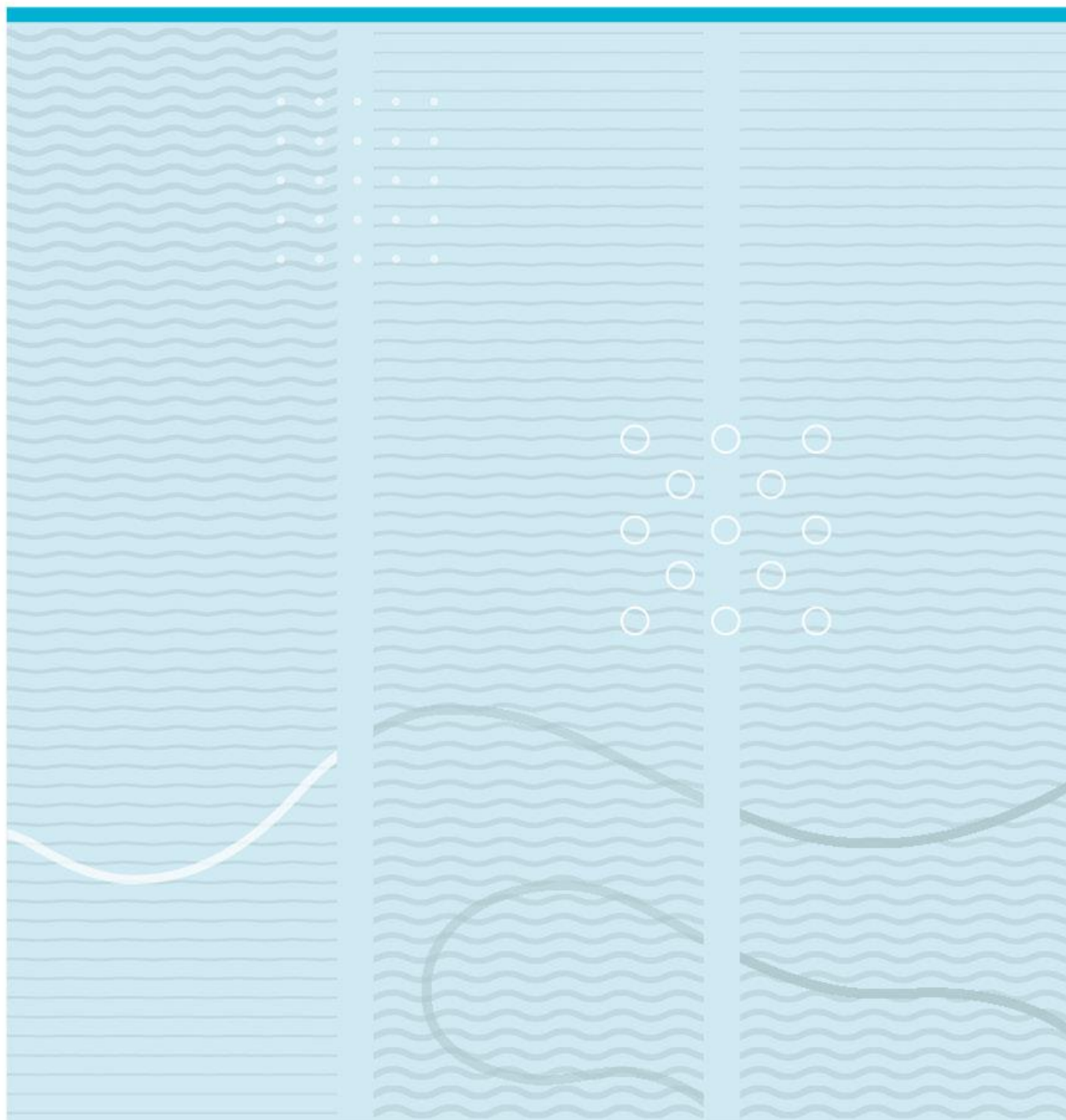


Gøril Erikstad

«Veiledning i offentlig sektor – teori og praksis»

Opplevelse av læring og utvikling av veiledningskompetanse etter
deltakelse i videreutdanning i veiledning



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Gøril Erikstad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er læring og kompetanseutvikling. Spørsmål jeg har stilt har vært for det første i hvilken grad ansatte i NAV som har deltatt på videreutdanningsstudiet «Veiledning i offentlig sektor» opplever studiet som et nyttig grunnlag for deres læring og utvikling av profesjonell kompetanse. Det andre spørsmålet er i hvilken grad de opplever at de får bruk for sin veiledningskompetanse etter avsluttet videreutdanning.

For å besvare spørsmålene har jeg gjennomført dybdeintervjuer med seks NAV-veiledere som har gjennomført studiet. Gjennom analyse og drøfting av empirien er mine funn at det for veilederne har vært av stor betydning at det har vært et erfaringsbasert studium. Gjennom refleksjon over egne erfaringer har de blitt bedre i stand til å analysere og begrunne sine handlingsvalg. Dette fordi de ikke lenger i så stor grad styres av på forhånd gitte metoder og fasitsvar, men framstår som yrkesutøvere som har mer forståelse for betydningen av helhet og kontekst.

Det er viktig for den enkeltes læring at læringsaktivitetene tar utgangspunkt i og har fokus på reelle utfordringer i deres yrkesutøvelse. En integrert læringsmodell med tett kobling mellom teori og praksis gjør at teorien blir relevant for dem. Veilederne opplever at de har utviklet en handlingskompetanse og personlig kompetanse som bidrar til at de gir veisøkerne et større mulighetsrom til å ta eierskap og ansvar for egne handlinger.

Konklusjonen er at NAV-veilederne helhetlig sett opplever studiet som svært nyttig for deres utøvelse av veiledning i NAV. De har utviklet sin veiledningskompetanse som de opplever at de har god nytte av og som de bruker i sine samtaler med veisøkerne. De opplever at de har utviklet sin profesjonelle kompetanse.

Innholdsfortegnelse

Opplevelse av læring og utvikling av veiledningskompetanse etter deltakelse i videreutdanning i veiledning	1
Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Tema for oppgaven	6
1.2 Problemformulering og avgrensning	6
1.3 Bakgrunn	8
1.4 Oppgavens oppbygning	9
2 Begrepsavklaringer og empirisk kontekst	11
2.1 Sentrale begrep relatert til problemstillingen	11
2.1.1 Kompetanse	11
2.1.2 Karriereveiledning og veiledning	12
2.1.3 Læring	14
2.2 Kompetanseutvikling i NAV og studiet «Veiledning i offentlig sektor»	15
2.2.1 Kompetanseutvikling i NAV	15
2.2.2 Studiet «Veiledning i offentlig sektor»	17
2.3 Tidligere forskning	19
3 Teoretisk rammeverk	22
3.1 Forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap	22
3.2 Erfaringsbasert læring og refleksjon	25
3.3 Læringsmodeller for erfaringsbasert læring	26
3.4 Skaus kompetansetrekant – en modell mer enn en teori	32
4 Metode og forskningsdesign	35
4.1 Kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju	35
4.2 Utvalg og rekruttering	37
4.3 Intervjuguide	39
4.4 Gjennomføring av intervju og transkribering	41
4.5 Bearbeiding, kategorisering og analysemetode	43

4.6	Reliabilitet, validitet og overførbarhet	45
4.7	Etiske betraktninger.....	46
5	Presentasjon av funn, analyse og drøfting	48
5.1	Presentasjon av informantene og bakgrunnen for at de deltok på studiet .	48
5.2	Studiet - dets innhold og arbeidsmåter	49
5.2.1	FOE – Førveiledning – Observasjon - Etterveiledning.....	49
5.2.2	Jobbing i basisgruppen	54
5.2.3	Teoretisk kunnskap og «Samtalestjernen».....	59
5.3	Yrkesspesifikke ferdigheter	66
5.3.1	Struktur og innramming av samtalen	66
5.4	Personlig kompetanse	69
6	Oppsummering, konklusjon og veien videre	74
	Litteraturliste.....	77

Forord

Arbeidet med masteroppgaven er ved veis ende. Jeg vil først og fremst takke mine informanter for å ha delt sine opplevelser med meg. Jeg er imponert over deres kunnskap og erfaring, og jeg blir ydmyk over hvor godt de beskriver og setter ord på vanskelige prosesser som det læring og utvikling er. De har gitt meg et godt grunnlag for refleksjon over og endring i egen praksis. Jeg er takknemling for å ha en tålmodig familie som har gitt meg oppmuntringer underveis. Takk til min arbeidsgiver Karrieresenteret Vestfold for støtte og velvillighet. Til slutt vil jeg takke min veileder Knut Rune Olsen som med sine innspill har loset meg på veien. Og ikke minst hans formidling av «jeg har tro på prosjektet ditt». Kanskje det viktigste i all veiledning - å skape håp om at gode ting kan skje.

Tønsberg, november 2018

Gøril Erikstad

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Teamet for denne oppgaven er kompetanseutvikling og læring. Jeg har gjennom arbeidet med masteroppgaven forsket på om NAV-veiledere som har deltatt på videreutdanningsstudiet «Veiledning i offentlig sektor» opplever at de blir bedre rustet til å gjøre en god jobb som veileder. Hva er det de trekker fram av innhold og gode læremetoder underveis i studietiden? Hvilken betydning har det for dem at teori og praksis er knyttet nært sammen? Hva av det de har lært har de tatt med seg inn i sin arbeidshverdag og sine veiledningssamtaler? Opplever de at de har utviklet sin kompetanse som veileder?

Jeg er ansatt som karriereveileder på Karrieresenteret Vestfold. Der jobber jeg med karriereveiledning av voksne. Mange av våre kunder er også tilknyttet NAV og får oppfølging og veiledning fra NAV-veiledere. Karrieresenteret Vestfold skal være et ressurs- og kompetansesenter for veiledere i NAV. I den forbindelse utarbeider og gjennomfører vi ulike opplæringstiltak. I høst startet en kollega og jeg et opplæringsløp for NAV-kontorene i Vestfold med utgangspunkt i fordypningsmodulen «Karriereorientert veiledning i NAV». Tematikken for oppgaven er relevant for min arbeidsplass. Jeg ønsker at vi skal være profesjonelle i dette arbeidet, og at vi skal bidra til at NAV-veilederne opplever at de blir mer profesjonelle. For å få et godt grunnlag for dette arbeidet er det interessant å knytte forskningen opp mot et formelt studium på universitetsnivå. Med dette tenker jeg at temaet kan være interessant også for andre som jobber med opplæring, læring og veiledning på karriereveiledningsfeltet. Kvalitet og profesjonalitet er sentralt i arbeidet med et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Jeg vil utdype bakgrunnen for valg av tema, men ønsker først å presentere min problemformulering.

1.2 Problemformulering og avgrensning

Forskningsspørsmål 1:

I hvilken grad opplever ansatte i NAV som har tatt videreutdanning i veiledning studiet som et nyttig grunnlag for deres læring og utvikling av profesjonell kompetanse?

Forskningsspørsmål 2:

I hvilken grad opplever ansatte i NAV som har tatt videreutdanning i veiledning at de får bruk for sin veiledningskompetanse etter avsluttet videreutdanning?

Vektingen av disse spørsmålene har endret seg underveis i forsknings- og skriveprosessen. Utgangspunktet mitt var at hovedvekten skulle ligge på forskningsspørsmål nummer to. Jeg hadde i tillegg et tredje spørsmål om hvilke faktorer er det i organisasjonen som hindrer eller stimulerer de ansatte til å ta i bruk og videreutvikle sin veiledningskompetanse på deres arbeidsplass. Dette gjenspeiles i utforming av intervjuguide og i gjennomføring av intervjuene. I omfang av empiri og drøfting har vektingen etter hvert blitt mest på besvarelsen av første spørsmål.

Begrunnelsen for dette er ikke at jeg opplever de andre spørsmålene som mindre viktige eller interessante. Jeg erfarte for øvrig underveis at spørsmålene i problemstillingen hver for seg og til sammen var større enn det jeg hadde skjønt rekkevidden av. Jeg vurderer også nå i etterkant at teorien jeg har valgt ikke gir godt nok grunnlag for å speile empiri angående dette. Jeg oppdaget underveis at informantene i mindre grad enn det jeg hadde antatt vektla forhold på organisasjonsnivå. Det kan ha sammenheng med metodisk tilnærming og spørsmålene jeg stilte og at dette ville ha krevd en annen og muligens en mer kritisk inngang. Jeg har uansett på grunn av oppgavens omfang forstått behovet for avgrensning. Jeg oppfatter forskningsspørsmålene som sideordnede men med sammenhengende forskningsfokus. Den logiske rekkefølgen er at spørsmålet vedrørende opplevd verdi av studiet kommer først, deretter at handlingsrommet med hensyn til å ta det i bruk følger etter. Jeg har valgt å vektlegge fortrinnsvis første forskningsspørsmål, dernest andre spørsmål der jeg etterstreber å ha et prosess- og endringsperspektiv hos den enkelte angående erfaring med veilderrollen og med spesielt fokus på selve veiledningssamtalen.

Nav-ansatte som jobber med brukerrettet oppfølging kan ha mange arbeidsoppgaver og inneha flere roller i sitt møte med bruker. Erfaringer de får i gjennomføringen av denne rollen kan være vanskelig å løsrive fra andre arbeidsoppgaver og funksjoner de har i sine yrkesroller. Noen er samtidig saksbehandlere, forvalter lovverk og har vedtaksmyndighet. Forvaltningsloven stiller krav om å gi informasjon til bruker, innhente informasjon for å belyse en sak og utvise godt skjønn. De ulike rollene og NAVs samfunnsmandat kan påvirke hvordan den ansatte utøver sin veiledning og deres

profesjonalitet i veilederrollen. Dette vil belyses nærmere i kapittel 2 «Begrepsavklaringer og empirisk kontekst» og i kapittel 5 i «Presentasjon av funn, analyse og drøfting». Slik vil likevel noe av tanken bak tredje forskningsspørsmål få sin plass i besvarelsen.

1.3 Bakgrunn

I likhet med det internasjonale samfunn for øvrig står Norge overfor utfordringer med omstilling i økonomi og arbeidsliv, teknologisk utvikling og økt arbeidsledighet. En konsekvens av dette er at mange må ta flere karrierevalg i løpet av livet, tilpasse seg endringene og takle flere skifter og overganger mellom skole, utdanning, ulike yrker og arbeidssteder. En av hovedanbefalingene i OECD Skills Strategy – Action report – Norway (2014) er at Norge bør utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning. NOU-rapporten «Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn» (2016) sier at tilgang til karriereveiledningstjenester av høy kvalitet er avgjørende både for den enkelte i valgsituasjoner og kan bidra til å gjøre ledighetsperiodene kortere og med dette redusere tap i verdiskapning og offentlige ytelser. Voksne som har behov for karriereveiledning kan få dette ved de fylkesvise karrieresentrene. Fortsatt er det for øvrig slik at mange som er utenfor arbeid for kortere eller lengre periode på grunn av sykdom, uførhet, arbeidsledighet, sosiale årsaker eller annet, får veiledning angående valg av arbeid og utdanning på sitt lokale NAV- kontor (NOU 2016: 7). Ekspertutvalget som utarbeidet rapporten mener det er viktig å beskrive hva slags rammer som er lagt for denne mer begrensede typen karriereveiledning innenfor et system, og at det etableres kompetansestandarder også for den. De anbefaler at veiledere i NAV med arbeidsrettet brukeroppfølgning som sitt arbeidsområde skal ha karrierefaglig utdanning på minimum 30 studiepoeng på nivå som Career Advisor. For å sikre profesjonelle tjenester anbefaler utvalget at NAV styrker den formelle kompetansen og vektlegger samarbeid med universitet- og høgskolesektoren om formelle utdanningstilbud som er spesielt rettet mot NAV-veilederes oppgaver, herunder etter- og videreutdanningstilbud av høy kvalitet (NOU 2016: 7)

Karrieresenteret i Telemark og daværende Høgskolen i Telemark, nå Universitetet i Sørøst- Norge, startet i 2011 et samarbeid om studiet «Veiledning i offentlig sektor». Studiet omfatter en modul på 15 studiepoeng og målgruppen er NAV-ansatte med veiledningsansvar på NAV-kontor i Telemark, og rådgivere i grunnopplæringen i

Telemark Fylkeskommune. Ifølge studieplanen er målet at veiledere i NAV og fylkeskommunale rådgivere skal øke sin bevissthet rundt egne ressurser og rolle, og utvikle sin handlingskompetanse i veiledning. Deltakerne skal arbeide med temaet veiledning tilknyttet egen organisasjon med vekt på erfaringsbasert læring og egen arbeidsplass som læringsarena. Studiet vil kunne dekke behov innenfor det generelle veiledningsfeltet og med særlig blick på utdannings- og yrkesvalg. (Studieplan «Veiledning i offentlig sektor» 2011). Studiet er gjennomført tom. våren 2017. Forskriftsendring krever at faglig ansvarlig universitet må stå for minst 50% av undervisningen i studiet, noe Universitetet i Sørøst- Norge ikke har kapasitet til pr. i dag.

1.4 Oppgavens oppbygning

I første kapittel redegjør jeg for tema for oppgaven. Jeg presenterer problemformulering og begrunner avgrensninger i forskningsspørsmålene og besvarelsen. Deretter går jeg nærmere inn på bakgrunnen for valg av tema. I kapittelets siste avsnitt redegjør jeg for videre oppbygging og oppgavestruktur.

I andre kapittel «Begrepsavklaringer og empirisk kontekst» redegjør jeg for sentrale begrep som inngår i problemstillingen. Jeg går nærmere inn på hva det betyr å inneha en profesjonell kompetanse generelt og spesielt om profesjonalitet i rollen som veileder i NAV som organisasjon. Begrepene kompetanse, veiledning, karriereveiledning, kunnskap og læring er i fokus. Deretter følger en kort beskrivelse av studiet «Veiledning i offentlig sektor», dets mål, struktur og innhold og dets plassering i NAV's opplæring og mål om kompetanseheving. Kapittel to avsluttes med tidligere forskning på fagfeltet.

I kapittel tre «Teoretisk rammeverk» presenteres teoretiske perspektiver jeg mener er relevante i forhold til problemstillingen, og som kan danne et grunnlag for analyse og drøfting av empiri. Jeg har valgt teori som omhandler veiledningskompetanse, ulike læringsteorier med vekt på erfaringsbasert læring og forholdet mellom teori, praksis og refleksjon.

I fjerde kapittel «Metode og forskningsdesign» gjør jeg rede for valg av forskningsdesign og metodisk tilnærming til empirien. For å ivareta prinsippet om

åpenhet i forskningen, forklarer jeg framgangsmåte ved rekruttering av informanter, utarbeiding av intervjuguide og hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk. Jeg redegjør for hvordan jeg behandlet, bearbeidet og analyserte datamaterialet, og gir til slutt en vurdering av forskningens validitet og reliabilitet og noen etiske betraktninger.

Jeg har valgt å slå sammen presentasjon av empiri, analyse og diskusjon i kapittel fem «Presentasjon av empiri, analyse og drøfting». Først presenteres informantene og bakgrunnen for at de deltok på studiet.

I sjette og avsluttende kapittel «Oppsummering, konklusjon og veien videre» trekker jeg tråder sammen og konkluderer, samt skisserer noen tanker for framtida ut fra det jeg har kommet fram til i denne studien.

2 Begrepsavklaringer og empirisk kontekst

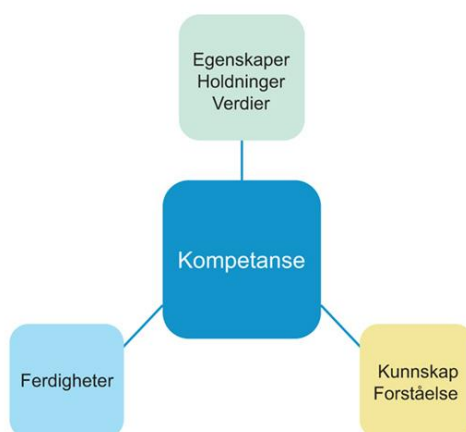
2.1 Sentrale begrep relatert til problemstillingen

2.1.1 Kompetanse

I «Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021» formulerer regjeringen og viktige samarbeidspartnere i arbeids- og utdanningssektoren nasjonale mål og prioriterte innsatsområder i kompetansepolitikken. Strategipartene har identifisert tre hovedinnsatsområder. To av områdene er å bidra til at det gjøres gode valg for den enkelte og samfunnet og å arbeide for bedre læringsmuligheter og god bruk av kompetanse i arbeidslivet. Her defineres kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner, og inkluderer kunnskap, ferdigheter og holdninger». (Regjeringen, 2017: 26).

OECD's definisjon sier at kompetanse er mer enn kunnskap og ferdigheter, og kan referere til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, men også til kompetanse som er spesifikt knyttet til utøvelsen av et yrke (OECD, 2017a, her i NOU 2016: 7).

Kompetanse omhandler i tillegg evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, kombinert med en refleksiv læringsprosess, for å kunne engasjere og samhandle (OECD, 2016, her NOU 2016: 7). Kompetansebehovsutvalget legger til grunn en bred forståelse av kompetansebegrepet, og bruker kompetanse som et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier.



(NOU 2018: 2 s.15 jf. figur 2.1).

I denne forståelsen fremheves eksplisitt at det ikke er et klart skille mellom kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, men at disse bidrar både hver for seg og i samspill til positive resultater innen utdannings-, arbeids- og samfunnslivet, samt har betydning for personlig utvikling for den enkelte.

Det er denne brede forståelsen av kompetanse jeg tar med meg videre i denne oppgaven. Jeg benytter begrepet *profesjonell* kompetanse i problemformuleringen, da ment som både en avgrensning og en presisering av at det er kompetanse knyttet til den profesjonelle yrkesutøvelsen i arbeidslivet som er hovedfokuset. Jeg kommer nærmere inn på begrepene profesjonell, profesjon og profesjonalitet senere, og kompetanse som er knyttet til den spesifikke yrkesutøvelsen i rollen som NAV-veileder.

2.1.2 Karriereveiledning og veiledning

I karriereveiledning er det vanlig å skille mellom et *bredt* og et *smalt* perspektiv, der det brede omfatter alle typer aktiviteter som kan bidra til å øke menneskers kunnskaper og ferdigheter angående karriere og arbeidsliv. Dette kan være karrieredager, jobbsøkerkurs, arbeidspraksis (OECD, 2004). I et smalt perspektiv er fokuset på selve karriereveiledningssamtalen mellom en veileder og en veisøker. Gaarder og Gravås definerer i sin bok «Karriereveiledning» karriereveiledning som:

Profesjonelle, individuelle samtaler mellom en veileder og en veisøker om karriererelaterte spørsmål, med den hensikt å bidra til å styrke veisøkers refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere (Gaarder & Gravås, 2011: 20).

