

Christine Arnesen

Å balansere nærhet og avstand i relasjonen

En kvalitativ intervjustudie av veilederes opplevelse av å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Trondheim, mai 2016

Veileder: Ragnvald Kvalsund

Norges teknisk-vitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å få innsikt i hvordan lagsveiledere ved Luftkrigsskolen (LKSK) opplever å være i relasjon med kadetter. Avhandlingen er bygget på følgende problemstilling:

”Hvordan opplever veiledere å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter?”

For å besvare dette, har jeg valgt en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstilnærming for å få innsikt i fenomenet. Datainnsamlingen er basert på semistrukturerte dybdeintervju med seks veiledere som jobber på LKSK.

I løpet av analyseprosessen kom jeg frem til fire hovedkategorier; (1) Å møtes, (2) Betydningen av tillit, (3) Asymmetrisk relasjon og (4) Opplevelsen av å hjelpe. Kategoriene representerer temaer som gikk igjen hos alle intervjupersonene, og disse presenteres ved sitater og beskrivelser basert på deres opplevelser. Videre ble funnene drøftet opp mot teori og egne tolkninger for å utvikle en dypere forståelse.

Et sentralt funn i denne studien er at veilederne opplever at de må balansere mellom å gi støtte og å utfordre kadettene. Det er behov for å skape et trygt og åpent rom der kadettene får gjøre oppdagelser, samtidig som at kadettene trenger å bli utfordret for å utvikle seg. Studien viser at balansegangen kan ses på som et spenningsfelt mellom behov for en indre relasjon samt behov for en ytre relasjon. Dette gir uttrykk for at både mentoring og coaching er nødvendig i veiledningen. Lagsveilederne opplever at en coachende tilnærming, ved å være tilstede, ha gjensidig tillit og en empatisk holdning, bidrar til at relasjonen kan oppnå de ekte møtene. I tillegg gir de uttrykk for at mentoring er nødvendig, da veilederne har et ansvar for faglig utvikling og vekst hos kadettene. For å være god i møtet med kadettene, påpeker veilederne at det er viktig å være bevisst på egne tanker og følelser, slik at fokuset kan være rettet mot kadetten. Et annet sentralt funn er at veilederne opplever at autoritet- og maktposisjonen de har kan forstyrre tilgangen til den indre og nære relasjonen til kadettene. De ønsker å bli oppfattet som støttespillere, fremfor distanserte autoriteter med makt.

Forord

*”Det finnes nok av broer, og det er i spennet over fra vår side til deres,
vi kan møtes, henge over rekkverket og se på utsikten sammen.”*

- Amund Hestsveen

I dag er jeg stolt. Stolt over å levere en masteroppgave i rådgivningsvitenskap. Veien frem til i dag har vært utfordrende og krevende, men mest av alt utrolig lærerik og spennende. Prosessen har vært preget av glede, nysgjerrighet, frustrasjon og mange gode samtaler. Det er mange som har bidratt på denne reisen, og de ønsker jeg å takke.

Takk til de seks lagsveilederne ved Luftkrigsskolen, mine intervjupersoner, som har delt sine opplevelser, erfaringer og refleksjoner med meg. Dere har vist meg hva det vil si å være en god veileder og medmenneske. Jeg er takknemlig for deres deltakelse og ivaretagelse av meg under mitt opphold på LKSK.

Takk til min veileder, Ragnvald Kvalsund, for dine støttende ord, motiverende og oppløftende samtaler. Takk for ditt engasjement og konstruktive tilbakemeldinger. Du har vært en god støtte og gitt meg troen på meg selv i utfordrende perioder i prosessen.

Takk til squaden på lesesalen. Dere har gjort disse to årene helt fantastiske for meg. Jeg kommer til å savne dere alle sammen.

Takk til familie, venner og samboer for støtte, motivasjon og kjærighet.

Trondheim, mai 2016

Christine Arnesen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	V
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 KONKRETISERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	1
1.3 BEGREPSAVKLARING	2
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGGING	2
2. TEORETISK RAMMEVERK	3
2.1 VEILEDNING I EN HJELPERELASJON	3
2.2 MENTORING	4
2.3 COACHING.....	5
2.4 RELASJONSDIMENSJONENE.....	6
2.5 TRE GRUNNBETINGELSER FOR RELASJONEN.....	7
2.5.1 <i>Empati</i>	8
2.5.2 <i>Ubetinget positiv aktelse</i>	8
2.5.3 <i>Kongruens</i>	9
2.6 DET EKTE MØTET	9
2.7 TILLIT GIR STØRRE HANDLINGSROM.....	10
2.8 MAKTFORHOLD I RELASJONEN	11
2.8.1 <i>Indre og ytre relasjon</i>	12
2.9 OPPSUMMERING	13
3. FORSKNINGSMETODE	15
3.1 BETRAKTNINGER RUNDT EGEN FORSKERROLLE OG FORFORSTÅELSE.....	15
3.2 FORSKNINGSDSIGN	17
3.2.1 <i>Hermeneutikk og fenomenologi</i>	17
3.2.2 <i>Kvalitativ metodetilnærming</i>	19
3.2.3 <i>Intervju som datainnsamlingsmetode</i>	19
3.2.4 <i>Utforming av intervjuguide</i>	20
3.2.5 <i>Utvalg av intervju personer</i>	21
3.2.6 <i>Betraktninger rundt gjennomføring av intervjusamtalene</i>	22
3.2.7 <i>Transkripsjon av datamaterialet</i>	23
3.2.8 <i>Analyseprosessen</i>	23
3.3 STUDIENS KVALITET	25
3.4 ETISKE HENSYN.....	26
4. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE	29
4.1 HOVEDKATEGORI: Å MØTE DEN ANDRE	30
4.1.1 <i>Tilstedeværelse og empatisk holdning</i>	30
4.1.2 <i>Selvbevissthet i møtet</i>	32
4.1.3 <i>Oppsummering</i>	33
4.2 HOVEDKATEGORI: BETYDNINGEN AV TILLIT	34
4.2.1 <i>Oppsummering</i>	36
4.3 HOVEDKATEGORI: ASYMMETRISK RELASJON	36

4.3.1 Oppsummering	38
4.4 HOVEDKATEGORI: OPPLEVELSEN AV Å HJELPE	38
4.4.1 Omsorg og støtte	38
4.4.2 Evnen til å utfordre	39
4.4.3 Oppsummering	41
5. DISKUSJON.....	43
5.1 VEILEDNING SOM EN RELASJONELL AKTIVITET	43
5.2 DILEMMAET VED DET TRYGGE ROMMET	44
5.2.1 Betydningen av gjensidig tillit.....	45
5.2.2 Møte den andre i gjensidigheten	47
5.2.3 Behovet for å 'rydde i eget støy'	48
5.3 EN VEKSLING MELLOM TO ROLLER.....	49
5.4 UTFORDRINGER VED MAKTASPEKTET	50
5.5 FRYKTEN FOR EN YTRE RELASJON	51
5.5.1 Ansvarsrollen	52
5.6 UTFORDRE UT I UAVHENGIGHETEN OG SELVSTENDIGHETEN	52
5.6.1 Hvem sitt behov blir dekket?	54
5.7 ET GENUINT MØTE?	54
5.8 DILEMMAER I BÅDE MENTORING OG COACHING	55
6. AVSLUTNING	57
6.1 OPPSUMMERING	57
6.2 BEGRENSNINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	58
6.3 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	58
7. REFERANSELISTE.....	I
8. VEDLEGG.....	V
8.1 INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING (USIGNERT)	VII
8.2 GODKJENNELSE FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE (NSD)	IX
8.3 INTERVJUGUIDE	XI

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne våren kunne vi lese at Norge har påtatt seg oppdraget med å sende sine soldater til Syria og Jordan, for å trene syriske opprørere i bekjempelsen mot IS (Bentzrød, 2016). Det er ingen tvil om at krig medfører stor risiko, og jeg tror mange, i likhet med meg selv, er nysgjerrige på hvorfor noen velger å forsvare fedrelandet med livet som innsats. Yrkesretningen de har valgt er utfordrende, og det er dessverre slik at mange soldater sliter både fysisk og psykisk i ettertid (Castro, 2009; Moldjord, 2007). Hvordan forbereder man seg til en eventuell krig? Luftkrigsskolen (LKSK) tilbyr en treårig lederutdanning med fokus på luftmakt og ledelse, der de vektlegger en helhetlig utvikling av profesjon og person. LKSK vektlegger å utvikle kunnskapsrike, ansvarsfulle, robuste og fleksible individer, med solid integritet (Luftkrigsskolen, 2015). Gjennom veiledning og refleksjon, under og etter øvelser, ønsker skolen at kadettene skal oppdage hvilket læringspotensial det ligger i å dele personlige og kroppslige erfaringer, følelser og tanker (Moldjord, 2007).

Jeg fikk tildelt praksisplass ved Luftkrigsskolen, og i forkant av besøket var jeg spent. Jeg ante ikke hva som ville møte meg. Mitt forhold til militæret var ikke-eksisterende, bortsett fra hva jeg har hørt via medier, filmer, dokumentarer og historier fra bekjente. I løpet av dagene i praksis innså jeg raskt at bak enhver kadett, står et stødig team av blant annet veiledere som jobber for å utdanne kadettene til selvstendige og robuste individer. Det var da min interesse for veiledningspraksisen ved Luftkrigsskolen oppstod. Jeg ble interessert i hvordan lagsveilederne opplevde relasjonen med kadettene, og hva de tenkte om sitt ansvar som veiledere. Praksisen ved LKSK var inspirasjonskilden til å skrive denne masteravhandlingen. Da jeg går master i rådgivningsvitenskap var det spesielt spennende å se nærmere på hvordan veiledning foregår i andre settinger enn det vi har lært på studiet.

1.2 Konkretisering og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lagsveilederne ved LKSK opplever å være i relasjon med kadettene, samt hva de opplever som viktig i møte med kadettene. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan veilederne opplever balansegangen mellom utviklingen av profesjon og person. Med bakgrunn i dette, er følgende problemstilling utviklet for mitt prosjekt:

Hvordan opplever veiledere å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter?

Dette vil være interessant for de som er interessert i relasjoner, både mellom veileder-kadett, rådgiver-rådsøker og andre hjelperelasjoner, der faglig og personlig utvikling er målet. I denne oppgaven presenterer jeg lagsveiledernes perspektiv og opplevelse av relasjonen. Det er viktig å påpeke at jeg kun viser den ene siden av relasjonen, da jeg ikke har snakket med kadettene. Ved å vise hvordan lagsveilederne opplever relasjonen, kan det bidra med et lærerikt perspektiv på hvordan hjelperelasjoner erfarer og oppleves ved en militær institusjon.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg ser det som nødvendig å avklare noen begreper som vil bli mye brukt i oppgaven. *Lagsveileder* er intervjupersonene som har deltatt i studien. Jeg bruker dog lagsveileder og veileder om hverandre, men de betyr det samme. *Kadett* er studenten ved Luftkrigsskolen, og som tilsvarende veisøker, mentee eller coachee.

Det ligger i sakens natur at veiledning krever en relasjon. En veileder og en veisøker. Eide og Eide (1996) beskriver en relasjon som et forhold, forbindelse eller kontakt mellom mennesker. Samtidig handler veiledning om en utvikling: ”et selv *er* derfor ikke, men *blir til* i utvekslingen med de omgivelser kontakten tilbyr” (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 15). Teoretiske begreper vil bli presentert og redegjort for i teorikapittelet, da de hører mest naturlig hjemme der.

1.4 Oppgavens struktur og oppbygging

Med dette underkapittelet avsluttes den innledende delen til masteroppgaven. I neste del vil jeg ta for meg teori som presenterer det teoretiske rammeverket. I kapittel tre vil forskningsmetoden bli lagt fram for å vise det metodiske bakgrunnsteppet for undersøkelsen. Her vil jeg gå dypere inn på hvilke valg jeg har tatt i prosessen og hvorfor jeg mener kvalitativ forskningsmetode og dybdeintervju er det mest hensiktsmessige i denne studien. I tillegg vil jeg ta for meg etiske betraktninger rundt prosessen, min rolle som forsker og min forforståelse. I oppgavens fjerde kapittel vil funnene fra de seks intervjuene presenteres og analyseres. Funnene vil videre bli drøftet i kapittel fem, i lys av problemstillingen og i samsvar med teori fra kapittel to. Oppgaven vil bli rundet av i kapittel seks, der jeg vil oppsummere funnene, samt reflektere rundt hvordan prosessen har vært og forslag til videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Innenfor mitt forskningsområde eksisterer det et mangfold av teorier og perspektiver. Som forsker har det derfor handlet om å finne frem til teorier jeg mener kan belyse oppgavens problemstilling på best mulig måte, og som kan hjelpe meg til å forstå og drøfte forskningsresultatet. Jeg har valgt teoretiske perspektiver som sier noe om hva som kjennetegner coaching og mentoring som veiledningsmetoder og hva som må være tilstede i en relasjon for at vekst og utvikling skal skje. Jeg vil først presentere Sidsel Tveitens (2008) definisjon av veiledning, og videre hva mentoring og coaching er (Kvalsund, 2009). Deretter vil jeg redegjøre for relasjonsdimensjonene (Kvalsund & Meyer, 2005). Videre tar jeg for meg Carl R. Rogers (1957) tre grunnbetingelser for relasjonen og tillitens betydning for kvaliteten på relasjonen og veiledningen. Til slutt redegjør jeg for maktforhold i relasjonen, og hvordan makt både kan være konstruktivt og destruktivt for relasjonen, og hva som kjennetegner en indre og ytre relasjon (Allgood & Kvalsund, 2003).

2.1 Veiledning i en hjelperelasjon

Det finnes mange ulike måter å veilede på, og det finnes flere definisjoner på hva veiledning er. Ettersom studien omhandler veileder-kadett-relasjonen ved LKSK, har jeg tatt utgangspunkt i Sidsel Tveitens (2008) sin definisjon av veiledning som ”en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier” (s. 19). Med en istandsettingsprosess sikter Tveiten til at det er veileders ansvar å legge til rette for istandsettingen, og veisøkers ansvar å gå videre med det han eller hun er i stand til, for eksempel endring av tankemønstre eller handlinger. Prosessen omtales som en *formell* prosess, der begge parter er bevisst og klar over rollefordelingen og funksjonen til hverandre, samt at veiledningen foregår i en faglig virksomhet. Videre beskriver Tveiten (2008) det *relasjonelle* aspektet, hvilket handler om relasjonen mellom veileder og veisøker. Kvaliteten på relasjonen i veiledningen kan påvirke kvaliteten på veiledningen som gjennomføres (Kvalsund & Meyer, 2005; Tveiten, 2008). Ved å skape og opprettholde en god relasjon bygget på humanistiske verdier, samt ha en dialog om relasjonen, vil en kunne opparbeide og ivareta en følelse av tillit og trygghet som synes viktig i veiledning (Ivey, Ivey, & D'Andrea, 2012; Tveiten, 2008; Vråle, 2015). Humanistiske verdier handler om respekt, ansvar, likeverd, om å ville den andre vel, og at mennesket har muligheter til å velge og kan ta ansvar

(Tveiten, 2008). At veiledningen er *pedagogisk* sikter til at fokuset er læring, vekst og utvikling, der hensikten med veiledningen er å styrke veisøkers mestringskompetanse. Hva som oppleves som mestring, avgjøres av den enkelte. I tillegg skriver Tveiten (2008) at veileder, i relasjon med veisøker, møter et helt menneske hvor kognitive, affektive og kroppslige prosesser inngår, og hvor alt henger sammen med alt i et helhetsperspektiv på mennesket (Tveiten, 2008). Med utgangspunkt i Tveitens definisjon av veiledning, kan en kalle veileder-kadett-relasjonen ved LKSK for en hjelperelasjon. Dette kan underbygges av Brammer og MacDonalds (1999) syn på at en hjelper er en som fasiliterer til bevissthet, innsikt og forståelse, eller endringer i tanker og selvopfatning hos den hjelpetrengende. Målet for hjelpen bør dog være definert av den hjelpetrengende. Hjelpeprosessen foregår alltid i en relasjon, og graden av tillit i relasjonen vil avgjøre hvor mye den hjelpetrengende ønsker å dele. I likhet med Kvalsund og Meyer (2005) og Tveiten (2008) tydeliggjør Brammer og MacDonald (1999) at kvaliteten på hjelperelasjonen er vesentlig for effekten av hjelpen.

Mentoring og coaching har som mål å fremme personlig vekst og profesjonell utvikling. Begge utviklingsrelasjonene har et helhetlig perspektiv og er pedagogiske metoder i en hjelperelasjon der læring og utvikling står sentralt (Kvalsund & Karlsdóttir, 2009). Jeg vil videre gjøre rede for forskjellene og likhetene på mentoring og coaching, i lys av en pedagogisk læringscentrert utviklingsrelasjon. Steiro og Firing (2009) viser i sin forskning at mentoring og coaching er vanlig praksis ved LKSK. Selvutvikling blir sett på som et nøkkelbegrep i utdanningen av kadettene, og er et viktig moment i både mentoring og coaching (Steiro & Firing, 2009).

2.2 Mentoring

LKSK er en militær utdanningsinstitusjon der målet er å utdanne kadettene til å bli selvstendige og robuste ledere (Luftkrigsskolen, 2015). En kan si at veiledningen som foregår på skolen er en pedagogisk situasjon, hvor det er en som er i behov av å lære noe fra en som er mer erfaren og har mer kunnskap og visdom (Kvalsund, 2009). I en læringscentrert pedagogikk kan en slik relasjon beskrives som en mentor-mentee-relasjon. En relasjon som er ganske lik den en forbinder med tradisjonell veiledning med en veileder og en veisøker, der veisøkeren står i fokus. Veilederens oppgave er å formidle sin forståelse, samt ta utgangspunkt i handling og forståelse hos veisøker (Handal & Lauvås, 1999). En mentor kan defineres og beskrives på mange måter. Kvalsund (2009) beskriver mentorrollen som både en lærer, underviser, venn, rådgiver og coach. Det er med andre ord en mangfoldig

rollebetegnelse, og det legges spesielt vekt på at en mentor ikke bare har ansvar for den profesjonelle yrkesdimensjonen, men for hele mennesket i sin utviklingsprosess. Det må være balanse mellom det profesjonelle og det personlige. En mentor skal ha kunnskap, erfaring og kompetanse om den aktuelle settingen og fagkulturen læringen foregår i. Formålet er i hovedsak karrieremål.

I rolleutøvelsen må mentor veksle mellom formidling av fag, stimulering til oppdagelse og læring, oppmuntring, deling av makt og erfaringsutveksling, demonstrering av ferdigheter, å være observatør til øvelser, tilbakemelde og vurdere både på det profesjonelle og på det personlige området (Kvalsund, 2009, s. 43).

Hjelpet behovet oppstår fordi det eksisterer et gap mellom veileder og veisøker, eller mentor og mentee, når det gjelder kunnskap, ferdigheter og erfaring. Avstanden i relasjonen vil variere alt etter hvor i utviklingsforløpet man er, og illustrerer samtidig behovet for relasjonen. En slik relasjon bærer preg av asymmetri, hvor makt både kan utøves konstruktivt og misbrukes. Etter hvert som mentee, eller kadett, utvikler seg og lærer, minsker avstanden i relasjonen til det en dag er utjevnet. Da kan mentor-mentee-relasjonen oppløses, og 'oppdraget' er fullført (Kvalsund, 2009). Maktforhold i relasjonen vil jeg komme tilbake til senere i kapittel 2.8.

2.3 Coaching

I motsetning til mentor, er ikke coach en rådgiver, og heller ikke den som setter målene for coachee (Kvalsund & Karlsdóttir, 2009). Metoden bygger på anerkjennelse, respekt og verdsetting som viktige relasjonelle prinsipper, der coachee sin erfaringsverden er i fokus. Coaching baseres på en gjensidighetsrelasjon, der maktforholdet i relasjonen er balansert. Det vil si at coach (veileder) overfører makt til coachee (kadett), slik at coachee kan hjelpe seg selv (Moen, 2009, 2013). Coaching dreier seg om å bygge kompetanse, med ressurser som allerede ligger innebygd hos den andre, men som ikke har sett dagens lys. Ved å stille gode og åpne spørsmål kan coachen tilrettelegge for å vekke til live de ressursene som trengs for å utvikle coachee sitt potensial (Kvalsund, 2005; Moen, 2009; Skagen, 2004). En coach ønsker ikke å gi direkte råd, men heller bidra med kunnskap om prosess, vekst og utvikling for å hjelpe coachee til å oppdage egne ressurser og hvordan de kan utvikles og utnyttes videre for å nå målet. Samtidig handler det om å ansvarliggjøre coachee i sin egen utviklingsprosess (Moen, 2009).

I følge Grendstad (1986) handler det å oppdage om å bli oppmerksom, se noe eller legge merke til noe som har vært der hele tiden. Det er noe som kommer opp i dagen. Samtidig

peker han på at oppdagelser er subjektivt, og at andre kun kan peke på ting eller gjøre vedkommende oppmerksom på noe eller relasjoner. Til syvende og sist er det bare 'jeg' som kan oppdage det for meg selv (Grendstad, 1986). Dette viser at den andre, for eksempel veilederen, kan hjelpe en veisøker til å gjøre oppdagelser, men vedkommende kan ikke fortelle ham 'svaret', det må veisøkeren oppdage selv. Grunnleggeren av gestaltterapien, Fritz Perls (1969), brukte uttrykket 'Å lære er å oppdage' i sammenheng med å vokse og modnes som menneske. I følge Perls var det å lære, å oppdage og få kunnskap om verden rundt seg, minst like viktig og nødvendig som å oppdage og å lære seg selv å kjenne, både i forhold til andre mennesker og det en lærer om verden omkring seg (Perls, 1969). I konfluent pedagogikk henvises det til oppdagelser som å bli seg selv bevisst eller å bli klar over noe. Konfluent pedagogikk og erfaringslæring samsvarer med behovene for de personlige og helhetlige læringsprosessene som opererer i både mentoring og coaching (Grendstad, 1986). Det å la veisøker være den som gjør oppdagelsene, kan en kjenne igjen fra coaching. Det er coachee som kjenner seg selv best, og coachen kan hjelpe til å få tak i de iboende ressursene og potensial hos coachee. Samtidig påpeker Grendstad (1986) at i en skolesituasjon, der den ene skal lære noe av den andre, kan det være nyttig å få hjelp fra en lærer til å oppdage selve kjernen i aktiviteten som foregår. Det er fordi læreren ofte besitter et mer avansert og analytisk perspektiv, som kan hjelpe eleven inn på de baner som gir mest utbytte. Dette viser et perspektiv på mentorrollen, der den ene sitter med mer kunnskap og erfaring enn den andre, og veilederens ansvar er å tilrettelegge for et godt læringsmiljø.

2.4 Relasjonsdimensjonene

Det finnes tre hovedtyper av relasjonsdimensjoner i forståelsen av relasjoner og kommunikasjon; avhengighetsrelasjoner, uavhengighets- og gjensidighetsrelasjoner (Kvalsund & Meyer, 2005; Macmurray, 1999). Disse brukes for å forklare hvordan relasjonen mellom individer kan variere og hvordan dette påvirkes av hvordan makten i relasjonen blir utøvet. Innenfor hver av relasjonsdimensjonene kan møtet være positivt eller negativt, og dette avhenger av om relasjonsdimensjonen er felles erkjent som nødvendig og ønskelig. På denne måten medfører et møte, i følge Kvalsund og Meyer (2005), et behov for å fortsette utviklingen innenfor den aktuelle relasjonen eller å overskride til en annen type relasjonsdimensjon.

Avhengighetsrelasjoner kan sammenlignes med mor-barn-relasjonen, der barnet i tidlig fase i livet er avhengig av sin mor. En slik type relasjon kjennetegnes av asymmetri. Relasjonen er positiv så lenge avhengigheten er et gjensidig behov hos begge, og at avhengigheten er den

kvaliteten som passer best for veisøkerens utviklingsnivå (Kvalsund & Meyer, 2005). Relasjonen blir negativ hvis asymmetriens gjensidighet brytes av en av partene. Enten fordi den ene parten har mindre behov for avhengighetsrelasjonen eller som følge av at en annen type relasjon anses som mer hensiktsmessig (Kvalsund & Meyer, 2005; Meyer, 2014).

Uavhengighetsdimensjonen kjennetegnes derimot av større symmetri og likeverdighet enn avhengighetsrelasjonen. Denne bygger også på en gjensidig erkjennelse, der begge anerkjenner uavhengigheten og ser på den andres selvstendighet og kompetanse som en styrke. Konsekvensen av uavhengighet er å handle ut fra egne intensjoner og følelser, fordi veisøkeren har nådd en naturlig modenhet for det. Dersom ikke veileder, eller veisøker, anerkjenner uavhengigheten, kan det oppstå en negativ uavhengighetsrelasjon, og idealet om symmetri ødelegges (Kvalsund & Meyer, 2005). Kvalsund (2009) beskriver følgende: ”Hvis mentee føler seg kompetent og selvstendig og har lyst til å prøve seg på egen hånd, men mentor holder igjen, kan det også utvikle seg til en negativ avhengighet og misbruk av makt” (Kvalsund, 2009, s. 53). Asymmetrien kan derfor gjenopptas ved at den ene parten tar makt over den andre (Kvalsund & Meyer, 2005). For å opprettholde en positiv utviklingsprosess, argumenterer Kvalsund (2009) for at gjensidig tillit er en nødvendig og grunnleggende betingelse i relasjonen.

Å være i en gjensidighetsrelasjon vil si at partene ser på hverandre som likeverdige og at de har høy grad av maktdeling. Både veileder og veisøker er selvstendige og uavhengige individer, og tar egne valg og tar ansvar for seg selv (Kvalsund & Meyer, 2005). En kan si at gjensidighetens forutsetning er å kunne opprettholde og fremme hverandres uavhengighet, altså den positive uavhengigheten (Kvalsund, 2005). Relasjonen i coaching er i utgangspunktet basert på et gjensidighetsforhold, i motsetning til en mentortilnærming, der mentor sitter med mer kunnskap og makt enn mentee. Coachens oppfatning er at coachee allerede er på et høyt uavhengighets- eller selvstendighetsnivå, men som trenger prosesshjelp (Kvalsund, 2005, 2009; Moen, 2009). En positiv gjensidig relasjon er når begge parter ønsker å være sammen i denne evige bevegelsen av avhengighet, uavhengighet og gjensidighet, hvor begge føler trang til å møtes igjen og igjen for å være sammen og kjenne at en utvikler seg.

2.5 Tre grunnbetingelser for relasjonen

Innenfor coaching presiseres det at det er coachee som er eksperten på seg selv, og at relasjonen er gjensidig i den betydning at begge parter er likeverdige. Dette kan ses i sammenheng med den person-sentrerte tilnærmingen til Carl Rogers (1961). Han definerer

hjelperelasjonen som: "One in which one of the participants intends that there should come about, in one or both parties, more appreciation of, more expression of, more functional use of the latent inner resources of the individual" (Rogers, 1961, s. 40). I følge Rogers er det veilederens oppgave å fasilitere vekst hos klienten, eller personen, slik at han eller hun kan bevege seg mot en mer optimal fungering, *selvaktualisering*. Med selvaktualisering mener Rogers å realisere eller oppleve ens fulle potensial (Ivey et al., 2012). Oppfatningen om at mennesket har en iboende streben etter vekst, utvikling og aktualisering av seg selv viser seg i det teoretiske grunnlaget at det er klienten som vet best, og er eksperten på seg selv. Veiledning dreier seg ikke om å inneha visse teknikker, men om å ha en holdning om at mennesker er eksperter på egne liv. Dette utgjør rettesnoren for den klient-sentrerte tilnærmingen (Joseph & Bryant-Jefferies, 2008). Veilederens oppgave er å skape et miljø der veisøkeren føler seg forstått, verdsatt og akseptert for den han eller hun er (Ivey et al., 2012; Joseph & Bryant-Jefferies, 2008). Rogers beskriver tre nødvendige grunnbetingelser for at personlig utvikling i relasjonen kan skje; Empati, ubetinget positiv aktelse og kongruens (Ivey et al., 2012; Rogers, 1957, 1961). Jeg vil nå redegjøre for de tre grunnbetingelsene, før jeg går videre inn på det ekte møtet, samt tillitens betydning i relasjonen.

2.5.1 Empati

Empati handler om å forstå den andres verden og virkelighet slik at den andre kjenner seg forstått og akseptert. Det handler også om å inkludere forskjelligheten som ligger i relasjonen. Uten inkludering vil relasjonen være basert på avstand (Rogers, 1957). Ved å være bevisst på at begges erfaringsverden er forskjellig fra hverandre, unngår en å tilpasse seg den andre for å være lik eller bli likt. Da vil det være fare for at sympatien erstatter empatien, og det resulterer i en form for sentimentalitet. Er man heller bevisst på forskjellighetene, inkluderes begge partene som reelle bidragsytere til en helhetlig og mangfoldig forståelse (Kvalsund & Meyer, 2005). Samtidig er det viktig at veileder er bevisst på eget ståsted og egne følelser, og at fokuset skal være på veisøker. Når veilederen i dialogen viser evne til empati, kan veisøker føle seg anerkjent (Tveiten, 2008).

2.5.2 Ubetinget positiv aktelse

Når veilederen verdsetter veisøkerens tanker, følelser og meninger, og aksepterer og respekterer vedkommende for den han eller hun er, har veilederen ubetinget positiv aktelse. Man møter den andre uten bedømmelse eller vurdering (Rogers, 1957). Videre beskriver Rogers positiv aktelse som: "Caring for the client as a *separate* person, with permission to have his own feelings, his own experiences" (Rogers, 1957, s. 98). Denne formen for aksept

er nødvendig for at personlig utvikling skal skje. Det handler om å bry seg om klienten, men ikke på en herskelysten måte eller slik at det tilfredsstillende eventuelle behov hos veilederen.

2.5.3 Kongruens

Den tredje betingelsen for relasjonen er å være kongruent og ekte i møte med veisøkeren. Rogers (1957) beskriver at innenfor grensene for relasjonen må veilederen være en kongruent, genuin og integrert person. Han henviser til at veilederen må være fri og fullstendig seg selv, med hans faktiske erfaring nøyaktig representert ved sin bevissthet om seg selv. Det motsatte vil være inkongruens, å presentere en fasade, enten bevisst eller ubevisst (Rogers, 1957). Det kan tenkes at veilederen sitter med egne utfordringer og er så fokusert på sitt eget at han mister fokus på klienten. Da må disse følelsene anerkjennes og bringes til bevisstheten, og han må være i stand til å være i følelsene, så vel som å kunne registrere og være bevisst sine andre følelser. Da er tilstanden av kongruens oppfylt. Står følelsene i veien for de to andre betingelsene, kan det være hensiktsmessig å dele de, enten med klienten, en kollega eller en veileder (Rogers, 1957). Å dele følelsesmessige opplevelser med hverandre bidrar gjerne til større gjensidig forståelse, fellesskap og samhørighet. En som er i følelsesmessig disharmoni har ikke så lett for å hjelpe mennesker (Grendstad, 1986). Det handler om å være bevisst på seg selv, hva man bringer med seg inn i veiledningsmøtet, og å være genuin i samtalen.

2.6 Det ekte møtet

I likhet med Rogers (1957), var Martin Buber (1923/2003) opptatt av relasjonen og møtet mellom mennesker. Dog, var de uenige om hvorvidt relasjonen kunne være preget av gjensidighet når det var snakk om en profesjonell eller institusjonalisert relasjon. I følge Buber vil det alltid være en asymmetri tilstede i relasjonen. Man er ikke likeverdige, og kan heller ikke bli det. En av partene vil alltid ha mer eller mindre kompetanse, være mer sårbar eller ha mer makt, muligens på grunn av rollefordelingen (Buber, 1923/2003; Cissna & Anderson, 1998; Kvalsund, 1998). Det handler om at veilederen både kan være bevisst på seg selv og på veisøkeren, mens veisøkeren kun kan være bevisst på seg selv. Dette er Rogers delvis uenig i, og mener at gjensidighet kan oppnås i relasjonen. Dette skjer enten i et par sekunder, eller flere minutter, og det er her oppdagelsene og utviklingen kan skje. Han refererte til det som *moments* (øyeblikk) i relasjonen. Det er i øyeblikket relasjonen kan oppleves likt for begge parter (Cissna & Anderson, 1998; Kvalsund, 1998). I følge Cissna og Anderson (1998) kan det virke som at Rogers og Buber kom til enighet likevel, knyttet til at gjensidighet er mulig kun i korte øyeblikk i dialogen. De var også enige om at det er veileders ansvar å tilrettelegge for gjensidigheten. Jeg tolker det dit hen at det handler om en slags

tilstedeværelse, der begge parter anerkjenner hverandre og opplever det samme i relasjonen. Det kan tenkes at det Rogers mener med *moments* og ekte møter i veiledning, kan sammenlignes med Bubers beskrivelse av en *I-Thou*-relasjon. Der en ser på mennesket som en helhet, ikke et objekt (Buber, 1923/2003; Simonsen, 2003). Dog, er det forskjell på det Buber omtaler som relasjon og øyeblikk i I-Thou. En I-Thou-relasjon kan beskrives som en kontaktprosess der hvert individ, gjennom kontakten, oppdager sin fulle menneskelighet. Et I-Thou-øyeblikk beskrives som ”a special moment of insight or illumination wherein the participants confirm each other in their unique being” (Jacobs, 1989, s. 27). Et slikt øyeblikk kjennetegner fullstendig tilstedeværelse, at man er absorbert i den andre og genuint aksepterer hverandre i situasjonen (Cissna & Anderson, 1998; Jacobs, 1989). En slik kontakt krever at personene entrer dialogen uten å kontrollere den andre. Samtidig må terapeuten gi opp ønsket og behovet om å bli vurdert som en ”god terapeut” av klienten, ellers vil den dialogiske prosessen bli ødelagt, da klienten blir ansett som et objekt (Jacobs, 1989).

2.7 Tillit gir større handlingsrom

Tillit er grunnleggende i all relasjonsbygging, og det er avgjørende for kvaliteten på relasjonen og veiledningen. Tillit er aldri en selvfølge, spesielt ikke i relasjonen mellom en veileder og veisøker (Kvalsund, 2015; Skau, 2013). På grunn av gjensidig tillit er veisøker svært interessert i å lære veileder å kjenne. I det ligger det en nøkkel til å forstå øyeblikkets møter og grunnlaget for gjensidigheten. Buber tror ikke veisøker er interessert i veileder, bare omvendt, og derav asymmetrien (Kvalsund, 1998). Behovet for trygghet er relatert til tillit, som er evnen til og opplevelsen av å være avhengig av andre enn en selv som den stabiliserende kraft i livet (Trotzer, 2013). Trygghet er i følge Maslow (1943) et helt grunnleggende behov hos mennesket, og før en kan nå for eksempel selvaktualisering må visse behov være tilfredsstilt. Ulike gruppeteorier viser også til etablering av trygghet som vesentlig for å gå inn i det ukjente (Lassen, 2014; McClure, 2005). Tryggheten trues hvis det er mangel på kunnskap eller forpliktelser en kan stole på, som videre kan gi opphav til angst og trangen til å beskytte seg (Trotzer, 2013). Spurkeland (2012) presenterer flere kjennetegn for at relasjonen har nådd tillitsfasen. Deriblant at partene kan forutsi det meste av hverandres atferd, at de vet tilstrekkelig om hverandres livserfaring, at de har god innsikt i emosjonelle sider hos hverandre og at partene tar opp irritasjoner og problemer i relasjonen. Spurkeland viser videre til at målet med enhver relasjon som ønsker å skape noe sammen er å nå tillitsfasen. Fasen kan ikke nås i kortere samarbeidsforhold, men det krever tid å komme dit (Spurkeland, 2012).

Veien frem mot et mål kan ha elementer av både kaos og struktur i seg. Fra det uforutsette og utfordrende, til det trygge og forutsigbare. Det handler om å støtte vedkommende hvis han befinner seg i et krevende landskap, og å utfordre der nyansering og bevegelse er påkrevd (Lassen, 2014; McClure, 2005). Sammenlignet med en trener-utøver-relasjon, påpeker Moen og Kvalsund (2013) og Jowett (2005) at for å oppnå et positivt resultat av det å utfordre, er det nødvendig å gjøre det med omsorg, respekt og empati, samt være bevisst på hvilke intensjoner en har i dialogen.

2.8 Maktforhold i relasjonen

Å være veileder innebærer i utgangspunktet å ha makt, i alle fall hvis en tenker på mentoring, hjelpearbeid og tradisjonell veiledning. Når hjelp skal utøves, blir også makt utøvd i relasjonen, både som noe positivt gjensidig (Kvalsund & Allgood, 2009), men også noe som kan skape krenkelser for veisøker (Skau, 2013). Spørsmålet en kan stille seg er hvordan misbruk av makt kan utspille seg i en relasjon som i utgangspunktet er basert på positiv avhengighet? Hvilke faktorer gjør at makten får utfolde seg på en negativ måte? Som tidligere nevnt kan veiledning bidra til bevisstgjøring av egen kompetanse, økt evne til å ta valg og til å oppdage mening i egen yrkesutøvelse, som er positive sider ved maktdimensjonen. På en annen side kan veileder være en som sitter med mer faglig kompetanse, erfaring og kunnskaper både om den profesjonelle yrkesdimensjonen, samt om veiledning. Det gjør at veilederen bevisst kan påvirke den som veiledes, uten at veisøker forstår det (Tveiten, 2008). Ut fra tanken om å legge til rette for positiv utvikling og vekst er en slik negativ maktutøvelse lite sannsynlig egnet for å stimulere vekst (Kvalsund, 2015).

Makten kan imidlertid være positiv hvis det er gjensidig forståelse om en mulig maktoverførelse mellom veileder og kadett. Veilederen sitter i en posisjon der han har ressurser og muligheter til å hjelpe, og det må kadetten anerkjenne og bekrefte (Kvalsund, 2015). Knyttet til praksisen ved LKSK handler maktbruk om at den profesjonelle hjelper må erkjenne maktaspektet i forhold til egen rolle, ellers blir det vanskelig å forstå maktens betydning i relasjonen (Skau, 2013). Et synlig maktaspekt ved LKSK er at de fleste ansatte bærer uniform, noe som tydeliggjør hierarkiet i profesjonen og militæret. Ved at de ansatte bærer en annen uniform enn kadettene, tydeliggjør det forskjellene i grad og erfaring. Skau (2013) skriver videre at makt både skaper og er uttrykk for ulikheter mellom mennesker, og at makten kan brukes både for å vedlikeholde ulikhetene og for å forsterke den. I en forskningsartikkel fra Luftkrigsskolen beskriver Steiro og Firing (2009) kadetters perspektiv på hvordan de opplever mentoring og coaching i relasjon med veiledere. Det kommer frem fra

en av kadettene at han eller hun føler at det er behov for mer mentoring i visse situasjoner. Er det for mye fokus på coaching, kan det se ut som at kadetten føler at det er noe som kunne blitt unyttet bedre, i form av veiledernes kompetanse, kunnskap og hans/hennes relevante erfaringer. Jeg tolker det slik at kadetten ønsker mer retningsgivende råd. Da kadettene i undersøkelsen ble spurt om hva de opplevde var hovedfokuset ved LKSK, kom det frem at coaching er den mest fremtredende metoden. Kadettene anser veilederne som likeverdige partnere på samme nivå, men at maktaspektet kommer tydeligere frem i andre relasjoner : ”(...)The cadets saw the mentoring by the Commanding Officer as more problematic. In this respect the positions are top-down” (Steiro & Firing, 2009, s. 220). De ansatte ved skolen har ofte flere roller de må sjonglere, for eksempel både være en coach og en som setter karakter og evaluerer den militære oppførselen til kadettene. Begge rollene er viktige i utdanningen av kadettene, men det å påta seg den strenge militante rollen, kan få konsekvenser for muligheten for coaching og mentoring senere, og kan påvirke relasjonen mellom veileder og kadett. Dog vil det alltid være en asymmetri i relasjonen, grunnet evalueringssystemet i utdanningen (Steiro & Firing, 2009).

Det å erkjenne hvor man er i utviklingsprosessen kan være krevende hvis partene er uenige. I følge Kvalsund (2009) kan det ”oppstå konflikt i relasjonen og forholdet kan bli negativt, med mer fokus på å opprettholde egen makt og forsvare seg, enn å utvikle overganger til andre typer maktrelasjoner. Slik blir også tillitsforholdet satt på prøve” (s. 52). Det kan føre til usikkerhet og utrygghet hos veisøker hvis han føler at hans behov ikke blir ivaretatt. Videre kan dette ses i sammenheng med relasjonsdimensjonene, og peker på en positiv avhengighet mellom veileder og kadett. Om makten i relasjonen oppleves som negativ eller positiv, avhenger av om hjelpen blir forstått som en hjelpende aktivitet basert på gjensidig tillit, som skapes og gjenskapes underveis i hjelpeprosessen. Som tidligere nevnt er følelsen av tillit i relasjonen helt avgjørende for veiledningens kvalitet og resultat (Kvalsund, 2015).

2.8.1 Indre og ytre relasjon

For å forklare hva en indre og ytre relasjon er vil jeg beskrive hvordan Allgood og Kvalsund (2003) viser det opp mot maktaspektet i relasjoner. De presenterer at formen for makt kan kanaliseres gjennom en ekstern og en intern kanal. Den eksterne refererer til det ytre, slik som samfunnet, posisjoner, profesjon og institusjoner, hvor relasjonene finnes. Det kjennetegnes ved at den ene har kontroll og den andre har et behov for noe. Den interne kanalen refererer til deltagerens persepsjon av egen situasjon, sine ressurser og behov (Allgood & Kvalsund, 2003). Hvis makten som utøves oppleves som manipulasjon, for eksempel at veilederen

bruker sin posisjon til å holde informasjon skjult, og mottakeren av makten, kadetten, oppdager at veilederen er manipulativ, er det en stor sjanse for at han vil føle seg tråkket på og misbrukt. Poenget er at kadetten i dette tilfellet mest sannsynlig vil etablere motstand mot veilederen, og gjennomføringen av makt vil endre karakter og gå inn i en omfordelingsfase. Konsekvensen kan være at makten gjennom den indre relasjonskanalen blir stoppet, og personene kun sitter igjen med en ytre relasjon. Et brudd på den indre relasjon fører til at veilederen mister kontakt med kadettens indre verden (Allgood & Kvalsund, 2003). Dette fører til avstand i relasjonen, og kadetten trekker seg unna på grunn av trusselen om at veilederen hindrer hans selvstendighet. Den ytre relasjonen alene er både en nødvendig og negativ betingelse for hjelperelasjonen, men ikke tilstrekkelig for å lykkes med å utvikle og dermed bygge en relasjon som utviser bevisste bevegelser for begge parter (Allgood & Kvalsund, 2003).

