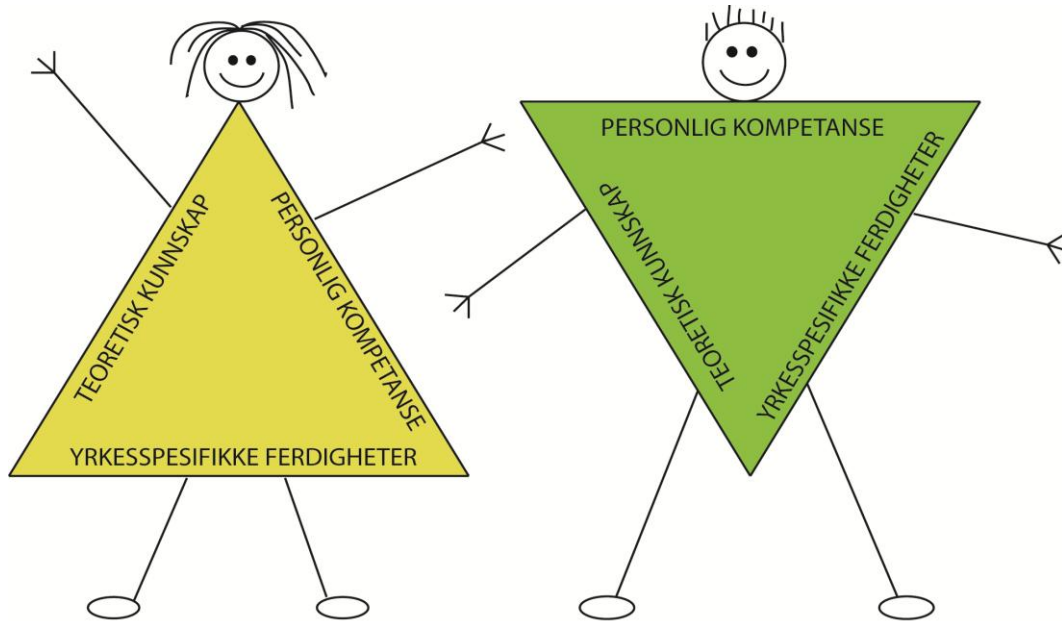


Katja Bang

Masteroppgave i rådgivning



UTVIKLING AV PROFESJONELL KOMPETANSE

En Q-metodisk undersøkelse av profesjonell kompetanseutvikling gjennom kurs
i karriereveiledning

Trondheim, våren 2013

Veiledere: Camilla Fikse og Kristin Landrø

Forside inspirert av Skaus kompetansetrekant (2011)
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

On teaching

No man can reveal to you aught but that which already lies half asleep in the dawning of our knowledge.

The teacher who walks in the shadow of the temple, among his followers, gives not of his wisdom but rather of his faith and his lovingness.

If he is indeed wise he does not bid you enter the house of wisdom, but rather leads you to the threshold of your own mind.

The astronomer may speak to you of his understanding of space, but he cannot give you his understanding.

The musician may sing to you of the rhythm which is in all space, but he cannot give you the ear which arrests the rhythm nor the voice that echoes it.

And he who is versed in the science of numbers can tell of the regions of weight and measure, but he cannot conduct you thither.

For the vision of one man lends not its wings to another man.

And even as each one of you stands alone in God's knowledge, so must each one of you be alone in his knowledge of God and in his understanding of the earth.

- Kahlil Gibran, The Prophet

Forord

En reise nærmer seg slutten i det jeg avslutter et kapittel av livet mitt som student - i det minste for denne gang. Det har vært en lang reise med uante vendinger, motgang og medgang, som til slutt førte meg til rådgivningsprogrammet ved NTNU. Der, i møte med gode, kompetente lærere, og medstudenter som turte å gi av seg selv, åpnet nye dører seg, jeg utviklet min profesjonelle kompetanse og jeg fikk smaken på hvor fantastisk spennende det kan være å lære. Takk til dere – jeg ville aldri vært denne tiden foruten. Prosessen med å gjennomføre masteroppgaven har vært berikende, spennende og utfordrende. Jeg har vært så heldig at andre har gått veien med meg, og ved at de delte av sine styrker, har jeg og oppgaven blitt sterkere.

Takk til mine to veiledere; Camilla Fikse og Kristin Landrø. Camilla, jeg opplevde at du alltid møtte meg med en positiv innstilling og interesse. Takk for din tid, dine reflekterte, konstruktive og gode tilbakemeldinger, og oppmuntrende smileys ☺ Kristin, du har fra første stund vist et fantastisk engasjement og støttet meg i prosessen fra A til Å. Din tro på meg som medkursholder i Profråd, og som person, betyr utrolig mye for meg. Du er en kilde til inspirasjon på flere arenaer.

Uten informanter ville aldri oppgaven blitt til, så takk til dere for deres tid og vilje til å dele av dere selv. Et spesielt takk til de fire personene som stilte opp for postintervjuer – deres refleksjoner var til stor hjelp.

Takk til Elisabeth Hunnes for din interesse og gode råd til meg og min oppgave allerede før jeg startet skriveprosessen. Som ”nylig” ferdig masterstudent, med kunnskap og erfaring om Profrådverktøyet og kurset, og en evne til å se helheten i oppgaven, har dine tilbakemeldinger vært verdifulle.

Maya Målsnes, venninne og arkitekt, du sparte meg for mye frustrasjon, tid og energi. Din hjelp med figurene hevet det visuelle inntrykket av oppgaven flere hakk!

Takk til familie og venner som har støttet meg i denne skriveprosessen, men også på andre områder i livet. Mamma - takk for at du alltid er der. Fab 5 - dere vet hvem dere er – og dere er fantastiske! Per - for ditt humør, dine verdier og din støtte i alle situasjoner - takk.

Katja Svanberg Bang, mai 2013

Sammendrag

Erfaringslæring kan forklares som prosessen å tilegne seg kunnskap ved å reflektere over opplevelser. Dette kan knyttes opp mot profesjonell kompetanse, som inkluderer teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Gjennom deltakelse på kurs i *Profråd karriereservice* legges det til rette for at deltakerne får utviklet sin profesjonelle kompetanse ut fra et erfaringsbasert læringsopplegg. Min nysgjerrighet til hvordan dette kan oppleves førte til problemstillingen: *Hva er det kursdeltakere i Profråd opplever som fremmende eller hemmende for deres utvikling av profesjonell kompetanse?*

Gjennom en Q-metodisk undersøkelse med 28 deltakere, fant jeg fire faktorer, eller perspektiver på læringsutbyttet ved deltakelse på kurs. Disse faktorene har mange fellestrekk, og det som særlig fremheves er verdien av det praktiske aspektet ved kurset. Samtidig skiller faktorene seg fra hverandre på andre områder. Faktorene ble benevnt ut fra hva de representerte som det mest læringsfremmende ved kurset.

Faktor 1: En opplevelse av triadeøvelser som den viktigste kilden til læring og utvikling.

Faktor 2: En opplevelse av å få tilbakemeldinger som den viktigste kilden til læring og utvikling.

Faktor 3: En opplevelse av egen handling som den viktigste kilden til læring og utvikling.

Faktor 4: En opplevelse av dialog og sparring som den viktigste kilden til læring og utvikling.

Denne oppgaven belyser hvordan elementer som innstilling til kurset, ulike læringsformer, tilbakemeldinger, nivå av trygghet og relasjonskvaliteter, kan ha konsekvenser for læringsutbyttet, og deltakernes utvikling av profesjonell kompetanse.

Abstract

Experiential learning can be explained as the process in which you acquire knowledge by reflecting over your experiences. This can be related to professional competence, which includes theoretical and work-specific knowledge, and personal competence. The course of *Profråd career service* facilitates development of the participants' professional competence through a program based on experiential learning. My curiosity towards how this may be experienced led me to the question of research; *What do the participants of a course in Profråd career service experience as promoting or impeding in terms of developing their professional competence?*

Through a Q-methodological study with 28 participants, I found four factors that shown to be the most prominent point of views present among the participants. The factors share many common traits and what stands out in particular is the value of the practical aspect of the course. Nonetheless there are differences between them. The headline of each factor depicts what was experienced as the most beneficial aspect of the course for the participants' defining each factor.

Factor 1: Exercises in triads is experienced as the most important source to learning and development.

Factor 2: Giving and receiving feedback is experienced as the most important source to learning and development.

Factor 3: Reflection on one's own actions is experienced as the most important source to learning and development.

Factor 4: Dialogue and discussion are experienced as the most important sources of learning and development.

This thesis illustrates how different elements - motivation for taking the course, preferred ways of learning, feedback, level of security and relational qualities – may influence the participants' learning outcome, and development of professional competence.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
Abstract	v
Figur- og tabelloversikt	ix
1.0. INTRODUKSJON	- 1 -
1.1. Intensjon og problemstilling	- 2 -
1.2. Profråd	- 2 -
1.2.1. Betydning	- 2 -
1.2.2. Læringsmål	- 3 -
1.2.3. Arbeidsmetode	- 4 -
1.3. Oppbygning av oppgaven	- 5 -
2.0. TEORI	- 5 -
2.1. Erfaringslæring	- 5 -
2.2. Profesjonell kompetanse	- 7 -
2.3. Varm og kald angst	- 9 -
2.4. Personer i relasjon	- 12 -
2.5. Kommunikasjon	- 13 -
2.5.1. Kommunikasjonsnivå	- 15 -
2.5.2. Forhold ved oss selv og miljøet preger kommunikasjonen	- 16 -
3.0. METODISK TILNÆRMING	- 17 -
3.1. Hvorfor Q-metoden?	- 17 -
3.2. Forskningsprosessen steg for steg	- 18 -
3.2.1. Kommunikasjonsuniverset (concourse)	- 18 -
3.2.2. Design og Q-utvalg	- 19 -
3.2.3. Forskningsdeltakere (P-utvalg)	- 21 -
3.2.4. Q-sortering	- 22 -
3.2.5. Faktoranalyse	- 24 -
3.2.6. Faktortolkning	- 25 -
3.3. Forskningens kvalitet	- 26 -
3.3.1. Generaliserbarhet	- 26 -
3.3.2. Reliabilitet	- 27 -
3.3.3. Validitet	- 28 -
3.4. Ethiske vurderinger	- 28 -

3.4.1. Meg som forsker.....	- 29 -
4.0. FAKTORPRESENTASJON- OG TOLKNING	- 31 -
4.1. Likheter mellom faktorene	- 31 -
4.2. Faktor 1 – en opplevelse av triadeøvelser som den viktigste kilden til læring og utvikling	- 33 -
4.3. Faktor 2 – en opplevelse av å få tilbakemeldinger som den viktigste kilden til læring og utvikling	- 35 -
4.4. Faktor 3 – en opplevelse av egen handling som den viktigste kilden til læring og utvikling	- 36 -
4.5. Faktor 4 – en opplevelse av dialog og sparring som den viktigste kilden til læring og utvikling	- 39 -
4.6. Oppsummering	- 41 -
5.0. DRØFTING.....	- 42 -
5.1. Utvikling av yrkesmessig og/eller personlig kompetanse?	- 42 -
5.2. Det erfaringsbaserte læringsopplegget	- 45 -
5.2.1. Ulike læringsstiler	- 46 -
5.3. Tilbakemeldinger som hemmende og/eller fremmende?	- 49 -
5.4. Relasjoner	- 50 -
5.5. Trygghet.....	- 53 -
5.6. Avslutning og implikasjoner for praksis	- 54 -
Referanseliste	- 56 -
Vedlegg	A
Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q-utvalg.....	A
Vedlegg 2: E-post med instruksjer for datainnsamling	D
Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring.....	E
Vedlegg 4: Q-sortering; struktur for gjennomføring.....	G
Vedlegg 5: Firefaktorløsning, X markerer personene som definerer faktoren.....	K
Vedlegg 6: Faktorenes gjennomsnittlige Q-sortering	L
Vedlegg 7: Diskriminerende utsagn (distinguishing statements).....	N
Vedlegg 8: Konsensusutsagn (consensus statements).....	P
Vedlegg 9: Utsagnenes plassering per faktor	Q
Vedlegg 10: Godkjenning av søknad til NSD	S
Vedlegg 11: Metarefleksjon Jordan (2002, s. 2/3)	T

Figur- og tabelloversikt

Tabell 1 - Joharis vindu.....	14
Tabell 2 – Forskningsdesign for studien.....	20
Tabell 3 – Relabilitet.....	27
Tabell 4 – Korrelasjon mellom faktorene.....	31
Figur 1 – Kvaliteten på opplevelsen; ”flow”.....	11
Figur 2 - Kommunikasjonsnivåer (KONI).....	15
Figur 3 – Kolbs læringssyklus.....	45

1.0. INTRODUKSJON

Jeg har vært elev og student ved ulike læringsinstitusjoner i 22 av mine 28 år. Majoriteten av disse årene har min rolle som elev bestått i å være en passiv mottaker av ”ekspertkunnskap”. Det var først da jeg startet på en master i rådgivning ved NTNU at jeg fikk erfare at rollen kunne innebære medansvar for undervisningen og at jeg selv hadde hovedansvar for min læringsprosess. Jeg erfarte også at denne ble styrket dersom jeg stilte spørsmål ved gammel og ny kunnskap, og våget å ta imot kunnskapen følelsesmessig og ikke bare intellektuelt, for slik å gjøre den til min egen. Studiet i rådgivning har som mål å lære studenter å hjelpe andre med å ”utvikle selvinnsikt og ferdigheter som øker deres handlings- og samhandlingskompetanse” gjennom teoretisk og praktisk undervisning (ntnu.no, n.d). Filosofien bak dette læringsmålet er at selvinnsikt er nødvendig for å kunne være en god veileder i møte med andre. Tilegnelsen av teoretisk kunnskap og utprøvelsen av denne i praksis, har i stor grad bidratt til å fremme min kompetanse som veileder, men også meg som privatperson i relasjon til andre. Det er min store tro på – og positive erfaring med – denne formen for undervisning og læring, som har inspirert mitt valg av tema.

I samme periode som jeg tok en mastergrad i rådgivning fikk jeg tilbud om å delta på sertifiseringskurs i Profråd karriereservice, et etter- og videreutdanningskurs i regi av NTNU Videre. Kursets målgruppe er personer som arbeider med rådgivning, omstillings- og endringsprosesser og karrierevalg. Kursdeltakerne har ofte bakgrunn fra læreryrket, attføringstjenester, HR, karrieresentere m.m. Profrådverktøyet, et refleksjons- og kartleggingsverktøy, har som mål å øke selvinnsikt og bevissthet hos den som blir veiledet, kalt veisøker, samt styrke profesjonen karriereveiledning i Norge. Kurset inneholder tre elementer; forelesninger, øvelser og refleksjon, som sammen skal fremme deltakerens læring og utvikling av profesjonell kompetanse. Profesjonell kompetanse inkluderer teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, i tråd med Skaus (2011, s.59) definisjon. Gjennom fire dager blir det lagt til rette for at kursdeltakeren kan reflektere, utforske, prøve ut teori i praksis og bli bevisst egne og andres følelser som oppstår underveis og bruke dette i sin læringsprosess. For noen kan dette innebære følelser av sårbarhet, at man våger å feile og gi slipp på noe av kontrollen man vanligvis søker, eller at man evner å stå i usikkerhet og ubehag. Hvilke faktorer ved en selv, de andre deltakerne, kursholderne eller konteksten støtter opp om og gjør at vi tør begi oss ut i ukjent farvann? Hvilke faktorer bidrar til at vi i stedet føler utrygghet og går i forsvar? Jeg har selv deltatt på kurset, både som deltaker og kursholder. Ingen kurs er like, og jeg sitter selv igjen med ulikt læringsutbytte

hver gang. Selv om kursets rammeverk er det samme, tar deltakerne med seg personlige forventninger til seg selv, kurset, til kursholderne og de andre deltakerne. De har med seg mye erfaring som preger hvordan de tolker og møter lærings situasjonene i kurset og de andre deltakerne. Disse faktorene, i tillegg til andre forhold, gjør meg nysgjerrig på hvordan kurset oppleves for andre enn meg. Hva opplever andre som utfordrende? Hva er spesielt lærerikt? Hva oppleves som bortkastet tid og energi? En nysgjerrighet på deltakernes individuelle opplevelser er hovedfokus for denne oppgaven.

1.1. Intensjon og problemstilling

Denne oppgaven vil fokusere på kursdeltakerens subjektive opplevelse av å delta på kurs i *Profråd karriereservice*. Selv om kurset legger opp til læring og utvikling, er det ikke nødvendigvis slik at alle arbeidsmetodene bidrar til dette og læringsmålene innfris. Hvordan oppleves læringsopplegget for deltakerne? Hvilke faktorer må være tilstede i gruppen for at en person skal tørre å utfordre seg selv? Hva gjør en person trygg? Hva gjør at tilbakemeldinger har positiv effekt hos én, men fører til forsvar og usikkerhet hos en annen? Hvordan arbeidsmetoder, faktorer ved miljøet, kursdeltakerne og rammene rundt kurset oppleves, vil være en rød tråd gjennom oppgaven, og er knyttet til problemstillingen:

Hva er det kursdeltakere i Profråd opplever som fremmende eller hemmende for deres utvikling av profesjonell kompetanse?

Denne innsikten kan være nyttig for å styrke og utvikle karrierefeltet, og det kan bidra til å videreutvikle kurset ved å legge til rette for økt motivasjon og læring. Deltakerne på kurset er individer med personlig foretrukne måter å lære på (Kolb, 1984). Denne studien kan kanskje også bidra med innspill til hvordan man kan opprettholde og videreutvikle kvaliteten på undervisningen og kursopplegget i møtet med et mangfold av deltakere. Til sist er studiet av stor personlig egeninteresse, da jeg tror at arbeidet med oppgaven kan bidra til å øke min profesjonelle kompetanse som rådgiver.

1.2. Profråd

Dette avsnittet har som mål å gi leseren en forståelse for Profråd som verktøy, i tillegg til å gi et innblikk i sertifiseringskursets læringsmål og opplegg. Denne bakgrunnsinformasjonen vil være sentral for leserens forståelse av oppgaven.

1.2.1. Betydning

Arbeidet med Profråd som karriererådgivningsverktøy ble påbegynt av Oskar Solberg, PhD, ved NTNU i 1987, og er under nye eiere (Management Synergy) fortsatt under utvikling.

Verktøyet har som mål å bidra til økt selvinnsikt og kunnskap om personers ressurser og potensial, og styrke handlingskompetanse hos unge, veiledere, arbeidstakere og arbeidsgivere, når det gjelder karriereutvikling og bruk av menneskelige ressurser i yrkeslivet (videre.ntnu.no., n.d.). I tillegg kan verktøyet bidra til å styrke norsk karriereveiledning som profesjon og fag, basert på internasjonale kvalitetskriterier. Profrådverktøyet benyttes i dag i skoler, av attføringsbedrifter og NAV, på karrieresentere og som HR-verktøy. Profesjonalisering av norsk karriereveiledning kan bidra til å motvirke noen av tendensene man ser i samfunnet når det gjelder frafall i skolen og økningen i andel personer som faller utenfor arbeidslivet. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at 70 % fullfører videregående skole (VGS) og får studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2011). Samtidig gir hver elev som fullfører VGS, en samfunnsgevinst på 900 000 kroner (Tunstad, 2013). Det store frafallet har derfor store konsekvenser både for den enkelte og samfunnet. Årsakene til det høye frafallet er mange, men en faktor kan være feilvalg og manglende refleksjon rundt hva man vil. For eksempel viser tall fra SSB at fire av ti ikke hadde fullført en grad etter ti år, og fire av ti ville valgt annerledes om de kunne velge på nytt (SSB, 2012; ManPowerGroup, 2011). Feilvalg kan også få betydning for senere trivsel og aktivitet i arbeidslivet, hvor reaksjoner kan være stress, misnøye, utbrenthet og depresjon. Mellom 800 000 og 900 000 i yrkesaktiv alder står helt eller delvis utenfor arbeidslivet (NAV, 2012). Utfordringene og kravene i dagens samfunn støtter opp om behovet for kartleggingsverktøy som Profråd og kvalifiserte karriereveiledere, da mange personer trenger støtte i valg- og omstillingsprosesser. Norge har derfor mye å hente på å utvikle profesjonen karriereveiledning (rapport fra OECD, 2002).

1.2.2. Læringsmål

For å lære å bruke verktøyet tilbyr NTNU Videre sertifiseringskurs for personer som arbeider med personer i omstillingsprosesser, karrierevalg og rådgivning. Gjennomført kurs, praksis og bestått eksamen er krav til de som vil bruke Profråd. Kurset, sammen med verktøyet, gjør kursdeltakere bedre kvalifisert til å bidra til økt beslutningskompetanse hos personer de veileder, gjennom å utforske tidligere erfaringer, ressurser og muligheter (videre.ntnu.no., n.d.). I læringsmålene for kurset står det at deltakerne blant annet skal få teoretisk kunnskap om Profråd og generell rådgivning og karriereveiledning, og kunne bruke denne teorien i praksis. Videre skal deltakerne forstå verdien av en helhetlig og eklektisk tilnærming til karriererådgivning, samt verdien, men også begrensningen ved testverktøy. Det er også et mål at deltakerne skal lære å bruke seg selv i veiledningsrelasjoner ved å anvende

oppmerksomhets- og påvirkningsferdigheter (emnebeskrivelse, NTNU Videre, 2012). For å nå disse målene er kurset lagt opp til at kursdeltakerne skal gjøre sine egne oppdagelser og erfaringer gjennom diskusjon, refleksjon og praktisering, fremfor at kursholderne presenterer fasitsvar. Denne formen for læring kalles erfaringslæring (Kolb, 1984) og er utgangspunktet for arbeidsmetodene gjennom kurset.

1.2.3. Arbeidsmetode

Undervisningen foregår gjennom forelesninger, dialog, øvelser i grupper, refleksjon rundt egen læringsprosess med utgangspunkt i egen Profrådttest¹, videobasert veiledning og nettbasert læring. Jeg vil utdype noen av disse videre. Forelesningene inkluderer dialog med deltakerne, ved åpne spørsmål og diskusjoner, for slik å aktivere kunnskapen og erfaringen deltakerne allerede sitter med. Deltakernes egne tester brukes som læringsverktøy gjennom kurset, og knyttes også opp mot forelesningene. På den måten oppmuntres det til at deltakerne er kritisk til teorien som blir presentert og kan gjøre den til sin egen ved å relatere den til allerede etablert kunnskap og egen test. Hver forelesning blir fulgt av øvelser i grupper eller andre former for praktiske oppgaver. Hensikten er at deltakerne skal få egne erfaringer de kan relatere til teorien fra forelesningen. Læringen blir på den måten subjektiv ved at deltakerne gjør seg sine egne oppdagelser gjennom prøving og feiling. ”Triader” er en mye brukt arbeidsmetode under kurset, hvor deltakerne jobber sammen i grupper på tre til fire personer og rullerer i rollen som veileder, veisøker og observatør(er). Kursholderne kommer rundt til triadegruppene og tar også rollen som observatør. Observatøren(e) gir i etterkant tilbakemeldinger på veilederens gjennomføring. Det å gi og motta tilbakemeldinger er en sentral del av kurset. Det bygger på filosofien om at vi gjennom andres tilbakemeldinger kan lære om oss selv og på den måten utvikle oss personlig og yrkesmessig (emnebeskrivelse, NTNU Videre, 2012). På begynnelsen, underveis og som avslutning på hver av de fire kursdagene benyttes ”sirkelen” som kilde til refleksjon – alene og i fellesskap. ”Sirkelen” er et hjelpemiddel for refleksjon, hvor vi sitter på stoler i en sirkel der deltakerne oppmuntres til å dele med de andre dagens opplevelser, tanker rundt presentert teori, oppdagelser, følelser og andre tanker de sitter med. Deltakerne oppmuntres også til å evaluere skriftlig hva de likte godt, hva de savnet og eventuelt komme med andre kommentarer etter avsluttet dag. Dette er også en oppfordring til refleksjon hos deltakerne. Kursets ulike strukturer er virkemidler som skal bygge opp under prinsippet om erfaringslæring, for slik å gi deltakeren ny innsikt, kunnskap og kompetanse.

¹ Profrådttesten omfatter Solbergs interestetest (SIT), minitester med fokus på beslutningsforhold, beslutningsstil, selvkontrollerende holdning og evne- og verdipreferanser.

1.3. Oppbygning av oppgaven

Oppgaven består av 5 kapitler. I introduksjonen (kapittel 1), presenteres valg av tema, og intensjonen med og problemstillingen for studiet. Det gis en innføring i Profråd, med bakgrunnsinformasjon om hva det er og hvorfor sertifiseringskurset og verktøyet er viktig i Norge i dag, i tillegg til kursets læringsmål og oppbygging. Kapittel 2 gir en innføring i teoriene oppgaven bygger på, med fokus på erfaringslæring, profesjonell kompetanse, kommunikasjonsnivå, angst og relasjoner. Deretter begrunnes valg av metode i kapittel 3, med redegjørelse for fremgangsmåten i Q-metoden eksemplifisert med denne studien. Her tas også etiske vurderinger opp, inkludert hvordan min egen rolle som forsker kan ha påvirket studien. Kapittel 4 presenterer faktorene og tolkningen av disse, etterfulgt av drøftinger i kapittel 5. Her ses faktorene i lys av teori, knyttet opp mot problemstillingen. I avslutningen redegjøres det for implikasjoner for praksis og videre forskning.

2.0. TEORI

Faktorer som kan tenkes å fremme eller hemme kursdeltakernes læring og utvikling er potensielt mange og årsaksforholdene komplekse. Egne erfaringer med kurset som elev og kursholder, samtaler med medstudenter, lærere og sentrale andre, i tillegg til lest teori danner det teoretiske utgangspunktet for forskningen, som presenteres her. Teorien kan hovedsakelig sammenfattes av effektene, eller hovedtemaene, i mitt forskningsdesign basert på Fisher's balanced block design (vedlegg 1). Dette vil presenteres mer utfyllende i kapittel 3.

Jeg vil først presentere og utdype begrepene profesjonell kompetanse og erfaringsbasert læring, og se disse i lys av oppgavens tema. Deretter går jeg mer i dybden på faktorer som direkte eller indirekte kan påvirke deltakernes opplevelse av kurset i Profråd, presentert ved effektene opplevd angst, kvaliteten på relasjonene deltakerne opplever å ha i gruppen og kommunikasjonsnivå.

2.1. Erfaringslæring

”Det vi må lære før vi kan gjøre det, lærer vi ved at vi gjør det” (Aristoteles)

Det eksisterer mange synonymer for begrepet læring, blant annet ”erfaring, utdanning, utvikling, vekst, selvaktualisering, terapi, sosialisering, kumulativ, assimilativ og akkomodativ læring, læring ved imitasjon og livslang læring” (Moxnes, 2000, s.22). Læring kan innebære flere ting; å øke ens kunnskap, memorering og reproduisering, forståelse, å se noe på en ny måte og endre ens person (Phillips & Soltis, 2000). Felles for disse er at det skjer

en forandring emosjonelt, intellektuelt og atferdsmessig hos personen. Læring kan slik defineres som: ”..en mer eller mindre varig forandring av atferd, holdninger, tanker eller følelser..” (Moxnes, 2000, s.22).

Den kjente psykologen og filosofen John Dewey står bak slagordet “learning by doing” (Store Norske leksikon, 14.03.13). Dette oppsummerer grunntanken i erfaringslæring, som defineres som ”...the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (Kolb, 1984, s.38). Erkjennelse og refleksjon over egne eller andres opplevelser er helt sentralt for erfaringen, og da utvikling av våre sanser, oppmerksomhet, bevissthet og selverkjennelse – utvikling av ens person (Kvalsund & Meyer, 2005). Det som kjennetegner denne formen for læring er at den tar utgangspunkt i en simulert situasjon, hvor hensikten er å starte den lærendes egen prosess av undersøkelse og forståelse (Kolb, 1984). Slik blir det personlig læring, hvor hele personen med sine tanker og følelser involveres i læringsprosessen. Læring kommer slik sett innenfra, selv om læringsbetingelsene kan komme utenfra (Moxnes, 2000).

Samtidig er ikke erfaring i seg selv tilstrekkelig for læring – man må gjøre noe med erfaringen for at man skal lære noe. Erfaringslæring kan ses som en sirkulærprosess, som starter med erfaringen i seg selv. Denne blir så grunnlaget for observasjon, refleksjon og analyse, hvor man ser nærmere på hva som hendte, hvorfor det hendte og hva det betyr. Dette fører igjen til en forståelse eller dannelse av teori gjennom abstraksjon og vurdering. Man tester så ut denne nyervervede kunnskapen, som igjen danner grunnlaget for nye erfaringer (Atkinson & Murrell, 1988; Kolb, 1984; Moxnes, 2000). Slik er læringsprosessen en evig spiral, som fordrer til mer avansert læring (Atkinson & Murrell, 1988).