Gaarder og Gravås utdyper sin forståelse av definisjonen. En profesjonell veiledningssamtale foregår i en formell ramme, der institusjonen gir veilederen legitimitet til å veilede, det er en felles forståelse av hva som er veiledningens saksforhold og hensikt. At samtalen skal sies å være profesjonell, fordrer at det stilles krav til veilederens kompetanse. Veileder må ha tilstrekkelige veiledningsferdigheter, ha kunnskaper om saksforholdet, en tydelig rolleforståelse og kunne håndtere etiske utfordringer. En profesjonell veileder må ha faglige og teoretisk kunnskaper, erfaring med praktisk utøvelse og evne til å reflektere over samspillet mellom teori og praksis. Med individuell samtale menes at det er en dialog mellom to parter. Veileder er den profesjonelle og har ansvaret for prosess og struktur i samtalen, men veisøker skal være i fokus i samtalen og ha eierskap og ansvar for eget liv, utvikling og valg. Definisjonen

er basert på humanistiske verdier som respekt, ansvar og likeverd, og en tro på menneskers mulighet og evne til utvikling, endring og til å ta ansvar for valg i eget liv. Saksforholdet er karriererelaterte spørsmål, der hovedområdene er utdanning og arbeid, men i denne sammenheng vil ofte mer komplekse tema som handler om mer grunnleggende eksistensielle spørsmål og livssituasjon komme på banen. Hensikten med veiledningen er å styrke veisøker til å ta gode valg basert på hva som er viktige for dem. Dette ved å styrke deres refleksjon og motivasjon, øke deres selvforståelse og tro på endring gjennom aktiv handling og ved økt bevissthet om egen kompetanse og øke deres ferdigheter til å håndtere egen karriere ikke bare her og nå men også på sikt (Gaarder & Gravås, 2011: 20-27). Slik omfatter også den smale definisjonen et bredere perspektiv på hva som er karriereveiledningens hensikt – både å bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner og samtidig bidra til å utvikle karrierekompetanser slik at han kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom hele livsløpet (NOU 2016: 7: 50).

I «Veiledningens landskap» definerer Kaare Skagen veiledning som:

En dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng (Skagen, 2004: 19).

Det er sammenhengen som definerer og setter grenser for veiledningens form og innhold. Når veilederen har fått kunnskap om den situasjonen han skal veilede i, velger han innhold, strategi og metode. Situasjonen setter rammer og begrenser valgene, det er uansett et frirom der veileder kan gjøre valg. I veiledning etter humanistiske grunnprinsipper er den viktigste forutsetningen for valg av innhold og struktur i samtalen veisøkers behov og aktuelle livssituasjon. En *dialogisk virksomhet* fordrer en god bearbeidelse av saksforholdet og en god relasjon, der veilederen er undersøkende, utforskende og lyttende (Skagen, 2004:18-19). Veiledning i NAV foregår innenfor det som er NAVs samfunnsoppdrag, definert som «arbeid først». Veiledning skal foregå i tråd med arbeidslinja i NAV, det vil si at veiledningen vil være orientert mot å legge til rette for raskeste vei til passende arbeid (NOU 2016: 7: 178). Skagens definisjon rommer med sin vekt på sammenhengen veiledningen foregår i, den delte lojaliteten en NAV-veileder har til forholdet mellom brukerens behov, ønsker og mål og til NAVs samfunnsoppdrag, rammer og til enhver tid gjeldende regelverk. I NAV-sammenheng og i NAVs opplæringspakke «Veiledningsplattformen» benyttes begrepet *karriereorientert veiledning* nettopp for å framheve dette dilemmaet med at NAV-veilederen ikke er nøytral.

Jeg mener det er viktig at disse distinksjonene blir uttalt eksplisitt og at det er en bevissthet om at sammenhengen denne form for veiledning foregår innenfor kan være gjenstand for kritiske blikk. Kjærgård (2012) argumenterer for at karriereveiledning i dag inngår i en overordnet kunnskapsøkonomisk diskurs og at praksisene er preget av neoliberalistisk styringstenkning. Lingås (2016) mener at et instrumentalistisk menneskesyn og en fornyet tro på positivistisk mål-middel-rasjonalitet ligger til grunn for styringsprinsippene i offentlig forvaltning. Dette vil ikke diskuteres i denne oppgaven, men peker tilbake på Skagens definisjon om at veiledning ikke kan ses isolert, men må settes inn i en større samfunnsmessig sammenheng.

Jeg vil i denne oppgaven benytte begrepet veiledning underforstått at det rommer nyanseringen gitt over, men at det fortrinnsvis er det smale perspektivet med selve samtalene mellom veileder og veisøker som er i fokus. Veisøker vil også omtales som bruker, da dette er en vanlig betegnelse på de som kommer til veiledning i NAV.

2.1.3 Læring

Livslang læring er en utdanningspolitisk visjon og i strategidokumentet «A Memorandum on Lifelong Learning» defineres begrepet: «Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum `from cradle to grave`» (European Comimision, 2000: 7). Strategidokumentet skiller mellom tre kategorier av læringsaktiviteter: Formell læring (formal learning) som foregår på utdanningsinstitusjonene og fører til formell kompetanse, ikke-formell læring (non-formal learning) som finner sted utenfor utdanningsinstitusjonene og ikke gir formell kompetanse, for eksempel internopplæring på arbeidstedet og uformell læring (informal learning) som forekommer som en del av hverdagslivet og som ikke nødvendigvis er intendert. Studiet «Veiledning i offentlig sektor» gir formell kompetanse, finner sted på en utdanningsinstitusjon og er slik i kategorien formell læring. I denne oppgaven søkes å få svar på om studiets innhold og læringsaktiviteter oppleves som et nyttig grunnlag for deltakernes læring. Fokus vil være både på læringsaktivitetene og læringen som skjer underveis i studietiden, men for å besvare andre forskningsspørsmål er vi spesielt interessert hva de har med seg av dette videre i egen arbeidshverdag og inn i den ikke-formelle læringen som skjer på arbeidstedet. «*Learning is happening all the time an individual is conscious*» er et sitat fra Krumboltz's karrierelæringsteori som er forankret i et sosialkonstruktivistisk

perspektiv (Her gjengitt fra Haug, 2018: 63) Sitatet peker på at det alltid vil være et samspill mellom de ulike kategoriene.

Foreløpig velges en vid definisjon av læring der den brede forståelsen av kompetanse er lagt til grunn:

Læring er relativt stabile forandringer i individets kompetanse som et resultat av individets samspill med omgivelsene (Ellström, 1996: 146, her gjengitt i Wahlgren, 2002: 13).

Jeg kommer tilbake til læringsbegrepet i tredje kapittel «Teoretisk rammeverk». Men først litt om kompetanseutvikling i NAV og litt utdypende om studiet «Veiledning i offentlig sektor».

2.2 Kompetanseutvikling i NAV og studiet «Veiledning i offentlig sektor»

2.2.1 Kompetanseutvikling i NAV

Sluttrapporten «Et NAV med muligheter. Bedre brukermøter, større handlingsrom og tettere på arbeidsmarkedet» ble overlevert Arbeids- og sosialdepartementet april 2015. En ekspertgruppe ledet av Sigrun Vågeng hadde fått i oppdrag å gjennomgå NAV som organisasjon. Her anbefales et mer myndig NAV-kontor, der arbeidsinkludering og oppfølging i større grad skal gjøres av NAV-veileder enn av tiltaksarrangør, økt fokus på veiledningsrollen i NAV og at det bør være klare kompetansestandarder for denne (Vågeng, 2015: 11-16). Det pekes på at det er viktig å sikre kunnskapsbaserte tjenester og kompetanse i møte med brukerne. Dette kan gjøres ved å sikre at NAV-kontorene har nødvendige ressurser til arbeidet med læring og innovasjon, og at de kan få faglig støtte fra utviklings- og kompetanseenheter på fylkes- og regionalt nivå. Videre bør det utarbeides program for etterutdanning i samarbeid med universitets- og høyskolesektoren basert på egen læring, arbeid, kollegaveiledning og teoretisk opplæring. I kompetanseutviklingen anbefales det at NAV-kontoret brukes som læringsarena. Det dreier seg om å ha erfaringsbasert læring i fokus ved å sette ord på «den tause kunnskapen» som den profesjonelle NAV-veilederen tilegner seg i yrkesutøvelsen og som det ofte er vanskelig å systematisere, samt å utveksle erfaringer og ta med seg felles erfaringer i videre arbeid. Dette krever at det eksisterer formelle arenaer for refleksjon og debatt om hva som er god veiledning og oppfølging (Vågeng, 2015: 243). I artikkelen «Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning» sier

Caspersen mfl. (2017) at nyere forskning på profesjonell kompetanseutvikling i tråd med det som gjerne kalles praksisvendingen i læringsforskningen rundt 1990, legger mindre vekt på «skolske» kvalifiseringstiltak lagt utenfor arbeidsstedet. I stedet prioriteres kompetanseutvikling gjennom læring nært knyttet til arbeidet, der løsningene utvikles i et faglig fellesskap og der det er en tendens til å legge vekt på læring i de kollegiale settingene hvor arbeidet utføres. Utviklingen går i retning av at de formelle opplæringsiltakene knyttes tettere til selve arbeidet og at de i større grad spiller sammen med den uformelle læringen i arbeidet (ibid.: 128).

For å sikre en helhetlig og enhetlig utvikling av felles nasjonale tiltak innenfor veiledningsområdet i NAV, utarbeidet Arbeids- og Velferdsdirektoratet et opplæringsprogram som utgangspunkt for organisert intern opplæring.

«Veiledningsplattformen» er et modulbasert program for trening og opplæring i veiledning, kommunikasjon og samtalemetodikk tilpasset ulike veiledningssituasjoner og ulike brukergrupper og kan brukes som utgangspunkt for gjennomføring av opplæring ved kollegaveiledning og for å få konstruktive tilbakemeldinger fra kolleger og en gruppeveileder (NAV, Evalueringsrapport, 2013). Plattformen er bredt forankret og utarbeidet i samarbeid med NAV-kontor, og er både et oppslagsverk og et praktisk verktøy for ansatte. Selv om denne læringsaktiviteten er omfattende og satt i system, er den jamfør tidligere kategorisering av læringsaktiviteter i kategorien ikke-formell læring da den finner sted utenfor utdanningsinstitusjonene, den gir ikke formell kompetanse og er en del av internopplæringen i NAV ute på det enkelte NAV-lokalkontor.

Veiledningen er orientert mot å legge til rette for raskeste vei tilbake til passende arbeid (ibid.: 19). Usher og Solomon (1999) påpeker at arbeidsplasssekterne læringskontekster, som ved utdanningsinstitusjoner, har bedre muligheter for å fastholde et kritisk perspektiv og ikke virke disiplinerende med hensyn til at erfaringene innleires i et nytteperspektiv (Wahlgren mfl., 2002: 34). Veiledningsplattformens innhold og framgangsmåter er forankret i anerkjent veiledningsteori, men det er usikkert i hvor stor grad denne kommer til uttrykk og anvendelse annet enn gjennom praktiske øvelser og metoder i gjennomføringen ute på NAV-lokalkontorene. Den inneholder mye fagstoff som omhandler arbeidsmarked, samarbeid med andre aktører mm., og slik er selve veiledningssamtalen en liten del av det hele.

2.2.2 Studiet «Veiledning i offentlig sektor»

Kildematerialet som omhandler studiet er «Studieplan Veiledning i offentlig sektor» godkjent av dekan 17. juni 2011, «Forklaring og konkretisering av studieplanen 2016», et utfyllende notat til studentene om organisering, arbeidsmåter, vurderingsformer og skriftlige innleveringer. Videre er det «Anbefalt leseplan 2016» med oversikt over tema, mål, innhold og relevant litteratur knyttet til kursdagene, dette for å gjøre det enklere og mer interessant for studentene å knytte teori og pensum til forelesninger og øvelser. Litteraturen på deres pensumliste er for det meste kjent fagstoff for meg. Jeg har i tillegg fått tilgang til fagansvarliges mer detaljerte kjøreplan for alle kursdagene og presentasjoner som har vært benyttet på studiesamlingene for syvende kull våren 2017. Sannsynligvis har foreleserne gjort noen endringer underveis i tidsintervallet 2011-2017, dette er ikke vektlagt i denne oppgaven, da studieplanen er uendret.

Karrieresenteret i Telemark er et av de fylkesvise karrieresentrene og er et partnerskap mellom fylkeskommunen og NAV Telemark. NAV Telemark har valgt å finansiere og legge til rette for at ansatte kan delta på studiesamlingene i arbeidstiden. De imøtekommer med dette anbefalingene i tidligere omtalte overordnede dokumenter og anbefalinger i NOU:7 kapittel 11 «Karriereorientert veiledning i NAV» punkt 11.5 der det blant annet fremheves at NAV bør samarbeide med karrieresentrene om kompetansestøtte og med universitet og høyskoler om formell karriereveiledningsutdanning. Studiet gir 15 studiepoeng, og imøtegår slik ikke anbefalingen fullt ut. Dette er en videreutdanning i veiledning, og skal ifølge studieplanen kunne dekke behov innenfor det generelle veiledningsfeltet, likevel med særlig blikk på utdannings- og yrkesvalg og kan med dette kalles en karrierefaglig utdanning. Første kull gjennomførte studiet i 2011, og deretter har det vært holdt hver vår. Hovedtyngden av studenter er fra NAV, noe forskjellig fra kull til kull, men der skolerådgiverne ikke har utgjort mer enn 10 prosent. Caspersen mfl. (2017) refererer til en omfattende oversiktsartikkel av Webster -Wright (2009) som viser at forskning på feltet i stor grad preges av beskrivelser av hvordan organiserte opplærings tiltak gjennomføres og undervisningen og treningen legges opp, og at oppleggene kjennetegnes av et underliggende premiss om at yrkesutøverne mangler kunnskap eller ferdigheter på området. Webster-Wrights hovedpoeng er at profesjonell kompetansebygging bør bygge på de profesjonelles faglige ressurser, utfordringene i arbeidet og betingelsene for faglig utvikling på arbeidsplassen (ibid.: 127). Ved NAV-

kontorene hadde mer enn to av tre ansatte i 2014 høyere utdanning, der helse- og sosialfaglig utdanningsbakgrunn utgjorde den største gruppen, etterfulgt av samfunnsfaglig utdanning. For de under 40 år hadde opp mot 90 prosent en bachelor eller masterutdanning allerede i 2011 (Andreassen, 2017: 141). Opptakskravet til dette videreutdanningsstudiet er en grunnutdanning tilsvarende bachelornivå, og minst ett års erfaring fra veiledningsarbeid. Deltakerne er med dette ikke ferske studenter, men har en akademisk utdanning og/eller en profesjonsutdanning, arbeidserfaring og spesifikk erfaring fra veiledningsarbeid. NAV-reformen representerte et skifte fra saksbehandlerrollen til veilederrollen, fra en rolle med sterk regelverksforvaltning og administrativt skjønn til større grad av faglig skjønn som krever større handlingsrom for veileder til å vurdere mål og middel ut fra brukers behov og det Vågengutvalget mente med myndige NAV-kontor (Andreassen, 2017: 141; Vågeng, 2015). I forbindelse med forskning på NAV som lærende organisasjon ble det diskutert om det skulle utvikles et eget utdanningsløp og en egen «NAV-profesjon» for å forsyne NAV med saksbehandlere og veiledere. Dette ble ikke realisert av flere årsaker, og ved utlysninger til stillinger i NAV-kontorene søkes medarbeidere med «relevant høyere utdanning». Andreassen (2017) peker på at en av grunnene til dette kan være at flere fag har relevant kompetanse å bidra med, og det faglige arbeidet med arbeidsinkludering krever en tverrfaglig innsats. En viktig kompetanse for profesjonsutøvere blir å håndtere arbeidssituasjoner preget av «hybriditet», der mange ulike og dels motstridende hensyn må ivaretas, avveies og forenes (ibid.: 143). Målet med «Veiledning i offentlig sektor» er at veilederne skal øke sin bevissthet rundt egne ressurser og rolle med utgangspunkt i utfordringene i rollen som veileder på eget arbeidssted, samt utvikle sin handlingskompetanse i veiledning. Innholdet vil ta utgangspunkt i lokale behov. I følge studieplanen skal deltakerne gjennom arbeid med faget bli i stand til å gjøre rede for sentrale prinsipper for god kommunikasjon og kunne beskrive og anvende grunnleggende verktøy innen veiledning. Dette innebærer å kunne planlegge, begrunne, gjennomføre og evaluere en til en- veiledning med bruker. De skal opparbeide seg evne til refleksjon over egen veiledningspraksis og vurdere denne i lys av grunnleggende prinsipper for veiledning. Studentene skal kunne analysere og diskutere etiske perspektiver i arbeid med mennesker. Eraut (2012) peker på at opplæringstiltak i størst mulig grad bør relateres til de utfordringene den enkelte profesjonsutøver står overfor i sin arbeidshverdag. Tiltakene bør gjennomføres i et støttende kollegialt nettverk med involvering fra ledelsen (her referert i Caspersen mfl.: 127)

Det er lagt opp til seks heldagssamlinger, der de to første samlingene er på to påfølgende dager, og de to siste er enkeltdager. Det er obligatorisk å gjennomføre arbeidskrav mellom samlingene, som å gjennomføre egen veiledning og selvobservasjon med skriving av logg. Et annet arbeidskrav er å gjennomføre ti timers arbeid i en basisgruppe sammensatt på tvers av kontorene, med vekt på trening etter FOE-modellen, som er en forkortelse for førveiledning, observasjon og etterveiledning (FOE). De skal gjennomføre en individuell veiledning med en av de fagansvarlige fra studiet, basisveileder, til stede, samt levere en skriftlig selvstendig eksamen til slutt der de skal gjøre rede for prosesser i utviklingen av egen veilederrolle og drøfte dette i lys av teori fra pensum og prinsipper i veiledning.

Andre arbeidsmåter i studiet er forelesninger med gjennomgang av teori og metoder, dialog, øvelser, videoopptak og gruppearbeid på samlingene.

Dette studiet er et formelt opplæringstiltak, men ved valg av mål, innhold og ønsket læringsutbytte ser vi at her søkes å etterkomme anbefalingene for hva som har betydning for læring og kompetanseutvikling fra Webster-Wright og Eraut, samt de politiske føringene for kompetanseutvikling i NAV.

2.3 Tidligere forskning

Jeg vil her i trekke fram noen studier som kan ha relevans for mitt tema om læring, kompetanseutvikling og relasjonen mellom teori og praksis. Dette er klassiske diskusjoner som har pågått over lang tid, og her kommer kun et lite utvalg.

«Hvad trækker vejlederen på? En undersøgelse af forholdet mellem teori og praksis med fokus på vejledningen i jobcentrene». Dette var problemformuleringen i Lene Poulsens (2008) masterprosjekt. Som ledd i arbeidet med å profesjonalisere veiledningen i Danmark ønsket hun som blant annet underviser og koordinator i Diplomuddannelse i Uddannelses- og Erhvervsvejledning (DUE) å få bedre innsikt i undervisningens relevans og brukbarhet både når det gjaldt valg av fagstoff og formidlingen av dette. Hun var nysgjerrig på hvordan veiledningssamtalene og veilederne ble preget av det de lærte i de formelle veiledningsteoretiske studiene og hvordan de ellers trakk inn andre mer personlige og erfaringsmessige vurderinger i samtalene. I analysen stiller hun spørsmål til hva det er veilederne selv mener har dannet deres profesjonelle veiledningsfaglige identitet. Det oppsummerende svaret er at den faglige identiteten

skjer i et tett samspill mellom utdanning og yrkesutøvelse. Det kollegiale miljøet spiller en viktig rolle, og i noen tilfeller det fagpolitiske engasjementet. Teori fungerer som utgangspunkt for refleksjon, men har også betydning for veilederens personlige tilgang og forståelse av seg selv som fagperson. Veilederens handlinger er både et resultat av og en stadig bekreftelse av deres identitet som veileder. Grunnutdanningen innen veiledning har hatt stor betydning, men identiten skapes og utvikles i et faglig og sosialt fellesskap. Veilederne vektlegger betydning av at det er en vekselvirkning mellom utdanning og praksis, og mener dette er avgjørende for deres utvikling som fagpersoner. De ettespør ikke teori som er mer direkte anvendbar men er interessert i teori som «vitamin til ørene» (Poulsen, 2008).

«Is guidance an applied science?» – hvilken rolle spiller teori i karriereveiledningssamtalene? I sin artikkel sammenfatter Kidd og Killeen (1994) resultater fra forskning gjennomført i England, Skottland og Wales. Forskningsmetodene var spørreskjema, semistrukturerte intervju og gruppediskusjoner av et tilfeldig utvalg av karriereveiledere, «career officers», ansatt ved 33 av 133 «Career Services» i England, Skottland og Wales. Undersøkelsen omfattet i tillegg spørsmålet om i hvilken grad og hvordan det ble undervist i teori ved «Diploma in Careers Guidance courses (DCG)». Dette er et to-årig universitetsstudium med første år på studiestedet, og andre år ute i praksis. Resultatene viste at praktiserende karriereveiledere anvender et mangfold av teorier og ikke spesifikke metoder eller teorier i sin veiledning med veisøkere. De er mer fortrolige med teorier angående hva som er god veiledning enn karrierevalgsteorier om hvordan mennesker tar valg og former sine karrierer. Nyutdannede hadde en større kjennskap til karrierevalgsteoriene enn de erfarne. Forskerne stilte seg kritiske til at teori og øvelser i veiledningsmetoder ble undervist atskilt i utdanningen, «theory was used to support skills training rather than determine it». Bare et fåtall av studentene mente teorien var relevant. (Kidd & Killeen, 1994)

I sin artikkel er Bimrose og Bayne (1995) kritisk med hensyn til både gjennomføringen av forskningen til Kidd og Killeen og til deres kritiske syn på at veilederne i større grad enn resultatene tilsa burde finne seg ett teoretisk ståsted. De mener praksiskunnskap bør få fornyet status, og at veiledere bør annerkjennes for deres tilnærming til faget der de

integrerer og tilegner seg teorier som er hensiktsmessige for dem på sin vei til å bli en refleksiv praktiker jamfør Schön (Bimrose & Bayne, 1995)

Veilederne endret sin veilederkompetanse gjennom å delta på et studium i veiledning. De hadde tidligere en smalere tilnærming til egen kompetanse med fokus på teknikker og konkrete ferdigheter, men dette endrer seg underveis og de får en videre forståelse av sin kompetanse. Dette viser seg i at de nå er tryggere på sine evner til å møte den enkelte veisøkers behov. De retter mer fokus på det relasjonelle, empati og refleksjon i veiledningssituasjonen. Dette var hovedfunnene i Oda Bjørnsdatters masterstudium i pedagogikk fra 2017. Hun intervjuet fire praksisveiledere i skolen før og etter deltakelse på en formell videreutdanning i veiledningspedagogikk på 15 studiepoeng (Bjørnsdatter, 2017).

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet går jeg nærmere inn på teoretiske perspektiver jeg mener er relevante i forhold til problemstillingen, og som kan gi et grunnlag for analyse og drøfting. Jeg har i de innledende kapitler gitt noen avklaringer og definisjoner av sentrale begrep relatert til problemstillingen. En profesjonell veileder må blant annet ha faglige og teoretiske kunnskaper, erfaring med praktisk utøvelse og evne til å reflektere over samspillet mellom teori og praksis. Jeg vil i denne sammenheng gå nærmere inn på teori som utdyper og diskuterer kunnskapsbegrepet og forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

Læring ble definert som relativt stabile forandringer i individets kompetanse som et resultat av individets samspill med omgivelsene. Det er i studiet «Veiledning i offentlig sektor» lagt opp til en teoretisk og praktisk tilnærming, og i denne sammenheng er det interessant å se på teori om hvordan kunnskap kan læres og utvikles gjennom formelle og ikke-formelle læringsaktiviteter. Her vektlegges erfaringsbasert læringsteori. Kompetansebegrepet inkluderer evne til refleksjon og til å kombinere en refleksiv læringsprosess til sin kompetanse, og refleksjonsbegrepet vil få sin plass i denne teoretiske framstillingen.

