbund og Kunnskapsdepartementet om at alle nytilsatte nyutdannede lærere skal få tilbud om

veiledning på sin arbeidsplass. Dette har også ført til et økt fokus på veiledernes kompetanse, og det nasjonale kravet er nå at alle praksisveiledere skal ha minimum 15 studiepoeng veiledningskompetanse. For å møte dette kravet om formell kompetanse, har Kunnskapsdepartementet inngått avtale med flere lærerutdanningsinstitusjoner om å tilby veilederutdanning (Utdanningsdirektoratet 2015).

Intervjudeltakerne i denne studien deltar på en slik formell veilederutdanning. Emnet de tar, er i tråd med de to nasjonale satsningsområdene for veiledning: praksisveiledning og veiledning av nyutdannede. Emnet gir 15 studiepoeng i veiledning, og er et tilbud til både praksislærere i skole og barnehage og til de som har ansvar for å følge opp de nyutdannede lærerne og barnehagelærerne. Studiet er samlings- og nettbasert med fem samlinger og nettarbeid mellom samlingene. Arbeidsformene på samlingene veksler mellom seminar og veiledningsøvelser i grupper.

1.4 Presentasjon av tema og problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på veiledere i skolens opplevelse av egen veilederkompetanse. Jeg ser på hvordan veilederne opplever sin veilederkompetanse i begynnelsen av videreutdanning i veiledningspedagogikk, og hvordan de opplever at denne kompetansen utvikler seg i løpet av utdanningen. Oppgavens problemstillinger er:

Hvordan opplever veiledere i skolen sin veilederkompetanse i begynnelsen av videreutdanning i veiledningspedagogikk?

Hvordan opplever veiledere i skolen at veilederkompetansen deres endres i løpet av videreutdanning i veiledningspedagogikk?

Oppgavens empiri bygger på to runder individuelle intervjuer med fire veiledere, et intervju i etterkant av første samling, og et intervju mot utdanningens slutt.

Oppgavens metode er kvalitativt forskningsintervju, og metodisk og vitenskapsteoretisk bygger den på et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt.

Begrepene *kompetanse* og *veiledning* er de mest sentrale i denne oppgaven, og dette gjenspeiles i neste kapittel hvor jeg redegjør for relevant teori. Her defineres begrepet kompetanse og sentrale teorier om utvikling av profesjonell kompetanse belyses. Innen veiledning har jeg valgt ut teori som er relevant for undersøkelsens empiriske funn. Her ser jeg på skillet mellom to hovedtradisjoner i veiledning i skolen: mesterlære og refleksjon over handling. I tillegg ser jeg på noen viktige aspekter som kan hevdes å kjennetegne god veiledning. Siden oppgaven handler om deltakernes opplevelse av egen veilederkompetanse, er det deres beskrivelser av veiledning som ligger til grunn for hvilke aspekter ved veiledning som er en del av oppgavens teori.

2 Teori

2.1 Den kompetente praksisveileder

To begreper er av grunnleggende betydning for denne masteroppgaven, og det er derfor nødvendig og naturlig å bruke en del plass på å redegjøre for begrepene *kompetanse* og *veiledning*. Begge begrepene kan romme mange ulike betydninger og tolkninger, og jeg vil derfor i dette kapitlet gå dypere inn i dem for å se hva de rommer og prøve å avgrense deres betydning i denne oppgaven.

2.1.1 Kapitlets innhold

I dette kapitlet gir jeg først et overblikk over veiledning som teori- og praksisfelt, og ser på ulike syn på hva veiledning. Her vil jeg først og fremst gå inn på tilnærming til veiledning som direkte eller indirekte hjelp. Deretter ser jeg på ulike definisjoner av kompetansebegrepet og redegjør for vide og smale forståelser av kompetanse. Kompetanseblomsten (Illeris 2012) presenteres som et eksempel på en vid forståelse av begrepet. Deretter følger redegjørelse av tre sentrale teorier om profesjonell kompetanse: Lave og Wengers teori om situert læring, Dreyfus og Dreyfus sin teori om ferdighetstilegnelse og Skaus teori om profesjonell kompetanse. Etter dette ser jeg på to hovedtradisjoner for veiledning i skolen: mesterlære og refleksjon over handling. Til sist ser jeg på noen viktige kjennetegn på god veiledning: betydningen av evnen til å etablere relasjon og betydningen av å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon.

Begrepene veileder og veisøker blir primært brukt i omtalen av deltakerne i en veiledningssituasjon, men siden mye av forskningen som blir brukt innen veiledning kommer fra terapeutisk forskning, blir også begrepet hjelper benyttet. Likedan referer jeg ofte til veiledning eller veiledningssituasjon, men noen ganger blir også hjelpersituasjon eller hjelpersamtale brukt.

2.1.2 Veiledning – et nytt og uklart teori og praksisfelt

Veiledning er et vidstrakt felt som omfatter mange teorier og modeller. Begrepet veiledning er et «samlebegrep som omfatter refleksjonsveiledning, coaching, mentoring og mesterlære» (Skagen 2014:11). Veiledning kan ses både som et teorifelt og som et utøvende praksisfelt,

der veiledning er en praktisk ferdighet som krever refleksjon og øvelse. Skagen (2014) sier at veiledning som fagområde best kan beskrives som et stort og uoversiktlig landskap og at veiledningsteori ikke i detalj kan beskrive hvordan den enkelte veileder skal gå fram i sitt virke, men at den kan inspirere og vise muligheter. Det blir så opp til den enkelte veileder å velge strategier og hvilke verdier veiledningen skal tuftes på.

Selv om landskapet veiledning er stort og uoversiktlig, går det an å gi en samlende og avgrensede definisjon på hva veiledning er. Veiledning forutsetter en relasjon og et saksforhold. Relasjonen er mellom en veisøker og veileder, og det er avgjørende at denne relasjonen er bygget på tillit og god kontakt for at veiledningen skal bli vellykket. Veiledning skiller seg fra terapi, hvor tematikken eller saksforholdet det skal jobbes med, gjerne er av en mer alvorlig art. Veiledning er heller ikke undervisning, i den forstand at veiledning forutsetter en samtale, noe undervisning ikke nødvendigvis gjør (Skagen 2014).

Selv om veiledning som forskningsfelt er relativt ungt, fra 1960-tallet i USA og fra 1970-tallet i Norge (Skagen 2014), kan vi følge veiledningens røtter langt tilbake, både i den flere tusen år gamle mesterlæretradisjonen og til den sokratiske metode eller dialog fra Antikken (Bjørndal 2011). Også filosofen Kierkegaards beskrivelser av hjelpekunst blir hyppig sitert i veiledningslitteratur (Bjørndal 2012).

2.1.3 Ulike syn på hva veiledning er

Veiledning kan gjennomføres på mange ulike måter ved å bruke ulike modeller, teknikker og verktøy. Det mest grunnleggende skillet i ulike måter å veilede på, dreier seg imidlertid ikke om valg av metode eller verktøy, men om hvilket grunnleggende syn på læring en baserer seg på. Dette skillet spenner mellom det en kan kalle *direkte veiledning*, hvor læring forstås som overføring av kunnskap fra et individ til et annet, og det en kan kalle *indirekte veiledning*, hvor læring forstås som noe det enkelte mennesket aktivt konstruerer innenfra, og hvor veilederens rolle bare er å være en hjelper i denne prosessen.

En annen måte å forstå denne forskjellen på, er å skille mellom å være *veileder* og å være *rådgiver*. Veiledning ses da som en mykere kommunikasjonsform hvor det å stille spørsmål blir viktigere enn å komme med svar. Veilederen søker å danne et likeverdig forhold mellom seg selv og veisøker. Veileder skal ikke komme med svar, men gjennom gode spørsmål og

dialog hjelpe den veisøkende til refleksjon og utvikling. Rådgivning ses på som en mer direkte kommunikasjonsform, hvor det blir lagt vekt på at rådgiveren gjennom sin kompetanse og erfaring kan komme med råd til veisøkeren. Av denne grunn mener enkelte at rådgivning ikke kan ses på som en form for veiledning (Skagen 2014). Andre mener at det er et dynamisk forhold mellom det å være veileder og å være rådgiver, hvor både det å stille spørsmål og det å gi råd får sin naturlige plass i veiledningen.

I et veiledningsforhold der det er etablert en god relasjon mellom veileder og veiledet, er råd en viktig del av den gode veiledningen. Å gi råd er ikke å være bedreviter, men å ta sitt ansvar for å formidle verdier og kunnskap alvorlig. Dette er spesielt viktig når det er store forskjeller i kunnskap og erfaring mellom veileder og den som mottar veiledning, slik det er i skolen og i noen tilfeller i yrkes- og profesjonssammenheng (Skagen 2014: 21)

Bjørndal (2011) argumenterer mot en dikotomisk forståelse av direkte og indirekte veiledning, og framholder en mer nyansert og balansert forståelse.

De sosiale rammene veiledningen foregår innenfor, vil også være med å definere veiledningens form og innhold. Innenfor yrkesfaglig veiledning, som denne oppgaven tar for seg, vil både form, innhold og formål være annerledes enn innen veiledning som kun har som formål å hjelpe veisøker til å utvikle seg selv personlig eller å til å finne en løsning på et personlig problem. Innen den yrkesfaglige veiledningen vil ikke formålet bare ligge i den personlige utviklingen til veisøkeren, men også utviklingen av hans eller hennes faglige yrkeskompetanse. I tillegg har veilederen i sistnevnte tilfelle ofte en dobbel rolle, både som veileder og som dommeren som skal gi en endelig evaluering av veisøker, en evaluering som ofte vil resultere i et bestått eller ikke bestått. Dette legger inn en maktdimensjon i forholdet mellom veisøker og veileder, som ikke nødvendigvis er til stede i andre veiledningssammenhenger, selv om det kan hevdes at maktspektet er til stede i alle hjelperrelasjoner (Skau 2003). Veilederne i denne studien er alle praksisveiledere i tillegg til at noen av dem veileder nyutdannede lærere og andre ansatte ved skolen. I praksisveiledninga vil maktforholdet mellom veisøker og veileder nok være mer preget av asymmetri enn når de veileder nytilsatte og andre ansatte, selv om en nok alltid bør være bevisst på maktforholdet mellom veileder og veisøker.

2.2 Kompetansebegrepet

2.2.1 Begrepets opprinnelse og betydning

Begrepet kompetanse er avledet fra det latinske ordet *competere* som betyr å ”treffe sammen; stemme overens; svare til; være i stand til; sammen prøve å oppnå” (Caprona 2013: 1199). Store norske leksikon kommer med følgende definisjon: ”evne eller kvalifikasjoner, f.eks. til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning” (snl.no). Et nært beslektet ord av begrepet kompetanse er å være *kompetent* som betyr å være tilstrekkelig dyktig eller kvalifisert (Caprona 2013). Det er med andre ord tydelig at ordet kvalifisert eller kvalifikasjon er nært knyttet opp mot kompetansebegrepet.

I dagligspråket forbinder vi kompetanse både med at noen har formell kompetanse, som når vi sier at en kirurg har kompetanse til å utføre en operasjon, og med uformell kompetanse, som kompetanse til å ferdes trygt på utfordrende fjellpartier under ulike værforhold. Men hvordan definerer vi hva kompetanse egentlig er? Hva er det som gjør at kirurgen kan utføre en avansert og vanskelig, men vellykket operasjon? Hva er det som gjør at fjellklatreren kommer helskinnet til topps gang på gang? For å komme dypere inn i kompetansebegrepet, er det nødvendig å se på hvilke komponenter en kompetanse er satt sammen av.

I læreplanverket for Kunnskapsløftet er målet med opplæringa definert gjennom en rekke kompetansemål. Kompetansemålene sier noe om den kompetansen man ønsker at elevene skal sitte igjen med når de har kommet gjennom opplæringa. Kompetanse er i læreplanverket for Kunnskapsløftet forstått som

evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan.” (Utdanningsdirektoratet 2016: 1)

Her legger man til grunn en forståelse av kompetanse som en helhet satt sammen av komponentene *kunnskaper* og *ferdigheter*. Elevene skal gjennom opplæringa tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i de enkelte fagene, men disse får først sin egentlige betydning når eleven kan bruke dem til å *løse oppgaver* og *mestre komplekse utfordringer*.

I andre definisjoner av kompetanse inngår også andre komponenter enn kunnskaper og ferdigheter.

Kompetencebegrepet henviser [...] til, at en person er kvalifisert i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan

anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold med til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforutsigelig. Dermed indgår også i en kompetence personens vurderinger og holdninger – og evne til å trække på en betydelig del av sine mer personlige forudsætninger (Jørgensen 1999: 4, gjengitt i Illeris 2012:34).

I denne definisjonen inngår komponenter av en mer personlig karakter, som holdninger og også udefinerte personlige forutsetninger. Kompetanse blir på denne måten ikke bare noe man kan erverve seg, men ”stedet” der de kunnskapene og ferdighetene vi har tilegnet oss spiller på lag med våre personlige egenskaper for å løse et gitt problem eller en utfordring.

Andre definisjoner setter begrepet kvalifikasjon opp mot kompetanse:

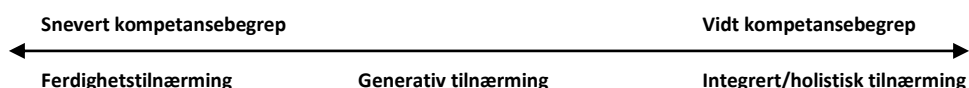
En kompetent person [...] er en person, der både besidder kvalifikationer og mestrer udøvelsen af disse kvalifikationer i en specifik og for vedkommende måske ukendt situation. [...] Kompetence er noget, man udøver i situationer, hvor resultatet ikke er givet på forhånd. Det medfører igen, at man godt kan være velkvalificeret, men inkompetent ...” (Jensen 2000: 126 og 136, gjengitt i Illeris 2012: 34).

Felles for alle disse definisjonene er at kompetanse først kommer til uttrykk når en person står overfor et problem eller utfordring som skal løses. Måten personen løser denne utfordringen eller problemet på, er et uttrykk for personens kompetanse.

Illeris (2012) diskuterer kompetansebegrepets flytende karakter og mange definisjoner og konkluderer med at det på den ene siden ikke finnes noen entydig forståelse av hva kompetanse er, mens det på den andre siden er en viss enighet om at det dreier seg om å være i stand til å kunne handle i relasjon til bestemte kjente eller ukjente og uforutsigbare situasjoner.

2.3 Vide og smale forståelser av kompetanse

Det finnes mange synspunkter på hvilken kompetanse en veileder bør ha. Bjørndal (2011a) sier at det i profesjonssammenheng er minst tre hovedsyn på kompetanse: *ferdighets-tilnærming*, *generativ tilnærming* og *integreert eller holistisk tilnærming*. Innen veiledning har det vært vanskelig å enes om en definisjon av hva som kjennetegner en yrkesutøvers kompetanse. En måte å orientere seg blant de ulike synene på kompetent yrkesutøvelse er å skille mellom snevre og vide forståelser. Under kan vi se de tre tidligere nevnte hovedsynene plassert langs en akse som går fra snevert kompetansebegrep til vidt kompetansebegrep.



I en ferdighetstilnærming til kompetansebegrepet legger en vekt på atferd, konkrete ferdigheter og oppgaver. Fokuset ligger på hvordan noe skal utføres, gjerne som beskrevne rutiner eller oppgaver.

Kompetanse forstås her som noe en person er, eller evner å gjøre. Dette innebærer for eksempel mer fokus på evne til å prestere enn å inneha kunnskap – utover konkret viten om hvordan noe utføres. Denne typen forståelse av kompetanse gjenkjennes spesielt i håndverksmessige sider av yrkesutøvelse, for eksempel i sykepleie [...] (Bjørndal 2011a: 143).

Veiledningsfeltet preges av vekt på ferdighetstilnærming, selv om denne ikke er av den aller snevreste sorten. Mye av faglitteraturen legger sterk vekt på metodiske ferdigheter og kommunikasjonsmåter. Selv om forslag til konkrete metoder kan oppleves som både konkret og praktisk, har kritikere påpekt at en ferdighetstilnærming kan gi en tendens til å forstå kompetanse på en fragmentert måte (Bjørndal 2011a). I tillegg kan "[e]nsidig fokus på enkeltstående ferdigheter [...] medføre at man ignorerer yrkesutøverens underliggende (personlige) egenskaper og kompleksiteten i praktikerens yrkesutøvelse [...]" (Bjørndal 2011a: 144).

I en generisk tilnærming til kompetansebegrepet legger en mer vekt på generelle attributter eller egenskaper som er overførbare til ulike situasjoner, enn konkrete ferdigheter og utførelsen av oppgaver slik en gjør i en ferdighetstilnærming. Eksempler på slike generelle attributter eller egenskaper kan være underliggende allmenn og faglig kunnskap, evne til kritisk tenkning, verdier og konstruktive holdninger, og det er ifølge Bjørndal (2011a) antakeligvis bred tilslutning til at generiske egenskaper er avgjørende for å kunne veilede godt. Som kritikk til en generativ tilnærming kan det nevnes argumenter mot tendensen til å at konteksten blir oversett, noe som kan føre til for stor tro på at underliggende egenskaper kan anvendes i ulike situasjoner og at den kompetente praktiker dermed vil klare seg godt uansett forhold. Disse underliggende egenskapene er også vanskelig å vurdere, og det mangler ofte en klar handlings- eller ferdighetstilknytning (Bjørndal 2011a).

I integrert eller holistisk tilnærming til kompetanse legger man vekt på at praktikerens generelle underliggende egenskaper er avhengig av konteksten disse egenskapene blir utøvd i. Det legges her vekt på et bredt perspektiv på kompetanse hvor en hevder at:

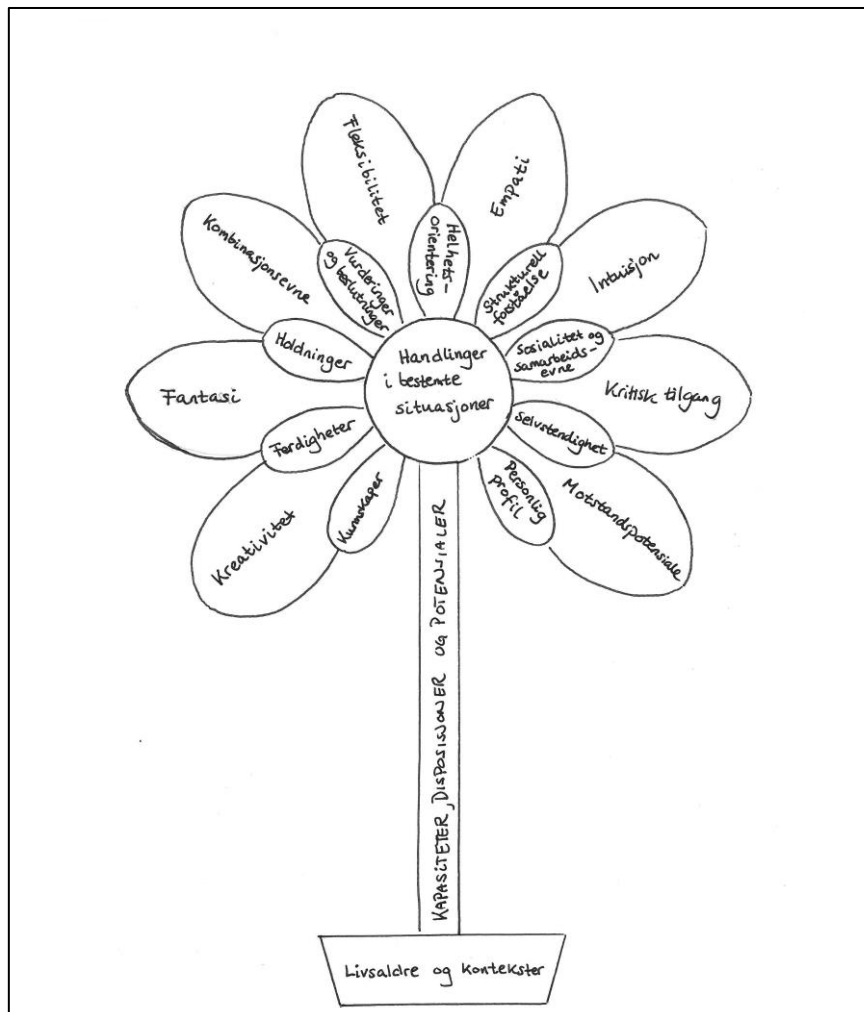
a) kompetanse er relasjonell, ved at en bringer sammen komplekse kombinasjoner av egenskaper (kunnskap, holdninger, verdier og ferdigheter), b) kompetanse er knyttet til kontekst og utvikler seg i et dialektisk forhold mellom aktører, handlinger og kultur, c) oppfatninger av kompetanse er dynamiske og endrer seg med menneskers ulike og kontinuerlig endrede meninger og fortolkninger, d) kompetent yrkesutøvelse kan skje på flere måter, og e) noen typer kompetanse er av overgripende betydning for at en yrkesutøver skal kunne agere integrerende eller holistisk (Bjørndal 2011a: 146).

Praktisk klokskap, evne til vurdering, evne til etiske overveielser, evne til refleksivitet og evne til erfaringsbasert intuitiv handling og dømmekraft er begreper som kan knyttes til en slik bred definisjon av kompetansebegrepet. Også denne tilnærmingen til kompetanse møter kritikk, og i likhet med en generativ tilnærming, er en av disse at kompetanse forstått på en slik måte, er vanskelig å definere, måle og vurdere, noe som kan medføre vanskeligheter for den som skal erverve kompetansen. Bjørndal (2011a) sier at man må se denne kritikken i sammenheng med hvilket utgangspunkt man ser kompetanseutvikling fra. Ser man kompetanse som skapt, kontrollert og vurdert utenfra eller som selvstyrt utvikling? Bjørndal sier at det er rimelig å hevde at veiledning er en særlig kompleks yrkesvirksomhet, noe som taler for at kompetent utøvelse av veiledning vanskelig kan detaljstyres utenfra.

Det kan i tråd med dette hevdes at et holistisk kompetansebegrep understøtter selve logikken i begrepet kompetanse [...], idet begrepet ofte knyttes til kompleks yrkesutøvelse. Den holistiske tilnærmingen hevdes da også å overkomme hyppige innvendinger mot andre kompetansebaserte tilnærminger, og hevdes å være lettere å forenes om enn snevrere begreper. Ikke minst gir den rom for å sammenføre ferdighetsorienterte og generisk orienterte tilnærminger – innenfor en overordnet holistisk tenkemåte (Bjørndal 2011a).

2.3.1 En vid forståelse av kompetansebegrepet - kompetanseblomsten

Innledningsvis gjør jeg rede for noen vanlige definisjoner av kompetanse som begrep. Illeris (2012) legger en videre forståelse av begrepet til grunn for en modell over kompetanse: *kompetanseblomsten*. Her kartlegger han alle komponentene en kompetanse kan bestå av i en vid definisjon av begrepet.



Figur 2 Kompetanseblomsten (tegnet etter Illeris 2012: 66)

Illeris kommer med tre grunnleggende trekk eller forutsetninger for kompetanse. Det første er at man kan snakke om kompetanse på alle nivåer og i alle mulige forskjellige sammenhenger eller kontekster (*livsaldrer og kontekster*). I dette legger han at alle mennesker besitter noen typer kompetanse, selv om det kan være nivåforskjeller på kompetansen. ”Derfor har kompetansebegrepet også et demokratisk perspektiv, her kan vi alle være med, det er ikke noget elitært, noget kun nogle få mennesker kan klare som f.eks ekspertise, eller noget der er finere end noget andet som f.eks. dannelse” (Illeris 2012: 38). For det andre er det viktig å huske på at kompetanser også omfatter våre *kapasiteter, disposisjoner og potensialer*, og at disse kan komme til uttrykk og bli brukt i helt nye situasjoner og sammenhenger. For det tredje er kompetanser situasjons- og handlingsrelaterte nettopp fordi det mest sentrale og karakteristiske forhold ved kompetanser, er at de dreier seg om å kunne handle hensiktsmessig på bestemte områder eller i bestemte typer situasjoner (*handling i bestemte*

situasjoner). Disse tre forholdene ved kompetanser er illustrert som blomstens potte, stilk og sentrum.