Disse stadiene er blant annet representert ved Kolbs (1984) erfaringsbaserte læringsteori, hvor han plasserer læringsstadiene inn i en rettvinklet relasjon mellom to dimensjoner. Den lærende personen må hele tiden velge mellom polaritetene i disse to dimensjonene. Den ene dimensjonen handler om forståelse av erfaring, som foregår i kontinuumet mellom konkret erfaring, hvor individet foretrekker å være involvert med bestemte, se-og-ta-på hendelser, til abstrakt bevisstgjøring hvor individer mottar informasjon gjennom å tenke på, analysere og systematisk planlegge. Den andre dimensjonen går på hvordan individet prosesserer, det vil si nyttgjør seg informasjonen. Her foretrekker den ene polariteten å ta en observerende, reflekterende rolle, mens kontrasten er individer som foretrekker aktiv deltagelse og hopper ut i det (Atkinson & Murrell, 1988; Kolb, 1984) (figur 3). Disse to dimensjonene relateres til hverandre, for som Kolb (1984) skriver: ”simple perception of experience alone is not sufficient for learning; something must be done with it.

Similarly, transformation alone cannot represent learning, for there must be something to be transformed, some state or experience that is being acted upon” (s.42).

Kurset legger opp til å oppleve, erfare, diskutere og reflektere, lage nye teorier og teste ut disse – selv og med andre, med mål å utvikle kursdeltakernes profesjonelle kompetanse. Det legges til rette for konkrete erfaringer ved blant annet gjennomgang og bruk av egen test ved forelesninger og ulike øvelser som triader, videoopptak og observasjon av andre. Kursdeltakerne blir oppfordret til å observere og gjøre seg noen tanker rundt disse erfaringene gjennom åpen diskusjon, tilbakemeldinger, samtaler i ”sirkelen”, utfylling av evalueringsskjema etter endt dag m.m. Dette vil i mange tilfeller føre til nye antagelser og dannelse av nye teorier. Disse kan igjen testes ut i ulike øvelser og gjennom dialog og tilbakemeldinger – som igjen kan føre til nye erfaringer. Slik fortsetter læringsspiralen.

Med utgangspunkt i temaet for oppgaven, vil kursdeltakerne komme inn i læringssituasjonene med ulike erfaringer, som påvirker måten de lærer på og hva de lærer. Fordelen med å bli bevisst egen og andres læringsstil, er at vi bedre kan tilpasse undervisningen til hver enkelt og møte den enkeltes ulike behov slik at læringen blir bedre. Ved å legge til rette for og oppmuntre til at kursdeltakerne tenker over, analyserer og kommenterer en prosess de selv er i eller nettopp har tatt del i, blir deltakernes umiddelbare og selvopplevde erfaringer til pensum (Skau, 2011). Ingen erfaring er lik og hver kursdeltaker går gjennom læringsspiralen på sin måte. Hver enkelt person får derfor et unikt utbytte selv om kursets rammeverk er likt for alle.

2.2. Profesjonell kompetanse

Kompetanse stammer fra det latinske begrepet *competentia*, som betyr sammentreff eller skikkethet (Skau, 2011, s.57). Kompetanse kan forstås som en persons evne, kvalifikasjon eller dyktighet til å møte livets oppgaver, utfordringer og krav. Illeris (2006) beskriver tre faktorer ved læringsmiljøet som er med på å fremme kompetanseutvikling; 1. at læring foregår i sammenheng med en aktualisering av (tidligere) erfaringer og sammenhenger, 2. har et (samtidig) samspill mellom relevante aktiviteter og tolkning av disse i et teoretisk rammeverk, 3. legger til rette for refleksjon rundt ervervet lærdom for å sette denne i et fremtidsperspektiv (s.145). Skau (2011) deler kompetanse i tre undergrupper, med profesjonell kompetanse som paraplybegrep; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Kort oppsummert innebærer teoretisk kunnskap kjennskap til faglige begreper, modeller og teori som vi tilegner oss ved å godta generelle utsagn og påstander, pugge det og/eller overprøve ny kunnskap mot ulike kilder. Yrkesspesifikke

ferdigheter er knyttet til det enkelte yrket en praktiserer, og som en bruker i utførelse av det (Skau, 2011). Et eksempel innenfor veiledning kan være ”parafrasering” som vil si å gi en respons som er synonym med det veisøker har uttrykt verbalt. Et annet eksempel er å sette ord på det åpenbare, som å beskrive verbalt kroppsbevegelser, tonefall og lignende, som man som veileder observerer hos veisøker (Kvalsund, 2009). Personlig kompetanse handler om hvem man er som person; hvilken unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter vi bruker privat, så vel som i arbeid. Denne formen for kompetanse er noe vi utvikler i sosialt samspill, hvor vi i etterkant går inn i oss selv for å reflektere og lære av erfaringene vi gjorde (Skau, 2011; Kvalsund & Meyer, 2005). Særlig er feiltrinn og nederlag en rik kilde til utvikling av personlig kompetanse, da vi i større grad må stille spørsmål ved hva som skjedde og hvorfor det ble som det ble. Personlig kompetanse påvirker i sin tur erverving av ny personlig kompetanse, da den i stor grad påvirker hvilke erfaringer vi oppsøker, hvilken ramme vi forstår dem ut fra og plasserer dem inn i, og hvilken innvirkning de får på oss (Skau, 2011). Eksempler på personlig kompetanse kan være evnen til empati og tilstedeværelse, evne til å bruke følelsene som oppstår i en selv som kilde til informasjon eller personlig trygghet (Kvalsund, 2005b).

En fagperson som kan bruke disse tre formene for kompetanse (samlet kalt profesjonell kompetanse) på en balansert måte, er idealet, siden han da kan bruke både hodet, evnene og hjertet i møtet med andre (Skau, 2011). Særlig i yrker som i stor grad har med menneskelige relasjoner å gjøre er dette viktig, da man skal være en fagperson i tillegg til et medmenneske. Her kommer tradisjonell undervisning til kort dersom den kun fokuserer på forskningsbasert og teoretisk kunnskap. I praktiske arbeidssituasjoner, som jo kjennetegner en karriereveileders hverdag, er ikke den formen for kunnskap det viktigste grunnlaget for ens handlingsvalg. Teoretisk kunnskap blir først handlingsrelevant når den knyttes til personlig, erfaringsbasert viten (Skau, 2011). Ingen veisøker har noen gang opplevd en teori eller en teknikk i seg selv, det skjer alltid i et samspill med veileder. Noen karriereveiledere har kanskje lært seg generelle rådgivningsferdigheter og kommunikasjonsteorier, men så lenge ikke disse er en del av en erfaringsbasert forståelse vil dette komme til uttrykk på en mekanisk og overflatisk måte (Skau, 2011). Hjelpsomhet kan for eksempel formidles gjennom *varme* ved at veileder kommuniserer dyp og genuin omsorg, *genuinitet* ved at veileder er seg selv og er kongruent i sin kommunikasjon, og *empatisk kapasitet* som går på veilederens evne til å oppfatte klientens opplevelser og følelser på en sensitiv og nøyaktig måte (Nerdrum, 1996). I en veiledningssituasjon er det viktig å bruke seg selv som person i møte med en annen. En god veileder møter veisøker som subjekt, altså som person, hvor han bruker seg selv som

instrument i veiledningen ved å være i nået og slik benytte det han ser, hører og føler som kilder til informasjon som blir avgjørende for den videre veiledningsprosessen. Dette krever at veileder sitter inne med generell kunnskap som han har integrert til en del av selvet, ved å stille spørsmål ved kunnskapen han besitter og hva han vil gjøre med denne kunnskapen (Kvalsund, 2005b). Derfor er både teori, selvinnsikt og praktisering viktig for utvikling av profesjonell kompetanse – best resultat får man når de spiller på hverandre og slik fører til gjensidig videreutvikling. ”Hver teori har sin praksiskunnskap, og hver praksis innebærer ettertanke og refleksjon” (Rognhaug, 1996, s.78). Undervisning som legger opp til en veksling mellom teori og praksis, legger slik sett opp til verdifull læring og utvikling av profesjonell kompetanse.

2.3. Varm og kald angst

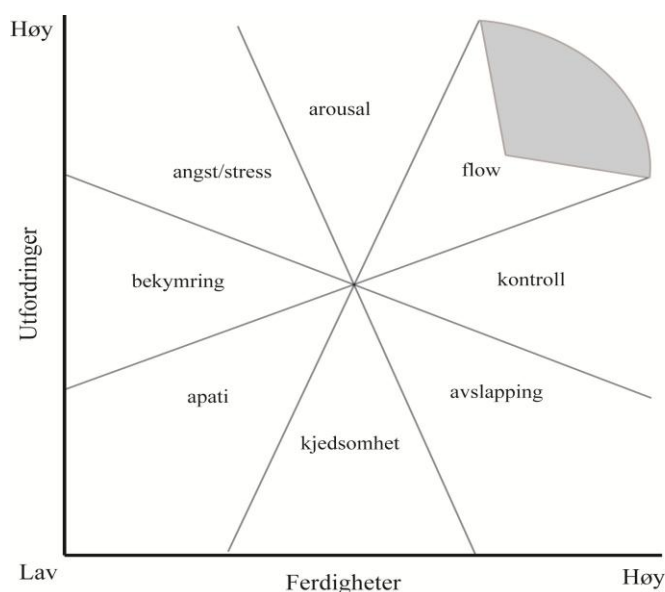
I undervisning knyttet til relasjonelt arbeid er det viktig at man som student relaterer stoffet til seg selv, da selvinnsikt og integrering av teoretisk kunnskap er sentralt for å bli en profesjonell veileder (Kvalsund, 2005b). Dette innebærer en endringsprosess hvor noe vokser og noe brytes ned. En slik prosess kan påvirke vår selvforståelse, handlingskompetanse og væremåte. Den kan oppleves som befriende, men også som smertefull og skremmende, preget av frustrasjon, usikkerhet, angst og sårbarhet (Skau, 2011). Det kan oppleves som smertefullt å lære om seg selv gjennom at våre verdier, følelser og væremåte gjøres til gjenstand for diskusjon, overprøving og tilbakemeldinger. Man kan føle at man krysser en grense for hva som er personlig og hva som er profesjonelt. I undervisningssituasjoner er det viktig å arbeide med studentenes følelse av trygghet, slik at de kan tilegne seg kunnskaper, relasjonelle ferdigheter og oppnå større bevissthet om seg selv (Lærdal, 1996). Et læringsmiljø som både oppfordrer til store nok utfordringer og tilbyr god nok beskyttelse er optimalt (Skau, 2011).

Trygghet sett fra et sosialpsykologisk perspektiv, innebærer at det ikke eksisterer individuell trygghet uten sosial trygghet, noe som gjør miljøet til en avgjørende faktor. Opplever man ikke miljøet som trygt, vil man oppleve en følelse av utrygghet. Følelsen angst er nært knyttet til beslektede følelser som utrygghet, uro, nervøsitet, frykt, engstelse og redsel. Angst kan forstås som en indre tilstand av utrygghet, knyttet til følelser av å bli angrepet, en manglende evne til å mestre situasjonen en står ovenfor, følelsen av hjelpeløshet og verdiløshet, og redsel for å miste andres anseelse eller kjærlighet (Moxnes, 2012). Mennesket har noen grunnleggende behov, blant annet behovene for trygghet og vekst som står i kontrast til hverandre. Behovet for vekst bygger på et ønske om utvikling og kjennetegnes ofte av at personen er nysgjerrig, foretaksom og søkende. Trygghetsbehovet kommer fra et ønske om

selvbevaring, som innebærer at man vegrer seg for forandring og ny lærdom, og situasjoner som oppleves som farlige eller truende. Man unngår å sette seg høye mål, og søker stabilitet, trygghet og konformitet. Disse to behovene oppleves av individet å stå i kontrast til hverandre, da man ikke kan tilfredsstille det ene behovet uten at det går på bekostning av det andre. De to behovene følges ofte av to tendenser til handling; mot og frykt (Moxnes, 2012).

Behovet for vekst kommer altså når vi føler oss relativt trygge, siden angst kan ledsage vekstprosessen. Samtidig kan vekst og endring fremkalle ubehagelige følelser og angst, som gjør at vi søker tilbake til tryggheten. Å veksle mellom trygghet og utrygghet i grupper er en grunnleggende utviklingsstrategi. En følelse av trygghet er nødvendig for at en person skal oppleve signifikant læring og personlig forandring. Men en gruppe som søker aktivt mot et trygt miljø vil ikke oppleve utvikling og læring (Kvalsund & Meyer, 2005). Dette blir en overflatisk trygghet, basert på unngåelse og unnvikelse (Moxnes, 2012). Her vil tryggheten virke destruktiv eller stagnerende (Kvalsund & Meyer, 2005). Tryggheten kjennetegner det stabile, det vi kjenner, det vi er fortrolig med.

Moxnes (2012) mener angsten kjennetegner all forandring, all vekst, all eksperimentering. Man må bort fra tryggheten for at endring og utvikling skal finne sted – en grad av angst må være tilstede. I motsetning til trygghet kan angst være en drivkraft, en energikilde. Da kan det kalles ”varm angst”, som assosieres med ambisjoner, nysgjerrighet og oppdagelsestrang. I kontrast står den kalde angsten, som kan forklares som redselen for å være redd, og følges av den lammelsen som kommer når man ikke våger å slippe redselen løs. Varm angst kan bidra til en opplevelse av ”flow”, som kan defineres som positive situasjoner hvor man er så engasjert at fornemmelsen av tid forsvinner og all oppmerksomhet blir fokusert på en bestemt aktivitet (Csikszentmihalyi, 2005, s. 46). Man er altså fullt og helt tilstede i øyeblikket, og dette er en ideell tilstand å være i for læring. Opplevelser og erfaringer en gjør seg i en tilstand av ”flow”, sammen med opplevelser i sonene ”arousal” og ”kontroll” (figur1) er særlig viktige for vår personlige utvikling. Å befinne seg i de øvrige områdene i figuren er i en læringsammenheng ikke særlig gunstig, da man i stedet for å mestre en situasjon har lett for å gå noen skritt tilbake og oppsøke en mindre utfordrende situasjon (Csikszentmihalyi, 2005).



Figur 1 Kvaliteten på opplevelsen som en funksjon av forholdet mellom utfordringer og ferdigheter. (Csikszentmihalyi, 2005 s. 44)

Angst er en emosjon som kan fremme og hemme læring, avhengig av angstens intensitet og hvor mye utrygghet en person makter å stå i (Moxnes, 2012). Angsten kan få oss til å handle, mens det er tryggheten vi handler ut fra. Trygghet er grunnlaget for å våge og ta initiativ. Angsten er den stimulering som gjør at vi våger å ta initiativet. En tilstand uten angst er ensbetydende med tilstand av stagnasjon. Angst og uro er slik sett en nødvendig betingelse for læring (Moxnes, 2012).

Trygghet innebærer ikke nødvendigvis fravær av angst, men toleranse for angst. Sammen med trygghet gjør det personen i stand til å forstå, føle, mestre og nyttiggjøre seg et høyt nivå av angst (Moxnes, 2012). I grupper hvor vi utvikler kunnskap om og kjennskap til hverandre kommer ofte frykten mer i bakgrunnen, mens frihet og skapelsesrom kommer mer i forgrunnen. Her opplever vi ofte å kunne uttrykke hvem vi er gjennom handlinger og kommunikasjon, selv om vi risikerer å bli møtt med reaksjoner som kan føre til et høyt nivå av angst. For eksempel kan jeg komme med ærlige tilbakemeldinger til rådgiveren i triadene selv om andre er uenige i det som blir sagt. Dette kjennetegner jevnbyrdige relasjoner hvor refleksjoner og samtaler som tidligere kunne ført til kald angst, ikke lenger unngås av gruppe-medlemmene. En våger å handle på tross av frykten – ”feel the fear and do it anyway” (Kvalsund & Meyer, 2005, s.63). Sånn sett kan det rette spenningsnivået utløse enorme ressurser, både i en selv og i en gruppe (Moxnes, 2012). En erkjennelse hos gruppe-medlemmene av at usikkerhet og utrygghet i form av varm angst kan være verdifullt, kan virke handlingsstimulerende og skapende (Kvalsund & Meyer, 2005).

2.4. Personer i relasjon

Kvalsund og Meyer (2005) skriver at kompetanse læres og utvikler seg i relasjoner mellom mennesker, i grupper, team og organisasjoner. De deler relasjoner i tre hovedtyper; *avhengighets-, uavhengighets- og gjensidighetsrelasjoner* (s.18). Et møte kan være positivt og negativt innenfor hver relasjon, og medfører at personene enten fortsetter utviklingen innenfor en relasjon eller overskrider progressivt eller regressivt til en annen type relasjonskvalitet.

En avhengighetsrelasjon er et typisk kjennetegn for møter mellom personer eller grupper i en tidlig fase. Relasjonen kan ses på som et mor-barn forhold, hvor ”gruppen” er moren. I en avhengighetsrelasjon har man behov for kontroll og forutsigbarhet, siden dette er med på å skape trygghet i en ofte utrygg situasjon. Å påta seg ansvar for andres reaksjoner er et kjennetegn ved denne formen for relasjoner, og kan for eksempel komme til uttrykk ved at man er redd for å såre noen. Å vise hvem man er innebærer en risiko for at andre reagerer negativt på deg. Å ta ansvar for andres reaksjoner skaper et avhengighetsforhold, siden vi anstrenger oss for at den andre skal reagere på en måte som er positiv for en selv. Det vi har ansvar for er ikke å kontrollere vår innvirkning på andre, men å ta ansvar for å forholde oss til reaksjonene andre kan ha til oss. Ved å vise i større grad hvem vi er, beveger vi oss mot en uavhengig relasjon hvor vi i større grad blir distinkte personer med unike egenskaper og kvaliteter. En avhengig relasjon er positiv så lenge begge parter vedkjenner seg dette behovet, men den blir negativ dersom det ikke er et gjensidig behov. Å holde fast på en slik asymmetrisk relasjon når den ikke er ønsket hos en av partene vil stagnere ressursutviklingen hos begge individene i relasjonen (Kvalsund & Meyer, 2005).

En uavhengighetsrelasjon er mer symmetrisk sett i forhold til den avhengige relasjonen. Her har individene mer fokus innad, og handler ut fra egne behov, lyster, tanker og følelser. Vi tåler bedre usikkerhet, siden vi er mer selvstendige og ikke anstrenger oss for å kontrollere andres reaksjoner eller forventer ivaretagelse. Denne relasjonskvaliteten er skjør, siden den lett går tilbake til å være avhengig dersom den ene parten føler seg mer uavhengig (går tilbake til asymmetri), eller den ene parten trekker seg bort i et forsøk på å bevare sin uavhengighet. Da blir vi uavhengige på andres premisser, siden vi da er avhengig av den andres fravær eller underordning. Mangfoldet som kommer til uttrykk i en gruppe, kan være en kilde til konflikt og uenighet (uavhengighet). Et godt gruppesamarbeid preget av gode relasjoner mellom medlemmene får vi dersom gruppen håndterer disse ulikhetene istedenfor å overse dem. Da oppnår gruppen gjensidighet (Kvalsund & Meyer, 2005).

En gruppe preget av gjensidige relasjoner er en gruppe som anerkjenner, verdsetter og integrerer forskjellene i egenskaper, interesser, verdier, erfaringer, perspektiver og meninger

(Kvalsund & Meyer, 2005). Et læringsmiljø som er preget av gjensidig respekt, hjelpsomhet, frihet til å uttrykke seg og akseptering av individuelle forskjeller og særegenheter vil i stor grad være et læringsstimulerende miljø (Moxnes, 2000).

Moxnes (2000) skriver at måten vi oppfatter og forholder oss til andre vil være avgjørende for kommunikasjonens kvalitet, og da selvutvikling gjennom selvbevissthet. Gjensidighet, hvor begge parter er genuint interessert i hverandre og ser på interaksjonen som verdifull for begge, er en nødvendig betingelse for at dialog skal finne sted. Mange dialoger er i virkeligheten monologer, hvor begge parter møter hverandre som objekter med ønske om å få tilfredsstilt personlige behov. Men det er gjennom dialog vi vokser og utvikler oss, og dette krever gjensidighet (Kvalsund & Allgood, 2008). En utviklings- og læringsprosess forutsetter at begge parter har tillit til hverandres motiver og hverandres vilje til å ta ansvar. Et læringsmiljø som er karakterisert av gjensidig tillit, respekt, hjelpsomhet, frihet til å uttrykke seg og akseptering av individuelle forskjeller og særegenheter, vil i stor grad være et læringsstimulerende miljø (Moxnes, 2000). Det legges til rette for at personen kan opprettholde sitt selvbilde samtidig som det er bevisst at det er i relasjon med andre og er åpen for deres påvirkning. Slik blir vi gjensidig knyttet til hverandre (Baker, Jensen & Kolb, 2002; Moxnes, 2000). For å oppnå læring og utvikling må vi altså være oss selv og la andre få være seg selv. Uten at den som skal lære får mulighet til å avsløre hvordan han ser på ting og gjør ting, kan han ikke forandre seg. I en gruppedynamisk treningssituasjon, som det legges opp til ved Profrådkurs, er det derfor viktig at deltakerne retter oppmerksomheten mot den situasjonen de skaper her og nå. En slik holdningsendring mot her-og-nå situasjonen er den viktigste enkeltkomponenten i den personlige utviklingsprosessen, og er særlig mulig i grupper preget av gjensidige relasjoner (Kvalsund & Meyer, 2005; Moxnes, 2000).

2.5. Kommunikasjon

Kommunikasjon kan forstås som utveksling av informasjon mellom individer og grupper, og kan være både verbal og ikke-verbal. Ikke-verbalkommunikasjon inkluderer mimikk, kroppsholdninger, følelsesuttrykk, tonefall m.m. og er ofte utfyllende eller korrigerende kommunikasjonsmidler. Et kjennetegn ved alle former for kommunikasjon er at det foregår et samspill mellom sender og mottaker, hvor senderen må tilpasse sitt budskap til hvordan det skal uttrykkes (tale, gester og lignende). Mottakeren må på sin side tolke innholdet i budskapet, noe som automatisk gir rom for forståelse, men også misforståelse, for effektiv kommunikasjon, men også kommunikasjonssvikt (Helstrup, 04.03.13). Kommunikasjon er en viktig kilde til lærdom, både om oss selv, verden og andre (Skau, 2011). Gjennom å uttrykke

oss overfor andre; våre følelser, erfaringer, tanker og oppfatninger, får vi (non)verbale reaksjoner fra miljøet som kan bidra til økt selvinnsett, som igjen er en viktig forutsetning for å øke vår personlige kompetanse (Skau, 2011). Dette kan illustreres ytterligere ved modellen Joharis vindu (tabell 1), en psykologisk modell for å karakterisere ulike sider ved kommunikasjon, her eksemplifisert med roller i en karriereveiledningssituasjon.

Tabell 1 Kommunikasjonsmodellen "Joharis vindu"

	Kjent for veileder	Ukjent for veileder
Kjent for veisøker	Arena	Blindpunkt
Ukjent for veisøker	Bak fasaden	Skjult

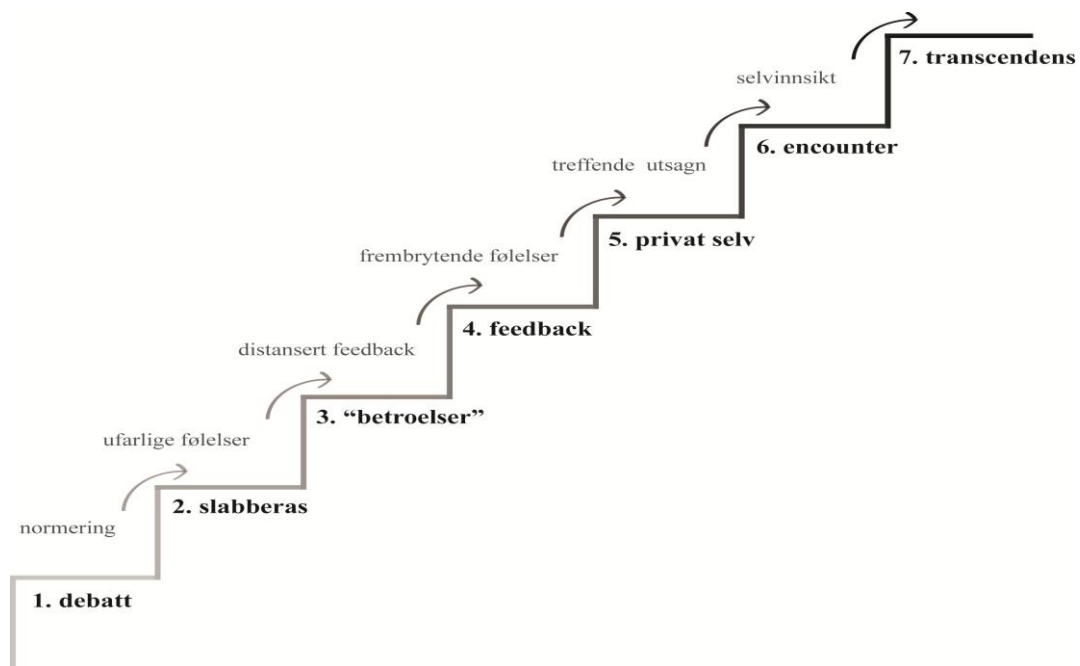
Som modellen viser, deles hva som er kjent og ikke kjent for veileder og veisøker inn i fire ruter. Kunnskap og informasjon som er relevant for meg som rådgiver, bør helst ligge i området "arena" eller "bak fasaden". Utfordringen ligger i "blindpunktet" hvor tilbakemeldinger og innspill er avgjørende for å kunne danne et bilde av hvordan vi blir oppfattet av andre. Joharis vindu sett i sammenheng med erfaringsbasert læring, gjør at vi kan bruke hverandre for å få verdifull innsikt om oss selv. Kontekster hvor det åpnes for nære og oppriktige tilbakemeldinger (fremfor hyppig, generell ros) og testing av hypoteser om oss selv og andre, byr på muligheter for å skape en mer ekte og kompleks forståelse av og for hverandre, økt forståelse av egen og andres kommunikasjon, og det som skjer i samspill, for slik å øke ens profesjonelle kompetanse som veileder (Kvalsund & Meyer, 2005; Skau, 2011).

Her følger et tenkt illustrerende eksempel, som *ikke* bygger på vanlig prosedyre ved Profrådkurs: Jeg ønsker som veileder å bli oppfattet som empatisk i en veiledningssamtale. Under kurset har vi foredrag om betydningen av å være empatisk, og på hvilke måter dette kan uttrykkes. Vi har så triadeøvelser, hvor jeg etter å ha vært veileder skal rangere meg selv på en empatiskala fra en til ti, hvor ti er veldig empatisk. Jeg plasserer meg på syv. Min veisøker rangerer meg til to. Hva gjorde at jeg oppfattet meg selv som så empatisk, mens veisøkeren ikke satt igjen med samme opplevelse? Og videre, hva om vi var samstemte i at jeg skåret syv på empatiskalaen? Hva ligger bak disse rangeringene? Hva betyr skåren syv for den enkelte? Ble situasjonene jeg mener ligger til grunn for en slik skåre oppfattet på samme måte av veisøkeren, eller var det kanskje helt andre faktorer som ble vektlagt? Med dette eksempelet ønsket jeg å illustrere hvor nyttig økt bevisstgjøring av egen kommunikasjon er for utvikling av kompetanse. Kunnskap om egen (non)verbal kommunikasjon er en nødvendig betingelse for læring. Best læring oppnår vi som følge av tydelig informasjon om hvor relevant og effektiv ens atferd er på andre. Erfaringene må følges opp ved at vi stiller

spørsmål ved hva som skjedde, slik at vi får en forestilling om hva vi kan make, i tillegg til at vi kan oppdage forskjellen på det vi virkelig utførte og det vi trodde eller ønsket at vi utførte, altså sammenhengen mellom innsats og resultat (Hoel, 2000; Moxnes, 2000).

2.5.1. Kommunikasjonsnivå

Det er ikke kommunikasjon i seg selv som er en viktig kilde til læring og utvikling. For at endring skal finne sted må kommunikasjonen preges av at noe nytt kommer til overflaten – noe om en selv eller den/de andre som hittil har vært ukjent for en av partene. Moxnes (2012) benytter en modell over kommunikasjonsnivåer i grupper (KONI) for å illustrere hvordan kvaliteten på kommunikasjonen og sannsynligheten for at endring vil finne sted øker, jo høyere opp på stigen samtalen foregår (figur 2).