Videre kan en si at den ytre profesjonelle relasjonen er preget av avhengighet, dog som en gjensidig erkjent avhengig hjelperelasjon - og den indre relasjonen er preget av gjensidighet, som en dyp gjensidig, personlig og fortrolig tillit. I utøvingen av mentoring er relasjonen preget av avhengighet, der relasjonen kan være profesjonelt troverdig, som gjensidig akseptert i en nødvendig asymmetri og ses på som en mester-lærling-relasjon (Kvalsund, 2009). Coaching på andre siden baserer seg, som tidligere nevnt, på et symmetrisk gjensidighetsforhold, der begge parter er likeverdige, og kan sammenlignes med den indre personlige tillitsrelasjonen (Kvalsund, 2009).

2.9 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for veiledningsfenomenet i lys av Sidsel Tveitens (2008) definisjon, samt sett på mentoring og coaching som metoder i veiledning (Kvalsund & Karlsdóttir, 2009). Videre har jeg presentert relasjonsdimensjonene (Kvalsund & Meyer, 2005) og Rogers tre grunnbetingelser for relasjonen (Rogers, 1957). Deretter viste jeg hvordan Rogers og Buber beskriver det ekte møtet og tillitens betydning mellom veileder og veisøker (Cissna & Anderson, 1998). Til slutt har jeg beskrevet makt i relasjonen og hva en indre og ytre relasjon er (Kvalsund & Allgood, 2009). I det følgende kapittelet vil jeg ta for meg metodevalg, og hvordan jeg har gått frem i arbeidet med denne oppgaven.

3. Forskningsmetode

I følgende kapittel skal det redegjøres for de metodiske valgene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. Jeg vil gjøre rede for hva jeg har gjort, hvorfor jeg har gjort det og mine valg knyttet til innsamling og analyse av datamaterialet. Dette gjør jeg fordi de viktigste kjennetegnene ved metode og empirisk forskning er blant annet systematikk og transparens (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010), og mitt mål er at jeg skal være så transparent som mulig. Presentasjonen vil først omhandle betraktninger rundt min rolle som forsker og det metodiske forarbeidet. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt studiens troverdighet og etiske hensyn.

3.1 Betraktninger rundt egen forskerrolle og forforståelse

Jeg gikk inn i dette prosjektet med tanker, erfaringer, kunnskap og holdninger som har hatt betydning for valgene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. I følge Johannesen et al. (2010) kan det være nyttig for forskeren i kvalitativ forskning å reflektere over sitt vitenskapsteoretiske ståsted og forforståelse, da det er forskeren som samler inn dataene, analyserer og fortolker resultatene. Forforståelsen kan gjøre at forskeren blir blind i sin egen undersøkelse ved at han overser visse aspekter, eller den kan være med på å gi perspektiv (Johannessen et al., 2010).

Gadamer (2012) hevder at vår forforståelse og horisont danner et bakgrunnsteppe for å utvikle egen forståelse og for å fortolke. Å opparbeide en horisont betyr at man lærer å se ut over det nære. Hensikten er ikke å se bort fra det, men for å se det bedre (Gadamer, 2012). Forforståelsen omfatter meninger og oppfatninger vi har på forhånd om fenomenet som skal studeres (Dalen, 2011). Min forhåndskunnskap om Luftkrigsskolen og militæret var minimal før jeg entret forskningsfeltet for første gang. Jeg har ingen bakgrunn fra militæret selv, og forforståelsen min var preget av medier, filmer, dokumentarer og historier fra bekjentskap som har tjenestegjort i Forsvaret. Mine antakelser før jeg møtte LKSK for første gang, var at kulturen var preget av tøffe, fysisk sterke og ”kalde” menn. Da jeg kom til LKSK oppdaget jeg at mine antakelser ble utfordret. I likhet med Gadamer (2012) hevder Johannesen et al. (2010) at forforståelsen til forskeren er nødvendig for å kunne forstå virkeligheten, og at forforståelsen vil kunne påvirke både hva og hvordan forskeren observerer og tolker situasjonene. Derfor er det viktig å være bevisst på sin forforståelse (Finlay, 2002; Fog, 1994; Neumann & Neumann, 2012). I mitt tilfelle kunne for eksempel mine fordommer og antakelser om at militæret består av kalde, tøffe menn farget forskningen hvis jeg ikke hadde

vært bevisst den. Det kunne gitt et feilaktig bilde, og det hadde vært utfordrende å møte forskningsfeltet med et åpent blikk. For å kunne være åpen for forskningsfeltet, og ikke påvirke forskningsresultatet ubevisst, har jeg som Nilssen (2012) foreslår, skrevet forskerlogg underveis. Jeg har skrevet ned tanker, undringer og forventninger for å bli bevisst hva som påvirker de valgene jeg har tatt.

Gjennom min praksisperiode ved LKSK, våren 2015, var min medstudent og jeg med på to dagsøvelser der vi deltok som deltakende observatører. I løpet av de to dagene fikk vi et innblikk i samspillet mellom lagveilederne og kadettene i øvelser knyttet til stressmestring, samt veiledning og refleksjon i grupper og plenum. Det var to dager med mange inntrykk og nye erfaringer. Observasjonene, notatene og praksisrapporten ble et erfaringsgrunnlag for oppstarten til mitt masterprosjekt. I tillegg ble praksisbesøket en del av min forforståelse før prosjektets start.

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring (ontologiske og epistemologiske perspektiv) har betydning for hva det søkes informasjon om og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2009). Kort forklart handler ontologi om hvilke forestillinger man har om den sosiale verden, mens epistemologi dreier seg om hvordan man tilegner seg kunnskap om denne verdenen (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Ryen, 2012). Forskning er verdiladet, som vil si at prosessen med å forstå og skape mening i datamaterialet er påvirket av forskerens forforståelse (Nilssen, 2012). Underveis i prosessen ble det viktig for meg å reflektere over min rolle og subjektivitet, i form av mitt ontologiske og epistemologiske perspektiv, samt hva jeg bringer med meg inn i studien. Mine erfaringer fra praksisperioden på LKSK, samt utdanningen med master i rådgivningsvitenskap utgjorde grunnlaget for min forforståelse. Basert på mine erfaringer som menneske er jeg av den oppfatning at hvert individ har sin virkelighet, og at det derfor eksisterer mange virkeligheter. Dette kan sammenlignes med en hermeneutisk tilnærming, som legger vekt på at et fenomen kan oppfattes og forstås på ulike måter, alt avhenger av forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og fokus (Nilssen, 2012). Hvis andre hadde gjennomført samme forskningsprosjekt, ville de vært preget av sin forforståelse, og dermed ville resultatet sett annerledes ut fra mitt prosjekt. Valg av metode, gjennomføring av intervju osv. er preget av forskerens forforståelse. Virkelighetsforståelsen vil alltid være i endring, avhengig av hvilke relasjoner man inngår i og kontekst. Dette utgjør mitt ontologiske perspektiv, og gir videre retning for min epistemologiske oppfatning om at kunnskap konstrueres i relasjonen mellom intervjupersonene og meg som forsker (Nilssen, 2012). Mitt vitenskapsteoretiske ståsted viser

at jeg plasserer meg under det konstruktivistiske paradigmet, der kunnskap betraktes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Virkeligheten er konstruert av individene involvert i intervjusamtalen. Dermed forstås ikke virkeligheten som en sannhet som skal tolkes, men heller som en virkelighet i stadig utvikling (Postholm, 2010).

Høsten 2015 etablerte jeg kontakt med praksisveilederen ved LKSK angående bruk av Luftkrigsskolen som forskningsfelt for min masteroppgave. Da det ble klart at jeg kunne komme og forske, spurte jeg om å få delta på en av dagsøvelsene på nyåret 2016, som deltakende observatør. Dette gjorde jeg av to grunner. For det første ønsket jeg å presentere meg selv og prosjektet for alle lagveilederne. Det gjorde at de var forberedt før jeg sendte ut informasjonsskrivet. For det andre valgte jeg å delta for å samle inn ideer og få inspirasjon til intervjuguide, tematikk og teori. Det var viktig for meg å presisere overfor både veilederne og kadettene at jeg ikke var der for å evaluere dem. Mitt fokus var å få inspirasjon og friske opp minnet om hvordan lagveilederne jobber i veiledningsprosessene.

Med overnevnte forklaring har jeg derfor valgt å benytte deltakende observasjon som bakgrunnsmetode og inngangsport til forskningsfeltet for å oppnå økt innsikt i fenomenet jeg ønsker å undersøke. Dette kommer klarest til uttrykk gjennom deltakelsen på dagsøvelsen, samtalene med lagveilederne og notatene jeg skrev. Da jeg har valgt intervju som innsamlingsmetode, kommer jeg ikke til å utdype observasjon som metode ytterligere. Årsaken er at jeg ønsker å fokusere på intervjuene, da jeg ser det som viktigere av hensyn til funn, analyse og drøfting.

3.2 Forskningsdesign

Det er mange måter å gjennomføre forskning på og valgene forskeren tar, i forhold til forskningsdesign, påvirker hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle intervjupersoner, hvor undersøkelsen skal utføres og hvordan den skal utføres. Prosjektets problemstilling og design beskriver retningslinjer for hvordan forskeren tenker å gjennomføre prosjektet (Thagaard, 2009). Jeg vil her gi en beskrivelse av og begrunnelse for forskningsdesignet jeg har benyttet i denne oppgaven.

3.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Fortolkning har en sentral plass i kvalitative metoder, da målsettingen er å oppnå forståelse for fenomenet som studeres. Kvalitative tilnærminger, som intervju og observasjon, kan

derfor knyttes til beskrivende og fortolkende teorier som blant annet fenomenologi og hermeneutikk. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

En hermeneutisk tilnærming er en retning som gir forskerens forforståelse betydning (Nilssen, 2012). Tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes en objektiv eller ”egentlig” sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2009). Hensikten med en hermeneutisk tilnærming er ønsket om å forstå og skape mening av et fenomen. Forskeren trenger å reflektere over ens egne forforståelser og fordommer i søken etter genuin åpenhet i møte med fenomenet (Friesen, Henriksson, & Saevi, 2012).

En fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen av et fenomen, der forskeren ønsker å beskrive verden slik den oppfattes av intervjupersonene, ut fra en forståelse av at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Fenomenologien har sine røtter til den tyske filosofen Edmund Husserl (Johannessen et al., 2010). Husserl var av den oppfatning at den objektive virkeligheten i realiteten er en subjektiv virkelighet. Det vil si at oppfattelsen av et objekts virkelighet er avhengig av et subjekt og dens bevissthet (Postholm, 2010). For å få tak i intervjupersonenes opplevelser, må forskeren, i følge Husserl, sette forforståelsen i parentes for å kunne se fenomenet med et åpent blikk (Dowling, 2004; Finlay, 2002).

Da problemstillingen min viser til lagsveiledernes opplevelser, ønsker jeg å bruke en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet, da en slik tilnærming legger til rette for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiv. Jeg har dog en hermeneutisk tilnærming til min egen forforståelse, og jeg har underveis i prosessen forsøkt å være bevisst på den. Jeg så det derfor hensiktsmessig å benytte en kombinasjon av fenomenologien og hermeneutikken i min oppgave. Til tross for at jeg ikke har noe særlig forhåndskunnskaper om Luftkrigsskolen og militæret, bringer jeg med meg egne erfaringer og forforståelse fra rådgivningsstudiet om hva veiledningsfenomenet kan dreie seg om. I løpet av mastergraden i rådgivningsvitenskap ved NTNU har jeg tilegnet meg både kunnskap, erfaringer og holdninger om veiledning. Det gjør at jeg bringer med meg en forståelse av hvordan veiledning kan utøves og et syn på at relasjonen mellom veisøker og veileder bør være preget av symmetri og gjensidighet (Kvalsund & Meyer, 2005).

3.2.2 Kvalitativ metodetilnærming

Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er ”veien til målet”, og for at jeg skal vite hva veien innebærer må målet være klart og tydelig for meg som forsker. Det gjør at valgene jeg tar underveis i prosessen kan være veloverveide og gjennomtenkte med tanke på målet som er satt (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å benytte kvantitativ forskningsmetode kan jeg få muligheten til å ha store utvalg, kartlegge utbredelse, generalisere og måle ”harde data”. Dvs. det som kan måles, telles og observeres (Johannessen et al., 2010). Jeg opplever imidlertid at kvantitativ metode ikke lar meg få den nærheten jeg ønsker til forskningsfeltet, lagsveilederne og deres opplevelser og erfaringer. Til dette synes kvalitativ metode å være bedre egnet (Thagaard, 2009). Derfor har jeg valgt kvalitativ metode for å belyse problemstillingen. Kvale & Brinkmann (2009) presiserer at et forskningsintervju har til hensikt å produsere kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler. Kvalitativ metode er i prinsippet basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og intervjuperson. Det innebærer en oppfatning av at begge parter påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Dette er et særtrekk ved konstruktivismen.

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet og livsverden (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012). Dalen (2011) definerer begrepet *livsverden* som ”personens opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne” (s. 15). Hvordan kan jeg som forsker få tak i intervjupersonens livsverden og deres opplevelser om fenomenet? Dalen (2011) argumenterer for at det avhenger av fenomenet som studeres, forskerens bakgrunn og intervjupersonens tilgjengelighet. For å få tak i deres opplevelser av fenomenet veiledning har jeg valgt å gjennomføre dybdeintervju med lagsveilederne. Det ville vært vanskelig å få tak i opplevelsene som har skjedd ved å observere. Dog har jeg observert i forkant av intervjusamtalene, og dette var med på å danne grunnlaget for min intervjuguide.

3.2.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

Jeg brukte kvalitative dybdeintervjuer som metode i denne undersøkelsen. Gjennom å samtale lærer vi folk å kjenne, og vi får vite noe om deres opplevelser, følelser, tanker, holdninger og den verden de lever i. I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål og lytter til intervjupersonens oppfatninger, opplevelser og meninger uttrykt med egne ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Med mitt utgangspunkt for undersøkelsen anså jeg derfor at dybdeintervju ville gi meg best mulig tilgang til informasjonen jeg ville trenge for å svare på

problemstillingen. Da jeg skulle intervju lagveilederes opplevelse av sin rolle som veileder, var det viktig for meg å etablere en god relasjon preget av tillit, kontakt og en atmosfære der intervjupersonene følte seg trygge nok til å dele sine erfaringer, tanker og opplevelser. I følge Nilssen (2012) innebærer kommunikative ferdigheter evnen til å stille gode spørsmål, følge opp svar og være en aktiv lytter. Ferdighetene er en forutsetning for en god relasjon, fyldig informasjon og kvaliteten på materialet (Nilssen, 2012).

3.2.4 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjusamtalene utarbeidet jeg en intervjuguide (Se vedlegg 8.3). En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011). Intervjuguiden for prosjektet mitt ble utarbeidet med bakgrunn i tema, teori og problemstilling. Jeg brukte mye tid på å formulere åpne og overordnede spørsmål, i håp om at intervjupersonene ville reflektere og gi fyldige beskrivelser av sine opplevelser.

Intervjuguiden ble konstruert på bakgrunn av mine praksisnotater, praksisrapport, observasjoner og samtaler med veiledere ved LKSK. I prosessen med utformingen av temaer og spørsmål opplevde jeg at den hermeneutiske tilnærmingen til prosjektet kom til syne, hvor min bevissthet rundt dette gjorde at jeg kunne dra nytte av denne i positiv forstand, og da som en ressurs i utviklingen av intervjuguiden. Jeg opplevde at mine erfaringer og observasjoner fra forskningsfeltet hjalp meg til å vurdere spørsmålenes relevans, og hvordan jeg kunne vinkle spørsmålene slik at jeg forhåpentligvis kunne få fyldige svar på problemstillingen. Slik ble en hermeneutisk tilnærming med å prege utformingen av intervjuguiden min, da jeg valgte å bruke min forkunnskap og kjennskap til veiledernes rolle på LKSK i utforming og vurdering av spørsmål og tema. Måten jeg vurderer vinkling og relevans av spørsmål er hermeneutisk, fordi jeg bruker min forforståelse når jeg utformer spørsmålene. Ved å bruke forforståelsen i utarbeiding av intervjuguiden, ville jeg få mer informasjon om de ulike delene og dermed helheten for det jeg ønsket å studere.

I Thagaard (2009) presenteres det ulike oppsett som kan benyttes i en intervjuguide. Fra liten grad av struktur til høy grad av struktur. Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervju. Det betyr at temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis, avhengig av intervjusamtalens forløp (Leseth & Tellmann, 2014). Med et slikt utgangspunkt hadde jeg muligheten til å stille utdypende spørsmål, samtidig som jeg kunne endre spørsmålsformulering og la intervjupersonene ta opp temaer som ikke var planlagt underveis.

Det ga meg muligheten til å følge min nysgjerrighet og utforske på et dypere plan hvilke tanker og erfaringer intervjupersonene delte med meg.

Intervjuguiden fungerte også som en støtte dersom vi beveget oss for langt vekk fra problemstillingen. Med denne graden av struktur var min hensikt å utvikle en ryddig og oversiktlig intervjuguide som omhandlet følgende temaer; (1) Veiledning, (2) relasjon, (3) følelser, (4) støtte og utfordre, og (5) styrker og svakheter. Ved å la observasjon, praksis og teori være grunnlaget for studien, kan det kalles for en deduktiv tilnærming til forskningen. Undersøkelsen har også hatt en induktiv tilnærming ved at det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analysen av dataene (Thagaard, 2009). Da jeg skulle analysere datamaterialet forsøkte jeg dog å ha en induktiv tilnærming til materialet, ved å legge bort tidligere teori for å ha et åpent blikk for hva som kunne komme frem.

Da jeg er en fersk forsker, ønsket jeg å ha et prøveintervju med en medstudent for å forberede meg før intervjusamtalene. Thagaard (2009) presiserer at det viktigste med et prøveintervju er å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen, slik at forsker kan ha oppmerksomheten sin rettet utad og ikke innover mot seg selv. Pilotintervjuet var kun ment som inspirasjon for videreutvikling av intervjuguiden, samt at jeg fikk øve meg på å være en intervjuer. Det gjorde at jeg følte meg tryggere på temaene og formuleringene av spørsmålene. Siden pilotintervjuet ble gjennomført med en medstudent, vil ikke det være en del av videre analyse i databehandlingen.

3.2.5 Utvalg av intervjupersoner

Mitt utvalg av intervjupersoner var avhengig av problemstillingen. Kvalitative studier baserer seg heller på strategiske utvalg enn tilfeldige, som vil si at de intervjupersonene forskeren velger ut, har egenskaper og kvalifikasjoner som er passende i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). Følgende kriterier så jeg hensiktsmessige for å få den informasjonen jeg var ute etter: 1) Intervjupersonene og forskningsdeltakerne måtte være tilknyttet Luftkrigsskolen, 2) ha en veilederposisjon på arbeidsplassen (det siste året) og 3) være villig til å dele sine refleksjoner rundt egen veiledningspraksis og rolle.

Dalen (2011) beskriver at for den uerfarne forsker kan det være en fordel å oppsøke felten, ved for eksempel feltbesøk, prøveintervjuer og observasjoner, før utvalget av intervjupersoner gjøres. Da jeg var nysgjerrig på forskningsfeltet, og ønsket å utvide min erfaringshorisont og forhåndskunnskaper om LKSK, valgte jeg som nevnt å delta på en dagsøvelse som deltakende

observatør. Dette ble en inngangsport for meg til å snakke med aktuelle intervjupersoner, og til å presentere prosjektet og meg selv. Av de seks lagveilederne ved LKSK, måtte jeg avgjøre hvor mange intervjupersoner jeg ønsket som deltakere. Begge kjønn er representert i populasjonen, samt at veilederne har ulik utdanningsbakgrunn og fartstid på LKSK. Med dette utgangspunktet bestemte jeg meg for å sende forespørsel om deltakelse til alle seks, da jeg mener at det vil gi både bredde og dybde i datamaterialet, med hensyn til både kjønn, fartstid og faglig bakgrunn.

Jeg gjennomførte rekruttering ukene etter dagsøvelsen. Jeg henvendte meg til min kontaktperson ved LKSK, og mottok epostadressene til veilederne. Deretter sendte jeg en forespørsel om deltakelse til lagveilederne, samt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 8.1) via epost. Det ble gitt rom for gjennomgang av dette før signeringen av samtykkeerklæringen. I forbindelse med rekrutteringen gjorde jeg intervjupersonene oppmerksomme på at intervjuet ville bli tatt opp på lydopptaker. Jeg brukte tid på å gjenta min rolle som forsker, fortelle om konfidensialitet mellom intervjuperson og meg og hvordan deres anonymitet ville bli ivaretatt i transkripsjonsprosessen. I tillegg ble det gjort klart at deltakelsen er frivillig og at de når som helst kan trekke seg uten grunn, og at innsamlet data da vil bli slettet og dermed ikke gjenstand for videre analyse. I neste kapittel tar jeg for meg gjennomføringen av intervjuene, og tanker rundt denne prosessen vil bli presentert.

3.2.6 Betraktninger rundt gjennomføring av intervjusamtalene

Før intervjuet startet ønsket jeg å brife intervjupersonene om formålet med intervjuet, hvilke temaer jeg ønsket å ta opp og om de hadde noen spørsmål. Det var viktig for meg å presisere at min hensikt ikke var å vurdere eller evaluere deres jobb som veileder, men at jeg kun var nysgjerrig på deres opplevelser. Brifingen bestod derfor av informasjon og etablering av kontakt og en god atmosfære (Kvale, 1997). Jeg tok også med utskrift av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen slik at de kunne lese over og signere.

Intervjusamtalene ble gjennomført ved bruk av lydopptaker. Dette gjorde at jeg som forsker kunne ha fokus på egen tilstedeværelse i samtalen og vie all min oppmerksomhet til det som ble sagt (Postholm, 2010). Ved å benytte meg av oppmerksomhetsferdigheter jeg har lært på studiet, som aktiv lytting, parafrasering og oppsummeringer, kunne jeg undersøke om jeg hadde forstått det intervjupersonene mente og oppklare eventuelle misforståelser (Kvalsund, 2006). Samtidig var jeg bevisst på at ved å nikke, smile og holde øyekontakt ville det gjøre at jeg viste interesse for det intervjupersonene sa. Det ville forhåpentligvis også føre til at de

ønsket å fortelle mer. Underveis i intervjusamtalene benyttet jeg meg av selvavsløring (Tardy & Dindia, 2006). Bakgrunnen for det var at jeg kunne kjenne meg igjen i det lagveilederne snakket om, og jeg følte at lagsveilederne fikk innblikk i min verden og ble kjent med meg også. Det var viktig for meg å etablere en trygg, tillitsfull og åpen ramme for intervjuet, der vi kunne dele følelser og vise forståelse for hverandre (Kvalsund, 2006; Tardy & Dindia, 2006).

Ved at jeg hadde delt intervjuguiden inn i fem temaer, fungerte dette godt som hjelp og støtte underveis. Jeg var mest bundet til guiden under det første intervjuet, deretter gikk det mer automatisk. Dette førte samtidig til at jeg i større grad var til stede, og klarte å lytte aktivt til det intervjupersonene sa. Intervjuene hadde en varighet fra 1 time til 1 time og 20 minutter.

3.2.7 Transkripsjon av datamaterialet

Transkripsjon er muntlig tale omgjort til skriftlig tekst (Nilssen, 2012). Transkriberingen ble gjort fortløpende etter hvert intervju, slik at de fortsatt skulle være friskt i minne. Ved å strukturere intervjuene på denne måten fikk jeg som forsker lettere oversikt over innholdet, og slik ble datamaterialet bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt transkripsjonsarbeid har jeg valgt å ta med pauser, gjentakelser og lignende dersom jeg så det som betydningsverdig informasjon. I den endelige oppgaven har lyder og småord som jeg opplevde ikke var av betydning og verdi blitt fjernet. Dette også for å gjøre det lettere for leseren. For å ivareta etiske hensyn og lagveilederens anonymitet ble intervjuene transkribert på bokmål, og stedsnavn, personnavn og andre karakteristika ble anonymisert.

3.2.8 Analyseprosessen

Da transkriberingen var gjennomført, var det på tide å strukturere datamaterialet slik at det kunne bli gjenstand for videre analyse. Jeg har benyttet meg av en temasentrert analyse som ønsker å sammenligne informasjon om temaene i datamaterialet. Tilnærming er basert på at teksten inndeles i kategorier, som representerer sentrale temaer i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Første del av analysen innebar å lese gjennom alle intervjuene for å friske opp og få en følelse av helhet og nærhet til materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre leste jeg gjennom avsnitt for avsnitt i intervjuene, og skrev koder i margen. Dette bidro til å utvikle en forståelse av meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2009), samt en identifikasjon på et mønster i materialet. Dette kalles åpen koding (Nilssen, 2012). Kodene skulle danne grunnlaget for å utvikle kategorier, som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og erfaringer som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne prosessen noterte jeg ord og begreper som falt meg inn der og da, og som sier noe om hva jeg mener datamaterialet

handler om. Selv om jeg forsøkte å ha en åpen holdning, kom mine erfaringer, kunnskaper, tanker og teorikunnskaper til syne, i form av hvilke begreper jeg skrev ned, og hva jeg anså som viktig og meningsbærende (Nilssen, 2012). Underveis i denne prosessen var jeg bevisst på min forforståelse og noterte dette underveis i forskerloggen.

Neste trinn i prosessen er å se sammenhenger mellom kodene og begynne å utvikle kategorier. Målet er å sitte igjen med noen få kategorier eller temaer som gir svar på forskningsspørsmålet (Nilssen, 2012). Når vi inndeler det opprinnelige materialet i kategorier, og på denne måten foretar en sammenfatning av dataene, betegnes dette som en dekontekstualisering av teksten. Forskeren integrerer kategoriene på en måte som gir en forståelse av mønstrene i materialet (Thagaard, 2009). Jeg opplevde å sitte igjen med mange titalls koder, og prosessen videre var overveldende, tidkrevende og kaotisk. I første omgang delte jeg kodene inn i tre store kategorier. Etter hvert som jeg leste gjennom kodene og transkripsjonene flere ganger, endret forståelsen min seg, og jeg begynte å se nye sammenhenger og stille flere spørsmål til egen prosess. Det å kontinuerlig stille spørsmål hjalp meg til å se hvilken retning studien tok (Nilssen, 2012). Det førte til at jeg endret kategoriene flere ganger. Fra å ville inkludere så mange temaer som mulig, tok jeg etter hvert et valg om å fokusere på relasjonen mellom veileder og kadett, og plukket ut relevante koder som resulterte i fire overordnede hovedkategorier. Å ta valget om å kutte bort enkelte temaer fra intervjuene var sårt, men for å kunne gå i dybden på de utvalgte temaene, så jeg det som nødvendig. Fremfor å bruke tunge, teoretiske begreper for å sette navn på kategoriene, ønsket jeg empirinære navn. Navnene er utledet fra hovedtema i intervjuguiden, avsnitt i intervjuene og sitater. De fire hovedkategoriene er derfor navngitt som følgende: (1) Å møte den andre, (2) Betydningen av tillit, (3) Asymmetri i relasjonen og (4) Opplevelsen av å hjelpe.

En av innvendingene mot temasentrert analyse er at det helhetlige perspektivet forsvinner, fordi forskeren plukker ut sitater og løsriver de fra sin opprinnelige kontekst. For å ivareta det helhetlige perspektivet har jeg, både i forkant og i etterkant av sitatene, forklart nærmere hvilken kontekst sitatet er hentet ut fra (Thagaard, 2009). Det har gjort at sitatene kan kobles til intervjuene, og at de ikke blir hengende i løse luften. Jeg fikk tilgang til en omfattende mengde datamateriale og på grunn av avhandlingens begrensinger, og basert på problemstillingen, måtte jeg ta et valg på hvilke områder av materialet jeg ville fokusere og gå i dybden på. Slik mener jeg å ha gjort et bredt utvalg som er dekkende for å besvare problemstillingen min, til tross for at interessante temaer måtte legges til side. Det har til tider vært vanskelig å fremstille kategoriene atskilt, da de henger nøye sammen med hverandre.

Det ble likevel viktig for meg å framstille de fire kategoriene adskilt, for å få fram kompleksiteten og kunne gå i dybden av hver enkelt.

3.3 Studiens kvalitet

Målsettingen med min kvalitative undersøkelse er å oppnå forståelse innenfor hvordan et utvalg av seks veiledere opplever å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter. For å vurdere hvorvidt forskningens resultat er et resultat av god forskning, fremfor egne antakelser, ser jeg det hensiktsmessig å si noe om kvalitetssikring av undersøkelsen. Da har jeg benyttet Lincoln og Gubas (2007) forskningskriterier for kvalitativ forskning; pålitelighet, troverdighet overførbarhet og bekreftbarhet (Johannessen et al., 2010).

Pålitelighet handler om å synliggjøre forskerhåndverket ved å gi en åpen og detaljert beskrivelse av framgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010; Postholm, 2010). I min prosess har det derfor vært viktig å være transparent. Transparens kan oversettes med gjennomskinnelig og viser til at forskeren er åpen om sin prosess (Thagaard, 2009). Dette kommer til syne ved at jeg har lagt frem en detaljert beskrivelse over min forskningsprosess, de valg jeg har tatt med tanke på metode, forberedelser, bakgrunn og utføring av intervju og analyse. Jeg har samtidig vært åpen om min forforståelse knyttet til forskningsfeltet, og at praksis og deltakelse har vært nødvendig for å utvide min horisont for videre forskning på temaet. I tillegg har jeg styrket påliteligheten ved at jeg viser til vedleggene informasjonsskriv og samtykkeerklæring (8.1), intervjuguide (8.3) og kvittering fra NSD (8.2).

Troverdighet dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Jeg har styrket prosjektets troverdighet ved å gjennomføre deltakende observasjon på forskningsfeltet, før gjennomføringen av intervjuene, for å utvide min kunnskapshorisont om temaet. Lincoln og Guba (2007) påpeker at en av de viktigste formene for kvalitetssikring i kvalitative studier er å gjennomføre member-checking. Etter analysearbeidet sendte jeg alle sitatene fra hver intervjuperson, for å sjekke ut om de kjente seg igjen i mine beskrivelser, samt om de følte sitatet passet sammen med kategoriene. Dette er med på å øke troverdigheten i studien (Lincoln & Guba, 2007). Jeg mottok godkjennelse fra fem av de seks veiledere. Sitatene ble sendt ut til alle med svarfrist, og siden den ene lagsveilederen ikke har svart, tolker jeg dette som at han samtykker.

Overførbarhet handler om hvorvidt funnene er relevante eller kan overføres til andre situasjoner. I mitt tilfelle handler overførbarheten om studiet kan gjenkjennes eller benyttes innenfor andre veiledningssituasjoner eller kontekster. Jeg har derfor forsøkt å gi detaljerte beskrivelser av fremgangsmåten og resultatene mine innenfor prosjektets rammer. Slik håper jeg andre vil kunne finne nyttig og relevant kunnskap om veiledning i en militær institusjon og hvordan det oppleves å være i møtet med kadetter. En vanlig innvending mot overførbarhetsverdi i kvalitativ forskning er at utvalget er for lite i forhold til for eksempel kvantitativ forskning med store utvalg (Thagaard, 2009). Selv om utvalget er mindre, er beskrivelsene subjektive og ofte rikere som kanskje ikke dekkes på samme måte i et spørreskjema. Selv om jeg kan argumentere for at kvalitativ forskning kan ha overførbarhetsverdi, er det til syvende og sist leseren som avgjør (Kvale & Brinkmann, 2009) hvorvidt studien kan brukes til inspirasjon eller innsikt i samme eller lignende situasjoner.

Bekreftbarhet handler i følge Johannessen et al. (2010) om å vise at funnene er et resultat av forskningen, og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. Det må være en sammenheng mellom beskrivelser, analyser og tolkninger, og sammenhengen må ha forankring i forskningen. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at validering ikke bør begrenses til en bestemt fase, men derimot bør gjennomsyre hele forskningsprosessen. Jeg har redegjort for beslutningene jeg har tatt underveis, slik at leseren skal få innsikt i dette, og kan vurdere mine valg. Ved å være bevisst min subjektive forståelse i enhver situasjon, var jeg oppmerksom på å ikke tillegge mine meninger til det intervjupersonene delte med meg. Jeg opplevde at forskerloggen styrket bevisstheten min rundt dette. I tillegg benyttet jeg meg av lydopptaker for å sikre at jeg ikke mistet informasjon i transkriberingen.

3.4 Etiske hensyn

I likhet med validering i undersøkelsen bør også etikk gjennomsyre alle fasene i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Som forsker i dette prosjektet er jeg i direkte kontakt med intervjupersonene under observasjonen og intervjuene. Den nære kontakten med intervjupersonene medfører dog en rekke etiske utfordringer og hensyn forskeren må ta hensyn til (Thagaard, 2009). Derfor så jeg viktigheten i å skape god forskningsetikk, som videre handler om å vise til god kvalitet.

I forbindelse med planlegging og utarbeiding av undersøkelsen, ble den meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD, 2016). Søknaden ble godkjent 29. Januar 2016 og kvitteringen for denne finnes i vedlegg 8.2. Søknaden inneholdt nødvendige opplysninger om

prosjektet, samt utkast av intervjuguide (se vedlegg: 8.3) og informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg: 8.1). Da søknaden var godkjent kunne jeg rekruttere intervjupersoner. Informasjonsskrivet ble sendt ut skriftlig per epost i forkant av intervjuet, og gjennomgått muntlig og skriftlig under intervjuet.

Jeg har som nevnt vært i praksis ved LKSK, og etablert relasjoner med enkelte av intervjupersonene i forkant av forskningsstart. For min del har det vært positivt fordi det har gjort meg tryggere som forsker, i min rolle. Samtidig har det ført til at stemningen var avslappet, vi hadde en god tone og noen felles holdepunkter å snakke om. Det at vi allerede har hilst og snakket litt på forhånd, tenker jeg gjør at intervjusituasjonen blir tryggere for begge parter. Tilknytning til deltakerne kan også få forskeren til å ignorere visse resultater og legge vekt på andre, på bekostning av en så fullstendig og nøytral undersøkelse av fenomenene som mulig. Intervjuere kan på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene være spesielt tilbøyelige til å la seg påvirke av dem (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved at jeg har etablert relasjoner med enkelte av intervjupersonene, kan det for eksempel føre til at jeg favoriserer noen fremfor andre. Det kan også føre til at jeg reserverer meg for å stille enkelte spørsmål til de jeg kjenner, fordi det kan føles ubehagelig eller påtrengende for min del. For å unngå at intervjuene blir påvirket av etablerte relasjoner, har jeg vært bevisst hele veien og forsøkt og stille de samme spørsmålene til alle lagsveilederne.

Det er viktig for forskeren å kunne ta ansvar for å ivareta intervjupersonene på en best mulig måte. Dette innebar blant annet å vise troverdighet og skape trygghet i intervjusituasjonen, samt at jeg på min side opprettholdt taushetsplikten og konfidensialiteten (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer det at jeg som forsker ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre personens identitet. For å ivareta dette har jeg fjernet navn og erstattet de med koder (V1, V2, V3 osv.), slik at det ikke skal være mulig å identifisere intervjupersonene. Lyddoptak og transkriberte intervju har blitt oppbevart konfidensielt og blir slettet etter prosjektslutt. Jeg har valgt å beholde det fulle navnet til forskningsstedet, men det vil likevel ikke være mulig å spore opp verken kadetter eller hvem som har sagt hva.

Jeg vil i det neste kapittelet presentere intervjupersonenes opplevelser slik de har kommet til uttrykk.

4. Presentasjon av funn og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av studien i form av sentrale funn uttrykt ved hjelp av kategorier dannet gjennom analyseprosessen. Kategoriene er samlebetegnelser for fremtredende temaer i de seks intervjuene som utgjør studiens datamateriale. Jeg har gjennom nøye arbeid avgrenset materialet, slik at det er de mest fremtredende temaene jeg har valgt å fokusere på. På bakgrunn av problemstillingen: *Hvordan opplever veiledere å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter?* har jeg kommet frem til fire hovedkategorier; Å møte den andre, betydningen av tillit, asymmetrisk relasjon og opplevelsen av å hjelpe. De språklige betegnelse på kategoriene er inspirert gjennom min dialog med det empiriske materialet. Både bevisst og ubevisst har også teori og min forforståelse påvirket formingen av kategoriene. Med hensyn til anonymisering av intervjupersonene, har jeg navngitt deltakerne som V1, V2, V3 osv. Jeg vil omtale alle som hankjønn, da dette ikke vil avsløre kjønn på vedkommende. For å skape variasjon i språket benytter jeg begrepene *lagsveileder* og *veileder* om vedkommende jeg har intervjuet. Det er viktig å presisere at de betyr det samme.

Jeg viser tilbake til problemstillingen som skal belyses i dette kapitlet:

Hvordan opplever veiledere å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter?

Alle lagsveilederne sier noe om hva de mener er viktig og betydningsfullt i relasjonen med kadettene. Jeg har valgt å avgrense meg til fire temaer som går igjen i datamaterialet. Det er både likhetstrekk og ulikheter i utsagnene til lagsveilederne. Det gjør at opplevelsen av å være lagsveileder i møte med kadettene fremstår som nyansert. Under intervjusamtalene snakket vi også om betydningen av veilederteamet for veiledernes prestasjon og selvfølelse, men dette har jeg valgt å ta bort. Grunnen er at for å kunne gå i dybden på relasjonen mellom kadett og veileder, så jeg det som hensiktsmessig å gå bort fra det.

Jeg ønsker først å presentere et sitat fra en av lagsveilederne som belyser relasjonen og veiledningsfenomenet:

Veiledning foregår i relasjon, det er jeg helt overbevist om. For meg, så er det vanskelig å snakke om en veileder punktum. Det er helt meningsløst å snakke om en veisøker som har prestasjonsangst. Det er når du kobler det. Det er når du kobler de to personene. Det er en relasjonell aktivitet. (V3)

Sitater over viser at fra hans perspektiv foregår veiledning i relasjoner. Det er i kontakten, i møtet og i samtalen at veiledningen kan skje. Det er fokus på menneskene i relasjonen og hvilken måte de samtaler og møter hverandre. Det handler om at det kan skje en forandring i veisøkeren, men også i veilederen. Dette perspektivet på veiledning er gjennomgående også for resten av intervjupersonene. Den første kategorien jeg ønsker å presentere omhandler det å møte den andre og hva som er betydningsfullt og viktig for lagsveilederen i det møtet.

4.1 Hovedkategori: Å møte den andre

Denne kategorien omhandler selve møtet mellom lagsveileder og kadett. Ut fra datamaterialet har jeg sett at alle lagsveilederne snakker om det å møtes, men på ulike måter. Derfor ønsker jeg å belyse hvordan de reflekterer over relasjonen med kadettene, og hva som kjennetegner det gode møtet ut fra deres opplevelser og erfaringer. Det som går igjen hos samtlige er tilstedeværelse i møtet, derfor vil det bli presentert først. I neste del viser jeg hvordan lagsveilederne beskriver viktigheten av å være bevisst på seg selv, og hva man bringer med seg inn i relasjonen og møtet med kadettene.

4.1.1 Tilstedeværelse og empatisk holdning

Lagsveilederne snakker om tilstedeværelse når det er snakk om relasjonen med kadettene og når de sitter i en veiledningssamtale. Veilederne beskriver tilstedeværelse noe forskjellig, og vektlegger ulike aspekter. Noen av møtene kan være preget av sterke historier fra kadettene, og disse samtalenes opplevelses ofte som ekte og nære. V1 beskriver det slik:

Det oppleves som viktig. Det oppleves som lærerikt. Det oppleves som tillitsbyggende. Og det oppleves reelt, ekte, nært, og jeg tar meg selv i å bli emosjonelt påvirket i mange sammenhenger også. Jeg kjenner på deres følelser, eller jeg ser at de er i en følelse, og at de har sterke historier. Jeg klarer å sette meg inn i deres situasjon. Bruke empati. (V1)

Videre forklarer V1 at han føler kontakten mellom ham og kadettene er med på å gjøre veiledningen mer ekte. Det at kadetten ser at lagsveilederen kan bli emosjonelt påvirket og være tilstede sammen med kadetten i det som skjer, er viktig. For V1 er det viktig å være i dialog, og kunne gi og få tilbakemeldinger. I tillegg beskriver han opplevelsen av å normalisere egne følelser, tanker og handlinger, ved at kadettene deler av seg selv. Lagsveilederen kan kjenne seg igjen fra egne opplevelser, og det forsøker han å bruke i sine møter. Det å normalisere deres reaksjoner skjer ved å legge egne erfaringer til grunn, for å vise at slike reaksjoner er helt normale.

I likhet med V1, beskriver V3 det å møtes i øyeblikket. For ham handler det om å møtes i en trygg sone, å være tilstede med den andre i hans eller hennes tematikk og etter hvert begynne å rette oppmerksomhet mot det som skal skje videre:

Jeg kan godt møte i det rommet der, og i øyeblikket, og glemme min egen flinkhet. Så det er litt ålreit. For da kan jeg bare være tilstede hos den andre, lytte, puste, kjenne, også kan vi begynne å bevege oss da. Og hvis du først er tilstede i den andres tematikk, så er det ikke rom for å tenke flinkhet og hva skal vi gjøre om en time eller to, da er vi tilstede i det da. (V3)

V3 beskriver den gode flyten han noen ganger opplever i veiledningen. Både veileder og kadett sitter da sammen uten tidsperspektiv og er tilstede i noe han refererer til som en 'annen type tilstand'. Han beskriver at det skjer en forandring i stemningen, at han kjenner at det skjer noe. Det kan være endring i emosjoner eller en form for aktivering, og da er lagsveilederens rolle å bare være der. V3 opplever her at tiden går sakte, og at du glemmer spørre- og lytteteknikker. Du er bare sammen. V3 beskriver at han var mer opptatt av å være flink tidligere i karrieren. Konsekvensene av å tenke prestasjon er i følge V3 at du blir mindre fokusert, og at du ikke klarer å være godt nok tilstede i saken eller prosessen. Flere av veilederne beskriver at det er viktig å skape et trygt og åpent rom i veiledningen, der kadettene får utfolde seg og gjøre oppdagelser. V2 forsøker å skape dette rommet ved å blant annet bruke kroppsspråket, ved å vise forståelse, anerkjennelse og ha blikkontakt:

Jeg føler at jeg får til og prøver å legge opp til at det er en åpen og trygg atmosfære. Den tryggheten er viktig for meg. Tryggheten og tilliten og etablere den stemningen. Og at de rommes. Vise forståelse. (V2)

Det å skape en trygg atmosfære synes å være viktig både for kadettens del og for hans egen del. Han beskriver også frykten for at møtet ikke skal bli en god opplevelse for kadettene når de først gir av seg selv. V2 beskriver at han vil dem kun godt, og går inn i veiledningssamtaler med gode intensjoner. Å være empatisk i møtet med den andre og lytte er noe alle lagsveilederne understreker er viktig. Det holder dog ikke bare å være tilstede i øyeblikket, i et her og nå. Som V3 presiserer, så er dette en utdanning der kadettene skal utvikle seg til å bli selvstendige og robuste ledere, så det må skje en bevegelse, der veilederen trenger å ha en moden rolle:

(...)Jeg tror at det å være sammen i sånne øyeblikk, at det er starten på prosessen. Og at du da som veileder har en litt annen rolle, og er litt mer moden. Men det å klare å møte i tematikken da. Møte i de sekundene, møte i tematikken uten at du blir med inn i det. Altså, du må både være tilstede, ta den andres tanker og følelser og perspektiv, også må du samtidig være mer moden, så du kan begynne å se utenfra da. (V3)

For V3 handler tilstedeværelse om å møtes i de sekundene, eventuelt minuttene, der det kan skje en forandring. Det krever imidlertid at veilederen mestrer å ha to roller, være tilstede i møtet, samt se samtalen utenfra. Det vil si både å være nær og i en viss avstand på samme tid. I møtet med kadettene er det viktig å være tilstede i det som skjer. Det oppleves som viktig fordi det blant annet gjør relasjonen og møtet mer ekte. Veilederen trenger å være fleksibel i vekslingen mellom å være nær og ta ut avstand. En kan si at tilstedeværelse nevnes på to plan. Det ene er nærheten, der lagsveilederen kan glemme tid og sted, og ta den andres perspektiv. Samtidig handler tilstedeværelse om å ha en avstand, slik at veilederen kan se situasjonen utenfra og rette oppmerksomheten mot utviklingen videre. Lagsveilederne beskriver en bevissthet om at deres rolle er preget av et ansvar, et ansvar for en bevegelse mot et mål. For å kunne møte kadetten er det også viktig, som veileder, å være bevisst på seg selv.

4.1.2 Selvbevissthet i møtet

Lagsveilederne snakker om å ha fokus i veiledningen. Er fokuset rettet innover i seg selv, mister man tilstedeværelsen og det blir utfordrende å veilede. Det å være fullstendig tilstede i relasjonen, og i møtet, krever en bevissthet knyttet til hva man bringer inn i situasjonen av egne tanker og følelser og hvordan de kan påvirke deg som veileder.

Jeg kjenner at når jeg går inn i en veiledningssamtale, at det er viktig at jeg selv har fokus og at jeg lytter og ser og bruker sansene for å forstå den jeg snakker med. (V6)

Det å ha en dialog og la fokuset være på kadettene er viktig for V6. Selv om han er åpen for å dele egne tanker og følelser, er det viktig å være bevisst på at fokuset ikke skal være på veilederen, men på kadettene. Det er kadettene arena for å gjøre oppdagelser. V6 viser til at det derfor er viktig å være bevisst på hva en bringer med seg inn i en veiledningsseanse. Han anerkjenner at det personlige kan påvirke jobbsituasjonen, både bevisst og ubevisst, og han velger ofte å dele hvis han kjenner at det påvirker arbeidssituasjonen. Det handler om at kadettene skal bli kjent med lagsveilederen som person, samt at han kjenner på at han ønsker å dele fordi kadettene gjør det. Han er dog bevisst på å sette grenser for seg selv, og deler ofte mer med veilederkollegene, enn med laget. V4 viser til samme tematikk som V6, knyttet til å bearbeide egne tanker og følelser før man går i møtet med kadettene:

Jeg kjenner at det er krevende. Det ene er at det er krevende i forhold til meg selv og hva jeg står i der og da. Jeg merker at det koster mer når du er inne på problematikk som treffer deg selv. Nå har vi gode samlinger der vi jobber med oss selv i forhold til å ta bort det vi kaller støy, i forhold at du skal være god i det møtet med andre. Og da må du rydde i ditt eget skap først. (V4)

V4 viser til at det å være god i møte med den andre krever at du ser innover i deg selv, og blir bevisst på hva som kan påvirke deg som veileder. Selv om det er avstand i alder og erfaring mellom veileder og kadett, kan det være lik tematikk som oppstår, og da blir jobben straks mer krevende. Dog, peker V4 på at med mange års erfaring med kadetter og veiledning, så klarer han å ha et avklart forhold, fordi det ofte er samme tematikk som går igjen hos kadettene. For å være god for den andre og møtes, er det viktig å ha fokus og ha 'ryddet opp i eget støy'. Ofte bruker lagsveilederne hverandre, kollegene, til å luften egne tanker og følelser og få avklart ting i forhold til seg selv. Veilederteamet er en arena alle viser til som svært betydningsfullt og viktig med tanke på egen mestring og utvikling som lagsveiledere. V5 beskriver at han fort kan bli berørt og kjenne seg igjen i det kadettene forteller om i samtalen, og at han må konsentrere seg for å ikke bli dratt inn i historien. Han beskriver at det kan være krevende. For ham handler fokus og selvbevissthet om å ikke miste seg selv i samtalen:

Hvis veilederen griner og blir mer emosjonell, da tenker jeg at vi bommer litt da. Men samtidig så er jeg ikke redd for å vise elevene, det har jeg gjort av og til også, at jeg faktisk har blitt berørt. Det gjør det også lettere for meg å vise hvem jeg er ikke sant. (V5)

Selv om lagsveilederen bør ha fokus på kadetten og ikke ha for mye ubearbeidet i seg selv, betyr ikke det at man ikke kan dele egne tanker og følelser. For V5 kan det tyde på at det å gi av seg selv kan føre til at relasjonen blir mer nær. Samtidig viser V3 (i kapittel 4.1.1) at selv om relasjonen bør være nær, er det viktig at veilederen har en moden rolle, slik at han mestrer å se situasjonen utenfra, for at en utvikling kan begynne å skje. Han beskriver at du kan gjerne gå inn og kjenne på det kadetten står i, men det er viktig å ta litt avstand fordi din rolle som veileder krever det.

4.1.3 Oppsummering

Hovedkategorien "Å møte den andre", med tilhørende underkategorier, beskriver utdypende en felles essens og samtidig nyanser i det lagsveilederne omtaler som å møte den andre, og hva de anser som viktig. Tilstedeværelse og empati synes å være vesentlig for å komme nær kadettene, få til en god dialog og flyt i samtalen, samt mestre å ha en nærhet og avstand til kadettene. Det å være for nær kan imidlertid føre til at veilederen mister seg selv. Det kan føre til at det kan være utfordrende å se situasjonen utenfra og hjelpe kadetten i sin utvikling. Derfor er det vesentlig at veilederne er bevisste på seg selv og hva de bringer med seg inn i veiledningssamtalen. For å få til å møte kadetten der han er, er det viktig at det ikke er noe som forstyrrer fokuset. Lagsveilederne er enige om at fokuset skal være på kadettene, og ikke

seg selv. Samtidig at det er viktig å gi og dele av seg selv, slik at kadettene blir kjent med veilederne. Flere viser til at det å bli kjent med hverandre er med på å øke tilliten i relasjonen.

4.2 Hovedkategori: Betydningen av tillit

At lagsveileder og kadett har tillit til hverandre viser seg å være avgjørende for kvaliteten på relasjonen mellom veileder og kadett. Tillit synes å være en betingelse for den gode relasjonen. Samtlige lagsveiledere beskriver viktigheten av tillit. Slik jeg tolker datamaterialet presenterer alle veilederne at tillit er noe som må jobbes for, at det er ferskvare og at det er vesentlig at begge parter har tillit til hverandre. Det holder ikke at tilliten er enveis, den må være tilstede hos begge. V3 beskriver det slik:

Kadetten bør ha en tillit, troen på at jeg vil dem vel. Jeg må ha tillit til at du vil la meg hjelpe deg. (...) Jeg tror det er så enkelt jeg. Altså, vi kan ha forskjellige roller, men at det er en positiv vil-deg-vel holdning. (V3)

Ut fra sitatet beskriver V3 gjensidigheten i tillit. Til tross for ulike roller, handler det om å ha en vennlig holdning til hverandre. Lagsveilederen opplever at det er vesentlig å føle seg trygg i relasjonen, ved at kadettene vet at veilederen har gode intensjoner og vil hjelpe. V1 beskriver at tilliten er viktig for at kadetten tør å si det han mener til sin lagsveileder, hvilke utfordringer han har og hvilke tanker og følelser han sitter med. For V1 gjør det at veiledningen går lettere. Han presenterer at det imidlertid er enklere for han å gi tilbakemeldinger, både uoppfordret og uansett relasjon, da han har en formell rolle:

Men det vil ikke bli like bra som hvis jeg opplever at den jeg veileder ikke føler at han også kan utdype eller komme med innspill tilbake i en dialog med meg da. (V1)

Det kan tyde på at V1, i likhet med V3, mener at det må ligge en gjensidighet i tilliten mellom veileder og kadett. Slik det fremstår i datamaterialet mener V1 at veiledningen ikke vil være like god dersom det er enveis kommunikasjon, der veileder gir og kadetten mottar. Både kommunikasjon og tillit må gå begge veier. V4 beskriver at en god relasjon er basert på respekt og tillit:

Tillit er jo ikke noe du kan kreve, det må komme som en del av det. Når du har respekt og tillit slik at de føler at du utgjør en forskjell, at du i utgangspunktet er god for de som blir veiledet, så er det greit. Det betyr ikke at man trenger å være kompis, for at den relasjonen skal være til stede og være ok når den er påkrevd. (V4)

Slik jeg ser det, beskriver V4 at dersom du som veileder er dyktig og kompetent kan du få tillit. Tillit er ikke noe du kan kreve, men det kommer som en følge av at lagsveilederen gjør

en god jobb. I følge V4 trenger ikke relasjonen være preget av et kameratslig forhold for at han skal kunne utføre jobben sin som veileder. V6 beskriver at tilliten er noe som må jobbes for. Tillit er betydningsfullt i relasjonen fordi det skaper trygghet:

(...) Hvis jeg skal få tillit noen, så må jeg vise de tillit. (...) Den må jeg være verdig å få. Det er jo ingen bestillingsvare. Og det samme gjelder andre veien. (...) Og jeg tenker når begge ønsker det, så er det uproblematisk. (V6)

V6 viser til at når begge parter ønsker tillit og trygghet, er det uproblematisk. Det kan tyde på at han ønsker en gjensidighet i relasjonen, der begge bidrar til å bygge en god relasjon. Det kan virke som at det ikke bare er veiledernes oppgave å vise tillit, det må gå begge veier. V2 beskriver at det å bli kjent med hverandre, og spesielt at kadettene får bli kjent med ham som lagsveileder, er tillitsbyggende og at det skaper en trygghet i relasjonen. At det å dele av seg selv, sine følelser og erfaringer, er verdifullt for tilliten mellom lagsveileder og kadett. Han peker imidlertid på en frykt for at tilliten blir brutt:

(...) For den tror jeg er vanskelig å bygge opp igjen. I hvert fall mellom veileder og elev.
(...)Altså, jeg er kjempenervøs hver gang jeg skal inn i et lag. Det betyr mye for meg. (V2)

I hovedsak snakker V2 om det første møtet med laget sitt. Det viktigste for han er å etablere tillit idet han får laget sitt. Han beskriver at det å ha en kollegial holdning til kadettene er med på å øke tilliten. Selv om han anerkjenner asymmetrien i relasjonen, forsøker han å uttrykke en kollegial holdning. V5 opplever at tillit i relasjonen handler om at kadettene føler seg trygge på sine respektive lagsveiledere:

Jeg mener at de skal kunne komme til meg med det de ønsker altså. Da blir jeg glad, hvis de kommer til meg og deler ting som de har lyst til å snakke om, eller lurer på ting, eller bare fortelle hvordan de har det. Det synes jeg er en tillitserklæring. Vi sier jo at de skal kunne gå til hvem de vil, kullsjef, andre lagsveiledere, men jeg blir nok litt lei meg hvis de ikke kommer til meg med personlige ting. (V5)

At kadettene føler en tilhørighet til sin lagsveileder, er en tillitserklæring for V5. Å bygge tillit handler om åpenhet, og at kadettene vet at de kan komme på kontoret til sin lagsveileder utenom veiledningssituasjonene bare for å slå av en prat. Hvis en av hans kadetter går til en annen lagsveileder, kan han kjenne på at han ikke har gjort en god nok jobb. Han sier selv:

Du ønsker å ha en plass i deres liv da. (V5)

Det kan virke som at V5 jobber for at relasjonen skal være så nær at kadettene kan komme til ham med personlige ting. Han beskriver at hvis det er noe som er viktig, så ønsker han å få

vite om det og bli informert. Det handler også om en ansvarsfølelse for laget, og han beskriver en følelse av prestasjonsangst for å ikke gjøre en god nok jobb for kadettene sine.

4.2.1 Oppsummering

Det å bygge relasjoner basert på tillit synes å være viktig for samtlige av lagsveilederne. Likeså er det vesentlig at tilliten er gjensidig, at begge parter har tillit til hverandre. Det å få tillit, og gi tillit, krever innsats fra begge to. Er det tillit i relasjonen, vil det skape trygghet. I tillegg vil det gi et større handlingsrom for å blant annet møtes utenfor de ordinære veiledningssamtalene. Tillit kan også bidra til å dempe autoritetsforskjellene i relasjonene.

4.3 Hovedkategori: Asymmetrisk relasjon

I denne kategorien vil makt- og autoritetsdimensjonen i relasjonen bli presentert. Flere av lagsveilederne påpeker asymmetrien i relasjonen, og hvilke konsekvenser og utfordringer det kan ha for relasjonen. V1 beskriver at autoritetsforskjellene bringer med seg en autoritetsfrykt hos kadettene. Selv om relasjonene er gode, er det visse begrensninger:

Det ene er at de har nok en autoritetsfrykt som ligger innebygget ved at jeg har høyere grad, lenger erfaring, en formell rolle på skolen. Som alltid vil være der og som jeg må være klar over at ligger der og som man må prøve å minimere ulempene med. (V1)

En begrensning i relasjonen er det V1 referer til som en konstant autoritetsfrykt. Det kan se ut som at V1 mener at hvis makten er for tydelig i relasjonen, så vil kadettene holde en viss avstand til sine respektive veiledere. Han beskriver at det vil være naivt å tro at kadettene snakker om det samme når han er der, kontra når han ikke er tilstede. Videre forklarer han at for å unngå at han blir en aktør i deres utvikling, er det viktig å være bevisst på betydningen av relasjonen. I dette ligger det også en bevissthet om viktigheten av faget og at man må være skjerpet og kompetent i veiledningen. Dog, vil alltid autoritetsforskjellene som ligger i grad og erfaring være tilstede, men de vil bli mindre når relasjonen utvikles og de blir bedre kjent. V1 opplever at det er viktig å være bevisst på seg selv og måten han møter kadettene på, slik at avstanden mellom de ikke øker:

Vi prøver å dempe litt den omgangstonen med de da, så de skjønner at de kan komme inn uten å måtte stå rett og grunnstilling og melde deg. Vi må la de komme innenfor kulturen vår, der vi ønsker å ha mindre fokus på det formelle og fjerne de sperrene der, så de får mest mulig frihet og trygghet da kanskje. Det er kanskje viktigere for oss å skape, kall det trygg rolle, læringsarena. (V5)

Det er tydelig at de ønsker å inkludere kadettene i en åpen og trygg atmosfære der det er fokus på gode relasjoner, heller enn militære ritualer som å stå rett og melde seg. V5 nevner videre:

Vi bruker litt tid i starten på å kanskje overdrive at vi ikke er noen evaluatører, de må se på oss som støttespillere. (V5)

Det kan se ut som at til tross for gradsforskjellene og asymmetrien, har samtlige lagsveiledere et ønske om å ha en nær relasjon som er preget av trygghet, åpenhet og tillit. V4 beskriver også at hensikten er å dempe asymmetrien i relasjonen:

Jeg mener at veileder og veisøker skal være på likefot. Jeg er opptatt av Rogers sine tre forutsetninger der. Det viktigste her er at du prøver å være på likenivå, det er krevende, for det vil alltid være en maktdimensjon i det der. Og selvfølgelig hos oss, med uniform på, og med rolle, så vil kanskje den være mer fremtredende av og til. Hvis de tre forutsetningene er i bakhodet hele tiden, så er det mindre fare for at du gjør feil. Så tenker jeg; intensjon, intensjon, intensjon. (V4)

V2, V3 og V6 anerkjenner også asymmetrien i relasjonen, men at de ønsker å bruke sin rolle, autoritet og sitt ansvar til å bygge en god relasjon, samt få til en bevegelse hos kadettene. Som tidligere nevnt, beskriver V2 at han ønsker å ha en kollegial holdning til kadettene for å møte de der de er og opprettholde den gode relasjonen. Han beskriver imidlertid en følelse av at han skulle pushet og utfordret de i større grad, blant annet i forhold til målsetting. På den måten kunne han i større grad brukt sin autoritet og rolle til å stille høyere krav til kadettene.

Ikke at jeg har blitt møtt med at jeg burde vært mer autoritær, ser at jeg burde ha strammet inn. Egentlig ikke noe sånt. Men tenker kanskje av og til at jeg skulle vært litt strengere med dem. (V2)

V6 opplever også at å stille krav til kadettene er en viktig del av veilederjobben. Han ønsker at utdanningen av kadettene ikke bare skal handle om å støtte og være tilstede, men også å stille krav til kadettene:

Jeg legger mye ansvar, eller ansvar? Ja, ansvar på kadetten. Og så er jeg den som bidrar til at de skal finne ut av ting. (...). Så den rollen på at åpenhet, dialog, men også litt sånn 'hallo, nå må dere huske på...'. Dette her er en mulighet. En påminnelse på at det her er faktisk en mulighet, ta den, bruk den. (V6)

Ut fra sitatet omfatter veilederrollen mer enn bare den gode samtalen. Det er vesentlig at kadetten tar ansvar for seg selv, og at lagsveilederen er med på å bidra til utviklingen. Slik jeg forstår V6 handler det om å ta en mer moden rolle, og hjelpe kadettene på sin vei. V3 peker også på ansvaret lagsveilederen har for kadettene, spesielt det pedagogiske og det metodiske.

(...) Du er vei-leder, så du er ansvarlig for personene, du er ansvarlig for metodikken som brukes, om det går på tur, om du loggskriver eller snakker (...). Så du må ha et blikk på hvordan det går med alle, faglig, er det passende nivå? (V3)

Asymmetrien i relasjonen vises ved at veilederen har ansvarsområder utover hva kadettene har. De har en rolle og et ansvar, som betyr at de må se alle, både på et personlig og faglig plan.

4.3.1 Oppsummering

Samtlige lagsveiledere anerkjenner den asymmetriske relasjonen, og at rollene er forskjellige. Det er ikke til å unngå at veilederne er ansatte, mens kadettene er studenter, og at det medfører forskjeller i både rolle, grad og erfaring. I det asymmetriske forholdet ligger det en makt- og autoritetsdimensjon, og det virker som at alle lagsveilederne er bevisst på hvordan makten kan utnyttes, både på en god og dårlig måte. For å unngå at det foregår maktmisbruk, sier blant annet V4 at det er viktig å være bevisst sine intensjoner i samtalen og relasjonene med kadettene. Det kan virke som at de ønsker å dempe autoritetsforskjellene ved å fokusere på å bygge gode relasjoner, der trygghet, åpenhet og tillit er viktig. Neste kategori vil omhandle opplevelsen av å være en hjelper i relasjonen.

4.4 Hovedkategori: Opplevelsen av å hjelpe

Målet med veiledningen, i følge lagsveilederne, er å utdanne kadettene til å bli robuste ledere med høy grad av selvbevissthet og selvstendighet. Denne kategorien omhandler det jeg ønsker å definere som opplevelsen av å hjelpe. Flere av lagsveilederne omtaler relasjonen som en hjelperelasjon, der veilederens oppgave er å hjelpe kadettene i sin utvikling. I følge lagsveilederne er et aspekt ved veiledningen å gi støtte og omsorg, samt å utfordre kadettene både fysisk og mentalt. Samtlige veiledere anerkjenner viktigheten av å ha en balanse mellom å gi støtte og å utfordre, men det kan synes som at det er en krevende balansegang. Jeg har valgt å dele kategorien inn i to deler, der den første delen omhandler det å gi omsorg og støtte, og den neste delen vil ta for seg hvordan de opplever å utfordre.

4.4.1 Omsorg og støtte

Det å være en hjelper i en relasjon kan forstås på mange måter, og jeg ser at lagsveilederne har både likhetstrekk og ulikheter i forhold til hvordan de ser på sin rolle som hjelper. Lagsveilederne understreker betydningen av at kadettene må gjøre oppdagelsene selv, da ingen andre kan oppdage for dem. Det er veilederens oppgave å fasilitere, og hjelpe dem frem til oppdagelser, på vei mot de mål som er satt for utdanningen. Med hjelp fra lagsveilederne, skal de finne ut av det selv. Det kan gjøres ved både å vise omsorg og støtte, men også utfordre de ut av komfortsonen og det trygge. Samtlige viser til at å gi støtte og omsorg faller ganske naturlig, og er en viktig del av veiledningen. For V1 og V5 handler det blant annet om

å bruke seg selv som kunnskapsbase og egen erfaringsverden for å normalisere kadettene tanker og følelser. V5 beskriver det slik:

(...) Jeg bruker erfaringene, livserfaringen, for å hjelpe de til at det her er normalt, sånt kan skje, hvilke utfordringer du kan møte på ute på stasjonen eller på øvelser, eller i krig. (V5)

Det kan tyde på at det er viktig å gi støtte hvis kadettene har ubehagelige opplevelser eller reaksjoner. V6 viser også til utfordringer kadettene kan oppleve, spesielt under øvelser. For han er det viktig å gi støtte og anerkjennelse både hvis kadetten har mislyktes, men også når vedkommende har lyktes:

Å støtte opp på ting som har vært vanskelig, og støtte opp på ting når jeg vet at en kadett har stått i det og utfordret seg og lyktes. Så tenker jeg da er det viktig å få lov til å snakke litt om det også. På lik linje som at man har mislyktes. (...) det er jo kanskje lettere å lære av de feilene man har gjort, men det er like viktig å ta med seg det positive. (V6)

Selv om V6 anerkjenner viktigheten av å støtte og gi skryt, er det vesentlig at kadettene blir oppmerksomme på hva de kunne gjort bedre, for å få til en utvikling. V2 opplever at hans rolle er å fasilitere og stille spørsmål som gjør at kadetten gjør oppdagelser og får en bredere forståelse av seg selv både som person, leder og medarbeider. Det er når kadettene har det vanskelig at han ser behovet for å gi støtte og omsorg. Han forklarer balansegangen slik:

Det er mye deling, og jeg synes de gir mye av seg selv. Det er vel en sånn magesfølelse jeg har at jeg synes de gir, og at det heller er støtte som er insentivet som blir mest riktig. (V2)

Selv om V2 anerkjenner at han kunne pushet og utfordret kadettene i større grad, mener han at det er støtte de trenger mest. Det er fordi han føler at kadettene er gode til å utfordre seg selv fra før, mye på grunn av prestasjonskulturen på skolen. I likhet med V2, beskriver V1 og V3 også at det faller naturlig å gi støtte og omsorg til kadettene. Det er ikke like krevende som det å utfordre. Flere av lagsveilederne beskriver at det er enklere å gi støtte på det kadettene har gjort bra, enn å ta tak i forbedringspotensial. Neste del vil omhandle hvordan lagsveilederne reflekterer rundt det å utfordre, både på det fysiske og det mentale.

4.4.2 Evnen til å utfordre

V5 forklarer at han opplever det å gi støtte som uproblematisk, men at noen ganger trenger kadettene å bli utfordret. Samtidig er det viktig for V5 å sjekke ut hvorfor vedkommende ikke gjennomfører en øvelse. Han er tydelig på at det står respekt av kadettene hvis de tøyer strikken så langt de mestrer, og at de har jobbet hardt og stått på. Han kan derimot bli mer utfordrende hvis han merker at kadettene ikke gjennomfører på grunn av latskap eller lav

motivasjon. Selv om han ikke ønsker å tvinge noen til å gjennomføre, ønsker han å oppfordre kadettene, da han ser verdien i erfaringen:

Det er vanskelig. Men det viktigste for meg da, er at vi bruker litt tid på at de faktisk skjønner at det her er et valg vedkommende tar selv, som ikke vi tvinger han til, men oppfordrer sterkt til å gjøre det (...). For å få dem til å forstå at det her gjør vi fordi vi tror det er en bra erfaring for deg å få med deg, og som du kanskje vokser på etterpå. (V5)

Selv om det kan oppleves som vanskelig og krevende for lagsveilederen, viser V5 til at det er viktig å tenke på kadettens utbytte av det. Selv om V5 kan tenke at det vil være en god utfordring og erfaring for vedkommende, er det ikke sikkert det er riktig for kadetten som står i det. Det er alltid en viss fare for å bomme ved at veileder presser vedkommende for langt. En konsekvens kan være at kadetten lukker seg, blir sint eller stresset. Det gjelder å balansere mellom å presse, men også trekke seg tilbake hvis veilederen merker at kadetten lukker seg. I likhet med V5, beskriver V1 at i hans rolle som veileder er det enklere å utfordre kadettene, fordi han ser lærings- og nytteverdien av det:

Jeg 'senser' den viktigheten da. Hva er det viktigste? At vedkommende får den læringen nå, eller at vi opprettholder relasjonen bra? Og der kan det hende jeg ender opp å unnlate å ta det opp, og noen ganger så tar jeg det opp. (V1)

Hadde det vært på en annen avdeling med en medarbeider, ville han muligens vært mer tilbakeholden med tanke på relasjonskostnaden. Ved at skolen har fokus på læring og utvikling, føler V1 at det er lettere å utfordre fordi kadettene ofte trenger litt dytt i riktig retning. Han presiserer også at i og med at kadettene skal ut og etablere nye relasjoner i arbeidslivet, synes han det er greit å bruke sin rolle ved skolen til å utfordre kadettene. V4 beskriver også at det å utfordre handler om å danne grunnlaget før kadettene skal ut i yrkeslivet. Han beskriver at da dette er et spesielt yrke, så trenger kadettene å bli utfordret:

At du er opptatt av å møte den andre der den andre er. Men alt dette her er jo så lett å si. Det er mer krevende å gjøre det i praksis. Du må prøve og du må kjenne hele tiden. Det er krevende å utfordre. Du blir redd for å mislykkes. Det enkleste er jo bare å kjøre lettvtint, mye pauser og bare slippe å ta opp de vanskelige tingene. (V4)

I følge V4 trenger kadettene å bli utfordret på spørsmål som for eksempel 'kunne du gjort noe annet?', 'hvorfor sa du ikke i fra?' og 'hvorfor sa du ikke hvordan du hadde det?'. Lagsveilederen kan kjenne på redsel for å pirke i det han omtaler som ubehagelig. Likevel understreker han viktigheten av å utfordre. Når jeg spør han hvordan han vurderer hva han skal gjøre i øyeblikket, støtte eller utfordre, svarer han følgende:

Magefølelse. Split second. Det er teft. (V4)

Selv om han kjenner at det er en krevende balansegang, føler han at det sitter i margen, og at han stoler på relasjonen, og på egen erfaring og kunnskap på at han gjør det riktige. Det kan tyde på at det ikke er tilfeldigheter som avgjør om han tenderer til å støtte eller å utfordre, men at det er noe som avgjøres i sekundet ut fra magefølelse og erfaring. Det handler om å stole på relasjonen, at den ikke vil bli ødelagt, selv om det kan være ubehagelig. V3 beskriver at det å utfordre kan være risikabelt:

Jeg opplever at jeg er god på å støtte, ikke så god på å utfordre. Jeg kan tenke at det er litt risikofullt, med noen unntak.(...) For jeg kan være ganske krevende tror jeg. Jeg kan gjennom min måte å være dedikert på og bruke fagbegreper, så kan jeg nok være ganske krevende som veileder. Men ikke utfordrende i betydningen av at det setter tillitsforholdet vårt på prøve.
(V3)

For at V3 skal utfordre må det være tillit i relasjonen. Han påpeker videre i intervjusamtalen at han skulle ønske han var flinkere til å utfordre. Er det nok tillit, er det rom for å bruke den tilliten i større grad, og til å utfordre. I følge V3 er han krevende i form av at han stiller krav og har høye forventninger til at kadettene er med. Han kan samtidig kjenne på at det har vært en utvikling i han selv som veileder. Til tross for at han føler det kan være ukomfortabelt å utfordre, har han blitt flinkere til å stole på relasjonen. Risikoen ved å utfordre er at relasjonen forsvinner hvis han utfordrer for mye. Det kan bli redsel og beskyttelse, og da blir det avstand i relasjonen. Derfor forsøker V3 å holde igjen impulsene sine, og kjenne etter punktet hvor 'nå er det bra'.

Samtlige lagsveiledere er stort sett enige om at det kan være krevende å utfordre kadettene, og at det sitter lenger inne å utfordre enn å støtte. Det kan synes som at noen av lagsveilederne tenderer til å støtte fordi det er det de føler kadettene har behov for, mens andre mener at det å utfordre er det mest hensiktsmessige for deres utvikling. Det er ulike oppfatninger av kadettene behov, og hva som er lønnsomt og nødvendig i situasjonen.

4.4.3 Oppsummering

I presentasjonen av funn og analyse har jeg vist til fire hovedkategorier som omhandler hvordan veilederne beskriver sine opplevelser knyttet til å møte kadettene. Deres beskrivelser viser at i relasjonene med kadettene er det avgjørende å få til det gode møtet. I dette ligger det en beskrivelse av å være til stede, ha en empatisk holdning, samt være bevisst på seg selv som veileder. Et annet aspekt ved relasjonen er tillit. Det kan virke som at det er av avgjørende betydning at tilliten er gjensidig. Det gjør blant annet at relasjonen har et større spillerom når det gjelder å utfordre kadettene. Alle lagsveilederne anerkjenner at relasjonen er preget av

asymmetri, men ved å vise tillit, gi trygghet og være bevisst på egne intensjoner, ønsker de å dempe autoritetsforskjellene. Til slutt viser jeg til hvordan veilederne opplever å gi omsorg, samt utfordre. Det tyder på at de synes det er naturlig å støtte, og mer krevende å utfordre. Dog, ser de verdien og nødvendigheten av å utfordre for at kadettene skal utvikle seg til å bli selvstendige og robuste individer.

5. Diskusjon

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var mitt ønske om å kunne se nærmere på veilederes opplevelse av å være i relasjon og i møte med kadetter. Det er, som jeg skrev innledningsvis, et tema som har opptatt meg siden jeg besøkte LKSK i praksisperioden for litt over ett år siden. Utgangspunktet for oppgaven var følgende problemstilling:

”Hvordan opplever veiledere å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter?”

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra analysen opp mot det teoretiske rammeverket i kapittel 2. Analysearbeidet resulterte i fire kategorier: 1. Å møte den andre, 2. Betydningen av tillit, 3. Asymmetrisk relasjon og 4. Opplevelsen av å hjelpe. Disse mener jeg fanger essensen i intervjuene og belyser det jeg ønsker å få innblikk i og svar på i problemstillingen min.

Diskusjonen vil belyse spenningen mellom å være i en indre og ytre relasjon, knyttet opp mot tilnærmingene i mentoring og coaching. Der mentoring handler om faglige mål, handler coaching i større grad om det relasjonelle og kadettens selvutvikling (Kvalsund, 2009). Ønsket om nærhet i relasjonen danner grobunn for dilemmaer knyttet til blant annet makt og rollen om å utfordre. Balansegangen mellom nærhet og avstand vil derfor bli diskutert og belyst ut fra funn og teori. Da temaene fra analysen går over i hverandre, har jeg laget nye kategorier som sammenfatter tematikken.

5.1 Veiledning som en relasjonell aktivitet

Samtlige lagsveiledere anerkjenner at veiledning foregår i relasjon. V3 beskriver det følgende: *”Det er når du kobler de to personene. Det er en relasjonell aktivitet”*. Dette indikerer at det er en aktivitet mellom to mennesker, der begge bidrar til relasjonen. Samtidig beskriver han at det er i kontakten, og i møtet, at veiledningen kan skje. Et slikt perspektiv på veiledning kan en kjenne igjen fra både Carl Rogers (1957) og Buber (1923/2003) der de hevder at vekst og utvikling kan skje i såkalte *moments*, øyeblikk, der partene møtes i gjensidigheten (Cissna & Anderson, 1998). Dette viser at veilederne er bevisst på at partene må møtes for at veiledningen skal ha effekt, og at kvaliteten på relasjonen avgjør kvaliteten på veiledningen (Tveiten, 2008). Det som skiller relasjonen veileder-kadett fra andre hjelperelasjoner, er at veiledningen foregår i et pedagogisk læringsperspektiv, der veiledernes oppgave er å utdanne kadettene i et fag, samtidig som de ønsker å utvikle den indre verden hos kadetten. Derav kan en si at veilederne fungerer både som en faglig mentor og en personlig utviklende coach

(Kvalsund & Karlsdóttir, 2009). Derfor er det interessant å se nærmere på hvordan lagsveilederne opplever å skape en nær relasjon, være i den og samtidig hjelpe kadettene både i sin faglige og personlige utvikling.

5.2 Dilemmaet ved det trygge rommet

Lagsveilederne beskriver at det er viktig for dem å romme kadettene med omsorg, anerkjennelse og trygghet i veiledningen. Det er avgjørende at kadettene blir møtt med åpenhet og trygghet for at de skal kunne utfolde seg og gjøre oppdagelser i veiledningen. Det er viktig for lagsveilederne at kadettene gjør oppdagelser selv, og de er bevisst på at de ikke skal fortelle kadettene hvem de skal bli som ledere. Dette kan ses i lys av det Grendstad (1986) og Perls (1969) påpeker i sine teorier. Grendstad sier at det å oppdage er noe subjektivt, og det er bare 'jeg' som kan oppdage for meg. Samtidig som at det å oppdage har et læringsperspektiv, der Perls peker på at oppdagelser er vesentlig for å vokse og utvikle seg til et helhetlig og kunnskapsrikt menneske. Lagsveilederne mener at hvis kadettene skal gjøre oppdagelser bør det foregå i en trygg arena, med omsorg og støtte fra veilederne. Her trer det frem et behov om trygghet som synes å være helt avgjørende for veiledningen (Maslow, 1943; Trotzer, 2013). Rogers (1957, 1961) snakker om å skape et miljø der veisøker (kadetten) føler seg forstått, verdsatt og akseptert for den han eller hun er (Ivey et al., 2012; Joseph & Bryant-Jefferies, 2008). Det kommer tydelig fram at lagsveilederne ønsker å skape dette miljøet som Rogers referer til. Lagsveilederne beskriver betydningen av å vise forståelse for og anerkjenne kadettens opplevelser i møtet, som i følge Rogers (1957) omtales som ubetinget positiv aktelse. Veilederne gir uttrykk for at de ønsker å skape det trygge rommet for egen del også. De er avhengige av at de føler seg trygge i situasjonen og at kadettene har tillit til at veilederne gjør en god jobb. På en annen side ser de verdien av å utfordre kadettene også, ut av komfortsonen, for å gjøre oppdagelser de ikke er klar over ennå. De ønsker å bruke sin kunnskap og makt til å utfordre kadettene.

Det synes som at veilederne anerkjenner eget behov for trygghet i relasjonen. Spørsmålet blir om fokuset på det trygge rommet er for å ivareta lagsveilederens behov, eller kadettene sitt? Faren ved å ta hensyn til egne behov kan tenkes å resultere i to ting. Det ene er at kadettens behov blir oversett. Det andre er at det går ut over det de påpeker som viktig – å utfordre. Å ikke sjekke ut behovet hos kadettene, og bare anta hva det er, kan føre til at relasjonen blir værende i tillitsskapende prosesser og i relasjonsdialogen lenger enn nødvendig, fordi veilederne tror kadettene har behov for det. En annen konsekvens er at veilederne ser på kadettene som objekter for å dekke egne behov, heller enn å se hva de trenger for å utvikle

seg. Ut fra et slikt perspektiv vil det være hensiktsmessig å sjekke ut kadettene behov i større grad. En kan spørre seg om veiledernes egne behov for å være trygg, begrenser den delen av veiledningen som handler om å utfordre? Dersom de oppholder seg for lenge i prosessen, dialogen og den trygge atmosfæren, vil de likevel få til en utvikling (Lassen, 2014)?

Ut fra funnene gir veilederne uttrykk for at de har en coachende tilnærming i relasjonen, ved at de anerkjenner kadettene potensial og ressurser, og ved å tilrettelegge for at oppdagelsene kan skje (Kvalsund, 2005). Det kan virke som at de ønsker å bevege relasjonen ut i en uavhengighet og selvstendighet, ved at kadettene mestrer å se seg selv. For å stimulere til oppdagelser og vekst, samt nærme seg kadettene indre verden, synes tilstedeværelse og empati å være vesentlig. Det kan dog ses som nødvendig å sjekke ut hvilket behov som blir dekket i etableringen og opprettholdelsen av den trygge, prosessuelle atmosfæren. Det kan tenkes at hvis de blir værende for lenge i dialogen, kan utviklingen mot uavhengigheten stoppe opp, fordi det for eksempel blir for lite utfordring fra veiledernes side (Lassen, 2014).

5.2.1 Betydningen av gjensidig tillit

For å skape den trygge rammen for veiledningen, gir lagsveilederne uttrykk for at de er avhengige av en gjensidig tillit, der begge parter bidrar med tillit til hverandre. V1 uttrykker blant annet at veiledningen ikke vil være like bra hvis ikke kadettene kan komme med tilbakemeldinger til ham også. Han ønsker gjensidighet, der kadetten kan få uttrykke seg med sine meninger og tanker til veilederen også, til tross for at han sitter med en formell rolle. I følge Spurkeland (2012) har relasjonen nådd tillitsfasen hvis partene kjenner til hverandres livserfaring og at de tar opp irritasjoner i relasjonen. Det viser at veilederne har et engasjement og et ønske om å nå tillitsfasen. Rommet mellom dem frigjøres, slik at begge parter kan være seg selv og si i fra eller uttrykke de genuine meningene og de ekte følelsene som oppstår i møtet. Hvor gyldig er den gjensidige tilliten hvis relasjonen i utgangspunktet er asymmetrisk og veilederne sitter i en maktposisjon? Kan det være fare for at tilliten blir falsk og uærlig? Jeg våger å stille meg kritisk til, og sette spørsmålstegn ved, om kadettene faktisk kan være oppriktig genuine i møtet, da relasjonen er asymmetrisk. Samtidig anerkjenner også veilederne at det å få tillit fra kadettene ikke er selvsagt, og at dette er noe de føler de må jobbe for (Kvalsund, 2015; Skau, 2013). Her er det dog delte meninger. Slik jeg forstår det mener enkelte av veilederne at de kan få tillit ved å være en dyktig og kompetent veileder, det vil si være en mentor som ved hjelp av kunnskap og kompetanse kan lære kadetten hva det vil si å være en god soldat eller leder. Andre mener at tilliten kan komme ved at kadettene er trygge på at veilederne vil dem vel og har gode intensjoner. Her kommer det frem preferanser

om mentoring og coaching, som viser at lagsveilederne har ulike perspektiv på hvordan de kan bygge en trygg og tillitsfull relasjon. Det er tydelig at lagsveilederne bryr seg om kadettene og at de ser verdien av å bygge et gjensidig tillitsforhold. V2 peker imidlertid på en frykt for at tilliten kan bli brutt, da den kan være vanskelig å bygge opp igjen, spesielt mellom en veileder og kadett. Det kan tenkes at med den autoritet og makt, som veilederne har i kraft av sin institusjonelle rolle, vil skape en frykt for at rollen deres truer tillitsforholdet. Han ønsker dermed å ha en kollegial holdning til kadettene for å øke tilliten, selv om han erkjenner at asymmetrien er der. Han ønsker å se på kadettene som likeverdige og som et uavhengig individ. Lagsveilederne ønsker den gjensidige tilliten for å få et større handlingsrom, men at det samtidig kan være risikofyllt i frykt for brudd på relasjonen. Det kan se ut til at veilederne opplever at kadettene også ønsker tillit til veilederen, og at tilliten er viktig for at de kan uttrykke sine meninger og tanker til sin respektive lagsveileder. Dette strider mot det Buber sier om at veisøker ikke er interessert i veileder, bare omvendt, og at det er grunnen til asymmetrien i relasjonen. Det er hans begrunnelse for at partene aldri kan være likeverdige (Cissna & Anderson, 1998; Jacobs, 1989; Kvalsund, 1998). Det å se på kadetten som likeverdig, som en kollega, krever at veilederen ser på kadetten som et helt og fullverdig menneske og person, slik jeg tolker Bubers beskrivelse av I-Thou (Buber, 1923/2003). For at relasjonen skal være basert på en gjensidig tillit, må begge parter anerkjenne og akseptere hverandre. Derfor stiller jeg meg spørsmålet om kadettene også ser på seg selv som kolleger av veilederne sine? Ser de på veilederne sine som likeverdige?

I likhet med Rogers (Cissna & Anderson, 1998; Rogers, 1957), ser det ut til at lagsveilederne opplever at tilliten kan være gjensidig mellom dem og kadettene til tross for at relasjonen i utgangspunktet er asymmetrisk og det er forskjell i grad og erfaring. Det illustrerer at prinsipielle institusjonelle forhold og reelle mellommenneskelige forhold ikke nødvendigvis er gjensidig ekskluderende, og slik sett åpner for et både-og-forhold heller enn et enten-eller-forhold. Skal en tro Buber (Kvalsund, 1998), vil kanskje en gjensidig kollegaholdning fremstå som et falskt tilbud i forhold til at relasjonen er asymmetrisk. Det betyr ikke at relasjonen ikke kan ha møtende øyeblikk i gjensidigheten, men utgangspunktet er at relasjonen er preget av agenda og målsetting, autoritet og ulike rollefordelinger. Derfor kan det tenkes at en kollegaholdning vil være falsk fordi veilederne har en annen oppgave og funksjon i relasjonen, og at en mulig agenda vil ligge i bakgrunnen til tross for det ekte møtet. På den ene siden påpeker veilederne sin rolle og sitt ansvar i veiledningen, og på den andre siden

ønsker de å se på kadettene som kolleger. Dette kan tilsynelatende vurderes som motstridende, da de ønsker både symmetri og asymmetri.

Lagsveilederne presiserer at for at kadettene skal utvikle seg, er det nødvendig å utfordre dem der de har potensial. Det oppleves som krevende, og derfor er tilliten av avgjørende betydning for å unngå å skade relasjonen. V3 uttrykker blant annet at han gjerne kan utfordre, men ikke hvis det setter tillitsforholdet på prøve. Det kan tyde på at den indre og nære relasjonen betyr mer enn å utfordre kadettene (Allgood & Kvalsund, 2003). Dette vil jeg forøvrig diskutere videre senere i kapittel 5.6.

5.2.2 Møte den andre i gjensidigheten

Hva vil det egentlig si å møtes? Lagsveilederne snakker om å være tilstede, se den andre, være med kadetten i hans eller hennes tematikk. V3 beskriver det som å være i en 'annen tilstand': *"Og hvis du først er tilstede i den andres tematikk, så er det ikke rom for å tenke flinkhet og hva vi skal gjøre om en time eller to, da er vi tilstede i det da"*. Det ligner på det Rogers (Cissna & Anderson, 1998) omtaler som møtende øyeblikk i veiledningen. Det er i øyeblikket gjensidigheten trer frem, der partene er likeverdige, og V3 har en coachende tilnærming. Det vil si at det er ikke plass til å være mentor og tenke utvikling, for akkurat i det øyeblikket er du kun tilstede og lytter med hele deg, uten agenda eller baktanker med hva en skal oppnå. Muligens er det i disse øyeblikkene at den indre relasjonen får spire og gro, der begge er likeverdige og anerkjenner hverandres uavhengighet. I tillegg kan det sammenlignes med det Buber nevner som en I-Thou-relasjon, der lagsveilederen ser hele kadetten, og ikke kun som et objekt han bruker i jobben sin (Buber, 1923/2003; Cissna & Anderson, 1998). For eksempel kan det tenkes at lagsveilederen ser på kadetten som et objekt som skal formes slik at han ønsker, for å passe inn i det militære yrkeslivet senere. Dette vil være det motsatte av hva Buber mener med I-Thou, og heller at det er en I-It holdning (Simonsen, 2003). Likevel opplever jeg at veilederne oppriktig ønsker å bli kjent med kadetten som et helt menneske, og bidra til at han eller hun utvikler sitt potensial og vokser som menneske. Spørsmålet er om agendaen, som omhandler å påvirke kadetten mot bestemte mål, er i bakgrunnen i den indre relasjonen og det ekte møtet? Er det gjennomførbart å være mentor og coach samtidig? I følge Kvalsund (2009) kan mentor gå inn i rollen som coach når avhengighetsfasen er overskredet, og overtatt av et uavhengighetsnivå. Det er først da grunnlaget for coaching og gjensidighet er tilstede. Det betyr at det er først i uavhengighetsfasen at veilederne både kan være mentor og coach samtidig. De ønsker å bygge en indre relasjon, og få til det ekte møtet, for deretter å se utover etter utvikling og bevegelse mot et mål. Derav ligger muligens agendaen i bakgrunnen

og påvirker den indre relasjonen. Hvis lagsveilederne ønsker, og jobber for, at kadettene skal oppdage noe spesielt knyttet til faget, mener jeg at agendaen er tilstede. Med sin posisjon og rolle, kan det tenkes at agendaen kan være utfordrende å legge bort og unngå som påvirkningsmakt i veiledningen.

I følge veilederne er det altså avgjørende at de mestrer tilstedeværelsen for å få til det ekte møtet. De ønsker å være i kontakt med kadettens indre verden, og at tryggheten og tilliten som er etablert skal være med å tilrettelegge for at de får til å møtes i den indre relasjonen. Det å være tilstede avhenger også blant annet av hva veilederne bringer med seg inn i samtalen.

5.2.3 Behovet for å 'rydde i eget støy'

Dersom de skal kunne møte den andre, uttrykker de at det er nødvendig å være bevisst, samt å ha bearbeidet egne følelser og tanker. Det er lagsveilederens ansvar å tilrettelegge for oppdagelser og være oppmerksom og tilstede i prosessen for å bidra til den nødvendige bevegelsen (Cissna & Anderson, 1998; Lassen, 2014). For å mestre veiledningen er det vesentlig at veilederne er selvbevisst og evner å se innover i seg selv. Veilederne omtaler det som helt nødvendig for å være gode i møtet med kadettene. Det handler om å holde fokus på kadetten og ikke lytte for mye innover i seg selv. V4 beskriver det blant annet slik: *"Det ene er at det er krevende i forhold til meg selv og hva jeg står i der og da. Jeg merker at det koster mer når du er inne på problematikk som treffer deg selv"*. Dette kan ses i lys av det Rogers (1957) omtaler som kongruens. Kommer følelsene og tankene i veien for fokuset på kadetten, vil det være hensiktsmessig å dele det, enten med kadettene eller kollega. I likhet med meg selv knyttet til dette prosjektet, måtte jeg bli bevisst på min forforståelse og hvilke fordommer, meninger, tanker jeg hadde om forskningsfeltet før jeg entret. Det var nødvendig for at jeg skulle møte feltet med et åpent blick og for å kunne forstå og fortolke det intervjupersonene sa (Gadamer, 2012). Er man ikke bevisst på hva som foregår innvendig kan det gå utover veiledningens kvalitet, og det kan føre til at veilederne får mer fokus enn kadettene. Å dele følelser og tanker bidrar, som Grendstad (1986) forklarer, til større gjensidig forståelse, fellesskap og samhørighet mellom individer. Da veilederne sier at de pleier å dele av seg selv, er det fordi de ser en relasjonell verdien av det. De opplever at båndet mellom dem blir sterkere, de blir kjent med hverandre og tilliten øker.

De beskriver at det kan skje at kadettene har samme tematikk som dem selv, og da kan det være krevende å ikke bli dratt med inn i det. Hva kan konsekvensene være av å miste seg selv

i veiledningen? En konsekvens kan være at veilederne mister fokus og at det blir ødeleggende for kadettens oppdagelser. Det å bli for emosjonell, opplever veilederne som negativt da det stjeler fokus fra kadetten. På den andre siden tenker jeg det kan være både positivt og nødvendig å miste seg selv, nettopp for å oppnå det ekte møtet, hvor agendaen og målet med veiledningen havner i bakgrunnen og settes til side. Det kan tenkes at det er i den 'andre tilstanden', som V3 beskriver, at veilederne mister seg selv, og at det kan være nødvendig for å oppnå likeverdighet, om så i bare noen sekunder. Dog, kan det diskuteres hva som vil skje med den faglige kunnskapen som skal utvikles, og hvor lenge den 'andre tilstanden' vil være fruktbar før det går på bekostning av agendaen. Å miste seg selv vil muligens også føre til at veilederne i større grad er kongruente i samtalen, da de ikke ubevisst presenterer en fasade (Rogers, 1957). Hvor enkelt er det å være bevisst på egne følelser og tanker til enhver tid? Ut fra egne erfaringer fra rådgivningssamtaler på masterstudiet, opplever jeg at det kan være utfordrende. Det kan tenkes at det samme gjelder for lagsveilederne. Det å miste seg selv kan muligens føre til at en eventuell følelsesmessig disharmoni oppløses, og at det er i det øyeblikket veilederen er fullt og helt kongruent (Grendstad, 1986).

Ut fra et teoretisk perspektiv kan det handle om å finne en balanse mellom å være mentor og coach (Kvalsund & Karlsdóttir, 2009). Samtidig som de skal være tilstede og oppnå det ekte møtet, påpeker lagsveilederne at de er avhengige av å mestre en moden rolle som kan se og vurdere tematikken utenfra også. De ønsker å vise følelser og være likeverdige med kadettene i den indre relasjonen, men det er viktig at de ikke mister rollen sin med det ansvaret det innebærer også, i den ytre relasjonen. Det svarer til Bubers påstand om at veilednings- og terapiforhold, hvor veileder og terapeut har et behov ut fra rollen sin som fører til en agenda om å påvirke veisøker, ikke fullt ut kan være en I-Thou-relasjon (Kvalsund, 1998).

5.3 En veksling mellom to roller

Det kommer fram at det er nødvendig å ha en moden rolle i veiledningen, for at utvikling kan skje. Veilederne opplever at for å se tematikken utenfra er det vesentlig at de ikke mister seg selv og fokus i relasjonen og samtalen. V3 beskriver at: *"Du må både være tilstede, ta den andres tanker og følelser og perspektiv, også må du samtidig være mer moden, så du kan begynne å se utenfra da"*. Det må være en fleksibilitet og en veksling mellom to roller. Det kan tolkes som at de på den ene siden må mestre å ha en coachende tilnærming i den indre relasjonen, og på den andre siden innta mentorrollen, for å se situasjonen fra et ytre perspektiv og se det opp mot en faglig utvikling. En mentorrolle synes å være nødvendig fordi veilederne sitter med kompetanse, erfaringer og kunnskap kadettene bør se nytten av (Kvalsund, 2009).

Flere av veilederne påpeker at de bruker egne erfaringer i veiledningen både for å normalisere kadettens reaksjoner, tanker og handlinger, og samtidig lære de hvordan yrkeslivet kan være. På den ene siden skal de bruke sin autoritet og rolle til å lære kadettene om fagdisiplinen, og på den andre siden skal de samtidig være tilstede og anerkjenne deres tanker og følelser. Det er en interessant balansegang, som de refererer til som både krevende og utfordrende. Jeg våger å stille meg spørsmål til om dette egentlig er gjennomførbart? Er det mulig å både være tilstede i det ekte møtet, i gjensidigheten, i tillegg til at du som veileder skal mestre å se situasjonen utenfra? Ja, det er kanskje mulig hvis du ser vekslingen som et skifte mellom de to perspektivene I-Thou og I-It. Til tross for at en slik veksling er mulig, ligger det et maktspekt i relasjonen.

5.4 Utfordringer ved maktspektet

Lagsveilederne har et ansvar som innebærer å hjelpe kadettene i sin utvikling og utdanning til å bli selvstendige og robuste individer. Med ansvaret følger det også med et maktperspektiv. Makt eksisterer i alle hjelperelasjoner, og den kan utøves både konstruktivt og destruktivt (Kvalsund & Allgood, 2009; Skau, 2013). For at makten ikke skal misbrukes, hevder Skau (2013) at det er nødvendig å erkjenne maktspektet i forhold til egen rolle. Jeg opplever at lagsveilederne har en god bevissthet knyttet til maktspektet, og V4 forklarer det blant annet slik:

”Det viktigste her er at du prøver å være på like nivå, det er krevende, for det vil alltid være en maktdimensjon i det der. Og selvfølgelig hos oss, med uniform på, og med rolle, så vil kanskje den være mer fremtredende av og til.”

Det kan virke som at han snakker om at makten er fremtredende i den ytre, synlige relasjonen, men at ved å forsøke å få kontakt med kadettens indre verden, vil makten gradvis forsvinne. Tveiten (2008) nevner, i sin definisjon av veiledning, at den er formell, ved at den foregår i en faglig virksomhet, der begge parter er bevisst på rollefordelingen. Som V4 påpeker, er det særskilt tydelig ved LKSK, da uniformen er med på å synliggjøre gradsforskjellene og maktposisjonen. Lagsveilederne gir dog uttrykk for at de ikke ønsker den institusjonaliserte ytre relasjonen, med en ”top-down”- holdning til kadettene. Slik jeg forstår det opplever de at autoritetsforskjellene kan stå i veien for den nære og indre relasjonen. Kan det være et uttrykk for at maktspektet knyttet til rolleutøvelsen ikke er avklart hos lagsveilederne? På den ene siden ønsker de å bli oppfattet som en støttespiller og kollega, mens på den andre siden har de et ansvar som tilsvarer en posisjon med autoritet og makt. Begge rollene skal utøves, og da er spørsmålet: Hvordan skal posisjonene balanseres? Å dempe autoritetsforskjellene kan også

være et uttrykk for at de ikke ønsker en negativ avhengighet mellom veileder og kadett (Kvalsund & Meyer, 2005). Hensikten er at kadettene skal utvikle seg til å bli selvstendige og uavhengige individer, og dersom relasjonen er preget av en negativ avhengighet vil ikke en positiv utvikling skje. Hvis både veileder og kadett erkjenner at avhengigheten og asymmetrien er nødvendig og ønskelig, så vil det være positivt å være i en slik relasjon (Kvalsund & Meyer, 2005). Jeg kan ikke beskrive hvordan kadettene opplever relasjonen, men ut fra funnene tyder det på at lagsveilederne erkjenner asymmetrien og avhengigheten, men at de ønsker å oppnå gjensidighet i det ekte møtet. Poenget er at selv om maktaspektet og autoritetsforskjellene er synlig, så ønsker ikke veilederne å bli oppfattet som personer med mer makt og som ensidige evaluatore. Som tidligere nevnt snakker de varmt om den nære kontakten med kadettene, og at de ønsker en gjensidig tillit, der begge parter gir og tar i en harmonisk symmetri, som beveger seg mot uavhengighet og gjensidighet. Selv om de ønsker en relasjon der makt og autoritet nærmest er fraværende, er det imidlertid ikke sikkert kadettene opplever det samme, det er kanskje til og med sannsynlig at de ikke gjør det. Det kan tenkes at de opplever veilederne som en autoritet, men ikke nødvendigvis på en negativ måte. De anerkjenner behovet for avhengighetsrelasjonen, men for at de ikke skal bli oppfattet som maktutøvere, synes det å være viktig å balansere mellom rollene som støttespiller og den ansvarlige faglige utfordrer.

5.5 Frykten for en ytre relasjon

Da den ytre relasjonen baserer seg på at den ene har kontroll, og den andre sitter med et behov (Allgood & Kvalsund, 2003), så kan militæret anses som et system av ytre relasjoner, der posisjonene blir bestemt ut fra hvilke militære grader en har. Som tidligere nevnt virker det ikke som at lagsveilederne ønsker at autoritetsforskjellene skal være fremtredende, blant annet på grunn av det V1 omtaler som en *"innebygd autoritetsfrykt hos kadettene"*. De ser på kadettens posisjonsfrykt som en begrensning for den nære og indre relasjonen de ønsker å skape og opprettholde. De ønsker å flate ut asymmetrien for å unngå at kadettene trekker seg unna og tar ut avstand. Dette viser at lagsveilederne har høy grad av bevissthet på hvilken posisjon de sitter i, og hva slags makt det medfører. Hvis makten viser seg for tydelig i relasjonen, frykter de at de mister kontakt med kadettens verden, og relasjonen vil gå fra å være en indre til en ytre relasjon (Allgood & Kvalsund, 2003). Det kan tyde på at dette er noe av grunnen til at de jobber hardt for å opparbeide og opprettholde den gjensidige tilliten, tryggheten og åpenheten i relasjonen og i veiledningen og sørger for å møte kadettene med en empatisk og kongruent holdning. Ut fra funnene snakker ikke veilederne konkret om misbruk

av makt, men heller om makt og autoritetsforskjeller generelt. Det kan tenkes at de har en frykt for å bli oppfattet som autoriteter med for stor makt. Lagsveilederne viser imidlertid at de er bevisst på sin autoritet og posisjon i hierarkiet. For å dempe autoritetsforskjellene ønsker veilederne mindre fokus på det formelle, slik som militære ritualer, og fjerne det de omtaler som 'sperrer'. De gir uttrykk for at det formelle står i veien for å skape en trygg og åpen læringsarena.

5.5.1 Ansvarsrollen

Veilederne ser muligens på den ytre relasjonen som en nødvendighet for å få til utvikling, og at den ytre relasjonen tilsvarende ansvaret veilederne har. V3 snakker om å ha en moden rolle i relasjonen og hvilket ansvar veilederne sitter med. De har blant annet ansvaret for at alle blir sett, en faglig utvikling og det pedagogiske og metodiske rundt veiledningen. Dette viser at det eksisterer en tydelig asymmetri i relasjonen. Buber hevder også at en kan ikke se bort fra det asymmetriske, og derfor vil aldri partene i en profesjonell relasjon være likeverdige eller bli fullstendig gjensidige (Cissna & Anderson, 1998; Kvalsund, 1998). Det ser ut til at lagsveilederne kjenner at asymmetrien kan være i veien for den indre relasjonen, slik som Buber nevner. Dog, som jeg har argumentert for, kan veilederne oppleve det ekte møtet og gjensidigheten i små øyeblikk i veiledningen, ved å være tilstede og glemme egen flinkhet. Lagsveilederne opplever det som viktig å være fleksibel og vekslende mellom rollene som coach og mentor. V6 viser til at han opplever at veiledning må handle om noe mer enn den gode dialogen og åpenheten: *"Også litt sånn 'hallo, nå må dere huske på'..."*. Ansvaret veilederne har dreier seg om å stille krav til kadettene, og å hjelpe og tilrettelegge for at relasjonen kan bevege seg mot uavhengigheten og selvstendigheten.

5.6 Utfordre ut i uavhengigheten og selvstendigheten

Innenfor coaching betyr gjensidighet å fordele makten likt mellom veileder og veisøker, og møte den andre med anerkjennelse, respekt og verdsetting. I tillegg ser coachen på coachee som et allerede uavhengig og selvstendig individ som er klar for å ansvarliggjøres for egen utvikling (Kvalsund, 2005; Moen, 2009, 2013). Spørsmålet er om kadettene er på et slikt uavhengighetsnivå til å ansvarliggjøres for egen utvikling? Lagsveilederne gir uttrykk for at kadettene er på et visst selvstendighetsnivå, men at de fortsatt trenger hjelp til å utvikle seg. Relasjonen er preget av en positiv avhengighet, da det virker som at begge parter er klar over rollefordelingen og aksepterer at veilederen sitter med kompetanse som kadetten har nytte av.

Da målet er å utdanne dem til selvstendige individer, jobber de hele tiden mot at relasjonen skal nå uavhengighetsstadiet og etter hvert gjensidigheten.

Oppfatningen av hva som er behovet til kadettene varierer. I forhold til å utfordre kadettene er det ulike opplevelser av det. Et interessant spørsmål er hvordan lagsveilederne skal ivareta tryggheten i relasjonen når de utfordrer? Enkelte veiledere beskriver at de synes det er krevende, og at de heller tenderer til å gi støtte. Flere opplever at det er nødvendig å utfordre, da kadettene skal ut i et tøft yrke, som krever at de er selvstendige og robuste individer med god kjennskap og bevissthet om seg selv. For å oppnå et positivt resultat gjennom utfordring, er det nødvendig å gjøre det med omsorg, respekt og empati, samt være bevisst på egne intensjoner i samtalen (Jowett, 2005; Moen & Kvalsund, 2013). Som V4 skriver: *”Det er mer krevende å gjøre det i praksis. Du må prøve og du må kjenne hele tiden. Du blir redd for å mislykkes”*. Det kan tyde på at veilederne kjenner på en prestasjonsangst i forhold til å utfordre. Dilemmaet oppstår hvis de unngår å utfordre, fordi egen redsel for å prestere blir satt foran kadettens behov for utfordring. I så fall kan utfallet på den ene siden være at veilederne opprettholder sin selvtilitt som veileder. På den andre siden får ikke kadettene utfordringene som må til for at de kan utvikle seg i profesjonen sin. Flere av veilederne opplever det krevende å utfordre, både fordi de frykter brudd i relasjonen og fordi det er vanskelig å ta tak i de ubehagelige temaene. Ved brudd i relasjonen kan konsekvensen være at de mister kontakten og at kadetten tar avstand. For at de imidlertid skal utfordre, er det nødvendig at det er nok tillit i relasjonen. Det kan se ut til at de ønsker å etablere, og er avhengige av, en indre relasjon før de utfordrer kadettene. Enkelte av veilederne opplever det som risikofullt å utfordre kadettene hvis ikke tilliten er gjensidig og sterk nok til å tåle utfordringen. Er det er nok tillit på plass, bør det være rom for å utfordre også, til tross for frykten om å mislykkes. Lagsveilederne er enige om at det handler om å stole på relasjonen, at tryggheten blir ivaretatt, og at relasjonen ikke vil bli ødelagt selv om det kan oppleves som ubehagelig.

V2 på sin side hevder at kadettene er flinke til å utfordre seg selv, og at han derfor velger å gi støtte og omsorg, da han føler at det er behovet deres. Dette tolker jeg som at V2 anerkjenner kadettens uavhengighet. Han føler heller at kadettene trenger omsorg og støtte, og ser derfor det som mer hensiktsmessig. Dette kan ses i sammenheng med metoden om coaching, der coachee oppfattes som allerede uavhengig og selvstendig i relasjon (Kvalsund, 2005, 2009; Moen, 2009). Det kan dog tenkes at en coachende tilnærming overvurderer kadettens uavhengighet og selvstendighet. I lys av Steiro og Firing (2009) sin forskning ved LKSK, kommer det frem at kadettene opplever den coachende tilnærmingen som positiv, men at de

til en viss grad hadde fått et større utbytte av å lære av veiledernes kunnskaper og erfaringer fra feltet. På bakgrunn av dette ønsker muligens kadettene å være i en positiv avhengighet hvor de kan lære av sine "læremestere". Flere av veilederne understreker at kadettene trenger å bli utfordret fordi de trenger en dytt i riktig retning, slik at de er bedre rustet for yrkeslivet. De ser på det utfordrende aspektet som nødvendig for å lære, både om egne grenser, styrker og svakheter. Funnene viser at det er ulike oppfatninger av hvor i utviklingen kadettene er, og hvilket behov de har. Enkelte anerkjenner kadettens uavhengighet, mens andre mener at de fortsatt trenger å være i avhengigheten. Det kan tenkes at det varierer fra kadett til kadett, i forhold til at noen er selvstendige og mestrer å utfordre seg selv, mens andre trenger det lille "dyttet". Det viser seg likevel at det å utfordre i relasjonen oppleves som både krevende og risikofylt, men nødvendig. Samtidig vil de ikke risikere å miste den indre relasjonen som er preget av trygghet, åpenhet og gjensidig tillit. Oppfatningen av kadettens behov, kan også være et uttrykk for hvilket behov den respektive veileder har.

5.6.1 Hvem sitt behov blir dekket?

Det kan diskuteres hvorvidt veilederne er bevisst på hvilket behov de dekker når de enten kvier seg for å utfordre, eller når de utfordrer. Det å skulle slippe kadettene ut i uavhengigheten ses på både som en nødvendighet, men samtidig kan det virke som at enkelte finner det vanskelig. De knytter nære bånd, og får en tilhørighet og fellesskapsfølelse, slik som Grendstad (1986) peker på. Kan det være at de kvier seg for å slippe kadettene ut i uavhengigheten, fordi de selv føler de trenger å være i avhengighetsrelasjonen? Dette er for øvrig en tematikk en kan kjenne igjen fra foreldre-ungdom-relasjoner, hvor foreldre kan synes det er utfordrende å gi slipp på barnet som begynner å bli voksen og skal klare seg selv i livet. V5 gir blant annet uttrykk for at han ønsker at kadettene skal komme til han med personlige utfordringer eller hverdagslig prat: *"Du ønsker å ha en plass i deres liv da"*. Når veilederne blir så godt kjent med kadettene, synes V5 det er en tillitserklæring hvis de kommer til han utenom veiledningssamtalene. Andre veilederne påpeker også at relasjonen betyr mye for dem, og de ønsker nærhet til kadettene. Etter ett år med tett samarbeid, knyttes det bånd mellom veiledere og kadetter, det kan være utfordrende å gi slipp på. Utfordringen og dilemmaet er stort hvis eget behov for tilknytning og tilhørighet står i veien for kadettens utvikling av selvstendighet.

5.7 Et genuint møte?

Spørsmålet er om det ekte møtet er genuint coachende når veilederne har makt og sitter i en autoritetsposisjon? Som tidligere nevnt understreker lagsveilederne at det er viktig å møte

kadettene med tilstedeværelse og empatisk holdning. Skal en tro Rogers og Buber (Cissna & Anderson, 1998) er det nettopp i de øyeblikkene at de oppnår gjensidigheten i relasjonen. Om det så bare er for et lite øyeblikk, ser det ut til at de får til et såkalt ekte møte. Gjensidigheten ”brytes” i det øyeblikket veilederne ser tematikken utenfra og inntar mentorrollen, og relasjonen går over til å være asymmetrisk igjen. Derfor er det nødvendig med både en coachende tilnærming, for å oppnå de gjensidige, personlige og relasjonelle øyeblikkene og en mentortilnærming, for at faglig utvikling og bevegelse mot bestemte mål kan skje. Jeg tolker det slik at lagsveilederne opplever at før en fagutvikling og bevegelse kan skje, ønsker de å oppnå gjensidigheten og øyeblikksmøtene i forkant. Dette er nok for å sikre at deres gode intensjoner blir møtt av kadettene slik de ønsker, og at relasjonen blir ivaretatt. Tryggheten og den gjensidige tilliten er først og fremst viktig, og deretter kan bevegelse mot faglige mål oppnås. Veilederne opplever at i og med at de sitter i den posisjonen de gjør, trenger de å etablere den trygge rammen, for å ikke ensidig oppfattes som maktpersoner og autoriteter.

5.8 Dilemmaer i både mentoring og coaching

Både mentoring og coaching er metoder som blir benyttet ved LKSK (Steiro & Firing, 2009). Det har kommet frem at lagsveilederne har behov for å være tilstede i samtalen, og samtidig ha en moden rolle for å se relasjonen og tematikken utenfra. Det er nødvendig med mentoring for å kunne få til en utvikling og vekst (Kvalsund, 2009). Samtidig som en coachende tilnærming oppleves som nødvendig for å skape den gode relasjonen, det trygge rommet og tillit mellom veileder og kadett (Kvalsund, 2009). Kan den indre relasjonen være et hinder for kadettens uavhengighet? Kan fokus på å overføre kunnskap via mentoring, føre til maktmisbruk? V4 snakket om å være bevisst på sine intensjoner til enhver tid. Er det realistisk å tenke at dette går? I tillegg nevner de at personlige utfordringer kan påvirke dem i jobben, både bevisst og ubevisst. Kanskje det er et luftslott å tenke at man klarer å være kongruent og tilstede til en hver tid? Selv om lagsveilederne opplever at de må møte kadettene med empati, tilstedeværelse, åpenhet og respekt, og det trolig er nødvendig, er det ikke i alle tilfeller tilstrekkelig for å dekke kadettens behov. I følge Steiro og Firing (2009) ønsker kadettene en viss grad av styring og ledelse med retningsgivende råd – noe mer enn å bli lyttet til og tatt imot. Det kan tyde på at kadettene i visse tilfeller ikke er modne nok til å bli helt uavhengige og selvstendige, og at de søker kompetanse og kunnskap fra veilederne i en positiv avhengig relasjon. Å bli møtt med humanistiske verdier kan være nødvendig for å få tak i kadettens indre verden, men kanskje ikke alene tilstrekkelig for endring og utvikling.

6. Avslutning

I dette avsluttende kapittelet skal jeg oppsummere funnene fra diskusjonen, og masteroppgaven skal rundes av. Første del av kapittelet utgjør en sammenfatning av funnene fra diskusjonskapittelet, og er på denne måten ment å være en oppsummering for å bringe oppmerksomheten tilbake til studiens problemstillingen. Kapittelets neste del vil omfatte studiens begrensninger og forslag til videre forskning, før jeg til slutt presenterer mine avsluttende refleksjoner.

6.1 Oppsummering

Målet med denne oppgaven har vært å se på hvordan seks lagsveilederne ved Luftkrigsskolen opplever å være i relasjon med kadetter. Dette ønsket jeg å belyse ut fra følgende problemstilling:

Hvordan opplever veiledere å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter?

Jeg har gjennom denne oppgaven belyst hvordan veiledere opplever å være i relasjon med kadetter, der gjensidig tillit, åpenhet og trygghet synes å være viktig og betydningsfullt for å skape en nær og indre relasjon. De ønsker å ha en coachende tilnærming der aksept og likeverdighet er viktig. Samtidig anerkjenner de nytte- og læringsverdien av å ha en ytre relasjon der veilederne fungerer som mentorer. Ved å overføre kunnskap, kompetanse og erfaring, kan kadettene lære og utvikle sin faglige og profesjonelle kunnskap. Dog, viser det seg at balansegangen mellom en indre og ytre relasjon er krevende. Det fremkommer at årsaken kan være et ønske om å ikke fremstå som makt- og autoritetspersoner. Veilederne ønsker symmetri og hensiktsmessig maktbruk, ikke misbruk. Like viktig er det likevel å utfordre kadettene for å skape utvikling og for å nå målet som er satt. Dog oppleves det å utfordre som både risikofullt for relasjonen og krevende for veilederne. Derfor kan det se ut til at de i større grad fokuserer på å skape tillitsrelasjoner, fremfor å utfordre kadettene og risikere relasjonen. Spørsmålet blir da om behovet for det prosessuelle tar for stor plass, i forhold til behovet for utvikling og bevegelse. Knyttet til problemstillingen opplever altså veilederne at det er betydningsfullt å bygge tillitsrelasjoner for få til de ekte møtene. De ser også nytten, og viktigheten, av å utfordre kadettene ut i uavhengighet, til tross for at det oppleves som krevende og risikofullt. Funnene var noe overraskende, da jeg ikke hadde forventet at veilederne skulle oppleve det å utfordre kadettene som krevende og risikofullt.

Det er tydelig at relasjonen betyr mye for dem, og at de ønsker nærhet og trygghet, fremfor autoritet og makt.

6.2 Begrensninger og forslag til videre forskning

En av begrensningene ved denne studien er at jeg kun viser den ene siden av relasjonen. Ved å intervju lagsveiledere har jeg fått innblikk i deres opplevelser, men ikke kadettene. Dette fører til at funnene mine viser én side av saken, og det er godt mulig at kadettene opplever det annerledes. Med tanke på videre forskning ville det være interessant å gjøre en studie av kadettene opplevelse av relasjonen og veiledningen.

Det er viktig å vise at dette er ett perspektiv på veiledningsfenomenet ved militære institusjoner. Det kunne vært interessant å se om det er likheter eller forskjeller andre steder i landet, ved andre institusjoner. I denne studien var det imidlertid deres subjektive opplevelse jeg var ute etter, og mitt ønske var ikke å generalisere noen funn. Dog, kan det tenkes at det kan være nyttig og lærerikt for andre institusjoner, å lese hvordan lagsveiledere ved Luftkrigsskolen opplever å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadetter.

6.3 Avsluttende kommentar

Masteroppgavens tittel: "*Å balansere nærhet og avstand i relasjonen*", viser til hvordan lagsveilederne opplever å være i relasjon med kadettene, der både nærhet og avstand er nødvendig for å bygge tillitsrelasjoner og fremme den profesjonelle utviklingen i møte med kadettene.

Som jeg nevnte innledningsvis oppstod interessen for temaet da jeg var i praksis på LKSK. Jeg har fått bli kjent med seks lagsveiledere som gir av hele seg i jobben som veiledere. Etter å ha observert og intervjuet dem, har jeg fått innblikk i hvor viktig og betydningsfull jobben deres er for kadettene videre yrkesliv og utvikling som menneske. Ved å gi kadettene mulighet til å utfolde seg og gjøre oppdagelser i en trygg og åpen atmosfære, får kadettene sjansen til å videreutvikle innsikten i hvem de er som både person, gruppelem og leder. Innledningsvis nevnte jeg at norske soldater blir sendt ut i krig, og jeg stilte spørsmål til hvordan man forbereder seg til det. Det kan tyde på at veiledere ved militære institusjoner gjør en betydningsfull jobb knyttet til nettopp det. Å gå i krig er alvorlig og det medfører stor risiko, både for eget og andres liv. Det kan også medføre psykiske og fysiske utfordringer i ettertid. Dette viser hvor viktig veiledernes arbeid er, og hvilket ansvar de sitter med.

7. Referanseliste

- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, professionalism and the helping relation: Dialogues and reflections*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bentzrød, S. B. (2016, 10.05). -forsvaret risikerer å trene opprørere som vil slåss for is, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Forsvaret-risikerer-a-trene-opprorere-som-vil-slass-for-IS-8461693.html>
- Brammer, L. M., & MacDonald, G. (1999). *The helping relationship: Process and skills* (7 utg.). Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Buber, M. (1923/2003). Jeg og du. I M. Buber, T. G. Simonsen & H. Wergeland (Red.), *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Castro, C. C. (2009). Impact of combat on the mental health and well - being of soldiers and marines. *Smith College Studies in Social Work*, 79(3-4), 247-262. doi: 10.1080/00377310903130290
- Cissna, K. N., & Anderson, R. (1998). Theorizing about dialogic moments: The Buber - Rogers position and postmodern themes. *Communication Theory*, 8(1), 63-104. doi: 10.1111/j.1468-2885.1998.tb00211.x
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dowling, M. (2004). Hermeneutics: An exploration. *Nurse Researcher*, 11(4), 30-39.
- Eide, H., & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative health research*, 12(4), 531-545.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (2012). Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice Practice of Research Method, Vol. 4. Hentet fra <http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6091-834-6/page/1>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.

- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere* (Rev. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & D'Andrea, M. J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Jacobs, L. (1989). Dialogue in gestalt theory and therapy. *The gestalt journal*, 12(1), 25-67.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Joseph, S., & Bryant-Jefferies, R. (2008). Person-centred coaching psychology. *Handbook of coaching psychology: A guide for practitioners*, 211-228.
- Jowett, S. (2005). The coach-athlete partnership. *Psychologist*, 18(7), 412-415.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person: A discourse on personal reality and explication of personal knowledge through q-methodology - with implications for counseling and education* (Doktoravhandling). Department of Education, Faculty of Social Science and Technology Management, The Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: Metode, prosess, relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. (2009). Mentoring og coaching - pedagogiske hjelpe- og utviklingsperspektiver. I R. Kvalsund & R. Karlsdóttir (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 39-66). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. (2015). Vekst- og utviklingsperspektiver i lys av hjelperelasjonen i rådgivning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 23-50). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvalsund, R., & Allgood, E. (2009). Subjektivitet rundt hjelpeforholdet - en q-metodologisk studie av erfaringer med hjelpeforholdet. I R. Kvalsund & R. Karlsdóttir (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 109-139). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R., & Karlsdóttir, R. (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lassen, R. M. (2014). Det relasjonelle rommet i samarbeidslæring. Samspillet mellom støtte og utfordring i en dynamisk gruppeprosess. I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (s. 135-152). Oslo: Akademika.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2007). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*(114), 15-25. doi: 10.1002/ev
- Luftkrigsskolen. (2015). *Studiehåndbok for LKSK kull 66*. Trondheim: Luftkrigsskolen.
- Macmurray, J. (1999). *Persons in relation*. Amherst, N.Y: Humanity Books.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- McClure, B. A. (2005). *Putting a new spin on groups: The science of chaos* (2. utg.). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, K. (2014). Motsetninger og paradokser til fremme for skapende samarbeidsledelse. I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (s. 51-76). Oslo: Akademika.
- Moen, F. (2009). Coaching - metode for å fremme utvikling og vekst. I R. Kvalsund & R. Karlsdóttir (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 67-107). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Trondheim: Akademika.
- Moen, F., & Kvalsund, R. (2013). Subjective beliefs among sport coaches about communication during coach-athlete conversations. *Athletic Insight*, 5(3), 229-249.
- Moldjord, C. (2007). Betydningen av å dele erfaringer i operative miljøer. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg & J. C. Laberg (Red.), *Liv og lære i operative miljøer : «tøffe menn gråter!»* (s. 446-466). Bergen: Fagbokforlaget.

- Neumann, C. E. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Perls, F. S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Moab, UT: Real People Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95-103.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* (Vol. 60). Boston: Houghton Mifflin.
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simonsen, T. G. (2003). Innledende essay. I M. Buber (Red.), *Jeg og du* (s. VIII-LIV). Oslo: De norske bokklubbene.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skau, G. M. (2013). *Mellom makt og hjelp: Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steiro, T. J., & Firing, K. (2009). Coaching and mentoring in military training: An educational perspective. I R. Kvalsund & R. Karlsdóttir (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 211-226). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Tardy, C. H., & Dindia, K. (2006). Self-disclosure: Strategic revelation of information in personal and professional relationships. I O. Hargie (Red.), *The handbook of communication skills* (3. utg., s. 229-266). London: Routledge.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trotzer, J. P. (2013). *The counselor and the group* (4. utg.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: Mer enn ord* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vråle, G. B. (2015). *Veiledning når det røyner på*. Oslo: Gyldendal akademisk.

8. Vedlegg

I denne delen finnes masteroppgavens vedlegg. Følgende tekster er inkludert som vedlegg til masteroppgaven:

- 8.1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (usignert)
- 8.2: Kopi av godkjenningen fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)
- 8.3: Intervjuguide

8.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (usignert)

Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt

”Hvordan lagveiledere ved Luftkrigsskolen opplever sin rolle som veileder”

Bakgrunn og formål

En kvalitativ studie av hvordan lagveiledere ved Luftkrigsskolen opplever sin rolle som veileder. Prosjektet er en masterstudie innenfor mastergraden Rådgivningsvitenskap ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap ved Dragvoll, NTNU. Studien har ingen ekstern oppdragsgiver, men dialog vil holdes mellom meg som forsker og Luftkrigsskolen. Forskningsspørsmålet lyder som følger: Hvordan opplever lagveiledere ved Luftkrigsskolen sin rolle som veileder?

Utvelgelsen av informanter foregår gjennom samtaler hvor lagveiledere får mer informasjon om undersøkelsen og tilbud om å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakere i denne studien vil bli intervjuet av undertegnede i form av spørsmål knyttet til temaet. Intervjuets omfang antas å være en ca. en time, og lydopptak vil bli benyttet. Det vil ikke innhentes direkte eller sensitiv data. Fokuset vil ligge på deltakernes erfaringer, tanker, meninger og opplevelser rundt overnevnte tema. Spørsmål vil også bli fulgt opp der dette synes hensiktsmessig. Intervjuet og deltakelsen avsluttes med en uformell samtale hvor eventuelle spørsmål fra deltaker vil belyses og oppklares. Deltaker vil også få min epostadresse dersom det skulle dukke opp ytterligere spørsmål.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til innsamlet data under studiet. Både jeg og min veileder er underlagt taushetsplikt.

Lydopptak fra intervjuet vil overføres via usb til passordbeskyttet pc. Alt datamateriale vil bli anonymisert i presentasjonen av funnene, og deltakere vil bli gitt dekknavn. Når alle data er behandlet og masteroppgaven er innlevert, vil alle personopplysninger samt øvrig datamateriale og lydopptak slettes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2016.

Innsamlet datamateriale vil da bli destruert. Forskningsprosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli fjernet og destruert.

Ønsker du å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Christine Arnesen (prosjektleder)

Mastergradsstudent, NTNU Dragvoll

Tlf: [REDACTED]

Ragnvald Kvalsund (prosjektveileder)

Professor og veileder

Tlf: [REDACTED]

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og bekrefter herved at jeg ønsker å delta i intervju:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Prosjektleder, Christine Arnesen)

8.2 Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ragnvald Kvalsund
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.01.2016

Vår ref: 46491 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46491	<i>Lagveiledemes opplevelse av egen rolle på Luftkrigsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnvald Kvalsund</i>
<i>Student</i>	<i>Christine Amesen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svit.ntnu.no

TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

8.3 Intervjuguide

Innledning

- Anonymitet, trekke deg når som helst uten grunn
- Samtykkeerklæring (signere)
- Jeg er opptatt av din opplevelse av å være veileder. Ikke hvordan det bør være, men dine erfaringer og tanker rundt egen opplevelse
- Ikke vurdere, evaluere
- Tidsbruk – ca. 1 time intervju, med lydopptaker
- Trenger ikke dele mer enn du er komfortabel med

Hoveddel

- Kan du fortelle litt om deg selv og jobben din?

Tema: Veiledning

- Hva legger du i begrepet veiledning?
- Hvordan opplever du å være veileder?

Tema: Relasjon

- Hva legger du i begrepet relasjon?
- Hvordan opplever du relasjonen mellom deg og kadettene?
- Hvilken betydning har relasjonen for veiledningen?
(om det er en god/dårlig relasjon, om dere kjenner hverandre)
- Hvilke faktorer må være tilstede for at veiledningen kan være optimal?

Tema: Følelser

- Hvilken plass har følelser i din måte å veilede på?
Deling, profesjon/personlig, hvilke følelser kjenner du på i utfordrende situasjoner, behov/ikke behov
- Hvordan opplever du å dele dine følelser og tanker med kadettene?

Tema: Utfordre/støtte

- Hvordan opplever du å gi støtte og omsorg til kadettene?
- Hvordan opplever du å utfordre kadettene?
Knyttet til dagsøvelser, eller andre situasjoner.

- Kan du fortelle om en episode der du kjente det var utfordrende å veilede?

Tema: Styrker og svakheter

- Hva tenker du er dine styrker og svakheter knyttet til veiledning?
Hvordan påvirker det veiledningen?
Hvilke muligheter gir det deg?

Avslutning

- Er det noe mer du ønsker å fortelle om?
- Har du noen spørsmål eller andre innspill?
- (Minner om anonymitet, samt hvordan lydopptak vil bli oppbevart og slettet etter endt prosjekt)
- Takk for intervjuet og deltakelsen!