3.1 Forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap

Det klassiske bildet er at kunnskap som formidles i utdannelsen (grunnutdannelsen) er teoretisk og vitenskapelig kunnskap, samt noen elementer av praksis. Gjennom profesjonell yrkesutøvelse kommer forvaltning av den vitenskapelige kunnskapen befolkningen til gode. Dette har vært et trekk som skiller profesjonene fra andre yrker som for eksempel snekkere der kunnskapsbasisen har blitt ansett som praktisk framfor vitenskapelig. Grimen stiller spørsmål til hvor klart skillet mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap er, og om ikke elementer av praktisk kunnskap spiller en langt større rolle i all profesjonsutøvelse enn det klassiske bildet antyder (Grimen, 2008: 71). I denne sammenheng fremsetter og forsvarer han *tre teser*. Den første er at profesjoners kunnskapsbaser må forstås som *mangfoldige*, og at de viktigste sammenhengene i dem er praktiske. Disse sammenhengene betegnes med begrepet *praktiske synteser*. Tese nummer to er at det finnes flere typer forhold mellom teori og praksis, og at profesjonell yrkesutøvelse er preget av kompliserte samspill mellom disse. Siste tese er at det ikke

finnes noe klart og prinsipielt skille mellom ulike kunnskapsformer, men at det dreier seg mer om et kontinuum.

I sitt forsvar for *første tese* diskuterer Grimen spørsmålet om hvor *enhetlige* er egentlig profesjoners kunnskapsgrunnlag ut fra tre dimensjoner ved kunnskap – kunnskapens grad av homogenitet, graden av integrasjon mellom elementene i kunnskapen og det som eventuelt skaper integrasjon i kunnskapen. Hvis alle elementene i en kunnskapsbase stammer fra samme vitenskapelige disiplin eller ett kunnskapsfelt er den homogen, er den satt sammen fra forskjellige er den heterogen. I det siste tilfellet vil kunnskapsbasens integrasjon normalt være svak, da en sterk integrert kunnskapsbase ikke er fragmentert og bestående av områder som har få eller ingen logisk sammenheng, men derimot henger alle deler sammen i et system (ibid.: 72) Hvis det er omfattende teori som integrerer de ulike elementene i en kunnskapsbase, er det en teoretisk syntese. Er det utfordringer yrkesutøveren møter i sin profesjonsutøvelse, har vi en praktisk syntese. Grimen hevder at profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene, fragmentert og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske synteser. Heterogene fordi man spesielt i klientsentrert profesjonell yrkesutøvelse i de fleste tilfeller må anvende kunnskap fra mange felt. Profesjonskunnskap trekker på vitenskapelige disipliner, men er bygget opp av mange og ofte ulike elementer og bygger på flere vitenskaper.

Grimen (2008) bruker helsefagene som eksempel, de er teoretisk bygget på vitenskaper som kjemi, biologi, psykologi og samfunnsvitenskaper. De finnes ikke for sin egen skyld, men står i visse verdiers tjeneste, de har sine formål utenfor seg selv og disse formålene styrer måten kunnskapsbasene er sammensatt på. Helsefagene skal gripe inn i verden til folks beste, og fagene kan komme i konflikt med hverandre.

Praksisdimensjonen har en normativ side, i det det ikke bare dreier seg om *anvendelse* av kunnskap, men også om moralsk, politisk og juridisk skjønn, der man må foreta vanskelige verdivalg uten klare regler og kunne kommunisere for å forstå pasienters livssituasjon og sortere ut hva som kan ha betydning for helsen. Mange slike faktorer er av sosial og kulturell art. Grimen har slik argumentert for første tese, og konkluderer med at disse fagenes kunnskapsbasis er mangfoldig (ibid.: 73-74). Her kan vi se paralleller til NAV-veiledernes sosialfaglige og samfunnsvitenskapelige fagbakgrunn og karriereveilednings- og veiledningsfeltets hensikt og innhold jamfør tidligere

definisjoner og begrepsavklaringer. Veiledningsfaget trekker veksler på flere fagfelt, blant annet psykologi, pedagogikk og sosiologi.

Som forsvar for tese to om at det er et komplisert samspill mellom teori og praksis i profesjonell yrkesutøvelse, viser Grimen til *to klassiske modeller* for hvordan man skal forstå forholdet mellom disse to typene kunnskap. Den første ser på kunnskap som anvendelse av teori, der teoretisk kunnskap er primær og praksis er omsatt teori. Problemet er at i anvendelsesprosessen blir teoretisk kunnskap fortolket på ulike måter der utøveren velger ut hvilke elementer som er relevante i situasjonen. Slik kan vi si at praksis har en egenlogikk. I situasjoner som krever handling gjør vi mange beslutninger basert på skjønn som står i mer eller mindre vilkårlig forhold til den teoretiske kunnskapsbasen vi handler ut fra. Alt vi gjør kan ikke forklares eller begrunnes teoretisk.

I den andre modellen er praksis primær. Teoretisk kunnskap er en form for artikuleringa av praksis og kan ikke løsrives fra denne. Denne tenkemåten kommer til uttrykk i moderne diskurser av praktisk kunnskap. Her blir praktisk kunnskap gjerne idyllisert, og er lite mottakelig for kritikk. Mye av den teoretiske kunnskapen i dag er avansert og teknisk, og det gir ikke mening å se på den som en artikulering av en primær, praktisk kunnskap (Grimen, 2008:76).

Klassisk definisjon av kunnskap har røtter i antikken og tilskrives Platon. I det platonske kunnskapsbegrep defineres kunnskap som begrunnede sanne oppfatninger (Grimen, 2008:77). Definisjonen inneholder tre ledd: oppfatninger, sannhet og begrunnbarhet. For at en person skal ha kunnskap om noe, må han ha oppfatninger som er sanne, og ha gode grunner for å tro at de er sanne. Praktisk kunnskap bryter med Platons betingelser, da slik viten ikke kan forstås som oppfatninger. Praktisk kunnskap kjennetegnes ved at den ikke kan løsrives fra personen som innehar den, eller fra situasjonen den anvendes i. Praktisk kunnskap kommer til uttrykk gjennom handlinger, etiske vurderinger, skjønnsutøvelse, kommunikasjon og fortrolighet til omverden (Johannesen 1999, her i Grimen, 2008: 77). Hvis ikke praktisk kunnskap er oppfatninger, ikke alltid kan uttrykkes verbalt og er vanskelig å begrunne – kan den da være sann og med rette kalles for kunnskap?

Platons elev Aristoteles utviklet en alternativ kunnskapsteori der han skiller mellom *episteme*, *techne* og *fronesis*. Episteme og techne hørte til i den greske tradisjonen, mens fronesis var et nytt begrep. Episteme forstås gjerne som vitenskapelig, objektiv kunnskap. Techne og fronesis utgjør to ulike typer praktisk kunnskap. Techne er roten til ordet teknologi, og er kunnskap om å lage ting, og inkluderer det vi i dag kaller både håndverk og kunst. Fronesis er å kunne handle moralsk klokt, en handlingskunnskap der målet ikke er handlingens resultat eller produkt som i techne, men der handlingen selv er målet. Fronesis innebærer viten om og evnen til å vurdere hvordan vi bør handle i konkrete situasjoner for å oppnå det moralsk gode for mennesker. Fronesis inkluderer tillærte ferdigheter, fortolkninger, vurderinger og overveielser av alternativer i en situasjon. Ferdighetene trenger ikke å bygge på teori. Kunnskapen tilegnes gjennom erfaring og vokser med erfaring. Erfaringene er individuelle og knyttet til person, væremåte og anvendelsessituasjon (Grimen, 2008).

Grimen oppsummerer med å peke på noen fellestrekk mellom praktisk og teoretisk kunnskap. All kunnskap kan bli artikulert, enten verbalt, kroppslig eller ved handling. Ofte er det vanskelig å uttrykke det vi vet, men vi kan vise hva vi kan ved å handle på bestemte måter. All kunnskap kan overføres mellom mennesker, og dette skjer ikke alene gjennom beskrivelser, men på mange og varierte måter. I menneskelige aktiviteter er verbale og ikke-verbale handlinger komplekst sammenvevd. Vi kan bruke språket til mer enn å beskrive ting og formulere påstander. Kunnskap kan akkumuleres. Kunnskap kan kritiseres og vurderes på grunnlag av ulike kvalitetskriterier for utførelsen av en handling. All kunnskap kan læres, og det finnes forskjellige måter å lære på, både bevisste og der kunnskapstilegnelsen er mer et biprodukt av handlinger og virksomheter som har andre formål. Teori og praksis forstås slik ikke som dikotomier, men som kunnskapsformer som er integrerte og virker sammen.

Hvilken betydning har så dette for profesjonell yrkesutøvelse, kompetanseutvikling og læring? Hvordan tilegner vi oss kunnskap?

3.2 Erfaringsbasert læring og refleksjon

Bakgrunnen for boken «Refleksjon og læring – kompetenceudvikling i arbeidslivet» (2002) var et større forskningsprosjekt gjennomført i Danmark ved Danmarks Pædagogiske Universitetscenter i samarbeid med EVU-gruppen på Roskilde

Universitetscenter. Prosjektet var en del av et større prosjekt om «Menneskelige ressurser i arbeidslivet». Forskningsteamet er de samme som har forfattet boka, Wahlgren, Høyrum, Pedersen og Rattleff. Den delen av forskningsprosjektet de gjennomførte, dreide seg om arbeidsplassbasert utdanning og læring. Noen av hovedkonklusjonene de kommer med er at en vesentlig del av læring som finner sted ute på arbeidsplassen knytter seg til deltakernes erfaringer. Arbeidsplassbasert læring knytter seg til de handlingene som foregår ute på arbeidsplassen, og til sammenhengen og konteksten handlingene gjennomføres i. Refleksjonen er middelet som kvalifiserer handlingene og læringen som finner sted, og er et nøkkelbegrep for å forstå erfaringsbasert læring på arbeidsplassen.

Ut fra dette er det interessant å se på forholdet mellom handling og læring – når er det vi lærer av de handlingene vi gjør, og hvilken rolle har refleksjonen i denne prosessen?

3.3 Læringsmodeller for erfaringsbasert læring

David A. Kolb er en læringsteoretiker som har utviklet to læringsmodeller for erfaringsbasert læring, og et sentralt bidrag er boka «Experimental learning. Experience as the source of learning and development (Kolb, 1984), oppdatert av Kolb selv i second edition med samme tittel fra 2015. Kolbs oppfattelse av læring tar utgangspunkt i Jean Piaget, Kurt Lewis og John Deweys læringsforståelse, men går ut over deres teoretiske bidrag med å hevde at *all* vesentlig læring er erfaringsbasert. Hans teorier har bidratt til diskusjoner om tilretteleggelse i undervisningen og forskjellige menneskers ulike måter å lære på. Kritiske stemmer er skeptiske til at den erfaringsbaserte læringen er for opptatt av teknikker og prosesser i stedet for substans og innhold (Kolb, 2015: 3, egen oversettelse). Til dette svarer Kolb:

The experiential learning modul pursues a framework for examining and strengthening the critical linkages among education, work and personal development. It offers a system of competences for describing job demands and corresponding educational objectives, and it emphasizes the critical linkages that can be developed between the classroom and the “real world” with experimental learning methods (Kolb, 2015: 4).

Kolb siterer i denne sammenheng en av grunnleggerne av erfaringsbasert læring Kurt Lewin: “*There is nothing so practical as a good theory*” (ibid.: 4). Kolb poengterer at han med det erfaringsbaserte læringsperspektivet ikke har som mål å fremsette et tredje alternativ til atferdsbaserte og kognitive læringsteorier, men å bidra med en helhetlig

teori som kombinerer erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd (Kolb, 2015: 31; Kolb, 2012: 284). Kolb drøfter med dette ikke betydningen av forholdet mellom de ulike kunnskapsformene og læringsprosessene slik Aristoteles og Grimen gjør.

Kolb framhever flere bidragsytere til erfaringsbasert læringsteori, og jeg vil gå nærmere inn på noen av dem fordi de er sentrale i erfaringsbasert læringsteori, men også som grunnlag for å forstå Kolbs modell fullt ut.

Kolb bygger på Piagets kognitive læringsteori. Vi utvikler oss gjennom handling og utforskning i samspill med miljøet, men her er det den enkeltes læring gjennom de indre prosessene som er i fokus (Haug, 2018: 68). Gjennom livet beveger vi oss suksessivt oppover til høyere kognitive nivåer i en akkumulativ prosess. (Imsen, 1990: 165-170). Piaget er kritisert for å tillegge språket liten vekt, for å overse mellommenneskelig kommunikasjon og at samhandling mellom mennesker også er handlinger (Imsen, 1990: 165-179, Kolb, 2015: 12-36).

Russeren Vygotskys (1896-1934) sosiokulturelle læringsteori setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum i læringssammenheng (Lyngsnes & Rismark, 1999: 56). Gjennom språket skapes begreper og kategorier for tenkningen, vi kan ved hjelp av språket stille spørsmål, uttrykke idèer og kommunisere med andre. Tenkningen utvikles videre gjennom språklig samhandling, og er ifølge Vygotsky et redskap for tenkningen (ibid.: 56). Det vi kan her og nå kaller Vygotsky for *det aktuelle utviklingsnivået*, og på dette nivået kan vi løse problemer selv uten hjelp, men uten at vi lærer noe nytt. I *den potensielle utviklingssonen*, nivået i forlengelsen av det aktuelle utviklingsnivået, ligger potensiale for læring og utvikling. Dette fordrer hjelp fra andre med mer kompetanse enn oss selv, noen som peker på kritiske faktorer, lager strukturer, stiller spørsmål til hjelp i videre tenkning og holder motivasjonen oppe til å gå inn i problemløsning på et område som til dels er ukjent (ibid.: 57). En lærer eller annen veileder som ikke forteller nøyaktig hva elevene skal gjøre dersom de gjør feil, men som støtter opp under elevenes egne læringsforsøk. Bruner (1985) kalte denne læringsmetoden for *scaffolding* (ibid.: 59). I denne metoden skreddersys læringsprosessen til elevens individuelle behov og utviklingsnivå, og en lærer eller veileder som har en personlig relasjon til eleven kan med dette bidra til å styrke eller forandre elevens samhandlingsmønster med omverdenen (Kolb, 2015: 26). Vygotskys grunntese er at læring og utvikling skjer først på det sosiale planet og deretter på det individuelle (Caspersen mfl.: 120).

Kolb (2012) trekker fram Lewins arbeider med gruppedynamikk, og filosofien og metodikken bak aksjonsforskning og laboratoriumstrening som et viktig bidrag til erfaringsbasert læringsteori og til nye undervisnings- og læringsmetoder (ibid.: 8-10; Kolb, 2012: 284). Kolb bygger videre på Lewins perspektiv om at læring og forandring fungerer best i en integrert modell, der læring kan forstås som en syklus med fire stadier. Læringsprosessen blir en dynamisk prosess der deltakerne deler sine personlige opplevelser med hverandre og danner grunnlag for en målrettet handlingsprosess og vurdering av konsekvensene. Slik blir læringsprosessen mer effektiv (Kolb, 2012: 285). Med dette tankegodset som utgangspunkt er det kommet til undervisnings- og læringsmetoder der man jobber med casediskusjoner i grupper, rollespill, simulering av situasjoner eller opptak av situasjoner med påfølgende diskusjon, ferdighetstrening og praktiske øvelser i undervisningen eller egentrening (Kolb, 2015: 11).

Kolb fremhever likheten mellom Lewin og Dewey i deres beskrivelse av læring som en dialektisk prosess som integrerer erfaringer og begrep, observasjoner og handlinger (Kolb, 2015: 33). Deweys grunnsyn er at kunnskap er tentativ og fortolkende, og vi må være åpne for at framtidig innsikt kan bidra til ny kunnskap. Dewey er mest kjent for slagordet «*Learning by doing and reflecting upon it*», i dette ligger at aktivitet fører til læring. Dewey sier for øvrig at aktivitet alene ikke er tilstrekkelig for å tilegne seg erfaring, for å oppnå dette kreves det at man i tillegg reflekterer over handlingen. Utsagnet «*Learn to do by knowing and to know by doing*» henspiller på relasjonen mellom kunnskap og handling. Elkjær (2012) påpeker at handlinger i Deweys forståelse ikke bare er kroppslige handlinger, men også idèer om handling, forestillinger, tanker, eksperimenter, språk og kommunikasjon. Læringsprosessen er en kontinuerlig rekonstruksjon av ulike former for erfaring, der problematiske situasjoner, «a forked road situation», er utgangspunkt for refleksjon. Slike situasjoner framstår som dilemmaer og tvetydige og kan ha flere mulige løsningsalternativ. Ved at man forholder seg aktivt til situasjonen, kan dette lede til at man starter å reflektere. Refleksjonen har som funksjon å bearbeide en situasjon som oppleves som problematisk til en situasjon som oppleves som klar, sammenhengende og harmonisk. Dewey hevder at det ikke finnes bevisste erfaringer uten resonnement. Teori, begrep og kritisk tenkning vil alltid være både i erfaringene for å gjøre dem, og for å kvalifisere dem. Gjennom utforskning som metode håndterer vi problemer, får erfaringer, binder dem sammen, lærer av dem og skaper med dette ny kunnskap og identitet, samtidig som nye idèer og begrep kan

brukes i framtidige situasjoner. Elkjær framhever at Deweys pragmatisk inspirerte definisjon av erfaring er særskilt god til å veilede en utdanningspraksis (Elkjær, 2012: 322- 327) Her kan forstås at refleksjonen kommer umiddelbart etter erfaringen, og gir mål og retning for videre handling og problemløsning (Kolb, 2015: 33).

Kolb (2015) sammenfatter det som er felles i læringsmodellene til Piaget, Lewin og Dewey som han omtaler som de tre viktigste tradisjonene innen erfaringsbasert læring. Det legges vekt på læringsprosessen og ikke resultatet. Prosessen er kontinuerlig og erfaringene vi gjør har noe fra tidligere erfaringer i seg, samtidig som de påvirker kvaliteten av våre framtidige erfaringer. Læring er i sin natur en spennings- og konfliktfylt prosess (Kolb, 2015: 37-41)

Kolb utviklet to læringsmodeller, der den første består av en læringssyklus i fire trinn. Utgangspunktet er en konkret erfaring som er gjenstand for observasjon og refleksjon og som deretter omformes til dannelse av abstrakte begrep og generaliseringer. Dette danner basis for videre utprøving av implikasjoner av begrep i nye situasjoner, som i sin tur skaper nye erfaringer. Læring og erfaring er et resultat av integrasjonen av konkrete emosjonelle erfaringer og de kognitive prosessene (Wahlgren mfl., 2002: 133). Syklusen søker å integrere både deduktive og induktive prosesser i det individet beveger seg fra abstrakte begrep til en utprøving av begrepens implikasjoner og fra en konkret erfaring eller opplevelse til refleksiv praksis (ibid.:142). I følge Kolb er refleksjonen ikke en selvstendig prosess, men inngår som en integrert del av læringsprosessen som bidrar til å koble sammen de ulike kunnskapsformene (Wahlgren mfl., 2002: 127). I kortform oppsummerer Kolb sin modell i sin definisjon av læring: *“Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience”* (Kolb, 2015:49). Wahlgren mfl. (2002) påpeker at modellen bygger på både akademisk og erfaringsbasert kunnskap, og søker slik å bygge bro mellom både teori og praksis og formell og uformell læring. Her må nevnes at koblingen mellom profesjonelt arbeid og profesjonslæring er langt sterkere nå enn tidligere. Kolb utviklet sin teori på 1980-tallet. Samtidig med tidligere nevnte praksisvending i læringsforskningen rundt 1990, har vi de siste 30 årene hatt en utdanningsekspløsjon som har ført til at arbeidsstyrkens kompetanse har blitt mer teoretisk. I profesjonsutdanningene stilles det strengere krav til at undervisningen skal være forskningsbasert. I de siste ti årene har kravet om kunnskap om relevant forskning og vitenskapelig teori som grunnlag for yrkesutøvelse inngått i

definisjoner av hva som er en «profesjon» (Molander & Terum, 2008: 13-17). Enkelte av teoriene om læring jeg viser til er ikke spesifikt rettet mot profesjonslæring.

Kolbs andre modell er en utdypping av modellens struktur og prosess og er en mer kompleks fremstilling av den første modellen. Kolb sier det er to primære dimensjoner i læreprosessen som begge består av to motpoler. Den første dimensjonen består av motpolene *den konkrete opplevelsen* og *den abstrakte begrepsliggjørelsen*. Den andre er en aktiv-refleksiv dimensjon, der motpolene er *aktiv eksperimenterende* og *reflekterende observasjon*. Denne strukturen i læreprosessen stiller motstridende krav til den lærende. Det inngår to grunndimensjoner i læreprosessenes struktur, det er forståelse (grasping) og transformasjon. Den *abstrakt-konkrete dialektikk* handler om å oppleve og forstå (grasping). Vår forståelse av vår persepsjon av verden danner en figurativ representasjon av erfaring. Persepsjon, de sanseinntrykk vi blir utsatt for, de vi gir oppmerksomhet og tolker, er nødvendige, men er alene ikke tilstrekkelig for læring. De må i tillegg kobles til vår allerede eksisterende psykiske struktur. I følge Kolb skjer det en transformasjon når det persiperte, våre opplevelser, settes i relasjon til våre allerede eksisterende erfaringer, holdninger og begreper og omdannes og integreres i vår psykiske struktur. Den andre av de to primære dimensjonene i modellen, dimensjonen, *den aktive-refleksive dialektikk*, handler om transformasjonen av vår figurative persepsjon. Kolb skiller mellom to ulike prosesser for refleksjon, en indre refleksjon (intensional) eller ved en aktiv inngripen i verden (extension). Vi kan med dette lære av våre opplevelser og erfaringer ved å tilskrive dem mening ved en indre refleksjon, eller ved å handle med utgangspunkt i våre erfaringer og med dette utvide dem (Kolb, 2015: 50-85; Kolb, 2012: 295-299; Wahlgren, 2002: 135-142; Haug, 2018: 70; Stålsett, 2009: 62).

I boka “The Reflective Practitioner- How professionals think in action” utdyper Donald A. Schön (1983) forståelsen av refleksjonsbegrepet:

I begin with the assumption that competent practitioners usually know more than they can say. They exhibit a kind of knowing-in-practice, most of which is tacit [...] Indeed, practitioners themselves often reveal a capacity for reflection on their intuitive knowing in the midst of action and sometimes use this capacity to cope with the unique, uncertain, and conflicted situations of practice. (Schön, 1983 :ix)

Hans grunnleggende synspunkt er at refleksjonen er en integrert del av handlingen. Vi vet noe i det vi gjør det, «*knowing-in-action*», og de refleksjonene som knytter seg til selve handlingen er innleiret i selve handlingen som «*reflection-in-action*». Vi justerer handlingen underveis på bakgrunn av refleksjonsprosesser i handlingen. Handlingen styres ofte i en annen retning enn før refleksjonen, og refleksjonen bidrar til å kvalifisere handlingen (Wahlgren mfl., 2002: 102-114). I en veiledningssamtale jeg har med veisøker kan jeg ikke på forhånd vite hva han bringer inn i samtalen. Jeg kan ha en formening ut fra noe forhåndsinformasjon, men den kan vise seg å være mangelfull, eller det kan skje uventede ting underveis. Hvis veisøker for eksempel begynner å gråte, kan jeg ikke først tenke lenge igjennom hvordan jeg skal agere, jeg må gjøre noe. I den grad jeg er en refleksiv praktiker tenker jeg i det jeg handler over hva som vil være det beste å gjøre eller si ut fra akkurat denne situasjonen. Det kan basere seg på en fornemmelse eller en følelse jeg får for situasjonen, og jeg inngår «en reflekterende samtale med situasjonen». Schön beskriver dette som en *aktiv oppmerksomhet* som kjennetegner kyndige og reflekterte praktikere (Thomassen, 2006: 36-39). I sitatet over peker Schön på at den form for kunnskap gjerne er intuitiv og vanskelig å sette ord på. Den ungarske kjemikeren og vitenskapsteoretikeren Polanyi har begrepsfestet dette fenomenet med «*tacit knowing*», taus kunnskap. Vi kan mer enn vi kan forklare eller beskrive. Denne kunnskapen spiller inn i både det vi gjør men også i det vi oppfatter og forstår. Dette blir en slags personlig bakgrunnskunnskap som er internalisert og integrert i vår virkelighetsoppfatning og i våre handlinger. Vi utvikler en evne til en helhetlig vurdering basert på ulike kunnskaper der både teori og ferdigheter inngår (ibid.: 36-39).