Den indre raden med kronblad er de kompetanseelementene som man vanligvis finner i ulike definisjoner av begrepet. Illeris benevner disse som *kunnskaper, ferdigheter, holdninger, vurderinger og beslutninger, helhetsorientering, strukturell forståelse, sosialitet og samarbeidsevne, selvstendighet og personlig profil*. Disse danner kompetanseblomstens innerste rad med kronblad. I tillegg til disse trekker Illeris inn noe han benevner som ”ofte oversette kompetanseelementer”, nemlig *kreativitet, fantasi, kombinasjonsevne, fleksibilitet, empati, intuisjon, kritisk tilgang og motstandspotensiale*. De sistnevnte elementene danner den ytre raden med kronblader, og de representerer den utvidede definisjonen av kompetanse. Illeris mener at disse elementene er ”meget viktige for en forståelse av kompetencebegrebets fulde spændvidde og potensiale. Det er helt nødvendigt at have disse elementer med, hvis kompetenceforståelsen skal være fuldt dækkende og anvendelig i praksis” (Illeris 2012: 54).

Illeris er kritisk til at man ofte i kompetansebegreper legger vekt på elementer som er målbare, og ikke trekker inn og tar hensyn til mindre målbare størrelser som fleksibilitet, empati og intuisjon. Kompetanse sett på denne utvidede måten er et helhetsbegrep som integrerer alt som skal til for at man skal være i stand til å mestre en gitt situasjon eller sammenheng. Illeris prøver å sammenstille dette i en kortfattet definisjon:

Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesforankrede kapaciteter, dispositioner og potensialer, der er relatert til mulige handlingsområder og realiseres gjennom vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situasjoner (Illeris 2012: 68).

En integrert eller holistisk tilnærming til kompetansebegrepet (Bjørndal 2011a) er sammenlignbart med kompetanseblomsten. Kompetanse blir i begge tilfeller forstått som at den som er kompetent kan spille på et bredt spekter av egenskaper hvor evnen til komplekse kombinasjoner av disse sammen med evnen til fleksibilitet og refleksivitet, er av overordnet betydning. Kompetent yrkesutøvelse kan skje på flere måter og innenfor ulike kontekster, og den kompetente utøver vet å dra veksel på sine styrker og tilpasse seg ulike situasjoner.

2.4 Noen sentrale teorier om profesjonell kompetanse

Jeg vil i det følgende presentere noen sentrale teorier om hvordan man tilegner seg profesjonell kompetanse som har hatt stor innflytelse innenfor veiledningsfeltet. Jeg tar først for meg Lave og Wengers teori om utvikling av kompetanse gjennom situert læring. Deretter ser jeg på Dreyfus og Dreyfus sin teori om ulike faser i ferdighetstilegnelse. Til sist gjør jeg rede for Skaus modell for profesjonell kompetanse.

2.4.1 Lave og Wenger: Utvikling av profesjonell kompetanse gjennom situert læring

Lave og Wengers (2000) teori om situert læring har som utgangspunkt at læring er en dynamisk prosess som skjer gjennom samspill i et praksisfellesskap, hvor aktiv deltakelse og identitetsforandring er det sentrale målet.

Teorien om situert læring har en relasjonell forståelse av læring, hvor læring forutsetter adgang til deltakelse i et praksisfellesskap. Gjennom stadig mer aktiv og engasjert deltakelse i felles praksis, endrer den lærende sin selvforståelse, samtidig som hun er med å videreføre praksisfellesskapet. Situert læring kan i stor grad defineres ved hjelp av en karakteristisk prosess som Lave og Wenger kaller *legitim perifer deltakelse*.

Hermed ønsker vi at henlede oppmerksomheten på den pointe at de der lærer uungåelig deltager i fellesskaber af praktikere, og at beherskelse af viden og færdigheder kræver at nytilkomne bevæger sig mod fuld deltagelse i et fællesskabs sociokulturelle praksis. "Legitim perifer deltagelse" gjør det muligt at tale om relationerne mellem nytilkomne og erfarne deltagere, og om aktiviteter, identiteter, artefakter og fellesskaber om viden og praksis. Det vedrører den proces hvorigennem nytilkomne bliver en del af et praksisfellesskap. Gennem den proces det er at blive en fuldgylidig deltager i en sociokulturel praksis engageres den pågældendes intentioner om at lære og læringens betydning formes. Den sociale proces indeholder, ja den underlægger sig, læringen af de relevante færdigheder (Lave og Wenger 2000: 181).

I stedet for å fokusere på læringsoverføring og internalisering av viten gjennom undervisning slik mange andre teorier om læring gjør, er det i et situert læringsperspektiv deltakelsen og tilhørigheten til praksisfellesskapet som er mediet for læringen. Kunnskaper og ferdigheter skal dermed ikke overføres, men genereres gjennom deltakelse.

Både praksisstudenter og nyutdannede lærere kan sies å være avhengig av å bli akseptert inn det praksisfellesskapet skolen framstår som. Særlig gjelder dette studentene som i begynnelsen av praksisen befinner seg mer i utkanten av dette praksisfellesskapet. I begynnelsen får de være med inn i klasserommet som observatører, i begynnelsen kanskje passive, men etter

hvert mer aktive deltakere i undervisningen, og til sist får de prøve ut på egen hånd etter å ha observert de erfarne lærernes arbeidsmåter.

Illeris (2002) retter kritikk mot Lave og Wengers begrep om situert læring. Han mener begrepet har en problematisk karakter fordi det er for generelt.

Sat på spidsen er deres budskap ikke at al læring er præget af den situation den finder sted i, men at en bestemt type af situationer har nogle særlige læringskvaliteter, nemlig situationer der generelt kan betegnes som legitim perifer deltagelse [...] og mere konkret typisk forekommer i lærlingeforhold [...] (Illeris 2002: 140).

2.4.2 Dreyfus og Dreyfus: Ulike faser i ferdighetstilegnelse

Dreyfus og Dreyfus (1986, 1999) tar utgangspunkt i en femtrinnsmodell med ulike stadier for å beskrive hvordan mennesket tilegner seg ferdigheter. Teorien tar utgangspunkt i empiriske studier og observasjoner av sensomotoriske ferdigheter som svømming, samt kognitive ferdigheter hos sjakkspillere. De fem trinnene i modellen er oppsummert slik (Dreyfus og Dreyfus 1986, Dreyfus og Dreyfus 1999):

1. Novise (Novice)
2. Avansert begynner (Advanced Beginner)
3. Kompetanse (Competent)
4. Dyktighet (Proficient)
5. Ekspertise (Expert)

I de første nivåene er innlæringen preget av instruksjon, innlæring av regler og fakta og at den lærende danner seg grunnleggende erfaringer. Denne typen kunnskap kaller Dreyfus og Dreyfus for "knowing that" (Dreyfus og Dreyfus 1986: 16-17). Den lærende klarer ikke i de tidlige stadiene av tilegnelsesprosessen å sette kunnskapen hun har ervervet inn i noen form for kontekst eller bedømme hva som er riktig handling utfra situasjonelle betingelser, men klarer kun å forholde seg til et skjema av regler som er pugget. Den *avanserte begynner* gjenkjenner etter hvert situasjonelle komponenter som påvirker valgene hun tar.

I de neste nivåene går instruksjonen av den lærende mer over i veiledning mot læringsprosessens mål som er at den lærende selv skal bli ekspert. For å beskrive ekspertens kompetanse, bruker Dreyfus og Dreyfus begrepet "knowing how", som står i kontrast til det

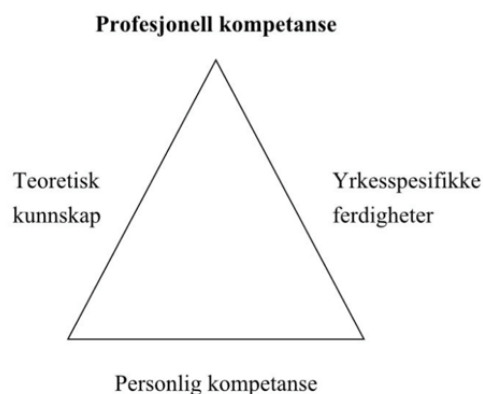
tidligere nevnte ”knowing that”. ”Knowing how” er en beskrivelse av ekspertens tause og intuitive kunnskap. I dette stadiet av tilegnelsen er ferdigheten blitt en integrert del av utøveren, den er blitt kroppsliggjort.

Dyktige utøvere, som er fordypet i sin verden av kompetent aktivitet, ser hva som må gjøres, men må avgjøre hvordan de skal gå fram. Ekspertene ikke bare vet hva som skal oppnås, de vet også hvordan – takket være et stort repertoar av situasjonelle diskriminasjoner. Det er denne subtile og raffinerte diskriminasjonsevnen som skiller eksperten fra den dyktige utøver. Blant mange situasjoner som alle regnes som ens med hensyn til plan og perspektiv, har eksperten lært å skjelle mellom de situasjonene som krever én form for handling og dem som krever en annen (Dreyfus og Dreyfus 1999: 57).

Dreyfus og Dreyfus sin teori om ferdighetstilegnelse har blitt møtt med kritikk fordi den ikke tar hensyn til læringens sosiale og relasjonelle sider. Dreier (1999) mener at Dreyfus og Dreyfus ser de enkelte ferdigheter som innbyrdes uavhengige elementer som læres hver for seg og som den enkelte ekspert siden må kombinere i sin konkrete praksis. Hver enkelt ferdighets betydning i en samlet praksis spiller ingen rolle for ferdighetstillæringen eller for definisjonen av hva det vil si å være ekspert innen denne ferdigheten. Dreier mener at modellen mangler teori om situert praksis som kunne «knytte variasjonene til personens bevegelse rundt i sosiale praksisstrukturer med forskjellige ståsteder, perspektiver, posisjoner og mulige former for personlig stillingtaken, deltakelse og læring» (Dreier 1999: 87).

2.4.3 Skau: En sentral norsk modell for profesjonell kompetanse

Skau (2002) tar for seg betydningen av det hun kaller *personlig kompetanse*, som en viktig del av profesjonaliteten i alle yrker hvor sosiale relasjoner og samarbeid mennesker imellom er sentral. Den personlige kompetansen inngår sammen med *teoretisk kunnskap* og *yrkesspesifikke ferdigheter* i det Skau kaller *samlet profesjonell kompetanse*, framstilt i en trekantmodell. Den profesjonelle kompetansen består av ”de kvalifikasjonene som er nødvendige og hensiktsmessige i utøvelsen av et yrke” (Skau 2002: 58), og i denne modellen er disse kvalitetene splittet opp i tre ulike aspekter av begrepet.



Figur 3 Samlet profesjonell kompetanse (Skau 2011:58)

Teoretisk kunnskap er kunnskap om fagfeltet og de kunnskaper som er relevante for utøvelsen av yrket. For en veileder vil den teoretiske kunnskapen være integrert fra flere fagområder, som pedagogikk, etikk, kommunikasjonsteori, veiledningsteori og psykologi. Kjennskap til modeller, begrep og teorier, i tillegg til lover og regler, hører til denne delen av den samlede profesjonelle kompetansen. For veiledere vil dette bety at utvikling av den teoretiske kunnskapen, vil være å sette seg inn i ulike veiledningsteorier, modeller for veiledning og lære seg de begrepene som inngår i fagområdet. En som driver med yrkesfaglig veiledning bør i tillegg inneha fagspesifikk kunnskap fra det yrket det skal veiledes i. Det er ulike måter å tilegne seg den teoretiske kompetansen på, den kan pugges og læres utenat, og dermed få et overfladisk og fragmentert preg, eller den kan bearbeides gjennom kritisk tenkning og refleksjon, og dermed få et mer dyptgående og integrert preg. Skau hevder at det et paradoks at selv om den typen kunnskap som tilhører den teoretiske delen av kompetansen, er den som eldes og utdateres hurtigst, er det denne delen av kompetansetrekanten som blir regnet som den mest prestisjetunge og som vektlegges mest i eksamenssammenheng.

Yrkesspesifikke ferdigheter omfatter de praktiske ferdighetene, teknikkene og metodene som vi benytter i utøvelsen av ulike yrker.

Det å beherske ulike metoder og tilnæringsmåter til veiledning, spesielle lytteteknikker, og ferdigheter i det å stille spørsmål er eksempler på en veileders yrkesspesifikke ferdigheter. Det er også det å kunne strukturere en veiledningssituasjon i og å skille mellom ulike sekvenser i veiledningen (Skau 2002: 66).

I tradisjonelle håndverkstradisjoner har denne typen kompetanse stått sterkt og den praktiske siden ved yrket har gjerne vært den viktigste.

Det tredje aspektet av den samlede profesjonelle kompetansen er *personlig kompetanse*, og Skau definerer den personlige kompetansen som

den vi *er* som person, både for oss selv og i samspill med andre. Den handler dermed også om hvem vi lar andre få være i møtet med oss, og om hva vi har å gi på mellommenneskelig plan. Våre verdier og holdninger, vår bevissthetsgrad, vår personlige modenhet og vårt menneskesyn inngår i vår personlige kompetanse, sammen med egenskaper som varme og empati, engasjement og forståelse, følsomhet og indre styrke (Skau 2002: 61).

Personlig kompetanse er som tidligere nevnt, særs viktig i yrker hvor sosiale relasjoner er en sentral del av arbeidshverdagen. Denne siden av kompetansetrekanten er den som er vanskeligst å definere, og det er i tillegg vanskelig å måle eller dokumentere den.

2.5 Ulike syn på veilederens kompetanse – to hovedtradisjoner for veiledning i skolen

Som nevnt i innledningen kom det på 1970-tallet et skift i måten man drev praksisveiledning på i norsk lærerutdanning. Før dette var studentenes praksis preget av demonstrasjon og øvelse, noe som kan minne om den tradisjonelle mesterlæretradisjonen. Kritikere av denne måten å utdanne lærere på, la vekt på det asymmetriske forholdet mellom student og øvingslærer, noe man mente førte til for lite selvstendig refleksjon fra studentene. Det ble etter dette større fokus på veiledning i lærerutdanningen, og man mente at denne først og fremst skulle hjelpe studentene til å reflektere over sin egen rolle som lærere. Disse to hovedtradisjonene i skolen, mesterlæren og refleksjon over handling blir presentert og diskutert i de følgende avsnittene.

2.5.1 Mesterlære: Den kompetente mester

Mesterlære har sine røtter i middelalderens håndverkslaug. Kunnskap, erfaringer og ferdigheter innen de ulike håndverkene gikk i arv fra mester til lærling. Gjennom observasjon og imitasjon av mesteren, overføres kunnskap og ferdigheter fra mester til lærling. Nielsen og Kvale (1999) sier at mesterlæren, når den anvendes som metafor, kan betegne ”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” (Nielsen og Kvale 1999: 20-21).

Nielsen og Kvale (1999) nevner fire hovedtrekk ved mesterlære: *praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis.*

Praksisfellesskapet består i at mesterlæren foregår i en sosial organisering hvor lærlingen gjennom legitim perifer deltakelse tilegner seg ferdigheter, verdier og kunnskap som er nødvendig for selvstendig yrkesutøvelse. Gjennom denne innlæringen i praksisfellesskapet vil lærlingen også tilegne seg en faglig identitet. Læringens struktur består av en gjentakende observasjon og imitering av mesterens utøvelse av yrket, hvor lærlingen gradvis blir mer selvstendig og får mer ansvar. Evalueringen av lærlingen skjer i selve arbeidssituasjonen ved utprøving av ferdighetene lærlingen har tilegnet seg, samtidig som mesteren gir kontinuerlige tilbakemeldinger.

2.5.2 Refleksjon over handling: Den kompetente kritiske venn

Ifølge Bjørndal (2011) preges dagens veiledningslitteratur i høy grad av idealer om indirekte veiledning, og at disse idealene siden 1970-tallet har vokst fram som en reaksjon mot tradisjonalistisk veiledning. I Norge presenterte Handal og Lauvås handlings- og refleksjonsmodellen som et alternativ til mesterlæretradisjonen. De mente at den tradisjonelle måten å veilede studentene på, lett kunne føre til at studentene ville opptre som kameleoner som bare imiterer veilederens syn på hvordan yrket skal utøves (Handal og Lauvås 1983).

2.5.2.1 Handlings- og refleksjonsmodellen

Handlings- og refleksjonsmodellen ble utviklet på bakgrunn av en kritikk mot måten veiledning ble praktisert av øvingslærerne i skolen. Siden øvingslærerne har makt til å bedømme om en student består praksis eller ikke, mente man at dette førte til at lærerstudentene ble tilpasningsdyktige i stedet for selvstendige utøvere av læreryrket. Handlings- og refleksjonsmodellen ble utviklet som en alternativ metode i lærerutdanningen og den ble i løpet av 90-tallet den dominerende veiledningsstrategien i praksisopplæringen i norsk lærerutdannelse (Skagen 2014).

Modellen tar utgangspunkt i det Handal og Lauvås kaller den enkeltes *praktiske yrkesteori*, også kalt PYT. PYT er en ”privat, tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt

og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige” (Handal og Lauvås 2015: 28). For å forklare PYT nærmere bruker Handal og Lauvås Løvliens (1974) praksistrekant, som deler undervisningspraksis inn i tre nivåer.

Det første nivået, P1, er det nivået hvor handlingene utføres, det observerbare nivået. En del av våre handlinger blir presset fram eller styrt av ytre rammer som tid, rom og organisasjon. Men likevel må vi kunne anta at den enkelte yrkesutøver også har en del bakenforliggende tanker for valg av ulike handlinger, enten dette er bevisst eller ubevisst. ”[D]et er grunn til å anta at en person har en mer eller mindre vag oppfatning om hva som er *hensiktsmessig* og hva som er *forsvarlig* å gjøre” (Handal og Lauvås 2015: 25). Det er her de to andre nivåene, P2 og P3, kommer inn. P2 er de erfaringsbaserte og teoribaserte begrunnelsene som ligger bak handlingene våre. Det er dette som får oss til å avgjøre hva som er hensiktsmessig eller effektivt å gjøre. P3 er den etiske rettferdiggjørelsen av hva som er riktig å gjøre. Vårt verdigrunnlag vil fortelle oss hva som er forsvarlig å gjøre. Ofte er handlingsrommet vårt begrenset, en situasjon oppstår og vi må handle umiddelbart. En akutt hendelse i klasserommet krever handling, og det er som oftest ikke tid til å rådspørre kolleger eller slå opp i litteraturen. Her vil den enkelte, mer eller mindre ubevisst, benytte sin PYT når hun velger hva som er rette framgangsmåten for å løse et oppstått problem.

Selv om den enkelte handler i ut fra sin personlige praktiske yrkesteori, vil denne store deler av prosessen mellom de tre nivåene foregå ubevisst. Mange av erfaringene, kunnskapen og verdiene våre er uuttalt og dermed ”taus”. Dersom vi ble stilt til vegs og ble bedt om å begrunne våre handlinger, er det stor sannsynlighet for at vi hadde grepet til forfektet teori lært gjennom utdannelsen, i stedet for å se til vår egen hverdagskunnskap. Det er viktig å påpeke at PYT bare består av de verdiene og kunnskapene vi faktisk vektlegger i det daglige arbeidet, den forfektete kunnskapen er ikke en del av PYT.

Et viktig poeng for Handal og Lauvås er at den enkelte yrkesutøver skal bli mer bevisst på og utvikle sin PYT. Likevel peker de på at selv om det er viktig å forsøke å bli bevisst sin egen PYT, er dette slett ingen enkel arbeidsoppgave.

Gjennom yrkeskarrieren kan vi forsøke å bli oss mer bevisst vår egen PYT. Men, satt på spissen, under ingen omstendigheter er det mulig å artikulere PYT i sin helhet. Det betyr *ikke* at det er formålsløst å arbeide aktivt for å dra på reise innover i alt det vi vet, men som vi ikke vet at vi vet (Handal og Lauvås 2015: 33)

Men dette er ikke noe den enkelte klarer på egenhånd. Det trengs en annen, en man kan speile seg mot slik at refleksjonen kan begynne. Veiledningen tar utgangspunkt i det som skjer på P1-nivået, men det er kunnskapen og erfaringene fra P2-nivået og det etiske verdigrunnlaget fra P3-nivået som er det egentlige målet for veiledningen. Ved å ta for seg en konkret handling og diskutere denne i veiledningen, kan veisøker få artikulert, og dermed bli mer bevisst, de teoretiske, erfaringsmessige og verdiladede begrunnelsene for handlingen. Det er primært to prosesser som blir viktig i dette bevisstgjøringsarbeidet: *å gjøre det fremmede kjent og å gjøre det kjente fremmed.*

Å gjøre det fremmede kjent dreier seg om å tilegne seg kunnskap om teori, andres erfaringer og verdimeslige standpunkt man tidligere ikke har kjent til. Denne prosessen ser vi mye av i undervisning, men også i veiledning. Veilederen kan hjelpe den veiledede å gjøre dette fremmede til noe kjent. Det å gjøre det kjente fremmed blir ikke alltid like mye lagt vekt på i veiledningen, men er en nødvendig prosess for å avdekke det man vet, men ikke vet at man vet. Til dette trenger man en hjelper som kan bidra med sitt syn på teorier, erfaringer og verdier, et syn som ikke vil være helt likt fordi enhver persons PYT er av en helt egen art, preget av den enkeltes forutsetninger for forståelse. Først i samtale med denne andre kan man ”identifisere en del av de uutsagte forutsetningene, skape distanse til dem, formulere dem og ta dem til overveielse” (Handal og Lauvås 2015: 35) Når man har fått artikulert disse tause teoriene, erfaringene og verdiene, kan man altså begynne å ta stilling til dem og videreutvikle seg selv som fagperson og menneske. Den veiledede vil da både bli mer kjent med og bevisst på sin egen PYT samtidig som den vil endre seg og bli noe nytt.

Disse to prosessene henger sammen fordi

[m]an kan ikke gjøre det kjente fremmed uten gjennom å gjøre det fremmede kjent. Det at man blir kjent med noe nytt, kan innebære at man dermed ”gjør seg fremmed” overfor det allerede kjente. Å bli kjent med det fremmede innebærer ikke bare å erobre nytt land. Det innebærer også kimen til å sette det velkjente i forhold til noe annet og dermed skape distanse til det (Handal og Lauvås 2015: 35).

2.6 Forskning på den overordnede betydningen av evne til å etablere relasjon

Sosialitet og samarbeidsevne er en av komponentene i kompetanseblomsten (Illeris 2012). Likeledes er evnen til å bygge relasjon en viktig del av Skaus teori om personlig kompetanse. I Lave og Wengers begrep om situert læring er deltakelse i praksisfelleskapet utgangspunktet

for læringsprosessen, og relasjon er således en forutsetning for læring. Handal og Lauvås (2015) bruker i sin handlings- og refleksjonsmodell begrepet kritisk venn som en beskrivelse av åpen og tillitsfull relasjon mellom veisøker og veileder.

Bjørndal (2016) peker på betydningen av at den som skal hjelpe andre, er avhengig av å samarbeide med veisøker for å skape konstruktive samtaler. Han viser også til at forskning på området stadig tydeligere viser at kvaliteten på hjelperrelasjonen og helperens holdninger, er avgjørende for at den pedagogiske hjelpersamtalen skal være til reell hjelp. Forskning på hjelperrelasjoner viser at en bevisst og god *arbeidsallianse* er av stor betydning for relasjonen mellom terapeut og klient eller veisøker og veileder. Jeg skal i det følgende gå nærmere inn på betydningen av arbeidsalliansen og hvilke redskap veileder kan benytte for å skape en god allianse mellom seg og veisøker.