Figur 2 Kommunikasjonsnivåer (KONI) (Moxnes, 2012, s. 75)

Dialogen kan omhandle ulike sider ved en selv; *ikke-selvet* – *kjent selv* – *blindt selv* – *skjult selv* – *ukjent selv*, som går parallelt med de syv kommunikasjonsnivåene; *debatt*, *slabberas*, *"betroelser"*, *feedback*, *privat selv*, *encounter* og *transcendens*.

Den laveste formen for dialog (*ikke-selv*) kjennetegnes av å handle om noe ufarlig, noe utenfor oss selv, som været, nyheter og lignende, og er i modellen kalt (intellektuell) *debatt*. På neste nivå, *kaffeslabberas*, kjennetegnes kommunikasjonen av å være litt mer personlig, og vi setter ord på det som er kjent av tidligere følelser, tanker og hendelser. Nivået *"betroelser"* er i større grad personlig, med avsløring/deling av holdninger og følelser, men temaene for samtale er godt gjennomarbeidet og oppleves ikke som så farlig. Samtaler på de to sistnevnte nivåene hører til det *kjente selvet*, hvor samtaletemaene ikke vekker sterke ubehagelige

følelser. Samtaler på de neste nivåene kan potensielt føre til endring, da minst en av partene får innsikt i en ny sannhet, reflektert først ved nivået *feedback* også *det private selvet*. Her kommer nye og ikke så godt gjennomarbeidede selvbetroelser til uttrykk. Vi kan føle at vi åpner oss og stiller oss sårbare, og samtaler her er derfor ofte knyttet til sterke følelser og høyt angstnivå. Det er områder ved *det blinde selvet* som er tema her. De to neste nivåene handler om *det skjulte selvet* og kommer til uttrykk gjennom nivåene *encounter* og *transcendens*. Her blir forhold eller sider som tidligere tilhørte det skjulte selvet kjent ved hjelp av andre, og vi kan oppleve sterke aha-opplevelser og økt innsikt (Moxnes, 2012). Dette kan ses opp mot Joharis vindu presentert tidligere i dette kapittelet, hvor det er hensiktsmessig å minske området som er skjult gjennom å åpne opp for tilbakemeldinger fra andre. Når vi det siste nivået, *transcendens*, opplever vi en ny tilværelse, og det er vanskelig å gå tilbake til livet slik som det var før. Ens perspektiv på verden, en selv og/eller andre er for alltid endret. Disse to sistnevnte nivåer er imidlertid sjeldne (Moxnes, 2012).

Enhver samtale foregår på ett av disse trappetrinnene, i spennet mellom det betydningsløse og det betydningsfulle. Men selv om kommunikasjonen er betydningsfull er ikke det ensbetydende med at det oppleves som utelukkende godt. Slike samtaler kan oppleves som vanskelige og sårbare, som når vi erkjenner noe om oss selv som går i mot våre verdier eller når vi får ubehagelig informasjon om oss selv. Samtidig er det de hendelsene og erfaringene vi opplever der og da som mest utfordrende, som kan være av størst betydning for oss i et lengre løp (Skau, 2011). Vi har mye å tjene på å våge å stille oss sårbare, gi slipp på kontrollen og tåle å stå i usikkerhet og ubehag.

2.5.2. Forhold ved oss selv og miljøet preger kommunikasjonen

Det er på de høyere kommunikasjonsnivåene selvutvikling og endring foregår, gjennom genuine møter med andre. Her forholder vi oss til andre som subjekter i et gjensidig ”jeg-du” (I-You) forhold, i kontrast til en objektiv ”jeg-det” relasjon (I-It) (Kvalsund & Allgood, 2008). For at personer skal våge å involvere seg i samtaler på høyere nivåer, forutsetter det mot (Moxnes, 2012) og et miljø preget av ubetinget positiv aksept, kongruens og empati; kjernebetingelser ved god terapi som stammer fra Carl Rogers (Kvalsund, 2005a). Et trygt og åpent kommunikasjonsrom kjennetegnes av et miljø som er ikke-dømmende, ikke-truende og hvor vi ikke er redde for å dumme oss ut eller bli møtt med beskyldninger. Alle blir konsekvent møtt med (non)verbal bekreftelse og et syn på forskjeller som en rik kilde til læring. I et slikt miljø vil personer føle seg så trygge at det øker sjansen for samtaler på høyere nivåer, preget av åpen kommunikasjon og hvor lytting sidestilles med prating (Baker,

Jensen & Kolb, 2002). Videre er god og effektiv kommunikasjon kongruent, noe som innebærer at en persons ord, følelser og handlinger står i samsvar med hverandre. Dette er et spørsmål om teknikk, men i enda større grad selvbevissthet. For å kommunisere godt må vi altså lære oss selv å kjenne (Kvalsund, 2005b). Å være kongruent krever ofte noe av en, og det kan derfor oppleves som enklere å være kongruent på lavere kommunikasjonsnivå. Kongruent kommunikasjon krever at vi er i kontakt med oss selv og våger å gi uttrykk for den vi er. Det kan for eksempel oppleves som ubehagelig dersom vi tror det kan utløse sinne, sorg eller avvisning hos andre. Sånn sett kan et ønske eller behov for samspill preget av harmoni være en barriere mot vekst og god kommunikasjon (Skau, 2011).

3.0. METODISK TILNÆRMING

Dette kapittelet vil ta for seg den metodiske tilnærmingen til studien, med valg av forskningsmetode og gjennomføring av den. Metoden er valgt ut fra intensjonen med studien, som her er å undersøke kursdeltakerens opplevelse av Profrådkurset, med fokus på læring og kompetanseutvikling. Ut fra dette vil det være hensiktsmessig å benytte Q-metoden, som skal fange opp personers subjektive opplevelse av sin omverden (Thorsen & Allgood, 2010).

3.1. Hvorfor Q-metoden?

Q-metoden ble utviklet av William Stephenson i 1935, som en alternativ metode til datidens naturvitenskapelige tradisjon. Metoden hadde som mål å fange opp personers opplevelse av et tema, forhold eller situasjon, gjennom å studere deres tanker, meninger, holdninger, verdier m.m. sett fra deres subjektive ståsted (Thorsen & Allgood, 2010). Stephenson ønsket å forstå mennesker gjennom deres erfaringer, og gjorde dette ved å objektivisere deres subjektivitet gjennom Q-teknikken. Gjennom faktoranalyse av respondenters Q-sorteringer kan vi studere forskjeller og likheter mellom personers opplevelser. Problemstillingen i denne oppgaven er formulert ut fra en intensjon om å få innsikt i hva kursdeltakere i Profråd *opplever* som fremmende eller hemmende for egen utvikling av profesjonell kompetanse. Som beskrevet i kapittel 2, er kurset lagt opp til å fremme deltakernes profesjonelle kompetanse blant annet gjennom å samarbeide i triader, gjennom dialogbaserte forelesinger, utfylling av evalueringsskjema m.m. Det er allikevel ikke gitt at samme læringsopplegg gir likt læringsutbytte hos deltakerne. En situasjon vil oppleves ulikt av alle, både på grunn av faktorer hos den enkelte, ved situasjonen og gjensidige påvirkninger fra dem vi interagerer med. Et spørsmål var derfor om jeg ville finne noen fellestrekk ved kursdeltakerne. Var det noe som ga en positiv læringsopplevelse hos flere, deler av kurset som var spesielt lærerikt,

eller noe som flere opplevde ikke fungerte? Med utgangspunkt i disse spørsmålene var Q-metoden et nyttig hjelpemiddel for å forsøke å forstå hvordan Profrådkurset kan oppleves.

Q-metoden baserer seg på antagelsen om at personers subjektivitet er kommuniserbar og alltid forankret i hans/hennes selvreferanse eller indre referanseramme (McKeown & Thomas, 1988, s.5). Selvrefererende subjektivitet kan for eksempel komme til uttrykk i utsagn som ”Etter min mening...” eller ”For meg ser det ut som...”, og er slik klassifisert som ”ren atferd” (McKeown & Thomas, 1988, s.12). Når en person uttrykker seg på den måten, gir han uttrykk for sin personlige opplevelse eller mening om noe. Gjennom å benytte Q-metoden kan vi utforske og oppnå en forståelse for slik subjektivitet (McKeown & Thomas, 1988). Subjektivitet blir gjort operant ved Q-sortering, og forstått gjennom forskerens abduksjon på bakgrunn av Q-sorterers målinger (Wolf, 2010, s.33.) Abduksjon innebærer å studere et fenomen i forsøk på å forklare og finne ny innsikt. Slik tilbyr Q-metoden en vitenskapelig måte å studere menneskelig subjektivitet (McKeown & Thomas, 1988).

3.2. Forskningsprosessen steg for steg

Etter at man har funnet et tema av interesse, går man videre til å kartlegge kommunikasjonsuniverset. Man trekker ut et utvalg fra dette kommunikasjonsuniverset (Q-utvalg), hvor deltakerne (p-set, for enkeltindivider vil begrepet Q-sorterer benyttes) gjennomfører en Q-sortering basert på en instruksjonsbetingelse. Gjennom dataprogrammet PQMethod finner man frem til operante faktorer som forskeren så skal tolke og forstå. De neste avsnittene vil se nærmere på dette.

3.2.1. Kommunikasjonsuniverset (concourse)

”Councourse”, oversatt til norsk som ”kommunikasjonsunivers”, er all mulig kommunikasjon rundt et tema som bidrar til at personer kan gi uttrykk for sine preferanser og perspektiver (Thorsen & Allgood, 2010, s.18). For å ha en mulighet til å få tak i opplevelsen av noe, må man kartlegge alt som kan bidra til denne opplevelsen, altså kartlegge kommunikasjonsuniverset. I denne studien ble denne betingelsen forsøkt møtt på flere måter. Det var til stor hjelp å være deltaker på kurset selv, kort tid før dette prosjektet startet, i tillegg til å oppleve kurset fra en kursholders perspektiv underveis i utarbeidelsesfasen. Mine egne følelser og tanker rundt kursene, i tillegg til samtaler med andre deltakere og observasjon av hvordan ulike øvelser ble møtt og utført, har gitt meg verdifull innsikt. Jeg har vært i kontakt med tre personer som arbeider i Management Synergy AS, nåværende eier av Profråd. I dialog med Øyvind Dørløren, Peik Hveem og Jon Harald Johnson fikk jeg nyttig informasjon om deres erfaring med, og tanker rundt, kursvirksomhet, veiledning generelt og Profrådverktøyet. I

tillegg har min veileder, som også er leder ved kurssamlingene, universitetslektor Kristin Landrø, vært en verdifull støttespiller og samtalepartner. Høsten 2012 fordypet jeg meg i teori og litteratur rundt læring, tilbakemeldinger, angst, erfaringsbasert læring, m.m. Denne teoretiske plattformen, kombinert med praktisk og personlig erfaring, har gitt meg et godt grunnlag og utgangspunkt for å forstå kommunikasjonsuniverset. Samtidig ser jeg også begrensningene ved å fange opp alt som befinner seg i dette universet.

3.2.2. Design og Q-utvalg

Kommunikasjonsuniverset representeres i denne studien ved Fisher's balanced block design og Q-utvalg i form av 48 utsagn. Q-utvalg vil si små utvalg av hele kommunikasjonsuniverset (McKeown & Thomas, 1988) i form av bilder, påstander, utsagn, musikkseksempler og lignende (Thorsen & Allgood, 2010). Utvalget bør være åpent for at Q-sortereren skal kunne ilegge det sin subjektive mening, i tillegg til å være bredt og balansert, slik at det dekker hele universet. For å bruke en metafor som illustrasjon, hvor hvert utvalg er representert ved en gulvflis og gulvet er hele kommunikasjonsuniverset, trenger jeg varierte og brede fliser for å dekke et helt gulv. Jo likere semantisk innhold, jo mindre gulvflate får jeg dekket med utvalget (Watts & Stenner, 2012). Da jeg utarbeidet utsagnene var jeg opptatt av at de skulle representere hvordan faktorer ved personen og rammene rundt kurset sammen med dynamikken med de andre deltakerne, kunne påvirke læringsutbyttet. I tillegg ønsket jeg å få tak i forskjellene i opplevelsen av å gi og motta tilbakemeldinger, og forskjeller i læringsutbyttet knyttet til yrkesmessig og personlig utvikling. Jeg har forsøkt å gi uttrykk for dette gjennom ulikt semantisk innhold i utsagnene, slik at Q-sorteren får en mulighet til å skille mellom disse elementene ved sorteringen.

Det er alltid en fare for at et utvalg blir skjevt, for eksempel ved at utsagn blir for negativt ladet, slik at de ikke er representative for kommunikasjonsuniverset en ønsker å studere. Et ubalansert eller skjevt utvalg gjør at Q-sortereren ikke får gitt uttrykk for andre syn eller synspunkt, som kanskje står i motsetning til utsagnene som er representert i utvalget. Bruk av design kan hjelpe forskeren i å motvirke dette, selv om det alltid vil være fare for at man utelukker oppfatninger som finnes i det aktuelle kommunikasjonsuniverset (Kvalsund & Allgood, 2010). Fisher's balanced block design er mye brukt for å strukturere Q-utvalget som skal representere kommunikasjonsuniverset, og slik balansere ulike synspunkter innenfor temaet av interesse (Thorsen & Allgood, 2010; Kvalsund & Allgood, 2010). Designet er presentert i tabell 2 og i vedlegg 1.

Tabell 2 Forskningsdesign for studien, basert på Fisher's Balanced Block Design

Effekter	Nivåer		
Kommunikasjonsnivå	(A) Høyt	(B) Lavt	
Angst	(C) Varm	(D) Kald	
Personer i relasjon	(E) Avhengig	(F) Uavhengig	(G) Gjensidig

Innholdet i designet bygger på hva jeg som forsker tror er sentralt for kommunikasjonsuniverset jeg er interessert i. Relatert til kursdeltakernes opplevelse av deres læringsutbytte og kompetanseutvikling gjennom kurset, valgte jeg effektene kommunikasjonsnivå, angst og relasjonskvalitet. Disse effektene ble utdypet i kapittel 2, og plassert i designet danner de et teoretisk utgangspunkt for Q-utvalg og balansering av dette (Kvalsund & Allgood, 2010). I dette prosjektet sorterte deltakerne 48 utsagn, utledet fra 12 mulige kombinasjoner, også kalt celler: ACE, ACF, ACG, ADE, ADF, ADG, BCE, BCF, BCG, BDE, BDG, BDF. Fire utsagn representerer hver celle, altså 12 celler x 4 utsagn = 48 utsagn (vedlegg 1). Utsagn innenfor hver celle skal være mer homogene enn utsagn som tilhører ulike celler. Samtidig skal hver celle inneholde utsagn som inneholder ulike nyanser og veksler mellom å være positive og negative. Nummereringen er tilfeldig, slik at Q-sorterereren ikke skal oppdage mønstre i utsagnene, som igjen kan påvirke hans eller hennes sortering (Kvalsund & Allgood, 2010).

Etter å ha laget rundt 100 utsagn startet prosessen med å velge ut og formulere fire utsagn til hver cellekombinasjon. Jeg valgte og formulerte utsagn som var knyttet opp mot problemstillingen og kurset spesifikt, i tillegg til at jeg ville at tre utsagn innenfor hver celle skulle dekke en av tre aspekter ved kurset; kursopplegget, dynamikken med andre deltakere og forhold ved den enkelte kursdeltaker. Jeg la mye arbeid i å spisse utsagnene slik at Q-sorterererne kunne få en klar opplevelse av hvorvidt de var (u)enig/kjente seg igjen i meningsinnholdet eller ikke. Balansen mellom hva som kommer til uttrykk eksplisitt og implisitt var også en utfordring, da jeg følte at noen utsagn var sentrale for kommunikasjonsuniverset selv om de kanskje ikke eksplisitt var knyttet til forhold som fremmer/hemmer læring. Et eksempel på dette er utsagn 23: *”Ved noen tilfeller opplevde jeg at jeg delte mer enn jeg var komfortabel med. Dette angrer jeg på i etterkant.”* Samtidig mener jeg utsagnet kan gi uttrykk for noe interessant i forhold til læringsutbytte og opplevelse av kurset. Ett eksempel på et subjektivt utsagn følger under, med en forklaring på hvordan det gir uttrykk for sin respektive celle.

36: Jeg liker å utfordre meg selv, noe som gjorde at jeg tok sjanser og beveget meg utenfor min komfortsone. (ACF)

Cellen ACF inneholder utsagn som reflekterer et høyt kommunikasjonsnivå (A), varm angst (C) og uavhengig relasjonskvalitet (F). Utsagn 36 gir uttrykk for dette ved at det representerer noe i kommunikasjonsuniverset som omhandler ens personlige innstilling til nye lærings-situasjoner ("liker å utfordre meg selv"), og som også innebærer at man er til stede i nået og griper mulighetene som oppstår. Man handler ut fra personlig foretrukket handlingsmåte (F) på tross av at dette innebærer å trå utenfor trygg mark (C).

Det er ikke gitt at Q-sorterereren vil se på innholdet i utsagnene på samme måte som meg som forsker når han skal gi uttrykk for sin subjektive oppfatning gjennom sine skåreverdier – og det er heller ikke nødvendig (Kvalsund & Allgood, 2010). Ved tolkning av de endelige faktorene skal man som forsker legge fra seg designet og tidligere teori, og ta på sine "gestaltbriller", slik at man fokuserer på helheten fremfor summen av delene. Man ser på helheten før en kan forstå enkeltutsagnenes skåreverdier. En slik veksling mellom helhet og del gjør Q-faktoranalysen til en "fenomenologisk-hermeneutisk orientert fortolkningsprosess" (Kvalsund & Allgood, 2010, s.54). At samme utsagn har fått samme skår av flere faktorer kan allikevel gi utsagnet ulikt innhold avhengig av det helhetlige lyset en ser det ut fra. Slik ligner Q-metoden den kvalitative tradisjonen ved at det ikke eksisterer en objektiv sannhet, og man må gå inn i tolkningsprosessen med et åpent og nysgjerrig sinn. Jeg vil komme tilbake til tolkningsprosessen senere i kapitlet.

3.2.3. Forskningsdeltakere (P-utvalg)

"P-set" oversettes fra engelsk til P-utvalg eller personutvalg, og inkluderer de personene som skal gjennomføre Q-sorteringene. Personene forskeren velger til personutvalget må representere kulturen hvor kommunikasjonsuniverset er hentet fra, slik at Q-sorteringene kan avdekke ulike syn og subjektive perspektiver som muligens eksisterer der (Thorsen & Allgood, 2010, s.19). Siden jeg var interessert i opplevelsen av kurset, falt det naturlig at P-utvalget skulle bestå av personer som hadde gjennomført kurset. P-utvalget i denne oppgaven vil derfor ofte omtales med betegnelsen "kursdeltaker". Man skal generelt velge P-utvalg med omhu, siden hver informant utgjør en variabel i datamaterialet. En av betingelsene for å være Q-sorterer, var at han/hun måtte ha gjennomført kurset i løpet av det siste året. Grunnen til det er at kursopplegget, med forelesninger, praksis og bruk av "sirkelen", har vært tilnærmet lik på alle kursene. I tillegg er tid en faktor. Det kan være en fordel at det ikke er altfor lenge siden personene som utgjør P-utvalget tok kurset, da de har lettere for å reflektere over

opplevelsene de hadde. Gjennom mailforespørsel og personlige henvendelser av Kristin Landrø og/eller meg selv, ble ca 80 forespørsler delt ut (vedlegg 3). Av disse utgjorde 28 personer mitt endelige P-utvalg. Gruppen Q-sorterere var heterogen med stort aldersspenn, relativt god kjønnsbalanse og en variert bakgrunn. Dette gjorde P-utvalget til en spennende gruppe å jobbe videre med.

Det ville vært ideelt å kunne være tilstede for å besvare spørsmål fra kursdeltakerne i forbindelse med selve sorteringen eller ordlyden i utsagnene. Dette var fysisk vanskelig da respondentene befant seg på ulike steder i landet. De jeg ikke kunne treffe personlig ga jeg valget om de ville motta informasjon via e-post eller vanlig post. Alle svarte e-post (vedlegg 2). Jeg var tilstede ved sorteringen til fire informanter som befant seg i Trondheim. Syv andre fikk sorteringsmaterialet levert personlig i konvolutter.

3.2.4. Q-sortering

Q-sorteringen representerer en persons subjektive syn på temaet av interesse ut fra hans selvreferanse; i denne oppgaven kursdeltakeres opplevelse av læring og utvikling. Hver enkelt Q-sortering kan sammenlignes med at hver enkelt respondent etterlater et ”fotavtrykk”, som jeg som forsker i etterkant kan forsøke å tolke og gi mening (Watts & Stenner, 2012). Enkelt forklart projiserer Q-sortereren sin subjektivitet inn i hvert enkelt Q-utvalg, her 48 utsagn, ved å plassere dem på en skala fra positiv til negativ, og slik gi dem skåreverdier. Denne prosessen kalte Stephenson ”operant subjectivity”, som vil si at deltakeren gjør sin opplevelse eller mening tilgjengelig for videre analyse og tolkning av forskeren. Allgood og Kvalsund (2010) kaller dette en gjensidig avhengig prosess, hvor sortereren vurderer hva som er likt eller ulikt ham, gjennom en fiktiv samtale mellom ham selv og det som ytrer seg i Q-utvalget. Den endelige sorteringen er et resultat av denne dialogen mellom Q-sortereren og Q-utvalget, og alle Q-sorterernes matriser legger samlet grunnlaget for senere faktoranalyse og -tolkning.

I forkant av Q-sorteringene var det to personer som pilotsorterte for meg. Hensikten var å se om språket i spørsmålene var forståelig og utsagnene balanserte. Den ene pilotsorteren var tidligere kursdeltaker i Profråd, og hadde spesielt godt grunnlag for å foreta en sortering. Personen opplevde at utsagnene var balanserte, men ga også tilbakemelding om at det ble for mange utsagn som måtte plasseres på midten som han egentlig hadde en mening om. På grunnlag av dette designet jeg en ny matrise, hvor det var flere ”ruter” i ytterkantene som ga Q-sortereren en mulighet for å uttrykke flere sterke meninger (vedlegg 6). I denne studien ble derfor en skala fra +6 til -6 benyttet, hvor tallverdien +6 uttrykker sterk enighet eller identifisering, mens -6 gir uttrykk for uenighet og

liten samstemmighet. Utsagnene plassert rundt 0 og +/- 1 gis minst betydning, er uklare og/eller nøytrale. Ved bruk av en slik matrise tvinges Q-sortereren til å ta standpunkt til temaet for utforskning. Tanken er at man får frem syn som er spesielt viktig for Q-sortereren gjennom plassering av Q-utvalg i ytterkantene av skalaen (+/- 6, +/- 5), hvorpå Q-utvalg plassert nærmere midten (0, +/- 1) har mindre psykologisk signifikans for Q-sortereren.

Den tvungne fordelingen er ikke et krav, men det hjelper forskeren med å gjøre nyanserte og systematiske sammenligninger (Kvalsund & Allgood, 2010, s.56). I tillegg kan et design hjelpe deltakerne med å skape struktur og til å reflektere i større grad rundt hvert enkelt utsagn. Selv om Q-sortereren er "tvunget" til å rangere Q-utvalget etter et mønster bestemt av forskeren, har Q-sortereren friheten til å plassere Q-utvalget, her utsagnene, hvor han måtte føle for innenfor skalaen. Han er også den som avgjør meningen i dette kontinuumet. I følge "Law of Error" antar man at færre utsagn er betydningsfulle for Q-sortereren enn de som har betydning (McKeown & Thomas, 1988). Matrisens form gjør at noen få sterke meninger fremheves, mens majoriteten blir vurdert som mer nøytral eller uklar (Kvalsund & Allgood, 2010). Dette forutsetter at Q-utvalget er balansert. For å få innspill om balanse, ordlyd, om det var noe sortereren savnet, eventuelt andre forhold ba jeg om tilbakemeldinger fra Q-sortererne. Av 14 tilbakemeldinger rapporterte halvparten at balansen var god, andre halvparten at det var overvekt av utsagn på minussiden, mens noen få opplevde det motsatt. Ubalanse i Q-utvalget kan gi seg utlag i at utsagn med lik vektning allikevel får ulik verdi siden de må passe inn i mønsteret. Det kan også føre til at utsagn som Q-sortereren har en mening om havner i den "nøytrale" sonen 0, +/-1. Samtidig har ikke denne ubalansen betydning for plasseringen av utsagn hvor deltakerne uttrykker seg sterkest (+/- 5 og 6). Andre tilbakemeldinger gikk på at utsagnene var dekkende og favnet om mye, mens noen savnet mer fokus på det personlige læringsutbyttet. Dette er verdifulle bidrag som jeg vil ta med meg videre i tolkningsprosessen.

Alle deltakerne mottok en utfyllende veiledning med bilder som forklarte hvordan de skulle gå frem (vedlegg 4). Denne inneholdt også en sorteringsbetingelse som er tett knyttet til problemstillingen; *Du skal sortere ut fra din subjektive opplevelse i forhold til hva du opplevde fremmet, eventuelt hemmet, din læring på kurset.* Intensjonen var at sorteringsbetingelsen skulle skape et felles fokus hos Q-sortererne gjennom å angi hvilket perspektiv de skulle sortere ut fra. Utsagnene som i utgangspunktet er nøytrale, blir fargelagt ved en instruksjonsbetingelse, da Q-sortereren blir motivert til å se utsagnene i et bestemt lys (Wolf, 2010). Rangeringene (Q-sorteringene) blir så korrelert og faktoranalyseret for å oppdage grupperinger av meninger uttrykt av deltakerne (McKeown & Thomas, 1988). Q-

sorteringene vil variere fra person til person. Når personer sorterer Q-utvalget på lik måte, korrelerer de høyt med hverandre. Slik vil disse personene definere en faktor (Kvalsund & Allgood, 2010). Denne prosedyren vil bli forklart nærmere i avsnittet under.

3.2.5. Faktoranalyse

I Q-metode er det Q-sorteringene, ikke utsagnene, som er variablene i forskningen (Watts & Stenner, 2012). Av de utallige måtene man kan sortere de 48 utsagnene på, har personer som skårer på samme faktor rangert utsagnene relativt likt. Det vil si at personer som signifikant lader på en faktor antas å dele et felles perspektiv, synspunkt eller holdning til et gitt tema (Watts & Stenner, 2012). Enkelt forklart plottes data fra de ferdige Q-sorteringene inn i analyseprogrammet PQMethod, hvor korrelasjon og Q-faktoranalyse benyttes (Thorsen & Allgood, 2010, s.20). Målet er å få så "rene" faktorer som mulig, altså faktorer som korrelerer minst mulig med hverandre, men høyt innad. Det er et tegn på at man har funnet klare syn og meninger rundt det aktuelle temaet. Antall faktorer gir et bilde på hvor mange syn som eksisterer til et tema (Kvalsund & Allgood, 2010).

I denne oppgaven sto jeg mellom en tre-, fire- eller femfaktorløsning, og bestemte meg for en firefaktorløsning. Deltakerne korrelerte høyest med respektive faktorer ved en femfaktorløsning, etterfulgt av en firefaktorløsning. Samtidig forklarte førstnevnte 70 % av kommunikasjonsuniverset kontra 66 % med en firefaktorløsning. Allikevel valgte jeg en firefaktorløsning, da andre forhold veide for. Det var flest personer med på å definere faktorene med denne løsningen; 22 personer, kontra 12 og 19 for en tre- eller femfaktorløsning. Det var også flere utsagn som skilte faktorene fra hverandre (distinguishing statements), noe som gjør utgangspunktet for tolkning lettere da man har mer å tolke ut fra. Videre er det veldig tidkrevende å arbeide med fem faktorer, noe rammene rundt en masteroppgave setter begrensninger for. Det kunne vært interessant å velge en femfaktorløsning, da én person definerte faktor 5 med en korrelasjon på 0.8670. Samtidig fant jeg at det er den samme personen som definerer faktor 3 ved en firefaktorløsning, bare med en lavere korrelasjon. Dette gjør at jeg allikevel får utforsket hva som ligger i dette perspektivet. Som nevnt tidligere er det et mål at korrelasjonen mellom faktorene er så lav som mulig, da dette er en indikasjon på at man har funnet tydelige syn. I denne oppgaven var korrelasjonen mellom faktorene relativt lik, med en litt lavere verdi for faktor 3 (tabell 3). Disse korrelasjonsverdiene forteller meg at det er mye ved kursdeltakernes opplevelse som er felles, selv om de representerer ulike faktorer, samtidig som noe skiller dem fra hverandre. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 4 og 5.

