

Forskningsrapport nr. 167/ 2015
Research report no. 167 / 2015

Utdannet veileder

En Q-metodologisk undersøkelse av studenters subjektive opplevelse av å lære veiledning

Av

Anne-Marie Aubert og Mårten Kae Paulsen



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

For fullstendig oversikt over publikasjonene i HiLs skriftserie se
http://hil.no/hil/biblioteket/forskning_og_publicering/skriftserien_ved_hil

Kr. 100,-

ISSN 0806-8348

ISBN 978-82-7184-377-9 (Trykt versjon)

ISBN 978-82-7184-378 -6 (Versjon publisert på nett)

Alle synspunkter står for forfatterne sin regning. De må ikke tolkes som uttrykk for oppfatninger som kan tillegges Høgskolen I Lillehammer. Denne artikkel kan ikke reproduseres - helt eller delvis - ved trykking, fotokopiering eller på annen måte uten tillatelse fra forfatteren.

Any views expressed in this article are those of the authors. They should not be interpreted as reflecting the views of Lillehammer University College. This article may not be reprinted in part or in full without the permission of the author.

Sammendrag

Rapporten formidler og diskuterer vi en undersøkelse av studenters subjektive opplevelse av å lære veiledning. Studentene var i avslutningen av en deltids videreutdanning i tverrfaglig veiledning (TV) (60 studiepoeng) over to år. Tre forskningsspørsmål blir diskutert: 1) Hvilke variasjoner i subjektiv opplevelse har studenter i et årskull på TV av det å lære veiledning? 2) På hvilke måter er studentenes subjektive opplevelse av å lære veiledning påvirket av rammer for aktiviteter, studentenes relasjoner til seg selv, til andre i utdanningen og til andre i deres veiledningspraksis, kommunikasjon og samhandling i relasjoner og ideer og temaer som ble fokusert i utdanningen? 3) På hvilke måter bidrar utdanningen i TV til å fremme studentenes utvikling som veiledere.

Undersøkelsen bruker Q-metode. Q viser til en form for faktoranalyse. Denne faktoranalysen tar utgangspunkt i en beregning av korrelasjoner mellom personer på et utvalg av variabler. Variablene i denne undersøkelsen var et utvalg på 36 utsagn, valg av forskerne, som representerte et kommunikasjonsunivers som studenter og lærere i utdanningen hadde skapt.

21 av 22 studenter deltok i undersøkelsen. Den enkelte deltaker sorterte og rangerte hvert av de 36 utsagnene inn i en matrise. Med plasseringen i matrisen vektla deltakerens sin opplevelse av hvert utsagns verdi og relevans for sin læring. Hvert utsagns verdi ga grunnlag for å beregne korrelasjonene mellom utsagnene og hver students sorteringer.

Ved å sammenholde korrelasjonene mellom de 21 sorteringene kom det fram tre faktorer. Disse ga grunnlag for å påstå tre karakteristiske måter som subjektiv erfaring av å lære veiledning framtrer på. Disse er: «En god relasjon er grunnleggende» (F1), «Helheten i studiet» (F2) og «Egenutvikling» (F3). Vi diskuterer grunnlaget for disse måtene å erfare på, hvordan deltakerne som bidro på hver av faktorene, brukte læringsmuligheten i utdanningen og hvordan utdanningen fremmet deres utvikling som veiledere.

Emneord

Veiledning, læring, subjektiv erfaring, subjektiv opplevelse, Q-metode

Abstract

We present and discuss a study of student's subjective experience of their learning of counselling and supervision. The students were finishing a course in cross-disciplinary counselling and supervision (60 ETC). The program was continuing education on part time over two years. We discuss three research questions: 1) Which variations are there in subjective experience of learning counselling and supervision among students in a class? 2) In which ways are the students subjective experience of learning counselling and supervision influenced by the activities, the students relationships to themselves, to the others in the course, to attendants in the students counselling or supervision practice, communication and cooperation in relationships and the ideas and themes that have been focused in the course. 3) In which ways does the program in cross-disciplinary counselling and supervision encourage the student's development as counsellors and supervisors?

The study is based on Q-methodology. Q refer to a type of factor analysis where we compute correlations among persons on a selection of variables. The variables in this study were a selection of 36 utterances. They were representative for utterances in a discourse among students and teachers in the programme. The researchers made the selection.

21 of 22 students contributed to the study. Each student valued the utterances relative to each other by sorting them into cells in a matrix. Each utterance was valued by its position in the matrix. The value connected to each utterances was the basis for computing the correlations among utterances in each Q-sort and among the Q-sorts.

By comparing the correlations among all the 21 Q-sorts, three factors showed significance on types of learning counselling and supervision. We called them: «A good relationship is a foundation», 2) «The entirety in the course» and 3) «Self-improvement». We discuss the premises for the students ways of experiencing their learning of counselling and supervision, how they contributed to each factor, how they used the learning opportunities in the course and how the course encourage their development as counsellors and supervisors.

Keywords

Counselling, supervision, learning, subjective experience, Q-method

Innholdsfortegnelse

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Hensikten med studien.....	1
1.1.1	Kommunisere og samhandle med studenter.....	1
1.1.2	Utforming av utdanninger.....	1
1.1.3	Tilrettelegging av læreprosesser.....	2
1.1.4	Evaluerer læringsutbytte.....	2
1.2	Kommunikasjonsunivers.....	2
1.3	Begrepsavklaringer.....	3
1.3.1	Subjektiv opplevelse.....	3
1.3.2	Veiledning.....	4
1.3.3	Måter å erfare.....	6
1.3.4	Å lære.....	8
1.4	Problemstillinger og forskningsspørsmål.....	12
2	Metodologi.....	13
2.1	Generell redegjørelse for Q metodologi.....	13
2.1.1	Rangering av utsagn.....	13
2.1.2	Utsagn i et kommunikasjonsunivers.....	14
2.1.3	Instruksjon av sortering.....	14
2.2	Vurderinger som ligger til grunn for å anvende Q metode.....	14
2.3	Design og innhold av Q set.....	15
2.4	Deltakere.....	15
2.5	Gjennomføring av Q sorteringen.....	16
2.6	Statistisk analyse.....	16
2.6.1	Fra Q sorteringer til faktorer.....	16
2.6.2	Fra faktorer til ansamlinger.....	17
2.6.3	Fra ansamlinger på faktorer til fortolkninger av faktorer.....	18
3	Tolkning av faktorer.....	18
3.1	En god relasjon er grunnleggende (F1).....	19

3.1.1	Særtrekk ved faktoren «En god relasjon er grunnleggende» som er framhevet av studenter som bidrar	19
3.1.2	Særtrekk ved faktoren «En god relasjon er grunnleggende» som er tonet ned av studenter som bidrar	20
3.1.3	«En god relasjon er grunnleggende» i et holistisk perspektiv	21
3.2	Helheten i studiet (F2).....	21
3.2.1	Særtrekk ved «Helheten i studiet» som er framhevet av studentene som bidrar	21
3.2.2	Særtrekk ved «Helheten i studiet» som er tonet ned av studentene som bidrar	23
3.2.3	«Helheten i studiet» i et holistisk perspektiv	24
3.3	Egenutvikling (F3)	25
3.3.1	Særtrekk ved faktoren «Egenutvikling» som er framhevet av studentene som bidrar 25	
3.3.2	Særtrekk ved faktoren «Egenutvikling» som er tonet ned av studentene som bidrar 26	
3.3.3	«Egenutvikling» i et holistisk perspektiv.....	27
4	Diskusjon.....	27
4.1	På hvilke måter lærte studentene veiledning?	28
4.1.1	En god relasjon er grunnleggende.....	28
4.1.2	Helheten i studiet	29
4.1.3	Egenutvikling.....	30
4.1.4	Likheter og forskjeller i måter å lære veiledning.....	31
4.2	Utdanningens bidrag til å fremme studentens utvikling som veiledere	33
4.2.1	Utvikling av veiledere.....	33
4.2.2	Faser i en utvikling.....	35
5	Konklusjon.....	36
6	Referanser	36
	Vedlegg: Tabell «Å lære å veilede»	1
	Vedlegg: Q set	1
	Vedlegg: Instruksjon for Q-sortering.....	3

1 Innledning

1.1 Hensikten med studien

Hensikten med å undersøke studentenes subjektive opplevelse av å lære veiledning i et årskull ved videreutdanningen i tverrfaglig veiledning (TV) ved Høgskolen i Gjøvik (HiG) og Høgskolen i Lillehammer (HiL), er å få kunnskap om deres forestillinger av utdanningen. Dette er en kunnskap om hva studenter finner verdifullt for å lære veiledning, hvordan de lar seg påvirke og av hvem i utdanningen. Kunnskapen er nyttig for lærerne i utfordringer med:

- å kommunisere og samhandle med studenter,
- å utforme utdanningen,
- å tilrettelegge for læreprosesser og
- å evaluere studentens læringsutbytte.

Vi utdyper hensikten i et nytteperspektiv i forhold til hver av utfordringene.

1.1.1 Kommunisere og samhandle med studenter

Lærere har gjerne et ønske om å møte studenters individuelle forutsetninger og behov. Dette skjer i individuelle veiledninger, tilbakemelding på oppgaver og i samtaler med enkeltpersoner i større og mindre grupper. Men lærere forholder seg også til kommunikasjon og samhandling som går ut over relasjonen mellom enkeltpersoner. Det skjer når ulike virkelighetsoppfatninger møter hverandre i dialoger eller diskusjoner mellom deltakere i grupper. Det kan være en utfordring for lærere å danne seg et bilde av hvilke forestillinger og verdier som kommer til uttrykk og hvilke som blir fortiet. Det er hensiktsmessig for lærere å få fram variasjoner i deltakernes forestillinger av virkeligheten i et interessefellesskap. Vi ønsker mer kunnskap om hvordan studentenes subjektive opplevelse av å lære veiledning varierer.

1.1.2 Utforming av utdanninger

Videreutdanningen i TV er gitt form og innhold ut fra en forståelse hos fagansvarlige av veiledning som virksomhet, hvem studentene er og hva som fremmer studentenes utvikling av personlige veilederkompetanser. Fagansvarlige gjør valg på vegne av studentene med hensyn til innhold i undervisning og pensum, rammer for aktiviteter, arbeidsmåter, relasjoner studentene inngår i, hva de kommer til å erfare, variasjoner mellom teori og praksis og hvor nært utdanningen kommer inn på studentene som personer.

Utdanningen gir studentene læringsmuligheter i individuelle og sosiale prosesser. Som fagansvarlige søker vi kunnskap om hvordan studentene bruker læringsmulighetene, hvordan innhold, arbeidsmåter og utfordringer er tilpasset deres forutsetninger og progresjon og hvilken grad av kompleksitet i veiledning studentene er i stand til å håndtere som følge av utdanningen.

Vi har god kjennskap til studentenes oppnådde læringsutbytte gjennom deres deltakelse og tilbakemelding i undervisning, utøvelse av veiledning samt i refleksjoner og fortolkninger av erfaringer i lys av teori i skriftlige arbeider. Det vi ikke har innsikt i er om studentenes subjektive opplevelse av å lære veiledning varierer på en systematisk måte dem imellom. Dette er en kunnskap som kan bidra til forbedringer i hvordan utdanningen møter variasjoner i studentenes opplevelse av å lære veiledning.

1.1.3 Tilrettelegging av læreprosesser

Lærerne i videreutdanningen i tverrfaglig veiledning møter en utfordring i å legge til rette for læreprosesser i individuelle og felles forløp. De har forventninger og krav til studentene om å sette seg inn i begreper, teorier og modeller, delta i undervisningen, utfordre seg selv til økende grad av selvinnsikt, innsikt i andre og den konteksten som veiledningen skjer i. Lærerne retter sine forventninger og krav til den enkelte studenten i et læringsfellesskap. I slike situasjoner kan lærere ha nytte av kunnskap om hvordan individuelle opplevelser av å lære veiledning varierer mellom studenter. Dette er en variasjon av hva studenter er oppmerksomme på og gir verdi. Vi er ute etter en kunnskap om hvorvidt variasjonen veksler mellom noen sett med subjektive opplevelser som har felles trekk.

Med denne kunnskapen får vi innsikt i variasjon i hva studentene opplever som mer eller mindre verdifullt og relevant for å utvikle personlig veilederkompetanse i utdanningen. Vi får også et grunnlag for å vurdere hvordan læreprosessene i studiet svarer til studentenes forutsetninger og progresjon i studiet.

1.1.4 Evaluere læringsutbytte

Utdanningen har faste rutiner for å vurdere studentens læringsutbytte i eksamener. Dette er en vurdering som lærerne gjør. Det er mer sjeldent at studentene blir invitert til å evaluere sitt læringsutbytte av en utdanning slik de gjør i denne undersøkelsen. De har oppfatninger av hva, hvordan og av hvem de lærer. Som lærere får vi en viss grad av innsikt i disse oppfatningene gjennom studentenes tilbakemeldinger både muntlig og i refleksjonslogger.

Vi ønsker en mer systematisk innsikt i variasjon i studentenes subjektive opplevelse av sine læringsutbytter. En slik innsikt gir mulighet til å justere utdanningen i forhold til systematiske forskjeller mellom studentene og ikke bare basert på enkeltstudenters utsagn.

1.2 Kommunikasjonsunivers

I fellesskapet mellom studenter og lærere i TV har det utviklet seg et språk for å formidle, tenke, handle og kommunisere. Språket formidler erfaringer med å veilede, reflektere, tenke ved hjelp av begreper, teorier og modeller, gjøre vurderinger og beslutninger. Det vokser fram i en interaksjon mellom studenters umiddelbare formidling av erfaringer i personlige ytringer, profesjonelle veilederes fagspråk og faglitteraturens språk. Dette språket lever i et kommunikasjonsunivers mellom deltakerne i TV.

Studentene formidler sine subjektive erfaringer i dette språket. Ytringer i dette kommunikasjonsuniverset referer til ulike sider ved utdanningen. Eksempler på sider er rammer for aktiviteter i utdanningen, selve aktiviteten, relasjoner som studentene inngår i, hvilke erfaringer de gjør, hvordan de blir berørt av og fortolker erfaringen, hvilke forståelse de kommer fram til og hvilke konsekvenser en ny forståelse får.

Studentene uttrykker subjektive opplevelse av å lære veiledning gjennom å skrive refleksjonslogger. I disse tekstene finner vi dokumentasjon av ytringer som formidler subjektiv opplevelse. Hvilke løsninger vi valgte for å analysere dette materialet, redegjør vi for og diskuterer i et senere avsnitt om metodologi.

1.3 Begrepsavklaringer

Grunnleggende begreper i vår undersøkelse er «subjektiv opplevelse», «veiledning» og «å lære». I undersøkelsen er det en meningsbærende sammenheng mellom begrepene i betegnelsen «subjektiv opplevelse av å lære veiledning». Betegnelsen viser til en forestilling som hver student har av å ha vært i en læreprosess i løpet av den tiden vedkommende var student ved avslutningen av utdanningen i TV. Vi utdyper hvert av de tre begrepene.