2.6.1 Betydningen av arbeidsalliansen

Arbeidsalliansen som en faktor som må være til stede i all suksessfulle helpersituasjoner (Bordin 1979, Luborsky 1976). Luborsky (1976) sin definisjon av alliansen har to aspekter. Det ene er at klienten oppfatter at helperen er støttende og at det er en god relasjon mellom den som hjelper og den som mottar hjelp. Det andre er at det må være samarbeid, og at begge tar ansvar for prosessen. Bordin (1979) framholder arbeidsalliansen som nøkkelen til en god prosess: "I propose that the working alliance between the person who seeks change and the one who offers to be a change agent is one of the keys, if not *the* key, to the change process" (Bordin 1979: 252).

Arbeidsalliansen blir betraktet som ett av suksesskriteriene for at en endringsprosess skal bli vellykket, og selv om mye av forskningen rundt dette først og fremst omhandler psykoterapi, kan det argumenteres for overførbarhet til andre typer relasjoner (Bordin 1979). Ifølge Bordin består arbeidsalliansen av tre viktige trekk: enighet om mål, samarbeid om oppgaver og utvikling av relasjonelle bånd. De to første trekkene av arbeidsalliansen vil bli påvirket av det siste trekket. De relasjonelle båndene som utvikles i en hjelperrelasjon vil avhenge av aspekter som varighet av relasjonen og hvor personlig tematikken som tas opp, er. Bordin sier i tillegg at helperens evne til å være åpen mot klienten også vil påvirke de relasjonelle båndene.

Andre relasjonelle kvaliteter som har spesiell betydning for å skape en allianse og være til hjelp for veisøker dreier seg om konkrete egenskaper ved veileder. I praksisveiledninga har forskning vist at kvaliteter som empati, forståelse, respekt og autenticitet er avgjørende for å danne en god arbeidsallianse (Bjørndal 2016). Empati blir holdt fram som særlig viktig i hjelpperelasjoner generelt, noe jeg redegjør for i neste avsnitt.

I tillegg til å være bevisst på de ovennevnte relasjonelle kvalitetene, kan veileder også benytte seg av verktøy som *kontrakt* og *metakommunikasjon* som hjelpemidler i arbeidet med arbeidsalliansen.

Som hjelper er det viktig å være bevisst på motsetningsforholdet mellom en psykologisk kontrakt og en sosial eller gjensidig kontrakt. Den psykologiske kontrakten dreier seg om den enkeltes forventninger til veiledningen og hva som skal skje i den. Disse forventningene kan være både ubevisste og uttalte. Opplevelsen av kontraktsbrudd kan føre til negative følelser og en opplevelse av skuffelse eller svik (Bjørndal 2016). Det er derfor svært viktig at veileder og veisøker sammen bygger en eksplisitt felles kontrakt, slik at begge blir klar over hva som er forventningene til hva som skal være veiledningas form, innhold og mål.

Metakommunikasjon er et essensielt verktøy for å utvikle en eksplisitt felles kontrakt (Bjørndal 2016). Å metakommunisere betyr at man tar et steg tilbake fra situasjonen og snakker om selve kommunikasjonen. Å metakommunisere i veiledning vil dermed bety at veileder og veisøker snakker sammen om veiledninga på et overordnet nivå, og på den måten kan ”kommentere vesentlige aspekter ved samtalen eller prosessen dere gjennomgår (for eksempel målet, relasjonen, kommunikasjonsmåten, strukturen eller strategien)” (Bjørndal 2016: 47-48). Bjørndal sier videre at metakommunikasjon kan bidra til å definere eller omdefinere sentrale forhold i samtalen, noe som både kan forebygge problemer og hjelpe til å løse dem hvis de oppstår. Metakommunikasjon kan omhandle mange aspekter ved veiledninga som mål, innhold, roller og relasjon og form, men det aller viktigste veileder og veisøker kan snakke sammen om er hvordan begge parter oppfatter veiledningas mål (Bjørndal 2016).

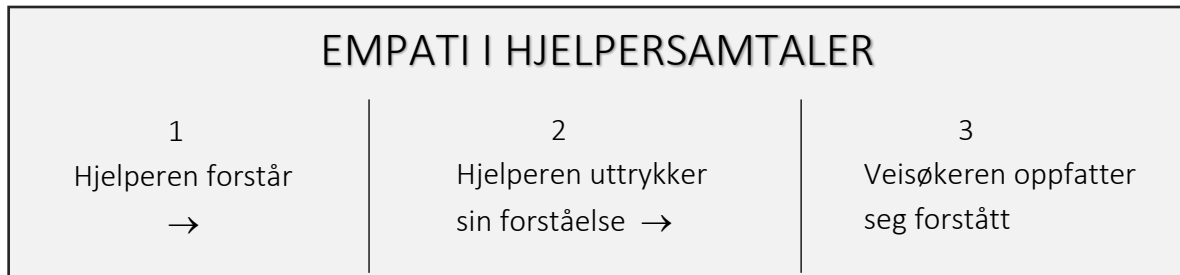
2.6.2 Betydningen av empati

Bjørndal (2015) sier at det er forsket lite rundt temaet empati i tilknytning til veiledning, men at det innen beslektede hjelperkontekster som terapi og psykologisk rådgivning, er forsket mye på betydningen av og utfordringer knyttet til empati. Denne forskningen viser at empati og hjelperrelasjonen er overordnet betydningen av det hjelperen ellers måtte finne på, inkludert metoder og strategier.

Dette bør være tankevekkende for helpere, ikke minst fordi pedagogisk hjelperlitteratur i alminnelighet er svært metodebetont. Dette er ikke nødvendigvis et problem, så lenge bruken av metoder og strategier forankres i en mer overgripende tenkning og empatisk tilnærming. Det er imidlertid en overhengende fare for det motsatte. Som allerede nevnt, har man innenfor terapi og psykologisk rådgivning funnet at metoder som ellers kan virke bra, ikke bare mister virkningen sin, men til og med virke *motsatt* av intensjonen dersom hjelperen ikke oppfattes som sympatisk (Clark 2007)” (Bjørndal 2016: 56).

Det er flere grunner til at empati er avgjørende for kvaliteten på veiledninga. Følelsen av å bli forstått vil øke veisøkers tilfredshet med samarbeidet og også øke viljen til samarbeid (Clark 2007). Empati fremmer i tillegg evnen til å tenke fordi den stimulerer bearbeidelse av tanker og følelser. Å tenke kan i tråd med blant annet sosiokulturell læringsteori ses på som å ha en samtale med seg selv. Når veisøker blir møtt med empati, oppfordrer dette til å lytte til seg selv og å sette ord på uklare tanker og følelser. Selv om empati er viktig for den ytre dialogen mellom veisøker og veileder, vil det også ha en positiv effekt på den indre dialogen til veisøker. Empati bidrar også til at veisøker blir tryggere. I situasjoner hvor veisøker føler seg sårbar eller utsatt, vil empati har en særlig tryggende effekt (Bjørndal 2016).

Som veileder er det derfor viktig å være bevisst på noen sentrale forhold med tanke på empati: empatiens fundamentale rolle i hjelperprosessen, den overhengende faren for at veilederen tar empati som en selvfølge og utfordringene med å tilstrebe empati i praksis. Det nytter nemlig ikke at hjelperen er empatisk, dersom motparten i samtalen ikke oppfatter denne empatien. Empati bør derfor ses som en treleddet prosess ”der du mentalt forsøker å forstå veisøkeren og forsøker å formidle empatisk forståelse, og der veisøkeren får en følelse av å bli møtt med empati (Bjørndal 2012: 54). Dette samsvarer med Theresa Wisemans (1996) konseptanalyse av empati i sykepleieryrket, hvor hun kom fram til at empati kan defineres av fire sentrale egenskaper: 1. Se verden slik andre ser den, 2. Være ikke-dømmende, 3. Forstå den andres følelser og 4. Formidle denne forståelsen. Nøkkelen her er altså å formidle empati på en slik måte at veisøker på en entydig måte oppfatter den.



Figur 4 Empati i hjelpersamtaler som en treleddet prosess (modell inspirert etter modell i Bjørndal 2016)

2.7 Betydningen av å hjelpe veisøker til refleksjon

I Handal og Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell er refleksjon kjernevirksomheten praksisstudentene skal holde på med for å utvikle sin egen praktiske yrkesteori. Å være reflektert kan beskrives som en sekvensiell tankeprosess der hendelser i studentens praksis fører til gjennomtenkning i veiledningen, med etterfølgende nye handlinger og nye fenomener å reflektere over i praksisen.

Basert på beskrivelsen av refleksjon kan vi utlede at veiledere kan bidra til å styrke kandidatens refleksjonsevne ved å påpeke fenomener som for eksempel utløser overraskelse eller forvirring, og som dermed bør lede til gjennomtenkning, ved å spille inn teoretiske perspektiver og ved å modellere en utforskende holdning der man på en ikke-innsnevrende måte søker bekræftelse på bestemte antakelser (Skjerve 2012).

Praksisveiledning kan beskrives som en læreprosess som foregår mellom to eller flere for å skape mening, ny forståelse og åpne for nye handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger (Gjems 2012). Forutsetningen for å oppnå en vellykket refleksjon og utvidet forståelse i veiledninga, er ifølge Gjems (2012) at veiledningsforholdet er avklart, både med tanke på relasjon og veiledningas mål. Veiledninga kan ofte bygge på relasjoner som er preget av maktforskjeller, noe som kan føre til at veisøker har forventninger om at veileder skal sitte med svarene og løsningene han eller hun trenger for å komme videre i sitt arbeid.

For å støtte veisøkerens faglige utvikling innen det å forstå og handle, må veileder tilstrebe en relasjon mellom dem som fremmer likevekt. En veisøker bygger sin forståelse og handling i praksis på sine kunnskaper og erfaringer, og trenger å erfare at disse kunnskapene er viktige både å høre om og forstå for veileder. Veileder må akseptere veisøkers kunnskaper og synspunkter som subjektive erfaringer og perspektiver. I veiledning er intensjonen at disse må utfordres, nyanseres og videreutvikles, ikke forkastes til fordel for veileders bedrevitende. Utgangspunktet for videre læring og utvikling hos veisøker, og veiledningens store pre, er at den representerer læring som knyttes til kontekst og subjektive oppfatninger (Gjems 2012: 126).

3 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for og begrunner mine metodiske valg og viser hvordan jeg har gått fram for å samle inn datamaterialet som er grunnlaget for denne oppgaven. Jeg skal se nærmere på hvordan jeg har brukt kvalitativ metode for å undersøke hvordan praksisveiledere opplever sin veiledningskompetanse og hvordan denne opplevelsen endrer seg i løpet av videreutdanning i veiledningspedagogikk.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative tilnærminger i forskning preges av nær kontakt mellom forskeren og de som studeres. Dette medfører en rekke metodologiske og etiske utfordringer. Et av de viktigste målene i kvalitativ forskning er å oppnå forståelse av sosiale fenomener, og derfor har fortolkning hatt en særlig sterk posisjon innen denne forskningstradisjonen (Postholm 2010). Dette medfører at en må ta stilling til metodologiske utfordringer med hensyn til hvordan man analyserer og fortolker de sosiale fenomenene. Det er særlig viktig at forskeren redegjør for forskningsprosessen fram mot resultatene hun ender opp med, og tydeliggjør på hvilket grunnlag hun har kommet fram til disse resultatene.

3.2 Valg av metode

3.2.1.1 Studiens hvorfor, hva og hvordan

Før man setter i gang innsamlingen av datamaterialet, er det viktig å ta stilling til bakgrunnen for studiet. Her er det viktig at man formulerer hva som er formålet (studiens *hvorfor*), og innhenter forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes (studiens *hva*). Det er viktig at disse to er avklart før man velger hvilken teori og intervju- og analyseteknikk man ønsker å benytte (studiens *hvordan*) (Kvale og Brinkmann 2015).

Formålet med min studie er å se på hvordan praksisveiledere opplever sin egen veilederkompetanse og se på hvordan denne oppfatningen endrer seg i løpet av videreutdanning i veiledningspedagogikk. Siden formålet er å se på intervjuobjektene opplevelse av noe, var det naturlig å velge kvalitativt intervju som metode siden denne formen for datainnsamling fungerer godt i fortolkende studier av menneskers opplevelser av fenomener.

For å få forhåndskunnskap om dette temaet innhentet jeg informasjon både gjennom å være til stede på de første samlingene i emnet og ved å sette meg inn i relevant litteratur om veiledning.

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet egnert seg særlig til å oppnå kunnskap om enkeltpersoners opplevelse og refleksjon over sin egen situasjon. Den nære kontakten som oppstår mellom forsker og intervjudeltaker er viktig for hvordan kvaliteten på datamaterielt blir (Postholm 2010). Hvor strukturert intervjuet skal være og hvilke tema det skal omhandle, er noe forskeren må ta stilling til på forhånd når intervjuguiden skal utarbeides. Forskeren velger da om intervjuguiden skal være styrende for intervjuet eller om den mer skal fungere som et hjelpemiddel i samtalen. Målet for intervjuundersøkelsen er avgjørende for hvilken metode forskeren bør velge. I et semistrukturert livsverdenintervju er målet å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale og Brinkman 2015). Forskeren kan da ta utgangspunkt i en intervjuguide der noen tema er valgt ut på forhånd, men la intervjudeltakerne snakke fritt innenfor intervjuets rammer.

3.3 Vitenskapsteoretisk forankring og min egen rolle i forskninga

Som forsker er det viktig å ha en klar tanke om hvilken vitenskapsteoretisk ramme forskningen bygger på. Hvilket syn på virkeligheten vi har, og hva vi kan oppnå av sikker kunnskap om virkeligheten, er essensielle spørsmål innen vitenskapsteori. I kvalitativ forskning skapes virkeligheten av personene som deltar i studien. Postholm sier at ”nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning [ligger] i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden” (Postholm 2010: 34). Den kvalitative forskerens mål er å forsøke å forstå og løfte fram meningen folk har skapt i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. Deltakernes perspektiv er det som er i fokus i den kvalitative forskningen, men dette perspektivet vil være i samspill med forskerperspektivet (Postholm 2010). Det er derfor svært viktig at forskeren avklarer sitt forskerperspektiv gjennom å presentere sine erfaringer og opplevelser med forskningstemaet, med andre ord avklarer ”sin subjektive, individuelle teori” (Postholm 2010: 127).

I det følgende vil jeg redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring som fenomenologisk-hermeneutisk, og deretter forsøke å redegjøre for min subjektive, individuelle teori.

3.3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for fortolkende studier

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster, språklige uttrykk eller menneskelige handlinger. Det som skal fortolkes kan være både menneskelige aktiviteter, resultatene av dem og betingelsene for dem. Hermeneutisk aktivitet er en dialog mellom to parter, den som fortolker og det som fortolkes, og man bør være oppmerksom på forholdet mellom disse to i fortolkningsprosessen. Et av de mest grunnleggende elementene i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. I en fortolkningsprosess vil vi alltid forstå de enkeltstående delene utfra helheten, samtidig som vår fortolkning av helheten blir påvirket av delene (Gulddal og Møller 1999, Gilje og Grimen, 1995). Hvilken mening vi tolker utfra en tekst, avhenger dermed av sammenhengen de ulike delene danner, og den effekt denne sammenhengen igjen vil ha på vår forståelse av delene. Slik sett blir det hermeneutiske tolkningsarbeidet en forståelsesprosess i stadig utvikling, hvor nye iaktakelser påvirker helhetsforståelsen og delforståelsen i en vekselvirkning.

Når jeg som forsker intervjuer forskningsdeltakerne om deres opplevelse av egen veilederkompetanse, danner jeg meg et helhetsbilde av dem både som person og veileder. Dette blir rammen (helheten) for min fortolkning av det de forteller meg. Etter hvert som jeg snakker mer med dem og får vite mer om hva de tenker og føler (delene), nyanseres helhetsbildet mitt. Fortolkningen min av intervjudeltakerne som person og deres egen opplevelse av sin egen kompetanse er dynamisk og vil stadig rekonstrueres av ny informasjon i en hermeneutisk sirkel. Dette innebærer også at innholdet i intervju 2 vil påvirke og endre min forståelse av den første intervjurunden, fordi ny kunnskap om deltakernes tanker og opplevelser føyer seg til min forståelse.

Gadamer kritiserer Descartes' forestilling om et erkjennende subjekt som passivt registrerer omverdenens fenomener og drar logiske slutninger basert på universelle lover (Gulddal og Møller 1999). Mennesket er en del av samfunnet, men bare i et avgrenset tidsrom, og det er derfor begrenset av sin tid og sin kulturs syn på samfunnet. «Kun et uendelig væsen kan besidde en uendelig fornuft; mennesket, der er bestemt ved sin endelighet, kan derimod

aldrig sette sig over sit historiske ståsted» (Gulddal og Møller 1999). Som fortolker er vi derfor alltid preget av vår forforståelse og vår forståelseshorisont. Viktigheten av å være klar over sin egen forståelseshorisont, er essensiell for at fortolkningen skal bli god. Alle mennesker har fordommer, de er uunngåelige og ikke nødvendigvis negative. Fordommene er en del av vår forforståelse og kan hjelpe oss i tolkningsarbeidet, så lenge vi er dem bevisst. Som en ekstra nyanse, må vi også huske på at det ikke bare er fortolkeren som opererer utfra sin forståelseshorisont, men at også det som fortolkes, om det er tekster eller andre individer, også har en egen forståelseshorisont (Gulddal og Møller 1999). Fortolkningen blir dermed et møte mellom disse ulike forståelseshorizontene – en dobbel hermeneutikk.

For å gjøre en god fortolkning av de svarene jeg får, må jeg som forsker være oppmerksom på hva som er min forståelseshorisont i møtet med informantene, og samtidig være oppmerksom på deres egen forståelseshorisont. Min forforståelse vil være preget av både egne erfaringer og av teori jeg har lest. Min fortolkning av informantenes utsagn vil skje i lys av teoretiske begreper hentet fra både teori om veiledning og teori om lærerprofesjonen. Dette kan påvirke mine fordommer i negativ retning dersom jeg ikke er bevisst dette. Min forforståelse, utviklet gjennom personlige erfaringer og teori jeg har lest, gjør at jeg har visse forventinger til hva jeg vil finne. Dette må jeg være klar over, slik at jeg ikke ubevisst fortolker informantenes svar som bekreftelse på mine fordommer. Slik at jeg ikke, i en situasjon der en informant eksempelvis snakker om opplevelser av både mestring og mangel på mestring, legger større vekt på sistnevnte, enn det informanten selv gjør.

Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen mennesker har av virkeligheten. Forskeren ønsker å oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners livserfaring. Fokuset ligger på fenomenverden slik personen opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Fenomenologi bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den (Thagaard 2013). Hvilken mening personer tillegger sin erfaring av et fenomen, blir da det essensielle. Forskeren ønsker på samme tid å gripe enkeltmenneskets opplevelse og finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm 2010).

Fenomenologien har sitt opphav i de filosofiske perspektivene til Edmund Husserl (1859-1938) som i sine betraktninger la vekt på at subjektiv og objektiv kunnskap er uløselig flettet sammen fordi et objekts virkelighet avhenger av folks subjektive virkelighetsoppfatning av

det (Postholm 2010). Postholm gir følgende eksempel for å forstå denne dobbeltheten: ”Dersom man ser et flott landskap foran seg, vil en mene at dette landskapet eksisterer, samtidig som man har en indre opplevelse av dette landskapet. Fenomenet er opplevelsen av dette landskapet og ikke selve landskapet” (Postholm 2010: 42). I fenomenologien søker forskeren etter essensen eller den sentrale underliggende meningen av en beskrevet opplevelse. I analysen av datamaterialet, forsøker forskeren å lete etter alle mulige meninger i et spesifikt utsagn eller tema (Cresswell 1998).

3.3.2 Refleksjon rundt egen rolle i forskninga

I kvalitativ metode er forskeren selv et instrument og et middel i forskningen. Forskeren bør derfor som tidligere nevnt prøve å redegjøre for *sin subjektive individuelle teori* (Postholm 2010), *sin forforståelse* (Gulddal og Møller 1999) eller *sin egen refleksivitet* (Bjørndal, 2004).

Den refleksive tilnærmingen går ut på at aspekter ved forskeren selv, som sosial bakgrunn, kultur, atferd og erfaringer, uunngåelig vil påvirke forskningen på flere måter. For det første vil det påvirke forskerens fortolkning av feltet. Det andre er at forskningsobjektene væremåte og informasjonen de gir fra seg, også vil påvirkes av hvordan de oppfatter forskeren. En undersøkelse av forskningens refleksive karakter vil derfor gi «forskeren grunnlag for å stille seg kritisk til seg selv, sin forskning og sine funn. Forskeren analyserer derfor ikke bare feltet, men også seg selv, blant annet for å avdekke i hvilken grad funn skyldes egne antakelser og verdier» (Bjørndal 2004: 124-125).

3.4 Gjennomføringen av intervjuene

3.4.1 Utvalget

Utvalget består av fire personer, én mann og tre kvinner. Alle jobber i barne- eller ungdomsskolen, men har ulike stillinger. To er lærere, én er rektor og én er leder for SFO. Felles for alle er at de i tillegg til sine stillinger som lærer, rektor eller leder, fungerer som veiledere for studenter, lærlinger eller nyutdannede. Første kontakt med informantene ble opprettet da jeg deltok på etterutdanningens første samling. Der presenterte jeg meg for deltakerne og fortalte kort hva masterprosjektet mitt gikk ut på. Deretter sendte jeg ut en liste

som de som var interessert i å delta, kunne skrive seg på. Jeg ville begrense meg til å kun se på de som jobbet i skole, ikke barnehage.

Syv personer fra skolen meldte seg på i utgangspunktet. Av disse meldte to avbud og én fikk jeg ikke kontakt med i ettertid, og utvalget ble dermed på fire personer. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at et utvalg på omtrent fem personer ville passe godt. Siden jeg skulle intervju de samme personene i flere omganger, hadde jeg ingen garanti for at ikke noen av deltakerne falt fra underveis, og det ville derfor være greit å prøve å sikre at jeg hadde flere deltakere som stilte opp til intervjurunde nummer to. Samtidig ville mer enn fem personer kunne ende i et altfor stort datamateriale for oppgavens størrelse. Jeg var så heldig at alle fire deltakerne ville være med på intervjurunde nummer to.

Opprinnelig tenkte jeg at intervjuene skulle gjennomføres i tre omganger, og følge videreutdanningens forløp med et intervju i begynnelsen, et omtrent midtveis og et rundt emnets avslutning. Etter å ha gjennomført første intervjurunde, så jeg imidlertid at jeg ville få mer enn nok datamateriale av to runder med intervjuer, og jeg bestemte meg derfor for å begrense meg til dette.

Den første intervjurunden ble gjennomført i løpet av noen uker høsten 2015.

Intervjusamtalene varte mellom 30 til 60 minutter og resulterte i et transkribert datamateriale på omtrent 45 sider. Den andre intervjurunden ble gjennomført i tidsrommet mars/april 2016 for tre av deltakerne. Den fjerde deltakeren ble det ikke mulig å gjennomføre intervju med før august 2016. Intervjusamtalene i runde to varte omtrent 30 minutter og resulterte i et transkribert materiale på rundt 15 sider¹.