Vedlegg 5 viser hvordan hver faktor har Q-sorteringer som er med på å definere denne, representert ved X. Dette er signifikante faktorladninger på $p < .05$ eller $p < .01$ nivå for en spesifikk faktor (Thorsen & Allgood, 2010, s.19). Tallene i tabellen viser til korrelasjonen mellom Q-sortereren og faktoren, altså hvor sterkt et individs Q-sortering lader på hver faktor (Thorsen & Allgood, 2010). Faktor 1 defineres av seks Q-sorteringer, fire definerer faktor 2, faktor 3 defineres av én Q-sortering, mens faktor 4 defineres av 11. Personene er anonymisert til venstre i form av fiktive navn. Man kan videre lese av tabellen at Anne ladet høyest på faktor 1, Bente på faktor 2, Caroline på faktor 3 og Daniel på faktor 4. Enkelte personer lader høyt på flere faktorer og blir slik miksede sorteringer, og/eller korrelerer ikke signifikant med faktorene (Kvalsund & Allgood, 2010). Dette gjelder i denne studien seks personer, og de vil ikke bli tatt med i den videre analysen. Disse personene vil antageligvis kjenne seg igjen i flere av synene de ulike faktorene representerer. Forklaringsvariansen viser hvor mye uttrykt mening faktorene fanger opp, her 66 %.

3.2.6. Faktortolkning

Det er ingen mal eller fasit på hvordan man skal foreta tolkninger i Q-metoden. Det som er viktig er at man møter materialet med et så åpent sinn som mulig og med en stor nysgjerrighet (Thorsen & Allgood, 2010). Forskeren skal jobbe ut fra prinsippet om abduksjon, som i denne oppgaven innebærer at jeg som forsker skal forsøke å få en helhetlig forståelse for ulike måter kurset kan oppleves på ved å finne en hypotese eller forklaring ut fra matrisen. Målet er å skape en helhetlig forståelse, gjennom å oppdage ”meningsmønstre som ligger i kommunikasjonsuniverset og blir tilgjengelig gjennom Q-sorteringer og datafortolkning” (Thorsen & Allgood, 2010, s.19). Som forsker må man ikke stoppe ved undersøkelse av innholdet i det aktuelle emnet, her kursopplegget, men gå ett skritt lenger og forsøke å få tak i de verdiene og oppfatningene som ligger bak subjektiviteten som kommer til uttrykk gjennom Q-sorteringene – man søker å oppnå innsikt (Wolf, 2010, s.35).

Faktormønsteret man får gjennom dataprogrammet PQMethod, utgjør det teoretiske gjennomsnittsmønsteret av de Q-sorteringene som definerer faktoren (Kvalsund & Allgood, 2010, s.60) (vedlegg 6). Det er altså ikke et bilde av den enkelte Q-sorterer (med mindre han/de korrelerer med 1 som i praksis er sjeldent om enn aldri), men er et uttrykk for det synet som holdes av den/de personene som definerer faktoren. Disse gjennomsnittsskårene er et uttrykk for operant subjektivitet. Det er de man tar utgangspunkt i når man som forsker skal tolke og skape en forståelse for hva som ligger i hver faktor (Kvalsund & Allgood, 2010). Det kan være lurt å ta for seg utsagnene plassert i ytterkantene og i midten av sorteringsmatrisen

først, for slik å få en ide om hvilke utsagn som er karakteristiske for hver enkelt faktor. Utsagn i midten kjennetegner ikke opplevelsene til Q-sortererne, men kan allikevel gi nyttig informasjon. Hvorfor ble de valgt bort? Hva er det disse sier som ikke kjennetegner faktoren? Såkalte ”distinguishing statements”/diskriminerende utsagn (vedlegg 7) er utsagn hvor plasseringen av dem i matrisen gjør at faktoren statistisk sett skiller seg fra de tre andre faktorene. Det er altså utsagn med statistisk forskjellig verdi på faktorene (Thorsen & Allgood, 2010). Det er ikke gitt at et utsagn plassert på samme sted i korrelasjonsmatrisen hos to Q-sorterere har samme mening for dem begge. Det er derfor viktig å være åpen som forsker, og ikke gå for første og beste hypotese. Utsagn som faktorene er enige i, ”consensus statements”/konsensusutsagn, (vedlegg 8) indikerer på hvilke måter faktorene deler visse felles syn og derfor korrelerer med hverandre. Alle utsagnenes plasseringer er illustrert ved vedlegg 9. For ytterligere hjelp med tolkingen vil jeg foreta postintervju (”member check”) med den/de som lader høyest på hver enkelt faktor.

Ved å gjennomføre postintervju med Q-sorterere i etterkant av datainnsamling og påbegynt tolkning kan jeg som forsker få verdifull innsikt i synene som representerer de ulike faktorene. Det kan også avkreftes eller bekrefte hva jeg som forsker så langt har kommet frem til. Deltakerne får også en mulighet til å utdype subjektiviteten i sorteringene, for slik å skape en mer helhetlig forståelse for faktoren og bidra til økt kvalitet på resultatet (Watts & Stenner, 2012). Jeg gjennomførte fire postintervjuer via mail, skype, telefon og et personlig møte. Informasjonen og opplevelsen jeg satt igjen med etter samtalene vil komme til uttrykk i kapittel 4.

3.3. Forskningens kvalitet

3.3.1. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet i tradisjonell forstand innebærer at man lar forskningsfunnet gjelde også for en større populasjon (Willig, 2009). Dette er ikke aktuelt ved bruk av Q-metoden, men man kan allikevel generalisere på bakgrunn av faktorer eller synspunkt man finner, tilbake til det aktuelle kommunikasjonsuniverset (Watts & Stenner, 2012). I denne studien kan altså personer som har gjennomført kurs i Profråd med stor sannsynlighet kjenne seg igjen i ett eller flere av synene presentert i faktorene. Gjør de det, styrker dette også generaliserbarheten til studiet. Det er ofte fellestrekk ved personer som sier ja til å delta i forskningsundersøkelser (Willig, 2009). Personer som har deltatt på kurs i Profråd, men som ikke ønsket å delta i denne forskningsprosessen, kan kanskje representere andre faktorsyn enn de jeg har funnet. Generelt kan det å etablere at visse synspunkt eksisterer, være betydningsfullt ved at det kan

sette spørsmålsteget ved en praktiseringsmåte eller undergraver visse antagelser gjort om en kategori mennesker. Slik sett kan forskningsfunn gjort ved bruk av Q-metoden få konsekvenser for hvordan vi forstår og opererer generelt (Watts & Stenner, 2012).

3.3.2. Reliabilitet

Reliabiliteten i et studium sier noe om påliteligheten til forskeren og resultatene (Willig, 2009) Da Q-metoden har både kvalitative og kvantitative elementer ved seg, er det viktig at forskeren gjør rede for hvordan data er utviklet, i tillegg til hvordan disse tolkes og hva som ligger til grunn for den forståelsen forskeren kommer frem til. Brown (1980) skriver at den gjennomsnittlige reliabilitetskoeffisienten for Q-metodiske studier er .80. Det innebærer at dersom samme person skulle gjennomført en Q-sortering to ganger med tidsrom i mellom, ville Q-sorteringene med stor sannsynlighet ha en korrelasjon på rundt .80 – Q-metoden evner altså å fange opp subjektiv opplevelse av et tema som ikke endrer seg nevneverdig over tid. Hvor mange som lader på hver faktor har også betydning for reliabiliteten til studiet. Brown (1980) mener det er nok at fire til seks personer lader på en faktor. Flere enn dette er overflødig. Jeg valgte en faktorløsning hvor seks deltakere lader på faktor 1, fire på faktor 2, én person på faktor 3 og 11 på faktor 4 (tabell 3).

Tabell 3 Tabellen viser reliabilitetskoeffisienten ved gjentatte målinger

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Antall definerende variabler	6	4	1	11
Gj.snittlig reliabilitetskoeffisient	0.800	0.800	0.800	0.800
Kompositt-reliabilitet	0.960	0.941	0.800	0.978

I lys av det Brown (1980) sier styrker ikke denne faktorløsningen reliabiliteten til studien med én person på én faktor. Jeg bestemte meg allikevel for denne løsningen, da datamaterialet indikerte at deltakeren som lader på faktor 3 representerer ett sterkt individuelt syn ved både fire og femfaktorløsningen. Dette synet blir jeg som forsker nysgjerrig på. Med 48 utsagn øker reliabiliteten til studien, da sannsynligheten for at jeg dekker kommunikasjonsuniverset øker med antall utsagn (Kvalsund, 1998).

3.3.3. Validitet

Validiteten til et studium handler om gyldigheten til de tolkningene man som forsker har kommet fram til (Willig, 2009). Da jeg er interessert i kursdeltakeres opplevelse og læringsutbytte av Profrådkurset, er det ikke mulig å måle validitet basert på objektive fakta. I Q-metoden handler god validitet om hvorvidt man har klart å måle subjektiviteten på en tilfredsstillende og dekkende måte (Kvalsund, 1998). I den forbindelse er det viktig å være synlig og tydelig med hensyn til hvordan man har gått frem gjennom arbeidet, og være kritisk til hvor godt datainnsamlingen fungerte. Datainnsamlingen ble gjort hovedsakelig via e-post. Watts og Stenner (2012) anbefaler at sorteringen helst skal gjennomføres med forskeren tilstede, men dette var ikke praktisk gjennomførbart i min studie. Jeg sendte deltakerne en utfyllende detaljert sorteringsinstruksjon med bilder (vedlegg 4). Jeg oppfordret også deltakerne til å ta kontakt dersom de hadde noen spørsmål. Dette var det ingen som benyttet seg av. Videre er det viktig med en tydelig instruksjonsbetingelse slik at alle deltakerne har samme perspektiv i utgangspunktet når de sorterer. Q-metoden er blitt kritisert for at den krever mer avanserte kognitive evner enn det mange har, ved at personer må ta stilling til, og reflektere over, ulike tema (McKeown & Thomas, 1988). Jeg har ikke fått noen tilbakemeldinger som antyder at dette var tilfelle med noen av deltakerne i denne undersøkelsen. En annen kritikk går på at metoden ”tvinger” personer til å ta standpunkt til nyanser de egentlig ikke mener noe konkret om (McKeown & Thomas, 1988). Jeg fikk tilbakemeldinger på at utsagnene var dekkende og velformulerte, og slik fikk deltakerne gitt uttrykk for varierte syn uten å måtte skille utsagnene ved nyanser. Et annet spørsmål med tanke på studiets validitet er ens posisjon som forsker, og hvordan denne rollen påvirker arbeidet og resultatet (Willig, 2009). Under avsnitt 3.4.1. ”meg som forsker” vil jeg drøfte dette mer utfyllende.

3.4. Etiske vurderinger

I forskning innenfor samfunnsfag og humaniora oppfordres vi til å følge de samfunnsetiske retningslinjene Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] har utviklet. Disse omfatter meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD], informert og fritt samtykke fra deltakerne og konfidensialitet. Da studien innebærer forskning på personer, er det et krav at studiet skal meldes inn og godkjennes av NSD som er forskningens ”personvernombud”. Søknaden for min studie ble godkjent i desember 2012 (vedlegg 10). Deltakerne mottok et informasjonsskriv med utfyllende informasjon om studiets hensikt, metodens fremgangsmåte, konfidensialitet og anonymitet (vedlegg 3). Vedlagt var også en samtykkeerklæring som alle måtte underskrive og returnere. I oppgaven er deltakerne

kun identifisert ved nummer og kan ikke identifiseres gjennom andre opplysninger. Alle data vil bli slettet ved prosjektets avslutning.

3.4.1. Meg som forsker

”The human understanding is like a false mirror, which, receiving rays irregularly, distorts and discolors the nature of things by mingling its own nature with it” Francis Bacon (1621) (sitat i Brown, 1996, s.1).

I Q-metoden, som i annen forskning, er ikke forskningsprosessen eller produktet uavhengig forskeren. Allgood og Kvalsund (2010) sammenligner forskerens subjektivitet med DNA; ”vårt DNA ligger i utvalget og vil påvirke hele forskningen” (s.42). Forskeren spiller en stor rolle i forskning, men å gi uttrykk for denne subjektiviteten i vitenskapelige tekster blir ofte oppfattet som lite objektivt, ikke-generaliserbart og ikke-vitenskapelige (Hunt, 1987). Carl Rogers var en foregangsperson på dette området og ga uttrykk for at sine tekster ikke var kalde fakta, men bunnet i hans implisitte teorier og antagelser. Han kunne for eksempel begynne en setning med ”Jeg tror dette har seg slik...” (Hunt, 1987). Å anerkjenne og gi uttrykk for sin egen subjektivitet som forsker er en styrke som kjennetegner god anvendbar forskning, da denne tar utgangspunkt i forskerens implisitte teorier og antagelser. Hunt (1987) beskriver i boken ”Beginning with ourselves” tre R’er som rettledning mot å bli ens egen beste forsker.

Det hele starter med *refleksivitet* (”reflexivity”), hvor Hunt (1987) oppfordrer forskeren til å ”intervjue” seg selv ved å stille reflekterende kritiske spørsmål, med mål å få større innsikt om temaet av interesse. Dette forutsetter at forskeren er bevisst sin rolle som deltaker i prosjektet, og anerkjenner sin forforståelse. Det er sentralt i Q-metoden at man som forsker forsøker å være så åpen som mulig i møte med dataene. Det er ikke mulig å fri seg fra sin forforståelse, men desto viktigere er det at man er bevisst den og klarer å stille seg kritisk til de slutninger man foretar, og de tanker og antagelser man gjør seg. Min forforståelse kommer til uttrykk gjennom kartleggingen av kommunikasjonsuniverset, gjennom design og utsagn. Jeg brukte flere metoder underveis i denne prosessen, blant annet egne erfaringer, innsikt i andres opplevelser og synspunkter gjennom dialog, observasjon og lest teori. Det er et poeng at utsagnene er åpne og slik gir mulighet for at hver enkelt deltaker kan få uttrykt sin subjektivitet. Samtidig vil det alltid være noe jeg som forsker utelukker fra kommunikasjonsuniverset, men som egentlig er tilstede. Slik sett hindrer jeg deltakeren i å gi et ”ekte” bilde av sitt syn og heller ikke muligheten til å representere andre divergente syn (Allgood & Kvalsund, 2010). Jeg var en av tre som pilotsorterte utsagnene. Jeg opplevde selv at utsagnene

var relativt balanserte da det gikk greit å fordele dem etter matrisen. Samtidig fikk jeg tilbakemeldinger fra noen deltakere at de fant det vanskelig å sortere siden det var en overvekt av negativt ladede utsagn. På den andre siden var det andre som følte det stemte veldig bra, og noen få som mente det var overvekt av positive utsagn. Dette kan eksemplifisere at mitt syn som forsker ikke representerer hele kommunikasjonsuniverset, og at jeg i stor grad er med på å farge utformingen av design og utsagn. Faktorene jeg fant representerer sånn sett ikke kun Q-sorteringene, men også meg som forsker.

Neste steg i forskningsprosessen, i følge Hunt (1987), er *mottakelighet* ("responsiveness"), hvor målet er å få tak i deltakernes faktiske syn og holdninger til temaet av interesse. Dette forutsetter at forskeren er lydhør og kritisk til egne tolkninger, og har en genuin nysgjerrighet og interesse for å få tak i disse synspunktene. Hver Q-sortering og de gjennomsnittlige faktormønstrene kan være utgangspunkt for utallige tolkninger, hvor hver sortering vil være logisk fra respondentens perspektiv (McKeown & Thomas, 1988). Å få tak i det som er felles for hver faktor krever derfor et åpent sinn fra forskeren. Jeg ventet med vilje med å identifisere personene bak tallene som vektet faktorene, med unntak av faktor 3. Jeg ville danne meg et så nøytralt inntrykk av faktorene som mulig uten at mine inntrykk av enkeltindividene som representerer faktorene fikk innvirkning og farget min tolkning. Etter jeg hadde dannet meg noen grove antagelser koplet jeg svarene til deltakerne slik at jeg kunne foreta postintervjuer.

Siste fase kaller Hunt (1987) *gjensidighet* ("reciprocity") hvor forskeren inviterer deltakerne til å komme med sine synspunkt og meninger til forskerens endelige antagelser og tolkninger (Hunt, 1987). Denne fasen baserer seg på at forskeren ikke er noen ekspert, og at sann innsikt utvikles i gjensidige relasjoner. I denne studien kan gjensidighetsfasen knyttes opp mot postintervjuene jeg foretok midtveis i tolkningsprosessen.

Ut fra et hermeneutisk ståsted finnes ingen objektiv sannhet. En tolkning er aldri objektivt sann da den påvirkes av vår forståelseshorisont. En horisont kan beskrives som hva vi ser ut fra det perspektivet vi har (Sohlberg & Sohlberg, 2011). Det er viktig å være bevisst ens horisont og forforståelse som forsker, og gjøre dette synlig i rapporten. Dette er med på å styrke validiteten til forskningen. Det øker også muligheten for at en klarer å legge noen av sine forventninger og antagelser til side, og stille seg mer kritisk til de hypoteser og konklusjoner man trekker. Man kan aldri skille seg fra sin egen horisont, og min horisont er ikke mer riktig enn andres. Min opplevelse av Profrådkursene som en utrolig effektiv læringsarena hvor man får så stort læringsutbytte som man personlig våger å åpne seg for, er slik sett ikke mer sann enn andres læringsopplevelse. Det er derfor man som forsker må se på

dataene med et nysgjerrig og åpent sinn, for slik å øke sjansene for at man får tak i horisontene til kursdeltakerne som representerer de fire faktorene.

4.0. FAKTORPRESENTASJON- OG TOLKNING

I dette kapittelet vil jeg presentere og tolke firefaktorløsningen, etter fremgangsmåten beskrevet i kapittel 3. Korrelasjonen mellom faktorsynene er relativt høy, med unntak av en noe lavere korrelasjon med faktor 3 (tabell 4). Da faktorene deler flere likheter enn ulikheter, vil jeg begynne med å presentere likheter mellom faktorene ved å ta utgangspunkt i konsensusutsagnene (vedlegg 8). Dette er utsagn som har fått tilnærmet lik skår på tvers av faktorene. Deretter vil jeg ta for meg det enkelte faktorsynet og se på hva som kjennetegner det. Her vil utsagn i ytterkantene av matrisen, i tillegg til diskriminerende utsagn (vedlegg 7), vektlegges ved tolkningen. Diskriminerende utsagn er utsagn som får en signifikant ulik skåre fra hver av de andre faktorene, og blir forstått ulikt av Q-sortererne som representerer hver faktor. Utsagn plassert andre steder vil inkluderes der jeg mener de styrker den helhetlige forståelsen av faktoren. Sorteringene til Anne, Bente, Caroline og Daniel lader høyest på sine respektive faktorer, og deres synspunkter vil inkluderes under beskrivelsen av de ulike faktorsynene. Gjennom kapittel 4 og 5 er det viktig at leseren husker på at faktorene ikke representerer meninger og synspunkt til én spesifikk person, men syn som Q-sortererne korrelerer med i større eller mindre grad. Allikevel vil jeg henvise til faktorene av og til som om de var personer, med den intensjon å gjøre teksten mer flytende og ryddig. På grunn av plassbegrensninger vil utsagn som er vektlagt ved tolkningen presenteres i tabell under hvert tilhørende avsnitt, og bli henvist til ved nummer i teksten.

Tabell 4 Korrelasjon mellom faktorene

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Faktor 1	1.0000	0.6410	0.4012	0.7121
Faktor 2	0.6410	1.0000	0.3786	0.6287
Faktor 3	0.4012	0.3786	1.0000	0.3380
Faktor 4	0.7121	0.6287	0.3380	1.0000

4.1. Likheter mellom faktorene

En høy korrelasjon indikerer at faktorene deler mange syn på opplevelsen av læring og utvikling gjennom deltakelse på kurs i Profråd, illustrert ved konsensusutsagnene nedenfor.

Nr.	Utsagn	Plass	Plass	Plass	Plass
		F1	F2	F3	F4
2	De gangene jeg opplevde sterke følelser visste jeg at den spesifikke situasjonen var nyttig for min læring og utvikling.	2	3	0	1
5	Det rolige tempoet kursholderne hadde gjennom undervisningen gjorde kurset til et godt læringsmiljø.	3	2	5	2
8	Jeg foretrekker andre metoder enn praktisering som læringsmetode.	-5	-6	-6	-5
9	Anerkjennelsen jeg opplevde å få da jeg hadde en veilederrolle ga meg tro på meg selv som veileder og motiverte meg til å utvikle meg videre.	5	4	2	4
14	Undervisningsopplegget og framgangmåtene vi lærte i forhold til testen var for stive og fastsatte til at jeg fikk utnyttet kurset fullt ut som læringsarena.	-5	-5	-4	-6
16	At kjemien stemte med de andre deltakerne var helt sentralt for mitt utbytte av kurset.	1	0	3	0
21	At gruppen besto av ulike individer med veldig variert bakgrunn opplevde jeg som negativt for mitt læringsutbytte.	-6	-5	-5	-4
22	Gjennom kurset lærte jeg å bruke meg selv som verktøy i veiledningssituasjoner	4	3	4	5
23	Ved noen tilfeller opplevde jeg at jeg delte mer enn jeg var komfortabel med. Dette angret jeg på i etterkant.	-3	-4	-2	-3
30	Det var fint å se at man kan nærme seg testen på mange forskjellige måter, og at alle tilnæringsmåtene bidro til en viss fremgang hos klienten.	3	4	2	5
33	Tanken på hva de andre deltakerne ville mene og føle om mine vurderinger som observatør hindret meg i å være helt ærlig.	-3	-3	0	-3
35	Diskusjon rundt de små tingene ved en veiledningssamtale, som ordlyd og kroppsspråk, gjorde meg utålmodig og frustrert, da jeg ikke så betydningen av det.	-2	-5	-1	-5
40	Jeg foretrekker å forberede meg før jeg skal gjøre noe nytt, noe jeg opplevde at det ikke ble satt av tid til på kurset.	-1	0	-1	-1
41	Å være klient og erfare hvordan den rollen kan oppleves, har gjort meg til en bedre veileder i dag	4	5	6	4
45	Mange av deltakerne hadde lett for å ta ordet og være i fokus. Jeg beundrer det hos dem, og har blitt motivert til å forsøke å ta mer plass selv i senere tid.	-1	-1	-3	-1

Alle fire faktorene verdsatte det erfaringsbaserte læringsopplegget på kurset (8), og møtte utfordringene med praktisering og øvelser da de kom (40). Det rolige tempoet kursholderne hadde under kurset ble verdsatt, og styrket opplevelsen av et godt læringsmiljø (5). At det ikke var én riktig måte å gjennomgå og bruke testen på var også positivt for faktorenes opplevelse av kurset. Deltakerne fikk ved dette mulighet til å gjøre testen til sin egen ved å øve seg på å gjennomgå den på kurset (14, 30). De praktiske erfaringene gjort på kurset i rollene som veisøker og veileder, bidro til erfaringer som faktorene mener har vært positivt for deres kompetanse som veiledere i etterkant av kurset (22, 41). Det å se nærmere på, og diskutere i fellesskap, hva som skjedde under en veiledningssamtale når det gjelder formuleringer, kroppsspråk, kontekst og lignende, opplevde faktorene som nyttig, særlig faktor 2 og 4 (35). Ulikhet mellom deltakerne verdsettes i stor grad av alle faktorene som verdifulle bidrag til læringsopplevelsen (21). Denne ulikheten verdsettes uavhengig av kjemi

(16), med unntak av faktor 3 som i litt større grad opplevde at kjemien mellom deltakerne spiller inn på læringsutbyttet.

I rollen som observatør, opplevde Q-sortererne at de ga ærlige tilbakemeldinger til andre i veilederrollen (33). Men dette var periodevis mer et ønske enn en realitet for faktor 3, noe jeg vil se nærmere under presentasjon av faktoren. Veldig sterke følelser dominerte ikke faktorenes opplevelse av kurset (2), og ingen opplevde å dele mer enn de var komfortable med av personlig informasjon (23). Alle satt også igjen med en opplevelse av å ha fått positive tilbakemeldinger på sine prestasjoner i rollene som veileder, noe som ga dem motivasjon til å fortsette å utvikle seg som veiledere (9). Sett i forhold til dette, kan det tenkes at innholdet ved tilbakemeldingene gitt på kurset hovedsakelig var positivt ladet og/eller hadde fokus på det yrkesmessige mer enn det personlige.

Når det gjelder å ta plass og være i fokus, både på kurset og i andre settinger i senere tid (45), er samtlige faktorer i mer eller mindre grad uenige. Postintervjuene viser en enighet til første del av utsagnet, men det er ulike syn på siste delen som går på hvordan dette har påvirket dem selv. Faktor 1 og 4 opplever at dette ikke var noe som motiverte til personlig endring, da de opplever at de er fornøyd med måten de interagerer med andre allerede. Faktor 2 opplever at det er viktig å være aktiv, men har ikke et behov for å selv være i fokus. Faktor 3 følte at noen tok oppmerksomheten litt for mye til tider. Samtidig som hun beundret enkelte som gjorde dette, var det ikke atferd som motiverte til etterfølgelse.

4.2. Faktor 1 – en opplevelse av triadeøvelser som den viktigste kilden til læring og utvikling

Anne (0.7035), Arne (0.5754), Astrid (0.6585), Arild (0.5801), Anita (6758) og Anette (0.6402) definerer faktor 1, hvor Anne lader høyest og er en god representant for synet som kjennetegner faktoren. Faktor 1 gir uttrykk for en utfordrende, mottakelig og interessert holdning til bruk av egen test i triadene, og til det å gi og motta tilbakemeldinger i etterkant av øvingssituasjonen. Dette bidrar sammen til en opplevelse av størst læringsutbytte gjennom arbeidet i triadene, både i rollen som veisøker og veileder. Dette bekreftes i postintervjuet.

Nr.	Utsagn	Skåre
10	For meg er personlig og yrkesmessig utvikling ett og samme. Jeg følte kurset og personene jeg møtte der bidro til denne utviklingen i stor grad.	+6
36	Jeg liker å utfordre meg selv, noe som gjorde at jeg tok sjanser og beveget meg utenfor min komfortsone.	+6
15	Noe jeg satte pris på hos mine kommunikasjonspartnere var at de ga uttrykk for sitt perspektiv av en sak, slik at jeg fikk en mulighet til å utvide min forståelse.	+5
46	Jeg mener man alltid har noe å strekke seg mot. For å utvikle seg er man avhengig av økt selvinnstikk, som man kan få gjennom andres ærlige tilbakemeldinger om deg.	+5
20	Jeg lærte veldig mye om meg selv ved å gjennomgå min egen test	+4

18	Jeg fikk størst yrkesmessig utbytte av å drøfte i fellesskap ulike måter man best kan gjennomføre veiledning med kartleggingsverktøyet.	+3
42	Tidsskjemaet var til tider så stramt at jeg opplevde et større behov for læring og deling gjennom dialog enn det det var tid til i triadene.	+2
3	Det var skummelt å utlevere sitt private selv, men jeg gjorde det allikevel – og lærte veldig mye av det.	0
6	Konkrete og oppriktige tilbakemeldinger er kanskje den mest verdifulle gaven et menneske kan gi et annet. Det er også den gaven jeg følte det var tøffest å gi – og ta imot.	0
26	Jeg opplevde at gruppen til tider unngikk temaer jeg følte var sentrale for vår læringsprosess da det opplevdes som for ubehagelig.	0
38	Jeg følte til tider at følelsene mine kom i veien for min læring. Jeg brukte mye krefter og energi på å kontrollere dem.	0
17	Jeg angret i etterkant på at jeg ikke utfordret meg selv i større grad, som for eksempel å melde meg som veileder siste dagen.	-4
31	Andres negative innstilling og usikkerhet til ulike øvelser preget min vilje og mot til å utfordre meg selv.	-4
34	Kurset betydde mye for min yrkesmessige kompetanse, men ikke så mye for mitt personlige utbytte.	-5
21	At gruppen besto av ulike individer med veldig variert bakgrunn opplevde jeg som negativt for mitt læringsutbytte.	-6
47	Andre utenomliggende faktorer, som sykdom, tidsfrister og arbeidsoppgaver som ventet på jobben, familieproblemer o.l., tok fokus bort fra det vi holdt på med på kurset	-6

Faktor 1 grep mulighetene for utfordringer i form av praktisering når de kom (36 diskriminerende), også i rollen som veileder (17 diskriminerende). Anne forteller at hun ”hev seg utpå” når mulighetene bød seg, og hun opplevde ikke ubehag ved dette. Dette syntes hun også kjennetegnet gruppen som helhet. Flere meldte seg som frivillige for felles gruppeveiledning, og alle hadde lett for å ta ordet og være i fokus. Denne iveren etter å praktisere kan bygge på en trygghet i gruppen, og/eller en trygghet i seg selv. Andre gruppemedlemmers eventuelle utrygghet og negative innstilling påvirker ikke faktorens ønske om å utfordre seg selv (31), noe som kan støtte opp om en opplevelse av trygghet i en selv. Samtidig var ikke negativt ladede følelser, som ubehag, nervøsitet og uro, en del av opplevelsen ved øvelsene, og er da heller ikke sentralt for faktorens læringsutbytte og opplevelse av kurset (3, 6, 26, 38 diskriminerende). Fravær av sterke følelser kan også ha sammenheng med temaet for diskusjonene og vinklingen på innholdet ved tilbakemeldingene. Samtaler, konstruktiv kritikk og positive tilbakemeldinger hadde først og fremst et yrkesmessig fokus, kommer det frem i postintervjuet.