Dreyfus og Dreyfus beskriver utviklingen av denne handlingskompetansen i en femtrinnsmodell. I de første tre stadiene utvikler vi oss fra *nybegynner* til *avansert begynner* og videre til *kompetent utøver* av en praksis. I starten er vi avhengige av klare regler og instruksjoner for å vite hvordan vi skal handle. Etter hvert som disse tilegnes og læres, begynner vi å utvikle evnen til å tilpasse regler og metoder fra det mer almenne og tilpasse kunnskapen til den enkelte kontekst. Den kompetente utøver kan i større grad bevisst analysere situasjonen. Han kan vurdere på mer selvstendig grunnlag hva som er gode handlingsalternativer, men er fortsatt avhengig av regelanvendelse. Det er først på de to siste nivåene *kyndig utøver* og *ekspert* vi utvikler den intuitive helhetsforståelsen tidligere beskrevet som den reflekterte praktiker. Det er et «kvalitativt

sprang» mellom de tre første og de to siste (ibid.: 28). Ekspertens evne går ut over den kyndige utøvers i det han regelfritt, uten nødvendig analyse eller refleksjon umiddelbart ser de beste handlingsalternativene. Valgene han tar er basert på intuitiv kunnskap generalisert på grunnlag av omfattende erfaring med lignende situasjoner (Thomassen, 2006: 27-30; Kvale & Brinkmann, 2015: 89). Gjennom erfaring har vi på disse nivåene utviklet det Aristoteles omtalte som fronesis. Fronesis innebærer nettopp å ha kunnskap om og evne til å vurdere hva som er det beste for akkurat denne veisøkeren i denne samtalen akkurat nå. Gjennom erfaring og øvelse utvikler vi holdninger, verdier og opparbeider oss etiske ferdigheter som er nært knyttet til utvikling av vår personlige kompetanse (Thomassen, 2006: 27-30).

Jeg har valgt å ta et dypdykk i de ulike kunnskapsformene for å få fram kompleksiteten i kompetansebegrepet og hva som kreves av sammensatt kunnskap for å bli en kyndig veileder gitt tidligere definisjoner. Jeg mener at læring og utvikling av profesjonell kompetanse i lys av dette ikke kan oppfattes som enkel og lineær. Forholdet mellom teori og praksis er en allmenn utfordring i alle former for profesjonelt arbeid. Det er derfor også en utfordring i profesjonsutdanning og i videreutdanningstilbud rettet mot profesjonsutøvere. Begge deler har aktualitet for mine forskningsspørsmål.

Skau (2017) har utviklet helhetlig modell for profesjonell kompetanse som hun mener er relevant i arbeid med mennesker. I følge Tranøy (2015) en modell «alltid en forenkling basert på et utvalg av de viktigste trekk i den den skal utsi noe om» (Tranøy, 2015). Modellen er her benyttet for å få en oversikt og en sammenfattet forståelsesramme. Jeg har brukt modellen videre i forskningsprosessen i utarbeiding av intervjuguide, underveis i intervjuene og til dels som grunnlag for systematisering av data/funn. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4. Her følger en kort presentasjon av modellen.

3.4 Skaus kompetansetrekant – en modell mer enn en teori

Den profesjonelle kompetansen består av «nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke» (Skau, 2017: 57). Kvalifikasjonene kan deles i de tre aspektene teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, her representert ved sidene i trekanmodellen. Sidene henger sammen og er avhengige av hverandre. De påvirker hverandre og kommer inn med ulik tyngde i våre handlinger.



Skau (2017) betegner teoretisk kunnskap som faktakunnskap og allmenn, forskningsbasert viten, yrkesspesifikke ferdigheter som praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som særpreger bestemte yrker og som brukes i yrkesutøvelsen og personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer overfor oss selv og i samspill med andre. Teoretisk kunnskap i karriereveiledning kan være kjennskap til karrierevalgteorier og veiledningsteori om hva som er god veiledning med tanke på målet. Det kan være kunnskap om karriereutvikling, arbeidslivet, ulike yrker og utdanningsveier og jobbsøkingprosessen. Yrkesspesifikke veiledningsferdigheter kan være å stille utforskende, åpne spørsmål, lytte aktivt og strukturere veiledningsprosessen i ulike faser på en hensiktsmessig måte. (Skau, 2017: 57-65) Jeg tenker modellen har klare likhetstrekk til Aristoteles' tredelte kunnskapsbegrep episteme, techne og fronesis. Parallellen til håndverksferdigheter framkommer i metaforen «verktøykassa» som veiledere ofte benytter for å beskrive helheten av ulike teknikker eller metoder de anvender. Den personlige kompetansen handler om den vi er som mennesker og den vi lar andre være i møte med oss. Denne kompetansen omhandler det jeg tidligere har vært inne på angående kyndige utøvere og reflekterte praktikere. Den omfatter blant annet evne til empati, holdninger, selvinnsikt, tålmodighet og mot. Og fordrer at man tar de humanistiske verdier som ligger til grunn for veiledningen på alvor. Det handler om å inneha og utvikle fronesis å la dette komme til uttrykk i dialogen. I dette ligger at veiledning er en etisk handling.

Buber sier i sin bok «Jeg og du» (1967) at mennesket vil alltid befinne seg i en relasjon som enten er karakterisert som en *jeg og det*-relasjon eller som et *jeg og du*-forhold. Ved den første betraktes veisøker som et «eksemplar», og blir i løsningen av et problem sammenliknet med andre veisøkere. Han sier:

Å forholde seg til et du vil kreve en annen holdning. Et du har en uavhengig og atskilt eksistens og duet vil gjøre krav på å bli behandlet som nettopp det. Et du kan man ikke underlegge seg og regissere inn i et på forhånd uttenkt forløp. I stedet vil et du gjøre krav på at man kommer duet i møte, rører ved det og tar i mot det, men aldri underlegger og kontrollerer det (Buber 1967: 39, her sitert i Kristiansen, 2008: 66).

4 Metode og forskningsdesign

I følgende kapittel presenteres valg av metodisk tilnærming og forskningsdesign. Jeg beskriver og begrunner valg som er tatt underveis i de ulike delene av forskningsprosessen. Herunder ligger beskrivelser og begrunnelser for utvalgskriterier, planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen og bearbeiding og analyse av datamaterialet. Til slutt drøftes kvaliteten i studiet og noen etiske vurderinger angående forskningsprosessen.

4.1 Kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign. Den prinsipielle forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ metode dreier seg om hvordan data samles, bearbeides og analyseres. Kvantitativ metode anvender tall, og har utviklet spesielle statistiske prosedyrer. I kvalitativ metode benyttes tekst og det er mindre formaliserte prosedyrer for innsamling av data (Johannessen mfl., 2010: 237). Kvalitativ forskning stiller spørsmål til om vitenskapelig objektivitet er oppnåelig og om ikke gjenkjennelse og forståelse av et sosialt fenomen krever en annen innlevelse og fremgangsmåte enn det kvantitative metoder kan bidra med (Nyeng, 2012: 47).

I en *hermeneutisk forståelsesramme* vil ting og hendelser som gir innhold og retning til våre følelser og handlinger være kulturelt betinget, og vitenskap om mennesker og samfunn handler om meningsfenomener som må fortolkes. Forskerens søken etter forståelse og innsikt i menneskelige ytringer, språklige uttrykk, handlinger og historiske hendelser vil danne utgangspunkt for teoridannelser (Thomassen, 2006 :45). I teorikapitlet valgte jeg en diskusjon om hva kunnskap er og et dypdykk i forholdet mellom teori og praktisk kunnskap. Her framkom at dette forholdet ikke er endimensjonalt og at kunnskap er komplekst sammensatt. Jeg valgte teorier om læring som en kontinuerlig prosess som i likhet med kunnskaps- og kompetanseutvikling ikke kan ses atskilt fra menneskene som deltar og deres samspill med andre mennesker, konteksten og den større samfunnsmessige sammenheng. Mitt vitenskapssyn og syn på kunnskap og teoriutvikling har påvirket hva jeg har vektlagt som forsker, og vil gå som en rød tråd gjennom forskningsprosessen. Mitt forskningsarbeid er tuftet på en hermeneutisk tradisjon. Kunnskap ses på som en konstruksjon av forståelse og mening og blir skapt gjennom sosial samhandling der mennesket blir sett på som aktivt handlende og ansvarlige subjekter. Dette innebærer at kunnskap ikke er et stillestående

fenomen, men er i kontinuerlig endring og fornyelse. Mine forskningsspørsmål er da også stilt med en slik forståelsesbakgrunn.

Forskeren er selv deltaker i samfunnet han studerer, og fortolkningen og resultatene fra forskningen blir formidlet tilbake til samfunnet og påvirker slik fenomenet som studeres. Det er en kontinuerlig prosess, en «hermeneutisk sirkel» (Nyeng, 2012: 48). Jeg vil som forsker i denne prosessen bringe med meg min forforståelse, mine antakelser om virkeligheten, som vil påvirke hvilke spørsmål jeg stiller, hvilke fenomen jeg vektlegger og hvordan disse tolkes og drøftes (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde en forforståelse av at NAV-veilederne i stor grad ville vektlegge og snakke om hindringer i deres arbeidshverdag og i NAV som organisasjon. Blant annet kvantitative resultatindikatorer, ledere som var opptatt av dette og ikke av veiledningsfaget og om stress og knappe tidsressurser. Dette gjenspeilet seg i mine først tenkte forskningsspørsmål og i noen av spørsmålene jeg stilte. Underveis viste det seg at dette ikke var tilfelle i den grad jeg hadde tenkt, og som forsker måtte jeg være bevisst på å holde tilbake disse temaene og gi rom for det de syntes var viktige for dem.

Et av hovedspørsmålene innen *fenomenologisk filosofi* er hvordan de ulike fenomener fremkommer og fremstår, der enkeltmenneskers subjektive opplevelser vektlegges. Formålet for forskeren er å nå i dybden av den enkeltes erfaringer, beskrive og forstå disse, og bestrebe seg på å forstå meningen med en handling eller ytring. Jeg ønsker i min studie å få en forståelse av den enkelte veileders opplevelser og erfaringer med studiet og med egen veiledning etter studiet. Hva opplever de at de lærer av og hvordan? Hva opplever den enkelte av endring, og hva tenker de og føler om egen rolle og kompetanse? Hva er den enkeltes fortelling om endring i profesjonalitet?

Ved innsamling av data må jeg som forsker kommunisere med de jeg ønsker informasjon fra. Formålet med kvalitativt intervju er i følge Kvale og Brinkmann (2015) å få en forståelse for informantenes dagligliv sett fra deres perspektiv (ibid.: 42). Det er et mål å få fram betydningen av deres erfaringer og opplevelser av verden (ibid.: 21). Metoden er fleksibel og gjør det mulig å få fyldige, detaljerte beskrivelser (Johannessen mfl., 2010: 135). Jeg vurderte ut fra dette at denne metoden egnet seg for å fram data som kunne besvare mine forskningsspørsmål. Med valg av denne metoden framfor for eksempel spørreskjema, begrenses antall informanter som kan nås. Mange mener det bør gjennomføres intervjuer helt til vi når et «metningspunkt», der flere intervjuer etter dette ikke vil tilføre noe nytt. I praksis vil det være en vurdering av tid og økonomi man

har til rådighet, der det vurderes om et for lite antall informanter vil gi mangelfulle data som ikke avspeiler fenomenet. Til dette hevder Kvale og Brinkmann (2015) at det kan være fordeler med en «mindre kan være mer»-tilnærming med et fåtall deltakere, da det er enklere å gjøre tolkninger av enkeltenheter og forskningen blir mer håndterlig med mindre datamateriale. Det blir slik lettere å trekke ut essensen, samt at hvert eksempel på et fenomen er en *«forekomst som vitner om nærværet av et sett kulturelle forståelser som nettopp er tilgjengelig for medlemmer av en kultur»* (Denzin, 2001, her sitert etter Kvale og Brinkmann, 2015: 149). Jeg valgte seks informanter, og vurderer at dette kan tilfredsstille kriteriene skissert over. Jeg vil senere si mer om utvalgsstrategi, rekruttering og presentere informantene. Samt diskutere de ulike kriteriene i sammenheng med spørsmålet om undersøkelsens validitet og reliabilitet. Jeg gjennomførte et gruppeintervju med tre informanter og tre individuelle intervju med tre andre informanter. Jeg kommer tilbake til vurderingene rundt dette valget i neste avsnitt om utvalg og rekruttering, samt til en utdyping av valg av type forskningsintervju i avsnitt 4.3.

4.2 Utvalg og rekruttering

I kvantitative undersøkelser er utgangspunktet for valg av informanter representativitet, i kvalitativ forskning er det hensiktsmessighet. Ved strategisk utvelgelse tenker forskeren først ut hvilken målgruppe som må delta for å få samlet inn nødvendige data, deretter vil det være en taktisk vurdering av hva som skal kjennetegne utvalget (Johannessen mfl., 2010: 107). Målgruppen i dette studiet ligger implisitt i forskningsspørsmålet, NAV-veiledere som har gjennomført studiet «Veiledning i offentlig sektor» ved Høgskolen i Telemark. Formålet er å finne ut om de opplever at de har hatt et utbytte av studiet, om de har andre tanker og erfaringer om egen mestring og kompetanse i rollen som veileder i etterkant. En forutsetning vil da være at informantene faktisk har jobbet med veiledning både før og etter studiet på et NAV-kontor. Det kan være en fordel at rammebetingelsene for øvrig er noe de samme før og etter, slik at et kriterium jeg satte var at de hadde samme arbeidssted før, underveis og etterpå. Andre overveielser i denne prosessen var vurderinger om det ville være hensiktsmessig med et ensartet eller uensartet utvalg, og hvorvidt jeg skulle vektlegge kjennetegn som alder, kjønn, etnisitet eller utdanningsbakgrunn. Ville det være formålstjenlig å rekruttere fra ett eller flere kontor? Ville det være hensiktsmessig å intervjuere studenter fra samme kull, og hvor lang tid etter avsluttet studium? Et intensivt

utvalg består av informanter som er sterkt preget av kjennetegn uten nødvendigvis å være ekstreme (Johannessen mfl., 2010: 107). Dette kan være veiledere som under studiet viste stort engasjement og var faglig sterke. Slike informanter ville kanskje være godt egnet til å gi fyldige beskrivelser. De måtte i så fall rekrutteres via de fagansvarlige for studiet. Valget kunne da farges av deres subjektive vurderinger samt bygge på antakelsen om at det er sammenheng mellom teoretiske evner og aktivitet i studietiden og den sosiale praksisen ute på arbeidsplassen. En mulig rekrutteringsmåte var å sende brev til alle studenter i ett kull, eller til alle studenter som hadde deltatt og spørre hvem som var interessert i å delta. Jeg ville slik sett miste noe av kontrollen over sammensetningen, men de som meldte seg frivillig ville muligens være mest interessert i temaet.

Samtidig som jeg var inne i denne vurderingsprosessen, gjennomførte jeg møter med en av de fagansvarlige for studiet samt med koordineringsansvarlige i Nav Telemark. Møtet med fagansvarlige var for å få bedre kjennskap til selve studiet, litt om historikken og tanken bak og om oppbyggingen og innholdet. Møtet med koordineringsansvarlig var for å forankre forskningsprosessen i ledelsen i Nav Telemark og for å få forståelse for gjennomføring av undersøkelsen. På forespørsel fra meg hadde fagansvarlig innspill på et par konkrete navn jeg kunne rekruttere. Jeg drøftet deretter kriteriene jeg hadde overveid med koordineringsansvarlige. Vi kom fram til to informanter fra et stort kontor, en fra et mellomstort og tre fra et lite kontor. Vi plukket da ut deltakere fra flere kull, fra første til siste, deriblant de to som fagansvarlig hadde foreslått. Det lille kontoret var noe tilfeldig valgt, da leder for dette kontoret var på fylkeshuset denne dagen. Vi spurte henne, og hun ga klarsignal til at hennes ansatte kunne spørres. Jeg hadde tidligere vurdert å gjennomføre et gruppeintervju, men dette ble endelig bestemt da lederen foreslo dette mest med begrunnelse i praktisk gjennomføring og tidsbruk. Fagkoordinator avklarte med de andre informantenes ledere at det var greit at de deltok i arbeidstiden. Jeg avtalte selv tid og sted med de enkelte informantene.

Oppsummerende består utvalget av studenter fra flere kull, fra tre kontor med forskjellig størrelse og lik fordeling av kjønn. De har jobbet med veiledning før og etter studiet. Alle har en treårig formell utdanning, men de er ikke valgt ut fra type utdanningsbakgrunn. Vi kan si at utvalget er en kombinasjon av strategisk, taktisk, intensivt og et «bekvemmelighetsutvalg» med tanke på rekrutteringsmåten med direkte

kontakt med noen få utvalgte. Jeg har i beskrivelsen av mine overveielser drøftet noen fordeler og ulemper ved valgene som er tatt. Jeg vil i neste avsnitt si litt om prosessen med utarbeidelse av intervjuguiden, før jeg deretter gir en redegjørelse for gjennomføring av intervjuene og valg tatt i forbindelse med transkribering i etterkant.

4.3 Intervjuguide

Kvalitative intervjuer kan kategoriseres etter grad av struktur. Et ustrukturert intervju har gjerne gitte tema fra forskerens side, men åpne spørsmål der spørsmålene tilpasses den enkelte intervjusituasjon. Et intervju med lite struktur kan gi stor bredde og dybde i dataene, og gir rom for at informantene får stor medbestemmelse i hva som tas opp, og deres erfaringer og oppfatninger får komme til uttrykk. Samtidig vil det være en utfordring å sammenligne og finne mønstre i dataene fra de forskjellige intervjuene dersom spriket og bredden blir for stor. Et strukturert intervju vil imøtekomme denne utfordringen, men samtidig begrenses mulighet for å få informasjon ut over det det spørres om, samt at forskeren kan gå glipp av nyanser og kompleksiteten i de sosiale fenomenene (Johannessen mfl., 2010: 137).

Jeg valgte å benytte meg av et delvis strukturert intervju. Slike intervju tar ofte utgangspunkt i et en intervjuguide med en liste over tema som forskeren har valgt som sentrale ut fra forskningsspørsmålet, samt generelle spørsmål og underpunkter til hjelp underveis (ibid:139). Slik vil data som framkommer være «teoriimpregnert» og påvirket av forskerens forforståelse, eller «fordommer» som Gadamer kaller det (Kvale & Brinkmann, 2015: 84).

Mine forskningsspørsmål innebar at informantene skulle si noe om læring, en endring, en prosess. Samtidig skulle de relatere denne endringen til en hendelse, aktivitet de har deltatt på, som relevant for denne endringen. Jeg ønsket å få taket på hva det var med denne aktiviteten som bidro til endringen, hva endringen består i og til dels dens resultater i dag. I dette ligger det en tidsdimensjon, et før og et etter, samtidig som det er en sammenhengende prosess, slik at det også er et underveis. Intervjuene ville handle om ting som har hendt i fortiden, for noen informanter flere år tilbake. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at intervjuer bør reflektere over «hukommelsens rolle» og gjennom spørsmålene søke å få fram beskrivelser som er nær på de virkelige hendelsene (ibid.: 66). I følge Tjora (2017) gjennomgår intervjuet gjerne tre faser der det knyttes ulike typer spørsmål. Han benevner fasene oppvarming, refleksjon og avrunding. Oppvarmingsspørsmål er gjerne enkle, konkrete og ufarlige spørsmål for å skape

trygghet hos informanten (ibid.: 146). Jeg utarbeidet en intervjuguide organisert kronologisk med spørsmål om rollen informantene hadde før de deltok på studiet som oppvarmingsspørsmål. I refleksjonsfasen var hensikten med spørsmålene å få fram refleksjoner rundt deres erfaringer og opplevelser. Jeg innledet her med en kort sammenfatning av studiet, samt viste en modell med oversikt over samlinger, tema og metoder. Dette med tanke på «hukommelsens rolle», men også for ikke å stille informantene i forlegenhet. Jeg stilte spørsmål knyttet til selve studiet; «Når du i dag ser tilbake på studiet...?», «Ser du nå i ettertid...?» Disse ble fulgt opp med om de har fortsatt med noen av arbeidsformene i ettertid på arbeidsplassen. Deretter viste jeg dem et ark med Skaus tredeling av kompetansebegrepet med teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, der jeg hadde skrevet noen stikkord til hvert av begrepene. Denne var presentert for informantene i forelesning og var på pensumlisten. Tjora (2017) peker på at vi med å ta med ord og begrep inn intervjuet kan lede informantene til å formulere seg annerledes enn de ellers ville gjort, og at vi heller bør oppfordre til at de kan fortelle sine historier med egne ord og eventuelt be informantene definere og forklare hvilken mening de legger i ulike begrep (ibid.: 150). Jeg valgte likevel å gjøre dette, for å konkretisere og ufarliggjøre det noe abstrakte begrepet profesjonalitet for informantene. De tre aspektene i kompetansebegrepet rommer fortsatt god mulighet for at informantene kan legge sin mening i begrepet, men dette grepet kan bidra til at de føler seg tryggere og mer bekvemmelig og slik fremmer god refleksjon og høyttenkning (ibid.: 151). Dette var viktig i denne fasen av intervjuet, da de her ble utfordret til å beskrive en eventuell endring, kjennetegn på denne og hva de gjør annerledes nå enn tidligere og samtidig knytte dette opp til studiets innhold og arbeidsmåter. Her var fokuset på den enkeltes personlige utvikling. Jeg stilte deretter spørsmål om hva som eventuelt hindrer eller stimulerer dem til å ta i bruk og videreutvikle sin veilederkompetanse i det profesjonelle arbeidet etter avsluttet videreutdanning. Her kom spørsmål til eventuelle endringer i samspillet til kollegaer og om tilretteleggelse for veiledning kontra andre arbeidsoppgaver på arbeidsplassen samt grad av støtte fra leder. Disse spørsmålene var formulert på bakgrunn av tidligere men nå utgåtte forskningsspørsmål. Sannsynligvis ville jeg formulert dette annerledes gitt dagens forskningsspørsmål. Samtidig kan noe av det som kommer fram her ha betydning for informantenes opplevelse av om de får brukt sin veiledningskompetanse. Kanskje var det mer i mitt hode og min forforståelse at de skulle komme mer eksplisitt inn på NAV som organisasjon, samfunnsmandat, mål og

resultatmålinger. Spørsmålene ble stilt forholdsvis åpne, og slik kunne jeg på grunn av metodens fleksibilitet la dette ligge og heller stille oppfølgingsspørsmål til det informantene brakte inn.

I intervjuguidens avslutningsfase gikk jeg konkret tilbake til denne oppgavens problemstilling og stiller spørsmål til om de opplever at de bruker det lærte hensiktsmessig i sin praksis og om de opplever at det har vokst fram profesjonalitet hos dem som veileder. Disse spørsmålene er ment å fungere som en oppsummering av refleksjonsdelen, samle tråder og konkludere. Disse spørsmålene har en klar hensikt for meg som forsker da de går rett til kjernen i mitt forskningsspørsmål. Samtidig kan en slik konklusjon forhåpentligvis være positiv for informantene i videre utvikling av sin veiledning og veilederrolle, og gi en god følelse av at dette intervjuet, samtalen, også var nyttig for dem.