Alle intervjuene, utenom ett ble gjort på deltakernes arbeidsplass, i et stille rom uten andre til stede. Det siste intervjuet ble gjennomført på min egen arbeidsplass på et kontor. Under første intervjurunde ga jeg deltakerne informasjonsskriv og kontrakt. Vi snakket litt om prosjektet og deltakerne fikk stille spørsmål dersom de lurte på noe. Jeg forklarte at jeg kom til å bruke opptaker under intervjuet. Den første runden med intervju varer fra en halv time til en time. Jeg hadde på forhånd bedt deltakerne om å sette av omtrent halvannen time til intervjuet slik

¹ Ett av intervjuene ble av tekniske årsaker ikke mulig å bruke, og annengangsintervjuet av denne deltakeren (Ulla) er derfor ikke en del av analysen.

at vi hadde god tid. På forhånd hadde jeg ikke avgjort hvor lang tid intervjuet skulle ta, men lot heller hver deltaker bestemme tempoet i sitt intervju. De første intervjuene jeg gjennomførte er de lengste, så det er mulig jeg ble flinkere underveis til å ikke stille repeterende spørsmål. I tillegg hadde noen av deltakerne mer på hjertet enn andre.

3.4.2 Utarbeidelse av intervjuguiden

Jeg valgte semistrukturert intervju som utgangspunkt for min samtale med deltakerne for å gi rom for at de kunne snakke mest om de temaene som var viktigst for dem, samt at de da lettere kunne ta opp tema som det ikke ble spurt direkte om. Kvale og Brinkmann (2015) sier at intervjuguiden i et semistrukturert intervju, bør inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål. Siden jeg skulle intervju deltakerne to ganger, trengte jeg to intervjuguider. I arbeidet med intervjuguidene forsøkte jeg å formulere så åpne spørsmål som mulig. Spørreordene *hva* og *hvordan* ble hyppig brukt, da disse fungerer godt for å få deltakerne til å fortelle om sine tanker og opplevelser. Jeg la også inn forslag til oppfølgingsspørsmål jeg kunne bruke dersom det skulle bli nødvendig. Da jeg ikke så det som mulig å legge inn alle oppfølgingsspørsmål jeg kunne behøve, forsøkte jeg også å øve meg på forhånd på generelle formuleringer som fungerer godt som oppfølgings- eller utdypningsspørsmål som for eksempel ”Kan du si noe mer om det?” (Kvale og Brinkmann 2015: 166). Jeg forsøkte også å gjøre spørsmålene korte og enkle, uten for mange akademiske begreper.

Intervjuguiden til den første intervjurunden består av spørsmål som til sammen skal prøve å kartlegge deltakernes opplevelse av egen veilederkompetanse. Den er utformet med tre hovedområder som grunnlag, og den skal dekke oppgavens første problemstilling: *Hvordan opplever veiledere i skolen sin veilederkompetanse idet de begynner på et videreutdanningsemne i veiledningspedagogikk?*

1. Veiledernes bakgrunn – utdanning og arbeidserfaring
2. Veiledernes opplevelse av egen veilederkompetanse – erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt det å være veileder.
3. Veiledernes deltakelse på videreutdanning i veiledningspedagogikk – årsaken til deltakelse på emnet, forventinger til emnet og erfaringer fra første samling.

Intervjuguiden til den andre intervjurunden består av to deler og skal dekke oppgavens andre problemstilling: *Hvordan opplever veiledere i skolen at veilederkompetansen deres endres i løpet av et videreutdanningsemne i veilederpedagogikk?*

1. Veiledernes opplevelse av egen veilederkompetanse – erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt det å være veileder.
2. Individuelle oppfølgingsspørsmål til tema den enkelte deltaker var særlig opptatt av i det første intervjuet.

I den første delen av denne intervjuguiden repeterte jeg en del av de samme spørsmålene som jeg stilte i det første intervjuet og tenkte at jeg ville la deltakerne snakke fritt om dette.

Deretter prøvde jeg å formulere spørsmål som kunne følge opp tema som den enkelte deltaker var særlig opptatt av i det første intervjuet for å høre om dette var tema som fortsatt var viktig eller om de hadde endret syn på temaet.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av de to intervjurundene var mer eller mindre lik. Ofte ble flere av de foreslåtte spørsmålene besvart uten at jeg trengte å stille dem direkte fordi deltakerne naturlig kom inn på dem når de snakket. Under intervjuene lot jeg deltakerne få snakke uavbrutt om de ulike temaene, men stilte oppfølgende og utdypende spørsmål der dette var naturlig.

Rekkefølgen var ikke viktig i gjennomføringen av intervjuene. Dersom deltakerne på eget initiativ begynte å snakke om tema som kom senere i intervjuguiden, lot jeg dem snakke fritt om dette. Jeg brukte intervjuguiden som en sjekklister for å se om vi hadde vært innom alle temaene jeg hadde med i guiden. Dersom deltakerne snakket om andre tema enn det intervjuguiden omhandlet, lot jeg dem snakke fritt om dette også. Under intervjuene ”tunet” jeg meg inn i en modus hvor jeg prøvde å være en aktiv lytter. I begrepet aktiv lytter legger jeg å være oppmerksom mot den som snakker på en slik måte at den som blir intervjuet oppfatter at du er interessert og støttende til det som blir fortalt. I tillegg mener jeg det er viktig at den som intervjuer ikke gir etter for fristelsen til å avbryte den som snakker eller å være for rask til å gå over til neste spørsmål. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å prøve å holde stillheten etter at deltakerne var ferdig å svare på et spørsmål for å se om de muligens

hadde mer på hjertet, noe jeg opplevde at jeg for det meste fikk til. Dette er noe Kvale og Brinkman også poengterer viktigheten av:

I stedet for å gjøre intervjuet til et kryssforhør, ved å kontinuerlig fyre løs med spørsmål, kan forskningsintervjueren lære av terapeuten og bruke taushet som et middel til å komme videre i intervjuet. Ved å tillate pauser i samtalen får intervjupersonen god tid til å assosiere og reflektere, og til å bryte tausheten selv med viktig informasjon (Kvale og Brinkmann 2015: 167).

3.5 Etterarbeid

3.5.1 Lydopptak og transkribering

Lydopptak av intervjuet er en hensiktsmessig måte å få lagret intervjudataene på, både fordi det frigjør intervjueren fra å ta notater underveis slik at hun kan konsentrere seg om å lytte og stille spørsmål, og fordi det gir en unik mulighet til å gå gjennom intervjuet flere ganger i ettertid (Kvale og Brinkmann 2015). Når forskeren i etterkant lar datamaterialet skifte form fra lyd til skriftlig tekst ved å transkribere intervjuene, fører dette både til at forskeren får en nærhet til materialet ved å lytte gang på gang og til at materialet blir bedre egnet for analyse.

Alle informantene samtykket til at jeg brukte båndopptaker under intervjuene. Lydopptakene ble umiddelbart overført fra båndopptaker til passordbeskyttet datamaskin etter at de var gjennomført. Da analysen var ferdig, ble lydopptak, transkripsjoner og samtykkeerklæringer slettet og makulert. Jeg transkriberte selv materialet, og valgte da først å transkribere ganske lydrett, på dialekt og med pauselyder og gjentakelser. I sitatene som er brukt i analysen har jeg ”vasket” transkripsjonene over til bokmål, og også valgt å fjerne en del pauselyder og gjentakelser². Dette er både for at sitatene ikke skal bli for gjenkjennbar med tanke på dialekt, og for at de skal bli mer leservennlige.

3.5.2 Analyse

I arbeidet med å analysere intervjudataene, har jeg latt meg inspirere av Creswells (1998) beskrivelse av framgangsmåten for fenomenologisk analyse. Ifølge Creswell er en vanlig framgangsmåte i fenomenologisk analyse at forskeren begynner med en beskrivelse av egen opplevelse av fenomenet det forskes på før klassifiseringen av materialet begynner. I klassifiseringen finner forskeren uttalelser i intervjuene om hvordan deltakerne opplever

² Se vedlegg 5 for eksempel på hvordan en hel side transkripsjon fra intervjuene ser ut.

fenomenet det forskes på og lister opp disse uttalelsene. Uttalelsene blir så gruppert inn i meningsenheter eller tema, hvor forskeren gir en beskrivelse av hva som kjennetegner de ulike temaene med eksempler fra de transkriberte intervjuene. Deretter tolker forskeren ved å søke alle mulige meninger og perspektiver for å se fenomenet fra ulike sider og på denne måten konstruere en beskrivelse av hvordan fenomenet ble opplevd. Til sist presenterer forskeren en overordnet beskrivelse av opplevelsens essens (Creswell 1998). Jeg vil i det følgende gi en redegjørelse for hvordan jeg jobbet med analysen av datamaterialet med utgangspunkt i Creswells beskrivelse av fenomenologisk metode.

Ifølge Creswell (1998) bør forskeren, som nevnt i avsnittet over, begynne med å beskrive sin egen erfaring eller opplevelse av fenomenet det skal forskes på. Dette har jeg gjort i innledningen til denne oppgaven, hvor jeg forteller om mine personlige erfaringer med å bli veiledet i praksisperiodene i lærerutdanninga. Min opplevelse av praksisveiledning er fra en annen synsvinkel enn den deltakerne i denne undersøkelsen har – de er veiledere, mens jeg var den som mottok veiledningen. Dette gir meg både en fin innfallsvinkel til å lettere forstå hva deltakerne snakker om, men kan også hindre meg i å ha et åpent sinn når jeg lytter fordi jeg er preget av mine personlige erfaringer og tanker.

Etter transkribering, gjennomgikk jeg hvert intervju for å hente ut det mest sentrale meningsinnholdet ved å skrive en kortfattet logg fra hvert intervju. Deretter gikk jeg gjennom hver logg og markerte sentrale uttalelser, enten i form av framtrædende ord eller fraser. Etter å ha gjort dette, ble det enklere å trekke paralleller mellom intervjuene. Jeg hadde allerede lagt merke til fellestrekk og tema som kom opp i flere intervjuer, men denne metoden gjorde at arbeidet med materialet ble mer systematisk og strukturert.

Med utgangspunkt i disse loggene, kunne jeg begynne arbeidet med å kategorisere eller klassifisere uttalelsene fra intervjuene. Det var da viktig å se på hva som var de sentrale trekkene ved deltakernes opplevelse av sin veilederkompetanse, hva de opplevde som viktig, hva de følte at de mestret eller ikke mestret og hva de ønsket å bli bedre på.

3.6 Kvalitet i forskningen

Når man vurderer kvaliteten i kvalitativ forskning, er man opptatt av forskningens pålitelighet, styrke og overførbarhet. For å finne ut av dette, diskuterer man gjerne forskningen gjennom begreper som objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann 2015). Et av kjennetegnene på kvalitativ forskning er at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, og det er derfor viktig at forskeren avklarer dette gjennom å presentere sin subjektive, individuelle teori (Postholm 2010) eller forforståelse (Gulddal og Møller 1999). Dette har jeg beskrevet i underkapittelet hvor jeg avklarer min viteskapsteoretiske forankring. Jeg skal i det følgende derfor nøye meg på å gå nærmere inn på studiens pålitelighet, styrke og overførbarhet ved å se nærmere på begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet*.

3.6.1 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om tidligere nevnt om forskningas pålitelighet og styrke. Andre ord som blir brukt i denne sammenhengen er troverdighet og bekreftbarhet (Thagaard 2013).

Reliabilitet eller *troverdighet* handler i utgangspunktet om en annen forsker som bruker de samme medtodene vil komme fram til likt resultat. I kvalitativ forskning kan det imidlertid diskuteres om dette er et relevant spørsmål fordi kvalitative data nettopp konstrueres i et samspill mellom forskeren og de som studeres. Forskeren blir dermed en viktig del av prosessen, og han eller hun må heller ”argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen” (Thagaard 2013: 198). Denne formen for reliabilitet kan kalles intern reliabilitet, og for å oppnå dette bør forskeren gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig ved å være konkret og spesifikk i sine beskrivelser av framgangsmåten i datainnsamling og analyse av data (Thagaard 2013). Denne oppgavens empiri baserer seg på et lite utvalg av informanter, og forskningens resultater baserer seg på deres opplevelser. Dersom en annen forsker hadde brukt sammen metode på et annet utvalg er det slett ikke sikkert de ville komme fram til nøyaktig samme resultat. Til det er både utvalget for lite, og min rolle i denne forskninga kan ikke erstattes av en annen forsker som ville se datamaterialet gjennom sin individuelle, personlige teori og sine forforståelser. Når det gjelder denne forskningens indre reliabilitet, kan jeg imidlertid styrke denne ved tydelig vise

hva som er primærdata og hva som er mine tolkninger av det. Dette gjør jeg ved å gi mye plass til direkte sitater fra intervjuene. Lydopptak har også bidratt til at jeg har kunnet lytte på intervjuene gjentatte ganger, nettopp for å vektlegge hva deltakerne faktisk sier, og ikke kun legge vekt på min umiddelbare tolkning. På denne måten har jeg etterprøvd min egen forståelse av datamaterialet. Jeg har også redegjort for mitt utgangspunkt for forståelse av datamaterialet ved å redegjøre for min personlige, individuelle teori og mine forforståelser.

Validitet eller *bekreftbarhet* handler om gyldigheten av de tolkningene man har forsket seg fram til. Representerer resultatene av forskingen den virkeligheten vi har studert eller har vi bommet? Også her kan gjennomsiktighet være med på å styrke forskningens kvalitet. Gjennomsiktighet i forbindelse med validitet innebærer at ”forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer fram til” (Thagaard 2013: 201). God reliabilitet kan dermed hevdes å være en del av grunnlaget for god validitet. Ved å vise framgangsmåten for hvordan datamaterialet er blitt framskaffet og ved å gjøre tolkningen av datamaterialet etterprøvbart, vil forskeren også vise hvordan hun har tilstebet validitet.

3.6.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om forskningsresultatenes overførbarhet. Et viktig trekk i kvalitative studier er å utvikle en forståelse for fenomenene som studeres, og det vil i kvalitative studier derfor være fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet, ikke beskrivelser av mønstre i dataene, slik det vil være i en kvantitativ studie (Thagaard 2013). Spørsmålet blir om tolkningen av de kvalitative dataene, også kan være relevant i andre sammenhenger.

Overførbarhet kan betegnes for en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en videre sammenheng. På den måten kan en enkelt undersøkelse bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus (Thagaard 2013: 207).

Utvalget av informanter er for lite til å kunne si at funnene i denne undersøkelsen kan generaliseres til å gjelde alle. Dette er heller ikke det vi nødvendigvis er ute etter i en kvalitativ forskning. Selv om funnene ikke kan generaliseres og på denne måten sies å automatisk gjelde for andre veiledere i liknende situasjoner som mine informanter, er det

mulig å se tendenser i funnene og disse kan ses i sammenheng med annen forskning på området.

3.7 Etiske betraktninger

3.7.1 Informert samtykke

I gjennomføring av et forskningsprosjekt med informanter, ligger det som hovedprinsipp at forskeren må ha deltakernes informerte og frie samtykke. Med informert menes at deltakerne skal ha informasjon om hva å delta i prosjektet innebærer: hva formålet med forskningen er og hvordan datamaterialet skal oppbevares og behandles. Med fritt menes at deltakerne ikke på noen måte skal usettes for press til å delta. Forskeren har også plikt til å informere om at deltakerne kan trekke seg når som helst i løpet av prosjektet uten at dette får noen negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard 2013). Det er imidlertid ikke alltid mulig å gi deltakerne fullt innsyn i hva forskningen går ut på, da dette kan påvirke deltakernes atferd. En annen utfordring er at forskningsprosjektet kan endre seg underveis og ta en litt annen retning enn det forskeren forespeilet da hun innhentet samtykke. Forskeren har heller ikke mulighet til å vite på forhånd hvilke innsikter datamaterialet vil gi, og kan derfor ikke gi noen redegjørelse for tolkningen og analysen av datamaterialet i kontrakten om deltakerens samtykke. På grunn av disse ulike utfordringene kan det være vanskelig å gi en fullstendig oversikt over hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer for deltakerne (Thagaard 2013). I mitt prosjekt har jeg vært nøye på å informere deltakerne godt om prosjektets formål, hva det innebærer å delta og at de kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste³.

3.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet er et av grunnprinsippene for en etisk forsvarlig gjennomføring av forskningsprosjekter. «Prinsippet om konfidensialitet innebærer at: «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. [...]»» (Thagaard 2013: 28). Dette betyr at det er forskerens ansvar å presentere sine funn på en slik måte at det er umulig å identifisere enkeltpersoner. I transkriberinger av

³ Se vedlegg 4 om tilbakemelding fra NSD

intervju eller i feltnotater, skal deltakerne anonymiseres ved hjelp av pseudonymer eller kodennummer. Identifiserbare opplysninger skal ikke oppbevares lenger enn nødvendig, og de skal ikke lagres på forskerens datamaskin. Dersom forskningen fokuserer på små eller gjennomsiktede miljøer, har forskeren et særlig ansvar for å opprettholde deltakernes konfidensialitet, også dersom dette kommer i konflikt med kravet om etterprøvbarehet og pålitelighet (Thagaard:2013). Mitt prosjekt behandler ikke datamateriale av den mest sensitive sorten, og jeg har heller ikke støtt på noen etiske dilemma i forbindelse med behandlingen av datamaterialet. Likevel har jeg vært nøye på å ikke la noe deltakerne blir sitert på eller beskrivelsen av deres bakgrunn, identifisere dem på noen måte.

Etter at forskningsprosjektet er avsluttet, skal informasjon om deltakerne slettes. Datamaterialet skal ikke lagres utover den tiden det blir brukt til det forskningsprosjektet deltakerne har gitt samtykke til å delta i, og det skal ikke gjenbrukes i andre forskningsprosjekt.

4 Analyse: Praksisveiledernes opplevelse av egen veilederkompetanse

De fire informantene jeg har intervjuet arbeider alle i grunnskolen i ulike stillinger, og de er alle veiledere i tillegg til sin vanlige stilling. Da første intervjurunde ble gjennomført, hadde alle deltakerne begynt på videreutdanning i veiledningspedagogikk og gjennomført første undervisningssamling.

I presentasjonen av datamaterialet redegjør jeg kort for de fire deltakernes bakgrunn før jeg presenterer en tematisk gjennomgang først av den første intervjurunden og så den andre. Det endelige datamaterialet er delt opp i flere tema, som jeg har kategorisert og valgt ut etter relevans for problemstillingene.

4.1 Deltakernes bakgrunn

4.1.1 Miriam

Miriam er i midten av trettiårene og jobber ved en ungdomsskole. Hun har praktisk-estetisk lærerutdanning og videreutdanning i norsk og spesialpedagogikk. Hun har noen års erfaring som assistent og lærervikar før hun fikk jobb ved sin nåværende arbeidsplass for noen år siden. Hun begynte som praksisveileder året før hun begynte på videreutdanningen i veiledningspedagogikk.

4.1.2 Hans

Hans er i begynnelsen av førtiårene og jobber ved en ungdomsskole. Han har bakgrunn med realfag fra universitetet og praktisk-pedagogisk utdanning. Hans har rundt ti års erfaring fra jobb i skolen. Han har flere års erfaring som praksisveileder, hovedsakelig ppu-studenter, men i de senere årene også studenter fra lærerutdanninga, blant annet masterstudenter.

4.1.3 Vivian

Vivian er i femtiårene og jobber som rektor på en barneskole. Hun har over tretti års erfaring fra skolen, de siste femten årene som rektor. Hun er utdannet lærer i bunnen med master i utdanningsledelse, bedriftskultur og utvikling. Vivian veileder både ansatte og studenter i lærerutdanning.

4.1.4 Ulla

Ulla er i slutten av tyveårene og er utdannet førskolelærer. Hun har noen års erfaring fra barnehage som pedagogisk leder og har jobbet noen år på SFO ved den skolen hun arbeider på nå, det siste året som SFO-leder. En del av personalansvaret er å veilede nyutdannede assistenter og lærlinger. Lærlingene er ett år i praksis, så hun veileder et helt år for hver veisøker.

4.2 Praksisveiledernes opplevelse av egen kompetanse i begynnelsen av videreutdanningen

Datamaterialet fra den første intervjuunden er gjennom analysen kategorisert i fem temaer, som alle handler om veileders evne til å forholde seg til forskjellige aspekter ved veiledninga.

1. Veileders evne til å skape god relasjon til veisøker
2. Veileders evne til å lage struktur og mål for veiledninga
3. Veileders evne til å forholde seg til ulike veisøkere
4. Veileders evne til å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon
5. Veileders balansering av ulike roller (veileder, rådgiver og mester)

For å lettere å få en oversikt over hvilke tema de ulike deltakerne var opptatt av i intervjuene, er dette oppsummert i en tabell som er presentert etter de fem temaene.

4.2.1 Veileders evne til å skape god relasjon til veisøker

De fleste av deltakerne snakker om relasjonen til veisøkerne og viktigheten av at denne er god. På spørsmål om hva hun opplever at hun mestrer best, uttrykker Vivian at det var et litt vanskelig spørsmål, men sier etter å ha tenkt litt: ”Hvis jeg skal bygge relasjon, relasjon til de jeg jobber med. Den kjenner jeg at den greier jeg å skape ganske sånn fort, kjenner jeg. Den der å prøve å skape de trygge rammene rundt. Det opplever jeg.”

Marion snakker om betydningen av å skape gode relasjoner, også i klasserommet. At relasjon kommer før undervisning. ”For det nytter ikke uansett hvor bra opplegg du har og hvor mye du kan, hvis du ikke har relasjon til elevene, så lærer de ikke.”

Veilederne knyttet også relasjon til evenen til empati. Hans mener at hovedegenskapen en veileder må ha, er å kunne ”sette seg inn i andre menneskers hode” og ”ha en empati som er helt enorm”. Hvis man ikke har disse egenskapene, vil man ikke klare å forstå hva veisøker trenger. Han sier at han er veldig direkte, at det er hans stil, og at dette fungerer i veiledninga hans fordi han har mye empati og er veldig åpen som person.

Nå er jeg født veldig heldig. Jeg er født med enorm evne til empati. Kan sette meg inn i de fleste mennesker sitt liv. Pluss at oppveksten min har gjort at jeg tolererer de fleste mennesker uansett hvem du er, så kan jeg sette meg ned og ha en samtale med deg. Om du har Hells Angels-vest eller professorhatten på, det er det samme, sant. Du er et menneske. [...] Ja, jeg har hatt en broket oppvekst i forhold til de fleste lærere. [...] Så det at oppveksten min har vært som den er, gjør at jeg forstår de her såkalte vanskelige casene, men det gjør jo også det i møte med voksne [de han veileder].

Hans trekker fram at kombinasjonen av å godta mennesker for det de er, men samtidig være ganske direkte utgjør hans stil som veileder, og at han synes det er viktig å være direkte for å at veisøker skal utvikle seg. Han trekker også fram at kroppskontakt er viktig for å skape en god relasjon .

Jeg tar elevene i handa hver dag, tar studentene mine i handa hver dag. Tar, sant. Der er du, her er vi, nå har vi møtt hverandre. Er inne i en personlig ting. Så, jeg er personlig, veldig, når vi er på vei inn i en veilederrolle. Det her er veldig personlig. Det handler om deg [...] og ditt vesen, og hvordan ditt vesen kan bli så bra som du vil at det skal bli.

4.2.2 Veileders evne til lage struktur og mål for veiledninga

Både Ulla, Hans og Miriam snakker en del om utfordringer knyttet til det å lage struktur og mål for veiledninga. Vivian nevner ikke dette som problematisk. Som rektor har hun ofte grupperefleksjoner sammen med studentene om gitte tema, og det kan dermed virke som veiledningene hennes har noen rammer og mål som er lagt på forhånd, blant annet av føringer fra lærerutdanningen.

Det har jeg gjort siden jeg ble rektor i den form at jeg tar imot dem [de nye studentene], og legger rammene for hva er det som ligger av forventninger fra universitetet [...]. Og så stiller jeg noen spørsmål som de kan skal ta med inn å jobbe med. Det kan ha med lærerrollen [...], læringsmiljø, spesialundervisning.

Ulla snakker om sin første erfaring som veileder, en lærling som hun veiledet gjennom et helt år. Hun var selv helt ny i yrket da, og sier at de ”var veldig på nett”, utvekslet erfaringer og at veiledning ble en dialog mellom dem. Ulla beskriver det som en fin opplevelse, men at hun i ettertid ser at veiledninga manglet mål.