1.3.1 Subjektiv opplevelse

Subjektiv opplevelse forstår vi som måten vi erkjenner oss selv, den og de andre, ideer og våre omgivelser. Erkjennelsen av oss selv framtrer i vår kropp, våre følelser, forestillinger og indre dialoger. Vi merker oss selv i måten som vi avgrenser oss selv fra andre og våre omgivelser.

Vi erkjenner den eller de andre i måten vi relaterer til våre forestillinger av han/henne/dem. Når vi relaterer til en subjektiv opplevelse av den andre, framtrer den andre i måter som vi kroppslig merker den andre eller i de forestillinger som vi har om andre.

Vi erkjenner ideer som forestillinger og verdier som vi har mer eller mindre tro på eller identifiserer oss mer eller mindre med. Ideer kan ha en logisk, estetisk eller etisk karakter. Logikken sannsynliggjør hva som er sant og falsk. Estetikken fortolker hva som er vakkert og stygt eller harmonisk og disharmonisk. Etikken fortolker hva som er riktig og galt eller godt og ondt.

Omgivelser viser til kontekster som vi opplever i oss selv eller andre i. Omgivelser kan være særpreget av kultur, natur eller en kombinasjon av de to. Omgivelser har også en historisk dimensjon ved at vi er omgitt av fortid, nåtid og/eller framtid (Bakhtin, 1985; Dewey, 1938; Gadamer, 2004; Gendlin, 1997).

Opplevelse bruker vi synonymt med erfaring. Erfaring kan ha referanse til fire ulike måter å erkjenne på (Paulsen, 2015). I den første måten å erkjenne blir vi oppmerksomme på fenomenet eller retter oppmerksomheten vår mot det. Våre følelser kan ofte ha denne karakteren. Noen følelser tiltrekker seg vår oppmerksomhet. Det skjer på en måte slik at vi må forholde oss til

dem. De retter vår oppmerksomhet mot hendelser og sammenhenger som vi må ta i betraktning i vår samhandling med oss selv, den/de andre eller våre omgivelser.

I den andre måten å erkjenne, avgjør vi hva vi er oppmerksomme på. Vi kategoriserer hva som skjer i forhold til erfaringer som vi har. Følelsen gjør oss oppmerksomme og varsler oss (Damasio, 2003). Men den gir ikke informasjon om hva fenomenet er. Det skjer i kategoriseringen. Når vi har kategorisert et fenomen vet vi hva det er. Men vi har ikke avklart på hvilke måte det angår oss i den aktuelle situasjonen.

I den tredje måten å erkjenne, avklarer vi hvordan fenomenet angår oss i den aktuelle situasjonen. Vi gjør det gjennom å skape mening og dermed å forstå og finne alternativer til handlinger i en aktuell situasjon. Det hender at vi kommer i situasjoner hvor vi ikke umiddelbart finner mening. Vi blir stående i en uavklart situasjon.

I den fjerde måten å erkjenne skaper vi ny forståelse gjennom kreativ tenkning. Tidligere perspektiver for å fortolke en erfaringer strekker ikke til for å skape mening. Løsningen ligger i å lete fram nye perspektiver å fortolke de erfarte begrensningene i.

Vi formidler subjektiv opplevelse via språk. Dette skjer vanligvis med oppmerksomhet på temaer i fortellingen. Vi merker temaet i hva som tiltrekker seg vår interesse. Dette er det semantiske aspektet ved språket (Jackendoff, 2002). Fortellingen har også en struktur. Faser og overganger mellom faser merker vi ofte ved å lytte. Fortellinger har ofte et tidsperspektiv hvor hendelser har en viss varighet og er lokalisert i tid. Fortellingen har også stemmer som formidler perspektiver som gir ulike måter å betrakte temaet i fortellingen. Variasjoner i perspektiver kommer til uttrykk i syntaktiske aspektet ved språket.

Fortellinger kan berøre oss emosjonelt. Vi merker dette i kroppslige reaksjoner og følelser. Det kan komme til uttrykk i sympatier og antipatier for karakterer i fortellingen eller en spent nysgjerrighet på hva som følger. I hvilken grad vi blir emosjonelt berørt kan være påvirket av i hvilken grad fortellingen hjelper oss til å lage levende bilder av samhandlingene som fortellingen skildrer. Språket formidler erfaringer gjennom temaer, måten fortellingen er strukturert, i måten det påvirker våre emosjoner og gjør oss i stand til å lage levende bilder til skildringene i fortellingen.

1.3.2 Veiledning

Vi bruker begrepet veiledning for å vise til en virksomhet som omfatter 1) å utøve veiledning i ulike praksiser, 2) kunnskap om veiledning og 3) utvikling av personlige veilederkompetanser. Disse tre aspektene inngår i et integrert hele i en personlig veilederkompetanse (Bowden & Marton, 1998). Veiledere gjør erfaringer gjennom å veilede. Erfaringene blir fortolket, gitt mening og forstått ved hjelp av begreper, teorier og modeller. Veiledere fortolker, gir mening til og utvikler forståelse for veiledning i måten de reflekterer og tenker over sine erfaringer.

I relasjon til hvert av de tre aspektene kan studentene erkjenne måter å erfare hva veiledning er som system, hvordan de kan påvirke andre i relasjoner, hvilke normer, verdier og kultur som preger kommunikasjon og samhandling og dem selv som veiledere.

Vi utdyper vår forståelse av veiledning i disse aspektene.

1.3.2.1 Veilede i ulike kontekster

Videreutdanningen i veiledning er tverrfaglig. Den er tverrfaglig i den forstand at den henvender seg til studenter fra en bred variasjon av praksisfelter og er basert på en kunnskap om veiledning som er gyldig på tvers av kontekster som veiledningen skjer i. Studentene har praksiser i helsefaglig, sosialfaglig, pedagogisk og åndelig/religiøst arbeid samt arbeid knyttet til ledelse og kompetanseutvikling i organisasjoner. Veiledningen har til hensikt å bistå yrkesutøvere og studenter i deres utvikling av faglig forståelse og handlingskompetanse. Den retter seg også mot personer som søker profesjonell hjelp for å mestre eller forstå krevende livssituasjoner. Deler av veiledningen krever innsikt i de spesifikke kunnskaper som er særegne for et fag eller en profesjon. Studentene i tverrfaglig veiledning har denne kunnskapen ved å møte kravene til opptak i utdanningen. Utdanningen fokuserer på erfaringer fra praksis som har stor grad av likhetstrekk mellom kontekster

I TV kommer variasjonen i kontekster til uttrykk i studentenes valg av praksiser. Det kommer også til uttrykk i eksempler på veiledning i arbeid med å utvikle studentenes forståelse for begreper, teorier og modeller i veiledning.

1.3.2.2 Kunnskap

Veiledning omfatter en kunnskap basert på en diskurs blant profesjonelle veiledere, forskning, systematisering av brukererfaringer og strategisk kunnskap om blant annet lover, forskrifter, ordninger for sertifisering og andre dokumenter som legger føringer for veiledning som virksomhet.

Utdanningen tar opp i seg disse perspektivene ved å rette oppmerksomhet mot veiledningsteori og hva som er felles på tvers av kontekster. Sentrale temaer er:

- Arbeidsmåter, prosesser og metoder
- Interesser, makt og etikk i relasjoner
- Erfaring, språk, tenkning og følelser
- Kommunisere, reflektere og lære
- Organisasjonskunnskap
- Individ, samfunn og kultur
- Kunnskapsformer og vitenskapsteori

- Personlig utvikling som veileder

Utdanningen er utviklet på grunnlag av en forståelse av veiledning som en kommunikasjon og samhandling hvor dialoger med utgangspunkt i narrativer er et bærende element. Det innebærer en ikke-instrumentell tilnærming til veiledning hvor veileders oppgave er å skape betingelser for at den andre kan oppdage og utforske sine erfaringer.

1.3.2.3 Personlig kompetanseutvikling

Å utvikle en personlig kompetanse i å veilede skjer ved å gjøre erfaringer med å veilede og reflektere over hva som fremmer og hemmer den andres endrings- og læreprosess. I utdanningen er tre aspekter ved personlig utvikling framtrædende:

- Møte den andre med anerkjennelse
- Skape tillit i relasjoner mellom veileder og den andre
- Lede og veilede den andres endrings- og læreprosess

Å møte den andre med anerkjennelse viser til en holdning og et menneskesyn som veileder har med seg inn i møtet med den andre. Det innebærer å kunne se og relatere til den andres verdighet. Det forutsetter en evne til selvavgrensning og selvrespekt (Schibbye, 2009). Veiledere møter en fordring om å se og lytte til den andre på fordomsfrie måter. Når veiledere lykkes åpner de et rom for kommunikasjon hvor den andre kan oppdage og relatere til erfarte begrensninger eller måter å forstå på som er oversett.

Å skape tillit i relasjoner mellom veileder og den den andre betinger en bekreftelse av relevans i hver turtaking mellom veileder og den andre (Aubert & Bakke, 2008; Paulsen, 2008). Det krever en oppmerksomhet fra veileder på relasjonen mellom seg selv og den andre og de kontekstene som kommunikasjonen skjer i. Det stiller krav til veileder om å styre, lede og påvirke både sine egne og den andres emosjoner i veiledningen.

Å lede og veilede den andres veiledningsprosess viser til en evne til prosessuell mestring. I en slik evne inngår en oppmerksomhet på hvilke temaer som bør være i fokus i veiledningen for å møte den andres behov til enhver tid. Det innebærer også oppmerksomhet på hvordan veileder kan påvirke rammer og perspektivtakinger i prosessen for å hjelpe den andre til å endre forståelse og skape nye alternativer for handling.

1.3.3 Måter å erfare

Studenter forholder seg til erfaringer i praksis. De reflekterer og tenker ved hjelp av ideer, begreper, teorier og modeller. De merker sin egen utvikling og læring gjennom å prøve, feile, reise problemstillinger, korrigere og prøve på nytt. Felles for alle disse formene er at studenter lærer gjennom kroppsbaserte erfaringer. Ved å ha oppmerksomhet på hvordan erfaringene framtrer som kroppsbaserte ligger en rik informasjonskilde for selvutvikling.

Vi kan ha få en oversikt over viktige elementer i hva vi erfarer og måter vi gjør det på ved å fokusere på 1) system, 2) påvirkning og makt i relasjoner, 3) normer, verdier og kultur og 4) utvikle seg selv som veileder.

1.3.3.1 System

System viser til hva vi erfarer. Det er en kunnskap som framtrer i våre beskrivelser av hva som er, har vært eller kommer til å være. Vi retter oppmerksomhet mot elementer, relasjoner, dynamikk interaksjoner, kontekster, nivåer og helhet/del konstellasjoner.

1.3.3.2 Påvirkning og makt

Veiledning har til hensikt å gi mulighet til endring og læring. Veileder har en funksjon i å påvirke gjennom måter å kommunisere og samhandle på. Med et ideal om dialogen som form, er det veileders oppgave å skape og vedlikeholde betingelser for den. Det innebærer oppmerksomhet på hvordan dialoger gir mulighet for å gjøre nye oppdagelser og overskride begrensninger i etablerte måter å handle og forstå på.

1.3.3.3 Normer, verdier og kultur

Veiledningen skjer i en kulturell sammenheng med normer og verdier som har særegne trekk for hver veiledning. Å kunne skape betingelser for dialoger krever evne hos veileder til å se hvordan normer og verdier legger føringer for kommunikasjon. Dette er fenomener som kommer til uttrykk i personers fordommer og stilltiende forutsetninger for å delta i veiledning.

1.3.3.4 Utvikle seg selv som veileder

Veiledere utvikler seg ved å gjøre erfaringer, ha mot til å relatere til seg selv og utforske og prøve ut ulike måter å fortolke, tenke og handle på som veiledere. De gjør erfaringer gjennom å oppsøke situasjoner og ta imot personer som søker veiledning. Når veileder har en varhet for hvilke behov den andre har og måter å møte dem på, vil veileder kunne møte sine egne begrensninger uten at det går ut over den andre. Samtidig gjør veileder erfaringer som er verdifulle med tanke på å håndtere en uforutsigbar variasjon av erfaringer som den andre bringer inn i veiledning.

Veiledere møter en utfordring i å ha mot til å relatere til seg selv når de gjør erfaringer hvor det ikke er samsvar mellom hva de ønsker å få til og hva som skjer i en veiledning. Det kan lede til en usikkerhet og tvil om seg selv som veileder. En slik usikkerhet kan bre seg til en tvil om valget å bli veileder.

Å utforske og prøve ut ulike måter å fortolke, tenke og handle på som veileder, er en virksomhet som er påvirket av ideer, begreper, teorier og modeller for veiledning. Kunnskapen bringer inn perspektiver som gjør at erfaringene framtrer som mer eller mindre meningsfulle avhengig av hvilke perspektiv de blir betraktet i.

1.3.4 Å lære

Vi forstår å lære som en pågående prosess hvor en person aktivt konstruerer og utvikler sin virkelighetsoppfatning gjennom å være virksom, gjøre erfaringer og reflektere over disse i relasjoner til seg selv, den andre og sine sosiale, kulturelle og naturlige omgivelser.

Vi utdyper vår forståelse av «å lære» i temaene:

- Læring i ulike rammer for aktiviteter
- Læring som endringer i personer
- Personlige utfordringer
- Faser og nivåer i læring
- Syn på læring i utdanningen TV

1.3.4.1 Læring i rammer for aktiviteter

Læring skjedde i ulike rammer for aktiviteter i utdanningen i TV. Disse rammene er:

- Veiledningspraksis
- Veiledning på veiledning i gruppe
- Felles undervisning av årskullet
- Individuelt arbeid og studier

Vi gjør rede for karakteristiske trekk ved aktivitetene, hvilke hensikt de har, hvilke relasjoner studentene kommuniserer i, hvilke erfaringer de gjør og hvilke læringsutbytte de har når de gjør erfaringene. (Se vedlegg: Tabell «Å lære å veilede»).

1.3.4.1.1 Veiledningspraksis

Veiledningspraksisen har til hensikt å gi studentene erfaringer med å veilede. De møter utfordringer med å finne fram til og avtale en praksis, organisere veiledningen, avklare kontrakter og rammer samt å lede og veilede enkeltpersoner eller grupper. Studentene gjør erfaringer i relasjoner til personer og temaer som personene de veileder bringer inn i veiledningen. De gjør erfaringer med å møte den og de andre med en anerkjennende holdning, hvordan å skape og vedlikeholde tillit i relasjoner samt å lede og veilede endringsprosesser gjennom dialoger.

Praksisen bidrar til læring av veilederkompetanser gjennom å gi studenter erfaringer med å kommunisere og samhandle med andre i individuell og gruppeveiledning. I disse erfaringene forholder studentene seg til faglige, sosiale og personlige situasjoner som er svært sammensatte og motsetningsfylte.

1.3.4.1.2 Veiledning på veiledning i gruppe

Studentene bringer sine erfaringer inn i en gruppe i utdanningen hvor de får veiledning på sin egen veiledning. Hensikten med denne gruppen er at studentene skal kunne lære av egne og andres erfaringer. Det skjer ved å reflektere over erfaringene ved å fortolke disse utfra gruppedeltakernes ulike perspektiver. Dette skjer i dialoger. Perspektivtakingen er ofte påvirket av begreper, teorier og modeller. Denne aktiviteten skjer i relasjoner mellom 5-7 studenter og en gruppeleder. Gruppeleder er en erfaren veileder og fagperson. I denne aktiviteten gjør studentene erfaringer med variasjoner i måter å erfare en erfaring. Læringen skjer ved å utforske et fortolkningsrom ved å sette erfaringen inn i ulike perspektiver og nå fram til ny forståelse.

1.3.4.1.3 Felles undervisning av årskullet

Studentene deltar felles undervisning av årskullet. Hensikten med denne undervisningen er å arbeide med forståelse av ideer, begreper, teorier og modeller. Den får fram mangfoldet av perspektiver som vi kan sette en veiledningspraksis inn i, hvilke problemstillinger som framtrer og hvilke variasjoner i måter å forstå og handle på som denne innsikten gjør mulig.

Undervisningen bygger på erkjennelser av betydningen for veiledning av kropp og følelser, kognitive og systemiske forestillinger og narrativer. Dette innebærer at undervisningen ikke begrenser seg til forelesninger. Den inkluderer også øvelser hvor studentene gjør erfaringer hvor de merker på kroppen hvilke relevans begreper og ideer har for utøvelse av veiledning.

Studentene undersøker erfaringene i samtaler i grupper og i plenum.

Disse arbeidsformene åpner for at studentene møter hverandres måter å tenke på. Det bringer også fram et konkret bilde av hvor forskjellige og varierte vi mennesker er i hva vi legger merke til, hva vi vektlegger, måter vi kategoriserer erfaringer og hvilke mening vi gir hendelser.

Lærerne har en et særlig ansvar for å gjøre studentene oppmerksomme på de ulike faglige perspektivene og bringe de inn i samtalen på en relevant måte. I dette arbeidet finner vi igjen temaene veiledning som system, påvirkning og makt i relasjoner, kultur, normer og verdier og personlig utvikling som veileder. Studentene lærer ved å gi mening til begreper teorier og modeller, bruke disse i egne refleksjoner og legge merke til og forholde seg til hvordan ideene angår dem i deres egen utvikling som veiledere.

1.3.4.1.4 Individuelt arbeid og studier

Det er en forventning fra lærerne i studiet at studentene bruker vesentlig med tid på individuelt arbeid med egne studier. Dette er en ramme for aktivitet hvor studentene fortolker og utdyper sin forståelse av ideer og erfaringer i lys av begreper, teorier og modeller. Utdanningen legger til rette for selvrefleksjon gjennom å stille krav til oppgaveløsinger og innleveringer. Eksempler på aktiviteter er personlig læreplan, arbeid med genogram (utforske hvordan personlige erfaringer, familie- og kulturbakgrunn og historie påvirker deres identitet som veiledere) og refleksjonslogger.

I dette arbeidet relaterer studentene til forestillinger om seg selv og andre i subjektiv erfaring. De gjør erfaringer med å fordype seg i sine egne forutsetninger som veiledere og integrerer begreper, teorier og modeller i denne forståelsen. Studentene lærer ved å oppdage egne erfaringer, reflektere, reise problemstillinger og fortolke disse i ulike perspektiver.

1.3.4.2 Læring som endringer i personer

Vi mener at personers læring viser seg som endringer i:

1. Kontekster for en persons handlinger
2. Handlinger som personen utøver
3. Evner og forståelse som forutsetter personens handlinger
4. Verdier og trosforestillinger
5. Identitet

Kontekster viser til når og hvor en person handler. Læringen viser seg når en person for første gang overfører måter å tenke og handle på fra en kontekst eller situasjon til en ny.

Handlinger viser til hva personer gjør i en situasjon. Læring på dette nivået skjer når en person finner nye måter å handle på og samtidig skaper tilsvarende resultater som ved bruk av tilvante måter.

Evner og forståelse av måter å handle på kommer til uttrykk i en persons mentale forestillinger av måter å handle på. For å få innsikt i en persons evner og forståelse kan det være like informativt å få innsikt i hvilke handlinger en person overveide, men lot være å iverksette, som de vedkommende iverksatte. Læring på dette nivået skjer når en person utvider sine handlingsalternativer og er bevisst på hvilke alternativer som vedkommende velger bort. Dette til forskjell fra det alternativet som til enhver tid blir iverksatt.

Verdier og trosforestillinger kommer til uttrykk i de interesser, motiver, begrunnelser og intensjoner som en person legger til grunn for å handle i en situasjon eller sak. Læring på dette nivået skjer når en person omorganiserer sitt verdisystem slik at hvilke verdier som er viktigst for personen endrer seg.

Identitet viser til hvem vi holder oss selv for å være i biologisk, sosiologisk og psykologisk forstand. Det kommer til uttrykk i oppfattelse av eget kjønn, familiebakgrunn, venner, kolleger, kultur og selvforståelse. Menneskers identitet er relativt stabil. Samtidig må mennesker forholde seg til sin egen utvikling i ulike livsfaser. Læring skjer relativt til omgivelsene ved at personer vedlikeholder seg selv, tilpasser seg selv til omgivelsene, sletter deler av seg selv og gjennomgår transformasjoner (Wilber, 1995). Endringer i identitet skjer når mennesker gjennomgår transformasjoner.

Det er en sammenheng mellom de ulike nivåene hvor en person blir påvirket av sin egen læring. Når det skjer endringer i identitet, skjer det samtidig i endringer i verdier og trosforestillinger, evner og forståelse, handlinger.

Endringer i verdi og trosforestillinger trenger ikke å føre til endringer i identitet. Men det fører til endringer i evner og forståelse gjennom forandringer i den troen som en person har på seg selv.

Endringer i evner og forståelse, fører til nye måter å handle på og anvendelse av evnene i nye kontekster og situasjoner.

Endringer i måter å handle på kan føre til at en person endrer atferd i flere kontekster og situasjoner.

En person kan beskrive sin subjektive opplevelse av å lære veiledning relativt til endringer i de fem nevnte nivåene

1.3.4.3 Personlige utfordringer

Det er en utfordring i utdanningen å gi studenter utfordringer på grensen av det de mestrer i en sone for optimal utvikling (Vygotskij, 1978). Det fordrer lærere som har innsikt i variasjoner i studentenes forutsetninger for å lære å veilede. Dette er forutsetninger som handler om oppmerksomhet på variasjoner mellom studenter i erfaringsbakgrunn, kunnskaper, interesser og motiver for å ta en utdanning. En forutsetning kan også vise seg i motsetninger mellom fagfeltets profesjonelle krav til sine utøvere og studentenes forventning til hvordan utdanningen kommer til å berøre dem som personer.

Vi kan se hvordan studentene i TV møter personlige utfordringer i forhold til nivåer i en person. De møter en utfordring i forhold til kontekst ved å møte et krav om å skaffe seg en veiledningspraksis. Hver student velger selv type av praksis ut fra sine kriterier og påvirker på den måten sine egne læringsmuligheter.

Studentens handlingsrepertoar som veileder, blir særlig utfordret i egen praksis. Det blir også i noen grad utfordret i undervisningen gjennom å veilede medstudenter og ved å gjennomføre ulike øvelser.

Studentene utvikler evner og forståelse gjennom å prøve ut ulike framgangsmåter og metoder i veiledning, å delta i dialoger med medstudenter, reflektere over erfaringer og oppdage ulike perspektiver å se en situasjon.

Studentene forholder seg til sine egne verdier og trosforestillinger og gjør en kritisk granskning av disse opp mot fagfeltets verdier og normer for relasjoner mellom veileder og den andre.

Det er ikke en oppgave i TV å organisere målrettede prosesser hvor lærerne leder studenter til endringer i personlig identitet. Det er en oppgave å gi studentene mulighet til å skape samsvar mellom en personlig identitet og en yrkesidentitet som veileder. Dette er en prosess hvor yrkesidentiteten integreres i en personlig identitet.

1.3.4.4 Faser og nivåer

Vi kan undersøke å lære veiledning mot faser og nivåer i veilederstudenters utvikling Stoltenberg og McNeill (2010) skiller mellom fire nivåer i en veilederstudents utvikling. I det første nivået har studentene oppmerksomhet på seg selv og hva vedkommende trenger for å kunne veilede. Det er en oppmerksomhet som retter seg mot å lære ferdigheter, metoder, arbeidsmåter og teorier.

I det andre nivået retter studentens oppmerksomhet seg i større grad mot hvem veisøker er og hva vedkommende bringer inn i veiledningen. I denne fasen har veileder oppmerksomhet på å lytte til og se den andre og forholde seg til måten å bli berørt av den andre.

I det tredje nivået er studenten i stand til å veksle mellom å se interaksjoner i relasjoner mellom seg selv og den andre, den andre og seg selv. Veileder blir i stand til å bruke en bevisst oppmerksomhet på disse tre områdene for å vurdere hvor de to er i en veiledningsprosess fra en begynnelse til en naturlig avslutning.

I det fjerde nivået utvikler veileder en innsikt i hvordan personlige veilederkompetanser kan komme til anvendelse på tvers av kontekster og ulike saksforhold.

1.4 Problemstillinger og forskningsspørsmål

Vi undersøker følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke variasjoner i subjektiv opplevelse har studenter i et årskull av det å lære veiledning?
- 2) På hvilke måter er studentens subjektive opplevelse av å lære veiledning påvirket av:
 - Rammer for aktiviteter
 - Arbeidsmåter
 - Studentens relasjoner til seg selv, til andre i utdanningen og til andre i sin veiledningspraksis
 - Kommunikasjon og samhandling i relasjoner
 - Ideer og temaer som er fokusert
- 3) På hvilke måter bidrar videreutdanningen i TV til å fremme studentenes utvikling som veiledere?

Det første forskningsspørsmålet besvares gjennom analysedelen, de to neste under overskriften: Diskusjon.

2 Metodologi

2.1 Generell redegjørelse for Q metodologi

Q metode ble utviklet av William Stephenson for å undersøke variasjoner i subjektiv erfaring som et utvalg personer har av en virksomhet, symbol eller en ide (Brown, 1997). Betegnelsen Q viser til en form for faktoranalyse som metoden anvender. Faktoranalysen i Q metode er karakterisert ved at den tar utgangspunkt i en beregning av korrelasjoner mellom personer på et utvalg av variabler. Dette til forskjell fra en mer vanlig faktoranalyse (R metode) som beregner korrelasjoner mellom variabler i et utvalg av individer. På denne måten gir Q metode en måte å undersøke om og eventuelt hvordan personers subjektive erfaring av et fenomen har særtrekk, likheter og forskjeller mellom personene og hvorvidt erfaringene samler seg på noen profiler for subjektiv erfaring i utvalget.

Datagrunnlaget i Q metode er såkalte Q sorteringer. Hver person som bidrar i undersøkelsen, lager en Q sortering. Denne blir gjort på bakgrunn av 1) en rangering av en liste med utsagn i en matrise, 2) utvalget av utsagn er konstruert av forskerne ut fra et såkalt kommunikasjonsunivers og 3) rangeringen av utsagnene skjer etter instruksjon fra en person som administrerer undersøkelsen (Watts & Stenner, 2012).

2.1.1 Rangering av utsagn

Rangeringen av utsagnene skjer ut fra kriterier som grader av enighet eller uenighet, verdifullt eller verdiløst, likhet eller ulikhet og viktig eller uviktig. Utsagnene blir strukturert i en matrise som svarer til en kurve for normal fordeling (Se Figur 1: Matrise for Q sortering). Matrisen er konstruert slik at hver linje suksessivt reduseres med to celler fra den første til den siste. I vår undersøkelse inneholder matrisen 36 celler fordelt på 6 rader med 11 celler i første rad og med 1 celle i rad 6.

Sortering mønster Q-metode

MEST UENIG	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	MEST ENIG

NAVN : _____

TEMA : _____

Figur 1: Matrise for Q sortering

Hver kolonne i matrisen har verdiene -5 til + 5 i første rad. Verdiene reduseres med +/- 1 for hver ny rad. Dette innebærer at deltakerne sorterer utsagnene i grader av uenighet/enighet over en skala på -5 til +5. Verdiene -/+ 5 har en celle for et utsagn hver.

Hvert utsagn tilordnes bare en celle i matrisen. Alle utsagn blir sortert. Hvert utsagn får dermed en verdi relativt til de øvrige utsagnene. På grunnlag av disse verdiene beregnes korrelasjoner mellom utsagnene for en person på hver Q sortering.

2.1.2 Utsagn i et kommunikasjonsunivers

Utsagnene er konstruert av forskerne med utgangspunkt i en ide om et kommunikasjonsunivers. Kommunikasjonsuniverset kommer til uttrykk i språket og ytringene til deltakerne i en virksomhet. Ytringene kan skje i instruksjoner, beskrivelser, oppfatninger, meninger, fortolkninger, bruk av symboler med mer. Det er opp til forskerne å sette sammen utsagn som speiler variasjoner i ytringer som alle deltakerne i virksomheten vil kunne kjenne seg mer eller mindre igjen i og ha preferanser i forhold til. Det er vanlig i en utvalgsprosess å starte med et mangfold av utsagn. Gjennom å undersøke hvilke perspektiver ved virksomheten som språket og utsagnene fanger opp, reduserer forskerne antallet utsagn til å passe inn i en valgt matrise. Det er også vanlig å prøve ut hvordan utsagnene fungerer i en Q sortering ved å la noen få personer i målgruppen foreta en prøvesortering for å bidra til å sikre et balansert utvalg (Allgood & Kvalsund, 2010).

2.1.3 Instruksjon av sortering

Det er en viktig forutsetning for troverdigheten av undersøkelsen at deltakerne mottar den samme instruksjonen ved sorteringen av utsagnene. Instruksjonen skal inneholde informasjon om hvilke problemstilling eller tema som blir undersøkt. Det skal være klart for deltakerne hva de er bedt om å bidra til å gi informasjon om. Deretter inneholder instruksjonen en hjelp til å gruppere utsagnene i tre grupper. Hensikten er å gi deltakerne mulighet til å skaffe seg en oversikt over utsagnene og rangere de relativt til hverandre.

I den første gruppen legger deltakerne utsagn som de har en relativt grad av i gjenkjenning av enighet, likhet eller nærhet til. I den andre gruppen legger de utsagn som de har relativt grad av i gjenkjenning av uenighet, ulikhet eller avstand til. I den tredje gruppen legger deltakerne utsagn som de oppfatter som lite meningsfulle, tvilsomme, uklare, flertydige eller som de hverken kjenner seg igjen eller ikke kjenner seg igjen i.

Deltakerne rangerer deretter utsagnene i den første gruppen relativt i forhold til hverandre ved å plassere dem på positive tallverdier. Det samme gjør de for utsagnene i den andre gruppen ved å plassere dem på negative tallverdier. Den tredje gruppen av utsagn plasseres på verdien 0.

2.2 Vurderinger som ligger til grunn for å anvende Q metode

Vi ønsket å undersøke hvilke variasjoner det var i subjektiv opplevelse av å lære veiledning mellom studenter i et årskull i utdanningen i tverrfaglig veiledning. Vi hadde god kjennskap til et

kommunikasjonsunivers som var skapt av lærere og studenter i utdanningen. Både språket og utsagnene var godt dokumentert gjennom refleksjonslogger som studentene skrev gjennom utdanningen. Det innebar at vi hadde tilgang på et rikt utvalg av utsagn som inngikk i kommunikasjonen mellom deltakerne i utdanningen. Dette var utsagn som i stor grad karakteriserer studentenes erfaringer med å lære veiledning og som de kunne si seg mer eller mindre enige eller uenige i.

2.3 Design og innhold av Q set

Q set viser til det utvalget av utsagn som deltakerne i undersøkelsen sorterer inn i matrisen for Q sortering. Kommunikasjonsuniverset som utsagnene er hentet fra, er språk og ytringer som kom til uttrykk i samtaler og refleksjonslogger som studentene i årskullet skrev. Refleksjonsloggene tar utgangspunkt i erfaringer som studentene gjorde i egen veiledningspraksis, i samtaler i veiledning på veiledning i gruppe, i undervisning, øvelser og i samtaler i større og mindre grupper og i individuelt arbeid.

Gjennomgangen av refleksjonsloggene resulterte i ca. 120 utsagn i form av setninger. Vi valgte ut 36 av disse til Q sorteringene. Kriteriene for å gjøre utvalget var systemisk og semantisk ut fra en hensikt om å komme fram til et sett med utsagn som fanget opp variasjoner i tilnærminger til å lære veiledning blant studentene. Vår vurdering er at 36 utsagn var tilstrekkelig for å representere det kommunikasjonsuniverset som de 120 utsagnene utgjorde.

I et systemisk perspektiv ble det lagt vekt på hvilke aktiviteter studentene erfarte at fremmet, hemmet eller utfordret deres læring, hvilke relasjoner de hadde til seg selv, den eller de andre og til situasjoner og kontekster.

I et semantisk perspektiv ble utsagn valgt ut fra temaer som hadde preget samtalene mellom studentene i utdanningen. Eksempler på temaer er bruke av metaforer i veiledning, erfaringer med utfordringer og motstand i veiledning, anerkjennelse i relasjoner, trygghet på seg selv og andre, betydningen av teori og metodebevissthet.

Utsagnene som inngikk i Q sorteringen går fram av vedlegget «Oversikt over utsagn i Q sorteringen».

2.4 Deltakere

Studentene som fullførte 60 studiepoeng i TV våren 2014 ble invitert til å delta i undersøkelsen. 22 av 23 studenter i årskullet svarte positivt på invitasjonen ved å delta i Q sorteringen. Det var 20 kvinner og 2 menn, alle med solid yrkeserfaring fra helse/sosialfaglig og pedagogisk arbeid. Aldersmessig representerte deltakerne en variasjon mellom ca 30 og 55 år.

2.5 Gjennomføring av Q sorteringen

En person administrerte Q sorteringen. Den ble gjennomført og instruert med 21 av 22 deltakere til stede i samme rom. (Se vedlegg «Sorteringsinstruksjon for Q-sortering»). En deltaker utførte sorteringen på grunnlag av tilsendt materiale og instruksjon.

Deltakerne fikk tildelt de nummererte utsagnene i en bunke med lapper og med et utsagn på hver lapp. Lappene var ordnet i en tilfeldig rekkefølge. Studentene ble bedt om å plassere et utsagn i hver sin celle i matrisen (Se Figur 1: Matrise for Q sortering) etter følgende prosedyre:

1. De ble bedt om å se gjennom og lese alle utsagnene. Hensikten var å få en oversikt over hele innholdet
2. De ble bedt om å dele utsagnene i tre omlag like grupper:
A: Utsagn som de var enige i og som beskrev dem
B: Utsagn som de var uenig i og som ikke beskrev dem
C: Utsagn som ikke ga så mye mening, var tvilsomme, uklare, eller motsigende
3. De ble bedt om å ta for seg utsagnene i gruppe A og rangere dem i grader av enighet med en vekting fra +1 til +5 i den strukturen som matrisen gir.
4. Deretter ble de bedt om å gjøre en tilsvarende rangering av utsagn etter grader av uenighet med vekting fra -1 til -5.
5. Utsagnene i gruppe C ble deltakerne bedt om å plassere i celler med verdi 0 eller +/-1

Framgangsmåten legger føringer på sorteringene. Det skjer ved at det er én celle på verdien +5, to celler på verdiene +4 suksessivt økende til fem celler på +1 og seks celler på 0. Resultatet er at utsagnene er fordelt med et utsagn i hver celle. De utsagnene som deltakerne tillegger størst vekt i form av grad av enighet og uenighet, er framhevet. Deltakerne ble bedt om å gi skriftlig kommentar om erfaringer som de ikke fant uttrykk for i utvalget av utsagn.

Det ble gjennomført intervjuer med tre deltakere 10 måneder etter at de hadde gjort Q sorteringen for å få utdypet fortolkninger som var gjort etter analysen av sorteringene. De tre ble invitert siden de hadde gjort Q sorteringer med en fordeling og vekting av utsagn som var nær opp til tre særegne profiler på subjektiv opplevelse av å lære veiledning i den utvalgte gruppen.

2.6 Statistisk analyse

2.6.1 Fra Q sorteringer til faktorer

De 22 Q sorteringene ble korrelert og faktoranalyseret ved hjelp av dataprogrammet PQMethod 2.11 for Windows (Schmolck, P, 2002). Tre faktorer ble valgt ut ved hjelp av centroid faktoranalyse og rotert med varimax rotasjon. En centroid faktoranalyse bringer fram korrelasjoner mellom Q sorteringer. Det vil si at Q sorteringene blir sammenlignet for å undersøke om det er noen typiske likheter og forskjeller mellom grupper av Q sorteringer.

Rotasjon av en faktoranalyse er en framgangsmåte for å finne fram til perspektiver å se korrelasjonene mellom Q sorteringene slik at de typiske trekkene ved ulike grupper framtrer. Det innebærer at høye korrelasjoner forsterkes og lave korrelasjoner svekkes for å gjøre ladningsmønsteret tydeligere og mer tolkbart. Varimax rotasjon viser til en framgangsmåte for statistisk beregning av en optimal måte å få ulike grupper til å framtre ved at faktorene ikke ble tillatt å korrelere.

Framgangsmåten resulterte i at 19 av 22 sorteringer ladet signifikant på tre faktorer. De hadde alle egenverdier som var større enn 1,0. Egenverdien er summen av kvadratene av korrelasjonsverdiene for utsagnene som lader på en faktor. For egenverdier som er høyere enn 1,0 lader flere enn en Q sortering signifikant på faktoren.

Egenverdiene på hver faktor var på henholdsvis 5.5694, 1.6344 og 1.6190. Til sammen forklarer disse tre faktorene 41 % av variansen i de 19 Q sorteringene som hadde faktorladninger på +/- 0,41 med signifikans på $p < 0,01$. Prinsippet for utvalg av faktorer var å finne tre relativt særegne faktorer med høy grad av korrelasjon mellom Q sorteringer på hver faktor og lav grad av korrelasjon mellom faktorene (Se Tabell 1: Rotert faktor matrise).

Tabell 1: Rotert faktor matrise

QSORT	1	2	3
1	0.1361	0.5607X	0.3835
2	0.1743	0.1220	0.3092
3	0.3110	0.6047X	0.3784
4	0.6791X	0.1316	0.3970
5	0.5988X	0.1600	-0.1455
6	0.6835X	0.1894	0.4252
7	0.1543	0.0835	0.3125
8	0.4272X	0.2452	0.2041
9	0.1685	-0.0182	0.5080X
10	0.0381	0.8162X	0.1915
11	0.5475X	0.2351	0.1321
12	0.1991	0.2269	0.4778X
13	0.4846X	0.1751	0.3120
14	0.5228X	0.0413	-0.0230
15	-0.1706	-0.1577	0.4841X
16	-0.0234	0.2896	0.7492X
17	0.0845	0.5374X	-0.1861
18	0.2310	0.5540X	0.0309
19	0.1813	0.5306X	0.0518
20	0.2878	0.1303	0.7845X
21	0.2923	-0.0499	0.0891
22	-0.1143	0.5803X	0.3409

2.6.2 Fra faktorer til ansamlinger

De 19 Q sorteringene ble gruppert på den av de tre faktorene hvor de har den høyeste korrelasjonsverdien. Disse sorteringene er merket med X i tabell 1. Tre Q sorteringer har en lavere korrelasjonsverdi enn 0,41. Dermed er de utelatt fra faktorene siden ingen av korrelasjonsverdiene på disse sorteringene lader signifikant på en av de tre faktorene. Faktor 1 og 2 er definert med 7 Q sorteringer på hver. Faktor 3 er definert med 5 Q sorteringer.

Hver faktor er en ideell Q sortering. Den er satt sammen av en beregning av grader av likhet mellom Q sorteringene på hver faktor. På denne måten blir hvert utsagn vektet inn i en ideell Q sortering. Det vil si plassert inn i en matrise tilsvarende den i Figur 1: Matrise for Q sortering. Den gir en Q sortering som er representativ for gruppen av Q sorteringer på hver faktor.

2.6.3 Fra ansamlinger på faktorer til fortolkninger av faktorer

Hver faktor gir et perspektiv for hvordan personer som har noen grader av like Q sorteringer, subjektivt opplever det kommunikasjonsuniverset som kommer til uttrykk i de 36 utsagnene. En oppgave i tolkningen av hver faktor er å fornemme hva perspektivet er og hvordan kommunikasjonsuniverset framtrer i dette perspektivet. Hvert utsagn lader med verdier fra -5 til +5 på hver faktor. Denne ladningen gjør det mulig å skille mellom utsagn som er framtrædende, er mer nøytrale til eller mer distansert på faktoren. Særegenheten ved hver faktor kommer fram der hvor den skiller seg vesentlig fra de andre i vektleggingen av utsagn. Likhetstrekk mellom faktorer viser seg i lik eller tilnærmet lik, verdisetting av utsagn.

En fortolkning av faktorene ble gjort gjennom å lage en oversikt over likheter og forskjeller i verdsetting av utsagn på hver faktor og hvordan hver faktor var forskjellig fra andre faktorer. Dette ga en oversikt over utsagn. Deretter ble utsagnene på hver faktor sortert ut fra sin verdi og hvilke temaer de reflekterte. Dette ble fulgt opp med å undersøke hvilke sammenheng det var mellom begreper og perspektiver innenfor hvert tema på hver faktor. På denne bakgrunn er hver faktor beskrevet i den hensikt å få fram hva som er særegent i det perspektivet som hver faktor gir på subjektiv opplevelse av kommunikasjonsuniverset som er undersøkt.

3 Tolkning av faktorer

Vi finner at de tre faktorene er karakteristiske i betegnelse:

- En god relasjon er grunnleggende (F1)
- Helheten i studiet (F2)
- Egenutvikling (F3)

Vi gir en tolkning av hver av faktorene ut fra den vektning hvert utsagn har og hvordan meningen med utsagnene framtrer relativt til andre utsagn og helheten i kommunikasjonsuniverset som utsagnene er hentet i fra.

Studenter har deltatt i den samme virksomheten. Samtidig erfarer de den samme konteksten, situasjonene, hendelsene, relasjonene og kommunikasjonen forskjellig. Gjennom våre fortolkninger ønsker vi å få fram særtrekk, likheter og forskjeller mellom de ulike erfaringer og hvordan de kommer til uttrykk på de tre faktorene.

Vi finner ingen klare mønstre knyttet til aldersmessig eller yrkesmessig variasjon hos deltakerne i forhold til faktorene.

3.1 En god relasjon er grunnleggende (F1)

Faktor 1 (F1) har en egenverdi på 5.5694 og forklarer 13 % av variansen i studien. 7 deltakere bidrar med Q sorteringer som særpreger F1. De er alle kvinner.

3.1.1 Særtrekk ved faktoren «En god relasjon er grunnleggende» som er framhevet av studenter som bidrar

En subjektiv opplevelse av hva som har betydning for egen læreprosess i veilederutdanningen i F1s perspektiv, er framhevet i vektlegging av:

- Betydningen av gode relasjoner og trygghet for deltakerne i egen veiledningspraksis med tanke på hva som fremmer veiledningsprosessen
- Dialog som arbeidsform i veiledning
- Veiledningsgruppa i studiet som en god arena for læring som gjorde det mulig å balansere trygghet med ta utfordringer og møte motstand
- Å møte den andre med et åpent sinn

3.1.1.1 Gode relasjoner, trygghet og dialog

«En god relasjon er grunnleggende for at veisøker skal ha nødvendig trygghet til å fortelle sin historie» (6: +5)¹ er det utsagnet som er rangert høyest på F1, men som i mindre grad skiller faktoren fra F2. I mindre grad i den forstand at F1 er rangert et poeng høyere enn F2 som er den nest høyeste. Når trygghet blir satt i sammenheng med hvordan det påvirker prosessen i gruppeveiledningen (1: +2) og blir ivaretatt gjennom dialog, den gode samtalen (17: +4), skiller F1 seg vesentlig fra F2 og F3.

3.1.1.2 Trygghet, utfordringer og motstand

Vi finner igjen temaet «trygghet» i flere av utsagnene som er rangert høyere på F1 enn på de to andre faktorene. Det gjelder trygghet for den andre (6: +5), trygghet i veiledningsgruppa (12: +4) og trygghet som veileder (33: +3). Veiledningsgruppa på studiet blir framhevet som en god arena for læring som har bidratt til større trygghet som veileder (33: +3). Samtidig er trygghet en ramme for å ta utfordringer og møte motstand. Utfordringer og motstand går sammen med engasjement for å få til endringsprosesser hos studenten selv (36: +1).

Studenten opplever å ha blitt tryggere på sin rolle som veileder og har utviklet sine ferdigheter til å stille spørsmål og lytte (29: +2). Tilbakemeldinger fra deltakerne i egen veiledningspraksis har gitt studentene tro på at de har noe å bidra med som veiledere (27: +1). De har en erkjennelse av at usikkerhet vil forekomme i veiledningsprosesser, men de føler seg trygge på at forekomstene vil bli sjeldnere etter hvert som erfaringene øker (4: 0).

¹ Viser til utsagn 6 (se vedlegg) og den verdien som utsagnet er sortert på (+5).

3.1.1.3 Å møte det ukjente med et åpent sinn

F1 gir til kjenne at «det ligger styrke i å møte det ukjente med åpent sinn» (22: 0). Et eksempel på et utfordring som er rangert høyere på F1 enn på de andre faktorene, er «Som veileder kan jeg møte mennesker der jeg ikke kan akseptere deres handlinger, men likevel må bestrebe meg på å anerkjenne mennesket (19: 0).

3.1.1.4 Oppsummering

Utsagnene har til felles at de har en oppmerksomhet som retter seg mot to situasjoner hvor veiledning skjer (egen praksis og veiledning i grupper i studiet), veileders relasjon til den andre, den andre sin opplevelse av seg selv i veiledningen og en fordring for veileder om å møte den andre med et åpent sinn. På disse temaene er F1 rangert høyere enn på F2 og F3.

3.1.2 Særtrekk ved faktoren «En god relasjon er grunnleggende» som er tonet ned av studenter som bidrar

Retter vi oppmerksomhet mot hva som særpreger F1 gjennom de utsagnene som er rangert lavere på F1 enn på F2 og F3 finner vi tre temaer som skiller seg ut:

- Egenutvikling og selvrefleksjon
- Teori og praksis
- Læringsmåter (praktisk trening, refleksjonslogger og selvrefleksjon)

3.1.2.1 Egenutvikling og selvrefleksjon

Egenutvikling og selvrefleksjon kommer til uttrykk i at «studiet har vært en stor grad av egenutvikling og at for å kunne veilede andre, må veileder kjenne seg selv, sin historie og verdier» (18: +2). Utsagnet legger vekt på egenutvikling og kjennskap til seg selv. Temaet finner vi igjen i utsagnene 21, 3 og 23. Essensen i utsagn 21 er refleksjon over seg selv som person og betydning av kroppsreaksjoner, tanker og følelser knyttet opp mot egne handlinger (21: 0).

Utsagn 3 har oppmerksomhet på refleksjon over egen bakgrunn og historie og betydningen dette har for å bli tydelig som veileder (3: -2). I utsagn 23 kommer temaet egenutvikling og selvrefleksjon til uttrykk i «Studiet har gitt meg selvinnsett og bidratt til at jeg lettere kan skille min egen historie fra veisøkers fortelling» (23: -2).

Utsagnene omfatter alle utsagn som er rangert to poeng eller mer lavere på F1 enn på F2 og F3. Det innebærer at det er på disse utsagnene at særpreget ved lavere rangering på F1 i forhold til F2 og F3 trer mest markant fram. To andre utsagn går inn på relasjonen som studenten har til seg selv og som er rangert minst et poeng lavere på F1 enn på de to andre faktorene. I det første anerkjenner studenten seg selv og fokuserer på det vedkommende får til (25: -1). I det andre ser studenten at vedkommende er blitt tryggere og «bruker mer tid nå med å få folk til å tenke før jeg bryter stillheten» (5: -3).

3.1.2.2 Teori og praksis

Temaet teori og praksis kommer til uttrykk i utsagn 1 som sier: «Teoretisk kunnskap danner et grunnlag, men sammen med praktisk erfaring gir det best lærdom» (1: +1). Utsagnet setter erfaringer av teori og praksis i utdanningen i sammenheng med hva studenten lærer. Vi ser samme tema reflektert i utsagnet: «Det har vært viktig for meg å kunne fordype meg i teorien og så knytte den opp mot praksis. Det gjør at jeg mer systematisk kan reflektere både over teori og egne praksiserfaringer.» (15: -3). Utsagnet vektlegger fordypning i teori og dens relevans for å forstå praksis gjennom refleksjon over egne praksiserfaringer.

3.1.2.3 Læringsmåter

Læringsmåter er i fokus ved at de som bidrar på faktoren nedtoner betydningen av praktisk trening (utsagn 16: -3), arbeid med metaforer (7: -4) og refleksjonslogger (28: -5).

Refleksjonslogger som bidrag til å øke studentens oppmerksomhet er rangert lavest av alle utsagn på F1.

Det er en distanse på F1 mellom å lære av egen veiledningspraksis og veiledningsgruppen på den ene side og praktisk trening og refleksjonslogger på den andre side. Praktisk trening ser ut til å være forstått som noe annet enn de erfaringene som studenten får fra egen veiledningspraksis. Arbeid med metaforer kan være et eksempel på «praktisk trening» i den forstand at arbeidet er satt inn i en sammenheng hvor studentene utfordrer seg selv med nye metaforer (7: -4).

3.1.3 «En god relasjon er grunnleggende» i et holistisk perspektiv

F1 har en spredning mellom vektlegging av betydning av gode relasjoner, dialog og utfordringer og motstand i en ramme for sosial samhandling hvor deltakernes trygghet er ivaretatt, på den ene side. På den andre siden finner vi en nedtoning av verdien av selvrefleksjon i opplevelsen av egen læreprosess i veilederutdanningen, betydningen av fordypning i teori, betydning av praktisk trening og praksislogger.

3.2 Helheten i studiet (F2)

Faktor 2 (F2) har en egenverdi på 1.6344 og forklarer 14 % av variansen i studien. 7 deltakere (seks kvinner og en mann) bidrar med Q sorteringer som særpreger F2.

3.2.1 Særtrekk ved «Helheten i studiet» som er framhevet av studentene som bidrar

En subjektiv opplevelse av hva som har betydning for egen læreprosess i veilederutdanningen i F2s perspektiv, er framhevet i vektlegging av:

- Helheten i studiet med henvisning til arbeidsmåter
- Gode relasjoner og trygghet
- Egenutvikling, selvrefleksjon og selvinnsikt

- Teori og praksis
- Læringsmåter

3.2.1.1 Helheten i studiet med henvisning til arbeidsmåter

«Jeg opplever at helheten i studiet med praksis, gruppeveiledning, undervisning, diskusjoner, teori, skriftlige og muntlige oppgaver har utfylt hverandre og hengt sammen på en for meg god måte» (34: +5), framhever F2. Utsagnet viser til arbeidsmåter og situasjoner for læring i studiet og setter disse inn i en helhet. Utsagnet har en vesentlig større vektlegging enn på faktorene 1 og 3.

3.2.1.2 Gode relasjoner og trygghet

«En god relasjon er grunnleggende for at veisøker skal ha nødvendig trygghet til å fortelle sin historie» (6: +4). Den gode relasjonens betydning for veisøkers trygghet, er framhevet i utsagnet.

3.2.1.3 Egenutvikling, selvrefleksjon og selvinnsett

Egenutvikling er tema i F2: «Studiet har vært en stor grad av egenutvikling hvor noe av hovedfokus har vært at for å kunne veilede andre, må jeg samtidig kjenne meg selv, min egen historie og mine verdier» (18: +4). Temaet blir fulgt opp i perspektivene oppfattelse av seg selv og oppfattelse av relasjonen til seg selv og den andre. Oppfattelsen av seg selv kommer til uttrykk i refleksjon over egen bakgrunn og historie. Noe som har ført til at studenten har blitt tydeligere som veileder (3: +3). F2 viser en selverkjennelse hos studenten om «... å bli bedre til å reflektere over meg selv som person og veileder. Kontakt med egne kroppsreaksjoner, tanker og følelser knyttet opp mot egne handlinger har vært viktig for meg» (21: +3). Studentene hadde ikke sett for seg at utdanning i veiledning skulle gå så inn på hvem de er som personer. De ser at det er viktig å kjenne seg selv i møte med den andre (14: +3).

Egenutvikling i oppfattelsen av relasjonen til seg selv og den andre gir studentene uttrykk for når de ser at de har blitt tryggere og bruker mer tid nå med å få folk til å tenke før de bryter stillheten (5: +1). Dette er et avventende holdning som fordrer oppmerksomhet på den tid som den andre trenger for å oppdage og tenke gjennom perspektiver veiledningen åpner for. Studentene har oppdaget muligheten som ligger i å bruke metaforer i utsagnet: «Arbeid med metaforer har vært nyttig for meg. Det er spennende å utfordre meg selv med nye metaforer, få del i medstudenters metaforer og speile mitt eget i dem» (7: 0). Studentene mener at «Studiet har gitt meg selvinnsett og bidratt til at jeg lettere kan skille min egen historie fra veisøkers fortelling. Jeg opplever at det har gjort meg til en bedre lytter» (23: 0).

I egenutvikling er det i perspektivet relasjonen til seg selv og den andre, at F2 i vesentlig grad skiller seg fra F1 og F3. Det skjer i en oppmerksomhet på å bruke tid til å la folk tenke før de bryter stillheten og lettere kan skille mellom egen historie og veisøkers fortelling.

3.2.1.4 Teori og praksis

F2 viser en subjektiv opplevelse av hvordan kunnskaper tar form i utsagnet: «Teoretisk kunnskap danner et grunnlag, men sammen med praktisk erfaring gir det best lærdom (1: +2). Teori er et middel for studentene som bidrar til F2 til å reflektere systematisk både over teori og egne praksiserfaringer (15: 0).

3.2.1.5 Læringsmåter

Læringsmåter kommer til uttrykk i utsagn knyttet til gruppeveiledningen i studiet og refleksjonsloggene. «Veiledningsgruppa på studiet har vært en god arena for læring og bidratt til større trygghet som veileder» (33: +2). Studentene har kunnet dra veksler på gruppeveileders erfaringsgrunnlag (13: +2). De vektlegger at «Gjennom selv å motta veiledning har jeg lært mye og fått gode rollemodeller. De gode veilederne klarte å skape en trygghet i gruppa gjennom å være anerkjennende å vise engasjement. De lot også lyskasteren lyse på det vesentlige. Slik ønsker jeg også å framstå som veileder» (30: +2).

Studentene har en subjektiv opplevelse av at «Refleksjonsloggene har bidratt til økt oppmerksomhet og bevissthet. Det har vært viktig for meg i forhold til egen læring som veileder (28: +1).

3.2.2 Særtrekk ved «Helheten i studiet» som er tonet ned av studentene som bidrar

Utsagn som er rangert lavere på F2 enn på F1 og F3 skiller vi i kategoriene god relasjon, egenutvikling og arbeidsmåter.

3.2.2.1 Gode relasjoner

I kategorien god relasjon plasserer vi tre utsagn. Det første tar opp evne til å istandsette seg selv til å bruke egne erfaringer på en måte som gagnar veisøker (2: -5). Nedtoning av utsagnet er i stor grad særegent for F2. Vektingen av utsagnet viser en distanse hos studentene på F2 til å bruke egne erfaringer på en måte som gagnar veisøker.

Det andre utsagnet sier: «Som veileder kan jeg møte mennesker der jeg ikke kan akseptere deres handlinger, men likevel må bestrebe meg på å anerkjenne mennesket» (19: -4). Vektingen av utsagnet viser en distanse til et krav om å anerkjenne et menneske til tross for vedkommendes handlinger.

Det tredje utsagnet er rangert på en positiv vekting, men lavere på F2 enn på F1 og F3. Temaet er «... trygghet i veiledningsgruppa sin betydning for veiledningsprosessen» (12: +1).

3.2.2.2 Egenutvikling

Fire utsagn toner ned aspekter ved egenutvikling på F2. Det første utsagnet har oppmerksomhet på at «Usikkerhet vil mest sannsynlig forekomme så lenge man går inn i veiledningsprosesser,

men jeg føler meg trygg på at forekomstene vil bli sjeldnere etter hvert som erfaringene øker» (4: -4).

Det andre utsagnet viser til at «Studiet har gitt meg mot til å prøve nye ting og stole på meg selv. Jeg kommer til å søke nye jobber på andre arenaer og presentere meg selv som veileder (11: -3).

Det tredje utsagnet får fram at studenten er tryggere i sin rolle som veileder og har utviklet sine ferdigheter i å stille spørsmål og lytte (29: -1).

Det fjerde viser til å ha «blitt modigere i forhold til å ta nye utfordringer og bevege meg ut over egen komfortsone» (35: 0).

«Fokus på egen kropp og tilstedeværelse i veiledning, har bidratt til at jeg føler meg tryggere som veileder» (8: +1) er rangert på positive verdier på F2, men har mindre betydning enn på F1 og F2.

Når vi oppsummerer «egenutvikling» er det en kategori som er konkretisert i: usikkerhet, mot, blitt tryggere i rollen som veileder, utviklet ferdigheter til å stille spørsmål og lytte, modigere, usikkerhet i veiledningsprosesser blir sjeldnere med økende erfaring og fokus på egen kropp og tilstedeværelse i veiledning (8: +1).

3.2.2.3 Arbeidsmåter

Betydningen av egen veiledningspraksis med tilbakemelding fra deltakerne, er nedtonet på F2 (27: -2).

3.2.3 «Helheten i studiet» i et holistisk perspektiv

3.2.3.1 God relasjon

To utsagn som er framtreddende på høy rangering av god relasjon, er: Å bruke mer tid på å få folk til å tenke før de bryter stillheten og å motta veiledning fra veiledere som var gode rollemodeller. To utsagn som er framtreddende på lav rangering er: Å ta i bruk egne erfaringer på en måte som kan gagne veisøker og å anerkjenne mennesket til tross for at deres handlinger ikke er akseptable. Her er det en kontrast mellom å få folk til å tenke og ta i bruk egne erfaringer på en måte som gagnar veisøker. Det første har fokus på å få den andre til å tenke selv. Det andre er å finne relevante erfaringer hos seg selv som veileder som gagnar veisøker. Påvirkningen av den andre skjer gjennom å være rollemodell og ikke ved å fortelle om egne erfaringer som veileder. Anerkjennelse er knyttet opp mot hvordan mennesker handler og utøver sine roller.

3.2.3.2 Egenutvikling og læreprosesser

For «egenutvikling» på F2 argumenterer vi for at utsagnene som går på høy rangering karakteriserer prosesser hvor læring skjer. På lav rangering finner vi utsagn som karakteriserer måter å være på evner som en student utvikler. Prosesser for å lære kommer til uttrykk i måter å utfordre seg selv på og selvrefleksjon ved hjelp av teori og egne erfaringer. Måter å være på kommer til uttrykk i utsagn som modig, trygg, mot, usikkerhet og trygghet. Evne til

egenutvikling kommer tydelig til uttrykk i ferdigheter som å stille spørsmål og lytte. Utsagnene som er rangert høyere på F2 gir en subjektiv oppfatning av læreprosesser i aktiviteter som innebærer å lære å lære. De som er lavere rangert har en orientering mot å lære konkrete måter å være på eller å lære bestemte ferdigheter.

3.3 Egenutvikling (F3)

Faktor 3 (F3) har en egenverdi på 1.6190 og forklarer 14 % av variansen i studien. 5 deltakere bidrar med Q sorteringer som særpreger F2. De er alle kvinner.

3.3.1 Særtrekk ved faktoren «Egenutvikling» som er framhevet av studentene

Utsagn 18 viser til egenutvikling med hovedfokus på å veilede andre. For å kunne gjøre det gir utsagnet uttrykk for en erkjennelse av å kjenne seg selv, sin personlige historie og sine verdier. («Studiet har vært en stor grad av egenutvikling hvor noe av hovedfokus har vært at for å kunne veilede andre, må jeg samtidig kjenne meg selv, min egen historie og mine verdier.» (18: +4)). Egenutvikling av evne til å veilede andre er et tema som blir konkretisert i utsagn som har positive poengverdier i kategoriene relasjonen til seg selv (utsagn 35, 25, 11, 20, 3, 8 og 32), relasjoner til den andre (utsagn 20 og 23), arbeidsmåter i veiledning (utsagn 26, 20 og 32) og læringsmåter (utsagn 16). I over nevnte utsagn skiller F3 seg ut fra F1 og F2 ved at der er rangert 1 poeng eller høyere på F3.

3.3.1.1 Relasjoner til seg selv

I aspektet relasjonen til seg selv skiller F3 seg fra de to andre faktorene i en opplevelse hos studentene om å ha «blitt modigere i forhold til å ta nye utfordringer og bevege meg ut over egen komfortsone» (35: +4), «Gjennom refleksjon over egen bakgrunn og historie har jeg blitt tydeligere som veileder» (3: +4), «å anerkjenne meg selv og fokusere på det jeg får til» (25: +2), «mot til å prøve nye ting og stole på meg selv» (11: +1), «identifisere og bevisstgjøre tankemønstre hos meg selv» (20: 0), «Fokus på egen kropp og tilstedeværelse i veiledning, har bidratt til at jeg føler meg tryggere som veileder» (8: +3) og til sist er et utsagn som har gitt studenten «mot til å eksperimentere med metoder» (32: 0).

Aspektet relasjonen til seg selv bringer fram temaer som modighet, refleksjon over egen bakgrunn og historie, anerkjenne seg selv, mot, bevisstgjøre egne tankemønstre og kropp og tilstedeværelse. Temaene viser til subjektiv opplevelse av egen læreprosess som fremmer egenutvikling.

3.3.1.2 Relasjoner til den andre

Aspektet relasjonen til den andre kommer til uttrykk i temaene «identifisere og bevisstgjøre tankemønstre ... hos den jeg veileder» (20: 0) og selvinnsikt som bidrar til å skille sin egen historie fra veisøkers fortelling (23: +1). Framtredende i disse temaene er opplevelsen av skillet mellom jeg og du i relasjoner mellom veileder og den andre og evne til å se hva det innebærer.

3.3.1.3 Arbeidsmåter

Aspektet arbeidsmåter i veiledning framhever betydningen av rammer og kontrakt i veiledning (26: +1), bevisstgjøring av tankemønstre (20: 0) og «ulike innspill gjennom studiet» som har gitt «mot til å eksperimentere med metoder» og for studenten å lage sin egen «verktøykasse» (32: 0).

3.3.1.4 Læringsmåter

Aspektet læringsmåter kommer til uttrykk i utsagnet: «Den beste læringsmåten for meg er praktisk trening» (16: 0) og refleksjonsloggene (28: +1) som har en viss betydning for egen utvikling som veileder.

3.3.1.5 Oppsummering

Utsagn som er framtrepende i den positive rangeringen på F3 er egenutvikling gjennom selvrefleksjon og selverkjennelse. Relasjonen til den andre er reflektert i utvikling av evne til å skille mellom seg selv og den andre og kvaliteter i dette skillet. Arbeidsmåter i veiledning tar fram rammer og kontrakt og betydningen av ulike innspill i utdanningen. Praktisk trening som læringsmåte og dermed middel til egenutvikling, er rangert høyere på F3 enn F1 og F2 og bidrar dermed med til særpreget ved F3.

3.3.2 Særtrekk ved faktoren «Egenutvikling» som er tonet ned av studentene

3.3.2.1 Relasjoner til seg selv

I aspektet relasjoner til seg selv finner vi utsagnene 14 og 22. Det første går inn på hvem studenten er som person og er en erkjennelse av at det er viktig å kjenne seg selv i møte med den andre (14: +1). Det andre nedtoner at «Jeg lærte at det ligger styrke i å møte det ukjente med åpent sinn» (22: -2). Å kjenne seg selv i møte med den andre, er med på å fremme en egenutvikling. Å møte det ukjente med åpent sinn, som betydningsfullt for egen utvikling i perspektivet å kjenne seg selv, er i liten grad vektlagt.

3.3.2.2 Relasjoner til den andre

Relasjoner til den andre kommer til uttrykk i påstanden «En god relasjon er grunnleggende for at veisøker skal ha nødvendig trygghet til å fortelle sin historie» (6: +3) og betydningen av tilbakemelding av dem jeg har veiledet for vedkommende sin utvikling som veileder (24: -1). Det vi ser her at det første utsagnet ikke er lavt rangert i den forstand et det er negative verdier. Den skiller seg ut som er særtrekk ved F3 ved at den er rangert lavere enn på F1 og F2, men fremdeles på en høy positiv verdi på F3. Det er en positiv prioritering til forskjell fra en negativ prioritering eller distansering fra betydningen av tilbakemelding fra de vedkommende har veiledet i forhold til egenutvikling og selvrefleksjon.

3.3.2.3 Arbeidsmåter

Arbeidsmåter i veiledning kommer til uttrykk i utsagn som framhever at «veiledning for meg handler om dialog» (17: -1). I F3 finner vi en viss distanse til utsagnet. Noe som skiller faktoren

fra de andre faktorene. Studentene har distanse til en påstand om at de skulle ha blitt mer «metodebevisste» i den forstand at de har lært noe om hva som passer i den situasjonen som de står overfor (10: -4).

3.3.2.4 Læringsmåter

Læringsmåter kommer til uttrykk i utsagnene 33, 13, 30, 31, 36 og 7. Tre temaer som er nedtonet, er knyttet til veiledningsgruppa, personlig læreplan og utfordringer. Veiledningsgruppa som god arena for læring og betydning for større trygghet som veileder (33: -1), er tonet ned. Studentene har i mindre grad opplevd å lære mye av sin gruppeveileder (13: -3) og rangerer lavt det å lære gjennom selv å motta veiledning (30: -3).

Personlig læreplan hadde til oppgave å være et hjelpemiddel for studentene til å se hva de trengte å arbeide mer med (31: -4). Studentene som bidrar til F3, opplever at det i mindre grad bidro til deres egenutvikling.

Utfordringer og litt motstand sin betydning for endringsprosesser blir rangert i utsagn 36 (0). Det har betydning, men studentene har reservasjoner. Det kommer til uttrykk i rangeringen av å utfordre seg selv med nye metaforer (7: -5).

3.3.2.5 Teori

F3 toner ned betydningen av å bruke teori til å reflektere over praksiserfaringer (15: -2).

3.3.3 «Egenutvikling» i et holistisk perspektiv

Utsagn som er framtrødende i den positive rangeringen på F3 er egenutvikling gjennom selvrefleksjon og selverkjennelse. Bruk av teori i refleksjonene er tonet ned. Refleksjonsloggene underbygger i en viss grad egenutviklingen.

Relasjonen til den andre er reflektert i betydningen av trygghet og i utvikling av evne til å skille mellom seg selv og den andre. Mindre betydning er lagt til å kjenne seg selv i møte med den andre og møte den andre med åpent sinn.

Arbeidsmåter i veiledning tar fram rammer og kontrakt og betydningen av ulike innspill i utdanningen.

Praktisk trening som læringsmåte og dermed middel til egenutvikling, er et særpreg ved F3. At veiledning skulle handle om dialog, er det en viss distanse til. Nedtonet er også betydningen av veiledningsgruppa, av gruppeveileder som modell og personlig læreplan. Å utfordre seg selv med nye metaforer er lavt rangert.

4 Diskusjon

Vi tar her utgangspunkt i de to siste forskningsspørsmålene som vi presenterte i innledningen og diskuterer disse. Disse spørsmålene er:

På hvilke måter er studentens subjektive opplevelse av å lære veiledning påvirket av:

- Rammer for aktiviteter
- Arbeidsmåter
- Studentens relasjoner til seg selv, til andre i utdanningen og i sin veiledningspraksis
- Kommunikasjon og samhandling i relasjoner
- Ideer og temaer som er fokusert

På hvilke måter bidrar utdanningen i TV til å fremme studentenes utvikling som veiledere?

4.1 På hvilke måter lærte studentene veiledning?

Vi framhever hvordan læring kommer til uttrykk hos studentene som bidro til hver av de tre faktorene «En god relasjon», «Helheten i studiet» og «Egenutvikling». Vi gjør det gjennom å framheve hvordan studentene:

1. Relaterte til seg selv med tanke på sin egen læring
2. I hvilke aktiviteter de gjorde det
3. Tanker om å la seg påvirke og å påvirke i forhold til den/de andre
4. Vektlegger normer, verdier og/eller kulturelle symboler i sin læreprosess

4.1.1 En god relasjon er grunnleggende

I relasjon til seg selv var studentenes opplevelse av å lære veiledning framtrædende i utsagnene:

- Utfordring for veileder å møte den andre med et åpent sinn
- Utviklet ferdigheter til å stille spørsmål og lytte
- Blir tryggere på seg selv som veileder med mer erfaring

Det første utsagnet viser at utfordringen for studenten var å møte den andre med et «åpent sinn». I det ligger å sette til side sine egne fordommer om den andre for så å se og høre den andre. Det utsagnet som understreker dette er at hva som ble lært var ferdigheter i å stille spørsmål og lytte. Veiledere som er i stand til det, danner seg et bilde av den andres måter å se og forstå sin egen situasjon på. Det skjer uten å tillegge den andre motiver eller verdier. I denne evnen til å spørre og lytte ble studentene tryggere på seg selv og sine erfaringer.

Når vi ser på hvilke aktiviteter denne læringen skjedde i, så viser faktoren til dialog som arbeidsform i veiledning. Dialogen er en form for kommunikasjon og samhandling som er karakteristisk ved at partene stiller sine fordommer til side og er villig til å lytte til hverandre og la seg påvirke av hverandres ytringer.

De læringsarenaene som studentene brukte for å gjøre erfaringer med å veilede ved hjelp av dialoger var egen praksis og gruppeveiledningen.

I relasjonen til den eller de andre på disse læringsarenaene bekrefter studentene sin læring i den andres opplevelse av seg selv og i tilbakemelding fra deltakerne.

Ser vi på hvilke normer og verdier som studentene mener det er viktig å ivareta i veiledning, finner vi det i følgende utsagn:

1. En god relasjon er grunnleggende
2. Trygghet som en ramme for å møte utfordringer og motstand
3. Det ligger styrke i å møte det ukjente med et åpent sinn

Det første utsagnet underbygger en forståelse av kvaliteten i relasjonen mellom veileder og den andre. Vi finner det samme temaet framhevet i trygghet i det neste utsagnet. Verdien av å «møte det ukjente med åpent sinn» samsvarer med utsagnet i kategorien «studentens relasjoner til seg selv» hvor de framhever utfordringer for veileder i å møte den andre med et åpent sinn.

Vi finner en integrert sammenheng mellom utsagnene i kategoriene «studentenes relasjoner til seg selv» som gjelder aktiviteter for læring, relasjoner til den andre og i normer og verdier som de legger til grunn for læringen. Det grunnleggende er å lære å skape vilkår for dialogen. De fokuserer på dialog i egen veiledningspraksis og i veiledning på veiledning. De er opptatt av å se og ivareta den andre i relasjonen og lærer av tilbakemeldinger fra den andre i veiledningen.

4.1.2 Helheten i studiet

Studentene på faktoren «Helheten i studiet» framhevet følgende temaer i hva de lærte i relasjon til seg selv:

1. Studiet har vært en stor grad av egenutvikling
2. Refleksjon over egen historie og bakgrunn bidrar til at studentene blir tydeligere som veiledere
3. Bedre til å reflektere over seg selv som person og veileder
4. Oppdaget at utdanningen gikk inn på hvem de er som personer
5. Bruker mer tid på å la folk få tenke før de bryter stillheten
6. Blitt en bedre lytter
7. Bedre til å skille mellom egen historie og veisøkers fortelling
8. Gjennom å motta veiledning har jeg lært mye og fått gode rollemodeller

Det første temaet framhever helheten i studiet. De neste er en utdypning av det første. I punktene 2-4 har studentene en oppmerksomhet på seg selv. Det er en refleksjon over egen bakgrunn og historie. De blir bedre til å reflektere over seg selv. De oppdager at utdanningen går inn på hvem de er som personer. Dette er en måte å lære på som de verdsetter og dermed bruker.

I punktene 5 til 8 framhever de hva de lærer om seg selv i relasjon til den andre. De oppdager en kvalitet i å la de andre få tid til å tenke. De ivaretar det ved lære seg å lytte bedre. På samme tid er de oppmerksomme på skillet mellom sin egen og den andres fortelling. De har også nytte av gode rollemodeller gjennom å erfare andres veiledning.

Med hensyn til hvilke læring som har bidratt til deres læringsmuligheter, viser studenter til helheten i studiet. De har gjort nytte av praksis, gruppeveiledning, diskusjoner, teori, skriftlige og muntlige oppgaver. De framhever refleksjonsloggen og dens måte å bidra til økt oppmerksomhet og bevissthet om utfordringer ved å lære veiledning.

På faktoren «Helheten i studiet» er det ingen utsagn som er positivt vektlagt som passer inn i kategorien «Påvirkning og makt i relasjoner». Det vil si at studentene som bidrar på denne faktoren ikke framhever hvordan den andre har påvirket deres læring av veiledning.

De gir en tilslutning til normer, verdier og en kultur for veiledning i utsagnene:

- En god relasjon er grunnleggende
- Teoretisk kunnskap sammen med praktisk erfaring gir best lærdom
- Teori er et middel til å reflektere systematisk

Det som blir framhevet her, er betydningen av gode relasjoner og teori i forhold til å reflektere over erfaringer fra praksis på en systematisk måte.

Vi finner et integrert hele i utsagn som bidrar på denne faktoren. Dette kommer til uttrykk i betydningen av egenutvikling og måten denne er forstått av studentene i deres forestillinger av seg selv og hvordan de skulle relatere til den andre. Alle studiets aktiviteter er opplevd som relevante i læreprosessen. De ser en viktig verdi i den gode relasjonen til den andre, i å gjøre erfaringer med å veilede og reflektere systematisk over disse erfaringene ved hjelp av teori.

4.1.3 Egenutvikling

Studentene som bidro på faktoren «Egenutvikling», framhevet følgende temaer i relasjon til seg selv:

1. Studiet har vært stor grad av egenutvikling.
2. Blitt modigere til å ta nye utfordringer å bevege meg ut over min egen komfortsone
3. Refleksjon over egen historie og bakgrunn bidrar til at studentene blir tydeligere som veiledere
4. Identifisere og bevisstgjøre tankemønstre hos meg selv
5. Tryggere som veileder gjennom oppmerksomhet på egen kropp og tilstedeværelse.
6. Fått mot til å eksperimentere med metoder.
7. Selvavgrensning ved å skille mellom egen historie og veisøkers fortelling.

I de seks første punktene relaterer studentene til seg selv i en egenutvikling som innebærer å ha blitt modigere, refleksjon over egen historie og bakgrunn har gjort de tydeligere som veiledere, de har identifisert og blitt bevisst på egne tankemønstre, de er blitt tryggere som veiledere gjennom bevissthet på egen kropp og tilstedeværelse og de har fått mot til å eksperimentere med metoder.

I det siste punktet har de lært å skille mellom seg selv og andre. Denne læringen har skjedd i praktisk trening og i refleksjonsloggene. Den har også skjedd i måten de relaterte til den eller de andre i praktisk trening. De har lært gjennom å bli bevisst på tankemønstre hos den som de veiledet. De har oppdaget betydningen av rammer og kontrakter i relasjoner til den eller de andre.

I kategorien «Normer, verdier og kultur» er det ingen utsagn som er framhevet på en positiv måte.

Vi finner en integrert sammenheng mellom utsagnene i hver av kategoriene studentenes relasjoner til seg selv, aktiviteter, rammer for aktiviteter, relasjoner til den eller de andre og normer, verdier og kultur. I relasjoner til seg selv lærte studentene gjennom egenutvikling. Det skjedde ved at de ble modigere, utviklet sin evne til å reflektere, ved å være oppmerksomme på egen kropp, tilstedeværelse og tankemønstre hos seg selv og andre og ble bedre til selvavgrensning. De oppdaget betydningen av rammer og kontrakter.

Praktisk trening og refleksjonslogger fremmet læringen.

4.1.4 Likheter og forskjeller i måter å lære veiledning

4.1.4.1 En god relasjon er grunnleggende vs. helheten i studiet

De to faktorene er forskjellige i hvordan studentene opplever å lære veiledning i relasjon til seg selv i temaene relatere til den andre og i egenutvikling. Faktoren «En god relasjon er grunnleggende» toner i vesentlig grad ned opplevelsen av studiet som egenutvikling. Mens faktoren «Helheten i studiet» framhever hvordan de oppdager at utdanningen går inn på hvem de er som personer og så det som en positiv mulighet som de bruker.

Faktoren «En god relasjon er grunnleggende» framhever dialog som aktivitet i egen praksis og gruppeveiledning. «Helheten i studiet» framhever alle arbeidsmåtene som utdanningen legger til rette for.

Når det gjelder likheter og forskjeller i aspektet normer, verdier og kultur framhever begge faktorene temaet «En god relasjon er grunnleggende». De er forskjellige i dette aspektet ved at faktoren «En god relasjon er grunnleggende» nedtoner aspektene «Veileder må kjenne seg selv» og betydningen av teoretisk kunnskap gir best lærdom». Begge disse verdiene er framhevet som viktige verdier i utdanningen på faktoren «Helheten i studiet».

4.1.4.2 En god relasjon er grunnleggende vs. egenutvikling

Det er en forskjell i hva som påvirker læring mellom faktorene «en god relasjon er grunnleggende» og «egenutvikling» i aspektet studiet har vært stor grad av egenutvikling. «En god relasjon er grunnleggende» toner ned dette aspektet. Mens det er en positiv bekræftelse av faktoren «Egenutvikling». F1 har oppmerksomhet på møtet med den andre. Mens studenter som bidrar på F3 vektlegger utdanningens betydning for egenutvikling.

Det er en forskjell mellom faktorene i vektlegging av hvilke arbeidsformer som bidrar til læring. F1 toner ned betydningen av refleksjonslogger og praktisk trening. De samme aspektene blir framhevet av studenter som bidrar positivt til F3.

Når vi sammenligner F1 og F3 i det å lære gjennom erfaringer av påvirkning og makt i relasjoner, finner vi en forskjell. F3 toner ned veiledning som dialog og betydning av tilbakemeldinger fra deltakere i egen praksis. F1 lærer veiledning gjennom å bruke dialogen som form for kommunikasjon og samhandling. For å lære å skape og vedlikeholde dialoger, bruker studentene som bidrar til F1 tilbakemeldinger fra deltakere i egen veiledning.

Når vi sammenligner F1 og F3 i normer, verdier og kultur som ligger til grunn for læring, er det likheter i et aspekt og forskjeller i et annet. Forskjellen kommer til uttrykk i et F1 framhever at en god relasjon er grunnleggende. F3 nedtoner det samme aspektet. Det er likhet mellom F1 og F3 ved at begge nedtoner at teoretisk kunnskap sammen med praktisk erfaring gir best læring. Vi ser her en nedtoning av betydningen av teori for å lære veiledning.

Studenter som bidrar til F1 assosierer læring i liten grad med egenutvikling. Dette til forskjell fra studenter som bidrar til F3. F1 lærer gjennom erfaring med dialoger. Denne læringen forbinder de ikke med egenutvikling. Men det skjer en endring i evne til å stille spørsmål, være avventende og lytte til den andre. Det ligger også et aspekt ved å sette til side sine egne fordommer om den andre. F1 har oppmerksomhet på en god relasjon. Det er tonet ned på F3. Begge toner ned troen på teoriens betydning for å lære veiledning. Vi finner her er en forståelse av veiledning som toner ned kunnskapen og beholder evne til i å veilede som en form for utøvelse eller praksis. F1 retter seg mot praksis. F3 retter seg mot selvutvikling. Begge nedtoner betydningen av teori. Slik at erfaringer av å lære retter seg mot henholdsvis praksis og selvutvikling. Det er snakk om en oppmerksomhet på å mestre dialogen i praksis. Dette er ikke satt i sammenheng med utvikling av seg selv eller hvordan teori kan være til hjelp for å finne ut av hvordan å stille spørsmål, lytte og være avventende.

4.1.4.3 Helheten i studiet vs. egenutvikling

Faktorene «Helheten i studiet» og «Egenutvikling» har sammenfall i en rekke aspekter. I kategorien om læring i «relasjoner til seg selv framhever begge faktorene:

- Studiet har vært en stor grad av egenutvikling
- Refleksjon over egen bakgrunn og historie

- Selvavgrensning

Likheten fortsetter til en viss grad når det gjelder hvordan aktiviteter i utdanningen bidrar til studentenes læring. F3 legger vekt på praktisk trening og refleksjonslogger. F1 inkluderer disse aktivitetene og går samtidig ut over disse når en rekke andre aktiviteter i studiet også er framhevet.

I kategorien læring gjennom «påvirkning og makt i relasjoner» er det ingen sammenfall eller motsetninger mellom F2 og F3.

Det er motsetninger mellom F2 og F3 i hvordan kategorien «Normer, verdier og kultur» påvirker læring. F2 framhever betydningen av å lære veiledning gjennom at «God relasjon er grunnleggende» og «Bruke teori til systematisk refleksjon over erfaringer fra praksis». F3 nedtoner de samme temaene.

Forskjellen mellom F2 og F3 framtrer i synet på teori og gode relasjoner for å fremme læring. F2 inkluderer F3 i egenutvikling, selvrefleksjon og selvavgrensning. Samtidig går F2 ut over de aspektene som er framhevet i F3.

4.2 Utdanningens bidrag til å fremme studentens utvikling som veiledere

4.2.1 Utvikling av veiledere

Et ideell fordring i videreutdanninger på universitets- og høgskolenivå, er å bringe studentene fram til en kompetanse hvor de integrerer en evne til 1) å utøve yrkesfunksjoner, 2) kan forstå og begrunne sine handlinger i perspektiver basert på profesjonsbasert og forskningsbasert kunnskap og 3) utvikle seg selv som yrkesutøvere gjennom selvrefleksjon (Bowden & Marton, 1998).

For veilederutdanninger innebærer dette at studentene ved endt utdanning mestrer å utøve veiledning i yrkessammenhenger. Det inkluderer også å kunne møte spontant nye og uforutsigbare situasjoner med framgangsmåter som ivaretar hensikten med veiledningen.

De kan se og forstå veiledningen i lys av teori om hvordan de kan møte den andre med anerkjennelse, etablere og vedlikeholde relasjoner med vilkår for å kommunisere, lede og veilede en endringsprosess og ha innsikt i hvordan konteksten påvirker relasjoner mellom mennesker. De har en reflektert selvinnsett som de kan bruke til å utvikle seg selv som veiledere. (Bernard & Goodyear, 2013; Hawkins & Shohet, 2006; Stoltenberg & McNeill, 2010).

Når studenter lærer veiledning, vil det variere gjennom læreprosessen hvilke erfaringer de trenger i ulike faser av prosessen. Hvilke erfaringer studentene relaterer til, vil være individuelt og variere mellom studenter. Vi mener at vår undersøkelse viser at det er noen hovedtyper av mønstre som framtrer.

Studenter som bidrar på faktoren «En god relasjon er grunnleggende» søker erfaringer med veiledning av den andre. Når de blir spurt om sin oppfattelse av å lære veiledning, viser til de erfaringene de gjør med å etablere og vedlikeholde gode relasjoner for dermed å skape vilkår for dialog mellom veileder og den andre. Vi ser at studentene viser til erfaringer med utøvelse av veiledning i autentiske situasjoner. Situasjonene er autentiske i den forstand at det står noe på spill for veileder i forhold til den andre. Veileder er utsatt ved at hendelser kan bli brakt inn i relasjonen som er krevende å håndtere tematisk, prosessuelt og/eller emosjonelt. Veileder løper en risiko om å forholde seg til hendelser som er spontant nye. Vi mener dette er en måte å oppleve å lære veiledning som har stor grad av sammenfall med en kompetanse i å utøve andre yrkesfunksjoner.

Studenter som bidrar på faktoren «Helheten i studiet», søker erfaringer med å veilede, tar med seg disse inn i refleksjoner over praksis og selvrefleksjoner. De bruke veiledningsteori for å nyansere og fagliggjøre sine refleksjoner. De vektlegger betydningen av alle studiets aktiviteter. De framhever at de hadde ikke trodd utdanningen skulle gå så inn på hvem de er som personer. De understreker det som en positiv kvalitet.

Vi mener denne måten å oppleve å lære veiledning er uttrykk for en bevissthet om betydningen av å integrere 1) å gjøre yrkeserfaringer med å veilede, 2) bruke profesjons-, bruker- og forskningsbasert kunnskap til å forstå egne og andres erfaringer og 3) utvikle seg som veileder gjennom selvrefleksjon.

Studentene som bidrar på faktoren «Egenutvikling», søker erfaringer med å forstå seg selv som veiledere, og finne mot til å ta nye utfordringer ved å bevege seg ut over sin egen komfortsone. Det skjer i erfaringer med å veilede gjennom praktisk trening og reflektere over sine erfaringer. Praktisk trening her forstått som øvelser som skjer i gruppen av studenter (ikke egen veiledningspraksis). De framhever også betydningen av refleksjonsloggen.

Vi mener dette er en gruppe studenter som søker og har et vesentlig læringsutbytte av å gjøre erfaringer i grupper hvor de er relativt trygge. Dette er grupper hvor de kan prøve og feile. De kan lære seg å variere måter å se og forstå hva som påvirker relasjoner mellom mennesker og hvordan de kan etablere og vedlikeholde betingelser for veiledning. De kvalifiserer seg for å møte autentiske situasjoner som veiledere. Ofte kan dette handle om å avlære måter å relatere til den andre på og bli trygg i en ny relasjonsforståelse. Dette for å ha mot og evne til å møte det spontant nye og uforutsigbare i samtaler med den andre.

Vi mener det er viktig for lærere i veilederutdanninger å være oppmerksomme på hvilke erfaringer studenter søker og trenger for å utvikle seg som veiledere. Vi har en grunnleggende tro på nødvendigheten av at studentene erfarer en respekt for sin autonomi, samt betydningen av å gjøre erfaringer fra motsetningsfylte situasjoner i veilederutdanninger. For å fremme studentenes læring av en personlig veilederkompetanse, mener vi det har betydning at studentene har muligheter til å delta i aktiviteter hvor de får erfaringer med 1) å veilede i autentiske situasjoner,

2) å sette seg inn i begreper, teorier og modeller og anvende disse i refleksjoner og 3) lære hvordan de utvikler seg selv gjennom selvrefleksjon.

I en gruppe studenter møter vi varierte forutsetninger og med det forskjeller i hvilke erfaringer som de trenger for å utvikle seg som veiledere. Hvilke erfaringer hver student trenger vil også kunne variere gjennom en utdanning og med hvilke typer av utfordringer det er snakk om å mestre.

4.2.2 Faser i en utvikling

Vi stiller oss spørrende til om de tre faktorene «Den gode relasjonen er grunnleggende», «Helheten i studiet» og «Egenutvikling» er uttrykk for faser i en veileders personlige kompetanseutvikling. Bakgrunnen er forskningen til Stoltenberg og McNeill (2010) som beskriver utviklingen til veiledere gjennom fire nivåer.

Vi finner at faktoren «Egenutvikling» har mange felles trekk med nivå 1 i teorien til Stoltenberg og McNeill. Fellestrekkene kommer til uttrykk i studentenes arbeid med å gjøre erfaringer med å finne ut av hvordan de kan trå inn i og mestre veiledningens temaer, prosesser, relasjoner og emosjoner i måten de kommer til uttrykk på i spontane ytringer. For å utvikle en relativt trygghet for å gå inn i situasjoner i yrket som veiledere.

Faktoren «En god relasjon» har felles trekk med nivå 2 i teorien til Stoltenberg McNeill. I denne fasen veileder studenten med oppmerksomhet på relasjonen til den andre og hva vedkommende bringer inn av behov og temaer i veiledningen. Studenten har en relativt trygghet på seg selv i møte med den andre og har evne til å håndtere uforutsigbare situasjoner. De kan skje ved å improvisere løsninger, la være å ta ensidig ansvar for å finne løsninger eller innse sine begrensninger og henvise et tema til en annen sammenheng.

Faktoren «Helheten i studiet» har felles trekk med nivå 3 i teorien til Stoltenberg og McNeill. Dette er et nivå hvor studentene med stor grad av trygghet utøver veiledning i sine yrkesfunksjoner. De deltar og bidrar i utvikling av profesjonsbaserte kunnskaper. De bruker både profesjonsbasert, forskningsbasert og brukerbasert kunnskap til å utvikle sin praksis og selvforståelse. De utvikler seg selv som veiledere gjennom å reflektere over seg selv og andre på systematiske måter.

Stoltenberg og McNeill har et nivå som de kaller 3i, hvor i står for integrert. Dette er et nivå hvor veiledere har en evne til å overføre sin kompetanse mellom kontekster. Det innebærer at veileder forstår generelle mønstre i egen kompetanse og hvordan de kan tilpasse denne til ulike kontekster. Vi har ikke noe informasjon i vårt materiale som samsvarer med dette nivået.

De tre faktorene «En god relasjon er grunnleggende», «Helheten i studiet» og «Egenutvikling» er uttrykk for grupper av studenters måter å oppleve å lære veiledning. De viser hvilke erfaringer de framhever og nedtoner som betydningsfulle. Her mener vi fokus på erfaringer er viktig. Dette fordi det sier oss noe vesentlig om hvilke erfaringer studentene gjorde som fremmet deres læring.

Vi får fram at studenter er forskjellige og at denne forskjellen framtrer på en systematisk måte. Studentene er i utvikling, og de er det med forskjeller i framdrift. Dette er læreprosesser som skjer i forhold til aktiviteter og former for læring hvor det er samsvar mellom hva studentene søker av erfaringer og de mulighetene som læreprosessene i utdanningen byr.

5 Konklusjon

Vi mener mye tyder på at det ikke er noen overflødige elementer i utdanningen samtidig som de gir gode læringsmuligheter for studenter som søker å lære å veilede gjennom å gjøre erfaringer med:

- Å utøve veiledning i praksis
- Å være i egenutvikling gjennom praktisk trening
- Å bruke teori til å forstå seg selv, den andre og kontekstene som samhandlingen skjer i

Vi ser det nyttige i å være oppmerksomme på hvilke erfaringer studenter søker og trenger for å utvikle en personlig kompetanse som veiledere. Disse erfaringene henter de fra utøvelse av veiledning i sine yrkesfunksjoner, ved å sette seg inni og anvende teori til å forstå seg selv og sine handlinger og ved å være i en prosess med selvrefleksjoner over motsetninger og samsvar mellom hvem de ønsker å være som veiledere og hvordan de framstår overfor den eller de andre i veiledning.

Vi ser at studenter er i utvikling gjennom en utdanning. De bruker læringsmulighetene på ulike måter og ut fra hva de opplever at de trenger. Aktiviteter, arbeidsmåter og innhold har alle en positiv betydning for studentene og deres utvikling. Vi har kartlagt og analysert studentenes subjektive opplevelse av å lære veiledning. Alle var i stor grad fornøyd med sitt læringsutbytte. Vi ser at dette er betinget av at utdanningen møter variasjoner i ulike behov for å gjøre erfaringer blant studentene. Dette skjer i et læringsfellesskap som samtidig rommer studentenes ulike preferanser for studiets aktiviteter og læringsformer.

Vi ser at det er en oppgave for videre forskning å undersøke hvilke typer av erfaringer som fremmer og hemmer ulike studenters utvikling gjennom læring i veilederutdanninger relativt til deres måte å oppleve å lære veiledning.

6 Referanser

- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2010). *Q-metodologi, rådgivningsfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjoner*. Tapir akademisk forl.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakhtin, M. M. (1985). *Speech Genres and Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Red., V. W. McGee, Overs.). University of Texas Press.

- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2013). *Fundamentals of Clinical Supervision: Pearson New International Edition* (5 edition). Pearson.
- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning : beyond quality and competence*. London: Kogan Page.
- Brown, S. R. (1997). *The History and Principles of Q methodology in Psychology and the Social Sciences*. Hentet fra <http://facstaff.uww.edu/cottlec/Qarchive/Bps.htm>
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando, Fla.: Harcourt.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education* (Reprint). New York: Pocket Books.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Gendlin, E. T. (1997). *Experiencing and the creation of meaning: a philosophical and psychological approach to the subjective*. Northwestern University Press.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions*. Maidenhead: Open University Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Paulsen, M. K. (2008). *Profesjonelle interpersonlige kompetanser i samsvar med yrkesetiske normer og verdier*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik, Karlstads universitet.
- Paulsen, M. K. (2015). *How the phenomenon we call experience appear to us*. Lillehammer University College, Lillehammer.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforl.
- Schmolck, P. (2002). *PQMethod (version 2.11)*. Hentet fra <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqwin.htm>
- Stoltenberg, C. D., & McNeill, B. (2010). *IDM supervision: an integrative developmental model for supervising counselors and therapists*. New York: Routledge.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method & Interpretation*. SAGE Publications Ltd.
- Wilber, K. (1995). *Sex, ecology, spirituality: the spirit of evolution*. Boston: Shambhala.

Vedlegg: Tabell «Å lære å veilede»

Ramme for aktiviteter	Hensikt	Aktivitet	Relasjoner	Erfaringer	Hvordan skjer læring i rammen?
Veiledningspraksis	Gjøre erfaringer med å veilede	Lede og veilede individuelt og i grupper. Dialog som kommunikasjonsform	Mellom deltakere i veiledning og studenten. Studenten til seg selv.	Anerkjenne Skape tillit i relasjoner Lede og veilede endrings- og læreprosesser i dialoger	Ved å kommunisere og samhandle i situasjoner og gjøre erfaringer
Veiledning på veiledning i gruppe	Lære av egne og andres erfaringer med å veilede ved å reflektere over erfaringer	Reflektere, fortolke og forstå erfaringer fra praksis og ideer i fagfeltet veiledning	Mellom gruppeveileder og student(er) Mellom studenter Studentene til seg selv	Forestillinger og måter å erfare, utforskning av fortolkninger gjennom å ta ulike perspektiver, skape mening og forståelse	Ved å utforske et fortolkningsrom ved å se erfaringen i et mangfold av perspektiver
Felles undervisning av årskullet	Arbeid med forståelse av begreper, teorier og modeller. Undervisningen bygger på erkjennelser av kropp og følelser, kognitive og systemiske forestillinger og narrativer	Forelesninger, gruppeøvelser, samtaler i grupper og plenum	Lærer og eventuelle veiledere og seminarledere Studentene til seg selv	Begreper, teorier og modeller som handler om veiledning som system, påvirkning og makt i relasjoner, kultur, normer og verdier i veiledning og personlig utvikling som veileder	Ved å oppdage og prøve ut ideer i egne refleksjoner
Individuelt arbeid og studier	Fortolke og forstå erfaringer og ideer i lys av begreper, teorier og modeller	Refleksjonslogger Personlig læreplan Genogrammet Selvrefleksjon	Studentene relaterer til forestillinger av seg selv og andre	Fordypning og integrering av begreper, teorier og modeller i egne erkjennelser	Ved å oppdage egne erfaringer, reflektere, reise problemstillinger og fortolke disse i ulike perspektiver

Vedlegg: Q set

1	Teoretisk kunnskap danner et grunnlag, men sammen med praktisk erfaring gir det best lærdom.
2	Veiledning handler mye om istandsette seg selv til å ta i bruk egne erfaringer på en måte som kan gagne veisøker.
3	Gjennom refleksjon over egen bakgrunn og historie, har jeg blitt tydeligere som veileder. Det handler om respekt og ydmykhet som jeg tenker er viktige verdier å ta med meg inn i veiledning.
4	Usikkerhet vil mest sannsynlig forekomme så lenge man går inn i veiledningsprosesser, men jeg føler meg trygg på at forekomstene vil bli sjeldnere etter hvert som erfaringene øker.
5	Ser at jeg selv har blitt tryggere å bruker mer tid nå med å få folk til å tenke før jeg bryter stillheten.
6	En god relasjon er grunnleggende for at veisøker skal ha nødvendig trygghet til å fortelle sin historie.
7	Arbeid med metaforer har vært nyttig for meg. Det er spennende å utfordre meg selv med nye metaforer, få del i medstudenters metaforer og speile mitt eget i dem.
8	Fokus på egen kropp og tilstedeværelse i veiledning, har bidratt til at jeg føler meg tryggere som veileder.
9	Jeg ser viktigheten av å få en solid etisk/filosofisk plattform i starten av studiet før vi tok i bruk ulike metoder.
10	Jeg er blitt mer «metodebevisst» - det vil si at jeg har lært noe som forteller meg hva som passer i den situasjonen jeg står overfor.
11	Studiet har gitt meg mot til å prøve nye ting og stole på meg selv. Jeg kommer til å søke nye jobber på andre arenaer og presentere meg selv som veileder.
12	Jeg har erfart hvor viktig det er å ha fokus på trygghet i gruppa og hvordan dette påvirker den videre prosessen i veiledningen.
13	Jeg har lært mye av min gruppeveileder som har et stort erfaringsgrunnlag som jeg har kunnet dra veksler på.
14	Jeg hadde ikke sett for meg at utdanning i veiledning skulle gå så inn på hvem jeg er som person, men ser jo at det er et viktig aspekt i å kjenne seg selv i møte med den andre.
15	Det har vært viktig for meg å kunne fordype meg i teorien og så knytte den opp mot praksis. Det gjør at jeg mer systematisk kan reflektere både over teori og egne praksiserfaringer.
16	Den beste læringsmåten for meg er praktisk trening.
17	Det jeg sitter igjen med er at jeg ikke er noe metode-menneske, men at veiledning form meg handler om dialog – den gode samtalen.
18	Studiet har vært en stor grad av egenutvikling hvor noe av hovedfokus har vært at for å kunne veilede andre, må jeg samtidig kjenne meg selv, min egen historie og mine verdier.
19	Som veileder kan jeg møte mennesker der jeg ikke kan akseptere dere handlinger, men likevel må bestrebe meg på å anerkjenne mennesket.
20	Jeg er blitt flinkere til å identifisere og bevisstgjøre forskjellige tankemønstre hos meg selv og de jeg veileder.
21	Jeg trengte å bli bedre til å reflektere over meg selv som person og veileder. Kontakt med egne kroppsreaksjoner, tanker og følelser knyttet opp mot egne handlinger har vært viktig for meg.
22	Jeg ser at mine forutinntatte tanker, ikke hjalp meg stort. De satte meg faktisk ut av balanse i forhold til hva jeg kunne bidra med og tilby. Jeg lærte at det ligger styrke i å møte det ukjente med åpent sinn.
23	Studiet har gitt meg selvinnsikt og bidratt til at jeg lettere kan skille min egen historie fra veisøkers fortelling. Jeg opplever at det har gjort meg til en bedre lytter.
24	Tilbakemelding fra de jeg har veiledet, har betydd mye for min utvikling som veileder.
25	Jeg har lært å anerkjenne meg selv og fokusere på det jeg får til.
26	Noe jeg skal ta med meg videre er betydningen av rammer og kontrakt i veiledning. Det bidrar til trygghet og god dynamikk i ei veiledningsgruppe, har jeg erfart.

27	Det viktigste har vært egen veiledningspraksis og tilbakemelding fra deltakerne der. De har gitt meg tro på at jeg har noe å bidra med som veileder.
28	Refleksjonsloggene har bidratt til økt oppmerksomhet og bevissthet. Det har vært viktig for meg i forhold til egen læring som veileder.
29	Jeg har blitt tryggere i min rolle som veileder og har utviklet mine ferdigheter i å stille spørsmål og lytte.
30	Gjennom selv å motta veiledning har jeg lært mye og fått gode rollemodeller. De gode veilederne klarte å skape en trygghet i gruppa gjennom å være anerkjennende å vise engasjement. De lot også lyskasteren lyse på det vesentlige. Slik ønsker jeg også å framstå som veileder.
31	Arbeidet med personlig læreplan gjorde det tydeligere for meg hva jeg trengte å arbeide mer med.
32	Ulike innspill gjennom studiet, har gitt meg mot til å eksperimentere med metoder og lage min egen «verktøykasse».
33	Veiledningsgruppa på studiet har vært en god arena for læring og bidratt til større trygghet som veileder.
34	Jeg opplever at helheten i studiet med praksis, gruppeveiledning, undervisning, diskusjoner , teori, skriftlige og muntlige oppgaver har utfyllt hverandre og hengt sammen på en for meg god måte.
35	Jeg har gjennom dette studiet, blitt modigere i forhold til å ta nye utfordringer og bevege meg ut over egen komfortsone.
36	Utfordringer og litt motstand skal til, sammen med engasjement for å få til endringsprosesser i meg selv.

Vedlegg: Instruksjon for Q-sortering

Ta utgangspunkt i din egen situasjon og sorter utsagnene du har fått utdelt på skjemaet etter nedenstående oppsett.

Oppsett for gjennomføring:

1. Les først alle utsagnene for å få en oversikt over hele innholdet.
2. Del så utsagnene i 3 noenlunde like grupper:
 - Merk med A: Utsagnene du er enige i og som beskriver deg.
 - Merk med B: Utsagnene du er uenig i eller som ikke beskriver deg.
 - Merk med C: Utsagnene som ikke gir så mye mening, er tvilsomme, uklare eller motsigende.
3. Du skal nå gjøre mer detaljerte sortering ved å plassere dem ut på skjemaet.
4. Først ser du på alle utsagnene i gruppe A, de du er enige i og som beskriver deg. Les gjennom utsagnene igjen og velg ut de to utsagnene du er mest enig i. Plasser dem lengst til høyre, +5, på skjemaet.
5. Deretter gjør det samme med gruppe B, de utsagnene du er uenig i eller som ikke beskriver deg. Plasser de to utsagnene du er mest uenig i lengst til venstre, -5, på skjemaet.
6. Gå så tilbake til de utsagnene som du er enige i og som beskriver deg, og velg nå 3 som fortsatt er svært lik deg. Plasser dem ved siden av utsagnet som du plasserte lengst til høyre, på +4.
7. Gjør nå tilsvarende med gruppe B, og plasser dem ved siden av utsagnet lengst til venstre, på -4.
8. Fortsett slik til du kommer til +/-2 og +/-1 og 0 rubrikkene, her er det små nyanser som avgjør hvilken kolonne du plasserer utsagnene i. Bruk god tid til å være så nyansert du kan, og fortsett til alle rutene i skjemaet er fylt opp med utsagnets nummer.
9. Når du har fullført plasseringen skal du se over den på nytt, og avgjøre om du er enig med deg selv. Hvis det er noe du er misfornøyd med justerer du inntil du blir fornøyd.
10. Dersom du har noe å tilføye som du ikke har funnet uttrykk for i Q-utvalget. Skriv dette på baksiden av skjemaet.
11. Det er ønskelig at skjemaet skrives under med eget navn, slik at jeg har mulighet for å ta kontakt med deg for et evt. klargjørende intervju etter at dataanalysen er foretatt. Dette er frivillig. I presentasjon av kategorier fra analysen, vil alle bli anonymisert og skjemaene vil bli slettet når undersøkelsen er avsluttet.

Høgskolen i Lillehammer / Lillehammer University College
Postboks/P. O. Box 952, 2604 Lillehammer, Norway
Telefon/phone: (+47) 61 28 80 00

www.hil.no