4.4 Gjennomføring av intervju og transkribering

Informantene jobber på tre ulike kontorer, og vi gjennomførte intervjuene etter deres ønske på deres arbeidsteder på deres kontor eller et møterom. Gruppeintervjuet ble gjennomført en uke før de individuelle. De tre neste ble gjennomført på samme dag. Intervjuene varte omtrent en time, og ble gjennomført i rolige omgivelser uten forstyrrelser. Jeg spurte hver enkelt om det var greit at jeg tok lydopptak, noe alle svarte positivt på. Dette var viktig for meg, da jeg allerede på forhånd hadde bestemt meg for å ikke ta notater underveis. Slik sett burde jeg ha avklart dette spørsmålet allerede da jeg gjorde avtaler om intervju, ettersom jeg ville ha valgt ut andre informanter dersom de hadde sagt nei. Det er flere grunner til dette. Jeg har ikke mye erfaring med forskningsarbeid, men gjennomførte i forbindelse med en studentoppgave tre intervjuer. Jeg brukte en intervjuguide med tema i kolonner med rom for egne notater. Jeg skrev noen stikkord, men erfaringene fra alle tre intervjuene var at dette ble stygt skrevet, noe tilfeldig og ga ikke et godt grunnlag for å besvare problemstillingen. Jeg hadde for øvrig lydopptak i tillegg, og besluttet å transkribere alt. Jeg opplevde at dette ga et godt datamateriale selv om det tok mye tid.

I min jobb som karriereveileder har jeg mange samtaler med veisøkere. Jeg bruker her å notere stikkord eller vise modeller kun som verktøy i samtalen, da jeg vet at det å skrive mye underveis påvirker min oppmerksomhet. Dette både med tanke på å signalisere tilstedeværelse og å skape en god relasjon. Det påvirker min evne til å oppfatte

veisøkers kroppsspråk og min evne til aktiv lytting. Konsekvensene er at det blir vanskeligere for meg å få med meg både kjerne og nyanse i det vedkommende bringer på banen og ut fra dette stille gode oppfølgingsspørsmål til veisøker. Det er dette Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som håndverksferdigheter hos intervjuer, og hevder at kvaliteten til den kunnskapen som produseres i intervjuet avhenger av intervjuerens håndverksmessige dyktighet (ibid.: 203). Det er her sannsynlig at min erfaring som veileder kom til nytte i intervjusituasjonen, da veiledningssamtalen og intervjusamtalen har mange likhetstrekk i så måte. Her også med tanke på oppmerksomhet og refleksjoner rundt maktperspektivet i relasjonen, det humanistiske grunnsynet i veiledningen og de etiske spørsmålene.

Jeg opplevde gruppeintervjuet og de individuelle intervjuene forløp noe ulikt. Informantene i gruppen hadde mulighet til å spille på hverandre, følge opp tema som ble brakt på banen og utfylle hverandre. Jeg var i dette intervjuet mindre aktiv, men kom med noen oppfølgingsspørsmål og til dels styrende spørsmål innimellom. Jeg stilte de innledende spørsmålene i intervjuguiden og et par av refleksjonsspørsmålene fordi jeg hadde et ønske om at noen spørsmål skulle stilles likt til alle informantene. Avslutningsspørsmålene ble stilt likt til alle i alle intervjuene. Jeg kjente spørsmålene mine i guiden godt, og kunne høre når informantene i gruppeintervjuet var innom de ulike temaene. Slik sett virket det ut fra dette intervjuet som jeg hadde truffet godt med spørsmålene, hvis et mål for dette var om informantene selv brakte mine forhåndsvalgte tema på banen. Jeg hadde anledning til å endre guiden etter første intervju, men vurderte at den fungerte godt som utgangspunkt. Det lå her en vurdering av at en mest mulig likt utgangspunkt ville være bra i analysearbeidet med å trekke ut essensen og finne likheter og forskjeller. Jeg avsluttet alle intervjuene med å takke for deres tid og at de ville dele tanker og erfaringer med meg. Jeg avklarte om det var greit at jeg kunne ta kontakt senere hvis behov og vise versa. Dette har det ikke vært behov for.

Jeg har transkribert lydopptakene. Gruppeintervjuet er transkribert fortløpende, der jeg har kalt de tre informantene fra det lille kontoret for A, B og C. D og E er fra et stort kontor og F fra et mellomstort kontor. Det finnes ingen universelle regler for overføring av lydopptak fra tale til tekst, men valg av presisjons- og detaljnivå vurderes ut fra hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015: 208). Jeg har skrevet ned alt som er sagt ordrett på bokmål, bortsett fra innledningen med presentasjonen av meg og

forskningsprosjektet og avslutningen med informasjon om veien videre. På daværende tidspunkt hadde jeg ikke bestemt meg for analysemetode og visste ikke helt hvilke tema eller utsagn som var de viktigste. Hvis man er usikker anbefaler Tjora (2017) å være mer detaljert enn det som kan vise seg nødvendig i etterkant. Jeg vurderte likevel ikke å ta med pauser, krent, latter eller andre verbale uttrykk, ettersom jeg ville bruke transkripsjonen som en fagtekst og gjennomføre en meningsanalyse og ikke en språklig eller konversasjonsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015: 208). Dette kunne vært aktuelt i transkriberingen av gruppeintervjuet for å kunne si noe om samhandlingen, felles språk og kultur i sammenheng med spørsmålene om samspill på arbeidsplassen (ibid.:180). Tjora (2017) peker på at når man transkriberer intervjuene selv, vil det være lettere å være tilbake i situasjonen å huske kroppsspråk og stemninger (ibid.:175).

4.5 Bearbeiding, kategorisering og analysemetode

Jeg transkriberte selv materialet og fikk med det nærhet til hva respondentene svarte gjennom prosessen. Jeg skrev ut alle intervjuene med marg på høyre side, leste hvert enkelt intervju og skrev nøkkelord fra avsnittene med hva jeg vurderte de handlet om. Jeg leste materialet flere ganger med litt mellomrom, gulet ut og ble kjent med teksten og innholdet men uten å sortere konkret. Johannessen mfl.(2010) sier at «*Analysen består av flere steg, men starter med at forskeren danner seg et helhetsinntrykk, for deretter å plukke ut hvilke fenomener som gir mening for informantene*» (ibid.: 83). Jeg fikk gjennom dette arbeidet en formening om hva som er mer fremtredende enn annet, det som Thagaard (2013) omtaler som hovedmønstrene eller hovedtendensene. Jeg leste ulike teorier om analysemetoder, og vekslet mellom å være full frustrert over kompleksiteten, og å få taket på hva en analyse av materialet innebærer. Jeg leste om strukturert-induktiv-metode i Tjora, og om Grounded theory og om å skille mellom person- eller temaanalyse i Thagaard og narrativ og innholdsanalyse i Jacobsen. Jeg landet på en kombinasjon. Jeg leste gjennom tekstmaterialet med et åpent sinn, og fikk en anelse om hva det var som trer fram jamfør induktiv metode. Det har foreløpig vært empirien som har styrt tankene og ikke teorien. Samtidig innebærer analysen å strukturere og sortere empirien slik at vi kan ha mulighet for å sammenligne tekstene fra de ulike intervjuene (Jacobsen, 2015). Jeg valgte en tilnærming med en temabasert analyse. Thagaard (2013) sier til dette at vi kan starte med temaene som er presentert i problemstillingen (ibid.: 157). Denne har store likhetstrekk med det Jacobsen (2015) benevner som innholdsanalyse. Vi starter da med å se etter og skrive ned de viktigste

temaene informantene tar opp, og deretter samle tema som omhandler informantenes unike opplevelser om samme tema i grupper eller kategorier (ibid.: 130). Noen av kategoriene er bestemt av intervjueren på forhånd, da intervjuguiden er laget med grunnlag i problemstillingen og er sammen med denne slik en form for «før»-kategorisering. Ut fra dette valgte jeg kategoriene «Studiet og dets innhold og arbeidsmåter». Jeg benyttet Skaus modell for helhetlig profesjonell kompetanse i intervjuene da jeg stilte spørsmål med utgangspunkt i denne modellen. Da med tanke på å gjøre abstrakte begreper mer begripelig for informantene, for å operasjonalisere, konkretisere og visualisere. Slik styrer også teorien noe hvordan de svarer, det teoretiske rammeverket påvirker det analytiske. Jeg valgte ut to av hennes tre kompetansebegrep som kategorier «Yrkesspesifikke ferdigheter» og «Personlig kompetanse», da jeg anser at det tredje teoretisk kompetanse kommer inn i første kategori om selve studiet og underveis i problematiseringen av forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Jeg hadde opprinnelig flere hovedkategorier som gikk på temaene samarbeid, sosialt samspill, organisering og ledelse. Jeg kuttet ut disse som egne kategorier jamfør begrunnelse for endring og valg av forskningsspørsmål redegjort for i innledningen.

Etter å ha besluttet hovedkategoriene, leste jeg tekstene på nytt. Jeg laget da et fargesystem der kategoriene fikk hver sin farge, og der jeg med fargeblyanter markerte i teksten ord, setninger, avsnitt jeg vurderte hørte til de ulike kategoriene. Flere avsnitt/utsagn omhandler flere tema og fikk flere farger. Her har jeg foretatt en mer skjønnsmessig vurdering av plassering i de ulike kategoriene. Det kan være en svakhet i metodikken, samtidig kan det være en styrke av hensyn til avgrensing og fare for gjentakelser. Jeg vurderer at hovedtendensene likevel vil tre fram, muligens klarere enn ved for mange detaljer.

Oppsummerende er hovedkategoriene med respektive underkategorier: «Studiet – dets innhold og arbeidsmåter» med underkategoriene «FOE – Førveiledning – Obsevasjon – Etterveiledning», «Jobbing i basisgruppen» og «Teoretisk kunnskap og Samtalestjernen». Andre hovedkategori er «Yrkesspesifikke ferdigheter» med underkategori «Struktur og innramming av samtalen» og tredje hovedkategori «Personlig kompetanse».

4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Kvaliteten i forskningen avhenger av refleksjoner og valg vi gjør gjennom hele forskningsprosessen. Det er likevel vanlig å diskutere forskningen etter noen fastsatte kriterier. Her benyttes begreper som objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Dette er kriterier som primært er knyttet til kvantitativ forskning da kvalitativ forskning redegjort for i avsnitt 4.1 har en annen vitenskapelig forankring angående spørsmålene om objektivitet. For å vurdere studiets totale gyldighet er det vanlig å bruke vurderingskriteriene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

I vurderingen av undersøkelsens reliabilitet stiller vi spørsmål til i hvor stor grad selve metoden og analysen har påvirket resultatene. Kan vi stole på at dataene vi har er sanne? Har informantene svart oppriktig? I hvor stor grad ble de påvirket av meg som forsker? Var det andre forhold som hadde betydning for hva som kom fram? Ville en annen forsker som brukte samme metode kommet fram til et annet resultat? Kvale og Brinkmann (2015) peker i denne sammenheng på noen innvendinger til intervjubasert kunnskap. Den er avhengig av ledende spørsmål, forskjellige lesere kan finne forskjellige betydninger og kunnskapen er basert på subjektive inntrykk fra ofte få intervjupersoner (ibid.: 198). Nyeng (2012) sier til dette at målet i kvalitativ forskning er å finne mangfold i data, å avdekke summen av de kvaliteter som samlet sett gjør et sosialt fenomen til det det er. Å oppdage et sosialt fenomens essens dreier seg om å gå i dybden, og «det hermeneutiske krav» er å gi en mest mulig «tykk» beskrivelse av handlingen og konteksten, detaljrik og nyansert, slik at en fremmed skal kunne forstå hva som skjer (Geertz, 1973, her referert etter Nyeng 2012:49). Slik sikres intersubjektivitet og etterprøvbarehet. Jeg har et lite utvalg av informanter, og resultatene baserer seg kun på deres opplevelser og erfaringer framkommet gjennom mine valg med hensyn til tema og oppfølgingsspørsmål. Det semistrukturerte intervjuet har til dels form av en samtale, der jeg har vært aktiv medkonstruktør både med mitt kropsspråk, hva jeg lyttet etter og hva jeg oppfordret til å utdype nærmere. En annen intervjuer ville fått andre svar og gjort andre vurderinger underveis.

En styrke i min forskning er at jeg har vært konkret og detaljert i mine beskrivelser av framgangsmåten i datainnsamlingen. Dette for å gjøre prosessen mest mulig gjennomsiiktig. Jeg har vært etterrettelig i gjengivelsen av lydopptakene, skrevet det ned slik informantene faktisk sier det og gjennomgått materialet mange ganger for å etterprøve egen forståelse av datamaterialet. Bruk av direkte sitater er brukt med den

hensikt å få fram informantenes refleksjoner og erfaringer med egne ord med bakgrunn i en tro på at ordvalg og språk skaper mening.

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til forskningsspørsmålene. Har jeg brukt en metode som gjør at informantene svarer på det jeg spør om? Min forskningsprosess har ikke vært lineær. Det har vært en dynamisk prosess der jeg har gjort endringer i både forskningsfokus, i vekting av hvilke spørsmål som skal besvares og endringer av ulike kategorier underveis. Dette har også påvirket hva jeg har valgt å vektlegge i datamaterialet. Svakheten med dette er at det kan være lettere å miste tråden og vanskeligere å se de enkelte delene i sammenheng. Thagaard (2013) sier at gjennomskiktighet i forbindelse med validitet innebærer at *«forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene hun eller han kommer fram til»* (ibid.: 201). Jeg har i den skriftlige framstillingen ikke bare beskrevet selve handlingene eller sluttresultatet, men vært åpen og ærlig på vurderinger og endringer underveis.

Vedrørende spørsmålet om overførbarhet er utvalget av mine informanter for lite til å si at funnene kan ha generell gyldighet. De kan ikke representere andre NAV-ansatte eller studentene på studiet, bare seg selv. Jeg mener likevel at de gjennom sine beskrivelser av opplevelser og erfaringer har bidratt til en bedre forståelse for fenomenet læring og kompetanseutvikling og at dette kan gi mening også for andre.

4.7 Ethiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2015) viser til tre etiske retningslinjer i kvalitative forskningsintervjuer. Disse omhandler samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (ibid.: 102-114). Kriteriene for samtykke er at det er fritt, informert og eksplisitt. Fagkoordinator i NAV Telemark sendte en generell henvendelse til lederne på NAV-kontorene mine informanter var ansatt. De fikk spørsmål om det var greit at et par ikke navngitte ansatte hos dem kunne ta fri en time fra arbeidet for å delta på intervju. Da de ga klarsignal til dette, tok jeg kontakt med hver enkelt vi hadde plukket ut. Jeg sendte en e-post der jeg informerte om hensikten med prosjektet, hva det innebar for dem å delta og at de var fri til å si nei eller til enhver tid underveis trekke seg. Jeg sendte skriftlig samtykkeerklæring i forkant av intervjuene, med ytterligere presiseringer angående min taushetsplikt, behandling av data, sletting av lydopptak og tekst, anonymisering ved

bruk av pseudonym, utelatelse av demografiske opplysninger og dialektnøytral gjengivelse av utsagn. De skrev under på erklæringen. Jeg vurderte at de ville ha god forståelse for innholdet da informantene er voksne personer som er godt kjent med å forholde seg til regler for god forvaltningsskikk som har likhetstrekk til god forskningsetikk. Jeg har forholdt meg til det vi har blitt enige om angående det ovenstående som omhandler konfidensialitetutfordringen.

Jeg har konferert telefonisk med ansatt i NSD personvernetjenester angående behandling av personopplysninger og kravet om meldeplikt. Resultat fra meldeplikttest på deres hjemmeside ble at mitt prosjekt ikke var meldepliktig. Da resultatet baserte seg på mine egne vurderinger, konfererte jeg med min veileder i tillegg. Dette ble for øvrig gjort før ny personvernforordning trådte i kraft 20.07.18. Det er mulig jeg burde forholdt meg til ny lovgivning, det har jeg ikke gjort. Informantene vil få tilsendt oppgaven når den er ferdigstilt, da jeg har vurdert at det er for tidkrevende å involvere informantene i analyse og tolkningsarbeidet. Dette kunne for øvrig ha styrket kvaliteten både med hensyn til gyldighet og til å overholde de etiske prinsipper i større grad. Det siste med tanke på konsekvensen av noen av deres uttalelser. Informantene har delt personlige tanker og refleksjoner. Jeg vurderer at dette ikke er av privat karakter. Det er alltid en skjevhet i maktfordelingen i et intervju, da det er jeg som forsker som i stor grad styrer hva som skal være tema. Det kan også være en fare for at jeg blir oppfattet som en ekspert som kommer utenfra. Jeg vurderer at dette ikke var et problem da vi alle jobber innen veiledningsfeltet. Jeg har tidligere jobbet på NAV-lokalkontor, og kjenner til deres stammespråk. Det er for øvrig flere år siden, slik at jeg tenker jeg har den nødvendige distansen. Jeg kjenner de fagansvarlige for studiet fordi de jobber på Karrieresenteret Telemark. Jeg vurderer at vi er opptatt av å være gode fagfolk og at utvikling av fagfeltet innebærer at vi er åpne for faglig konstruktiv kritikk.

5 Presentasjon av funn, analyse og drøfting

5.1 Presentasjon av informantene og bakgrunnen for at de deltok på studiet

Det var to menn og en kvinne i gruppeintervjuet. For å ivareta hensynet til anonymitet, velger jeg å ikke knytte alder til den enkelte. De befinner seg i aldersintervallet 45 til 55 år og benevnes A, B og C. A gikk på studiet våren 2011, B våren 2015 og C våren 2016.

Informant D og E jobber på et stort kontor i to forskjellige avdelinger. De er i aldersintervallet 35 til 45 år. D gjennomførte studiet våren 2017, og har vært ansatt på kontoret ca. ett år i forkant. Hun har for øvrig tidligere jobbet med veiledning og oppfølging av brukere og har en sosialfaglig grunnutdanning.

E tok studiet våren 2016. Han har ikke veiledningsbakgrunn i grunnstudiet sitt, og har tidligere jobbet med økonomisk sosialhjelp. Han har de siste årene jobbet med utbetaling av sosialhjelp og oppfølging mot arbeid og aktivitet.

Informant F jobber på et mellomstort kontor. Hun er i 40-årene, og deltok på studiet våren 2014. Hun jobber med en annen brukergruppe etter studiet. Hun har tidligere jobbet som veileder, og hadde litt om samtaleteknikker i sin sosialfaglige grunnutdanning.

De fikk spørsmål om de syntes det hadde betydning at dette var et høgstudium som gir formell kompetanse kontra det å gjennomføre internopplæring med utgangspunkt i «Veiledningsplattformen». En svarer at det kan ha betydning med tanke på jobbsøknad, og lønnsfastsettelse. Alle framhever at de tenker det er mer kvalitet i et høgstudium. En sier det er en fordel at opplæringen er på et annet sted og er obligatorisk. Da blir det lettere å prioritere dette framfor andre oppgaver. Studiedeltakelsen var basert på frivillighet, men det kom føringer og anmodninger fra ledere som pushet litt.

5.2 Studiet - dets innhold og arbeidsmåter

5.2.1 FOE – Førveiledning – Observasjon - Etterveiledning

I gruppeintervjuet stilte jeg spørsmål nummer seks i intervjuguiden: *«Hvis dere ser tilbake på studiet og ser det i forhold til erfaringene deres etter avsluttet utdanning, hva er det av de ulike arbeidsmåtene som har gitt dere mest?»*

A svarer «FOE», B svarer «FOE» og utdyper:

Ja, for du forbereder deg, og så får du ryddet opp i hodet, det er noe med hva du er ute etter, vi gikk igjennom hvordan en samtale skal være, hva både du og observatøren skal sette fokus på.

FOE – modellen ble presentert for studentene tidlig på første studiesamling som en arbeidsmåte de skulle bruke gjennom hele studiet. Her gir informantene uttrykk for at samtale og refleksjon i forkant av samtalene gjør dem mer bevisst på hva formålet med samtalen skal være og hva som skal være fokus for de ulike rollene i veiledningssituasjonen.

Under diskusjonen om FOE i gruppeintervjuet sier C:

[...] men det vi bommet på da, mye med FOE-en, mange av oss, var at vi var nervøse for at det var en kollega som skulle høre på oss, men det vi etter hvert skjønnte at det som var mest krevende var det å være observatør, fordi det var en rolle jeg ikke hadde hverken kompetanse på, og vi tok det ikke ordentlig på alvor, så det var en liten aha-sak.

A følger opp med å si at de tidligere hadde gitt mer et referat av det som hadde skjedd, men at de etter hvert skjønnte at de skulle legge merke til en eller to konkrete ting den som hadde veilederrollen gjorde og gi tilbakemelding på det.

Tveiten (2013) peker på at veiledning som refleksjon over handling hos studenter eller yrkesutøvere handler om å legge til rette for at de blir klar over grunnlaget yrkesvirksomheten deres bygger på mer enn å rette fokus på hva som er riktig praksis. For at dette skal skje, må den som veiledes være i fokus, veilederen eller observatøren må holde tilbake egne kunnskaper. I førveiledningen skal den som har rollen som veileder i øvelsene trenes i å analysere og begrunne sine handlingsvalg. Observatøren skal få et inntrykk av hvordan veilederen løser oppgaven, men i etterveiledningen skal han selv reflektere over og vurdere hvordan han syntes veiledningen forløp ved hjelp av innspill fra observatøren (Tveiten, 2013: 30). Informantene peker her på at det kreves

øvelse og forståelse for hensikten med de ulike rollenes ulike ansvar for å få til en god refleksjons- og læringsprosess. I følge C brukte de mye tid på dette i studiet, det å lære og forstå hva som ligger i observatørrollen. På studiesamlingene så de videoopptak av samtaler og diskuterte disse i etterkant, drøftet caser og gjennomførte rollespill der de trente ved å bytte på å være veisøkere, veiledere og observatører.

Lewin pekte på at læring og forandring fungerer best i en integrert modell der undervisningsmetoder legger opp til at deltakerne deler personlige opplevelser med hverandre og at dette danner grunnlag for en målrettet handlingsprosess og vurdering av konsekvensene. Informantene trekker først og fremst fram FOE. Jeg tenker at det var gjennom samspillet av de ulike pedagogiske tilnærmingene de utviklet en bedre rolleforståelse. Ved å benytte FOE som metode ble veiledningen mer strukturert og refleksjonen mer systematisk. Gjennom øvelse med metoden ble de bedre på å forstå at de som observatør skulle legge til rette for at den som ble observert i veilederrollen selv skulle bestemme hva han ønsket veiledning på, og at de som observatør skulle legge til rette for oppmerksomhet, utforskning og utvikling. På studiesamlingene hadde de gjennomgått hva som burde være fokus i samtalene, og hva som kjennetegner en god veiledningssamtale. De hadde på første samling gjennomgått og øvd på spørsmål og teknikker innen motiverende intervju og coaching. Slik hadde de fått teori å speile erfaringene opp mot jamfør Grimen og samspillet mellom teori og praksis. Samtidig ble det lagt til rette for bearbeiding og deling av praksiserfaringer med utgangspunkt i konkrete her-og-nå-opplevelser.

Et arbeidskrav var å gjennomføre en individuell veiledningssamtale med basisveileder som observatør. C sier:

[...] når vi hadde individuell FOE, var å sjekke ut det om jeg var god på det eller om jeg feiga ut, og fikk tilbakemelding på det.

Her viser han til at studentene i starten av studiet fikk i oppgave å reflektere over om det var noe spesielt de ønsket å utvikle hos seg selv, noe spesielt de ønsket å rette fokus på å se om de kunne endre. Han sier videre:

[...] jeg tenkte jeg var dårlig på det å stille krav og utfordre brukeren. Jeg trodde jeg var alt for unnnvikende på det, men så skjønner jeg at jeg kanskje ikke var det. Det fant jeg ut ved at det spørsmålet hadde vi stilt fra dag èn, så da lå det i bakhodet og var med meg og fikk sjekka det ut litt.