Til tross for det yrkesmessige fokuset opplevde faktor 1 både yrkesmessig og personlig utvikling gjennom deltakelse på kurset, og mener disse gjensidig påvirker hverandre (10, 34). Anne forteller at hun opplever at endring på ett plan ofte (men ikke alltid) fører til endring på det andre. Gjennom tilbakemeldinger fra andre, og ved å bruke egen test under kurset (20 diskriminerende), fikk faktoren økt yrkesmessig og personlig kompetanse. Ærlige

tilbakemeldinger er slik sett noe som er verdsatt av faktor 1 (46), og oppleves ikke som skummelt eller sårbart å gi eller få (3, 6).

På lik linje med de andre faktorene ble ulikhet verdsatt som en kilde til kunnskap (15, 21), samtidig som diskusjoner i fellesskap ikke var det faktor 1 fikk størst læringsutbytte av (18 diskriminerende). En ekstra kursdag med flere øvelser og tid til tilbakemeldinger hadde faktor 1 satt pris på (42 diskriminerende), noe som bekreftes i postintervjuet. De fire dagene kurset varte opplevde faktor 1 å ha fullt fokus på det som foregikk på kurset (47) – ”jeg opplevde å være i en boble”, sa Anne.

4.3. Faktor 2 – en opplevelse av å få tilbakemeldinger som den viktigste kilden til læring og utvikling

Bente (0.7908), **Britt (0.6362)**, **Berit (0.7518)** og **Birgitte (0.7136)** definerer faktor 2, som kjennetegnes av en opplevelse av tilbakemeldinger som den viktigste faktoren som fremmer kompetanseutvikling.

Nr.	Utsagn	Skåre
6	Konkrete og oppriktige tilbakemeldinger er kanskje den mest verdifulle gaven et menneske kan gi et annet. Det er også den gaven jeg følte det var tøffest å gi – og ta imot.	+6
46	Jeg mener man alltid har noe å strekke seg mot. For å utvikle seg er man avhengig av økt selvinnsikt, som man kan få gjennom andres ærlige tilbakemeldinger om deg.	+6
10	For meg er personlig og yrkesmessig utvikling ett og samme. Jeg følte kurset og personene jeg møtte der bidro til denne utviklingen i stor grad.	+5
37	Endringsprosesser gjør at jeg kan føle meg sårbare. Jeg følte kurset la opp til en gjensidig ivaretagelse av hverandre slik at dette allikevel ble en fin opplevelse.	+5
29	Følelsen av å skulle bli vurdert av andre gjorde at jeg ikke turte å stille meg i rampelyset ved flere øvelser.	+3
12	Jeg var så opptatt av hva jeg skulle gjøre eller si neste gang som rådgiver at jeg ikke klarte å gripe fatt i det som oppsto underveis i samtalen.	+1
4	Måten andre ga meg tilbakemeldinger på gjorde noen ganger at jeg gikk i forsvar og ikke klarte å ta innholdet i vurderingene deres til meg	0
36	Jeg liker å utfordre meg selv, noe som gjorde at jeg tok sjanser og beveget meg utenfor min komfortsone.	-2
27	Jeg opplevde læringsopplegget med en ekstern veisøker som mer stressende enn lærerikt	-4
35	Diskusjon rundt de små tingene ved en veiledningssamtale, som ordlyd og kroppsspråk, gjorde meg utålmodig og frustrert, da jeg ikke så betydningen av det.	-5
13	Det kunne bli litt for mye tilbakemeldinger til tider – det er jo jeg som kjenner meg selv best	-6

Faktor 2 vektlegger og verdsetter det å gi og få tilbakemeldinger på kurset (6, 46), og ser på dette som kilde til både personlig og yrkesmessig kompetanseutvikling (10). Jeg tolker det som at faktoren har en forventning om både personlig og yrkesmessig utvikling gjennom kurset i større grad enn de andre faktorene, som jeg opplever hovedsakelig var der for å lære et verktøy og slik utvikle sin yrkesmessige kompetanse. Å gå inn på detaljer ved en triadeøvelse for å få mer kunnskap om hvordan kroppsspråk, ordlyd på spørsmål og lignende påvirket relasjonen og samtalen, blir verdsatt (35). Bente gir uttrykk for at disse formene for

tilbakemeldinger er det hun virkelig setter pris på, siden andres opplevelse av henne er noe som er uklart for Bente. Til forskjell fra de andre faktorene er faktor 2 kanskje mer nysgjerrig på hvordan egen atferd kan virke på andre, og søker kunnskap om dette gjennom de andre kursdeltakernes ærlige tilbakemeldinger. Denne åpenheten for ærlige tilbakemeldinger som et middel til utvikling, kan oppleves som sårbart. Under postintervjuet uttrykker Bente at hun gjennom tilbakemeldingene fikk mulighet til å tenke over hvem hun er, og hvordan hun fremsto for andre. Dette kunne oppleves som ”smertefullt”, da hun kunne risikere å få tilbakemeldinger på sider ved seg selv som hun ikke er komfortabel med. Hun mener også det kan være tøft å gi slik tilbakemelding, da hun risikerer at den andre blir såret. Det er mulig dette henger sammen med at faktor 2 kanskje ikke skiller yrkesmessig og personlig utvikling i stor grad hvor tilbakemeldinger på hennes prestasjoner mottas i større grad som feedback på hennes person enn hennes ferdigheter. Bente bekrefter at hun forsøker å ta til seg alle tilbakemeldinger hun får, selv om hun også lar noen passere dersom det blir altfor mye (13 diskriminerende). På kurset opplevde hun ikke at tilbakemeldinger ble gitt på en måte som gjorde at hun gikk i forsvar og ikke klarte å ta dem til seg (4), selv om hun har opplevd det ved andre anledninger.

Å være åpen for endring og selvutvikling oppleves som potensielt sårbart, samtidig som synet gir uttrykk for en opplevd ivaretagelse og trygghet på kurset som gjør at faktoren våger å stå i det (37 diskriminerende) og utfordrer seg selv. Læringsopplegget med en ekstern veisøker var mer lærerikt enn stressende for faktor 2 (27). Bente trekker frem at det hun opplevde som særlig utfordrende var andres vurderinger av henne, og særlig på øvelser hvor hun ikke var mentalt forberedt og fryktet at hun ikke ville gjøre sitt beste. Så samtidig som faktor 2 aktivt søker tilbakemeldinger og erkjenner at det er viktig å utfordre seg selv for sin egen utvikling - selv om det er vanskelig (36 diskriminerende), var det frykten for de andre deltakernes vurderinger som kunne oppleves som hemmende (29 diskriminerende). Fokus på andres vurderinger, og ønsket om å prestere godt, kunne komme i veien for faktorens tilstedeværelse i triadene (12 diskriminerende). Gjennom postintervjuet kommer det frem at dette var tilfelle enkelte ganger, og utsagnet kunne vært plassert høyere i følge Bente, men det var ikke plass.

4.4. Faktor 3 – en opplevelse av egen handling som den viktigste kilden til læring og utvikling

Caroline (0.6245) definerer faktor 3 som eneste representant. Som drøftet i avsnitt 3.2.5 valgte jeg en slik løsning da jeg er nysgjerrig på denne faktorens opplevelse av kurset, da

faktoren korrelerer lavt i forhold til de andre oppfatningene. Hadde P-utvalget vært større, kunne dette vært et syn med flere representanter. Faktor 3 opplever at egne tanker og følelser rundt erfaringer er den beste kilden til læring og økt selvinnsikt.

Nr.	Utsagn	Skåre
41	Å være klient og erfare hvordan den rollen kan oppleves, har gjort meg til en bedre veileder i dag	+6
42	Tidsskjemaet var til tider så stramt at jeg opplevde et større behov for læring og deling gjennom dialog enn det det var tid til i triadene.	+6
11	Det ble ikke gitt noen fasitsvar på hva som var en god eller dårlig måte å gjennomgå testen på. Det opplevde jeg som positivt for utviklingen av mine yrkesmessige ferdigheter	+5
28	Jeg opplevde at det ikke var etablert en kultur for å gi helt ærlig konstruktiv kritikk av hverandre	+5
6	Konkrete og oppriktige tilbakemeldinger er kanskje den mest verdifulle gaven et menneske kan gi et annet. Det er også den gaven jeg følte det var tøffest å gi – og ta imot.	+4
22	Gjennom kurset lærte jeg å bruke meg selv som verktøy i veiledningssituasjoner	+4
48	Kursholdernes meninger kunne av og til satt mer punktum for diskusjoner og gitt litt tydeligere svar, og slik sett stoppet noen utflytende diskusjoner. Det kunne ført til økt læring og utvikling hos meg.	+4
27	Jeg opplevde læringsopplegget med en ekstern veisøker som mer stressende enn lærerikt.	+1
46	Jeg mener man alltid har noe å strekke seg mot. For å utvikle seg er man avhengig av økt selvinnsikt, som man kan få gjennom andres ærlige tilbakemeldinger om deg.	+1
10	For meg er personlig og yrkesmessig utvikling ett og samme. Jeg følte kurset og personene jeg møtte der bidro til denne utviklingen i stor grad.	0
15	Noe jeg satte pris på hos mine kommunikasjonspartnere var at de ga uttrykk for sitt perspektiv av en sak, slik at jeg fikk en mulighet til å utvide min forståelse.	0
31	Andres negative innstilling og usikkerhet til ulike øvelser preget min vilje og mot til å utfordre meg selv.	0
43	Å observere andres samtaler og diskusjoner var for meg den beste formen for læring, da jeg fikk verdifulle ideer om hvordan jeg vil opptre i møte med veisøker.	-2
38	Jeg følte til tider at følelsene mine kom i veien for min læring. Jeg brukte mye krefter og energi på å kontrollere dem.	-4
29	Følelsen av å skulle bli vurdert av andre gjorde at jeg ikke turte å stille meg i rampelyset ved flere øvelser	-4
20	Jeg lærte veldig mye om meg selv ved å gjennomgå min egen test	-5
21	At gruppen besto av ulike individer med veldig variert bakgrunn opplevde jeg som negativt for mitt læringsutbytte.	-5
32	Noe jeg setter pris på hos mine kommunikasjonspartnere er at de vektlegger harmoni i større grad enn konfrontasjon.	-5
47	Andre utenomliggende faktorer, som sykdom, tidsfrister og arbeidsoppgaver som ventet på jobben, familieproblemer o.l., tok fokus bort fra det vi holdt på med på kurset	-6

Andres tilbakemeldinger (46 diskriminerende), observasjoner (43 diskriminerende), diskusjoner (15 diskriminerende) m.m. kommer mer i bakgrunnen. Faktor 3 lærte heller ikke mye nytt om seg selv ved å gjennomgå egne testresultater (20 diskriminerende). Dette bekrefter Caroline. For henne var testen mer en bekreftelse enn en kilde til oppdagelse. Samtidig var det verdifullt å være veisøker de gangene rådgiveren gikk bort fra de konkrete delene i resultatet og satte dem i et større perspektiv. I tillegg nevner Caroline at det var nyttig å føle på kroppen hvordan det kan oppleves å være en veisøker i møte med en veileder.

Favoriseringen av egen opplevelse for egen læring gjorde faktoren generelt positivt til ulike praktiske øvelser på kurset (29). Caroline bekrefter dette, og utdyper at det for henne har størst læringsverdi å gjøre seg egne erfaringer som kan bidra til egne oppdagelser. Å bruke seg selv som læringsverktøy krever en evne til å reflektere rundt det en opplever i situasjonen (22, 41). Det innebærer å legge merke til det som oppstår i en selv av følelser og tanker (38), og hvordan ens atferd påvirker andre. Dette forutsetter at en er tilstede i situasjonen (47).

Tilbakemeldinger er verdsatt som en kilde til læring, men under den forutsetning at de blir gitt på en ”riktig” måte og at innholdet blir oppfattet som troverdig. Faktoren søker å gi og få ærlig konstruktiv kritikk, selv om dette kan innebære ubehag (6, 32). Samtidig som dette er et ideal for faktor 3, informerer Caroline meg om at hun synes det var vanskelig å gjøre dette i praksis når hun opplevde at de andre kursdeltakerne ikke gjorde det (28 diskriminerende). Hun savnet en ”mal” på kurset som alle kunne følge, slik at tilbakemeldingene ble gitt på en konstruktiv måte, som fokuserte på handling fremfor person og det konkrete fremfor det generelle. Caroline beskriver samtalen i etterkant av veiledningen som mer en ”syklubb” enn en strukturert samtale, og en opplevelse av at tilbakemeldingene hun fikk ikke var 100 % ærlige, men ”smurt med litt harmoni”.

Faktor 3 skiller personlig og yrkesmessig kompetanse på kurset, hvor Profrådkurset bidro i stor grad til å utvikle den yrkesmessige (10 diskriminerende), men ikke den personlige kompetansen. I postintervjuet sier Caroline at hun ikke skiller personlig og yrkesmessig kompetanseutvikling generelt, men akkurat på kurset var hun for å lære seg å bruke et verktøy – altså utvikle sin yrkeskompetanse. Dette skjedde blant annet ved å lære å bruke verktøyet gjennom forelesninger og øvelser, og på den måten gjøre Profrådverktøyet til sitt eget (11).

Faktoren verdsetter diversitet (21), da andres erfaringer og bakgrunn kan gi verdifull innsikt i hvordan en kan utøve veiledning. Samtidig må det som blir uttrykt være av en viss relevans for faktorens læring og utvikling for at det skal være interessant (15 diskriminerende). Caroline forteller at hun satte pris på de andre deltakernes deling av kunnskap og erfaringer gjennom praktisering og samtale – innenfor en viss grense. Deres iver etter å dele gjorde at det ble veldig mange meninger og mye snakk. Dette gjorde at Caroline av og til falt ut, i tillegg til at snakket kunne gå på bekostning av praktisering og konstruktive tilbakemeldinger. Faktor 3 hadde slik et behov for at kursholderne førte samtalene i større grad enn de gjorde på kurset (48 diskriminerende), og satte en stopp for utflytende diskusjoner og samtaler. Tidsrammen var for stram for faktor 3, noe som preget læringsutbyttet fra øvelsene (42 diskriminerende). Caroline bekrefter at hun hele tiden hadde klokken i bakhodet, og kunne godt tenkt seg at kurset varte i mer enn fire dager.

Dagen med en ekstern veisøker var en stressende opplevelse for faktor 3 i større grad enn for de andre faktorene (27 diskriminerende). Da jeg intervjuet Caroline, fikk jeg vite at det var særlig utvelgelsesprosessen av hvem som skulle være veileder som hun hadde negative assosiasjoner til. Postintervjuet med Bente som representerer faktor 2 er enig i denne opplevelsen, og viser at faktor 3 representerer et syn som flere kan kjenne seg igjen i. Slik er ikke en faktors syn det samme som én persons opplevelse, selv om personen lader høyt på faktoren. De andre medlemmenes negative innstilling preget Caroline i stor grad, og gjorde at hun, som i utgangspunktet hadde lyst til å melde seg, ikke gjorde det (31). De andre kursdeltakernes holdninger og handlinger påvirker slik faktorens læringsutbytte av kurset.

4.5. Faktor 4 – en opplevelse av dialog og sparring som den viktigste kilden til læring og utvikling

11 personer er med å definere faktor 4; **Daniel (0.8073)**, Dina (0.6208), David (0.6011), Denis (0.7423), Dora (0.5185), Dennis (0.6528), Dorthe (0.6237), Dag (0.7212), Doris (0.7696), Desiree (0.5877) og Daghild (0.5402). Faktor 4 ser ut til å favorisere læring gjennom dialog i større grad enn de andre faktorene.

Nr.	Utsagn	Skåre
18	Jeg fikk størst yrkesmessig utbytte av å drøfte i fellesskap ulike måter man best kan gjennomføre veiledning med kartleggingsverktøyet.	+6
46	Jeg mener man alltid har noe å strekke seg mot. For å utvikle seg er man avhengig av økt selvinnsikt, som man kan få gjennom andres ærlige tilbakemeldinger om deg.	+6
22	Gjennom kurset lærte jeg å bruke meg selv som verktøy i veiledningssituasjoner	+5
24	Det var godt å få dele mine tidligere erfaringer og tanker med andre likesinnede, og oppleve at andre har vært igjennom noe av det samme	+5
30	Det var fint å se at man kan nærme seg testen på mange forskjellige måter, og at alle tilnæringsmåtene bidro til en viss fremgang hos klienten.	+5
44	Det viktigste for meg var å diskutere teori med andre, slik at vi utviklet kunnskap sammen.	+4
1	Mitt behov for å føle meg kompetent ble utfordret under kurset.	0
3	Det var skummelt å utlevere sitt private selv, men jeg gjorde det allikevel – og lærte veldig mye av det.	0
16	At kjemien stemte med de andre deltakerne var helt sentralt for mitt utbytte av kurset.	0
34	Kurset betydde mye for min yrkesmessige kompetanse, men ikke så mye for mitt personlige utbytte.	0
37	Endringsprosesser gjør at jeg kan føle meg sårbar. Jeg følte kurset la opp til en gjensidig ivaretagelse av hverandre slik at dette allikevel ble en fin opplevelse.	0
4	Måten andre ga meg tilbakemeldinger på gjorde noen ganger at jeg gikk i forsvar og ikke klarte å ta innholdet i vurderingene deres til meg	-4
8	Jeg foretrekker andre metoder enn praktisering som læringsmetode..	-5
28	Jeg opplevde at det ikke var etablert en kultur for å gi helt ærlig konstruktiv kritikk av hverandre.	-5
35	Diskusjon rundt de små tingene ved en veiledningssamtale, som ordlyd og kroppsspråk, gjorde meg utålmodig og frustrert, da jeg ikke så betydningen av det.	-5
14	Undervisningsopplegget og framgangsmåtene vi lærte i forhold til testen var for stive og fastsatte til at jeg fikk utnyttet kurset fullt ut som læringsarena.	-6
38	Jeg følte til tider at følelsene mine kom i veien for min læring. Jeg brukte mye krefter og energi på å kontrollere dem.	-6

En verdsettelse av dialog for læring hadde ikke negativ innvirkning på opplevelsen av praktisering for læring (8). Det var ut fra praktiske øvelser og erfaringer de beste diskusjonene og erfaringsutvekslingene oppsto (35). At kurset åpnet opp for dette var verdifullt, bekrefter Daniel i postintervjuet. Det var i en praktisk læringssituasjon at ny teori kunne knyttes til tidligere erfaring og kunnskap, der deltakerne delte med hverandre og de kunne diskutere og utfordre hverandre. Å få mulighet til å diskutere praktiske erfaringer og teori med andre personer innenfor samme yrkesfelt, ga størst yrkesmessig utbytte (18 diskriminerende, 24 diskriminerende, 44 diskriminerende). Daniel gir uttrykk for at han først og fremst var på kurset for å lære seg å bruke kartleggingsverktøyet Profråd. Slik kan man si at faktoren hadde en saksorientert innstilling til læring på kurset, da forventningene til kurset var å utvikle ferdigheter som veileder.

Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at faktor 4 skiller yrkesmessig og personlig utvikling, men på dette kurset var den yrkesmessige utviklingen i fokus (34). For Daniel er personlig og yrkesmessig utvikling integrert, og var derfor en av årsakene at han plasserte utsagn 34 på null. Han deltok på kurset først og fremst for å få et nytt verktøy han kunne bruke i jobben, altså utvikle sin yrkesmessige kompetanse. Samtidig ser han på det å diskutere roller og hvordan han i en veilederrolle kan påvirke andre, som personlig utvikling så vel som yrkesmessig. Kurset var en arena hvor han fikk øve på å se verden fra veisøkers perspektiv, og hvor det å bruke seg selv var en viktig del av dette (22). Daniel påpeker at dette ikke var noe han lærte på kurset, men han fikk øvd seg mer på det.

Gjennom andres konstruktive, ærlige tilbakemeldinger på ens atferd kan man bli bedre kjent med seg selv og slik en bedre veileder (28, 46). Faktor 4 opplevde at det var en kultur for, og åpenhet til, å gi hverandre ærlige tilbakemeldinger. Å få økt selvinnsikt kan ses på som en evig læringsprosess, i følge Daniel. Han mener man hele tiden må utfordres, noe som reflekteres i faktorens verdsettelse av sparring og dialog. På spørsmål om han skiller mellom typer tilbakemeldinger svarer han at så lenge de er velbegrunnet og konstruktive, er de verdifulle. Er de usaklige, tas de ikke til etterretning, men ”preller” av (4).

Fokuset på yrkesmessig læring gjorde at kjemien med de andre deltakerne ikke var utslagsgivende (16), de hadde uansett lært seg å bruke verktøyet. Daniel bekrefter dette, og tilføyer at dårlig kjemi hadde begrenset læringsutbyttet han fikk av triadene og andre øvelser, men at god kjemi ikke var sentralt for det helhetlige læringsutbyttet fra kurset. Dette kan tyde på at faktoren har en grunnleggende tro på egen kompetanse, og en høy grad av mestringstro (1). Dette støttes av Daniel, som sier at han følte seg ”på hjemmebane” på kurset. Tro på egen kompetanse og erfaring med veiledning gjorde det også viktig at læringsopplegget ikke var

for rigid slik at verktøyet kunne tilpasses ens personlige veiledningsstil (14, 30). Daniel bekrefter at han opplevde at det var rom for egne tolkninger og å gjøre verktøyet til sitt eget, noe som var viktig for ham at det var rom for.

Da kurset hovedsakelig ble oppfattet som en yrkesmessig læringsarena, var ikke sterke følelser og utlevering av ens private selv noe som dominerte faktorens læringsopplevelse- og utbytte (3, 38). På spørsmål om følelser i utsagn 38, svarte Daniel at følelser ikke kjennetegnet hans opplevelse av kurset. Om han skulle trekke frem noe, så måtte det være et positivt engasjement og en iver etter å lære noe nytt som er relevant for hans virke. At negativt ladede følelser kom i bakgrunnen for faktorens opplevelse av kurset, kan kanskje knyttes opp mot at faktor 4 ikke opplevde at kurset startet en prosess som i noen særlig grad førte til personlig endring (37). Det kan også være et uttrykk for en avbalansert tilnærming til kurset, da noen av utsagnene med følelsesladet innhold kanskje kan oppfattes som sterke, og faktoren verken er enig eller uenig.

4.6. Oppsummering

I kapittel 4 er likheter ved faktorene beskrevet. De kan kort oppsummeres slik; verdsettelse av det erfaringsbaserte læringsopplegget som la til rette for praktisering og diskusjoner, opplevelse av diversiteten i gruppen som nyttig for læringsutbyttet, samt en positiv opplevelse av å lære å bruke Profråd som kartleggingsverktøy. Da faktorene har mange fellestrekk, kan man se på likheter som elementer som danner bakgrunnen for faktorenes læringsopplevelse. Nyanser ved opplevelsene blir presentert under hver faktor, og er opplevelser som er mer i forgrunnen. Faktor 1 fikk stort læringsutbytte av å prøve seg som veileder og veisøker i triadene, og grep mulighetene for praktisering på kurset. Faktoren opplevde både et yrkesmessig og personlig utbytte, men hadde hovedsakelig et yrkesmessig forhold til læringsopplegget. Negativt ladede følelser som uro, nervøsitet og lignende, preget ikke opplevelsen av kurset, verken personlig eller generelt. Faktor 2 opplevde i større grad kurset som en utfordrende læringsarena, hvor tanken på andres vurderinger ble trukket frem spesielt. Samtidig verdsetter faktoren andres tilbakemeldinger i veldig stor grad, da det ses som en kilde til både personlig og yrkesmessig kompetanseutvikling. For faktor 3 er det praktiske aspektet ved kurset trukket frem, hvor egen handling er opplevd som den viktigste kilden til læring og økt selvinnsikt. Diskusjoner, erfaringsdeling og overflatiske tilbakemeldinger kunne tidvis ta for mye plass på kurset, og kunne med fordel vært mer strukturert. Hovedmålsettingen for å delta på kurset var å utvikle egen yrkesmessige kompetanse ved å lære å bruke et verktøy. Faktor 4 gir uttrykk for å ha som mål å integrere ny kunnskap med tidligere

yrkeserfaring og kompetanse, gjennom diskusjoner og yrkesrelatert erfaringsdeling. Det opplevdes som givende å gjøre det i et miljø med likesinnede, hvor man kunne diskutere og utfordre hverandre, og komme med ærlige tilbakemeldinger til hverandre under øvelsene. Faktoren har en mer saksorientert enn følelsesorientert tilnærming til kurset. I kapittel 5 vil temaer som har kommet frem gjennom faktortolkningen ses opp mot problemstillingen, og drøftes i lys av tidligere presentert, men også ny teori der jeg mener det vil gi en mer helhetlig forståelse.

5.0. DRØFTING

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan det kan oppleves å være kursdeltaker på sertifiseringskurs i *Profråd karriereservice*, med problemstillingen: *Hva er det kursdeltakere i Profråd opplever som fremmende eller hemmende for deres utvikling av profesjonell kompetanse?* Profrådkurset har som mål å utvikle deltakernes profesjonelle kompetanse, som inkluderer teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2011). Opplevde deltakerne, uttrykt gjennom faktorsynene, en utvikling av profesjonell kompetanse på kurset? Var dette et mål for dem? Hvordan opplevde faktorene at forhold ved kurset begrenset eller fremmet dette? Dette er spørsmål jeg vil se nærmere på.

Gjennom faktoranalyse fikk jeg fire faktorer som korrelerer relativt høyt med hverandre, med unntak av en, faktor 3. De gir uttrykk for mange delte perspektiver, men også nyanser i opplevelsen av Profrådkurset. I denne drøftingsdelen vil jeg se nærmere på disse nyansene, opp mot tidligere presentert teori, men også ny teori. Faktorene ble benevnt ut fra hvilke elementer ved kurset faktorsynene gir uttrykk for er mest læringsfremmende. Faktor 1 satte pris på kunnskap ervervet gjennom å praktisere som veisøker og veileder, faktor 2 hadde størst utbytte av andres ærlige tilbakemeldinger, faktor 3 verdsatte indre refleksjon rundt egen atferd, og for faktor 4 ga samtaler med andre kursdeltakerne størst læringsutbytte.

Jeg vil i dette kapittelet først se på overordnede temaer tilknyttet kurset, som utvikling av profesjonell kompetanse og det erfaringsbaserte læringsopplegget. Deretter vil jeg gå mer i dybden og se nærmere på tre forhold jeg oppfatter preger den enkelte faktors utvikling av profesjonell kompetanse i stor grad; tilbakemeldinger, relasjonskvaliteter og nivå av trygghet. Disse er nært knyttet til forskningsdesignet som har dannet grunnlaget for mye av studien.

5.1. Utvikling av yrkesmessig og/eller personlig kompetanse?

Etter analyse og tolkning har jeg fått inntrykk av at faktor 3 og 4 hovedsakelig var på kurset med en forventning, og et mål om å utvikle sin yrkesmessige kompetanse. Dette inkluderer teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter – to av tre begreper som utgjør profesjonell

kompetanse. Skau (2011) argumenterer for at man ikke kan ta det personlige ut av det profesjonelle, og at vi bare kan videreutvikle vår personlige kompetanse gjennom en aktiv og reflekterende innsats overfor oss selv, våre erfaringer og vårt verdigrunnlag (s. 57). Generelt skiller ingen av faktorene mellom personlig og yrkesmessig kompetanse, men på kurset var den yrkesrelaterte utviklingen satt i forgrunnen, og den personlige utviklingen i bakgrunnen, særlig for faktor 3 og 4.