Så der og da tror jeg nok jeg opplevde at den var ganske fin. Det opplevde jeg egentlig med alle veiledningene jeg hadde med den lærlingen, for hun var såpass flink at det var enkelt på en måte, hadde masse innspill og sånt. Men jeg ser jo at jeg hadde ikke helt sånn mål med hva vi skulle ha ut av den.

Hun sier videre at hun tror hun i begynnelsen var mer uforberedt til veiledningene, noe hun tror handler om at hun ikke hadde et ordentlig forståelse av hva en veiledning skulle inneholde. Hun så på veiledning mer som ”en sånn samtale”. Noen ganger, dersom veisøkeren ikke hadde noe hun ville ta opp, avsluttet Ulla veiledningen. De siste årene sier hun at hun har blitt mer strukturert og har en plan for veiledningene. Struktur er også noe hun sier at hun ønsker å bli bedre på. Og at man ”har noe å gå etter” som hun selv uttrykker det, slik at når man går fra ei veiledning, så skal man føle at man har fått noe ut av den: ”At det blir mer enn bare en samtale”.

Etter første samling sier Ulla at hun er blitt mer bevisst på at hun som veileder kan stille krav til veisøkerne om at de skal levere inn noe skriftlig på hva de ønsker veiledning på, slik at hun kan gi best mulig veiledning, også til de veisøkerne som er lite aktive.

Når jeg spør Marion om hva hun opplever som mest utfordrende med å veilede, trekker hun fram det å gi tilbakemeldinger i veiledninga på studentenes praksis. Uten struktur og felles enighet om hva som skal være temaet, synes hun det fort kan bli vanskelig å gi tilbakemelding til studentene.

Det var jo sånn som når jeg hadde studentpraksisen. Så spurte de jo, kan ikke du gi oss noen tilbakemeldinger på det vi har gjort. De var jo i klasserommet. Og da synes jeg det var kjempevanskelig for de hadde jo ikke en plan egentlig. De var jo der og, de hjalp til, men det blir som sånn når man skal vurdere elevene, hvis man ikke har noe kriterium å gå etter, så synes jeg det er kjempevanskelig å gi tilbakemelding, for det blir veldig stort å skulle gi en generell tilbakemelding på absolutt alt. Så det synes jeg er vanskelig. Det er jo noe jeg kan, det har jeg ikke tenkt på før akkurat nå faktisk, når man har student, når jeg får det, at man kan ha det når man går inn, at den her gangen kommer jeg til å legge merke til ditten og datten. Da blir det kanskje mer kontrollerbart eller vurderbart. [...] Ja, og at man, når man skal lære ting så er det jo kanskje lettere å ha fokus på små, enkelte ting enn alt hele tida.

Når Hans forteller om hvordan han synes det er å veilede, trekker han fram veilednings- samtalens struktur og at man må være bevisst på om veiledningas mål skal være overføring av kunnskap fra veileder til veisøker, eller om målet skal være å fremme refleksjon hos veisøker.

Det er vanskelig. Det er dritvanskelig. Også i forhold til hva er målet for situasjonen? Man må hele tida tenke: Hva er målet for denne samtalen? Er det, skal det overføres kunnskap eller skal de komme fram til noe selv. Skal de få noe å tenke på som de skal ta med seg eller skal vi ta frem deres tanker, ikke sant? Det er så mange ting. Det er så mange veiledningssituasjoner.

4.2.3 Veileders evne til å forholde seg til ulike veisøkere

Alle deltakerne tar opp hvordan det er å forholde seg til ulike typer veisøkere. Dette kan dreie seg om å være bevisst på hvilket nivå i utdanningsløpet studentene er kommet til, og dermed både se på forutsetningene deres og justere forventningene fra praksisveileder. Eller det kan handle om hvordan det er å forholde seg til veisøkere som ikke ønsker veiledning, eller som det er vanskelig å få i gang en refleksjon hos.

Når jeg spør Ulla hva hun synes er mest utfordrende i veiledning, trekker hun fram situasjoner der man ikke får i gang refleksjon eller endring hos veisøker.

Hvis man ikke får noe igjen, eller hvis man opplever at den veiledningen du prøver å gi, ikke kommer noen vei, altså, ja. Den personen tar det ikke til etterretning, eller det er ikke interesse for å gjøre noe med det, bli enig om eller snakke om, så synes jeg det er vanskelig. Når du for eksempel har sagt samme tingene to, tre ganger og prøvd å liksom legge opp ”hvordan ville du følt det hvis det va du som sto i situasjonen?” Ja, så det har jeg synes var veldig vanskelig med... Hva gjør man når, når du har prøvd det du, det man kan også funker det fortsatt ikke? Det er, har vært veldig utfordrende til tider.

Også på spørsmål om hvilke veisøkere hun synes det er vanskeligst å veilede, svarer Ulla:

Det blir jo da de som (pause) kommer helt uforberedt til veiledning eller sier at nei, jeg har nå ingenting, eller ja. Og ikke kommer med noen, noen svar når du da, når du da kommer til spørsmål, har de ingenting til veiledninga. Det synes jeg er utfordrende.

Hun kommer med et konkret eksempel:

Ja, jeg hadde en lærling der vi jobbet masse med hvordan man snakker til barn, der jeg opplevde å få noen tilbakemeldinger fra foreldre som opplevde at den lærlingen da kunne være veldig krass mot elevene, så da måtte, og da prøvde jeg mange forskjellige innfallsvinkler på det. Hvordan ville du opplevd det, bli snakket til på den måten, og ja, jobbet litt med det.

Hun opplevde at det skjedde liten endring hos denne veisøkeren. Både på spørsmål om hvordan hun synes det er å veilede andre generelt, og hvilke veisøkere hun synes det er lettest å veilede, trekker Ulla fram de aktive veisøkerne, og at hun synes det er givende å veilede slike lærlinger.

Jeg synes det er veldig artig å veilede hvis det er personer som gir noe tilbake. [...] [De] som vil ha veiledning og har ting å komme med og gjerne, de som, altså at de utfordrer litt med å spørre hvorfor gjør dere slik eller hvorfor gjør vi sånn? Der du selv må reflektere.

Både Ulla og Marion tar opp at de opplever det som en utfordring dersom veisøkeren ikke har forstått normene for arbeidslivet, at man møter opp til rett tid, sier ifra ved sykdom eller lignende. Marion sier at hun opplevde en slik situasjon som ubehagelig, siden veisøkeren det gjaldt, var omtrent på hennes egen alder. Jeg spurte hvordan hun gjorde denne veiledninga:

Bare fortalte. Tok den situasjonen, de situasjonene som hadde oppstått og fortalte hvordan det måtte være, eller burde være. Og så da fikk jo hun også tenkt litt på det. Og hun var faktisk uenig med meg. Så det gjorde jo ikke saken noe enklere heller. Men det var ting som måtte tas opp. Og det er jo også ubehagelig fordi hun var ikke så mye yngre enn meg egentlig. [...] da er det rart å skulle sitte å snakke sånn med noen som er voksen. Sånn som man av og til må gjøre til elevene. Da må man formulere det på en måte som gjør at det blir gjensidig respekt. Det synes jeg var kjempevanskelig.

Marion sier at situasjonen endte bra til slutt. Hun reflekterer litt mer over det og legger til: ”Ja, det var kanskje heller det at hun gikk i forsvar. Det var sikkert ubehagelig for henne også, situasjonen.”

Hans sier at han opplever stor forskjell på praksisstudentene som kommer fra den tradisjonelle lærerkoleutdanninga og praksisstudentene som kommer fra den praktisk-pedagogiske utdanninga (PPU). Han opplever PPU-studentene som mer modne og selvstendige, mens lærerskolestudentene er mer umodne og oppfører seg mer som elever.

Det er lettest å veilede de fra PPU, for de er mer selvstendige. [...] Ofte er de jo voksne og, for de kommer jo fra universitetet, så de har jo allerede mange år på ræva rett og slett. De har opplevd mer. [...] For PPU-studiet er jævlig hardt. Det er veldig, veldig mye selvrefleksjon. [...] Og du skjønner veldig fort at det er meg det går på her. Det er jeg som skal lære å bli lærer, og jeg skal gjøre det på ett år, så det er jo helt vilt. Så de er mer mottakelige. Mens lærerskolestudentene, de er veldig mye elever når de kommer. Særlig de her 20-åringene. Veldig elev-aktig. [...] Og der har jeg også krangla med universitetet. Der jeg sier: Jeg sender dem opp alene i klasserommet, og så får de oppleve det. - Nei, nei, nei, det må du ikke finne på å gjøre. De skal jo ha en veileder sammen med seg hele tida. Så det blir veldig sånn at, så de er veldig, veldig elever. Og da er vi jo ikke i en situasjon der vi samarbeider om å utvikle deg som menneske. Jeg skal jo ikke være her og være mesteren din. Jeg skal ikke lære deg. Du skal ikke ha puter under armene dine, heller putte kaktuser under armene dine (latter). Så det gjør vondt. For det er ikke farlig, de blir ikke å dø.

Han mener også at en av hovedegenskapene en veileder bør ha, er å kunne se hvilken mennesketype veisøker er, og gi veiledning tilpasset dette.

Du må være genuint interessert i det andre mennesket du skal veilede. Og så må du lære det mennesket å kjenne, på ulike måter. Nå er vi mennesker, så har vi en del egenskaper felles alle sammen. En trettenåring er tretten år. Jeg kan beskrive en trettenåring for deg, en fireåring også, en trettiåring. Førstiåringen óg har sine egenskaper. [...] Da jeg nå fikk vite hvor gamle

studentene mine er: Ah, du er på det modenhetsnivået, ok, da må jeg snakke til deg på den måten. Du e ikke blitt 25 ennå, nei, du er ikke ferdig utviklet ennå, faktisk. Så din evne til å [...] gjøre konsekvensanalyse er helt annerledes enn mine som er førti, sant. Så da, da må man behandle dem forskjellig. Så det er *det* det dreier seg om, å være menneskekjenner.

Vivian sier at hun ikke synes noen grupper studenter er vanskeligere å veilede enn andre, men fokuserer i likhet med Hans på at det er viktig å være bevisst hvilken veisøker man har med å gjøre:

Man må være bevisst, er det første- eller er det fjerdeårs, det må man vite. Og så må man vite hva man velger å ta tak i når du kommer som førsteåret og skal få til veiledningssekvenser eller når du kommer fjerdeåret, da må man ha bevisstheten om hvor man er i utdanningsforløpet, er kjempeviktig.

4.2.4 Veileders evne til å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon

Alle de fire deltakerne fokuserer i det første intervjuet mye på hvordan de som veiledere kan fremme veisøkers refleksjon. De fokuserer særlig på hvordan de kan bruke spørsmål som et verktøy for å få i gang veisøkers refleksjon, i tillegg til hvordan man som veileder må være en aktiv lytter og være åpen for veisøker og dennes tanker og behov.

Når jeg spør Vivian om hva hun opplever som utfordrende med å være veileder, svarer hun:

Det som er utfordrende, det er på en måte å stille de gode spørsmålene, slik at man får, at veisøker på en måte får utvidet sin innsikt og sin kunnskap i det de søker om, og på den måten får den refleksjonen som de spørsmålene skal gi.

Hun gir uttrykk for at hun har begynt å reflektere mye over hvordan hun var som veileder før, og hvordan hun kommer til å være som veileder i framtiden. Jeg spør om hun har begynt å tenke over hva hun har begynt å gjøre annerledes etter første samling, og hun svarer: ”Ja, mye mer bevisst i måten å stille spørsmål på, helt annerledes.” Vivian forteller videre:

Bakgrunnen for at jeg søkte studiet her var jo at jeg kjente behovet for å kjenne flere modeller å ta utgangspunkt i, og hvordan skal jeg stille de her spørsmålene, hvordan skal jeg få i gang refleksjonen til de her unge nye studentene som kommer til skolen vår og som skal jobbe sammen med rektor, det er jo ikke bare.

På spørsmål om hun kan huske en veiledningssamtale eller praksisperiode hvor hun virkelig fikk til det å veilede, nevner Vivian en praksisperiode hvor hun veiledet studentene om temaet lærerrollen og deres bevissthet rundt denne, som hun selv synes er et artig tema, og hvor hun synes hun fikk til det å stille gode spørsmål knyttet opp mot temaet. I tillegg nevner hun en gang hun og en lærer hadde en fin veiledningssamtale hvor de sammen greide å få i gang refleksjon. Hun forteller videre:

Det hender, ja, nesten daglig at jeg har besøk på kontoret der folk kommer inn og stiller spørsmål om ting som de lurer på, og så er det jo å få i gang en refleksjon selv, for svarene ligger jo ofte inni dem selv.

Ulla gir uttrykk for at hun føler at det fort kan bli slik at hun ”bare sitter og gir svarene” til veisøker. Hun forteller:

Jeg merker at jeg må jobbe mer med å stille de her åpne spørsmålene. Det som åpner for at veisøker skal fortelle mer. Ja. For jeg merker at hvis det blir litt for stille fra veisøker sin side, så kan jeg fort bli sånn at jeg pøser på med spørsmål. Tenker du det? Tenker du det? At det kanskje blir litt, at jeg tar litt over noen ganger. Litt som man snakket om på samlingsdagene, det å gi veisøker rom til å tenke. Det er greit at det er litt stille mens man tenker. Jeg vet ikke om jeg blir usikker da eller. Det, men jeg tenker at det er i hvert fall noe jeg må jobbe litt med.

Samtidig svarer hun på spørsmål om hva hun mestrer best, at det er å være lyttende og høre på de innspillene som kommer. Hun forteller at hun tror veisøkerne hennes føler at det er stor takhøyde i hennes veiledninger, og at de føler at de kan komme med ting de har lyst til å bli veiledet på. Dette er også en av tingene hun sier hun tror har endret seg i hennes veiledningsstil over de tre årene hun har vært veileder. Hun opplever at hun har blitt mer åpen og tolerant, og at hun ser mer at man må fortelle lærlingene ting som virker åpenbare for henne selv. Nå har hun mer forståelse for at de som er ferske, ikke forstår hvordan ting i arbeidslivet fungerer, og at de noen ganger trenger hjelp til å få tak på dette. Hun tror hun er blitt mer åpen, og at det er lettere for lærlingene å ta opp ting selv om de synes det er vanskelig eller tror at spørsmålene deres er dumme.

Marion forteller at hun øvde med samboeren hjemme på en av veiledningsmodellene de hadde lært om på første samling. Hun skulle ikke bryte inn med spørsmål før veisøker var ferdig med å legge fram saken sin. Hun skulle i stedet lytte og notere, og da ”kom det jo fram masse som jeg egentlig ikke hadde tenkt på.” Hun forteller at hun på forhånd hadde sett for seg hvordan veiledningen skulle ende, men at det ikke ble slik hun hadde tenkt. ”For det var jo ikke bare mine tanker som ble der til slutt, men begge sine. Og det var ganske artig å se.” Hun sier at denne oppdagelsen har overføringsverdi til undervisningen av elevene også, fordi man ofte der også stiller ledende spørsmål.

Når jeg spør Marion om hva hun vil bli bedre på som veileder, svarer hun:

Jeg vil gi ordentlige tilbakemeldinger. Gode og ikke nødvendigvis, jeg mener at de kan bruke det til noe, at det blir matnyttig. At de tar det med seg og lærer, og begynner å reflektere. At jeg kan bidra til det. [...] Og at de kan finne sin egen stil. For de skal jo ikke bli en kopi av meg. Og det sa de jo på samlingen, at studentene ofte prøvde å etterlikne den øvingslæreren de hadde. Hadde de samme rutinene og gjorde på samme måte. Men det håper jeg at jeg kan lære

dem, at de ikke skal. Og elevene ser jo med en gang hvis du ikke er det, så de er jo eksperter på det. Hvis du er usikker for eksempel. Så det håper jeg, at jeg kan gi dem selvtillit.

Hans er opptatt av at studentene lærer best av erfaring, og at han synes det er viktig at studentene får oppleve vanskelige situasjoner i klasserommet som de må takle alene der og da, men at de tar en veiledning på det i etterkant hvor studentene får reflektere rundt det de har opplevd.

Ofte så bruker jeg bare å si, nei det der klarer du å løse helt fint selv, og så snakker vi bare om hvordan du har løst det etterpå. Vi gidder ikke å snakke om det nå. Du må bare oppleve og så snakke om det senere. Og ofte lar jeg det gå galt med [...] studentene, sant, inne i klasserommet. Jeg ser det går galt, jeg vet at det kommer til å gå galt lenge før det skjer, og så trekker jeg meg bare ut og lar det skje, sånn at ingen har noen å støtte seg på, hverken elevene eller studentene. Og det er ganske artig, sant, fordi man lærer av erfaring.

Dersom studentene til Hans får det han kaller ”snille klasser der du aldri opplever konflikt”, mener han at det blir vanskelig å veilede studentene på klasseledelse. I slike tilfeller pleier han å be elevene om å iscenesette vanskelige situasjoner slik at studentene skal få erfaring med slike, som et rollespill, men uten at studenten er klar over det i situasjonen. Jeg spør Hans hvordan studentene opplever dette:

Nei, de opplever det veldig positivt. De flirte etterpå da de fikk vite historia, det er bare tull. Vi bare tuller, sant. Poenget er jo at der og da midt i, du har et undervisningsopplegg som du skal gjennomføre [...] og så er det en elev som ikke gidder, og reiser seg opp og begynner å dytte en annen midt i timen. Det ble jo helt...ja.

Jeg spør videre hvordan han følger opp slike situasjoner i veiledninga.

Det går jo på: Hva følte du? Hva tenkte du før du handla? Hadde du en plan for en sånn situasjon? Går det an å faktisk vente i fem sekunder før man gjør noe? Når var det du bestemte deg for hva du skulle si i situasjonen? Og så la dem få lov å fortelle om det, faktisk.

Hans reflekterer rundt hvordan han har utviklet seg som veileder og føler at han på et vis var en bedre veileder da han selv var ny som lærer fordi han var mer kunnskapsløs og søkende da, noe han mener gjorde ham mer åpen for andres synspunkter.

Nå kjenner jeg at jeg er begynt å bli en gammel hund. Så da er det vanskeligere å være åpen hele tida for nye innspill og sånn. Så da må jeg være bevisst at nå er jeg i en situasjon der jeg er åpen. Jeg må åpne meg. Og det må jeg gjøre mye mer nå enn det jeg gjorde i begynnelsen. Så egentlig vil jeg si at jeg var en bedre veileder først, ble dårlig på midten og nå er i ferd med å utvikle meg tilbake igjen forhåpentligvis.

Han snakker også om egen utålmodighet og at han savner teknikker som kan hjelpe han i situasjoner der han som veileder blir utålmodig og har for høyr forventninger til veisøkers progresjon.

Og så er det sånn, det jeg leter etter egentlig, det er mer den der, en teknikk der jeg slipper å bli utålmodig, sant. Hvis jeg spør deg om noe, hvor lenge skal jeg sitte å vente før du kommer med et svar? Ja, skal jeg spørre deg dagen før, så kan du svare dagen etter? Kanskje det er det

beste? Men noen ganger er det sånn at man trenger at refleksjonen går litt fort. Hodet ditt må faktisk jobbe litt, og da er det vanskelig for meg som veileder å klare å sitte i ro og vente til den andre personen begynner å snakke. Kom igjen, svar meg. Det synes jeg er vanskelig, og det har jeg blitt mer og mer utålmodig på, dess flere studenter jeg har. Det er litt rart. Jeg synes at det er en kjip situasjon i ettertid.

4.2.5 Veileders balansering av ulike roller (veileder, rådgiver og mester)

Mange av deltakerne er svært opptatt av skillet mellom å være rådgiver og å være veileder. Dette var også et tema som ble tatt opp på første samling, med fokus på at man burde unngå å gi råd. Både Vivian og Marion snakker en del om rådgivning versus veiledning, mens Hans snakker mye det å vite når det er behov for å overføre kunnskap og når det er viktig å fremme refleksjon hos veisøker.

Vivian snakker mye om det hun omtaler som å ”havne over i rådgiverrollen”. Hun sier at hun noen ganger lykkes med å stille de gode spørsmålene som fører til at veisøker får utvidet sin innsikt og kunnskap, men at noen ganger går hun over i en rådgiverrolle. Jeg spør om hun kan utdype dette, og hun svarer at det er en grensegang mellom det å være veileder og det å bli rådgiver, og at det er lett å havne over i rådgiverrollen fordi det er lettere å gi råd enn å fortsette å stille spørsmål. Hun sier at dette er en av grunnene til at hun ønsket å ta videreutdanning innen veiledning, for å få kjennskap til modeller hun kunne brukt eller lære hvordan hun kan stille spørsmål. På spørsmål om hva hun synes er mest utfordrende med å være veileder, svarer hun:

Å ikke havne i rådgiverrollen. Det kan jeg love deg, det er det mest utfordrende, å ikke havne over i den. Jeg kjenner jo at jeg får sånn inderlig lyst å gi et råd istedenfor å stille et nytt spørsmål for å få veisøker til å se veien selv, ja. Mmm, og det er for at man tror det er lettere å gi råd.

Jeg spør om hun er bevisst på dette med å gå over i rådgiverrollen mens det skjer eller om det er noe hun ser i ettertid. Vivian svarer:

Noen ganger så kjenner jeg det, at nå er jeg i ferd med å gjøre det, og noen ganger så ser jeg det ikke før etterpå [...]. Og da kan jeg bli, det er så irriterende å oppdage det i ettertid. For det er den innsikten og den nye kunnskapen og den veien den som søker råd eller søker etter veien skal få, istedenfor at jeg skal gi råd [...].

Hun drar også fram det å gli over i rådgiverrollen som eksempel på når hun føler at hun ikke har lykkes helt som veileder. Samtidig virker det som hun deler opplevelsen av å lykkes eller ikke lykkes i tre deler: ”Du kjenner når du får det til, og du kjenner når du ikke får det til, og du kjenner når du havner over på andre sida [rådgiversida].” På spørsmål om hva hun gjerne

vil bli bedre på som veileder, trekker hun nok en gang fram det å ikke havne over i rådgiverrollen, og sier at det er det aller viktigste.

Marion forteller om sin første erfaring som veileder og sier: ”Men etter at jeg har vært på den her samlinga, så vet jeg jo kanskje at det var mer rådgivning, for det hadde jeg ikke tenkt på før, at det er ganske stor forskjell på veiledning og rådgivning”. Jeg ber henne utdype dette og hun forteller om hva foreleseren på første samling fortalte dem: ”Nei, for det hun sa med at du ofte stiller spørsmål, så har du egentlig svaret i hodet ditt, du vet jo egentlig hvor du vil hen, men når du veileder så skulle du jo, det skulle være åpent og man skulle finne veien sammen.”

Hun forteller videre om måten hun ser at hun i tidligere veiledning styrte veisøkeren i den retningen hun selv ville: ”Men jeg vil nok tro at det var en del rådgivning. Kanskje ikke rådgivning sånn direkte, men jeg satt sikkert å tenkte, stilte spørsmål og så kom hun fram til det som jeg hadde lyst til. Hun hadde sikkert lært mer hvis jeg hadde kunnet mer om veiledning.”

Hans snakker om sin første erfaring som veileder, da han var relativt fersk i faget selv og at det opplevdes annerledes enn senere veiledning.

Da var det et teamarbeid, det var, begge to var egentlig like svak for å si det sånn, i læreryrket. [...] Så av mennesker jeg har veiledet, så er kanskje den den beste siden jeg da var så, jeg vet ikke hva jeg skal si, kunnskapsløs som veileder. Hadde ingen veilederkunnskap i fra før. [...] Så, men senere så har det blitt sånn at studentene mer og mer ser på meg som en mester, det er helt klart. De holder stilt når jeg prater, og jeg er veldig, veldig glad i å prate, det er derfor jeg ble lærer, sant. Så da blir det veldig sånn enveiskjøring. Av og til.

Han snakker om balansen mellom når man skal overføre kunnskap og når man skal få studentene til å reflektere selv.

Man må hele tiden tenke: Hva er målet for denne samtalen? Er det, skal det overføres kunnskap eller skal de komme fram til noe selv? Skal de få noe å tenke på som de skal ta med seg eller skal vi ta frem deres tanker, ikke sant? Det er så mange ting. Det er så mange veiledningssituasjoner, så alt er... sånn som nå var jeg i veiledning før du kom. Det var bare en informasjonsstrøm fra meg og over til dem om at sånn og sånn og sånn må det være. Dere blir å ta over nå, de to neste timene. For sånn må det bare bli, for vi skal plutselig ha prosjektuke og to klasser skal reise bort og forfatterbesøk og du, ikke sant. Alt skjer på en gang. Så da var det sånn at ok, jeg har oversikt over rammefaktorene, dere må inn og undervise neste time, ferdig med det. Jeg starter opp, så nå har dere en time på dere, vær så god. Og den veiledninga blir jo ikke en veiledning, det blir en instruksjon rett og slett. Samtidig er det nødvendig noen ganger som veileder å instruere dem, for jeg er i situasjonen. Jeg vet hva greia her er.

Jeg spør om han tenker at overføring av kunnskap er veiledning, og Hans svarer at det noen ganger er det. Han sier videre at han skiller mellom det han kaller mesterveiledning og annen veiledning. Som eksempel nevner han at studentene hans opplevde en litt ekkel situasjon i klasserommet, noe de ikke var forberedt på. ”Og da blir det litt, da blir de satt ut og da er jo jeg mester for jeg har opplevd det mange ganger før, og da må jeg veilede dem i hvordan de skal oppføre seg.” Hans sier at han i slike situasjoner pleier å la studentene observere hvordan han løser den konkrete situasjonen og så får dem til å prøve å forstå hvorfor han handler på den bestemte måten ved å stille spørsmål rundt dette. Han legger vekt på at det finnes mange ting man ikke skal gjøre som lærer, og da er man nødt til å overføre denne kunnskapen til studentene. Samtidig er han opptatt av at studentene ikke kan kopiere hans måte å løse en konflikt på, men at de må finne sin egen strategi.

For det må jo de må jo også, de kan ikke være meg i å løse konflikt heller, det går ikke an. Også i de situasjonene som de har opplevd før, så må jo de finne sin egen strategi, de kan ikke prøve å kopiere meg. Men det fins jo veldig mange ting man ikke skal gjøre. Og da må man jo overføre det på et eller annet vis.

Hans sier at studentene ofte selv setter seg i en noviserolle, og at det da er viktig å være oppmerksom på dette slik at man som veileder ikke går rett inn i en mesterrolle.

Veldig ofte så går jo studentene selv inn i en sånn noviserolle. De setter seg selv dit. Når de kommer hit så spør de meg til råds fordi de er usikre. Og det er jo klart, de er i en ny situasjon som de ikke føler at de mestrer, og da er det... Det er jo da man må passe på som veileder at man ikke hopper inn i rollen som mester med en gang.

4.2.6 Oppsummerende tabell

Av den oppsummerende tabellen under kan vi se at tre av fire deltakere var opptatt av relasjon, mål og struktur, ulike veisøkere og ulike roller. Vivian er sitert under temaet ulike veisøkere, men hun gir her uttrykk for at dette ikke er noe hun tenker på i veiledninga. Alle veilederne var opptatt av å hjelpe veisøkerne til refleksjon.

	Skape god relasjon	Mål og struktur	Ulike veisøkere	Hjelpe veisøker til refleksjon	Ulike roller
Miriam	x	x	x	x	x
Hans	x	x	x	x	x
Vivian	x			x	x
Ulla		x	x	x	

Tabell 1 Oversikt over tema - intervjurunde 1

4.3 Praksisveiledernes opplevelse av egen veilederkompetanse mot slutten av videreutdanningen

I presentasjonen av datamaterialet fra den andre intervjurunden kommer tre av de fem temaene fra første intervjurunde opp igjen, basert på deltakernes uttalelser. Vi får da et gjensyn med tema 1 (relasjon), 4 (refleksjon) og 5 (roller). Elementer som kunne passet inn under tema 2 (rammer, mål og struktur) blir nevnt i forbindelse med tema 1 (relasjon). Tema 3 (ulike veisøkere) var noe veisøkerne ikke tok opp i nevneverdig grad i den andre intervjurunden.

For lettere å få oversikt over hvilke tema de ulike deltakerne er opptatt av i intervjuet, er dette oppsummert i en tabell som er presentert etter gjennomgangen av temaene. Som nevnt i metodekapittelet er annengangsintervjuet med Ulla ikke en del av analysen.

4.3.1 Bedre evne til å skape en god arbeidsrelasjon til veisøker

Relasjon til veisøker blir tatt opp av alle deltakerne i andre intervjurunde. Hans reflekterer mye rundt hvordan han føler at han er blitt mer bevisst på å skape en god ramme for veiledninga gjennom å bruke metakommunikasjon, og på den måten avklare relasjonen mellom veileder og veisøker.

Ja, det er vel den delen av studiet som har forandret meg mest som veileder, det er akkurat den biten [...] om metakommunikasjon, og hva jeg skal kommunisere om, sant. Det med å ta en "time out" innimellom, jeg kan jo spørre deg nå, svarer jeg på dette spørsmålet som du, er vi inne på rett retning? Da metakommuniserer vi om det her intervjuet, og det er en veldig behagelig ting, ikke sant. Jeg har veldig lett for å snakke meg bort [...] Hvis jeg er helt ute på viddene og snakker om noe helt annet enn det du har spurt om, og da er det veldig bra å ta opp det. Er vi på rett plass? [...] Så metakommunikasjon ser jeg på nå som ett av de virkemidlene jeg liker best av det jeg lærte på studiet. Så var det det virkemiddelet jeg ser jeg liker best, for det åpner så, metakommunikasjon åpner sånn opp veiledningssamtalen, sant, tar bort det følelsesmessige, tar bort personlig relasjon, jeg er veileder, du er veisøker, og la oss finne ut av dette på en logisk og oversiktlig måte. Så for det om jeg sitter og er styrer her bak, så blir man, jo mer man metakommuniserer, jo mer blir man inni det, sant.

Han er også opptatt av viktigheten av å inngå en kontrakt med veisøkerne sine for å avklare både formen og formålet med veiledninga.

Nei, når jeg skjønte det med kontrakt, det med arbeidsallianse og kontrakt, så har jeg sånn som han siste studenten nå, da var jeg veldig spesifikk med det, at nå setter vi kontrakt, det gjorde jeg ikke med studentene i høst. Men de kom jo tilbake på våren og da gjorde jeg det. Nå skal veiledninga ta en annen form, sant. Og forklare dem det.

Så, eh, her er også Bjørndal som sier at dette med å ha denne metakommunikasjonen, hvorfor og hvordan veiledninga skal foregå, det å kjøre metakommunikasjon på dette, det er veldig

viktig, slik at ikke slike konflikter skal oppstå, så forholdet oss imellom, man kaller det kontrakt. Kontrakten mellom veisøker og veileder blir, blir bedre. Sånn som jeg snakker nå, det gjorde ikke jeg for et år siden. Så der er tanken hos meg, jeg har jo lært veldig masse om veiledning i forhold til ja, metakommunikasjon og alt det der. Så sånn sett kan man si at tanken min, eller tankesettet er helt forandret.

Hans forteller om en student som hadde forventet at veiledningen skulle ligne mer på noe i retning av mesterlære, at han som veileder skulle fortelle henne hvordan hun skulle være som lærer. Når Hans ikke gjorde dette, men i stedet stilte krav om at hun skulle finne sin egen stil og deretter reflektere rundt dette, følte hun seg kritisert og personlig angrepet. Hans bruker dette som et eksempel på hvorfor metakommunikasjon er viktig.

For eksempel hun der ene som da føler seg kritisert. Så når hun skjønnte hva hensikten med spørsmålet er, sant, at hensikten min når jeg sier: ja, hva er den teoretiske bakgrunnen din? Hvordan kan du begrunne at du skulle gjøre det der. Så ville hun, når hun skjønnte hva hensikten var, så kom det en helt annen kontemplering, enn hvis jeg stilte det spørsmålet før hun skjønnte hensikten.

Når jeg spør Marion om hvordan hun opplever du det å veilede nå, sammenliknet med før, legger hun vekt på det å vise forståelse og empati:

Det er jo mye enklere, forstår jo mye mer hva som er lurt å gjøre. Jeg merker som privatperson eller egentlig i alle slags samtaler, en person kommer og har lyst å prate om en ting og har problem med det på jobb eller i livet, så har jeg mer forståelse, jeg har mer empati eller viser mer empati. Jeg har jo sikkert hatt empati hele tiden, men viser mer forståelse.

Vivian forteller om hva hun nå synes er mest utfordrende i veiledninga:

Ja, det ser jeg jo, for jeg synes den største utfordringen har vært den rektorrollen i veiledning med studenter. Det synes jeg har vært en utfordring for jeg merker jo at avstanden mellom meg og student er større enn den jeg velger å tro er mellom student og praksislærer. Sånn at jeg jobbet masse med den rollen der. På hvilken måte skal jeg bygge relasjon, bruke kommunikasjon, hvordan skal jeg få til refleksjon. Jobbet masse med disse områdene for å se om jeg får til noen endringer. Og så syns jeg faktisk jeg har opplevd det.

Jeg spør Vivian om hun merker noen forskjell i måten studentene er på, og hun sier at hun synes de er mer åpne. Som eksempel forteller hun om en veiledning hun hadde med en gruppe studenter hvor temaet var mobbing. Vivian opplevde at det ble en veldig fin refleksjon rundt hvordan man som lærer kan håndtere mobbing i skolen, og at en av studentene åpnet seg og delte sin egen opplevelse knyttet til mobbing i oppveksten.

Og da var vi ei gruppe med studenter og meg der. Jeg har lyst å si at jeg opplevde det veldig sterkt, for det er jo veldig personlig når du kommer, når du tør å fortelle noe sånn som har berørt deg over tid. Ja. Så på den måten, det er jo bare litt av historien, men på den måten følte jeg at jeg har greid å ha fokus på det å få en nærere relasjon til dem samtidig som jeg selvfølgelig må bestemme hva som er viktig å veilede i forhold til jobben, men at de får ha litt mer medvirkning i det, at det ikke bare blir jeg som kjører.

Vivian knytter det å få en god relasjon med veisøker opp mot det å få til en god refleksjon.

Det er tydelig at hun er opptatt av å reflektere rundt hvordan hun kan skape denne gode

relasjonen og viktigheten av at hun selv er bevisst på hvordan hennes framtrede som veileder kan påvirke veisøkers evne til refleksjon. I det første intervjuet var hun opptatt av å få i gang refleksjon hos veisøker og å få flere verktøy til dette. Jeg spør henne hva hun tenker om det nå:

Jeg syns at det har, at det har jeg fått mer til. Og det handler om forståelsen av det jeg sa, det den relasjonen, det er hvordan jeg selv er. Hvordan er det jeg selv påvirker andre? Hvordan er jeg både i ansiktet mitt og kroppsspråk, og hvordan legger jeg fram alle disse tingene? Ett er når du er blitt kjent med meg og kjenner meg som person og blir vant med det. Men når du da kommer som student inni det og jeg er inni den rollen. Hvordan opptrer jeg i den veilederrollen for å få til den refleksjonen? Jeg kan jo kvele det i utgangspunktet hvis jeg vil, sant. Så det, bevisstheten rundt er jo viktig.

4.3.2 Bedre evne til å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon

I likhet med den første intervjurunden, er alle deltakerne opptatt av veileders evne til å hjelpe veisøker til refleksjon, noe de stadig kommer tilbake til i løpet av intervjuene. Hans reflekterer rundt hva han nå føler at han mestrer i veiledninga, og sier:

Nå etter veiledningsstudiet så mestrer jeg veiledning på en annen måte. Jeg har mestret det bestandig, men nå har jeg noen verktøy i sekken som er, altså det å evne å få studentene til å reflektere mer. Jeg er veldig flink til å få dem til å se seg selv. Jeg bruker videoveiledning også. Jeg setter på et kamera i klasserommet når de har undervisning, og så må de se på sin egen film, jeg ser kjapt gjennom den, så må de finne punkter de selv har lyst å bli veiledet rundt. Det gjør jo at man blir ganske selvgranskende.

Han forteller også at måten han stiller spørsmål på, har forandret seg, og at han opplever det som en utfordring å stille gode åpne spørsmål. Jeg spør hvordan han stiller spørsmål i veiledning nå etter utdanninga:

Fortell litt om hvordan du opplevde at timen gikk? Å ja, sier du det? Kan du utdype det på noe vis? Slike spørsmål. I stedet for å gå direkte på situasjonene, så. Jeg kan jo stille åpne ledende spørsmål, for å si det sånn. I overgangene dine, det er det vi liksom skal ha fokus på nå, hvordan følte du at overgangene gikk? Og hva er bakgrunnen din for å velge den handlinga? Hva tenkte du? Og også så er jo da hensikten å få fram teorikunnskapen til studenten, veisøker og, ja reflektere over hvorfor i alle dager er det at den handlinga, at du velger den handlinga? Er den hensiktsmessig? Er den gjennomtenkt? Handler du på instinkt? Går ut på sånne ting. Er det planlagt? Å drive på med elever på ungdomskolen det er jo en kaotisk affære, det er veldig sjelden at et undervisningsopplegg kan gjennomføres slik som du har planlagt det, så vi prøver å lære studentene at det er flott, ha gode undervisningsopplegg, men du må ikke lage dem for rigide. Plutselig kan de det du skal undervise dem i. Plutselig kan de ikke det de skulle kunne fra før av. Plutselig skjer det et eller annet, neseblod, mobbing. Det skjer noe hele tiden, det er mennesker vi har med å gjøre. Det er så...det å lære dem å være trygge og sikre på seg selv for å håndtere slike situasjoner. Ja, ikke være så god til å planlegge.

I første intervju snakket Hans mye om at han følte at han noen ganger i veiledningssituasjoner kunne bli utålmodig, og han gav uttrykk for at han opplevde dette som problematisk. Jeg tok dette opp i det andre intervjuet og spurte om han hadde noen tanker om dette nå:

Nei, det å finne tålmodighet, ehm, er jo alltid vanskelig, vi har jo lyst at ting skal gå fort, ikke sant, og især, det å være lærer er jo ganske stressende, herregud altså, har du ikke gjort ferdig den greia der og så, da går det jo i dass her. Så jeg er kanskje god til å tøyse meg selv, bedre, vet ikke. Det jeg i hvert fall er blitt bedre på [...] etter veiledningsstudiet, det er å se at de er egne individer og at det er viktig at de får fram sin egen egenart i det å undervise slik at, det jeg tror uten å egentlig ha... de er så forskjellige studentene, sant. Så det å sammenlikne hvordan jeg var i fjor i forhold til det jeg er nå, det er ganske vanskelig fordi jeg må tilpasse meg hver enkelt student eller veisøker, sant. Så jeg har jo hatt studenter der jeg har vært så tålmodig at det er helt sykt og noen jeg er mere utålmodig med, fordi at sånn som han masterstudenten, han var litt dårlig til å gjøre ferdig det han skulle gjøre, og komme uforberedt til timene. Og sånne ting. Da er jeg utålmodig, da er det ikke mye tålmodighet hos meg, nei,. Så det har mer med, kanskje jeg evner mer nå å se når jeg skal være overtålmodig i forhold til når jeg ikke trenger å være det.

Jeg spør hvordan han opplever det med å være utålmodig i forbindelse med å stille spørsmål og vente på svar, noe han var inne på i det første intervjuet:

Ja, der er jeg blitt mye mer tålmodig, eller jeg vil ikke se på det som tålmodighet, jeg vil se på det som strategi, det å stille spørsmål har en helt annen betydning for meg, det med å stille refleksjonsspørsmål. Det kan godt hende jeg stiller et spørsmål og så klarer ikke personen å svare, og så sier jeg: Nei, men da svarer vi på det neste gang, sant. For poenget er at du skal svare, og du skal ha en tanke rundt det du svarer, sant. Og det er ikke sikkert tanken jobber så fort at den klarer å komme med et svar.

Han sammenligner dette med hvordan han ville gjort det tidligere og sier at dersom veisøker ikke hadde noe svar å komme med, så ville han kanskje kommet med oppfølgingsspørsmål og på denne måten mer presset fram et svar i stedet for å gi veisøker mer tid og rom til å reflektere.

Ja, presse fram ei mening eller en tanke som ikke er... Men det å stille de åpne refleksjonsspørsmålene, da, det er jo vanskelig. Egentlig burde man stille spørsmålet, ventet en dag eller to, og så skal vi sette oss ned å veilede på svaret, sant. Har ikke tid til det i praksisen slik den er lagt opp nå. Det går ikke. Vi har jo atten timer undervisning i uka med full forberedning og alt det der. Så veiledning i ungdomsskolen, det skjer sporadisk når man har tid. Så det her idealoppsettet vi har lært om, der det skal være en time hver dag og blabla og før- og etterveiledning og planlegging og, det funker ikke slik. Kan ha det idealet som en sånn drøm, men plutselig er det noe som har skjedd, ei som har fått mens en midt i timen og blabla, ikke sant. Og så er studentene mer opptatt av hvordan man løser sånne situasjoner enn akkurat det didaktiske kanskje.

I andre intervju snakker Marion flere ganger om at hun opplever at hun lytter på en annen måte enn før. Hun har større fokus på å ikke være så opptatt av det hun selv ønsker å si, men heller holde fokuset på det veisøker har å si.

Jeg er blitt bedre på å lytte, har jeg funnet ut. Og det å lytte på en annen måte. [Jeg spør: På hvilken måte da?] Det er jo at man ikke, at man ikke, at jeg føler ikke at jeg trenger, jeg hadde mange ganger før lyst å avbryte og si det som jeg tenkte. Men at jeg heller bare hører til de er

ferdig å prate, og da vurdere om jeg skal si det eller ikke si det, for det er ikke bestandig man trenger å si det. Det tilfører ikke alltid noe til veiledninga. Man prater bare for å høre sin egen stemme. Og så det å klare å legge det lenger bak i hodet, og ikke sitte og tenke på det hele tiden, for da tror jeg at man blir en mye bedre lytter hvis man ikke tenker på det man har lyst å si. Være åpen for andre sine ting.

Det ser jeg jo i undervisninga og det gjør man jo i undervisninga også, for jeg veileder jo da også hele tiden. Jeg sier jo ikke svaret til elevene, hvis jeg skal lære dem noe. Jeg har egentlig blitt mer obs på det, selv om jeg allerede har gjort det i undervisninga. Og dette med at svaret er i hodet. Det så jeg jo senest i dag da vi leste og jeg spurte hva er budskapet her. Og da hadde jeg tenkt at budskapet er ... og så kommer de med masse andre ting. Og da begynner ikke jeg å dra frem: og så har vi det her som jeg snakker om som jeg tenker på. Jeg trenger ikke si alt jeg tenker, har jeg funnet ut. Jeg er blitt bedre på å lytte, har jeg funnet ut. Og det å lytte på en annen måte.

I likhet med første intervju er Vivian opptatt av det å stille spørsmål og det å kunne lytte, men nå med et større fokus på hvem hun selv er i veilederrollen.

Det er jo så fint når vi får inn studenter for de kan jo stille noen spørsmål om det vi gjør for å få i gang refleksjoner her. At det blir sånn her, en refleksjon rundt det for alle parter, så det å, men da må du ha en viss sånn trygghet, en viss sånn tillit i det, skal du greie å få, få det til, å tåle litt stillhet, og tåle å stille litt sånne spørsmål, som kan gjøre at man, ja grunner litt på det. Og så er det jo litt sånn, hvordan er jeg i det? Tåler jeg stillhet? Liker jeg det? Hvem er jeg i det?

Hun har også fått et mer nyansert syn på det å stille spørsmål, der hun opplever at det å være for opptatt av å tenke på hvilke spørsmål man skal stille, kan hindre tilstedeværelsen i samtalen.

Og så syns jeg det er, vet ikke om man kan si det, men når man går på utdanninga at man øver seg på alle disse rollene og alle disse måtene å stille spørsmål på, og så blir man litt sånn, man sitter i de her veiledningssekvensene i utdanninga, så blir man nesten litt sånn kunstig, og så blir man usikker på hva er det man skal stille spørsmål, man blir opptatt av spørsmål hele tiden. Hva blir neste spørsmål? I stedet for å være opptatt av den som sitter der.

Hun gir også uttrykk for at hun har fått en annen forståelse for målet med studentenes refleksjon:

[Jeg] opplever [...] at jeg har et annet fokus på veiledning nå enn før, det har jeg, det opplever jeg at jeg har, for at jeg prøver å se på hvordan skal jeg få til ei god veiledning med, med en god og kraftig refleksjon over det vi holder på med. [...] [Det] som jeg opplever som er så viktig når jeg jobber med studenter, det er jo det dannelsesperspektivet, altså vi er jo lærerutdannere og skal gi dem et grunnlag for å stå i sin rolle som profesjonelle i en skole. Altså den delen der. Og hvordan får man det til? Ja. Det er jo viktig og det å få den refleksjonen rundt det, og greie å få det til. Ja, det er artig.

4.3.3 Mer nyansert forståelse av ulike roller (veileder, rådgiver og mester)

Vivian, Hans og Miriam var alle i den første intervjurunden opptatt av forskjellen mellom å være veileder og det å være rådgiver eller mester, og dette er noe som dukker opp igjen i samtalen med alle tre i den andre intervjurunde.

Hans er fortsatt opptatt av skillet mellom når han er veileder og når han er mester for praksisstudentene. Han opplever at mange av studentene har en forventning om at han skal være mester med løsningen på hvordan de skal være lærere, og at det da blir viktig å få studentene til å forstå at det er de selv som skal finne svarene gjennom refleksjon. Samtidig er det ganger der Hans opplever at han må gå over i mesterrollen.

Mange studenter er jo ute etter at det skal stå en mester framfor dem, og de skal være elever og jeg skal være lærer, og de skal lære å være lærer. Og det må man bryte ned med en gang. Og de synes at det er ganske fælt å ikke få det behovet dekket. Veldig mange studenter synes det er helt grusomt. Hun [en veisøker Hans snakket om tidligere i intervjuet], hun synes det var helt forferdelig at ikke jeg skulle fortelle hvordan den beste måten å gjøre det på. Samtidig, når jeg da tvang henne til å ta ansvar, og så kom jeg med kritiske spørsmål til hennes egen greie, så ble det helt feil, det ble kjempefeil for henne. Men da er det jo viktig da, med denne metakommunikasjonen at den der typen måte å lære bort det å være lærer på, det gjør vi ikke. Det er ikke det som er min rolle, og når de skjønner det, så går det mye bedre. Noen ganger kjenner jeg at det å være mester er nødvendig, det er klart. Jeg skal lære deg: Hva er loven? Hva sier loven? Hva sier utdanningsdirektoratet, ikke sant? Hva sier arbeidsgiver? Sånn skal det være. Ferdig med det. Da må du være mester. [...] Hvordan gjennomføre en mobbesak? Hva er prosedyren, sant? Sånn gjør jeg, sånn gjør jeg, kopier! Det skal ikke gjøres på en annen måte, det har ikke rom for personlige greier. Og det er egentlig ganske mye sånn i læreryrket. [...] da blir det litt sånn mesterlære, men samtidig, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, om det er mesterlære. Det er vel kanskje metodeinnlæring, aner ikke. Hva sier du?

I praksis, jeg er jo litt av den gamle skolen, de skal få lov å være alene, sant, hvis jeg er i klasserommet så oppfører elevene seg annerledes enn dersom jeg ikke er der, for da er det jeg som er fokuspunktet til elevene helt automatisk, jeg er deres person. Men når de er alene med studentene blir det annerledes, og det reagerer lærerskolestudentene veldig på, at de må være alene i klasserommet for det er usikkerhetsmoment, nei vi er ikke ferdig utdannet og bla bla bla. Så de vil gjerne ha undervisning, at de skal bli undervist selv, mens de underviser om du skjønner hva jeg mener. Det er en del av, men da stoler vi veiledere at de faktisk har masse kunnskap med seg, det er det som er poenget, de skal være i praksis og oppleve hvordan deres egen kunnskap skal faktisk er tilstrekkelig til å drive undervisning. Og det å være lærer er en konstant modningsprosess som aldri tar slutt og det begynner allerede i praksisperioden.

Vivian og Miriam gav i første intervjurunde uttrykk for at de så det som et mål for god veiledning å ikke gli over i rådgiver-rollen. Når jeg intervjuer dem på nytt, virker det som begge to har fått et mer nyansert blikk på det å gi råd eller å være rådgiver.

Marion forteller at hun etter det første intervjuet har vært veileder for en nyutdannet lærer, og at hun opplevde det som utfordrende å få til en god veiledning fordi hun var så opptatt av å ikke gi råd i veiledninga, men bare stille åpne spørsmål, og på denne måten holdt hun veldig igjen for ting hun hadde lyst å komme med i veiledninga.

Ja, for når hun kom med en problemstilling om hvordan hun for eksempel, skulle lage en prøve, så har jo jeg masse måter jeg har lært eller funnet ut selv hvordan jeg synes det er greit å gjøre det. Og så følte jeg at jeg ikke kunne komme med det, jeg følte at jeg ikke kunne si noen ting. Jeg har skrevet om det også. Jeg skjønner ikke hvordan man skal klare å komme bedre ut av det begge to, hvis man ikke skal kunne dele av erfaringa si. Og det har jeg trodd at man ikke, utfra det de har sagt på studiet, så har det virket som det ikke skulle være sånn, at man bare skulle sitte å reflektere [...]. For jeg har helt til nå tenkt at man må ha de her åpne spørsmålene for å få denne refleksjonen og jeg har holdt igjen råd for eksempel, fordi vi har fått beskjed om at vi skal ikke gi råd. Men så har jeg jo skjønt at det jeg trodde var å gi råd, det er jo egentlig ikke det, det er jo bare å se ting fra et annet perspektiv ofte. Og det har jeg ikke vært så bevisst, når jeg har veiledet henne. For det har jeg innsett etter at jeg ble ferdig med å veilede henne.

Hun forteller videre at hun opplevde det nesten som en lettelse når veiledninga var over for da kunne hun si de tingene hun holdt igjen i veiledninga i frykt for at hun skulle si for mye eller komme til å gi råd.

For da kunne jeg senke skuldrene, ok, nå er vi ferdige, nå kan jeg si det jeg egentlig har lyst å si, det jeg har holdt igjen. Så jeg har funnet ut at jeg kanskje ikke trenger nødvendigvis å gjøre det. At da blir det en bedre veiledning,

Marion konkluderer med at det ikke er til det beste å hele tiden prøve å unngå å gi råd i veiledninga, men at man heller kan modifisere måten man gir råd på, slik at veisøker oppfatter det som forslag, ikke kommandoer.

Jeg tror jo at man kan gi råd uten å være en rådgiver, det har jeg lært. Ja, fordi hvis du er rådgiver så kommer det jo en person til deg for å få råd. Du kan jo gi råd i ei veiledning, tenker jeg. Bare at man ikke sier: Gjør sånn!. Det er jo forslag, eller man hjelper dem å se på ting i ulike perspektiv.

Når jeg spør Vivian om hva hun opplever at hun nå mestrer i veilederrollen, trekker hun fra det med å være rådgiver kontra å være veileder. Hun forteller at hun har erfart at det "ikke er så nøye at man er rådgiver av og til". Hun reflekterer videre over at hun tidligere var veldig opptatt av å skille disse rollene, men at hun nå mer opplever at det er helt i orden at de skilr litt mer over i hverandre. Når jeg senere i intervjuet tar opp med henne at hun på det første intervjuet snakket mye om at hun ønsket å unngå å havne i rådgiverrollen, svarer Vivian:

Den [rådgiverrollen] kommer naturlig. Vil aldri kunne unngå det. Vil aldri kunne unngå det. Må heller prøve å være bevisst det, at den er der, at det er to roller. Var veldig opptatt av når vi startet at jeg skulle prøve å unngå det, men det er naturlig, ellers så får du ikke til den gode samtalen i det. Og i min rolle så tenker jeg at, ja, noen ganger instruerer jeg, det gjør jeg også i min rolle. Og det kan også bli et resultat av veiledninga, at jeg må instruere. Og da kan man jo ikke, da kan man ikke skille det her sånn, man må la det gli over i.

4.3.4 Oppsummerende tabell

Vi ser av tabellen under at alle tre deltakerne var opptatt av relasjon, refleksjon og ulike roller. Temaene mål og struktur og ulike veisøkere kom ikke opp igjen i denne intervjurunden på samme måte som i den første. Noen av deltakerne er inne på disse temaene, men de er da knyttet mer opp mot de andre temaene.

	Skape god relasjon	Hjelpe veisøker til refleksjon	Ulike roller
Miriam	x	x	x
Hans	x	x	x
Vivian	x	x	x

Tabell 2 Oversikt over tema - intervjurunde 2

5 Drøfting: Praksisveiledernes opplevelse av egen kompetanse

I dette kapittelet drøfter jeg funnene i datamaterialet opp mot de teoretiske perspektivene jeg presenterer i kapittel 2. Jeg har valgt å strukturere dette kapitlet etter undertemaene fra analysen. Imidlertid vil jeg se på elementer fra begge intervjurundene samtidig for å drøfte eventuell endring i deltakernes opplevelse av de ulike temaene. Kun tre av de fem temaene som utpekte seg som de mest sentrale i den første intervjurunden, kom opp igjen i markant grad i runde to. Disse temaene er derfor de mest sentrale å drøfte. Slik får kapittelet fem deler hvor jeg tar for meg de to forskningsspørsmålene i oppgaven og ser på hvordan deltakernes refleksjoner under de to intervjurundene kan belyse disse, og drøfte disse funnene opp mot relevant teori. Til sist kommer en sammenfattet drøfting av praksisveiledernes opplevde kompetanse sett i lys av teori om kompetanse og profesjonsutvikling.

Innledningsvis ønsker jeg å påpeke at datamaterialet bare gjenspeiler hva deltakerne var opptatt av akkurat på det tidspunktet jeg intervjuet dem. Ettersom deltakerne allerede var begynt på videreutdanninga, kan de være påvirket av tema som var tatt opp på første samling eller faglitteratur de nettopp hadde lest før intervjuet, og som dermed lå ekstra langt fremme i bevisstheten deres. Likevel ser jeg ikke på dette som problematisk for forskninga da det nettopp er deltakernes oppfatning av veilederkompetanse sett i lys av at de tar videreutdanning som er tema for oppgaven. Som nevnt i metode-kapittelet ble intervjuet med Hans gjennomført etter at han var helt ferdig med videreutdanninga. Dette kan ha ført til at hans opplevelse av egen kompetanse er annerledes enn den ville ha vært om jeg hadde intervjuet han samtidig med de andre deltakerne. Likevel ser jeg ikke på dette som problematisk, da veilederne uansett har ulik alder og ulik mengde med erfaring som veiledere, og derfor vil ha ulikt utbytte av videreutdanninga.

5.1 Veileders evne til å skape en god relasjon til veisøker

I teorien jeg presenterer i kapittel 2 kommer det fram at forskning viser at kvaliteten på hjelperrelasjonen og hjelperens holdninger, er avgjørende for at veiledninga skal være til reell hjelp for veisøkeren. Utfra datamaterialet er det tydelig at de fleste deltakerne også er opptatt av relasjonen mellom seg og veisøkerne. Vivian, Miriam og Hans var i begge intervjurundene opptatt av viktigheten av å skape en god relasjon til sine veisøkere. Som en av deltakerne, Miriam sier: uten relasjon, kan ikke læring skje, uavhengig av hvor dyktig du ellers er.

I Skaus (2002) teori om profesjonell kompetanse inngår det å kunne skape relasjon i den personlige delen av den samlede kompetansen. Skau sier at denne personlige kompetansen handler om hvem vi er som personer i samspill med andre, og hva vi har å gi på det mellommenneskelige planet. Hun knytter dette til aspekter som verdier, holdninger, bevissthetsgrad, empati, modenhet, følsomhet og indre styrke. Den som skal skape god relasjon kan på denne måten ikke bare benytte praktiske ferdigheter, teknikker eller metoder, eller det Skau kaller den yrkesspesifikke kompetansen, men må heller dra veksel på sine personlige egenskaper i møte med veisøker. Det kan her trekkes paralleller til Illeris (2012) sitt vide kompetansebegrep der egenskaper som kombinasjonsevne, fleksibilitet, intuisjon og empati inngår som elementer. Dette er egenskaper som ikke automatisk kan tillæres gjennom kurs eller faglitteratur. Det er her heller snakk om egenskaper som er av en mer personlig art. Hans er inne på slike egenskaper når han snakker om sin personlige stil i veiledninga, som er en kombinasjon av det å være veldig direkte samtidig som han har det han beskriver som en ”enorm evne til empati”, ”evne til å sette seg inn i andres liv” og ”toleranse for de fleste mennesker uansett hvem de er”. Slik jeg forstår det Hans sier, oppfatter han sin evne til empati, forståelse og toleranse som noe mer enn egenskaper han har utviklet i forbindelse med lærer- og veilederprofesjonen. Dette er en del av hans personlighet og personlige erfaringer. Sett fra Skaus (2011) teori om profesjonell kompetanse kan dette være en del av Hans sin personlige kompetanse, som er noe annet enn hans yrkesspesifikke ferdigheter og teoretisk kunnskap.

Miriam er i likhet med Hans også opptatt av empati. Hun trekker i andre intervjuer fram empati som en av de store endringene hun ser i veiledninga si. Hun sier at empati er noe hun ”sikkert har hatt hele tiden”, men at hun nå er blitt flinkere til å vise forståelse, både i samtaler som veileder og som privatperson.

Vi ser av dette at veilederne vektlegger betydningen av å vise empati i veiledninga. Forskning på empati viser at dette er en av de viktigste egenskapene en veileder kan bruke. Empati i seg selv hever kvaliteten på veiledninga, i tillegg til at evnen til å være empatisk bedrer relasjonen mellom veileder og veisøker. Forskning på empati (Bjørndal 2016, Wiseman 1996) forteller oss at det ikke er nok å bare være empatisk. For at denne empatien skal ha effekt, må personen den er rettet mot, også oppfatte empati fra hjelperen. Her kan det virke som Miriam merker betydningen av at hun nå er blitt flinkere til å vise empatien sin.

Hans trekker fram empati som hovedegenskapen en veileder burde besitte for at veiledninga skal bli vellykket. Empati er en av de egenskapene Illeris (2012) kaller ofte oversette kompetanseelementer, som sjelden blir trukket inn i kompetansedefinisjoner muligens fordi det er en kvalitet som er vanskelig å måle. På samme måte hevder Skau (2002) at den personlige kompetansen ofte får en underordnet betydning i forhold til teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke egenskaper, som er langt enklere å måle og dokumentere.

Forskning (Luborsky 1976 og Bordin 1979) viser at arbeidsalliansen er en av de viktigste og effektive redskapene en kan bruke for å heve kvaliteten på veiledninga. Metakommunikasjon og kontrakt holdes fram som viktige redskaper for å sikre en god arbeidsallianse mellom veisøker og veileder (Bjørndal 2016). Hans trekker dette fram i det andre intervjuet. Han snakker her en del om hvordan han etter videreutdanninga er blitt mer bevisst på hvordan han kan bruke metakommunikasjon, arbeidsallianse og kontrakt for å bedre kvaliteten på veiledninga. Han sier at det er ”den biten om metakommunikasjon” som har endret han mest som veileder. Utfra det Hans forteller i intervjuet kommer det fram at han nå ser på dette som et viktig redskap for å avklare relasjonen mellom seg og veisøker. Han sier at metakommunikasjonen fungerer som noe som nøytraliserer og stabiliserer veiledninga fordi det gir mulighet for en ”time-out” og ”tar bort det følelsesmessige og personlige” Å ha fokus på arbeidsallianse og kontrakt er også noe han har blitt mer bevisst på etter videreutdanninga.

Veilederne har i begge intervjurundene lagt vekt på relasjon er viktig, og at dette er en av forutsetningene for at veiledninga skal fungere. I andre intervjurunde kan det synes som veilederne er blitt mer klar på hvorfor relasjon er viktig og bevisst på hva de kan gjøre for å bygge relasjon. Vivian sier eksempelvis at hun har jobbet med sin rolle som rektor i møte med studentene, og at hun er mer bevisst på kroppsspråk og ansiktsuttrykk.

5.2 Veileders evne til å lage mål og struktur i veiledninga

Enighet om målene for veiledningssamtalen, anses som en essensiell del av den såkalte arbeidsalliansen (Bordin 1976). I den første intervjurunden var flere av deltakerne opptatt av utfordringer knyttet til det å lage rammer, struktur og mål for veiledninga. Både Miriam og Ulla ser tilbake på tidligere veiledninger og sier at de nå innser at veiledningene manglet mål og struktur. Uten felles forståelse mellom veileder og veisøker av hva veiledningas mål skal

være, blir veiledninga fort bare ”en samtale”. Marion knytter også dette opp mot at det fort kan bli vanskelig å gi tilbakemeldinger til praksisstudentene, når det ikke er en gjensidig forståelse av hva som skal være fokuset i veiledninga. Man ender da med en ”generell tilbakemelding på alt”.

I første intervjurunde er Hans opptatt av at det er viktig å ha fokus på veiledningas mål, slik at han kan tilpasse hvilken rolle han skal ha overfor praksisstudentene. Er målet at han som veileder skal hjelpe studentene til å reflektere over egen praksis, eller er målet at han som mester skal overføre kunnskap til dem? Målet for veiledninga blir dermed avgjørende for hvilken av disse rollene han trer inn i. I det andre intervjuet forteller Hans om en konfliktfylt situasjon med en student som hadde helt andre forventinger til veiledninga og hans rolle enn det hun fikk. Han forteller her om viktigheten av at hun forsto hensikten med de spørsmålene han stilte henne og at han med disse ønsket å hjelpe henne til refleksjon, ikke kritisere henne. Hans viser med dette eksempelet hvordan det å metakommunisere om veiledningas mål slik at man får en felles forståelse, både kan styrke relasjonen mellom veileder og veisøker og fremme veisøkerens refleksjon. Slik jeg forstår dette snakker Hans om struktur og mål i veiledninga på to ulike måter i de to intervjuene. I det første er målet kun knyttet opp mot hans rolle i veiledninga, mens det andre intervjuet kommer fram at metakommunikasjon om mål kan fremme flere aspekter ved veiledninga, som relasjon og refleksjon.

5.3 Veileders evne til å forholde seg til ulike veisøkere

I den første intervjurunden tar alle deltakerne opp hvordan det er å forholde seg til ulike veisøkere. Miriam, Ulla og Hans har alle synspunkter på hvilke veisøkere de synes det er lett eller vanskelig å veilede. Bare Vivian synes dette er uproblematisk i veiledninga, noe jeg tror kan ha noe med at hun i sin rolle som rektor for det meste har gruppeveiledninger med studentene, og derfor ikke kommer så tett på dem. Det går også an å stille spørsmål ved om hennes lang karriere i skolen og erfaring fra veiledning også har noe med saken å gjøre.

Forskjellene på de ulike veisøkerne kan både gå på hvor aktive de er i veiledninga, hvordan de forholder seg til normene i yrket eller i arbeidslivet generelt, eller hvor modne de er som personer. Veilederne opplever det som problematisk dersom de ikke greier å få i gang refleksjon eller endring hos veisøker.

Flere av veilederne peker på at ikke alle studenter eller lærlinger er helt forberedt på hva som møter dem i praksis. De kan ha forventinger til veiledning eller praksis som ikke svarer til realiteten. Noen har bestemte tanker om hva de skal lære eller hva det vil si å være lærer, og enkelte ganger kan dette føre til et krasj med realiteten i skolen. Noen studenter eller lærlinger har ikke forstått arbeidslivets normer og regler. Studentene er preget av sin egen praktiske yrkesteori (Handal og Lauvås 2015), og konflikter mellom veisøker og veileder kan oppstå som et resultat av dette. Det er opp til veilederne å studentene eller lærlingen til å reflektere over sin praktiske yrkesteori slik at det kan skje en endring.

Utfordringer med ulike veisøkere var ikke et tema som kom opp i særlig grad i den andre intervjurunden. Dette kan komme av at veilederne har blitt mer trygge på seg selv i sin rolle og at fokuset ikke lenger er på om veisøker er "slik eller slik", men at veilederne nå er bedre rustet til å møte veisøker der hun eller han er. Hans trekker blant annet inn metakommunikasjon og arbeidsallianse som redskaper han nå bruker i veiledning med studenter hvor veiledninga går i stå av ulike grunner.

5.4 Veileders evne til å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon

Alle praksisveilederne er opptatt av sin evne til å hjelpe veisøker til refleksjon. Dette kommer fram i både den første og den andre intervjurunden. Veilederne er i de første intervjuene opptatt av teknikker som kan gjøre dem bedre til å hjelpe veisøkerne til refleksjon. Det er særlig kunsten å stille gode spørsmål og kunsten å være en god lytter som ofte kommer opp.

Kunsten å stille gode spørsmål blir trukket fram som særlig viktig av Vivian og Ulla som begge ønsker å bli bedre på dette. Vivian sier at hun allerede etter første samling er blitt mer bevisst på hvordan man kan stille gode spørsmål. Flere av veilederne merker at det er en fare for at de fort kan komme med svarene på sine egne spørsmål i stedet for å aktivt lytte til veisøkeren og høre hvilke svar hun eller han har. I tillegg sier flere av deltakerne at det også er en fare for at de i jakten på veisøkers refleksjon, bare pøser på med spørsmål dersom det stopper opp for veisøkeren, i stedet for å gi veisøker rom til å tenke. Hans uttrykker dette ved å beskrive sin egen utålmodighet i møtet med veisøkerne og spør seg selv hvor lenge han skal vente før han får svar fra veisøker. Han beskriver opplevelsen av seg selv som en tidvis utålmodig veileder som utfordrende.

I den andre intervjurunden er alle deltakerne fortsatt opptatt av det å fremme veisøkers refleksjon. Hans føler at han er blitt enda bedre på dette punktet fordi han nå har flere verktøy med seg inn i veiledninga. Han har også fått et annet forhold til det å stille spørsmål. Nå er han ikke så opptatt av om veisøker klarer å reflektere over det han spør om med en gang. Han har blitt bedre til å se at studentene er sine egne individer som skal få fram sin egenart i yrket gjennom praksisperioden. Da er det ikke viktig om studenten kommer med refleksjonen med en gang eller dagen etter, for ”poenget er at du skal svare, og du skal ha en tanke rundt det du svarer”.

I den andre intervjurunden sier både Miriam og Vivian at de fortsatt er opptatt av å lytte og å stille spørsmål, men jeg oppfatter at fokuset er annerledes nå. Begge gir uttrykk for at de nå er mindre opptatt av seg selv og hvordan de lytter eller stiller spørsmål. De er nå mer fokusert på veisøker og mindre på seg selv. Marion prøver å ikke være så opptatt av hva hun selv skal si, men la dette komme i bakgrunnen, og heller lytte til veisøker. Vivian sier at hun opplever at det å hele tiden tenke på hvordan man skal stille de riktige spørsmålene, kan gjøre at man nesten blir kunstig som veileder. Man blir mer opptatt av sine egne spørsmål enn oppmerksom på veisøker.

Slik jeg forstår beskrivelsene deres, kan det virke som de har gått fra en ferdighetstilnærming til egen kompetanse til en mer vid tilnærming (Bjørndal 2011a). I en ferdighetstilnærming til egen veilederkompetanse vil veilederne være mer opptatt av konkrete ferdigheter eller metoder enn av hvordan de helhetlig er som veiledere. Dette er noe som kan være naturlig og nødvendig i begynnelsen av videreutdanningen hvor veilederne mottar mye ny kunnskap og lærer nye teknikker. Etter hvert som de blir mer trygge på sine egne konkrete ferdigheter kan de rette blikket mot de mer overordnede aspektene ved veiledninga, og får på denne måten en mer generativ eller integrert/holistisk tilnærming til egen kompetanse. Alternativt kan man se denne utviklingen gjennom Skaus kompetansetrekant, hvor veilederne i begynnelsen av studiet retter fokuset mot to av trekantens sider, den teoretiske kunnskapen og de yrkesspesifikke ferdighetene. I løpet av videreutdannelsen blir veilederne presentert for mye ny faglitteratur om begreper og teorier, i tillegg til at de har øvd på teknikker og modeller i praksisøkter.

Denne utviklingen kan også ses i sammenheng med Dreyfus og Dreyfus (1986) sin modell for ferdighetstilegnelse hvor den lærende i de tidlige stadiene av tilegnelsen har problemer med å sette ny kunnskap og nye ferdigheter inn i en kontekst, men er mer avhengig av å forholde seg til en tillært struktur. Etter hvert som den lærende avanserer mot ekspertstadiet, vil de nye kunnskapene og ferdighetene blir mer iboende, og utøveren kan rette fokuset mot det større bildet og la kroppen intuitivt ta avgjørelser som er egnede til ulike situasjoner. Slik ser veilederne etter hvert at selv om det kan være viktig å stille gode spørsmål, kan ensidig fokus på teknikk og jakten på det beste spørsmålet overskygge et viktigere og mer grunnleggende aspekt ved veiledninga – å holde fokus på veisøker og være til stede for henne eller han.

5.5 Veileders balansering av ulike roller – veileder, rådgiver eller mester?

I den første intervjurunden var flere av deltakerne opptatt av hvilken rolle de har i møte med veisøkerne sine. Intervjuene ble gjennomført i etterkant av den første samlinga i etterutdanninga, der blant annet det å gi råd/ikke gi råd hadde vært tema. Miriam, Hans og Vivian er alle svært opptatt av viktigheten av å ha en indirekte tilnærming til veiledninga hvor man skal unngå å gi råd. Vivian og Miriam snakker mye om det å unngå å gi råd eller ”gli over i rådgiver-rollen” og hvor vanskelig dette kan oppleves. De sier begge at de i etterkant av første samling har reflektert over tidligere veiledning og nå ser at de i stor grad var rådgivere, ikke veiledere. Begge gir uttrykk for at de i framtidige veiledninger ikke ønsker å være en rådgiver. Jeg oppfatter det slik at det for veilederne blir en motsetning mellom det å gi råd og det å hjelpe veisøker til refleksjon.

Hans er opptatt av å være bevisst på når han er mester og når han er veileder. Han reflekterer rundt studentenes forventinger til hvordan strukturen i lærerpraksis skal være, hvor han ofte opplever at studentene forventer at han skal være en form for mester, mens de inntar en noviserolle. Han reflekterer også rundt at han noen ganger føler at han må være mester, fordi enkelte deler av det å være lærer er bundet til eksplisitte normer og regler for hvordan ting skal være, eksempelvis læreplaner, standarder for vurdering og lignende. Da føler han ikke at han kun kan være en veileder som skal understøtte veisøkerens egen utviklingsprosess og refleksjon, men at han også må drive med direkte overføring av kunnskap på enkelte områder. Hans er her inne på praksisveilederens doble rolle. Praksisveilederen skal både fungere som støttende veileder og som en kvalitetssikrer for utdanningen.

Det er interessant å se hvordan veiledernes tanker om roller endrer seg fra det første intervjuet til det andre. I det første intervjuet er veilederne opptatt av å skape et klart skille mellom de ulike rollene. Marion og Vivian er mest opptatt av å ikke skli over i rådgiverrollen og framholder denne som noe negativt, mens Hans ikke oppfatter mesterrollen som noe nødvendigvis negativt, men problematiserer det å kunne skille mellom når han er mester og når han er veileder. Jeg oppfatter Marion og Vivians bruk av begrepet rådgiver som likt Hans sin bruk av mester-begrepet. Det kan dermed se ut til at veilederne opplever at det er en dikotomisk avgrensing mellom disse, med rådgiver/mester-rollen i den ene enden hvor man gir direkte råd og ikke bidrar til veisøkers selvstendige refleksjon. Hans forbinder denne rollen med mer maktutøvelse. Dette er rollen han går inn i når han må fortelle praksisstudenten hvordan noe må gjøres i undervisninga. Veilederrollen opplever deltakerne som mer ”myk”. I denne rollen skal man hjelpe veisøker til refleksjon og understøtte studentenes søken etter ”sin vei” inn i yrket.

I den andre intervjurunden har veiledernes tanker om disse rolleforståelsene endret seg markant. De har ikke lenger den samme dikotomiske forståelsen av rollene. Fokuset har endret seg fra å skille mellom når de er det ene og når de er det andre, til en mer glidende overgang. Både Miriam og Vivian sier blant annet at de etter hvert opplevde det som hemmende å være ensidig opptatt av å ikke gi råd, men sier at dette noen ganger er nødvendig for å hjelpe veisøker videre. Miriam gir blant annet uttrykk for at frykten for å si noe som kunne ligne et råd, og dermed gjøre noe galt, gjorde henne anspent i veiledningssituasjonen. Begge gir uttrykk for at de etter hvert kom til at det ikke er farlig å gi råd av og til, da dette blant annet kan hjelpe veisøker til å få nye perspektiver.

Bjørndal (2011b) argumenterer mot nettopp en slik dikotomisk forståelse av direkte og indirekte hjelp, her forstått som å være rådgiver/mester eller veileder. Bjørndal sier at det er tendenser til å framstille hjelperens valg i framgangsmåte som en enten-eller-problematikk. Dette viser seg gjerne i å sette størrelser som råd/ikke råd, instruere/ikke instruere, styre/ikke styre og utøve makt/ikke utøve makt opp mot hverandre. Kritikken mot denne dikotomiske framstillingen peker på at framstillingen er for preget av en svart-hvitt-tekning, og at man ikke har tatt hensyn til samspillet mellom teori og praksis i en slik framstilling. ”Et resultat av dette er at noen av de foreskrevne samtaleidealene ikke er nyanserte nok til å fange virkeligheten på en måte som fremmer dypere innsikt i kommunikasjonens komplekse vesen”

(Bjørndal 2011b: 200). Handal og Lauvås (2015) argumenterer for at det trengs både mesterlære og reflekterende veiledning i kompetanseutvikling, og at dette er snakk om komplementerende, ikke konkurrerende former for pedagogisk virksomhet.

5.6 Sammenfattende drøfting av praksisveiledernes opplevde kompetanse

Man kan se Skaus (2002) teori om profesjonell kompetanse i sammenheng med Illeris (2012) sin kompetanseblomst: Dersom man forsøker å plassere de tre aspektene yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk kunnskap og personlig kompetanse inn i kompetanseblomsten, ser man at de to første i stor grad begrenser seg til elementer fra den innerste rekken av kronblader, som kunnskaper, ferdigheter, strukturell forståelse og vurderinger og beslutninger⁴. *Den personlige kompetansen* kan man finne både blant elementer fra den indre og ytre raden av kronblader, som holdninger, sosialitet og samarbeidsevne, intuisjon, empati og fleksibilitet for å nevne noen. Illeris, i likhet med Skau, peker på at disse elementene ofte ikke blir lagt vekt på fordi de er vanskelig å definere og måle eller dokumentere. Skau framholder likevel personlig kompetanse som særlig viktig i yrker hvor sosiale relasjoner er sentralt.

Praksisveilederne i denne oppgaven har alle jobbet som veiledere forut for videreutdanninga i veiledningspedagogikk. Utfra deres beskrivelser fra den første intervjuunden, oppfatter jeg det slik at de etter at de begynte på videreutdanninga, er kritiske til hvordan de veiledet tidligere. De er kritiske til seg selv og kritisk til om de strekker til som veiledere. Naturlig nok konsentrerer seg mer om kunnskaper og ferdigheter, og ønsker å videreutvikle teknikker eller lære modeller som kan gjøre dem til bedre veiledere. Fokuset ligger nå mer på teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau 2002) enn personlig kompetanse. De tenker over hva som er ”riktig” og hva som er ”galt” å gjøre i veiledning, eksempelvis det å gi/ikke gi råd. Det virker som de på dette tidlige stadiet i videreutdanningen, strammer inn og får en snevrere forståelse av hva som er veiledning, og hva en god veileder kan tillate seg. Tidligere har jeg vært inne på at det kan virke som praksisveilederne på dette stadiet har en smal forståelse av sin veilederkompetanse (Bjørndal 2011a).

⁴ Akkurat hvilke og hvor mange elementer man mener samsvarer, vil selvsagt avhenge av hvordan man definerer de ulike elementene.

Så kan det virke som det mellom første og andre intervjuer har skjedd en endring i veilederne forståelse av egen kompetanse. Det kan virke som veilederne nå ser de ulike egenskapene, verktøyene og rolleforståelsen mer som sammenhengende kompetanse, heller enn oppdelte eller avgrensede deler av veilederkompetansen. Man kan se dette som et uttrykk for at den personlige kompetansen (Skau 2002) får en større plass og at de også har fått en mer helhetsorientert forståelse av kompetansen sin (Bjørndal 2011a). Det går også an å se denne endringen i lys av Dreyfus og Dreyfus (1986) sin modell for ferdighetstilegnelse der veilederne i begynnelsen av videreutdanninga er fokusert på deler av veiledningsfeltet, på innlæring av teknikker og kunnskaper. De er da i mindre stand til å se det de lærer i en større sammenheng og til å ta overordnede valg i veiledningssituasjoner, men må heller fokusere på teknikk. Etter hvert som de når mer avanserte stadier av veilederkompetanse, er teknikker, kunnskaper og ferdigheter mer intuitivt tilgjengelige, og veilederne kan se ulike situasjoner med et videre og mer komplekst blikk. De får en mer overordnet tilnærming til veiledninga.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering av hovedfunnene

Formålet med denne studien har vært å se på veiledere i skolens opplevelse av egen veilederkompetanse, og hvordan denne opplevelsen utvikler seg gjennom videreutdanning innen veiledning.

Mine funn viser at veilederne i begynnelsen av videreutdanningen er opptatt av sine evner som veiledere. Dette handler i hovedsak om evnen til å skape gode relasjoner til veisøkerne, evne til å lage mål og struktur i veiledninga og evne til å forholde seg ulike veisøkere. I tillegg er veilederne opptatt av balansegangen mellom å være rådgiver/mester eller veileder, hvor flere av veilederne oppfatter det som negativt for veiledningen å være rådgiver eller gi råd.

I løpet av videreutdanningen konsentrerer veilederne fokuset på evne til å skape relasjon og evne til å hjelpe veisøker til selvstendig refleksjon. Veilederne har også fått en mer nyansert forståelse av det å være rådgiver/mester og det å være veileder. De har ikke lenger en dikotomisk forståelse av disse rollene, men ser at det er en mer dynamisk overgang mellom det å være rådgiver/mester og det å være veileder.

I den første intervjurunden var veilederne opptatt av gode teknikker, eksempelvis det å stille gode spørsmål eller å konsentrere seg om å unngå å gi råd. Dette endrer seg i den andre intervjurunden, hvor veilederne uttrykker at for stort fokus på teknikk, kan være et hinder i veiledninga fordi fokuset da blir på hvordan de opptrer som veiledere i stedet for å konsentrere seg om veisøker og vie han eller henne oppmerksomhet.

Det viktigste og kanskje mest interessante funnet er det overordnede skiftet i veiledernes forståelse av egen veilederkompetanse. I begynnelsen av videreutdanninga kan det virke som de har en smalere tilnærming til egen kompetanse, med fokus på teknikker og konkrete ferdigheter. Dette endrer seg underveis i videreutdanninga og de får en videre forståelse av egen kompetanse. Fokuset ligger nå heller på overordnede størrelser i veiledninga, som arbeidsallianse, empati og refleksjon, enn å gjøre ”riktige” eller ”gale” ting i veiledninga. Det viktigste er å være til stede for veisøker, og veisøkerne er nå blitt tryggere på egne evner som veiledere til å stole på at de kan balansere mellom roller og teknikker alt etter hva den ulike veisøker eller veiledningssituasjonen har behov for.

6.2 Studiets styrker og begrensning

Jeg vil her kort gjøre rede for denne studiens styrker og begrensninger. Studiets utvalg er relativt lite, noe som kan være en begrensning for funnene. Et større utvalg ville kunne bidratt til flere nyanser i forståelsen av hvordan veiledernes forståelse av egen kompetanse utvikler seg gjennom videreutdanningen. For denne oppgavens størrelse ville et større utvalg, nok ha resultert i et for stort datamateriale, men for en større oppgave ville dette kunne la seg gjøre. Tre av de fire deltakerne er kvinner, og det kunne styrket studien dersom utvalget var mer kjønnsbalansert.

I etterkant av datainnsamlingen så jeg at det å intervjuer deltakerne to ganger gjorde at jeg kom nærmere inn på dem og ble bedre kjent med dem som personer. Dette gjorde både noe med helhetsinntrykket jeg satt igjen med da datainnsamlingen var avsluttet, og at jeg fikk nærmere innblikk i deres personlighet som veiledere. Å intervjuer deltakerne to ganger om samme tema, ser jeg på som en styrke ved denne studien.

6.3 Videre forskning

Som allerede nevnt ser jeg at et større utvalg kunne gitt et mer nyansert bilde av veiledernes opplevelse av egen kompetanse. Dette kunne gitt både et mer kjønnsbalansert utvalg og et større datamateriale. Det hadde derfor vært svært interessant å gjennomføre en liknende studie med et større utvalg. En annen, men kanskje like spennende metode kunne være å følge én veileder både før gjennom og etter videreutdanning for å gå virkelig kvalitativt inn en veileders opplevelse av egen kompetanse⁵.

Av praktiske årsaker ble det andre intervjuet med en av deltakerne gjort etter at videreutdanninga var avsluttet. Som jeg har kommentert på tidligere kan dette ha ført til at denne deltakeren var kommet lenger i sin individuelle utviklingsprosess. Deltakerne er veldig ulike, både med tanke på alder og veiledererfaring, og dette vil uansett føre til at de vil være opptatt av ulike aspekter ved egen veiledningskompetanse og på være på ulike

⁵ Jamfør Cato Wadel 2011: "Og kven si skuld er det?" Ein arbeidslaus mann sin kamp for sjølvrespekt og eit verdig liv.

refleksjonsstadier. Likevel ser jeg at det kunne vært svært interessant å gjennomført en studie hvor man hadde intervjuet alle deltakerne en stund etter endt videreutdanning. De ville da ha hatt tid til å prøve ut det de har lært underveis og til å reflektere over seg selv som veileder i enda større grad.

Denne studien fokuserer på veiledere i skolen. Mange av deltakerne på videreutdanninga jobber i barnehagen og veileder praksisstudenter eller nyutdannede barnehagelærere. Det kunne vært svært interessant å se på hvordan denne gruppen opplever sin veilederkompetanse gjennom en egen studie.

7 Kilder

Bjørndal, C. R. P. (2011a). Kap. 8: Hva slags kompetanse trenger veilederen? Tre alternative forståelser. I T. J. Karlsen (red.): *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørndal, C. R. P. (2011b). Kap. 9: Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp. I K. Skagen (red.): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning - fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (Red.) *Aksjonsforskning i skole og barnehage* (s. 117 – 141) Kristiansand: Høgskoleforlaget

Bordin E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. Årgang 23. Nr. 3, s. 252-260.

Clark, A. J. (2007). *Empathy in Counseling and Psychotherapy. Perspectives and Practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cresswell, J. D. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif: Sage

De Caprona, Y. (2013) *Norsk etymologisk ordbok. Tematisk ordnet*. Oslo: Kagge Forlag AS

Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 70 - 88) Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dreyfus, H. L & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 52 -69) Oslo: Ad Notam Gyldendal

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Gjems, L. (2012). Kontekstuell veiledning. Snakke sammen, tenke sammen – lære sammen. I A. Kärki Ulvestad og F. Ulvestad Kärki (red.). *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gulddal, J. & Møller, M. (1999). *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. København: Gyldendal.
- Handal, P. & Lauvås, G. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, P. & Lauvås, G. (2015). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 3. utgave.
- Illeris, K (1999). *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K (2012). *Kompetence. Hvad - Hvorfor - Hvordan?* Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 3. utgave.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 52 -69) Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (red.) *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Luborsky, L. (1976). Helping alliances in psychotherapy. The groundwork for a study of their relationship to its outcome. I J. L. Cleghorn (Red.) *Successful Psychotherapy*. (s. 92 – 116) New York: Brunner/Mazel.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 17 - 33) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2014). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 2. utgave

Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser... Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Skau, G. M. (2003). *Mellom makt og hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjerve, J. (2012). Evidensbasert klinisk veiledning. I A. Kärki Ulvestad og F. Ulvestad Kärki (red.). *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Store Norske Leksikon. *Kompetanse*. Hentet 03.02.17 fra Store Norske Leksikon <https://snl.no/kompetanse>

Sundli, L. (2009). Veiledning i lærerutdanningen: i går, i dag og i morgen. I M. Brekke & K. Søndena (red.), *Veiledningskvalitet*. (s.157-171). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veiledning av nyutdannede*. Hentet 17.04.17 fra Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå kompetanse*. Hentet 03.02.17 fra Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing*. Årgang 23, s. 1162.

Vedlegg 1 Intervjuguide – første intervjurunde

Intervjuguide

Før intervjuet

Presentere prosjektet. Klargjøre problemstillingen og begrepene i denne. Fortelle hva jeg er ute etter å få svar på (formålet med forskningen). Dele ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Informere om anonymitet og konfidensialitet. Opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene, og lydopptakene skal oppbevares på et sikkert sted og slettes ved prosjektets slutt.

Under intervjuet

Tema 1: Bakgrunn – utdanning og arbeid.

Har du jobbet lenge i skolen? Kan du fortelle litt om din bakgrunn og erfaring?

Tema 2: Veilederkompetanse

Fortid:

- Har du jobbet som veileder forut for videreutdanningsemnet? Kan du fortelle litt om hvem du har veiledet (studenter eller nyutdannede)?
- Husker du første gang du veiledet noen? Hvordan opplevde du det?
- Hvilke forutsetninger syntes du at du hadde for å kunne veilede da?
- Har dette endret seg?

Nåtid:

- Kan du fortelle litt om hvordan du synes det er å veilede andre?
- Hva opplever du at du mestrer best?
- Hva opplever du som mest utfordrende?

Mestring:

- Kan du huske en veiledningssamtale eller praksisperiode med en eller flere studenter, hvor du opplevde at du virkelig fikk til å veilede? Hvordan opplevde du det?
- Hvilke egenskaper eller ferdigheter synes du en veileder bør ha?
- I hvilken grad opplever du å ha disse egenskapene eller ferdighetene?
- Er du sikker eller usikker på om hvor godt du lykkes som veileder?

Veisøker:

- Hvilke type studenter synes du er vanskeligst å veilede? Kan du huske et eksempel? Hva gjør det vanskelig å veilede?
- Hvilke type studenter synes du det er lettest å veilede? Hva gjør det lett å veilede?
- Hvordan tror du studentene/de nytilsatte du har veiledet, vil beskrive veiledningen de har fått av deg?
- Hva er det mest positive de kunne si?
- Tror du de kunne si noe mindre positivt?

Annet:

- Om du tenker tilbake på da du begynte å veilede: har du endret din måte å veilede på eller har du veiledet på noenlunde samme måte?
- Hva vil du gjerne bli bedre på som veileder?
- Hvordan er det å både være lærer og veileder? Har det å veilede andre endret måten du tenker på som lærer?

Dersom informanten ikke har erfaring fra veiledning:

- Tror du det er annerledes å ta videreutdanningen i veiledning for deg som ikke har veiledet før? Hvordan tror du din prosess blir sammenliknet med de som har erfaring?
- Hva tenker du er en god veileder? Hvilke egenskaper, kunnskaper etc er nødvendige?
- Hvordan tror du at du vil være som veileder?
- Hva tror du at du vil synes er lett?
- Hva vil være mer utfordrende?
- Hva tenker du om den første veiledningen du skal gjennomføre?

Tema 3: Veiledningsemnet

- Hvorfor meldte du deg på videreutdanning i veiledning?
- Hvilke tanker har du om emnet?
- Kan du fortelle litt om dine forventninger til hva du kommer til å lære/egen utvikling?
- Dere fikk øve dere på å veilede i grupper på første samling. Hvordan opplevde du det? Hvilken rolle hadde du (veisøker, veileder, observatør)? Var det annerledes enn de veiledningene du har hatt tidligere? På hvilken måte? Lærte du noe nytt?
- Nå etter første samling – Tenker du annerledes om det å være veileder? Eventuelt hva?
- Er det noe mer du vil tilføye før vi avslutter intervjuet?
- Hvordan opplevde du det å bli intervjuet om dette temaet?

Vedlegg 2 Intervjuguide – andre intervjurunde

Generelle spørsmål:

- Har du vært veileder for noen etter vi snakket sammen sist i høst?
- Hvordan har det vært?
- Hva opplever du at du mestrer?
- Hva opplever du som utfordrende?
- Hvordan opplever du det å veilede nå sammenliknet med før?

Tilpassede spørsmål – Hans:

- I forrige intervju snakket du mye om mesterlære vs. veiledning. Hva tenker du om dette nå?
- Du snakket også om åpenhet og det å lytte, og at du opplevde at du hadde mer av dette før, men nå er blitt mer utålmodig. Hva tenker du om det nå?

Tilpassede spørsmål – Miriam:

- I forrige intervju snakket du en del om at du etter at du var begynt på veilednings-emnet, så at i veiledninga du tidligere har gjort har du gått mye over i en rådgiverrolle. Du snakket en del om det å stille åpne spørsmål og det å lytte. Hva tenker du om dette nå?
- Du snakket også om informasjonen fra universitetet, at den var uklar og at det derfor var vanskelig å finne mål for veiledninga. Hva tenker du om dette nå?

Tilpassede spørsmål – Vivian:

- I forrige intervju snakket du om at du en av grunnene til at du tok veilednings-emnet, var at du ønsket å snakke samme språk som lærerne som er veiledere. Hva tenker du om det nå?
- Du snakket også om det å få i gang refleksjon hos veisøker, og at du ønsket flere teknikker for det. Hva tenker du om det nå?
- Du snakket også en del om rådgiverrollen og det å havne over i den. Hva tenker du om det nå?

Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

«Læreres opplevelse av egen veilederkompetanse før og underveis i videreutdanning i veiledningspedagogikk»

Jeg er masterstudent ved UiT Norges arktiske universitet, og i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ønsker jeg undersøke læreres opplevelse av egen veilederkompetanse før og underveis i videreutdanningsemnet [REDACTED] [REDACTED]. Jeg kommer til å avgrense prosjektet til å bare omhandle lærere i skolen.

Siden jeg er interessert i å se på personenes egen opplevelse av veilederkompetanse og eventuell endring av denne i løpet av veiledningsemnet, vil jeg intervju de sammen personene tre ganger. Én gang i begynnelsen av emnet, én gang midt i, og én gang mot slutten. Hvert intervju vil ta mellom en halv til en time. Spørsmålene vil omhandle erfaringer som veileder, opplevelse av veiledningsemnet og opplevelse av egen kompetanse innen veiledning. Opplysningene jeg får inn gjennom intervjuene vil registreres ved hjelp av notater og lydopptak, og de vil bli behandlet strengt konfidensielt. Ingen opplysninger vil kunne spores tilbake til deltakerne, og lydopptakene skal oppbevares på et sikkert sted og slettes når jeg er ferdig med masteroppgaven. Den skal etter planen avsluttes 30. mai 2016.

Det er frivillig å delta på undersøkelsen, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningene om deg bli slettet. Ved spørsmål eller kommentarer kan jeg kontaktes på tlf. 41435797 eller på e-post odb022@post.uit.no. Du kan også kontakte min veileder Cato Bjørndal på e-post cato.bjorndal@uit.no. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

På forhånd tusen takk for deltakelse og hjelp.

Med vennlig hilsen

Oda Bjørnsdatter

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Tilbakemelding fra NSD og prosjektvurdering

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Cato R. P. Bjørndal
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 05.10.2015

Vår ref: 44932 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44932	<i>Læreres opplevelse av egen veilederkompetanse før og underveis i videreutdanning i veiledningspedagogikk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Cato R. P. Bjørndal</i>
Student	<i>Oda Bjørnsdatter</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. rsdmaa@sv.uit.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt må endres til 30. mai 2016.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 5 Eksempel på transkripsjon

Intervjuer: Kan du fortelle litt om hvordan du synes det er å veilede andre?

Vivian: Jeg synes det er artig. Og så synes jeg det er utfordrende. Det som er utfordrende det er på en måte å stille de gode spørsmålene, sånn at man får, at veisøker på en måte får utvida sin innsikt og sin kunnskap i det de søker om og på den måten får den refleksjonen som de spørsmålene skal gi. Det synes jeg er å kjenne på, noen ganger så kjenner jeg at jeg lykkes og noen ganger har jeg gått over i rådgiverrollen.

Intervjuer: Vil du utdype det litt mer?

Vivian: Ja, det er det er veldig sånn eeh grensegangen i mellom det å være veileder og det å bli rådgiver det er jo, kjenner jeg er lett å havne over i. For at det er lettere å gi råd enn å bare fortsette å stille de spørsmålene og så oppsummere til slutt. Det er jo derfor jeg savna det her med å tenke hva slags modeller kunne jeg brukt sånn eller kunne jeg brukt sånn eller hvordan skal jeg stille de spørsmålene, ja. For det er lett å havne oppi, den andre. Ja.

Intervjuer: Hva opplever du at du mestrer best i veiledningssituasjoner?

Vivian: Jah, ja, hva skal jeg si, hva jeg mestrer best i veiledningssituasjoner, jah. ... eh, det var nå et vanskelig spørsmål for hva mestrer jeg best i veiledningsrollen? Hvis jeg skal bygge relasjon, relasjon til de jeg jobber med. Den kjenner jeg at den greier jeg å skape ganske sånn fort, kjenner jeg. Den der å prøve å skape de trygge rammene rundt. Det opplever jeg. Så opplever jeg at i de fleste situasjoner så går folk ut og er fornøyd, men om de har fått akkurat det rette, den rette veien, det vet jeg ikke, men jeg hører noen ganger at folk opplever at ja, det var nyttig.

Intervjuer: Hva opplever du som mest utfordrende?

Vivian: Å ikke havne i rådgiverrollen. Det kan jeg love deg, det er det mest utfordrende, å ikke havne over i den. Jeg kjenner jo at jeg får sånn inderlig lyst å gi et råd istedenfor å stille et nytt spørsmål for å få veisøker til å se veien selv, ja. Mmm. Og det er for at man tror det er lettere å gi råd.

Intervjuer: Er det sånn at du er bevisst på det når du sitter og veileder at nå glir du over i, eller er det etterpå at du ser det?

Vivian: Noen ganger så kjenner jeg det, at nå er jeg på ferd med å gjøre det, og noen ganger så ser jeg det ikke før etterpå at det gikk. Og da kan jeg bli, det er så irriterende å oppdage det