Her beskriver C at han har fått en ny erkjennelse om seg selv som veileder. Han tenkte og følte ut fra tidligere erfaring at han hadde en atferd han ønsket å endre på. Gjennom å ha dette som fokusområde fikk han mulighet til å reflektere over og sette ord på tankene og den kunnskapen han mener å ha om seg selv om hvordan han håndterer rollen som veileder. I sin individuelle FOE med basisveileder som observatør fikk han konkret gjennomføre en samtale der han fikk prøvd dette ut. I refleksjonen i etterveiledningen fikk han mulighet for å vende tilbake til opplevelsen, og analysere og tolke hva han gjorde med innspill fra basisveileder. Dewey hevdet at det ikke finnes bevisste erfaringer uten resonnement, og at kritisk tenkning både er i erfaringen for å gjøre den og for å kvalifisere den. Slik jeg ser det fikk han gjennom tilbakemelding og refleksjon innsikt i at han var modigere enn han trodde.

E sier at han opplevde siste samtale med veileder som veldig spennende. Han tok en sak som ikke var så veldig A4, utfordret seg selv med å ta en samtale der han visste det kunne bli motstand. Han syntes det var både artig og slitsomt. Han fikk tilbakemelding på at det gikk bra, og han følte at han stilte gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Ved å velge en samtale han tenker er krevende, går E inn i det Dewey benevner «a forked road situation». Han har gjennom førveiledningen anledning til å reflektere over eventuelle vansker som kan oppstå underveis. I følge Dewey er også ideer om handling, forestillinger og tanker handlinger, og gjennom kommunikasjon med basisveileder kan han forberede seg ved å samtale om eventuelle situasjoner som kan oppstå. Han kan reflektere over hva det er han ønsker å utforske nærmere hos seg selv som veileder i slike situasjoner. Samtidig ligger det i samtalens natur at alt ikke kan planlegges eller forutsies. Problematiske situasjoner framstår som dilemmaer og tvetydige og kan ha flere løsningsalternativer. E har med seg denne kunnskapen og refleksjonen i forkant inn i samtalen med veisøker. Han synes det er slitsomt, men forholder seg aktivt til situasjonen og han føler at han klarer å følge opp med gode spørsmål til det veisøker bringer inn i samtalen. I etterveiledningen har han anledning til å bearbeide situasjonen gjennom kritisk tenkning og resonnement over det som skjedde sammen med basisveileder og med hennes innspill fra hva hun observerte i samtalen. Gjennom denne utforskende metoden håndteres problemene, og den problematiske situasjonen, den krevende samtalen, oppleves som mer klar og sammenhengende i lys av Deweys tanker. Kolb pekte på at læring er i sin natur en spennings- og konfliktfylt prosess.

Jeg tenker at han gjennom dette fikk økt selvinnsikt og en bedre forståelse for egne reaksjoner. Informantene trakk tidligere fram at de fikk en økt rolleforståelse og forståelse for FOE-metodikken etter hvert som de øvde. På den annen side syntes de det var vanskelig å være observatører. Basisveileder er en som underviser på høgsolenivå, er en erfaren veileder. Slik jeg ser det var det av betydning for læringen at det var en som kom inn utenfra. En kyndig utøver og ekspert som med sin fagkompetanse og helhetlige forståelse i større grad kunne bidra både med hensyn til hva som kunne være fokus i samtale, og i analyse og tolkningen i etterveiledningen jamfør Dreyfus og Dreyfus.

D trekker fram den individuelle FOE-en som svar på spørsmålet om hva hun tenker hun har lært om veiledning som hun ikke kunne fra før. Hun sier at det har blitt mye tydeligere for henne hvordan hun kan hjelpe bruker på en annen måte, og ikke tenke løsninger men heller bygge på hva vi kan gjøre og hvordan komme fram til løsningen. Hun peker på at den individuelle FOE-en bidro til bevisstgjøring gjennom at basisveileder i samtalen gjorde henne oppmerksom på:

[...] at det kan være bedre å bare lese det som står og ikke nødvendigvis gjøre om for å ikke gi feilinformasjon, og ikke gjenforteller og omformulerer, for det kan bli feil, med endringer og oppdateringer.

D jobber med flyktninger, og hun har tidligere pekt på utfordringen med at det er mye informasjon hun skal gi, men uten at hun nødvendigvis føler at hun får brukeren med. Vygotskys grunntese var at læring og utvikling skjer gjennom sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum. Her viser D til at hun gjennom kommunikasjonen og den språklige handlingen med basisveileder har blitt mer bevisst på hvordan hun selv kan bruke språket og bedre kommunikasjonen i sin samhandling med brukerne. Med Vygotskys terminologi kan prosessen beskrives ved at hun har gått fra det aktuelle utviklingsnivået og inn i den potensielle utviklingssonen. I denne sonen ligger et potensiale for læring, men utvikling her fordrer hjelp fra en med mer kompetanse. Basisveilederen stilte spørsmål og pekte på kritiske faktorer som bruk av språk og kommunikasjon i samtaler med flyktninger. Også de tidligere eksemplene viser hvordan veiledningen fra basisveileder støtter opp om studentenes læringsforsøk gjennom det Bruner kalte scaffolding. Læringsprosessen blir slik skreddersydd til deres individuelle behov og utviklingsnivå, og de opplever at dette bidrar til å styrke deres samhandling med brukerne.

Jeg stiller F spørsmål om hvordan hun synes det var å få veiledning fra basisveileder. Hun sier at det var veldig overraskende og bra:

Det går så mye på meg som person og verktøy på en måte, og det var jeg ikke helt forberedt på. For når vi har veiledet hverandre, og det har vært sånn «ja du var flink på det» og «du kunne kanskje gjort litt mer av det» og hun spurte noen spørsmål som gjorde at jeg måtte granske meg selv litt mer. Jeg syntes det var veldig ok, jeg ville hatt mer av det.

Jeg tenker at hun her gir uttrykk for at hun gjennom å få anledning til å gå i seg selv fikk økt selvinnsikt som kan ha betydning for hennes identitet som veileder.

Angående refleksjonen var hun litt flåsete på egne vegne, men etter hvert som hun klarte å ta det mer alvorlig, fungerte det greit. Men det var litt haltete, litt uvant.

C oppsummerer i gruppeintervjuet med å si:

Men det som var mest nyttig som jeg synes med FOE, var å øve på teknikker, helt endeløst med nye teknikker, alt, øve, øve og øve, alt av nye teknikker mottas med takk.

Det med ulike teknikker vil være tema under «Yrkesspesifikke ferdigheter», her er det for øvrig sagt i sammenheng med en arbeidsmåte underveis i studiet. Her kommer det fram at det kan ha vært noe forskjellig vektlegging i de ulike kullene med hvor mye det var lagt opp til trening underveis i studiesamlingene. B sier at dette ikke ble gjort i stor grad på hans samlinger. Det er noe forskjellig i hvor stort omfang de omtaler arbeidsmåten eller metodikken med FOE, men det har nok også noe med at spørsmålene som ble stilt i de ulike intervjuene ikke ble helt like og kan ha påvirket vektleggingen.

Oppsummerende tenker jeg at informantene gjennom øvelse med FOE endrer sin bevissthet om hva som bør være fokus i veiledningssamtalen. Gjennom øvelse blir de bedre kjent med de ulike rollene og metodikken. Som observatører kan de etter hvert i større grad stille mer utforskende spørsmål, og slik bidra til at den som innehar veilederrollen gjennom refleksjonen blir bedre på å analysere og begrunne sine handlingsvalg. Samtidig kommer det fram at systematisk refleksjon over erfaring må læres og tas på alvor. Det kommer ikke automatisk, det er en prosess og krever mye

øvelse. Det har stor betydning for deres utvikling av veiledningskompetanse at de får individuell veiledning fra en fagperson som er på et høyere faglig nivå, en kyndig utøver og ekspert jamfør Dreyfus og Dreyfus. Dette kan være et argument for formell læring. Det var viktig for den enkeltes læring at de tok utgangspunkt i og hadde fokus på en utfordring de kjente på i deres arbeidshverdag jamfør tidligere forskning fra blant annet Wahlgren mfl. og Eurat.

5.2.2 Jobbing i basisgruppen

Studentene ble på første samling plassert i grupper på tvers av kontor og fagområder. Det var et obligatorisk arbeidskrav å jobbe sammen med gruppene i ti timer. Studentene skulle der dele refleksjoner fra pensum og praksis og trene på veiledning. De skulle se veiledningsvideo sammen og planlegge og gjennomføre basis FOE som var tre timer med basisveileder til stede (KST, 2016: 4).

Det at deltakerne var fra forskjellige kontor, blir pekt på som en fordel av flere. A sier at det ga en merverdi å:

[...] få andre innspill fra andre kontor, mens vi kanskje har et mønster, så får du fra andre vinkler og andre måter å se ting på i større grad.

Samtidig sier A at hun merket godt at det var veldig forskjellig bakgrunn på de som jobbet sammen i basisgruppene. Hun sier at det var kanskje mange som ikke hadde hatt så mye kontakt og besøk fra Karrieresenteret, og de visste ganske lite om hva dette dreide seg om. I beskrivelsen om hvordan hun opplever dette, sier hun samtidig noe om egen prosess:

[...] jeg kjente igjen det stadiet de var på, for jeg hadde jo vært der selv og lurt på de samme tingene, men jeg hadde kommet så mye lenger, og bare det å skjønne det at dette hadde jeg også lurt på tidligere, men det var frustrerende at vi var på så forskjellig nivå i gruppa, for da fikk ikke jeg utvikle meg.

Informantene i gruppeintervjuet snakket ikke mer om selve arbeidet i basisgruppene direkte. Her kan det være at jeg som intervjuer har stilt spørsmålet mer åpent. De får opplest alternative arbeidsmåter og spørsmål om hva det var som ga dem mest, men jeg har ikke gjentatt spørsmålet og spurt mer spesifikt om basisgruppe som arbeidsmåte. Jeg ser i etterkant at spørsmålet er stilt annerledes til de tre andre informantene, der de har blitt spurt direkte om hva de lærte av å jobbe i basisgruppen. Alle unntatt F fikk spørsmål 5 i intervjuguiden, der jeg spør om hva de synes de har lært om veiledning

som de ikke hadde kunnskap om fra før. Som innledning til dette spørsmålet refererer jeg for dem litt om studiets innhold og arbeidsmåter, og viser dem studiemodellen. Slik sett har alle i forkant av spørsmål seks fått en påminnelse om de ulike alternative arbeidsmåtene, men sannsynligvis er vektingen også styrt av min spørsmålsstilling. Det kunne vært en fordel å stille både spørsmål fem og seks likt til alle. Samtidig ser jeg at jeg har stilt oppfølgingsspørsmål til informantene om hva de tenker om de andre arbeidsmåtene og om det er andre de kunne tenke seg mer eller mindre av.

Hensikten med faglige veiledningsgrupper er at kompetansen hos gruppedeltakerne skal videreutvikles og styrkes og at dette skal komme deres brukergrupper til gode (Tveiten: 122-123). Grunntanken med gruppearbeid er i følge Heap (2005):

at medlemmene kan hjelpe seg selv og hverandre ved sammen å dele følelser og opplysninger, ved å sammenlikne holdninger og erfaringer, ved å støtte hverandre i å eksperimentere, ta risiko og endre, ved å utveksle ideer, forslag og løsninger og gi hverandre motforestillinger og ved å utvikle personlige forhold seg imellom (Heap, 2005: 22, her sitert fra Tveiten 2013: 121)

De følgende eksemplene viser at informantene opplever gruppearbeidet som nyttig og de trekker frem flere av forholdene Heap framhever.

Informant D trekker fram det samme som A, at det er nyttig å dele erfaringer, og at de spilte på det at de hadde ulike utfordringer og mange forskjellige arbeidsroller i basisgruppen og at de med dette hadde forskjellig innfallsvinkel på ting. Samtidig var det positivt å snakke om opplevelser som var felles, og reflektere og diskutere hvordan de kunne bruke de ulike teknikkene. Hun jobbet i en basisgruppe med to fra eget kontor og to fra et annet, men fra helt andre avdelinger så hun kjente ikke dem fra før. Hun sier:

[...] så fikk jeg bli kjent med rollen å være veisøker, og komme med problemstilling og kjenne litt på de følelsene, på hvordan det er å sitte å utlevere seg, å sitte å fortelle, der det blir spurt og gravd å ja...det er jo litt ålreit å kjenne på den følelsen om hvordan det er å sitte på den andre siden.

Hun forteller at dette satte i gang prosesser etterpå, der de reflekterte over opplevelsene i etterkant i basisgruppen. Hun sier at hun har tatt med seg dette inn i jobben sin ved at hun etter å ha deltatt i slike rollespill har en større bevissthet på hva hun stiller av spørsmål til bruker. Hun ikke bare observerer eller snakker hypotetisk om ulike situasjoner, men gjennom den konkrete handlingen får hun selv føle det på kroppen

hvordan det kan oppleves å være veisøker. Gjennom refleksjonen får hun tenkt, snakket og satt ord på følelsene. Jeg tenker at dette viser at hun utvikler en etisk bevissthet om hvilke tema det er relevant å snakke om, og at hun har fått en økt emosjonell kompetanse. I lys av et erfaringsbasert læringsperspektiv har hun gjennom en prosess med en kombinasjonen av erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd fått en ny kunnskap og erfaring som påvirker kvaliteten på hennes kommende veiledning.

D opplevde for øvrig oppstarten i basisgruppa som forvirrende. De var litt usikre på hva de egentlig skulle gjøre, og hvordan de skulle sette i gang arbeidet. Hun kunne tenkt seg en mal som var litt klarere med hensyn til hvordan de skulle jobbe. De brukte mye tid på avklaringen, samtidig var det en del av det å bli kjent. Hun følte at det var et trygt miljø i gruppa, der det var lett å åpne seg. Hun har brukt gruppa litt i etterkant med noe e-postkorrespondanse, og synes det er positivt å ha utvidet nettverket og å møte flere kjente på kurs og seminarer.

E var i basisgruppe med fire fra NAV i samme team, men med forskjellig bakgrunn. Noen var veldig inne i det, og hadde mange års erfaring. Han selv hadde ikke så mye erfaring, så han syntes det var veldig lærerikt. E peker i likhet med A på ulikheter i gruppa, her når det gjaldt tidligere erfaringer. Han sier videre at de lærte mye av hverandre, og spesielt at alle har ulike brukere som trenger ulike tilnærminger. Han syntes det var spennende å drøfte og reflektere i gruppen og observere og analysere det som har skjedd.

Gruppedannelse innebærer hvordan grupper blir til en gruppe, hvordan de blir kjent med hverandres mål og forventninger til hverandre og til gruppas arbeid sammen. Hvordan denne prosessen foregår har betydning for dynamikken i gruppa som kan forstås ut fra kommunikasjon, samspill, regulering av atferd og holdninger. Andre forhold av betydning kan være medlemmenes opplevelse av gjensidig avhengighet, stabilitet og varighet over tid. Forskning viser at grupper gjennomgår ulike faser; forming, storming, norming, performing (Tveiten, 2013: 121-124). Disse fasene ble presentert for studentene på første samling. Formingsfasen innebærer at deltakerne blir kjent med hverandre, med hensikt, mål, innhold, metoder og bevisstgjøring av den enkeltes ansvar og bidrag. Det kan oppleves utrygt og kjennes ubehagelig å gå inn i det ukjente. I stormingsfasen kan individuelle forskjeller og mulige konflikter og motsetninger i

forskjellig grad i ulike grupper bli tydeligere. Tredje fase innebærer en oppryddning i eventuelle uklarheter fra fasen forut. Med tydeligere rolleavklaringer og enighet om hva som skal være normene for gruppa, kan arbeidet i denne fasen skape ro til å starte arbeidet med gruppas oppgaver og med dette gå over i prosessen sine siste fase der de gjennomfører og arbeider med å nå målene og oppnå hensikten med gruppas arbeid (ibid.: 121-124).

F sier at for hennes del var det ikke i basisgruppen den største faglige utviklingen skjedde. I hennes gruppe jobbet alle i NAV, men en av gruppedeltakerne jobbet ikke med å snakke med folk, og hun klarte ikke å relatere faget i det hele tatt til jobben sin. Derfor gikk det med veldig mye tid i denne gruppa til å få det relevant for henne. De møttes på videokonferanse, de var spredt over hele fylket, så de møttes bare én gang utenom. På spørsmål om hva F kunne tenke seg mer eller mindre av på studiet svarer hun:

Det var et såpass kort studium at vi kunne vært sammen i basisgruppen hele tiden, vi trengte egentlig å komme litt mer inn på hverandre for å få litt mer ut av gruppa og gruppearbeidet, for å få trygghet og tillit. Så det skulle jeg ønske, jeg husker jeg syntes det ble litt løsrevet, for jeg måtte hele tiden bli kjent med noen nye.

Opplevelsene informantene har av egen læring og utvikling fra arbeidet i basisgruppene spriker. I A og F's grupper var deltakerne på forskjellige stadier og nivå angående å inneha handlingskompetanse jf. Dreyfus og Dreyfus femtrinnsmodell. Noen var på nybegynnernivå, og hadde med dette ikke den samme innsikt og forståelse for veiledningsfaget. De manglet teoretisk kunnskap med språk og begreper, og de hadde mangelfull praksiskunnskap. Det hemmet og forsinket læringsprosessen. Den ble ikke så dynamisk og effektiv som hensikten var med denne arbeidsmåten tuftet på et erfaringsbasert læringssyn. Det ble vanskeligere å dele og sammenligne erfaringer da deltakerne hadde forskjellig språk. De som opplevde at det var på et høyere faglig nivå opplevde sannsynligvis at de selv ikke fikk nok utfordringer. F opplevde for øvrig at det ikke bare skyldtes ulikhet i faglig nivå, men også det å få nok tid til de ulike fasene i gruppeprosessen. Gjennom dette kunne de skapt bedre relasjoner og blitt bedre kjent, noe alle i gruppa kunne dratt nytte av med hensyn til å bli tryggere og modigere og med dette tørre å gå inn i ukjente situasjoner slik D opplevde det i sin gruppe.

E pekte også på ulikheter i erfaring i sin gruppe, der det var han selv som var den med minst erfaring. Slik jeg ser det fikk de ut fra hans beskrivelser gjennom aktiv bearbeiding og kommunikasjon av de ulike erfaringene og problemstillingene de enkelte brakte inn i gruppa til tross for, og også muligens på grunn av, forskjelligheten, til et fruktbart samarbeid som i følge E ga læring til alle. De utviklet gjennom øvelsene og refleksjonene felles begreper og språk og opplevde en dynamisk læringsprosess jamfør Kolb. Hvordan det opplevdes av de andre i hans gruppe med mer erfaring vet vi for øvrig ikke.

Oppsummerende er erfaringene og utbyttet av arbeidet i basisgruppene varierende, der det pekes på både positive og negative sider ved at gruppedeltakerne er forskjellige. Ulikheten oppleves negativt i gruppene til A og F der gruppe medlemmene ser ut til å være på ulike utviklingsstadier når det gjelder veilednings- og handlingskompetanse. Noen er på nybegynnerstadiet mens andre er mer i andre eller tredje stadium, og dette påvirker opplevelsen av læring hos den enkelte. Forskjell i erfaringsgrunnlaget oppleves nødvendigvis ikke som negativt. E forteller om nyttige prosesser med analyse, drøfting og refleksjon i sin gruppe. Jeg tenker at dette viser et mer nyansert bilde og at den kunnskapsbasen den enkelte bringer med seg inn er komplekst sammensatt. Mulighetene for utvikling av den enkeltes kompetanse påvirkes av flere forhold, også av den enkeltes språk og analytiske evner. D og F peker på noe uklare rammer for hvordan gruppen skal jobbe sammen og F mener at også tiden sammen i gruppene er for knapp til å skape gode relasjoner. De får slik ikke jobbet godt nok med utfordringene i hver av de fire fasene i gruppeprosessen. Noen grupper kom muligens ikke lenger enn til stormingsfasen før de måtte avslutte og levere inn felles refleksjonsnotat fra gruppa. Jobbingen i hver fase legger grunnlag for og påvirker dynamikken i refleksjons- og læringsprosessene i gruppa.

For F var det to arenaer der den største faglige utviklingen skjedde – det var på forelesninger og i bilen til og fra samlinger. Hun studerte sammen med en kollega, og de snakket fag og diskuterte mens de kjørte:

Det syntes jeg var veldig ok, og jeg syntes jeg fikk nesten dobbelt opp på grunn av henne.

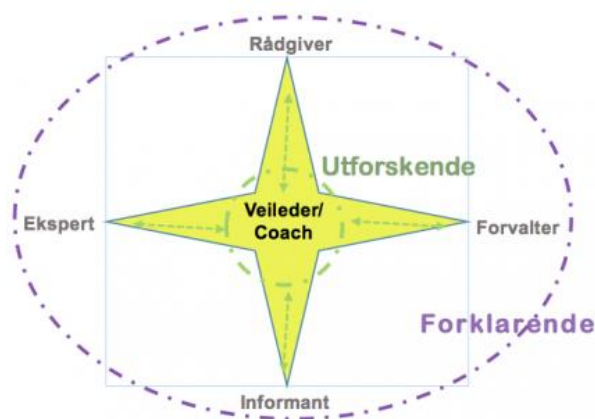
Her har hun funnet en felles frende, en kollega som er engasjert i faget og som er nær på egen praksis. De har funnet seg en arena i krysningspunktene mellom uformell, ikke-formell og formell læring og teoretisk og praktisk kunnskap. Dette kan stå som et frampeik til neste kategori.

5.2.3 Teoretisk kunnskap og «Samtalestjernen»

Teoretisk kunnskap gjennom forelesninger og dialog på samlingene trekkes fram av informantene. Et tema som nevnes av flere her er presentasjon og gjennomgang av modellen «Samtalestjernen» og hvordan den brukes som utgangspunkt for refleksjon over egen rolleforståelse. C sier at den ga god mening:

[...] det ble så ryddig, når du setter det i systemer, så blir det så ryddig, ja og av og til er jeg inne i rådgiverrollen og av og til inne i veilederrollen og det å skulle veksle på det, det var en lykke å se den altså, å gå ut og inn av den – og få spørsmålet – hva betyr det for deg, og plutselig kan jeg få det til, når jeg ser det på den måten.

I artikkelen «Veiledning ved hjelp av «Samtalestjernen» Hvordan kombinere sin yrkesrolles ulike funksjoner med profesjonell veiledning» beskriver de fagansvarlige for studiet «Samtalestjernen» som et samtaleverktøy og en modell (Vassbotn & Quagliata, 2015). Slik sett er den strengt tatt ikke en teori. Informantene omtaler den for øvrig i samme sammenheng som de omtaler teoretisk kunnskap i studiet. Modellen er i følge Vassbotn og Quagliata ment å brukes som en mental ramme for deres studenter i deres utvikling til å bli profesjonelle veiledere. Spissene illustrerer ulike funksjoner i yrkesrollen. Når vi beveger oss ute i spissene har vi en forklarende væremåte og kommunikasjonsstil. Når vi beveger oss inn i midten til «Veileder/Coach», endres vår kommunikasjon seg til en utforskende stil der veisøker blir aktivert (ibid.: 9-10).