Postintervjuet med faktor 3 avdekker at deltakelse på kurset var motivert ut fra et ønske om å lære seg et verktøy til yrkesmessig bruk. Opplevelsen av kurset ble slik dominert av prosessen med å tilegne seg yrkesspesifikke ferdigheter gjennom praktisering, eventuelt justering av atferd gjennom egen refleksjon og andres tilbakemeldinger i etterkant. Faktor 4 var også på kurset for å tilføre et nytt verktøy til sine yrkesspesifikke ferdigheter. Denne innstillingen farger hvordan faktoren opplever forlesningene, diskusjonene, tilbakemeldingene og øvelsene. Samtidig kommer det frem at faktor 3 og 4 ser på profesjonell kompetanseutvikling som et samlet begrep generelt, og at ens yrkesmessige utvikling påvirker ens personlige utvikling – og motsatt. Men deltakelse på kurset var først og fremst motivert ut fra et ønske om å lære et verktøy, gjennom teori og praktisering. Faktor 1 hadde også en yrkesmessig innstilling til kurset, men opplevde det som ønskelig og viktig å få et personlig utbytte i tillegg. Dette er den eneste faktoren som fremhevet opplevelsen av å lære noe nytt om seg selv, ved å reflektere over sin egen test og bruke den i triadeøvelsene. Faktor 2 hadde i utgangspunktet et ønske om å utvikle sin helhetlige profesjonelle kompetanse på kurset, og gir ved intervjuet uttrykk for at utvikling på ett område får konsekvenser for et annet. Denne holdningen gjenspeiles i synet på å gi og motta tilbakemeldinger, hvor faktoren ikke skiller på yrkesmessig og personlig innhold i like stor grad som de andre faktorene.

Personlig kompetanse utvikles fra en erfaring vi reflekterer over. Det er helt grunnleggende at vi utvikler vår selvbevissthet for å kunne utvikle oss og vokse (Skau, 2011). Hvordan kan vi endre, eller ønske å endre noe ved oss selv, dersom vi ikke er bevisst at vi ønsker å endre noe og hva? Hvorfor gjør jeg det jeg gjør? Hvilke konsekvenser får det? Får det de konsekvensene jeg ønsker at det skal få? Å kunne se på egne opplevelser, reaksjoner og følelser som et objekt handler om ens evne til metarefleksjon. Metarefleksjon defineres av Jordan som "...the possibility of taking awareness itself as an object of attention" (2002, s.1). Dette er noe mer enn å "være" dine umiddelbare tanker, reaksjoner og emosjoner ved at de tar all din oppmerksomhet. Schibbye (2006) er opptatt av det samme, men kaller det "selvrefleksivitet" hvor en forholder seg til seg selv ved å være sitt eget objekt. Begrepet reflekterer tanken om at vi får speilet våre handlinger og emosjoner fra omverdenen tilbake på

oss, slik at vi kan utvikle et metasyn på oss selv, verden og andre. Dette kan gjøre en person mer kongruent i sin atferd.

Utvikling av metabevissthet krever at vi registrerer at det foregår emosjonelle, kognitive, viljestyrte prosesser i vår bevissthet. Deretter må vi relatere oss aktivt til disse prosessene, ved at vårt ”selv” blir bevisst at vi tenker eller kjenner noe, og at vi har et valg med hensyn til hvordan vi handler eller forholder oss til det. Vi ”eies” på den måten ikke av våre opplevelser, kognisjoner og tanker, og kan reflektere rundt innholdet i vår bevissthet på en distansert måte. Vi kan være mer eller mindre metabevisst på ulike områder, for eksempel i forhold til persepsjon av hendelser, emosjoner, tankemønstre, meninger, motivasjon og atferdsmønstre (Jordan, 2002) (vedlegg 11 for mer detaljert beskrivelse i tabell). Ved å evne å se på våre verdier, emosjoner, kognisjoner og lignende som objekter vi kan reflektere over, åpnes mulighetene for at vi kan bli enda bedre veiledere i møte med våre veisøkere. Å være en god veileder krever en god posisjon selvinnsett (Allgood & Kvalsund, 2005b).

Metarefleksjon er en evne man kan utvikle, noe det også oppmuntres til på Profrådkurs. Gjennom daglige samlinger i ”sirkelen” åpnes det opp for egen og felles refleksjon rundt erfaringer, tanker og følelser man har. Forelesningene blir etterfulgt av praktiske øvelser. Forelesningen om verdier blir for eksempel etterfulgt av en øvelse hvor deltakerne skal reflektere rundt egne verdier i tilknytning til eget selv bilde og bakgrunn. Dette har som mål å øke bevisstheten rundt hvordan egen person påvirker andre, og hvordan en selv kan reagere på ulike personer. Tilbakemeldinger i triadene kan sette i gang metarefleksjonsprosesser, hvor deltakerne kan få økt selvinnsett til hvordan de virker på andre og hvordan andre virker på dem selv.

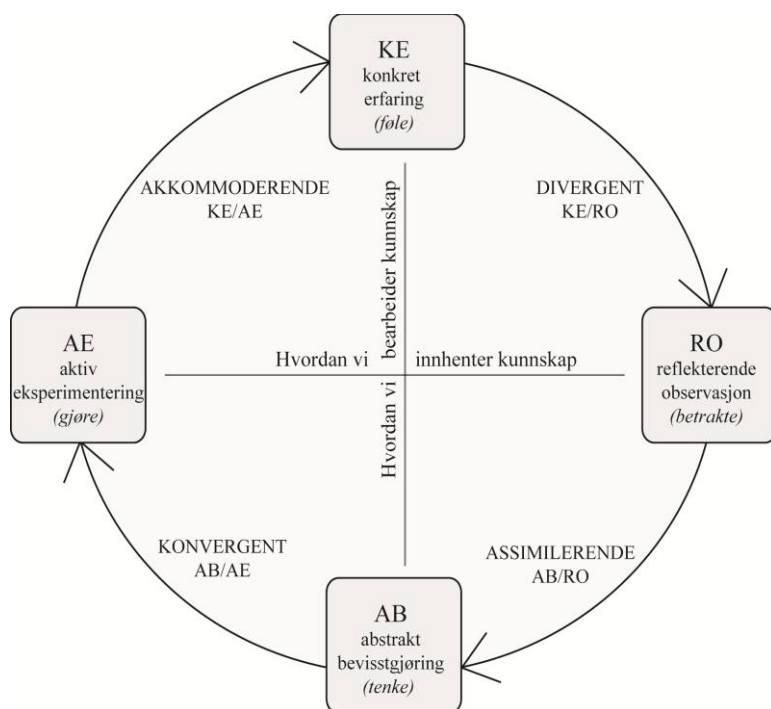
Bidro læringsopplegget på kursene til økt selvinnsett, og gjennom det økt personlig kompetanse? Og/eller var evne til metarefleksjon allerede til stede hos enkelte deltakere? En indikasjon på at kurset ga erfaringer som bidro til økt personlig kompetanse, er at alle faktorene opplevde at rollen som veisøker ga dem nyttig innsikt i hvordan det kan oppleves å være på ”den andre siden”. Q-sorteringene gir uttrykk for at dette har gjort dem til bedre veiledere i ettertid. At evne til metarefleksjon også kan være et trekk som kjennetegner enkelte personer ved kurset, eksemplifiseres ved faktor 2s tanker rundt enkelte øvelser. Til tross for opplevd usikkerhet og uro for å utfordre seg selv gjennom øvelser og tilbakemeldinger, evnet faktoren tidvis å sette disse følelsene til side og ”hoppe ut i det”, da faktoren mener slike situasjoner bidrar til utvikling. Et annet eksempel er faktor 3 som lærer best nettopp gjennom indre refleksjon. Samtidig er metarefleksjon, som Jordan (2002) beskriver det, en form for tenking som er mer en vane enn noe man gjør ved enkelttilfeller.

Ved å repetere en handling mange nok ganger blir den til slutt en vane ved at den blir automatisert. Kurset kan, gjennom det erfaringsbaserte undervisningsopplegget og eksamensoppgaver som oppfordrer til refleksjon, så et frø og slik være ett skritt på veien mot at kursdeltakerne skaffer seg vanen og evnen til metarefleksjon.

Jeg er av den oppfatning at kursdeltakerne, gjennom det erfaringsbaserte læringsopplegget, fikk utviklet sin profesjonelle kompetanse, som inkluderer teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, i tråd med Skaus (2011) definisjon. Samtidig er det faktorenes opplevelse som er det sentrale, og de definerer kanskje ikke personlig utvikling på samme måte som Skau. Uansett står det at de ble møtt på sitt behov for å utvikle sin yrkesmessige kompetanse i forgrunnen for faktor 3 og 4s læringsopplevelse. Faktor 1 og 2 hadde en mer helhetlig innstilling til kompetanseutvikling, og opplevde også at læringsopplegget la til rette for utvikling av dette.

5.2. Det erfaringsbaserte læringsopplegget

På hvilken måte la kurset opp til utvikling av profesjonell kompetanse? Ved å bruke Kolbs læringspiral nevnt i kapittel 2 vil jeg forsøke å belyse hvordan læringsopplegget ved kurset er tilrettelagt for å oppmuntre til dette.



Figur 3 Modifisert modell Kolb 1984, s.42 integrert med teori fra s.68

Læring, endring og vekst blir best fasilitert ved en prosess som begynner med (1) her-og-nå opplevelser (KE), fulgt av (2) samling av data og reflekterende observasjon rundt erfaringen

(RO). Disse dataene blir så (3) analysert (AB) og konklusjonene som er trukket, blir gitt tilbake til aktørene for eventuell (4) modifisering av atferd og/eller dannelse av nye erfaringer/opplevelser (AE) (Baker, Jensen & Kolb, 2002). Slik blir læringsprosessen helhetlig, ved at hele personen er aktivert.

Denne prosessen kan relateres til kursets undervisning, hvor de konkrete erfaringene kan knyttes til forelesninger, samtaler og diskusjoner, det å være veileder/veisøker/observatør, utfylling av egen test m.m. Slike hendelser er noe man kan se tilbake på og reflektere over, noe det også oppmuntres til ved kurset, for eksempel gjennom egen og felles refleksjon i ”sirkelen”, når det oppmuntres til tilbakemeldinger i triadene og gjennom å bruke egen test på alle læringsarenaer ved kurset. Meningen en henter ut av disse refleksjonene refererer til neste fase av Kolbs læringsspiral – abstrakt begrepsdanning eller bevisstgjøring. Hva betyr for eksempel en tilbakemelding om at jeg får veisøker til å slappe av, for meg som veileder? Hva betyr de tre verdiene jeg rangerer høyest av totalt 16 for meg? Hva tar jeg med meg videre fra ”RESPECTFUL”-øvelsen hvor jeg skal beskrive min bakgrunn og identitet? Meningene jeg henter ut fra observasjonene jeg gjør, kan få implikasjoner for videre atferd, og slik fortsetter læringssyklusen.

Undervisningsopplegget oppmuntrer til at deltakerne får anledninger til å gå gjennom alle delene av Kolbs læringsspiral, og slik øker muligheten for dypere, bedre læring og mer helhetlig læring, med mål å utvikle deres profesjonelle kompetanse. Å være bevisst hvilken form for læring man som kursholder stimulerer til gjennom ulike undervisningssituasjoner er en fordel, for å legge til rette for gode læringsbetingelser for de ulike kursdeltakerne. Slik kunnskap er også viktig for å sikre at undervisningsopplegget ikke blir skjevt eller ensidig, men at alle rundene i spiralen utfyller hverandre og læringsprosessen slik blir helhetlig.

Hvilke deler av læringsopplegget som ga størst læringsutbytte, og på hvilken måte, varierte mellom faktorene. Jeg vil vurdere dette mot Kolbs (1984) teori om læringsstiler.

5.2.1. Ulike læringsstiler

I kontrast til teoribasert læring krever en erfaringsbasert læringsform at man aktivt tar del i sin egen læringsprosess. Det gir kunnskap og kompetanse som oppleves som meningsfull og personlig (Moxnes, 2000). Alle faktorene satte pris på å lære et verktøy de opplevde som kompetansestyrkende og nyttig i deres virke. Samtidig var det *måten* man lærte dette på som ble trukket frem som særlig positivt, gjennom veksling mellom forelesninger, øvelser og refleksjon. Istedenfor å være passiv mottaker av informasjon, hvor deltakerne lærte at det var

én riktig måte å gjennomføre testen på, gir alle faktorene uttrykk for at det var fint å se at man kunne gjennomgå testen på flere måter.

Mennesker tar innover seg, tolker og handler på erfaringer og ideer på ulike måter – de har ulike læringsstiler. All læring foregår i følge Kolbs modell langs to dimensjoner; innhenting og omdannelse av informasjon, utdypet i avsnitt 2.1. Kolb ser på læring som en intern prosess i følge Illeris (2006), men læring kan også foregå i samspill med omgivelsene. Videre i teksten vil jeg se på teorien rundt læringsstiler opp mot faktorene, i en intern, så vel som en sosial, kontekst. Kolb (1984) beskriver fire læringsstiler; divergent, assimilerende, konvergent og akkomoderende, hvor personens vektning langs de to dimensjonene sier noe om foretrukket læringsmåte. Den *divergente* læringsstilen (føle og betrakte) kombinerer det å være her-og-nå (KE) med refleksjon over det som skjer i situasjonen (RO). Denne stilen kjennetegnes av en evne til å se situasjoner fra flere sider, evne til problemløsning og forestilling/fantasi. I kontrast til den divergente læringsstilen står den konvergente læringsstilen (tenke og gjøre). En person med en *konvergent* læringsstil kombinerer abstrakt bevisstgjøring (AB) med aktiv eksperimentering (AE). Han eller hun foretrekker faste retningslinjer eller teorier, struktur og fakta, som så kan gjøres til gjenstand for utprøving. Læringsutfordringer som legger til rette for en strukturert tilnærming med én rett løsning er best. Den *akkomoderende* (føle og gjøre) læringsstilen kombinerer kjennetegn fra aktiv eksperimentering (AE) med konkreterfaring (KE). Aktiv handling, som gir opplevelser, inntrykk og inkluderer følelser, står sentralt for personer med denne stilen. Som en person med en akkomoderende læringsstil, lærer du best av å være aktiv i læringsprosessen. Dette inkluderer å ta sjanser og engasjere seg i nye erfaringer. Som polaritet til en akkomoderende læringsstil står personer med *assimilerende* læringsstil (betrakte og tenke), som ikke er komfortable med å kaste seg inn i nye aktive situasjoner. Stilen kombinerer evnen til å reflektere over hendelser og observasjoner (RO) med abstrakt bevisstgjøring (AB) – og å gi disse mening. Det er en læringsstil hvor personen evner å trekke slutninger fra fakta, og plassere ulike ideer og teorier inn i et mer helhetlig bilde. Tradisjonell teoretisk undervisning i utdanningssystemet henvender seg oftest til denne typen, da personer med denne stilen lærer best av utfordringer som krever teoretisk bearbeidning og innsikt (Kolb, 1984).

Kolbs læringsstiler og læringsspiral er forenklet teori om hvordan læring kan foregå. I praksis er det sjelden så logisk og systematisk, og det er ingen personer som *er* én læringsstil. Vi *har* tilgang på læringsstiler som vi aktiverer i større eller mindre grad. For enkelhetens skyld, og for å belyse eventuelle nyanser som eksisterer mellom faktorene, vil jeg allikevel se faktorene opp mot læringsstilene til Kolb.

Ut fra min tolkning av faktor 1 ser jeg elementer som kjennetegner en akkomoderende læringsstil. Faktoren gir uttrykk for å foretrekke aktiv eksperimentering, og nøler ikke med å utfordre seg selv på kurset. Samtaler og tilbakemeldinger har helst et innhold knyttet til her-og-nå opplevelsene, fremfor teoretiske diskusjoner rundt for eksempel beste fremgangsmåte når det gjelder verktøyet. Faktorsynet i faktor 2 tegner et bilde av å foretrekke tilbakemeldinger gitt i triadene som kilde til utvikling av profesjonell kompetanse. Refleksjon og betraktninger over hva som hendte, alene og spesielt i form av andres tilbakemeldinger, blir så analysert og tolket, for økt selvinnsikt og utvikling av profesjonell kompetanse. Under postintervjuet med Bente kommer det frem at hun lærer veldig mye av tradisjonell undervisning, men at hun også ser verdien av aktiv eksperimentering og utfordring, som kjennetegner en mer akkomoderende stil. Faktor 3 viser tendenser til en konvergent læringsstil, ved at faktorsynet trekker frem aktiv eksperimentering, særlig i form av triadeøvelser, som den viktigste kilden til læring ved kurset. Informasjonen denne eksperimenteringen gir, bearbeides så internt for tolkning og analyse. Slik er faktorens egne tanker og følelser rundt erfaringer den beste kilden til læring. Gjennom postintervjuet uttrykkes det et behov for mer struktur, noe som også kjennetegner personer med konvergent læringsstil. Faktorsynet i faktor 4 verdsetter i stor grad den praktiske undervisningsformen, hvor deltakerne inkluderes ved de ulike undervisningsformene (forelesninger, øvelser, ”sirkelen” m.m.). Slik ser jeg elementer av flere læringsstiler, men med hovedvekt av divergent læringsstil hos faktor 4. Refleksjon i fellesskap, gjennom samtaler og diskusjoner over her-og-nå opplevelser, er en viktig kilde til økt kunnskapsutvikling. Faktoren verdsetter diversitet og andres synspunkter og meninger, slik at man får utviklet kunnskap sammen.

Læringsstil kan ses som et synonym til kommunikasjonsstil i måten den forsøker å karakterisere hvordan en person mottar og bearbeider informasjon. Den er slik relatert til foretrukket undervisningsstil (Hunt, 1987). Bevissthet rundt læring og læringsstiler kan hjelpe kursholdere å bli bevisst egen og andres stil, for slik å legge til rette for helhetlig læring hos kursdeltakerne. Et eksempel på dette er triadeøvelsene, hvor noen foretrekker å prate om temaet, fremfor å erfare det selv gjennom handling. Som kursholder kan man da oppfordre personene til å benytte muligheten til å praktisere, så de får et mer helhetlig læringsutbytte. Kolbs teori er også en del av pensumlitteraturen for kurset. Økt bevissthet hos deltakerne når det gjelder egne læringspreferanser, kan hjelpe dem til å se hva de selv foretrekker, og eventuelt gjøre dem bevisst på områder der de kan tjene på å utfordre seg selv. Kunnskap om Kolbs læringsteori kan også være nyttig for kvaliteten og fremdriften i et karriereveiledningsløp, som de også er på kurset for å lære om. Pensumlitteraturen er slik med på å

utvikle deltakernes profesjonelle kompetanse, og tilfredsstill et læringsmål på kurset om å kunne anvende teoretisk kunnskap i praktiske situasjoner. Jeg oppfatter at personene som representerer faktorene, fant ulike elementer ved læringsopplegget som ga dem stort læringsutbytte, slik at alle ga uttrykk for å ha fått utnyttet kurset som læringsarena.

5.3. Tilbakemeldinger som hemmende og/eller fremmende?

I kapittel 2 ble tilbakemeldinger trukket frem som et viktig og essensielt element i å øke personers selvinnsett, og gjennom det læring og utvikling og generell økt profesjonell kompetanse som veileder. Å gi og motta tilbakemeldinger handler om å kunne gjøre noe subjektivt til et objekt for observasjon (Skau, 2011). Samtidig fører ikke tilbakemeldinger til læring i seg selv. Andre forhold virker inn, som for eksempel relasjonen mellom mottaker og avsender, hvilket kommunikasjonsnivå tilbakemeldingen blir gitt på, som beskrevet i kapittel 2 – altså innholdet i tilbakemeldingen, samt mottakers opplevelse av trygghet, både i seg selv og i omgivelsene. Opplevelsen av å få og gi tilbakemeldinger er slik en individuell sak, men jeg vil forsøke å peke på visse fellestrekk hos faktorene i dette avsnittet, og hvordan det kan ha hatt innvirkning på faktorenes opplevde læringsutbytte.

Innholdet i tilbakemeldingene kan ha mye å si for opplevelsen til både avsender og mottaker. Ut fra kommunikasjonsnivåene presentert i avsnitt 2.5.1, vil tilbakemeldinger sannsynligvis innebære sterkere emosjoner hos både avsender og mottaker jo høyere opp på kommunikasjonsstigen de er (Moxnes, 2012). Faktorene, med unntak av faktor 3, følte det var rom for å gi ærlige, konstruktive tilbakemeldinger på kurset. I postintervjuet med faktor 3 kom det frem at verdien av tilbakemeldingene ofte kom i skyggen av at de ikke var konkrete nok og ikke ble oppfattet som genuine. Slik kunne tilbakemeldingene for faktor 3 i større grad virke mer hemmende enn fremmende for læringsutbyttet. Som nevnt hadde noen av faktorene først og fremst en yrkesmessig innstilling til kurset. Jeg har en antagelse om at dette preget innholdet i tilbakemeldingene, og hvordan disse ble gitt og mottatt. Det er mitt inntrykk at faktorene som skilte det yrkesmessige fra det personlige i størst grad har lettere for å gi og ta inn tilbakemeldingene uten at det vekker et høyt nivå av angst – verken varm eller kald (Moxnes, 2012). Det er lettere å være kongruent når det gjelder å uttrykke nøytrale budskap eller positive reaksjoner/følelser. Det krever mer mot dersom en tror det kan utløse sinne, frustrasjon eller avvisning (Skau, 2011).

Faktor 2 er den faktoren som i minst grad skilte det personlige fra det yrkesmessige på kurset, og opplevelsen av sterke følelser, sammenlignet med de andre faktorene, kan ha vært en konsekvens av dette. I postintervjuet kommer det frem at faktoren forsøker å være åpen for

alle tilbakemeldinger som kilde til selvinnsett. I dette ligger det implisitt et syn på at andres vurderinger er sanne. Et Zen-buddistisk visdomsord sier at:

Hvis noen sier deg noe som er usant, har du ingen grunn til å bli opphisset, uansett om du betrakter utsagnet som positivt eller negativt. Det er sant i den forstand at det er en person som tror det er sant om deg; det er dette menneskets sannhet. Det er usant i den forstand at det ikke representerer din sannhet. Det er betydningsløst i den forstand at det ikke forandrer noe på hvem og hva du er; din identitet er uavhengig av andres meninger (Skau, 2011, s.148).

Måten tilbakemeldinger blir gitt på, og innholdet i dem, er slik av større betydning for faktor 2s læringsutbytte, sammenlignet med for eksempel faktor 4. For faktor 4 er tilbakemeldinger en kilde til kunnskap dersom de er saklige og velbegrunnede. Men innholdet ved dem tas ikke som en sannhet uten forbehold, og er ikke nødvendigvis en kilde til økt kunnskap og kompetanseutvikling. Å gi tilbakemeldinger innebærer å presentere sin oppriktige subjektive oppfatning av noe. Det medfører ansvar som 1. å gi ærlige tilbakemeldinger, 2. møte andres reaksjoner på disse, 3. stå ansvarlig for egne oppfatninger og meninger, 4. kunne ta i mot slike tilbakemeldinger for det de er verdt (Kvalsund & Meyer, 2005). Å gi og motta tilbakemeldinger krever en viss porsjon trygghet, som også da har innvirkning på hvorvidt faktorene opplever deler av kurset som hemmende eller fremmende for utviklingen av sin profesjonelle kompetanse.

5.4. Relasjoner

Grad av trygghet kan knyttes opp mot kvaliteten på relasjonene mellom personene på kurset. Innad i en gruppe kan det være både avhengighet, uavhengighet og gjensidighet (Kvalsund & Meyer, 2005). Dette kan henge sammen med den enkeltes behov for støtte og trygghet. Videre sier Kvalsund og Meyer (2005) at personer med et stort behov for trygghet søker asymmetriske relasjoner, altså avhengighet. Et behov for avhengige relasjoner kan komme til uttrykk gjennom et ønske om andres aksept og støttende tilbakemeldinger. At man heller lærer av andres erfaringer og tilbakemeldinger fremfor å utforske sine egne kan også være uttrykk for en avhengig relasjon. Det kan også komme til uttrykk ved en frykt for å såre andre. Faktor 2 gir uttrykk for at det kan oppleves som vanskelig å gi tilbakemeldinger, da innholdet potensielt kan såre mottakeren. Ved å vise hvem man er og gi uttrykk for sine synspunkter, ved for eksempel tilbakemeldinger, risikerer man at noen tar seg nær av det. Samtidig vil man, ved å holde tilbake sine egentlige synspunkter med tanke på hvordan mottakeren vil ta det, la det gå ut over ens mulighet for å uttrykke seg uavhengig av andre. Slik skaper frykten

for å såre avhengighet i relasjonen til andre (Kvalsund & Meyer, 2005). Jeg opplever at faktor 2 på mange måter uttrykker et behov for asymmetriske relasjoner og aksept på kurset, for slik å kunne utnytte kurset fullt ut som læringsarena. Videre oppfatter jeg et ønske om at dette behovet ble møtt av kursholderne i større grad, for slik å skape tryggere rammer for å utfordre seg selv.

Faktor 3 gir, til forskjell fra de andre faktorene, uttrykk for et mindre behov for anerkjennelse. Faktoren har et indre selvutviklingsfokus, mens de andre faktorene i større grad spiller på de andre deltakerne for utvikling, gjennom tilbakemeldinger, observasjon og diskusjoner. Sånn sett ser det ut som at faktor 3 foretrekker mer uavhengige relasjoner. Samtidig ble jeg oppmerksom på et behov for avhengighet, uttrykt gjennom behovet for mer struktur utenfor seg selv. For eksempel ønsker faktoren en mal på hvordan man skal gi hverandre tilbakemeldinger, at kursholderne hadde valgt veileder for den eksterne veisøkeren og at de styrte samtalen i større grad. Gjennom postintervjuet kommer det frem at faktorens ønske om mer erfaring blir påvirket av de andre deltakerne, slik at responsen på hennes ønske uteblir. Hun melder seg ikke som veileder siste dag på grunn av de andre kursdeltakernes negative innstilling, og tilbakemeldinger blir ikke gitt på en måte som gir henne størst utbytte. Faktoren får slik ikke hentet frem og brukt hele sitt potensial på kurset, og skylder dette på ulike ytre faktorer. Faktorens distanserte forhold til de andre deltakerne og det moderate behovet for anerkjennelse, kan kanskje være en ubevisst mestringsstrategi, som gjør at behovet for avhengighet reduseres eller skjules. Kanskje kunne en form for støttestruktur, eller ”scaffolding”, på kurset gjort at faktor 3 hadde kunnet være enda mer kongruent i sin fremtreden, det vil si, handlet ut fra sitt ønske om mer praktisering og både gitt og fått tilbakemeldinger som ønsket. Støttestruktur refererer her til Vygotskys begrep om læring gjennom den nærmeste utviklingssonen. Ideen er at man gjennom støtte kan få hjelp til å utvikle seg ett skritt lenger enn det man hadde klart på det aktuelle tidspunktet alene (Hoel, 2000). En slik støtte kunne også ført kommunikasjonen på kurset opp til et høyere kommunikasjonsnivå (figur 2), fra ”slabberas” og ”betroelser” med deling av ufarlig informasjon, til nivåene ”feedback” og ”privat selv” hvor nye sider ved en selv kan oppdages. Slik kunne en sterkere støttestruktur ført til økt læring for kursdeltakere som kjenner seg igjen i faktor 3.

Læringsopplegget ved kurs i Profråd inviterer til en viss grad til medbestemmelse fra kursdeltakerne. Gjennom at forelesningene er åpne for deltakernes input av erfaringer og kunnskap, og at øvelsene og diskusjonene er arenaer hvor gammel kunnskap forenes med ny, ved at det blir diskutert, utprøvd og forsøkt anvendt på nye måter, blir det slik en mer åpen

lærings situasjon (Moxnes, 2000). Samtidig må det være noen rammer for, eller holdepunkter ved, kurset. Det er ulikt hvordan deltakeren reagerer på denne læringsformen i forhold til deres behov for struktur og trygghet. En deltaker som opplever å være utrygg i seg selv, trenger mer struktur fra omgivelsene (Moxnes, 2012) og kan klage over manglende veiledning og styring. Både faktor 2 og 3 ga uttrykk for et større behov for styring og forutsigbarhet på kurset enn det de opplevde at de fikk. Slik vil derfor ikke et læringsopplegg som legger opp til en viss grad av medbestemmelse fra deltakerne, oppfylle alle deltakeres behov. Det å ta ansvar kan bli forbundet med usikkerhet og ubehag (Moxnes, 2000). Samtidig kan personer med behov for medbestemmelse for egen læring, og som tjener på å oppleve at de kan påvirke og bidra til felles læring, reagere med motstand dersom læringsopplegget blir for rigid, siden de ikke får brukt seg selv og sine ressurser (Moxnes, 2012). Både faktor 1 og 4 verdsetter at det ikke er faste rammer og en sterk støttestruktur ved kurset. De viser slik et behov for uavhengighet, samtidig som de i stor grad verdsetter andres bidrag til felles læring. Faktor 4 er den faktoren som ser ut til å få størst læringsutbytte av gjensidighet ved relasjonene. Faktorsynet opplever et stort læringsutbytte fra saklige og godt begrunnede diskusjoner og dialog, hvor andres deling av erfaringer, synspunkter og tilbakemeldinger er sentralt for egen utvikling av profesjonell kompetanse. For faktor 4 skapes den nærmeste utviklingssonen gjennom interaksjon med andre. Gjennom dialog kan ulike perspektiver møtes, deltakerne kan bygge videre på hverandres tanker, prøve ut ulike tolkninger og sammen konstruere mening (Hoel, 2000).

Genuin gjensidighet innebærer å integrere alle deltakernes ulikhet. Dette forutsetter at alle deltakerne er kongruente i deres møte med hverandre, slik at det er ens ekte selv en viser frem og som en opplever blir akseptert (Kvalsund & Meyer, 2005). Slik forutsetter gjensidighet at alle deltakerne på kurset ønsker, og har et behov for, denne relasjonskvaliteten. I praksis kan dette være vanskelig, da kursdeltakerne kan ha ulike relasjonelle behov. Personer med behov for gjensidighet kan stå i veien for at personer med behov for trygghet og støtte utvikles videre mot gjensidighet, og slik kan behovet for gjensidighet hemme og ikke fremme utvikling og læring. På samme måte kan behovet for avhengighet stå i veien for utvikling og læring hos faktorsyn som verdsetter gjensidighet, da avhengighet forutsetter at det er noe eller noen som opprettholder asymmetrien. Å få kunnskap om og bli bevisst ulike relasjonskvaliteter og deres svakheter og styrker, kan gjøre det lettere for kursholderne å møte deltakerne der de er i sin utviklingsprosess.

5.5. Trygghet

Trygghet har mye å si for faktorenes læringsutbytte, og vil eksemplifiseres gjennom triadeøvelsene. Trygghet kan ses ut fra to perspektiver; å være trygg i seg selv og slik verdsette andres tilbakemeldinger på egen prestasjon, eller at andres tilbakemeldinger og anerkjennelse gir trygghet slik at man tørr å utfordre seg selv i de praktiske øvelsene.

Det kan være riktig å beskrive faktor 1 og 4 ut fra det første perspektivet. Faktor 1 gir uttrykk for at personene som lader faktoren generelt liker å utfordre seg selv, og gjør dette til stadighet på kurset. Det er ikke forbundet uro eller nervøsitet i forbindelse med å kaste seg ut i disse situasjonene, noe som kan tyde på en trygghet på seg selv og egen kompetanse. Faktor 4 føler seg på hjemmebane på kurset, og har noe jeg tolker som mestringstro til seg selv og egen yrkesmessige kompetanse. Denne tryggheten faktor 4 representerer åpner opp for andres tanker og refleksjoner rundt ulike temaer, og er også det faktoren lærer mest av. En trygg gruppe tør å være faglig uenige, og oppnår læringsutbytte gjennom kognitive spenninger (Hoel, 2000).

Det virker som at faktor 2 trenger tilbakemeldinger for å oppleve trygghet, i større grad enn faktor 1 og 4. Faktor 2 ønsker å bli bevisst nye sider ved seg selv, og se seg selv slik han eller hun virker på andre. Tilbakemeldinger er derfor noe faktoren ønsker og oppsøker, samtidig som den gir uttrykk for at det kan være tøft å både gi og motta disse. Skau (2011) påpeker at utvikling av personlig kompetanse krever store nok utfordringer – og god nok beskyttelse. Da endringsprosesser oppleves som potensielt sårbart for faktor 2, er opplevd trygghet sentralt på arenaer hvor personlig læring foregår. Slik er det viktig at faktor 2 opplever sertifiseringskurset som en trygg arena for utvikling av personlige kompetanse, da trygghet i miljøet er en forutsetning for at signifikant læring og personlig forandring skal kunne skje (Moxnes, 2000). En grad av varm angst må allikevel til da den bidrar til vekst, men trygghet må ligge i bunnen og er det vi handler ut fra. Vårt behov for vekst og utvikling melder seg, i følge Moxnes (2012), når vi har en viss følelse av trygghet og en del mot. Mot er essensielt for å ta initiativ til handling, ved at man søker utfordringer og endring, og evner å stå i utviklingsprosessen. Faktor 2 gir på den ene siden uttrykk for tilstrekkelig trygghet og mot til å ønske å være veileder i triadene og være åpen for de andres tilbakemeldinger på egne prestasjoner, samtidig som synet uttrykker at tryggheten ikke er så solid at deltakerne som lader på faktoren tør å utfordre seg i alle situasjoner. Faktorsynet ser derfor ut til å oppleve både varm og kald angst på kurset, hvor den varme angsten fremmer faktorens læringsutbytte, og den kalde angsten hemmer det.

Faktor 3 opplever trygghet i forhold til de praktiske øvelsene ved kurset, og lærer mest av egne refleksjoner rundt disse. Slik er de andre kursdeltakernes anerkjennelse i mindre grad viktig for faktorens opplevelse av kurset. Ved å akseptere seg selv opplever faktoren en følelse av trygghet, som igjen minker behovet for andres meninger og oppfatninger. Slik får egne perspektiver og oppfatninger større betydning for faktor 3, sammenlignet med de andre faktorene. Andres tilbakemeldinger gir ikke bekreftelse eller trygghet i stor grad, da faktoren opplever disse som overflatiske. Samtidig kunne en form for støttestruktur, eller trygghet gjennom klare rammer, gitt faktoren større læringsutbytte fra kurset, nevnt i avsnittet over.

5.6. Avslutning og implikasjoner for praksis

Hva har denne studien bidratt til å belyse, og hvilke praktiske implikasjoner kan dette ha for kurset i fremtiden? Gjennom deltakernes Q-sorteringer fremkommer det at samtlige opplever kurset som nyttig og verdifullt for deres utvikling av profesjonell kompetanse. Studien belyser at det er et visst samsvar mellom læringsmålene og deltakernes opplevelse av kurset. Det har vært av særlig stor interesse for meg som kursholder, å få innsikt i hva som oppleves som utviklende eller begrensende for deltakernes læring og utvikling av profesjonell kompetanse. Faktorene i denne studien deler mange syn, men skiller seg også fra hverandre på noen områder. Kunnskap jeg vil ta med meg videre som kursholder, og implisitt karriereveileder, er at motivasjon for læring og utvikling på det yrkesmessige og/eller personlige plan var en sentral fellesnevner for positiv deltakelse og opplevelse av kurset – og at de ble møtt på dette på kurset. Det erfaringsbaserte læringsopplegget ga også en felles positiv opplevelse. Elementer ved undervisningsopplegget i Profråd, dynamikken mellom deltakere og personlige anliggender hos deltakerne, var forhold som bidro til et utbytterikt kurs. Hva som fremmer og hemmer læring er individuelt. Ideelt sett burde alle undervisningsopplegg møte den enkelte på hans eller hennes foretrukne læringsstil. Denne studien gir et lite innblikk i hvilke behov deltakerne kan ha, og kan gi meg selv og andre kursholdere nyttig informasjon om hvordan undervisningen kan tilrettelegges for å møte deltakerne der de er, slik at hver enkelt får et godt og helhetlig læringsutbytte. Jeg har erfart at læring og utvikling også krever noe av personen som skal lære og utvikle seg. Enhver må være en aktiv aktør i egen læringsprosess. Slik har kursdeltaker og kursholder et gjensidig ansvar for å utvikle deltakernes profesjonelle kompetanse.

”Morgendagen tilhører de lærende, ikke de lærde” (Skau, 2011, s.53).

En artikkel publisert av Vox – nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (vox.no) - setter søkelyset på et mangelfullt utdanningstilbud innenfor karriereveiledning. Artikkelen påpeker

at det i dagens samfunn settes høye krav til karriereveilederes kompetanse på en rekke områder, både praktisk og teoretisk. Kurset i Profråd legger opp til utvikling av profesjonell kompetanse, som består av teoretisk kunnskap, yrkesmessige ferdigheter og personlig kompetanse. Gjennom Q-sorteringene ga deltakerne uttrykk for at de, gjennom deltakelse på kurs i Profråd, fikk videreutviklet sin profesjonelle kompetanse som veiledere. Slik viser studien at kurs i Profråd er et viktig bidrag for å styrke fagfeltet karriereveiledning i Norge.

Gjennom denne oppgaven har det underveis dukket opp temaer som det hadde vært spennende å utforske videre, og som også kunne vært utfyllende i forhold til funnene som er gjort i denne forskningsprosessen. For det første hadde det vært interessant å undersøke samme kursdeltakeres opplevelse av kurset første og siste dag, for å få tak i forskjeller i opplevelsene og hvilke faktorer som spiller inn. Det kunne også vært en idé å gå i dybden på foretrukne læringsmåter, og se disse opp mot undervisningsopplegget i større grad enn jeg har gjort i denne oppgaven. For det tredje hadde det vært interessant å se nærmere på meta-refleksjon i relasjon til kursdeltakernes læringsutbytte, både rett etter kurset, og etter deres skriftlige refleksjoner ved eksamen noen uker senere.

Referanseliste

- Allgood, E. & Kalsund, R. (2010). Q-metodologi, rådgivningsfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjoner. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet på*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Atkinson, G. & Murrell, P. H. (1988). Kolb's Experimental Learning Theory: A Meta-Model for Career Exploration. *Journal of counseling and development*, 66, 374-376.
- Baker, A. C., Jensen, P. J. & Kolb, D. A. (2002). *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport, Conn.: Quorum Books
- Brown, J. R. (1996). *The I in science: Training to utilize subjectivity in research*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity; applications for Q-methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. Oversatt av F. Ø. Andersen. Dansk Psykologisk Forlag. Kap. 2 (s. 29 – 47). Org.tittel: Finding Flow. The Psychology of Engagement with everyday Life. (1997). Brockman Inc.
- Emnebeskrivelse (2012). NTNU Videre.
- Helstrup, F. (n.d.) *Kommunikasjon – psykologi*. Hentet fra Store Norske Leksikon, <http://snl.no/kommunikasjon/psykologi>, 04.03.13
- Hoel, T. L. (2000) *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hunt, D. E. (1987) *Beginning with ourselves: in practice, theory and human affairs* Cambridge, Mass.: Brookline Books
- Illeris, Knud. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- “John Dewey”, hentet fra Store Norske Leksikon, http://snl.no/John_Dewey 14.03.13
- Jordan, T. (2002). *Self-awareness, meta-awareness and the witness self*, hentet fra <http://www.perspectus.se/tjordan/selfawarenessUS.pdf> 23.04.13
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Kvalsund, R. (2009). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Kvalsund, R. (2005a). *Coaching: metode, prosess, relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing

- Kvalsund, R. (2005b). Self-insight a necessary presupposition for professional guidance? I E. Allgood & R. Kvalsund (Red.), *Learning and Discovery for professional Educators: Guides, Counselors, Teachers*. Trondheim: Tapir.
- 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. Doctorate in Education*. Trondheim, NTNU. (kap 7 og 8)
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010). *Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon*. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet på*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2008). Person-in-relation. Dialogue as transformative learning in counseling. I G. Grazina (red.), *Santykis ir Pokytis. Tarpasmeniniu rysių gelmines prielaidosir psichoterapija*. Vilnius: Universiteto Leidykla, s. 84–106.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Lærdal, A. (1996). Viktig å være trygg på egen kompetanse av Aase Lærdal. Kommentar til Vigdis Bunkholdt. I V. Bunkholdt m.fl (Red.) *Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene*. Oslo: Tano
- Læringsmål (n.d). *Master i rådgivning – om studieprogrammet*. Hentet fra <http://www.ntnu.no/studier/mraadg>, 06.01.13
- ManPowerGroup (2011). *40 prosent angres studievalg*. Hentet fra <http://www.manpower.no/Uploaded/F3133267C13F44B1843F870F7D58D268.pdf>
- McKeown, B. & Thomas, D. (1988). *Q-methodology*. London: Sage University paper
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: P. Moxnes
- Moxnes, P. (2012). *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon: et organisasjonspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- NAV (2012). *Om arbeid og psykisk helse*. Hentet fra <http://www.nav.no/Helse/Arbeid+og+psykisk+helse/Om+Arbeid+og+psykisk+helse>
- Nerdrum, P. (1996). Skikkethet i omsorgsyrkene av Per Nerdrum, kommentar til Alf Gunnar Eritsland. I V. Bunkholdt m.fl (Red.) *Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene*. Oslo: Tano
- OECD Review of Career Guidance Policies (2002). Hentet fra <http://www.oecd.org/norway/1937973.pdf>
- Phillips, D. C & Soltis, J. F. (2000). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Profråd karriereservice, NTNU Videre, (n.d.). Hentet fra http://videre.ntnu.no/pages/programs/profraadbasert_karriereservice/, 28.02.13
- Rognhaug, B. (1996). Kunnskapsyn og yrkesutøvelse. I V. Bunkholdt m.fl (Red.) *Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene*. Oslo: Tano
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2006). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser*. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B-M. (2011). *Kunnskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Egypten: Sahara Printing.
- Statistisk sentralbyrå (2012). *Fire av ti studenter uten fullført grad*. Hentet fra <http://www.ssb.no/hugjen/>
- Statistisk sentralbyrå (2011) *Sju av ti fullfører videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/201105/04/art-2011-12-05-01.html>
- Thorsen, A. A. & Allgood E. (red) (2010). *Q-metodologi – En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Tunstad, H. (07.01.2013). *Matte bestemmer frafall i skolen*. Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2013/januar/344615NTNU>
- Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2013). *Mangelfullt utdanningstilbud innen karriereveiledning*. Hentet fra <http://www.vox.no/no/Aktuelt/Mangelfulltutdanningstilbud-innen-karriereveiledning/>
- Watts, S. & Stenner P. (2012). *Doing Q-methodological research. Theory, method and interpretation*. London: Sage.
- Willig, C. (2009). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. 2nd ed. Glasgow: Bell and Bain Ltd.
- Wolf, A. (2010). *Subjektivitet I Q-metodologi*. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet på*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q-utvalg

Effekter	Nivåer		
Kommunikasjonsnivå	(A) Høyt	(B) Lavt	
Angst	(C) Varm	(D) Kald	
Personer i relasjon	(E) Avhengig	(F) Uavhengig	(G) Gjensidig

1.	Mitt behov for å føle meg kompetent ble utfordret under kurset.	ADF
2.	De gangene jeg opplevde sterke følelser visste jeg at den spesifikke situasjonen var nyttig for min læring og utvikling.	ACF
3.	Det var skummelt å utlevere sitt private selv, men jeg gjorde det allikevel – og lærte veldig mye av det.	ACE
4.	Måten andre ga meg tilbakemeldinger på gjorde noen ganger at jeg gikk i forsvar og ikke klarte å ta innholdet i vurderingene deres til meg	ADE
5.	Det rolige tempoet kursholderne hadde gjennom undervisningen gjorde kurset til et godt læringsmiljø.	BCE
6.	Konkrete og oppriktige tilbakemeldinger er kanskje den mest verdifulle gaven et menneske kan gi et annet. Det er også den gaven jeg følte det var tøffest å gi – og ta imot.	ADG
7.	Jeg fokuserte på å gi positive tilbakemeldinger som gikk på hva personen gjorde bra.	BCG
8.	Jeg foretrekker andre metoder enn praktisering som læringsmetode.	ADF
9.	Anerkjennelsen jeg opplevde å få da jeg hadde en veilederrolle ga meg tro på meg selv som veileder og motiverte meg til å utvikle meg videre.	ACE
10.	For meg er personlig og yrkesmessig utvikling ett og samme. Jeg følte kurset og personene jeg møtte der bidro til denne utviklingen i stor grad.	ACG
11.	Det ble ikke gitt noen fasitsvar på hva som var en god eller dårlig måte å gjennomgå testen på. Det opplevde jeg som positivt for utviklingen av mine yrkesmessige ferdigheter.	ACF
12.	Jeg var så opptatt av hva jeg skulle gjøre eller si neste gang som rådgiver at jeg ikke klarte å gripe fatt i det som oppsto underveis i samtalen.	BDE

13.	Det kunne bli litt for mye tilbakemeldinger til tider – det er jo jeg som kjenner meg selv best.	BCF
14.	Undervisningsopplegget og framgangmåtene vi lærte i forhold til testen var for stive og fastsatte til at jeg fikk utnyttet kurset fullt ut som læringsarena.	BDF
15.	Noe jeg satte pris på hos mine kommunikasjonspartnere var at de ga uttrykk for sitt perspektiv av en sak, slik at jeg fikk en mulighet til å utvide min forståelse.	ACG
16.	At kjemien stemte med de andre deltakerne var helt sentralt for mitt utbytte av kurset.	ACE
17.	Jeg angret i etterkant på at jeg ikke utfordret meg selv i større grad, som for eksempel å melde meg som veileder siste dagen.	ADF
18.	Jeg fikk størst yrkesmessig utbytte av å drøfte i fellesskap ulike måter man best kan gjennomføre veiledning med kartleggingsverktøyet.	BDG
19.	Det at hele gruppen skal ta på seg ansvaret for å skape et godt læringsmiljø på kurset preget av tillit og trygghet er idealistisk.	ACG
20.	Jeg lærte veldig mye om meg selv ved å gjennomgå min egen test.	BCF
21.	At gruppen besto av ulike individer med veldig variert bakgrunn opplevde jeg som negativt for mitt læringsutbytte.	BDF
22.	Gjennom kurset lærte jeg å bruke meg selv som verktøy i veiledningssituasjoner	ACE
23.	Ved noen tilfeller opplevde jeg at jeg delte mer enn jeg var komfortabel med. Dette angret jeg på i etterkant.	ADE
24.	Det var godt å få dele mine tidligere erfaringer og tanker med andre likesinnede, og oppleve at andre har vært igjennom noe av det samme	BCG
25.	Kurset var lagt opp slik at personer med høy grad av selvinnsett fikk størst læringsutbytte.	BCF
26.	Jeg opplevde at gruppen til tider unngikk temaer jeg følte var sentrale for vår læringsprosess da det opplevdes som for ubehagelig.	BDG
27.	Jeg opplevde læringsopplegget med en ekstern veisøker som mer stressende enn lærerikt.	ADE
28.	Jeg opplevde at det ikke var etablert en kultur for å gi helt ærlig konstruktiv kritikk av hverandre.	ADG
29.	Følelsen av å skulle bli vurdert av andre gjorde at jeg ikke turte å stille meg i rampelyset ved flere øvelser.	BDE
30.	Det var fint å se at man kan nærme seg testen på mange forskjellige måter, og at alle tilnæringsmåtene bidro til en viss fremgang hos klienten.	BCG
31.	Andres negative innstilling og usikkerhet til ulike øvelser preget min vilje og mot til å utfordre meg selv.	BDE
32.	Noe jeg setter pris på hos mine kommunikasjonspartnere er at de vektlegger harmoni i større grad enn konfrontasjon.	BDG

33.	Tanken på hva de andre deltakerne ville mene og føle om mine vurderinger som observatør hindret meg i å være helt ærlig.	BDE
34.	Kurset betydde mye for min yrkesmessige kompetanse, men ikke så mye for mitt personlige utbytte.	BCF
35.	Diskusjon rundt de små tingene ved en veiledningssamtale, som ordlyd og kroppsspråk, gjorde meg utålmodig og frustrert, da jeg ikke så betydningen av det.	BDF
36.	Jeg liker å utfordre meg selv, noe som gjorde at jeg tok sjanser og beveget meg utenfor min komfortsone.	ACF
37.	Endringsprosesser gjør at jeg kan føle meg sårbar. Jeg følte kurset la opp til en gjensidig ivaretagelse av hverandre slik at dette allikevel ble en fin opplevelse.	ADG
38.	Jeg følte til tider at følelsene mine kom i veien for min læring. Jeg brukte mye krefter og energi på å kontrollere dem.	ADE
39.	Jeg hadde et stort behov for å oppleve å få til det vi øvde på. Når jeg ikke gjorde det ble jeg frustrert og følte at jeg mislyktes.	BCE
40.	Jeg foretrekker å forberede meg før jeg skal gjøre noe nytt, noe jeg opplevde at det ikke ble satt av tid til på kurset.	ADF
41.	Å være klient og erfare hvordan den rollen kan oppleves, har gjort meg til en bedre veileder i dag	ACF
42.	Tidsskjemaet var til tider så stramt at jeg opplevde et større behov for læring og deling gjennom dialog enn det det var tid til i triadene.	ADG
43.	Å observere andres samtaler og diskusjoner var for meg den beste formen for læring, da jeg fikk verdifulle ideer om hvordan jeg vil opptre i møte med veisøker.	BDG
44.	Det viktigste for meg var å diskutere teori med andre, slik at vi utviklet kunnskap sammen.	BCG
45.	Mange av deltakerne hadde lett for å ta ordet og være i fokus. Jeg beundrer det hos dem, og har blitt motivert til å forsøke å ta mer plass selv i senere tid.	BCE
46.	Jeg mener man alltid har noe å strekke seg mot. For å utvikle seg er man avhengig av økt selvinnsikt, som man kan få gjennom andres ærlige tilbakemeldinger om deg.	ACG
47.	Andre utenomliggende faktorer, som sykdom, tidsfrister og arbeidsoppgaver som ventet på jobben, familieproblemer o.l., tok fokus bort fra det vi holdt på med på kurset.	BDF
48.	Kursholderens meninger kunne av og til satt mer punktum for diskusjoner og gitt litt tydeligere svar, og slik sett stoppet noen utflytende diskusjoner. Det kunne ført til økt læring og utvikling hos meg.	BCE

Vedlegg 2: E-post med instruksjer for datainnsamling

Kjære forskningsdeltaker

Først vil jeg igjen takke deg for at du har sagt deg villig til å delta på denne undersøkelsen i forbindelse med min masteroppgave "Læring og kompetanseutvikling gjennom deltakelse på kurs i kartleggingsverktøyet PROFRÅD".

Som vedlegg i denne e-posten finner du tre dokumenter.

- Vedlegg 1: 48 nummererte utsagn som omhandler læringsopplevelsen gjennom deltakelse på kurs i kartleggingsverktøyet PROFRÅD. Utsagnene må printes og klippes ut, slik at hvert enkelt utsagn er på sin egen lille papirlapp.
- Vedlegg 2: sorteringsmønster - fylles ut og rapporteres tilbake til meg.
- Vedlegg 3: instruksjon for sortering. Les denne nøye!

Du skal altså sortere 48 utsagn (vedlegg 1) i et mønster (vedlegg 2) ved å følge sorteringsinstruksjonen (vedlegg 3).

Svar så raskt som mulig, [REDACTED].

Vennlig hilsen

Katja Bang

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I MASTERGRADSPROSJEKT

Som masterstudent i rådgivning ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap, NTNU, skal jeg våren 2013 skrive den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan kursdeltakere i PROFRÅD opplever læring og kompetanseutvikling gjennom kurset. Jeg vil se på dette ved å bruke Q-metoden, som er ment å fange opp deltakernes subjektive opplevelse, holdning og erfaring knyttet til et tema. I den forbindelse søker jeg 20 til 30 personer som har deltatt på PROFRÅD-kurs.

Hva innebærer dette for deg

Som forskningsdeltaker vil du bli bedt om å systematisk sortere 48 ulike utsagn i en tabell etter hva du opplever som mest/minst lik deg. Utsagnene vil være knyttet til temaet for oppgaven. Selve sorteringen tar mellom 30 og 60 minutter, og vil foregå i februar 2013. Du vil enten få tilsendt materiell via e-post, eller jeg vil oppsøke deg personlig når sorteringen skal gjennomføres. I tillegg til å samle inn hver enkelt deltakers sortering av utsagnene, ønsker jeg informasjon om alder, kjønn og antall års erfaring med PROFRÅD. Denne informasjonen kan vise seg å være nyttig ved tolkningen av resultatene. Det kan også bli aktuelt å foreta et uformelt intervju med enkelte deltakere i etterkant av sorteringene, for å få ytterligere informasjon rundt det som er kommet fram fra sorteringene. Denne samtalen vil bli tatt opp på bånd, men ikke transkribert. Dersom dette blir aktuelt for deg vil jeg ta kontakt per e-post eller telefon.

Konfidensialitet og personvern

All informasjon om forskningsdeltakerne, samt datamateriell, vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og to veiledere som vil kunne identifisere hver enkelts sortering i løpet av arbeidet med prosjektet. Både mine veiledere og jeg er underlagt taushetsplikt. Etter behandling av data og innlevering av masteroppgaven vil personopplysninger og øvrig materiale slettes, og ingen opplysninger vil kunne spores tilbake til den enkelte deltaker. Forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), for å sikre at forskningen utføres på en etisk forsvarlig måte. Deltakelse i denne studien er frivillig, og du kan trekke deg fra prosjektet når du måtte ønske uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom du er interessert i å delta i studien ønsker jeg tilbakemelding så raskt som mulig på e-post. Jeg setter også stor pris på om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen på neste side dersom du er villig til å delta, og sender den til meg via mail eller post. Ved eventuelle spørsmål må du ikke nøle med å kontakte meg eller en av mine veiledere. På forhånd takk for din deltakelse.

Vennlig hilsen

Katja Svanberg Bang

Tlf: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Veileder: Camilla Fikse

Tlf: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Biveileder: Kristin Landrø

Tlf: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av læring og kompetanseutvikling gjennom PROFRÅD kurset, og ønsker å være forskningsdeltaker.

Signatur.....Telefonnummer.....

E-postadresse.....

Vedlegg 4: Q-sortering; struktur for gjennomføring

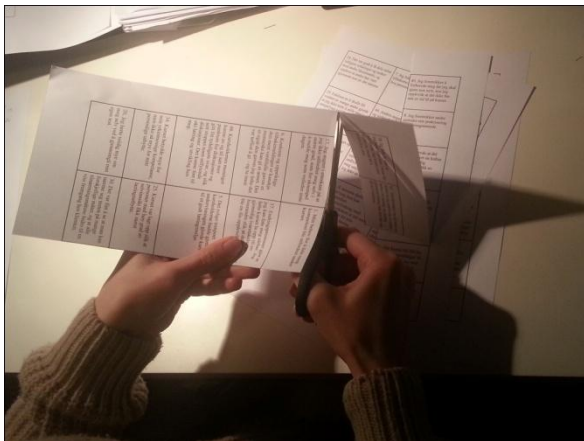
Instruksjon for sortering

Utsagnene omhandler din opplevelse av Profråd kurset, og hvordan ulike faktorer hadde innvirkning på ditt læringsutbytte og utvikling.

Du skal sortere ut fra din subjektive opplevelse i forhold til hva du opplevde fremmet, eventuelt hemmet, din læring på kurset.

Dette innebærer at du må tenke tilbake på hvordan du opplevde kurset. Det er ingen svar som er mer riktige enn andre. Forsøk å være så åpen og ærlig som mulig.

Før du kan starte sorteringen må du klippe ut de 48 utsagnene (vedlegg 1), slik at hvert utsagn er på en individuell lapp. Når du har gjort dette vil du ha 48 papirlapper med utsagn, og du kan følge instruksjonen videre.



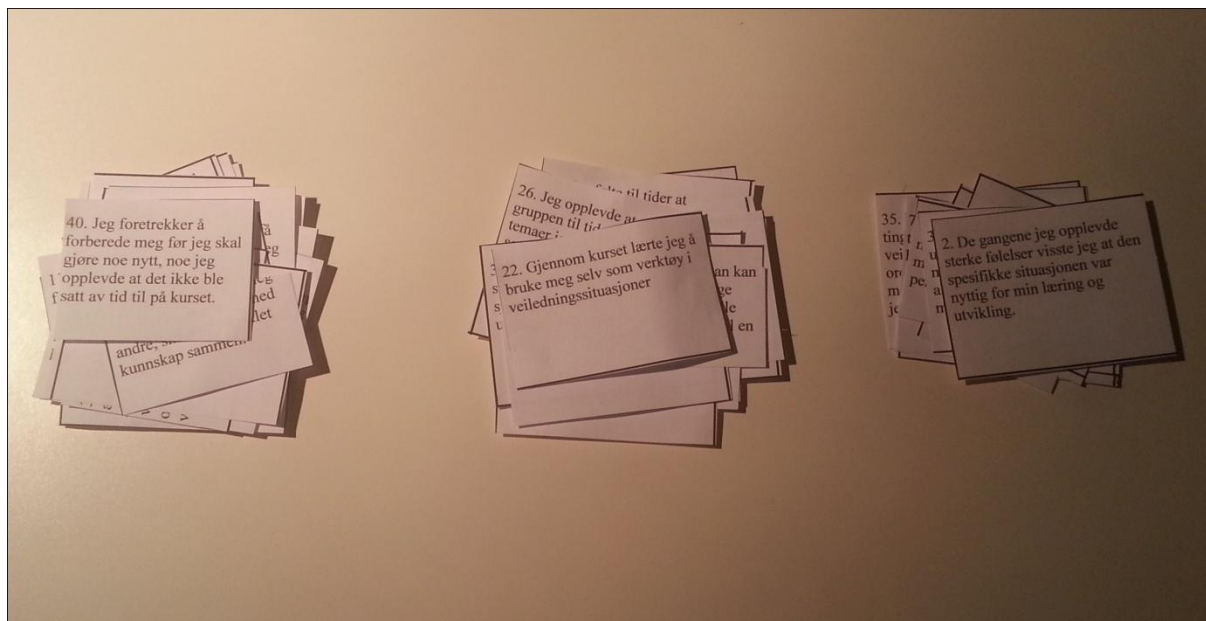
1. Les igjennom alle utsagnene for å få en oversikt over innholdet.

2. Del utsagnene i omtrent tre like store bunker på følgende måte:

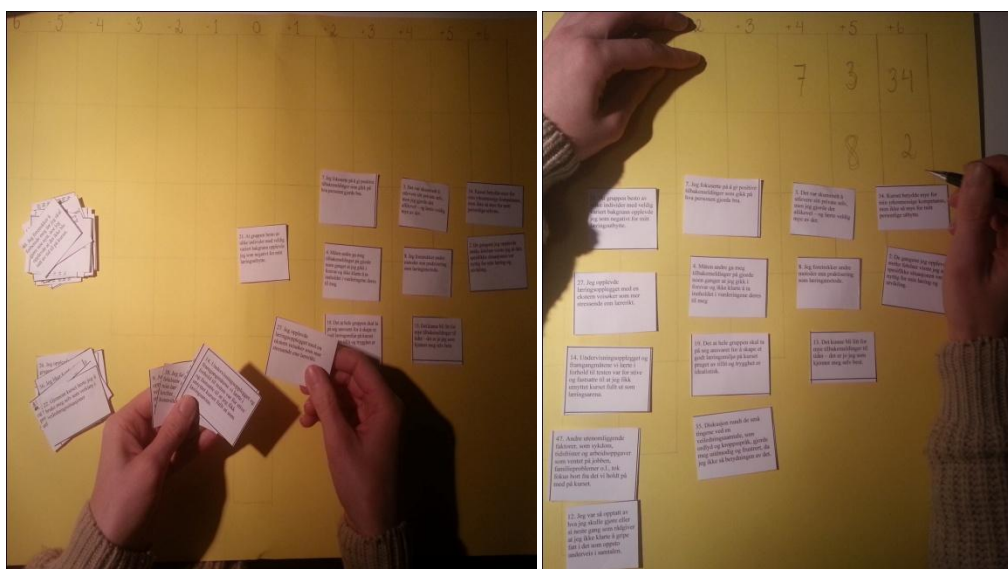
Bunke a) til høyre = de utsagnene du føler beskriver deg eller du er enig i.

Bunke b) til venstre = de utsagnene du føler ikke beskriver deg eller du er uenig i.

Bunke c) i midten = de utsagnene som er mer nøytrale, som ikke gir mening for deg, som virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motstridende.



3. Nå skal du gjøre en mer detaljert fordeling, hvor du skal plassere tallverdiene på utsagnene inn i mønsteret (se vedlegg 2).
4. Det kan være lurt å ta for seg ytterpunktene først, altså bunke a) eller b). Velger du for eksempel bunke a) først velger du ut to utsagn i bunken du er mest enig i, og plasser dem lengst til høyre (+6) i tråd med skjemaets mønster.
5. Gå videre til neste (+5) og gjør det samme her, men denne gangen med tre utsagn.
6. Når du er ferdig med bunke a) og b) tar du for deg utsagnene i bunke c) og plasserer dem på midten. Her er det små nyanser som ofte avgjør i hvilken kolonne du plasserer utsagnene.



7. Vær nøye og bruk god tid. Det er ingen fasitsvar på hvordan du skal gå frem med sorteringen, dette er kun et forslag. Bruk skjønn og gjør det som passer deg best. Selv om det kan være vanskelig å plassere alle utsagnene, må alle plasseres i samsvar med mønsteret, og hvert utsagn kan bare plasseres en plass.
8. Når du har fullført fordelingen og plasseringen så se over den på nytt og vurder hvorvidt du er enig med deg selv i de valgene du har gjort. Er du misfornøyd med noe justerer du plasseringene til du blir fornøyd. Husk at du skal sortere ut fra *din subjektive opplevelse av hva du opplevde fremmet, eventuelt hemmet, din læring på kurset*.
9. Noter utsagnenes nummer på skjemaet og rapporter resultatet tilbake til meg.

-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
6	46	10	9	3	2	36	28	16	38	19	44	21
	37	5	15	29	30	20	25	14	34	4	35	
		17	39	42	22	24	32	26	13	7		
			41	43	40	18	12	23	8			
				1	31	48	33	27				
						11	45	47				

Du kan sende meg resultatet på tre ulike måter:

- Scann mønsteret for sorteringen og send den til meg på mail:

████████████████████

- Send mønsteret for sorteringen til meg i posten:

██████████
 ████████████████████
 ████████████████████

- Rapportér resultatet til meg via e-post, [REDACTED], på denne måten:

+6: 21, 45

+5: 44, 35, 47

+4: 19, 4, 7,

+3: 38, 34, 13, 8

+2: 16, 14, 26, 23

+1: 28, 25, 32, 12, 33

0: 36, 20, 24, 18, 48, 27

-1: 6, 2, 30, 22, 40

-2: 31, 11, 3, 29

-3: 42, 43, 1, 9

-4: 15, 39, 41

-5: 10, 5, 17,

-6: 46, 37

Lykke til!

Ring meg på mobil: [REDACTED] om noe er uklart.

Vedlegg 5: Firefaktorløsning, X markerer personene som definerer faktoren

Q-sortering	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Arne	0.5754 X	0.1738	-0.0994	0.5193
Astrid	0.6585 X	0.3088	0.1310	0.0897
Anne	0.7035 X	0.3612	0.0455	0.2720
Arild	0.5801 X	- 0.0098	- 0.0539	0.4784
Anita	0.6758 X	0.2990	0.3899	0.1150
Anette	0.6402 X	0.3746	0.0205	0.2347
Britt	0.3823	0.6362 X	0.1045	0.4288
Berit	0.2448	0.7518 X	0.0892	0.3447
Birgitte	0.1437	0.7136 X	0.0815	0.1355
Bente	1.1695	0.7908 X	-0.0954	0.0792
Caroline	0.2347	0.3185	0.6245 X	0.1662
Dina	0.3246	0.3795	- 0.0664	0.6208 X
Dorthe	0.4073	0.3653	0.1259	0.6237 X
David	0.2929	0.3738	- 0.1857	0.6011 X
Denis	0.3095	0.2571	0.1703	0.7423 X
Dora	0.4791	0.1087	- 0.1117	0.5185 X
Dennis	0.5162	0.2317	0.0187	0.6528 X
Dag	0.3478	0.2365	0.0475	0.7212 X
Doris	0.2595	0.2851	0.1963	0.7696 X
Daniel	0.0414	0.0647	0.0216	0.8073 X
Desiree	0.1580	0.5149	0.0786	0.5877 X
Daghild	- 0.0195	0.2543	- 0.3875	0.5402 X
Ragnhild	0.4300	0.5443	0.1053	0.3892
Signe	0.4963	0.1989	-0.1695	0.4822
Tuva	0.4204	0.5086	- 0.5729	0.2259
Unni	0.5049	0.6293	0.1519	0.3829
Vera	0.4341	0.4831	- 0.1416	0.4576
Wenche	0.4184	0.5416	0.0184	0.4153
Forklaringsvarians	18 %	19 %	5 %	24 %
Antall deltagere per faktor	6	4	1	11

Tabellen viser hvor høyt hver deltakers Q-sortering venter de fire faktorene. X markerer personene som er med å definere den enkelte faktor. Personer uten symbolet X vil si at de ikke korrelerer signifikant på én faktor. Forklaringsvariansen uttrykker hvor mye mening faktorene fanger opp, ekskludert miksede sorteringer.

Vedlegg 6: Faktorenes gjennomsnittlige Q-sortering

FAKTOR 1

ULIK MEG / UENIG

LIK MEG / ENIG

-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
21	8	17	12	4	28	3	11	2	1	20	9	10
47	14	27	23	13	40	6	16	7	5	22	15	36
	34	31	29	19	44	24	32	42	18	41	46	
			33	35	45	25	37	43	30			
					48	26	39					
						38						

FAKTOR 2

ULIK MEG / UENIG

LIK MEG / ENIG

-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
8	14	23	25	26	18	4	7	3	1	9	10	6
13	21	27	33	28	19	11	12	5	2	15	37	46
	35	38	34	32	31	16	17	39	22	30	41	
			44	36	42	40	20	43	29			
					45	47	24					
						48						

FAKTOR 3

ULIK MEG / UENIG

LIK MEG / ENIG

-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
8	20	14	12	18	26	2	1	7	3	6	5	41
47	21	29	13	23	35	10	4	9	16	22	11	42
	32	38	44	24	37	15	17	30	19	48	28	
			45	43	39	25	27	36	34			
					40	31	46					
						33						

FAKTOR 4

ULIK MEG / UENIG

LIK MEG / ENIG

-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
14	8	4	23	13	12	1	2	5	10	7	22	18
38	28	21	26	29	40	3	6	19	11	9	24	46
	35	31	27	39	45	16	17	36	15	41	30	
			33	42	47	25	20	43	44			
					48	34	32					
						37						

Vedlegg 7: Diskriminerende utsagn (distinguishing statements)

Diskriminerende utsagn faktor 1

Nr.	Utsagn	Plass F1	Plass F2	Plass F3	Plass F4
36.*	Jeg liker å utfordre meg selv, noe som gjorde at jeg tok sjanser og beveget meg utenfor min komfortsone.	6	-2	2	2
20.	Jeg lærte veldig mye om meg selv ved å gjennomgå min egen test.	4	1	-5	1
18.	Jeg fikk størst yrkesmessig utbytte av å drøfte i fellesskap ulike måter man best kan gjennomføre veiledning med kartleggingsverktøyet.	3	-1	-2	6
42.	Tidsskjemaet var til tider så stramt at jeg opplevde et større behov for læring og deling gjennom dialog enn det det var tid til i triadene.	2	-1	6	-2
38.	Jeg følte til tider at følelsene mine kom i veien for min læring. Jeg brukte mye krefter og energi på å kontrollere dem.	0	-4	-4	-6
17.*	Jeg angret i etterkant på at jeg ikke utfordret meg selv i større grad, som for eksempel å melde meg som veileder siste dagen.	-4	1	1	1

Diskriminerende utsagn faktor 2

Nr.	Utsagn	Plass F1	Plass F2	Plass F3	Plass F4
37.	Endringsprosesser gjør at jeg kan føle meg sårbar. Jeg følte kurset la opp til en gjensidig ivaretagelse av hverandre slik at dette allikevel ble en fin opplevelse.	1	5	-1	0
29.*	Følelsen av å skulle bli vurdert av andre gjorde at jeg ikke turte å stille meg i rampelyset ved flere øvelser.	-3	3	-4	-2
12.	Jeg var så opptatt av hva jeg skulle gjøre eller si neste gang som rådgiver at jeg ikke klarte å gripe fatt i det som oppsto underveis i samtalen.	-3	1	-3	-1
36.	Jeg liker å utfordre meg selv, noe som gjorde at jeg tok sjanser og beveget meg utenfor min komfortsone	6	-2	2	2
13.	Det kunne bli litt for mye tilbakemeldinger til tider – det er jo jeg som kjenner meg selv best.	-2	-6	-3	-2

Diskriminerende utsagn faktor 3

Nr.	Utsagn	Plass F1	Plass F2	Plass F3	Plass F4
42.	Tidsskjemaet var til tider så stramt at jeg opplevde et større behov for læring og deling gjennom dialog enn det det var tid til i triadene.	2	-1	6	-2
28.*	Jeg opplevde at det ikke var etablert en kultur for å gi helt ærlig konstruktiv kritikk av hverandre.	-1	-2	5	-5
48.*	Kursholderens meninger kunne av og til satt mer punktum for diskusjoner og gitt litt tydeligere svar, og slik sett stoppet noen utflytende diskusjoner. Det kunne ført til økt læring og utvikling hos meg.	-1	0	4	-1

27. *	Jeg opplevde læringsopplegget med en ekstern veisøker som mer stressende enn lærerikt.	-4	-4	1	-3
46.	Jeg mener man alltid har noe å strekke seg mot. For å utvikle seg er man avhengig av økt selvinnsikt, som man kan få gjennom andres ærlige tilbakemeldinger om deg.	5	6	1	6
10.	For meg er personlig og yrkesmessig utvikling ett og samme. Jeg følte kurset og personene jeg møtte der bidro til denne utviklingen i stor grad.	6	5	0	3
15.	Noe jeg satte pris på hos mine kommunikasjonspartnere var at de ga uttrykk for sitt perspektiv av en sak, slik at jeg fikk en mulighet til å utvide min forståelse.	5	4	0	3
43.	Å observere andres samtaler og diskusjoner var for meg den beste formen for læring, da jeg fikk verdifulle ideer om hvordan jeg vil opptre i møte med veisøker.	2	2	-2	2
20. *	Jeg lærte veldig mye om meg selv ved å gjennomgå min egen test.	4	1	-5	1

Diskriminerende utsagn faktor 4

Nr.	Utsagn	Plass F1	Plass F2	Plass F3	Plass F4
18.	Jeg fikk størst yrkesmessig utbytte av å drøfte i fellesskap ulike måter man best kan gjennomføre veiledning med kartleggingsverktøyet.	3	-1	-2	6
24. *	Det var godt å få dele mine tidligere erfaringer og tanker med andre likesinnede, og oppleve at andre har vært igjennom noe av det samme	0	1	-2	5
44.	Det viktigste for meg var å diskutere teori med andre, slik at vi utviklet kunnskap sammen.	-1	-3	-3	3

Tabellene viser diskriminerende utsagns plassering per faktor. Utsagn med symbolet * er signifikant på $< .01$. Øvrige utsagn er signifikant på $< .05$.

Vedlegg 8: Konsensusutsagn (consensus statements)

Nr.	Utsagn	Plass	Plass	Plass	Plass
		F1	F2	F3	F4
2	De gangene jeg opplevde sterke følelser visste jeg at den spesifikke situasjonen var nyttig for min læring og utvikling.	2	3	0	1
5 *	Det rolige tempoet kursholderne hadde gjennom undervisningen gjorde kurset til et godt læringsmiljø.	3	2	5	2
8 *	Jeg foretrekker andre metoder enn praktisering som læringsmetode.	-5	-6	-6	-5
9 *	Anerkjennelsen jeg opplevde å få da jeg hadde en veilederrolle ga meg tro på meg selv som veileder og motiverte meg til å utvikle meg videre.	5	4	2	4
14 *	Undervisningsopplegget og framgangsmåtene vi lærte i forhold til testen var for stive og fastsatte til at jeg fikk utnyttet kurset fullt ut som læringsarena.	-5	-5	-4	-6
16 *	At kjemien stemte med de andre deltakerne var helt sentralt for mitt utbytte av kurset.	1	0	3	0
21 *	At gruppen besto av ulike individer med veldig variert bakgrunn opplevde jeg som negativt for mitt læringsutbytte.	-6	-5	-5	-4
22	Gjennom kurset lærte jeg å bruke meg selv som verktøy i veiledningssituasjoner	4	3	4	5
23 *	Ved noen tilfeller opplevde jeg at jeg delte mer enn jeg var komfortabel med. Dette angrer jeg på i etterkant.	-3	-4	-2	-3
30	Det var fint å se at man kan nærme seg testen på mange forskjellige måter, og at alle tilnæringsmåtene bidro til en viss fremgang hos klienten.	3	4	2	5
33	Tanken på hva de andre deltakerne ville mene og føle om mine vurderinger som observatør hindret meg i å være helt ærlig.	-3	-3	0	-3
35	Diskusjon rundt de små tingene ved en veiledningssamtale, som ordlyd og kroppsspråk, gjorde meg utålmodig og frustrert, da jeg ikke så betydningen av det.	-2	-5	-1	-5
40 *	Jeg foretrekker å forberede meg før jeg skal gjøre noe nytt, noe jeg opplevde at det ikke ble satt av tid til på kurset.	-1	0	-1	-1
41 *	Å være klient og erfare hvordan den rollen kan oppleves, har gjort meg til en bedre veileder i dag	4	5	6	4
45 *	Mange av deltakerne hadde lett for å ta ordet og være i fokus. Jeg beundrer det hos dem, og har blitt motivert til å forsøke å ta mer plass selv i senere tid.	-1	-1	-3	-1

Tabellen viser utsagn som antas å uttrykke felles syn hos faktorene, og deres gjennomsnittlige plassering hos hver faktor. * viser til utsagn som korrelerer på signifikansnivå < 0.01 . øvrige utsagn korrelerer på signifikansnivå < 0.05 .

Vedlegg 9: Utsagnenes plassering per faktor

Utsagn	Faktorer			
	1	2	3	4
1. Mitt behov for å føle meg kompetent ble utfordret under kurset.	3	3	1	0
2. De gangene jeg opplevde sterke følelser visste jeg at den spesifikke situasjonen var nyttig for min læring og utvikling.	2	3	0	1
3. Det var skummelt å utlevere sitt private selv, men jeg gjorde det allikevel – og lærte veldig mye av det.	0	2	3	0
4. Måten andre ga meg tilbakemeldinger på gjorde noen ganger at jeg gikk i forsvar og ikke klarte å ta innholdet i vurderingene deres til meg	-2	0	1	-4
5. Det rolige tempoet kursholderne hadde gjennom undervisningen gjorde kurset til et godt læringsmiljø.	3	2	5	2
6. Konkrete og oppriktige tilbakemeldinger er kanskje den mest verdifulle gaven et menneske kan gi et annet. Det er også den gaven jeg følte det var tøffest å gi – og ta imot.	0	6	4	1
7. Jeg fokuserte på å gi positive tilbakemeldinger som gikk på hva personen gjorde bra.	2	1	2	4
8. Jeg foretrekker andre metoder enn praktisering som læringsmetode.	-5	-6	-6	-5
9. Anerkjennelsen jeg opplevde å få da jeg hadde en veilederrolle ga meg tro på meg selv som veileder og motiverte meg til å utvikle meg videre.	5	4	2	4
10. For meg er personlig og yrkesmessig utvikling ett og samme. Jeg følte kurset og personene jeg møtte der bidro til denne utviklingen i stor grad.	6	5	0	3
11. Det ble ikke gitt noen fasitsvar på hva som var en god eller dårlig måte å gjennomgå testen på. Det opplevde jeg som positivt for utviklingen av mine yrkesmessige ferdigheter.	1	0	5	3
12. Jeg var så opptatt av hva jeg skulle gjøre eller si neste gang som rådgiver at jeg ikke klarte å gripe fatt i det som oppsto underveis i samtalen.	-3	1	-3	-1
13. Det kunne bli litt for mye tilbakemeldinger til tider – det er jo jeg som kjenner meg selv best.	-2	-6	-3	-2
14. Undervisningsopplegget og framgangmåtene vi lærte i forhold til testen var for stive og fastsatte til at jeg fikk utnyttet kurset fullt ut som læringsarena.	-5	-5	-4	-6
15. Noe jeg satte pris på hos mine kommunikasjonspartnere var at de ga uttrykk for sitt perspektiv av en sak, slik at jeg fikk en mulighet til å utvide min forståelse.	5	4	0	3
16. At kjemien stemte med de andre deltakerne var helt sentralt for mitt utbytte av kurset.	1	0	3	0
17. Jeg angret i etterkant på at jeg ikke utfordret meg selv i større grad, som for eksempel å melde meg som veileder siste dagen.	-4	1	1	1
18. Jeg fikk størst yrkesmessig utbytte av å drøfte i fellesskap ulike måter man best kan gjennomføre veiledning med kartleggingsverktøyet.	3	-1	-2	6
19. Det at hele gruppen skal ta på seg ansvaret for å skape et godt læringsmiljø på kurset preget av tillit og trygghet er idealistisk.	-2	-1	3	2
20. Jeg lærte veldig mye om meg selv ved å gjennomgå min egen test.	4	1	-5	1
21. At gruppen besto av ulike individer med veldig variert bakgrunn opplevde jeg som negativt for mitt læringsutbytte.	-6	-5	-5	-4
22. Gjennom kurset lærte jeg å bruke meg selv som verktøy i veiledningssituasjoner	4	3	4	5
23. Ved noen tilfeller opplevde jeg at jeg delte mer enn jeg var komfortabel med. Dette angret jeg på i etterkant.	-3	-4	-2	-3
24. Det var godt å få dele mine tidligere erfaringer og tanker med andre likesinnede, og oppleve at andre har vært igjennom noe av det samme	0	1	-2	5
25. Kurset var lagt opp slik at personer med høy grad av selvinnsett fikk størst læringsutbytte.	0	-3	0	0

26.	Jeg opplevde at gruppen til tider unngikk temaer jeg følte var sentrale for vår læringsprosess da det opplevdes som for ubehagelig.	0	-2	-1	-3
27.	Jeg opplevde læringsopplegget med en ekstern veisøker som mer stressende enn lærerikt.	-4	-4	1	-3
28.	Jeg opplevde at det ikke var etablert en kultur for å gi helt ærlig konstruktiv kritikk av hverandre.	-1	-2	5	-5
29.	Følelsen av å skulle bli vurdert av andre gjorde at jeg ikke turte å stille meg i rampelyset ved flere øvelser.	-3	3	-4	-2
30.	Det var fint å se at man kan nærme seg testen på mange forskjellige måter, og at alle tilnæringsmåtene bidro til en viss fremgang hos klienten.	3	4	2	5
31.	Andres negative innstilling og usikkerhet til ulike øvelser preget min vilje og mot til å utfordre meg selv.	-4	-1	0	-4
32.	Noe jeg setter pris på hos mine kommunikasjonspartnere er at de vektlegger harmoni i større grad enn konfrontasjon.	1	-2	-5	1
33.	Tanken på hva de andre deltakerne ville mene og føle om mine vurderinger som observatør hindret meg i å være helt ærlig.	-3	-3	0	-3
34.	Kurset betydde mye for min yrkesmessige kompetanse, men ikke så mye for mitt personlige utbytte.	-5	-3	3	0
35.	Diskusjon rundt de små tingene ved en veiledningssamtale, som ordlyd og kroppsspråk, gjorde meg utålmodig og frustrert, da jeg ikke så betydningen av det.	-2	-5	-1	-5
36.	Jeg liker å utfordre meg selv, noe som gjorde at jeg tok sjanser og beveget meg utenfor min komfortsone.	6	-2	2	2
37.	Endringsprosesser gjør at jeg kan føle meg sårbar. Jeg følte kurset la opp til en gjensidig ivaretagelse av hverandre slik at dette allikevel ble en fin opplevelse.	1	5	-1	0
38.	Jeg følte til tider at følelsene mine kom i veien for min læring. Jeg brukte mye krefter og energi på å kontrollere dem.	0	-4	-4	-6
39.	Jeg hadde et stort behov for å oppleve å få til det vi øvde på. Når jeg ikke gjorde det ble jeg frustrert og følte at jeg mislyktes.	1	2	-1	-2
40.	Jeg foretrekker å forberede meg før jeg skal gjøre noe nytt, noe jeg opplevde at det ikke ble satt av tid til på kurset.	-1	0	-1	-1
41.	Å være klient og erfare hvordan den rollen kan oppleves, har gjort meg til en bedre veileder i dag	4	5	6	4
42.	Tidsskjemaet var til tider så stramt at jeg opplevde et større behov for læring og deling gjennom dialog enn det det var tid til i triadene.	2	-1	6	-2
43.	Å observere andres samtaler og diskusjoner var for meg den beste formen for læring, da jeg fikk verdifulle ideer om hvordan jeg vil opptre i møte med veisøker.	2	2	-2	2
44.	Det viktigste for meg var å diskutere teori med andre, slik at vi utviklet kunnskap sammen.	-1	-3	-3	3
45.	Mange av deltakerne hadde lett for å ta ordet og være i fokus. Jeg beundrer det hos dem, og har blitt motivert til å forsøke å ta mer plass selv i senere tid.	-1	-1	-3	-1
46.	Jeg mener man alltid har noe å strekke seg mot. For å utvikle seg er man avhengig av økt selvinnsikt, som man kan få gjennom andres ærlige tilbakemeldinger om deg.	5	6	1	6
47.	Andre utenomliggende faktorer, som sykdom, tidsfrister og arbeidsoppgaver som ventet på jobben, familieproblemer o.l., tok fokus bort fra det vi holdt på med på kurset.	-6	0	-6	-1
48.	Kursholdernes meninger kunne av og til satt mer punktum for diskusjoner og gitt litt tydeligere svar, og slik sett stoppet noen utflytende diskusjoner. Det kunne ført til økt læring og utvikling hos meg.	-1	0	4	-1

Tabellen viser hvert utsagns gjennomsnittlige plassering for hver faktor.

Vedlegg 10: Godkjenning av søknad til 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

Camilla Fikse
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.12.2012

Vår ref:32367 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32367	<i>Læring og kompetanseutvikling gjennom deltakelse på kurs i karriereverktøyet Profråd</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Camilla Fikse</i>
Student	<i>Katja Bang</i>

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

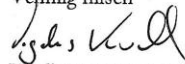
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Katja Bang, Weidemanns vei 47 B, 7043 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 11: Metarefleksjon Jordan (2002, s. 2/3)

Ego processes	Subject Being absorbed in an immediate way by the element, in such a way that it dominates one's awareness, and directs reactions and intentions. The element is not articulated into distinct gestalts in awareness, and thus not available for reflection.	Object		
		I. Noticing Noticing and formulating in words or images for oneself or for others.	II. Interpreting/ Evaluating Consciously evaluating the element; forming opinions and assigning values in relation to it.	III. Transforming Intentionally dealing with the element, in order to achieve some kind of transformation of the element, or changing the role the element has in consciousness.
Perceiving: Organizing impressions and images of lifeworld experiences.	Images of experiences fill up one's field of awareness and dominates what one feels, thinks, and wants without being ordered into a coherent story that can be reviewed and evaluated in the mind.	Constructing a coherent gestalt out of isolated images of experiences, thus enabling oneself to reflect on what kinds of experiences one has had and has.	Evaluating the experiences. i.e. forming grounded opinions on various aspects of lived experience.	Intentionally working through and reinterpret one's own experiences, thus making them available for constructive learning, and enabling oneself to reach closure of experiences.
Emotions, feelings and moods.	To be held captive by emotions and moods, such as bitterness, psychological pain, self-reproaches, hate, resignation, inferiority feelings. Lack of formulation of emotions prevents their becoming objects of conscious attention, evaluation and intentional transformation.	Noticing and articulating own emotions, feelings and moods.	Evaluating if it is good/bad, desirable/undesirable that one has certain emotions, feelings and moods.	Intentionally acting in order to transform own emotions and moods, e.g. through diversion, acting-out in constructive forms, seeking out compensatory experiences, consultations with friends or therapist, reinterpretation of causes and consequences, etc.
Thought patterns and interpretations.	To be unaware of one's own thought patterns, and to make interpretations and assumptions without being aware of the active part oneself has in making them, and therefore being incapable of reflecting on the character of one's own mentations.	Noticing that one has a propensity to think in certain patterns, and that assumptions and interpretations are made from a particular perspective, and therefore possibly biased.	Evaluating if the typical thought patterns one has, and if specific interpretations one makes are adequate and desirable.	Intentionally acting to transform one's own undesirable routine thought patterns and ways of making interpretations.
Opinions, likes and dislikes.	Acting on spontaneous opinions, likes and dislikes about others or about events and circumstances without awareness or tempering by reflection	Noticing that one likes or dislikes various persons, events and circumstance.	Evaluating spontaneous opinions, likes and dislikes in relation to one's consciously chosen values.	Intentionally transforming own opinions, likes and dislikes through search for new information, intentional refocusing of attention, or other active reevaluating processes.
Motivation, desires, wishes and intentions.	Letting oneself be driven by spontaneous wishes, desires and intentions without being aware of wherein they consist.	Articulating one's motives, wishes and desires, thus making them available for conscious review.	Evaluating one's motivation and wishes in relation to self-chosen and conscious values.	Intentionally working to transform own desires and wishes in order to align them with own deeply held values.
Behavioural patterns and habitual reactions.	Automatically acting on habitual behavioural patterns and spontaneous reactions without awareness of what is going on.	Articulating and characterizing how one has behaved and what typical reaction patterns one follows.	Evaluating the desirability of one's own habitual behaviours and automatical reaction patterns.	Intentionally transforming one's own habitual behaviours and reaction patterns.