Modellen er gjenkjennelig for C da den gir en visuell framstilling og begrepsliggjøring av hva han opplever i de konkrete samtaler med sine veisøkere. Han har fra før en mer eller mindre bevisst opplevelse av hvordan han utfører rollen sin. Jeg tenker at han her gir uttrykk for at han har fått en bedre rolleforståelse gjennom en økt bevissthet om hvordan han kan veksle mellom de ulike funksjonene. Når han tar med seg denne forståelsen inn i sine samtaler, kan det påvirke hva han gir oppmerksomhet og hvordan han tolker dette. Med Kolbs terminologi kan vi si at han beveger seg mellom de to motpolene i den første dimensjonen i læreprosessen *den konkrete opplevelsen* og *den abstrakte begrepsliggjørelsen*. Gjennom en vekselvirkning mellom aktiv inngripen i verden, gjennom å gjennomføre samtaler med veisøkere og en indre refleksjon og diskusjon med medstudenter og kollegaer, beveger han seg langs den andre dimensjonen i læreprosessen *den aktiv eksperimenterende* og *reflekterende observasjon*. Slik blir læreprosessen en dialektisk prosess med forståelse og transformasjon av opplevelsene ved at de relateres til allerede eksisterende erfaringer og omdannes og integreres. Dette gir den enkelte grunnlag for læring og utvikling. Denne forklaringsmodellen vektlegger i stor grad den kognitive utviklingen hos den enkelte. Ertså og Irgens (2014) kritiserer denne tankegangen på grunn av dens sekvensielle vektlegging av prosessen, og dens forenkling ved å starte med en persons erfaringer. De fremhever at i en hermeneutisk forståelsesramme må enhver situasjon forstås og fortolkes på bakgrunn av at mennesker har en forkunnskap og at erfaring ikke kan skje uten denne (ibid.: 164). Læring er i følge definisjonen i denne oppgaven relativt stabile endringer i individets kompetanse som et resultat av individets samspill med omgivelsene. Her er de samspillende omgivelser blant annet forelesninger, refleksjoner i grupper, samtaler med kollegaer og handlingen og dialogen med veisøker. Jeg tenker dette viser at læringsprosessen slik ikke er frakoblet det sosiale aspektet, ei heller fri for

refleksjon eller ulike tolkninger. I drøftingen av informantenes opplevelser av FOE og jobbing i basisgruppene fikk vi innblikk i hvordan deltakernes tidligere erfaringer spilte inn både i forhold til den enkeltes læringsprosess og hvordan det innvirket på andre. Jeg tenker at tar vi Ertsås og Irgens kritikk til følge, kan uansett Kolbs erfaringslærings sirkel i likhet med «Samtalestjernen» være et nyttig verktøy for nettopp å forenkle og lette forståelsen av sammenvevde og komplekse prosesser og sammenhenger.

Andreassen (2017) pekte på at en viktig kompetanse for profesjonsutøvere er å kunne håndtere arbeidssituasjoner preget av «hybriditet» der nettopp denne avveiningen mellom ulike og til dels motstridende hensyn må ivaretas, avveies og forenes. Jmfør tidligere definisjoner av karriereveiledning og veiledning bør veileder søke seg mot midten av stjernen for å ivareta kravet om at veisøker skal være i fokus og ha eierskap til eget liv og utvikling. En profesjonell veileder skal ha god forståelse av og kunnskap om saksforholdet samt en god bearbeidelse av dette. For en NAV-veileder kan det bety å ha god innsikt og forståelse for forvaltningslov og det lovverket han forvalter. Dette gjelder blant annet å sørge for at krav blir satt fram og behandlet til riktig tid, innhente informasjon og opplysninger som belyser saken. Min erfaring er at en som kjenner til intensjonen bak lovverket han forvalter, har satt seg inn i rundskriv, forskrifter og regelverk har bedre grunnlag for å argumentere og gi gode begrunnelser som i mange tilfeller kan gå i favør til veisøker. Situasjonen setter rammer og kan gi begrensninger, men her er også rom for gjennom god lovanvendelse og godt skjønn å gi veisøkere muligheter de kanskje ellers ikke ville hatt. Kanskje C`s lykke: «[...] og plutselig kan jeg få det til [...]» er uttrykk for en forståelse for synergien og den gjensidige avhengigheten det er mellom det å utføre de ulike funksjonene på en god måte? Kanskje er det D gir uttrykk for når hun forteller at hun har samtalestjernen i bakhodet i samtalen. Eller kan hende er det tolkninger som passer inn i mitt bilde som forsker. Uansett sier hun at hun har mye informasjon hun må gi, men:

[...] å kunne hente inn og være litt rundt på de forskjellige områdene og tenke at også det er en del av veiledningen å kunne.

E sier at i starten var han kanskje litt ivrig, og tenkte at han måtte få brukerne fort ut i jobb. Nå tenker han mer langsiktig, involverer brukeren mer inn i prosessen, og i forbindelse med kartlegging spør han mer hva de tenker nå og hva de tenker videre. Han

tenker i større grad at han må finne riktige tiltak, avklare motivasjonen og hva det er brukeren får mest utbytte av. Han har flere samtaler, utfordrer dem litt mer og har flere oppfølgingsspørsmål.

Han sier at i mange samtaler er det en del informasjon, så:

[...] jeg er mange ganger forvalter og informant, men jeg prøver å bevege meg inn mot midten også. *Før* var jeg kanskje mye mer ute i spissene, og kom aldri innom sentrum, men *nå* føler jeg at jeg kommer mer inn i sentrum, heldigvis, det er ikke alltid like lett, men jeg prøver i alle fall på det.

Her bruker han modellen til å beskrive hvordan han opplever at han mestrer denne avveilingen og forener de ulike funksjonene bedre nå enn tidligere. Han bruker ikke terminologien, men beskriver gjennom hva han gjør og tenker i samtaler med brukerne at han nå i større grad har en utforskende kommunikasjonsstil for å aktivere bruker og motivere til endring. Situasjonen setter rammer og begrenser valgene, men slik jeg ser det vitner E's utsagn om at han nå tar noen valg der han i større grad benytter og utvider «frirommet» i sine veiledningssamtaler jamfør Skagens definisjon. Det er for øvrig ikke modellen eller teorien i seg selv som har skapt denne endringen. Jeg tenker at han I likhet med de andre informantene har fått et språk til å beskrive utviklingsprosessen både for seg selv og andre jamfør Vygotskys betydning av sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum.

Jeg ber F reflektere litt rundt modellen. Hun sier at nå når hun jobber som jobbspesialist er ikke denne aktuell for henne lenger, men fortsetter:

[...] og som saksbehandler eller tradisjonell veileder i Nav er denne veldig aktuell, og veldig utfordrende, at du sitter med piskene og sanksjonene men på den andre siden skal være den som skal være til hjelp. Det er slik en enorm informasjonsbyrde, og du har informasjonsplikt, og samtidig skal du være søkende og utforskende.

Jeg mener at skal NAV lykkes med sin visjon om bedre brukermøter og større handlingsrom kan det ikke være bare den enkeltes ansvar å skape seg «frirom» og utvikle sin kompetanse. Stillingsinnhold, rollebeskrivelser og ressurstilgang bør gjennomgå på organisatorisk nivå skal veilederne få det handlingsrommet som er nødvendig for å være profesjonelle veiledere og gi mennesker muligheter. Siste utsagn er en påminnelse om at vi kan se på de enkelte delene for å få økt forståelse, men den

hermeneutiske pendel tilsier at delene er en del av en større helhet og at dette ikke kan mistes av syne.

A sier at:

Dette her med teori, dette er mye mer tydelig enn om jeg sitter og jobber med det selv, du har en lærer som har opplæring, de har en annen fagkunnskap om det og kan, lærer til elev.

Her begrunner hun informantenes tidligere uttalelser om at en opplæring på høgskolenivå sikrer en annen kvalitet enn i en internopplæring. I formell utdanning stilles det klare og eksplisitte krav til at de som underviser har høy kompetanse på fagområdet.

C kommenterer at det samtidig var mange ting som de gikk igjennom ganske fort, så de hadde kommet halvveis i studiet før han skjønnte hva han holdt på med. I den sammenhengen hadde det stor betydning for han at han hadde fått litt gjennomgang fra kollegaer og slik hadde en forkunnskap som hjalp han til å forstå bedre hva det dreide seg om. Han sier videre:

Og det kunne sikkert være mer komfortabelt og sitte der å få input, men jeg tenker læringsutbyttet er mye mindre av det, for du sitter og hører, men å skulle ta det inn i praksis på en måte en teori du bare har hørt og som du ikke har brukt, det er ikke så lett.

Her viser han til at uansett kvalitet på undervisningen, er det av stor betydning for læringen at teorien kobles til konteksten i arbeidshverdagen og at de får prøvd ut og bruke det lærte i konkret handling jamfør Wahlgren mfl. C framhever betydningen av kollegaer som understøttet læringsprosessen. Dette samsvarer med Poulsens funn med betydningen av det kollegiale miljøet på arbeidsplassen.

På et noe ledende spørsmål om det hadde betydning at studiet var lagt opp som et erfaringsbasert kontra et mer teoretisk studium, svarer B:

Ja, jeg tror den er veldig viktig den biten der. Du får litt påfyll i forhold til teorien, og så ut på arbeid og prøve det, og så tilbake [...] en kjempegod kombinasjon. Du bruker det i praksis, du erfarer av det, du får knagger å henge det du lærer på og C følger opp: Det hadde vært kjempe tungt hvis det hadde vært bare teori, det hadde vært helt drepen.

B beskriver her læringsprosessen som en vekselvirkning mellom teori og praksis.

D er inne på det samme i sin beskrivelse. Hun sier:

Det er over ti år siden jeg tok grunnutdanningen min [...] så mye av den teorien og den ligger sikkert i meg på en måte, men jeg husker jo ikke alt, så det er veldig nyttig å få det opp, å få litt mer kjøtt på beinet, og jeg tenker at når man har jobbet noen år, å få litt mer hva det er man faktisk gjør, å få litt faglig hvordan man kan bli enda bedre, jeg kan nyttiggjøre meg det enda mere nå også, mens man tar det mens man jobber, for da kan man relatere det direkte til jobben man har og begynne å bruke tenkemåter underveis.

F sier:

[...] både det at jeg har den teoretiske kunnskapen, om jeg ikke husker alle teoriene og navnet på alle forfatterne, så har jeg den og har en forståelse for den.

Hun svarer slik på spørsmålet om hva hun ville hatt i en eventuell del II av veiledningsstudiet.

Enda mer øvelser, og øvelser og øvelser, og veiledning i øvelsene. Både de samme og andre typer. Innen ulike retninger, for det handler om hva som treffer deg, hva som matcher deg som profesjonsutøver også, så kan det være at man har lest en teori, og tenker at den ikke passer for meg, men jobber du med teorien en stund, og får prøve det litt ut i en setting og drite seg litt ut, kan man oppdage at, ja, ja dette er absolutt noe jeg kan bruke.

Det er ingen av informantene som trekker inn eller omtaler bare en teori eller metode. De plukker ut det som passer ut fra den enkelte kontekst, sin egen personlige stil og yrkesidentitet. Dette samsvarer med forskningen til Kidd og Killeen og Poulsen som konkluderte med at veilederne ikke anvendte teori direkte. Kidd og Killeen konstaterte at i DCG foregikk undervisningen i teori og undervisning i samtalemotodikk og utprøving som parallelle løp. Deres informanter vurderte derfor den teoretisk delen som lite relevant og nyttig. Selv om mine informanter ikke eksplisitt trekker fram enkelte teorier, er det slik jeg ser det nettopp den tette integrasjonen og koblingen mellom teori og praksis som gjør at teorien blir relevant for dem. Jeg mener det er en klar tendens i deres uttalelser at det er gjennom å konkret få prøve ut og trene på de ulike øvelsene og teknikkene både på og mellom studiesamlingene at de føler mestring og blir tryggere på å anvende dem i egen arbeidshverdag jamfør et erfaringsbasert læringsperspektiv.

D framhever at hun har med seg teori fra sin profesjonsutdanning, og at hun trekker veksler både på denne og på erfaringene hun har fått gjennom jobben. Jeg forstår det slik at hun gjennom sitt utsagn gir uttrykk for at hun nyttegjør seg teorien som et speil slik at hun kan se sine egne handlinger tydeligere. Grimen hevdet at kunnskap kan kritiseres og vurderes på grunnlag av ulike kvalitetskriterier for utførelsen av en handling. Den tette koblingen mellom kunnskapsformidlingen i videreutdanningen og arbeidsoppgavene i jobben både i tid og relevans, bidrar til at hun nyttegjør seg teorien og blir mer bevisst på hva hun gjør. Jeg tenker at det er også dette F gir uttrykk for i de siste to sitatene. Samtidig som hun uttrykker at teorien ikke anvendes direkte, men mer gir grunnlag for refleksjon over egen praksis og forståelse og utvikling av seg selv som profesjonsutøver. Dette samsvarer med Poulsens funn om at teori fungerer som utgangspunkt for refleksjon, men også har betydning for veileders forståelse av seg selv som fagperson.

Både den sosialfaglige utdanningen og veilednings- og karriereveiledningsfeltet bygger på teori fra flere vitenskaper som pedagogikk, psykologi, sosiologi, jus, økonomi mm. Det er formålet som styrer måten kunnskapsbasen er sammensatt, og det er ingen enkel og direkte anvendelse av kunnskap etter fastsatte regler jamfør Grimen. Informantenes uttalelser og drøftingen over viser at det ikke er et entydig skille mellom teori og praksis. Slik jeg ser det er det en dialektisk vekselvirkning mellom kunnskapsformene. Teoriene og metodene veilederne anvender kan forstås som et ekletisk utvalg, og hva den enkelte veileder tar med seg videre og hvordan dette anvendes av den enkelte varierer. Det er tilsynelatende i størst grad utfordringene i veiledningshverdagen som styrer hvilke elementer informantene integrerer i sine kunnskapsbaser, og disse kan i lys av Grimens teori mer forstås som praktiske synteser heller enn teoretiske.

Oppsummerende vil jeg si at «Samtalestjernen» og refleksjonen rundt de ulike rollene veilederne innehar i forhold til bruker og i samtalen er det teoretiske temaet gjennomgått i forelesning informantene trekker fram som nyttig. De knytter modellen til refleksjoner og erfaringer med samtaler de har i praksis etter at de har fått den presentert, men også til at det ga en aha-opplevelse i forhold til noe de har følt på tidligere men ikke helt har klart å sette ord på. Jeg tenker at de gjennom dette har fått en større forståelse for sin rolle og hvordan de kan balansere og ivareta de ulike funksjonene på en bedre måte. Både i den enkelte samtale, men også gjennom hele

veiledningsløpet. De har en større bevissthet om betydningen av en utforskende væremåte og kommunikasjonsstil, og bruker dette mer inn i sin veiledning. Jeg tolker det slik at informantene mener det har stor betydning for deres læring og utvikling at det er et erfaringsbasert studium med vekslende og samspill mellom teori, praktiske øvelser og utfordringer i deres yrkesutøvelse.

På studiesamlingene ble det gjennomgått teori om hvordan veileder kan skape struktur og framdrift i samtaler og om hva som bør være innhold og fokus i samtalerens ulike faser. Både i pensum og på studiesamlingene jobbet de med temaene kommunikasjons- og relasjonskunnskap samt etisk kompetanse. Informantene har allerede sagt mye om disse temaene gjennom beskrivelsen av innhold og arbeidsmåter i studiet. Slik vil mye av det som kommer fram her bære preg av bekreftelse og utdyping. Jeg vil i det følgende likevel gå inn på hva de mer eksplisitt har sagt om disse temaene og det jeg har sortert inn under kategoriene «Yrkesspesifikke ferdigheter» og «Personlig kompetanse». Mine to forskningsspørsmål glir inn i hverandre, og jeg har derfor ikke systematisert framstillingen ut fra disse. Jeg tenker likevel at jeg i de kommende kategoriene går mer over i besvarelsen av andre forskningsspørsmål om hvordan og i hvilken grad de opplever at de får bruk for sin veiledningskompetanse etter avsluttet videreutdanning.

5.3 Yrkesspesifikke ferdigheter

5.3.1 Struktur og innramming av samtalen

Som svar på spørsmål fem om hva informantene tenker de har lært om veiledning som de ikke hadde kunnskap om fra før, er *struktur på samtalen, hvordan legge opp samtalen og måten å stille spørsmål på* en gjenganger.

B sier:

Men du ble mer bevisst på ting nå, både om det med å *ramme inn avtalen* med det å forberede deg til samtalen, å sette av tid til det, lære deg å stille *åpne spørsmål*, at du ble mer konkret på det, mer observant på det. Synes jeg var lærerikt og godt.

A sier at hun har lært noen teknikker og grep som har effekt, og dette sammen med at hun har forberedt seg, gjør at samtalerne blir bedre. Det samme gjør det at hun har blitt mer trygg på å spørre om ting hun lurer på.

Det kommer fram til mer konkret, det blir mindre snakk rundt grøten og det blir fortere mål og handling [...] fikk mer ut av samtalen min [...] resultatene ble bedre, det skjedde mer. C repliserer: Jeg tror alle som kommer tilbake etter studiet, så begynner de å jobbe, og så sier de at samtalen gikk så fort, plutselig etter tjue minutter er vi ferdige, så har vi ikke mer, tidligere har vi sittet å tværet, men ikke kommet så langt.

Disse utsagnene kan tolkes inn i en mål-middel-rasjonalitet om besparelse av tid, effektivitet og resultatorientering. Innvendinger til internopplæring og ikke-formelle læringsaktiviteter som «Veiledningsplattformen i NAV» var faren for at veiledningen orienteres mot raskeste vei til passende arbeid og at en arbeidsplasssekstern læringskontekst hadde større mulighet til at erfaringene ikke ble innleiret i et nytteperspektiv. Dette kan da også være en kritikk til at den formelle læringsaktiviteten legges så nært opp til yrkesutøvelsen og er skreddersydd for bestemte målgrupper. Her er ikke noe entydig svar, sannsynligvis et både og. Spørsmål vi kan stille i forhold til sitatene over er: Hvilke resultater er det informantene mener blir bedre? Hvilke mål er det de kommer fortere fram til? Hva er det som blir mer konkret med de nye teknikkene og metodene de har lært å bruke? Er det et uttrykk for et instrumentalistisk menneskesyn? Jeg tenker de følgende sitater besvarer spørsmålene og nyanserer bildet.

D sier at hun nå i etterkant av studiet ser at det med samtalestruktur og kunnskap om hvordan hun skal legge opp samtalen er noe hun opplever som veldig nyttig og har tatt i bruk. Hun opplever at det gir bedre flyt i samtalen, og:

[...] en større tydelighet overfor brukerne, hva skal vi igjennom i dag, så de vet hva vi skal igjennom og når vi er ferdig, og på begynnelsen spør jeg alltid om det er noe de ønsker å ta opp. For ofte før så satt jeg og snakka og så fem minutter før vi egentlig skal avslutte så har de masse viktig som de vil snakke om som det da ikke ble tid til.

Hun er mer bevisst på at hun forhører seg om hvordan bruker tenker:

[...] hvordan du forstår dette, for å sjekke ut at det er mottatt det jeg har sagt og hvordan de opplever det og at vi på slutten oppsummerer litt hva man har gått gjennom, hva de sitter igjen med. Og legge en plan for hva som skal skje neste gang vi møtes, og hva vi kan gjøre, prøve å fordele ansvar».

Angående innramming og måten å stille spørsmål på, trekker B inn at det de lærte om forventningsavklaringer var viktig. Brukere som har blitt arbeidsledig eller syk kommer inn til en samtale med masse spørsmål om mange ting som skjer rundt dem. Nå starter han samtalen med å spørre brukerne om hva som er viktigst for dem at de tar opp:

[...] slik at vi ikke blander inn alt i et sammensurium, slik at vi luker ut noen ting som ikke er så viktige at vi snakker om dem i dag. Det er bra.

D sier hun har en større bevissthet på hva hun stiller spørsmål til Hun fortsetter:

For jeg tenker at det skal jo være et formål med det, jeg trenger ikke vite alt om en persons liv. Men se på hva som er viktig for den personen å komme videre med. Kanskje handler det om teknikker og sånne ting også, men jeg tenker det handler om hvordan jeg møter folk og hva er greit i møtet med andre.

Slik jeg tolker det har de blitt mer profesjonelle karriereveiledere jamfør definisjonen i det de tar mer ansvar for prosess og struktur i samtalen. Samtidig lar de veisøker være mer i fokus og i større grad få styre hva som skal være innhold i samtalen. Informantene er tydeligere i sin formidling av hva som skjer videre. De gir rom for at veisøkerne er mer aktive når de legger planer, velger hva som skal prioriteres og fordeler ansvar. Slik gir de mulighet for at veisøker får større eierskap og ansvar for egen prosess. Disse handlingene er mer i tråd med et humanistisk menneskesyn enn et instrumentalistisk.

Av konkrete teknikker eller metoder nevnes GAP-analyse av C, D og E, og C sier at skalaspørsmål er liksom hans dille. Han sier videre:

[...] bare det å sette ut forskjellige stoler og beskrive de ulike rollene i de ulike stolene er en teknikk, så du lærer en del nye grep som du kan ta med deg inn i arbeidet ditt, så det er veldig nyttig. Alt er direkte matnyttig i jobben vår.

D sier at hun kunne tenke seg enda mer av de metodene de fikk, slik at hun kunne føle seg tryggere på det, det er litt skummelt å prøve ut ting hun ikke kjenner så godt. Hun merker at det hun har øvd på bruker hun i større grad enn det hun er usikker på.

[...] så tror jeg det å kunne bruke mange av de øvelsene og kjenne det å være litt ut av komfortsonen og kjenne på det å få tilbakemeldinger på hvordan man gjør det, tror jeg setter det mer i kroppen enn om du bare hører det på forelesning.

Oppsummerende trekker informantene fram at de har fått mer struktur i samtalene, de forbereder seg bedre og de har en klarere innramming av samtalen med forventningsavklaring i starten og oppsummering til slutt. Endring i samtalestruktur og kunnskap om hva som bør skje i de ulike fasene, gjør at informantene føler seg tryggere i rollen sin. De stiller flere og annerledes spørsmål til brukerne, og lytter mer til hva de sier og deres behov. Det bekreftes at øvelse i de ulike metodene og teknikkene er av stor betydning for både forståelsen og for at de brukes ute i praksis.

5.4 Personlig kompetanse

Alle informantene fikk samme spørsmål fra intervjuguiden der jeg innledet med å vise dem Skaus modell med en kort beskrivelse av de ulike aspektene, og spurte deretter: *«Hvis du tar utgangspunkt i denne modellen, tenker du at studiet har bidratt til å endre din personlige kompetanse med tanke på veiledningsrollen? Hva består endringen i, hva kjennetegner endringen og hva gjør du annerledes nå?»* I svarene utdypes noen av temaene som har framkommet tidligere, og noen nye legges til. Mine informanter deltok på studiet henholdsvis våren 2011, 2014, 2015, to i 2016 og en våren 2017. Det er med andre ord for noen et langt tidsspenn mellom deltakelse og «nå». Dette har hverken de eller jeg vektlagt i spørsmål eller svar. Videre analyse og tolkning er med bakgrunnforståelse for at det er flere forhold enn studiet som spiller inn i deres utvikling, uten at dette er vektlagt eksplisitt.

A starter med å svare:

[...] jeg er tryggere som person i møtet med, og mere ydmyk som person, får mer forståelse for å møte folk der de er og forståelse for at vi er forskjellige. B følger opp med: [...] du gikk inn i møtet med at vedkommende bør jo gjøre det og det og det, uten at du tenkte på om vedkommende ville, så du hadde fasiten før du gikk inn i møtet [...] og C oppsummerer når han sier: [...] så vi er flinkere til å få fram hva vedkommende faktisk vil og ønsker, og mer *bevisst på* vår egen rolle, det er også en personlig kompetanse.

A sier:

[...] det popper opp løsninger i hodet på meg, og det å holde igjen [...] det er som han som hadde syv vintre og syv somre.

Hun sier at det som var det største steget i hennes utvikling og en modningsprosess var da hun oppdaget at hvis hun hørte på hva vedkommende sa og undret seg over det, da

begynte hun å slappe av og de ulike teknikkene kom av seg selv i stedet for at hun tidligere satt og tenkte på hva hun skulle spørre om.

C omtaler samme prosess med:

[...] du bestemmer deg for at du skal sitte lengre bak på stolen å høre på brukeren [...], og B utfyller med: [...] å tørre å lytte litt, å høre på stillheten, at det kan være stille uten å ta ordet.

Ved at veilederne har blitt tryggere på seg selv og sin rolle tør de å fristille seg fra sin egen agenda. Jeg forstår det slik at de har gjennomgått en holdningsendring, der de virkelig har fått forståelse for kontekstens unikhhet. Og med dette også en økt evne til å la veisøker slippe til. De holder tilbake egne løsningsforslag, og går inn i et undringsfelleskap sammen med veisøker og lar hans stemme komme til orde. De gir veisøker rom og tid til refleksjon ved å holde igjen med spørsmål og tolkninger. Gjennom sine utsagn viser informantene at de har en bevissthet om relasjonens betydning, og har utviklet sin etiske kompetanse med ta konsekvensen av å komme veisøkers annerledeshet i møte jamfør Buber. Gjennom påfyll av *episteme* og erfaring har de utviklet den praktiske kunnskapen *techné* og er nå i større grad i stand til å utvikle og anvende *fronesis* der handlingskunnskapen til sammen bidrar til at handlingen selv blir målet jamfør Grimen. Dette samsvarer med funnene til Bjørnsdatter. De neste sitatene fra E bekrefter dette.

E sier det slik:

[...] nå er det sånn at de som er veldig parkert på rus og alt mulig. Nå føler jeg at jeg starter med blanke ark, at jeg føler at jeg må gi brukeren mulighet uansett, selv om han ikke har prestert tidligere [...] en bruker som aldri har vært i fast jobb, og nå har han fått fast jobb, og det er akkurat det med å finne rett sti, og det med å dekke opp, at han ser det. Jeg tenker at det med personlig kompetanse, at jeg har tillit til brukerne mine, det tror jeg er avgjørende, ellers lykkes vi ikke. Hvis jeg tenker at det går aldri, er det ingen vits i å ha en samtale tenker jeg.

Jeg forstår det slik at han går mer fordomsfritt inn i møtet med veisøker. Han anerkjenner dem for den de er. Han tilkjennegir en grunnleggende holdning om at alle kan lære og mestre sin karriere, og viser dette gjennom å skape et tillitsforhold der veisøker får lov til å prøve og feile på veien.

E har tidligere beskrevet at han også utfordrer brukerne litt mer og at da får han mye motstand. Som svar på spørsmål fra meg om hvordan han angriper det å møte mye motstand svarer han at det handler mye om mestring og at mange har vært i systemet lenge og det har ikke skjedd så mye. Han sier han har fokus på å trygge bruker. Formidle at han ikke er ute etter å ta dem, men at han følger dem opp. Fortsette å være i dialog og ta problemer underveis og få fram de gode egenskapene personen har.

[...] og jeg har tenkt at de må på en måte se selv at de kan fungere, mange har jo på en måte resignert, og de kommer ikke i jobb, og de må på en måte finne tilbake til godfølelsen, og det er ikke gjort på en dag, kan man si [...] noen ganger må man lete litt, og mange vet ikke selv heller hva de kan, de har jo kanskje aldri prøvd noe særlig, noen av dem.

Nå når E har færre brukere enn tidligere, kjenner han dem bedre, og føler han kan gi dem mer ansvar. D sier at hun nå når de legger planer i samtale, prøver hun det samme, og at hun heller kan bidra hvis det ikke går. Begge merker at dette frigjør tid, at det da ikke er bare de som sitter med ansvaret etter en samtale, samt at brukerne lærer å bli mer selvstendig og vil kunne klare seg bedre senere.

Jeg tolker disse refleksjonene og utsagnene dithen at informantene har fått en økt forståelse for karriereveiledningens hensikt. De legger mer til rette for karrierelæring og å styrke veisøker til også å takle utfordringer senere i livet tråd med hensikten med karriereveiledning jamfør Gaarder og Gravås og NOU: 2016: 7. Her viser de til at også arbeidsgiver og leder har tatt dette på alvor ved at veileder nå har færre brukere og har mer tid til å jobbe prosessorientert. Alle informantene pekte på at det nå er en større forståelse og vilje hos deres ledere for å jobbe med veiledning. De framhevet at dette er helt avgjørende både i forhold til de individuelle veiledningssamtalene, men også i vektlegging og å se verdien av gruppe- og kollegaveiledning.

F sier at hun i hverdagen og i veiledningen har blitt mer selvsikker. Hun kan tygge litt mer på det som blir sagt eller en endring som skjer. At hun kan analysere det på en måte, men uten at hun kan sette ord på det der og da:

[...] men at det er mer som en rød tråd som er inne i meg i forhold til jobben min.

F får oppfølgingsspørsmål om hvordan hun merker at den faglige og personlige tryggheten hun beskriver kommer til uttrykk i samspillet med brukerne og svarer at hun først og fremst ser eller oppdager det ved at de blir overrasket over for eksempel et spørsmål hun stiller. Hun beskriver en samtale med en ung jente:

[...] som vet akkurat hva hun skal, og som uansett hva jeg sier så er det å demonstrere det motsatte. Så kan jeg oppleve at jeg stiller spørsmålene ut fra noe hun sier som egentlig bare var en bisetning, eller en liten del av det hun sa... jeg ser at hun våkner litt... det var kanskje relevant, veldig vanskelig å forklare, men det her med å fange gullkorn, jeg klarer å *høre hva du sier uten at du sier det*.

Jeg forstår det slik at hun her «inngår en samtale med situasjonen» jamfør Schön og uttrykker at hun ved å få en fornemmelse eller følelse for situasjonen handler intuitivt ut fra hvordan hun oppfatter og forstår det som ikke veisøker selv klarer å uttrykke verbalt. Hun gir uttrykk for at hun har utviklet evnen til å reflektere over, analysere og tolke både det sagte og usagte i den enkelte kontekst. Refleksjonen er både i handlingen og bidrar til at videre handling tar en overraskende men kanskje mer betydningsfull retning for veisøker. Det er vanskelig å finne ord som beskriver en slik kunnskap, og hun bruker billedlige uttrykk som «en rød tråd» og «å fange gullkorn». Jeg gjenkjenner i dette flere av kjennetegnene på en reflektiv praktiker i lys av teorien til Schön og Polanyi.

F sier at hun har en god følelse at de er på god vei. Jeg forstår det slik at både hun og de andre har utviklet sin handlingskunnskap i den grad at de er på god vei opp mot og i mange tilfeller har tatt spranget opp til de øverste stadiene jf. Dreyfus og Dreyfus.

Jeg lar C få siste ordet. Hans sier det er en enorm forskjell i profesjonaliteten og beskriver det slik:

[...] så trodde jeg at det var jeg som skulle løse alle problem, jeg sprang etter dem, med alt, er det mer du vil ha nå, til å snu det, det er mye mer behagelig, for nå er det ikke mitt ansvar, det er ditt, jeg skal være veileder og jeg skal hjelpe deg å løse det, men det er ditt ansvar, pluss at det er veldig mye mer effektivt og en sterk prosess å legge ansvaret der det hører hjemme.

Oppsummerende opplever informantene endring i veilederrollen ved at de føler større trygghet, selvsikkerhet, ydmykhet og forståelse for forskjellighet, og hvordan de kan hjelpe brukerne ved å møte dem med tillit til at de selv kan endre, mestre og finne

svarene i egne liv. De beskriver en modningsprosess der de utvikler en mer intuitiv forståelse. Informantene er ydmyke i forhold til egen endring og dette kommer til uttrykk gjennom ord som «prøver, ikke alltid, noen ganger, ikke så lett, i større grad men vanskelig, er på vei». Ydmykhet angående egen kompetanse og at man aldri er utlært men både kan og vil lære mer er også en personlig kompetanse og vitner om profesjonalitet i veiledningsrollen.

6 Oppsummering, konklusjon og veien videre

Jeg vil her oppsummere de viktigste funnene framkommet gjennom analysen og drøftingen. Deretter konkludere i forhold til mine to forskningsspørsmål.

Det har stor betydning for veiledernes læring og utvikling at «Veiledning i offentlig sektor» er et erfaringsbasert studium. Gjennom refleksjon over egen erfaring blir de bedre til å analysere og begrunne sine handlingsvalg. Det er viktig for den enkeltes læring at læringsaktivitetene tar utgangspunkt i og har fokus på reelle utfordringer i deres arbeidshverdag.

Den integrerte læringsmodellen med ulike læringsaktiviteter gir mulighet for en læringsprosess som en vekselvirkning mellom teori og praksis. Det er ingen av veilederne som trekker inn eller omtaler bare en teori eller metode. De anvender dette ut fra hva som passer i den enkelte kontekst, sin personlighet og faglige identitet. Den tette integrasjonen og koblingen mellom teori og praksis gjør at teorien blir relevant for dem.

Veilederne opplever det som svært viktig å få prøve ut og øve på ulike teknikker både på og mellom studiesamlingene. Gjennom læring av teori får begreper og prinsipper de benytter i refleksjon og drøftinger med medstudenter.

Det er viktig med klargjøring av rammer og premisser for gruppearbeid. Kontinuitet og nok tid er vesentlig for å skape gode relasjoner og påvirker dynamikken i og mulighet for læring i gruppene.

Veilederne vurderer at det har betydning for kvaliteten på undervisningen at det er en formell kompetansgivende utdanning. De vektlegger alle at kvaliteten på den individuelle veiledningen fra faglærer eller basisveileder var av stor betydning for deres læring og utvikling. Studiet opplevdes for flere som en nyttig arena der de også kunne få innspill fra medstudenter fra andre arbeidssteder og fagområder. De opplevde det som en berikelse å se ting fra nye perspektiver, samt å utveksle og drøfte felles utfordringer og erfaringer.

Endring i samtalestruktur og økt kunnskap om samtaleløpets ulike faser gjør at veilederne føler seg tryggere i rollen sin. De har fått en mer utforskende og åpen

tilnærming til veiledning som skaper bedre relasjoner til veisøker. De gir veisøkerne større mulighet til å være aktive og ta eierskap og ansvar for egen prosess. De har økt fokus på veisøkers læring og mestring av egen karriere både på kort og lang sikt.

Veilederne har utviklet en handlingskunnskap og personlig kompetanse der de ikke lenger styres av på forhånd gitte metoder og fasitsvar, men framstår som yrkesutøvere som har mer forståelse for helheten og den enkelte kontekst.

Min konklusjon og svarene på mine forskningsspørsmål blir ut fra ovenstående:

Ansatte i NAV som har tatt videreutdanning i veiledning opplever at studiet helhetlig sett har vært svært nyttig for deres læring. De beskriver en relativt stabil forandring i sin kompetanse. Dette som et resultat av samspillet mellom teori, erfaringslæring og yrkesutøvelse. De opplever at det har utviklet en økt forståelse for veiledningsfaget, og gjennom det utviklet sin profesjonelle handlingskompetanse.

Veilederne opplever at de har god nytte av og bruker sin økte veiledningskompetanse i sine veiledningssamtaler. Det kollegiale miljøet og støtte fra leder har betydning for kontinuiteten.

Veien videre for meg er at jeg vil ta med meg det jeg har lært og erfart gjennom studiet inn i min praksis. I vårt pågående opplæringsopplegg for NAV-veiledere i fylket vil vi i større grad vektlegge øvelse i metoder og teknikker vi presenterer. Vår opplæring kan være et «frirom» og en arena for refleksjon over utfordringer i en travel hverdag. Det blir derfor viktig å sette av nok tid til dette. Ved å bringe inn relevant teori kan vi gi et bedre grunnlag for refleksjoner over handlinger og valg. Dette kan være foreskrivende for god praksis, og fungere som kvalitetskriterier og idealer den enkelte kan både spille sine erfaringer i og strekke seg mot. God kvalitet i internopplæring er viktig. For øvrig viser min studie at det kan være hensiktsmessig å gi NAV-veiledere mulighet for å delta på en formell karrierefaglig videreutdanning for å sikre profesjonelle tjenester av høy kvalitet.

Litteraturliste

- Andreassen, T.A. (2017): Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I
Mausethagen, S. og Smeby, J. (red), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140-153). Oslo: Univesitetsforlaget
- Bimrose, J. & Bayne, R. (1995): *Effective proffessionals engaged in reflective practice: A response to Kidd et.al.* British Journal of Guidance & Counselling. Oct95, Vol.23 Issue 3, p395.5p
- Bjørnsdatter, O. (2017): *Den kompetente praksisveileder. En kvalitativ studie av praksisveilederes opplevelse av egen veilederkompetanse.* Masteroppgave i pedagogikk. Tromsø: Norges Arktiske Universitet
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J. (2017): Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I Mausethagen, S. og Smeby, J. (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.118- 130). Oslo: Universitetsforlaget
- Elkjær, B. (2012): Et indblik i pragmatisk læringsteori – med utsikt til fremtiden. I Illeris, K. (red.), *Tekster om læring* (s. 317- 330). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2014): Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I Postholm, M. B. (red.) (2014), *Ledelse og læring i skolen* (s. 161-179). Oslo: Universitetsforlaget
- European Comission (2000): *A memorandum on Lifelong Learning*
- Gravås, T.F. & Gaarder I.E (red.) (2011): *Karriereveiledning.* Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71 – 87, 3. opplag 2013). Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, E.H. (2018): *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning.* Bergen: Fagbokforlaget
- Illeris, K. (red.) (2012): *49 tekster om læring.*(1. udgave) Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Imsen, G. (1990): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (1. opplag 1990). Otta: TANO
- Jacobsen, D.I. (2015): *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg., 2. opplag 2011). Oslo: abstrakt forlag

- Kidd, J.M. & Killeen, J. (1994): *Is guidance an applied science? The role og theory in the careers guidance interview*. British Journal of Guidance & Cunselling. Oct94, Vol.22 Issue 3 p385. 19p 9 Charts.
- Kjærgård, R. (2012): *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdanning- og yrkesvalg*. Aarhus Universitet (PhD afhandling)
- Kolb, D.A. (2012): Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag. I Illeris, K. (red.), *Tekster om læring* (s. 283- 299). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kolb, D. A. (2015): *Experiential learning. Experiences as the source of learning and development* (second edition, second printing). New Jersey, USA: Pearson Education, Inc.
- Kristiansen, A. (2008): Hva hører du når du lytter? Hvem blir du når du svarer?. I Eide, S.B. m.fl., *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (s. 59-72, 1. utgave, 6. opplag 2015). Oslo: Gyldendal Akademisk
- KST (2016): *Veiledning i offentlig sektor. Forklaring og konkretisering av studieplanen 2016*. Høgskolen i Sørøst-Norge og Karrieresenteret Telemark
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lingås, L.G. (2016): *Et kritisk blikk: Evidenskonseptet i karriereveiledning*. Hentet fra: <https://veilederforum.no/content/et-kritisk-blikk-evidenskonseptet-i-karriereveiledning> Opprettet 08.07.2015, oppdatert 08.07.2016
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1999): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mausethagen, S. & Smeby, J (red) (2017): *Kvalifisering til profesjonsutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008): Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier* (s. 13-17, 3.opplag 2013). Oslo: Universitetsforlaget
- NAV (2013): *Evalueringsrapport for utprøving av Veiledningsplattformen i NAV*. Arbeids- og velferdsdirektoratet, Fagstab Tjenester, Seksjon Oppfølging, august 2013
- NOU 2016: 7 (2016): *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning

- NOU 2018: 2 (2018): *Fremtidige kompetansebehov I – Kunnskapsgrunnlaget* (s. 15, fig. 2.1). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning
- Nyeng, F. (2012): *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Poulsen, L. (2008): *Hvad trækker vejlederen på? En undersøgelse af forholdet mellem teori og praksis med fokus på vejledningen i jobcentrene*, Masterprosjekt, Danmark: Danmarks Pædagogiske Universitetskole
- Regjeringen (2017): *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Oslo: Regjeringen.no
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. How professionals think in action. New York: Basic Books
- Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skau, G.M., (2017): *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg., 1. opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Stålsett, U. (2009): *Veiledning i en lærende organisasjon* (2. opplag 2012). Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, M. (2013): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2006): *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (1. utg., 5. opplag 2013). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2017): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Tranøy, K.E. (2015): *Store norske leksikon*, [https://snl.no/modell - vitenskap](https://snl.no/modell_-_vitenskap), sist oppdatert 12. mai 2015 av Knut Erik Tranøy UiB
- Tveiten, S. (2013): *Veiledning – mer enn ord...* (4. utg., 2. opplag 2015). Bergen: Fagbokforlaget
- Vassbotn, T. & Quagliata, L. (2015): *Veiledning ved hjelp av «Samtalestjernen»*. Hvordan kombinere sin yrkesrolles ulike funksjoner med profesjonell veiledning. Artikkel hentet fra www.veilederforum.no, oppdatert 06.01.17
- Vågeng, S. (2015): *Et NAV med muligheter. Bedre brukermøter, større handlingsrom og tettere på arbeidsmarkedet*. Oslo: Regjeringen.no

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002): *Refleksion og læring.*

Kompetenceudvikling i arbejdslivet (1. utg. 2002, 3. oplag 2006). Frederiksberg:

Samfundslitteratur

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du vært ansatt i Nav?
2. Hadde du samme stilling før du startet på studiet som du har nå?
3. Hvilken erfaring har du med veiledning? (Hvor lenge? Type stilling?)
4. Hva var bakgrunnen for at du meldte deg på studiet? (Forventninger)

Underveisspørsmål – spørsmål til selve studiet

Studiet var lagt opp som et studium med vekt på erfaringsbasert læring med din arbeidsplass som læringsarena. Dere hadde seks heldagssamlinger, og dere ble på første samling delt inn i basisgrupper. Basisgruppene skulle jobbe sammen i minst 10 timer i løpet av semesteret, samt levere et felles refleksjonsnotat. Dere fikk veiledning fra basisveileder, en av de fagansvarlige på studiet, etter modell av FOE. I tillegg hadde dere i oppgave å gjennomføre veiledningssamtaler med brukere med krav om selvobservasjon, refleksjon og loggskriving. Mellom tredje og fjerde samling fikk dere individuell FOE-veiledning av basisveileder på en veiledningssamtale.

5. Når du i dag ser tilbake på studiet - hva er det du synes at du har lært om veiledning som du ikke hadde kunnskap om fra før?
6. Når du ser tilbake på studiet og ser det i forhold til dine erfaringer etter avsluttet utdanning. Hva synes du at du lærte av:
 - arbeid i basisgruppene? Kollegaveiledning?
 - selvobservasjon som metode?
 - veiledningssamtalene du gjennomførte i studiesammenheng?
 - å få veiledning fra basisveileder?
 - Selvstendig arbeid – individuell veiledning og skrivearbeid?
 - Forelesninger/øvelser/teorigjennomgang?
7. Ser du nå i ettertid at det er noe du kunne tenkt deg mer av/mindre av/noe annet?
8. Har dere fortsatt arbeidet i basisgrupper etter endt studium? De samme som under studiet eller andre?
9. Jobber dere med kollegaveiledning på din arbeidsplass?

I boka «Gode fagfolk vokser – personlig kompetanse i arbeid med mennesker» presenterer Greta Marie Skau en modell for en samlet *profesjonell kompetanse*. Hun deler kompetansebegrepet inn i tre aspekter som hun mener henger nøye sammen – *teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse*.

Videre sier hun at kompetansebegrepet gir bare mening i en sammenheng, i forhold til noe, arbeidsoppgaver, funksjoner eller en yrkesrolle, der *profesjonell kompetanse* består av de nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke (*vis modellen med stikkord for hva Skau plasserer inn under de tre aspektene*).

10. Hvis du tar utgangspunkt i denne modellen, tenker du at studiet har bidratt til å endre din personlige kompetanse med tanke på veiledningsrollen?
11. Hva består endringen i? Hva kjennetegner endringen? Hva gjør du annerledes nå?
12. Kan du beskrive hvordan du ser for deg en god veiledningssamtale? Hva tenker du at du bruker av metoder, teknikker, samtaleverktøy i en slik situasjon? Er det noe av dette du lærte på studiet? («*Samtalestjernen*» - *ulike funksjoner: rådgiver, ekspert, forvalter, informant – undersøkende tilnærming*)
13. Har det vært noen endringer i samspillet med dine kollegaer etter endt studium når det gjelder veiledningsrollen? (Samarbeid)
14. Opplever du at det legges til rette for at det jobbes med veiledning på ditt arbeidssted i forhold til andre arbeidsoppgaver? (Fra kollegaer/leder) Har det at du og eventuelt flere på din arbeidsplass har deltatt på studiet bidratt til endringer? (Grad av samspill, relasjoner, støttekultur, vektlegging av kvalitet - kvantitet, resultatmålinger)
15. Opplever du at det er noe på din arbeidsplass som er hemmende for deg for at du skal kunne gjøre en god jobb som veileder?
16. Hva er du eventuelt kunne tenke deg mer av? Mindre av? Hva skulle vært annerledes?

Avsluttende spørsmål:

«Du har oppdaget noe som gjør deg overbevist om at det er verdt strevet å lære seg teknikker, endre holdninger og øke etisk bevissthet s.12»..»

17. Har du blitt overbevist – var det verdt strevet?

Hvordan profesjonalitet *kan vokse frem* ved at man beveger seg fra å begripe veiledning i teorien til virkelig å gripe det og kunne bruke det hensiktsmessig i praksis s.13» Fra artikkel om samtalestjernen brukt i studiet (Tone Vassbotn og Lisa Quagliata, 2015) (Har du blitt overbevist – var det verdt strevet?)

18. Opplever du at du har «fått grep» og bruker det lærte hensiktsmessig i din praksis?
19. Ble det bare med teorien eller har det vokst fram en profesjonalitet hos deg som veileder?

Er det greit for deg at jeg tar kontakt med deg senere i skriveprosessen hvis det er noe som er uklart eller som jeg tenker vil være fint å få utdypet? Er det noe du kommer på i etterkant og som du ønsker å formidle er jeg i så fall takknemlig.

Tusen takk for at du ville bruke av din tid og dele dine tanker erfaringer med meg.

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Navn på ansvarlig for studien:

Student på Master i Karriereveiledning ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Gøril Erikstad, telefon 48 49 83 22, girly.erikstad@gmail.com

Ansvarlig veileder ved Høgskolen i Sørøst-Norge: Knut Rune Olsen, førstelektor ved institutt for pedagogikk, Campus Drammen, telefon 930 20 337, Knut.R.Olsen@usn.no

Jeg, _____ samtykker til følgende:

- Jeg er informert om studiens formål og samtykker i å være informant
- Mitt bidrag vil bli anonymisert og min identitet vil ikke bli gjort kjent i den ferdigstilte oppgaven. Anonymisering vil tilstrebes ved bruk av pseudonym, utelatelse av demografiske opplysninger og dialektnøytral gjengivelse av utsagn. Ansvarlige for studien har taushetsplikt, og alle data behandles konfidensielt.
- Jeg kan trekke meg fra deltakelsen når jeg måtte ønske, uten begrunnelse, og uten at det får konsekvenser juridisk eller på annen måte. Alle innsamlede data fra meg vil da bli slettet umiddelbart, og ikke benyttes i den videre forskningsprosessen.
- Jeg godkjenner at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker, og at det som blir sagt transkriberes til tekst som grunnlag for analyse- og drøftingsarbeidet. Alle lydopptak og transkribert tekst vil bli slettet etter studiets avslutning

Dato: Navn på informant

Dato: Ansvarlig: Gøril Erikstad

Vedlegg 3



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern