

Marie Solberg Hågensen

Hvordan erfarer veiledere feedbackprosessen som bidrag til utvikling i et relasjonelt samspill?

En Q-metodologisk studie av veiledere i NAV
Kontaktsenter sine subjektive opplevelser av
utvikling i et relasjonsperspektiv.

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Gunhild Marie Roald

Medveileder: Lill-Ann Sætnan

November 2022

Marie Solberg Hågensen

Hvordan erfarer veiledere feedbackprosessen som bidrag til utvikling i et relasjonelt samspill?

En Q-metodologisk studie av veiledere i NAV
Kontaktsenter sine subjektive opplevelser av utvikling
i et relasjonsperspektiv.

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap
Veileder: Gunhild Marie Roald
Medveileder: Lill-Ann Sætнан
November 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

De siste årene har behovet for praksisnær kompetanseutvikling, etablering av læringsarenaer for refleksjon og veiledning over eget arbeid, i økende grad blitt aktualisert for ansatte i NAV som jobber brukerrettet. Dette er omtalt både som et viktig satsningsområde for å styrke veiledningskompetansen i NAV, og for å imøtekomme samfunnsmessige utviklingstendenser som kan påvirke, og få konsekvenser for, arbeids- og velferdsområdet (Meld. St. 33 (2015-2016); NAV, 2021). Denne masteroppgaven utforsker veiledere i NAV Kontaktsenter sine subjektive opplevelser ved deltakelse i en arena kalt feedback, som gjennom refleksjon over egen veiledningspraksis, samt tilbakemeldinger nært knyttet til yrkesutøvelsen, har til hensikt å bidra til veiledernes egenutvikling. Studiens formål er å skape innsikt og økt kunnskapsgrunnlag om hvordan en kan skape den ønskede kompetanseutviklingen i NAV, gjennom å legge til rette for yrkesutøveres lærings- og utviklingsprosesser i møte med andre. Forskningsprosjektet retter dermed fokus mot det komplekse relasjonelle samspillet mellom parter i en samhandling, som har til hensikt å fasilitere for lærings- og utviklingsprosesser i yrkesrollen. I yrkesrelatert veiledningssammenheng er det behov for mer forskning på relasjonens betydning og dens innvirkning på veiledningens kvalitet og nytteverdi, samt identifisering av de spesifikke elementer som eksisterer i relasjonsfeltet. Studien kan derfor være et bidrag til å utvide og nyansere forståelsen av relasjonsaspektet og dets betydning for opplevd utvikling, ved å tilkjenne noen av de relasjonelle komponenter som har betydning for kvaliteten på veiledning i yrkesrelatert sammenheng. Masteroppgaven har derfor søkt å besvare følgende problemstilling: *Hvordan erfarer veiledere feedbackprosessen som bidrag til utvikling i et relasjonelt samspill?*

For besvarelse av problemstillingen, og mulighet til vitenskapelig utforskning av veiledernes subjektivitet, er en Q-metodologisk studie utført med 23 veiledere som jobber ved NAV Kontaktsenter, lokalisert forskjellige steder i Norge. Veiledernes gjennomføring av digitale Q-sorteringer med 36 utsagn, la grunnlag for en faktoranalyse som muliggjorde identifisering av tre distinkte faktorer. Faktorene representerer mønstre av delt subjektivitet, og faktorfortolkningen har gitt anledning til å utforske tre ulike syn som eksisterer i relasjon til studiens tematikk. De tre faktorsynene er navngitt og presenteres basert på deres differensierte meningsmønstre; *en perseptiv mottaker, en selvstyrt utøver og en utviklingsorientert samskaper*. Studiens drøftingsdel søker å skape en utvidet forståelse av faktorsynenes ulike opplevelser av utvikling i møte med andre, der de betraktes i lys av teoretiske perspektiver om blant annet læringssyn, relasjonskvaliteter, reflekterende veiledningssamtaler som ressurs for bevisstgjøring og tilbakemeldinger som kilde til selvinnikt. Funnene viser at veiledere både har forskjellige relasjonelle behov, og har ulik erfaring med feedbackprosessen som bidrag til egen utvikling. Med bakgrunn i relasjonsaspektets sentrale betydning løftes behovet for relasjonsbevissthet og relasjonskompetanse for personer som fasilitere for yrkesutøveres vekst- og utviklingsprosesser. Dette utgjør viktige praktiske implikasjoner ved forskningsprosjektet.

Abstract

In recent years, the need for practice-based competence development, establishment of learning arenas for reflection and supervision, has become increasingly relevant for employees who work user-oriented in NAV. This is emphasized as important for strengthening the overall guidance competence in NAV, as well as a mean to accommodate the societal tendencies that may influence and impact the Norwegian labour and welfare sector in the future (Meld. St. 33 (2015-2016); NAV, 2021). This master's thesis explores the subjective experience of supervisors at NAV Call and Service Centre that participates in a learning arena called feedback. The aim is to contribute to their personal development through reflection and feedback given closely related to their professional practice. The purpose of this research project is to provide insight and knowledge on how to contribute to the desired competence development in NAV, by facilitating professionals learning and development in relation with others. This thesis thus focuses on the complex relational interaction between two parties, which intends to facilitate learning and development in the professional role. There is a need for research on the relational aspect of supervision, its influence on the quality and outcome, as well as identification of the specific elements that exist in the relational field. This research project can thus contribute to expand and nuance the understanding of the relational aspect and its effect on developmental outcomes, by recognizing some of the relational components that are related to the supervision quality. The master's thesis has sought to answer the following research question: *How do supervisors experience the feedback process as a contribution to development in a relational interaction?*

To answer this research question, and to provide an opportunity to scientific exploration of the supervisors' subjectivity, this study involved a Q-methodological study with 23 supervisors at NAV Call and Service Centre, located in various places in Norway. The supervisors completed a digital Q-sorting with 36 statements, which was basis for a factor analysis that enabled the identification of three distinct factors. The factors represent patterns of shared subjectivity, and the factor interpretation has given the opportunity to explore three different views that exist in relation to the subject of the study. The three factor views were named and presented based on their differentiated meaning patterns; *a perceptive recipient, a self-directed practitioner, and a development-oriented co-creator*. To expand the understanding of the three factors' different experiences of development in relation to others, they were discussed in light of theoretical perspectives that involve views of learning, relational qualities, guided reflection as a resource for raising awareness and feedback as a source of self-knowledge. The findings shows that supervisors have different relational needs and different experiences of the feedback process as a contribution to their development. Based on the importance of the relational aspect, the need for relational awareness and relational competence is raised as practical implications for people facilitating growth and development for professionals.

Forord

Ved veis ende av dette masterstudiet kjenner jeg på en enorm takknemlighet og verdsettelse over alt jeg har lært, og alle som har bidratt til at denne reisen har blitt så fin. I den forbindelse har jeg flere jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de 23 veilederne ved NAV Kontaktsenter, som i en travel arbeidshverdag tok seg tid til å delta i denne studien. Deres deltakelse gjorde det mulig å gjennomføre forskningsprosjektet, og jeg setter stor pris på det bidraget hver og en av dere har gitt. En spesiell takk går til de tre veilederne som stilte opp på postintervju, og gledelig utdypet sine perspektiver. Tre ulike, men like fullt informative og fine samtaler med kunnskapsrike mennesker, som har gitt meg verdifull innsikt og forståelse.

Jeg vil også takke min tidligere medstudent Linda, som har vært en uvurderlig støtte i prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Takk for at du, som har gått denne veien før meg, har vært villig til å gå den igjen, skulder ved skulder sammen med meg. Jeg er evig takknemlig for alle inspirerende og engasjerende samtaler med deg. Videre vil jeg takke min kollega Mads, for all din tid til korrekturlesing, hjelp til utarbeidelse av utsagn, rekruttering av deltakere, og for at du villig deler av din kunnskap. Min samboer, Thomas – jeg setter umåtelig stor pris på din tålmodighet og støtte gjennom disse årene. Takk for at du alltid har troen på meg, og at du får meg til å tro på meg selv. Til øvrig familie og venner – takk for alle heiarop langs veien, dere har gitt meg energi og motivasjon til å fullføre.

Takk til mine to kunnskapsrike veiledere, førsteamanuensis Gunhild Marie Roald og universitetslektor Lill-Ann Sætнан, for alle tilbakemeldinger, støtte og oppmuntring – dere har gitt meg mye nyttig lærdom som jeg tar med meg videre. Til sist ønsker jeg også å takke mine medstudenter og forelesere ved institutt for pedagogikk og livslang læring. I løpet av disse årene som masterstudent har jeg vært så heldig å blitt tatt imot med åpne armer av to klasser – begge preget av takhøyde og inkludering, som har lagt grunnlag for etablering av et læringsmiljø med åpenhet, trygghet, lærerike refleksjoner og erfaringsdeling. Takk for at dere har bidratt i min personlige utviklingsreise, og for at jeg har fått lære både meg selv og dere å kjenne.

Trondheim, november 2022

Marie Solberg Hågensen

Innholdsfortegnelse

<i>Figurer</i>	<i>xi</i>
<i>Tabeller</i>	<i>xi</i>
1 Innledning	1
1.1 <i>Feedbackprosessen i NAV Kontaktsenter</i>	1
1.2 <i>Studiens intensjon og problemstilling</i>	2
1.3 <i>Kontekstualisering og aktualisering i øvrig forskningsfelt</i>	2
1.4 <i>Begrepsavklaring</i>	3
1.5 <i>Oppgavens strukturelle oppbygning</i>	4
2 Teori	5
2.1 <i>Veiledningskompetanse</i>	5
2.2 <i>Yrkesfaglig veiledning</i>	6
2.2.1 <i>Veiledning som redskap for refleksjon</i>	7
2.2.2 <i>Konfluent pedagogikk og erfaringslæring</i>	7
2.3 <i>Tilbakemeldinger og selvinnsikt i et relasjonelt perspektiv</i>	8
2.4 <i>Den relasjonelle personforståelsen og dens tre relasjonsdimensjoner</i>	9
2.4.1 <i>Avhengighet</i>	10
2.4.2 <i>Uavhengighet</i>	10
2.4.3 <i>Gjensidighet</i>	11
2.5 <i>Læringssyn</i>	11
2.6 <i>Teori valgt etter faktorfortolkning</i>	13
2.6.1 <i>Relasjonskompetanse</i>	13
2.6.2 <i>Objektiv og subjektiv selvinnsikt</i>	14
3 Metode	15
3.1 <i>Q-metodologi</i>	15
3.1.1 <i>Operant subjektivitet</i>	16
3.1.2 <i>Abduksjon</i>	16
3.2 <i>Forskningsprosessen</i>	17
3.2.1 <i>Kommunikasjonsuniverset</i>	17
3.2.2 <i>Forskningsdesign</i>	18
3.2.3 <i>Utarbeidelse av utsagn</i>	19
3.2.4 <i>Instruksjonsbetingelse og sorteringsmatrise</i>	19
3.2.5 <i>Pilotsorteringer</i>	20
3.2.6 <i>Datainnsamling</i>	20
3.3 <i>Faktoranalyse og faktorfortolkning</i>	22
3.3.1 <i>Faktoranalyse</i>	22
3.3.2 <i>Faktorfortolkning</i>	24
3.3.3 <i>Postintervju</i>	24

3.4	<i>Forskningsstudiens kvalitet</i>	25
3.4.1	Etiske retningslinjer.....	25
3.4.2	Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet	25
3.4.3	Refleksjon omkring forskerrollen	26
4	Faktorfortolkning	28
4.1	<i>Faktorsyn 1: En perseptiv mottaker</i>	29
4.1.1	Avhengig av tillit og trygghet.....	29
4.1.2	Trenger andre for å oppnå vekst.....	30
4.1.3	Usikker på implementering av eget kunnskapsgrunnlag?.....	30
4.2	<i>Faktorsyn 2: En selvstyrt utøver</i>	31
4.2.1	Selvstendig og trygg på egen kompetanse.....	31
4.2.2	Liten nytteverdi i andres perspektiv?	32
4.2.3	Manglende innlevelse og bruksverdi.....	32
4.3	<i>Faktorsyn 3: En utviklingsorientert samskaper</i>	33
4.3.1	Andres perspektiv gir merverdi	33
4.3.2	Trygghet som grunnlag for læring.....	34
4.3.3	Refleksiv holdning til egen praksis	34
4.4	<i>Likheter mellom faktorene</i>	35
4.5	<i>Oppsummering av faktorfortolkninger</i>	36
5	Drøfting	37
5.1	<i>Ulike tilnærminger til utvikling</i>	37
5.2	<i>Relasjonsdynamikk mellom veileder og feedbackansvarlig</i>	39
5.2.1	Faktorsynene i lys av relasjonskvalitetene.....	39
5.2.2	Trygghet og tillit som nødvendig betingelse.....	41
5.3	<i>Innsikt gjennom oppdagelse i møte med andre?</i>	43
5.3.1	Bevisstgjøring gjennom reflekterende veiledningssamtaler?	44
5.3.2	Tilbakemeldinger som kilde til selvinnsett?	45
5.3.3	Q-metoden som potensial for oppdagelse og relasjonsinnsikt	48
6	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	49
6.1	<i>Implikasjoner for praksis</i>	50
6.2	<i>Studiens begrensninger</i>	50
6.3	<i>Videre forskning</i>	52
	Referanseliste	53
	Vedlegg	60

Figurer

Figur 1: Sorteringsmatrise	20
Figur 2: Sorteringsmatrise F1.....	29
Figur 3: Sorteringsmatrise F2.....	31
Figur 4: Sorteringsmatrise F3.....	33

Tabeller

Tabell 1: Forskningsdesign.....	5
Tabell 2: Utvidet forskningsdesign	18
Tabell 3: Uroterte faktorer	22
Tabell 4: Korrelasjon mellom faktorene	24
Tabell 5: Reliabilitetskoeffisienter for 3-faktorløsning.....	26
Tabell 6: Consensus statements for alle tre faktorene.....	35
Tabell 7: Oppsummering av faktorfortolkninger	36

1 Innledning

NAVs omverdensanalyse omtaler samfunnsmessige utviklingstendenser som kan påvirke, og få konsekvenser for, arbeids- og velferdsområdet frem mot 2035 (NAV, 2021). I rapporten blir behovet for kontinuerlig og praksisnær kompetanseutvikling fremlagt som nødvendig for å imøtekomme samfunnsendringene. Ansatte som jobber brukerrettet har behov for veiledningskompetanse – og en sentral forutsetning for videreutvikling av denne kompetansen er tilrettelagte arenaer for refleksjon over egen praksis og ferdighetstrening (NAV, 2021). I Meld. St. 33 (2015-2016) blir også læring og videreutvikling av kunnskap gjennom det daglige arbeidet trukket frem som et viktig satsningsområde for NAV. Det understrekes et behov for vektlegging av ansattes refleksjon og veiledning over eget arbeid, samt aksept for å feile og rom for å lære av feilene. Etablering av lokale arenaer for læring i møte med brukerne er nødvendig for videreutvikling av veiledningsferdigheter og styrket samhandling med brukere. På bakgrunn av NAVs uttalte fokus på praksisnær kompetanseutvikling, etablering av læringsarenaer for refleksjon og veiledning over eget arbeid, fremstår det interessant å forske på hvordan veiledere i NAV opplever nytteverdien av disse tiltakene. Denne studien tar derfor utgangspunkt i de subjektive opplevelser til veiledere som deltar på en slik arena. Studiens formål er å bidra til innsikt og økt kunnskapsgrunnlag om hvordan en kan skape den ønskede kompetanseutviklingen, gjennom å legge til rette for yrkesutøveres lærings- og utviklingsprosesser i møte med andre.

1.1 Feedbackprosessen i NAV Kontaktsenter

Som del av NAVs arbeids- og tjenestelinje er NAV Kontaktsenter den faglige førstelinjen til NAV, der brukere blir møtt på telefon, chat, skriftlige tjenester og sosiale medier. NAV Kontaktsenter har om lag 5,4 millioner henvendelser i året, som utgjør mellom 16 000 og 20 000 brukermøter hver dag (NAV, 2022). Henvendelsene håndteres av til sammen omtrent 1000 medarbeidere, ansatt ved 12 enheter lokalisert over hele landet. NAV Kontaktsenter har utformet en arena for utvikling av veiledningskompetanse gjennom systematisk arbeid med refleksjon over egen veiledningspraksis, samt tilbakemeldinger nært knyttet til yrkesutøvelsen. Den strukturelle og metodiske fremgangsmåten benyttes på tvers av geografiske lokasjoner og omtales som feedback. Feedbackprosessen i NAV Kontaktsenter er et verktøy for læring i brukermøtene, og har som formål å skape rom for refleksjon som kan bidra til egenutvikling, mestring og bedre brukermøter. Formell feedback utøves av avdelingsledere og fagansvarlige som har gjennomgått opplæring, og er sertifisert for gjennomføring av metodikken. Fokus er rettet mot henholdsvis samtaletekniske og faglige ferdigheter, og metodikken beskrives slik: Veilederen som skal motta feedback bestemmer på forhånd spesifikke fokusområder den ønsker at feedbackansvarlig er spesielt oppmerksom på. Feedbackansvarlig lytter til, og observerer 1-3 samtaler som veileder besvarer på telefon. Deretter forflytter de seg til et egnet rom uten forstyrrelser, og veilederen reflekterer over egen veiledning i samtalen(e). Veileders egne refleksjoner blir ansett som viktigst, og det blir derfor viet mest tid til denne utforskingen, hvor feedbackansvarlig fasiliterer for dypere refleksjoner. På bakgrunn av forhold veileder har tatt opp og reflektert over, uttrykker feedbackansvarlig egne observasjoner. Til slutt definerer veilederen selv konkrete utviklings- og øvingsmål basert på egen refleksjon og/eller feedbackansvarliges tilbakemeldinger.

1.2 Studiens intensjon og problemstilling

Denne masterstudien er utformet med bakgrunn i min nysgjerrighet overfor det komplekse relasjonelle samspillet som oppstår mellom parter i en samhandling, som har til hensikt å fasilitere for lærings- og utviklingsprosesser i yrkesrollen. Som veileder i NAV Kontaktsenter i snart 6 år, har jeg en særlig interesse av å undersøke hvordan utvikling av veiledningskompetanse i NAV kan fremmes, og dermed bidra gjennom min forskning til å forstå veiledernes behov og forventninger, for innsikt i hvordan utviklingsstøttene og lærende samspill kan skapes. Målet med studien er derfor å få et innblikk i veiledernes subjektive opplevelser av utvikling i det relasjonelle samspillet som inngår i feedbackprosessen i NAV Kontaktsenter, og hvordan de kontaktforhold som utspilles kan fremme eller hemme læring og utvikling. Studien har ikke til hensikt å drøfte former for tilbakemeldinger eller prinsipper for å gi effektive tilbakemeldinger. I stedet retter studien fokus på feedbackprosessen som en lærings- og utviklingsarena som skjer i møte med andre, og betydningen av de relasjonelle dynamikkene i dette samspillet. Intensjonen er heller ikke å kvantifisere den utviklingen som veilederne opplever til spesifikke ferdigheter eller kunnskaper. Veilederes profesjonelle utvikling blir derimot betraktet som en integrert del av den personlige utviklingen (Skagen, 2013), hvor samlet veiledningskompetanse inkluderer det personlige så vel som det yrkesspesifikke (Skau, 2017). Til grunn for studien ligger synet på menneskets relasjonelle ontologi, med det relasjonelle personsystemet som referanseramme; *jeg blir til i møte med deg* (Buber, 1992; Kvalsund, 1998; Macmurray, 1961). Utgangspunktet for mitt ståsted er forankret i mulighetene som ligger i det humanistisk-eksistensielle perspektivet – hvor det eksisterer tro på individets ressurser, samt vektlegging av relasjoner og personlig vekst (Ivey et al., 2012).

Med bakgrunn i ovennevnte betraktninger og forskningsprosjektets intensjon lyder studiens problemstilling som følger: *Hvordan erfarer veiledere feedbackprosessen som bidrag til utvikling i et relasjonelt samspill?* For å identifisere de subjektive meningsmønstrene som eksisterer i det kommunikative feltet relatert til studiens tematikk, er Q-metodologi benyttet som forskningsmetode.

1.3 Kontekstualisering og aktualisering i øvrig forskningsfelt

Rådgivningsvitenskap som fagområde er flerfoldig, og som et paraplybegrep kan rådgivning benyttes om ulike aktiviteter som har til felles at en søker å hjelpe andre, gjennom en hjelpende relasjon, ved å skape en utviklende, hjelpsom samtale (Fikse & Kvalsund, 2015; Kvalsund & Allgood, 2009). I dette mangfoldige fagfeltet inngår også veiledning, og basert på feedbackprosessen i NAV Kontaktsenters metodiske fremgangsmåte og hensikt, kan dens bestanddeler forstås som en yrkesfaglig veiledning. Yrkesfaglig veiledning omtaler den veiledning som skjer i tilknytning til yrkesvirksomheten, og i forbindelse med utøvelsen av yrket (Lauvås & Handal, 2014). Som pedagogisk aktivitet innebærer yrkesfaglig veiledning bistand til utvikling gjennom refleksjon over egen praksis, og dens intensjon er å øke kvaliteten på yrkesutøvelsen gjennom faglig og personlig kompetanseutvikling (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2019). Feedbackprosessen kan videre betraktes som en etterveiledning, der feedbackansvarlig først inntar en observatørrolle, og deretter fungerer som en fasilitator for refleksjon i etterkant av erfaringer og opplevelser fra praksisfeltet.

Tveiten (2019) oppsummerer tidligere forskningsfunn, og viser til at veiledning av yrkesutøvere blant annet kan bidra til økt etisk sensibilitet, styrket yrkesidentitet, jobbtilfredshet og motivasjon. Det kan også ha en positiv virkning i forbindelse med økt

emosjonell styrke, forebygging av utbrenthet og stressrelaterte belastninger, samt utvidet selvinnsikt og trygghet på egen kompetanse og beslutningstaking (Tveiten, 2019, s. 25). Relasjonen mellom partene i yrkesfaglig veiledning har i økende grad blitt trukket frem som en avgjørende variabel ved konseptualisering av veiledningsopplevelsen (Watkins, 2014). I det øvrige rådgivningsvitenskapelige fagfeltet har relasjonen en sentral plass, og blir beskrevet som en fundamental grunnverdi, der opplevelsen av relasjonen i rådgivnings- og terapitiltak blir anerkjent som den primære vekst- og helingsfaktoren (Kvalsund, 2015). I likhet med dette påpeker Ellis (2010) at virksom veiledning også i yrkesrelatert sammenheng kjennetegnes av relasjonelle faktorer ved veiledningsforholdet, og ikke kun de spesifikke teorier eller teknikker som benyttes.

Relasjonen blir betraktet som selve «hjørnesteinen» (Fox, 1989), det viktigste aspektet ved yrkesfaglig veiledning (Hensley, 2003), og hovedingrediensen for å kunne fasilitere for yrkesutøveres lærings- og utviklingsprosesser (Kadushin & Harkness, 2014). Den relasjonelle kvaliteten er dermed av avgjørende betydning for realisering av veiledningens målsetting og dens kvalitet (Killén, 2017; Tveiten, 2019). Utvikling av en slik hjelperelasjon er imidlertid avhengig av hva partene bidrar med i samhandlingen (Kadushin & Harkness, 2014) – i et relasjonelt samspill kan begge aktører virke fremmende og hemmende for prosessen (Killén, 2017). Det er således bred enighet om den avgjørende rolle som relasjonen spiller for veiledningens resultat og effekt. Ellis (2010) påpeker imidlertid at det trengs mer forskning på *hvordan* relasjonen har betydning for veiledningens kvalitet og nytteverdi, samt identifisering av de spesifikke komponenter som eksisterer i relasjonsfeltet. Tidligere forskningsfunn viser til at det også foreligger et behov for videre utforskning av hvordan veiledningsforholdet innvirker på veiledningen i yrkesrelatert sammenheng (Cheon et al., 2009). Videre trengs mer kunnskap om de relasjonelle mekanismer som bidrar til å skape gode samhandlingsrelasjoner i yrkesfaglig veiledning.

Ovennevnte studier er utført ved forskning på yrkesfaglig veiledning i andre kontekstuelle og yrkesmessige sammenhenger enn NAV Kontaktsenter. Basert på feedbackprosessens likhetstrekk med yrkesfaglig veiledning kan imidlertid denne redegjørelsen bidra til aktualisering av dette forskningsprosjektets relevans og posisjon i det øvrige forskningsfelt. I denne sammenhengen kan innblikk i veilederes opplevelser av feedbackprosessen, faktorer ved det relasjonelle samspillet og dets betydning for opplevd utvikling, tilkjenne noen av de relasjonelle elementer som innvirker på den yrkesfaglige veiledningens kvalitet.

1.4 Begrepsavklaring

Begrepene **veileder** og **yrkesutøver** refererer i denne studien til veiledere i NAV Kontaktsenter, som veileder NAVs brukere ved spørsmål om ytelser og tjenester innenfor NAVs ansvarsområde. **Feedbackansvarlig** omtaler avdelingsleder og fagansvarlig som fungerer som en fasilitator for veilederens refleksjon i feedbackprosessen.

For å skille mellom den veiledning som veiledere i NAV Kontaktsenter utfører overfor brukere, og den veiledning som skjer i møtet mellom veileder og feedbackansvarlig, blir begrepet **yrkesfaglig veiledning** anvendt om feedbackprosessen i NAV Kontaktsenter. Begrepet refererer til en pedagogisk tilrettelagt aktivitet, der en person bistår individets utviklingsprosesser gjennom refleksjon over egen praksis (Lauvås & Handal, 2014, s. 174). **Refleksjon** relateres således til veiledning, og forstås som en aktivitet utført sammen med andre innenfor en gitt ramme. I denne sammenheng innebefatter dette en retrospektiv og planlagt refleksjon, der en vender tilbake til en situasjon eller hendelse,

tenker over, og analyserer egne praksisopplevelser og praksiserfaringer fra brukermøtene (Tveiten, 2019). Feedback defineres som det å «tilbakeføre eller melde tilbake om det du oppfatter og ser hos den andre» (Øiestad, 2019, s. 15). I denne studien blir begrepet **tilbakemelding** benyttet fremfor feedback for å underbygge forståelsen av feedback i NAV Kontaktsenter som en helhetlig prosess og metodisk fremgangsmåte som inkluderer både observasjon, refleksjon, tilbakemeldinger og benevnelse av videre målsettinger for utvikling i yrkesrollen.

Eide og Eide (1996) benytter begrepet **relasjon** i en helsefaglig sammenheng om «forhold, kontakt eller forbindelse mellom mennesker» (s. 18). I tilknytning til denne studiens kontekst anvendes begrepet om forholdet, kontakten eller forbindelsen mellom veileder og feedbackansvarlig. Det relasjonelle samspillet mellom disse to partene ses videre i sammenheng med de relasjonelle kvalitetene som kommer til uttrykk i samhandlingsdynamikken, og presenteres med utgangspunkt i teori om den relasjonelle personforståelse med de tilhørende relasjonsdimensjonene, som blir redegjort nærmere under delkapittel 2.4

1.5 Oppgavens strukturelle oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks hovedkapittel. Innledningsvis har jeg valgt å presentere de bakenforliggende valg for utforming av studien, dens intensjon og problemstilling, samt en kort redegjørelse av studiens posisjon og aktualitet i det øvrige forskningsfelt. I kapittel 2 gjøres det rede for de teoretiske perspektiver benyttet for å bygge opp, og belyse, studien. Deretter utypes Q-metodologi som forskningsmetode med tilhørende forskningssteg, og ses i sammenheng med en beskrivelse av egen forskningsprosess. I kapittel 3 presenteres i tillegg refleksjoner knyttet til studiens kvalitet og etiske betraktninger. Fortolkningen av studiens tre faktorsyn presenteres i kapittel 4, og legger grunnlag for den videre drøftingen av studiens funn i kapittel 5. I drøftingskapitlet vil de tre faktorsynene ses i relasjon til hverandre, og i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning, for besvarelse av studiens problemstilling. Avslutningsvis blir studiens funn og drøfting sammenfattet, og forskningsprosjektets implikasjoner for praksis, samt refleksjon over studiens begrensninger, blir løftet. Til slutt blir tanker om videre forskning delt.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien. Teorien er valgt på bakgrunn av dens mulighet til å belyse aspekter ved det identifiserte kommunikasjonsuniverset, som refererer til den samlede subjektive kommunikasjonsflyten omkring studiens tematikk (Brown, 1993) (for utdyping se delkapittel, 3.2.1 og 3.2.2). Perspektivene er benyttet for å skape en teoretisk struktur ved utforming av studiens forskningsdesign, som grunnlag for utarbeidelse av utsagn. I tråd med Q-metodologiens abduktive prinsipp, hvor faktorenes meningsmønster kan resultere i oppdagelse av nye perspektiver og teorier som kan belyse studiens funn (Thorsen & Allgood, 2010), er også noe ny teori valgt og innlemmet i slutten av kapitlet, i etterkant av faktorfortolkningen.

Innledningsvis presenteres et helhetlig syn på veiledningskompetanse i relasjon til veilederrollen i NAV Kontaktsenter. Deretter introduseres perspektiver på veiledning i yrkessammenheng, som inkluderer veiledning som et redskap for å fasilitere for refleksjon, samt tilbakemeldinger som en mulighet til utvidet kjennskap til en selv. De valgte teoriene bygger opp om designets effekt *prosess*, som henviser til feedbackprosessens metodiske struktur og de tilhørende nivåene *refleksjon* og *tilbakemelding*. Effekten *relasjonskvalitet*, med nivåene *avhengig*, *uavhengig* og *gjensidig* blir deretter utdypet, med bakgrunn i den relasjonelle personforståelsen. Utvalgte teorier om *læringssyn* med nivåene *konstant* og *vekst* blir deretter beskrevet. På bakgrunn av de oppdagelser som ble gjort i møte med faktorenes meningsmønster, er teori om relasjonskompetanse, samt subjektiv og objektiv selvinnsikt tilføyd til slutt, for å muliggjøre en mer utfyllende drøfting av studiens funn.

Tabell 1: Forskningsdesign

Effekt	Nivå		
Relasjonskvalitet	Avhengig	Uavhengig	Gjensidig
Prosess	Refleksjon	Tilbakemelding	
Læringssyn	Konstant	Vekst	

2.1 Veiledningskompetanse

Skau (2017) definerer begrepet kompetent som det å være «skikket eller kvalifisert til det man gjør» (s. 57). Begrepet er kontekstuel, og må derfor ses i sammenheng med den yrkesrollen, oppgaven eller funksjonen kompetansen relateres til. Veiledning innebærer et møte mellom mennesker, og en definisjon av samlet veiledningskompetanse må således inneholde aspekter som rommer helheten av mennesket som kommer til uttrykk i møte med brukerne. Et helhetlig syn på kompetansebegrepet fordrer derfor at en overskrider simplifisering gjennom beskrivelse av kun teoretiske og praktiske tilnæringsmåter. Skau (2017) sin modell over «samlet profesjonell kompetanse» inneholder både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke

ferdigheter, men også yrkesutøveres personlige kompetanse (s. 56). Disse aspektene utgjør en integrert helhet som er avhengig av hverandre, og som influerer hverandre i gjensidig forbindelse. I NAV Kontaktsenter vil en veileders teoretiske kunnskap blant annet bestå av kjennskap til lovverket NAV forvalter, innsikt i arbeidsmarkedet, etikk og kommunikasjonsteori, mens de yrkesspesifikke ferdighetene vil romme evnen til å lytte, avklare, strukturere og lede samtalen. Den personlige kompetansen er derimot ikke yrkesspesifikk, men er til stede som en samordnet del ved utførelsen av yrket. Denne typen kunnskap lar seg vanskelig måle eller dokumentere, men utgjør likevel en viktig del av yrkesutøveres kompetanse. Personlig kompetanse omhandler våre menneskelige kvaliteter, hvem vi er som personer, i møte med andre og overfor oss selv (Skau, 2017, s. 60). Det vi gir av oss selv på et mellommenneskelig plan, og hvem vi lar andre være i møte med oss, er unikt sammensatt av de kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter vi besitter. Det vil følgelig ha betydning for kvaliteten på brukermøtene og avgjørende for hvor langt en når med sine teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2017). Utviklingen av den personlige kompetansen fordrer et sosialt samspill og tilbakemeldinger fra andre, samtidig som den er nært knyttet til våre erfaringer, som gjennom refleksjon kan skape læring og utvikling.

2.2 Yrkesfaglig veiledning

Det finnes ulike forståelser av veiledningsbegrepet, teoretiske perspektiver og tilnærminger til veiledning, tilhørende ulike veiledningstradisjoner (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2019). I veiledningslandskapet eksisterer også tilgrensende metoder, og veiledning som fenomen kan således være vanskelig å definere distinkt. I denne studien benyttes begrepet i forbindelse med veiledning av yrkesutøvere, og er rettet mot refleksjonsveiledning som pedagogisk aktivitet. Basert på mitt teoretiske ståsted, og forståelse av det kontekstuelle rammeverket for studiens fokusområde, har jeg valgt en definisjon utformet etter en konseptanalyse av veiledning i yrkesrelatert sammenheng, utført av Tveiten (2005). Tveiten (2005) definerer veiledning som «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (s. 17). Definisjonen understøtter veiledning i et humanistisk-eksistensialistisk perspektiv, hvor et positivt og holistisk menneskesyn vektlegges – verdier som fremmer individets autonomi og selvbestemmelse (Ivey et al., 2012). Inspirert av Carl Rogers' tankegods og hans personsentrerte teori, er troen på menneskets iboende ressurser og en vektlegging av det relasjonelle aspektet, sentralt i denne tradisjonen (Ivey et al., 2012). Den enkelte har selv de forutsetninger som trengs for å finne veien for seg selv, og dermed mulighet for å mobilisere egne ressurser, som kan stimuleres og realiseres gjennom bevisstgjøring og refleksjon (Tveiten, 2019). Videre fremmes et helhetlig syn på mennesket der både tanker, handlinger, verdier, holdninger, følelser og kroppsreaksjoner relatert til egne erfaringer og opplevelser gis oppmerksomhet. I en gjensidig påvirkning vil disse aspektene henge sammen, og må således vies fokus i lærings- og utviklingsprosesser (Grendstad, 1986; Tveiten, 2019). Selv om veiledningen som utøves i denne studiens kontekst er faglig fordi veiledernes yrkesutøvelse og veiledningspraksis er i fokus, kan ikke dette frigjøres fra det personlige – det er personen som tenker, handler og føler i relasjon til andre i arbeidskonteksten (Kvalsund & Roald, 2019; Tveiten, 2019). Videre utdypes utvalgte teorier som belyser praksisnær veiledning relatert til forskningsdesignets nivå *refleksjon* og *tilbakemelding*, som gjengivende for feedbackprosessens metodiske struktur.

2.2.1 Veiledning som redskap for refleksjon

Lauvås og Handals (2014) handlings- og refleksjonsmodell vektlegger styrking av forholdet mellom tenkning og handling for utvikling av profesjonell yrkespraksis. Til grunn for modellen ligger forståelsen av at den enkelte yrkesutøver innehar en praktisk yrkest teori, definert som en privat, tankemessig beredskap for utøvelse av yrket (Lauvås & Handal, 2014, s. 28). Yrkesutøveres praktiske yrkest teori inkluderer både egne erfaringer og kunnskap om andres erfaringer, befestet i et rammeverk av innsikt og teoretisk kunnskap, innordnet etter egne verdier. Det kan dermed forstås som det mentale grunnlaget for handling, den enkelte veileders forestillinger om praksis og den totale handlingsberedskapen for utøvelse av veilederrollen. Denne kunnskapen er gjerne uartikulert og kan være vanskelig å uttrykke verbalt (Lauvås & Handal, 2014). Det kan dreie seg om en innforstått kunnskap, som er blitt en del av oss, kroppsliggjort, og som vi har et så nært forhold til at vi knapt er bevisst at vi har den. Donald Schön (1991) anvender begrepet «knowing-in-action» om den intuitive kunnskapen profesjonelle yrkesutøvere har, som kommer til uttrykk gjennom spontan handling, vurdering og gjenkjennelse uten behov for planlegging – en innsikt egne handlinger hviler på, som vanskelig lar seg beskrive (s. 54).

Ifølge Lauvås og Handal (2014) vil bevissthet om, og videreutvikling av, egen praksis, forde at det som ligger bak handlingene i yrkesfeltet løftes frem, og dermed bli tilgjengeliggjort for analyse og vurdering. Reflekterende veiledningssamtaler dreier seg derfor om «hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den» (Lauvås & Handal, 2014, s. 89). Dette kan videre innebære artikulering og bevisstgjøring av den kunnskapen en vanligvis tas for gitt, slik at det en gjør kan betraktes på nye måter. Begrepsfesting av taus kunnskap skaper mulighet til å prøve kunnskapens holdbarhet og gyldighet, slik at den kunnskapen som ikke tåler slik gransking kan tilsidesettes (Lauvås & Handal, 2014). Målet med reflekterende veiledningssamtaler i henhold til handlings- og refleksjonsmodellen er imidlertid ikke å formidle kunnskap eller presentere svar, men å stille spørsmål for aktualisering av yrkesutøverens personlige kunnskap og erfaring. Veiledningen vil derfor fokusere på bevisstgjøring av den kunnskapen, erfaringen og verdier yrkesutøveren selv legger til grunn ved begrunnelse av handlingene (Lauvås & Handal, 2014), ved å skape rom for personlige oppdagelser og erkjennelser av kunnskap, eller behov for ny kunnskap (Tveiten, 2019).

2.2.2 Konfluent pedagogikk og erfaringslæring

Personlig erfaringslæring og erfaringskunnskap er knyttet til endringsprosesser utledet fra bevissthet gjennom egne opplevelser (Kvalsund, 2009). Handlings- og refleksjonsmodellen underbygger utvikling av den kognitive, tankemessige beredskapen en har med seg i utøvelsen av yrket (Lauvås & Handal, 2014). Konfluent pedagogikk som læringssyn vektlegger til forskjell en integrert lærings- og utviklingsprosess ved å bringe sammen til helhet individets intellektuelle, emosjonelle og psykomotoriske aspekter (Grendstad, 1986, s. 234). Teorien vektlegger på denne måten et helhetsorientert syn på læring, hvor fasilitering for subjektive oppdagelsesprosesser fordrer integrering av hele personen, med dens tanker, følelser og handlinger. For at ny innsikt og forståelse skal tre frem og utvikles som en personlig kunnskap kreves at vi kommer i et personlig forhold til meningsinnholdet (Allgood & Kvalsund, 2004; Grendstad, 1986). Andre kan vise oss, rette vår oppmerksomhet mot eller peke på ulike sammenhenger og aspekter, «men det er bare jeg som kan oppdage dem, - *for meg*» (Grendstad, 1986, s. 17). Oppdagelse er således subjektivt, hvor det å finne veien selv gjennom refleksjon kan skape personlig

forståelse og innlevelse, som integrerer noe av oss selv gjennom en erfaringsbasert utviklingsprosess.

Kolb (2015) definerer læring som en prosess der kunnskap dannes gjennom transformasjon av erfaring (s. 49). Feedbackprosessen som metodisk verktøy gir mulighet til å utvikle kunnskap gjennom en slik erfaringsbasert prosess, som kan illustreres gjennom Kolbs læringssirkel med de fire stadiene; konkret erfaring, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsdannelse og aktiv eksperimentering (Kolb, 2015, s. 51). Sett i sammenheng med feedbackprosessen i NAV Kontaktsenter vil opplevelser og erfaringer fra brukersamtalene danne grunnlag for observasjoner og refleksjoner. Begrepssetting og teoretiske generaliseringer utledet fra refleksjonene kan deretter tas i bruk gjennom utprøving av nyvunnet innsikt og handlingsalternativer i andre brukermøter. Opplevelser fra nye erfaringer vil videre fortsette å legge grunnlag for nye refleksjoner og omdannelse av disse gjennom bearbeidelse, i en kontinuerlig læringsprosess. Utvidelse av innsikt gjennom nye begrepsmessige, teoretiske eller verdimesse perspektiver kan således bidra til rekonstruksjon av egen forståelse, samtidig som det å prøve holdbarheten på egne forståelse kan være krevende (Lauvås & Handal, 2014). Bistand fra andre som kan være en katalysator for refleksjonene kan bidra til nødvendig perspektivering, for omdannelse av erfaringen til læring. For å fasilitere for andres subjektive oppdagelsesprosesser, gjennom å gripe og transformere erfaring, må en imidlertid sette egen forståelse i parentes og nærme seg det subjektivt erfarte feltet til den som veiledes. Først da kan oppdagelser omkring egen erfaringsverden og erfaringskunnskap skje, og refleksjon over praksiserfaringer skape bevissthet om egne handlinger og alternative handlingsstrategier, som kan implementeres for utvidet handlingsrepertoar (Kvalsund, 2014a).

2.3 Tilbakemeldinger og selvinnsett i et relasjonelt perspektiv

Vårt utviklings- og endringspotensial skjer i spennet mellom to poler. «Den ene representerer den vi til enhver tid er som person, den andre den vi har muligheten i oss til å bli» (Skau, 2017, s. 166). Dette perspektivet står ikke i et motsetningsforhold til aksept av den vi er i dag, men bringer med seg en visjon om muligheten til videreutvikling. Realisering av dette potensialet fordrer kunnskap om den vi er i møte med oss selv, andre og omverdenen. Tilbakemeldinger representerer en mulighet til utvikling av denne forståelsen, hvor en utvidelse av den personlige kompetansen gjennom økt kjennskap til oss selv kan aktualiseres (Skau, 2017).

Haugan og Kvello (2019) beskriver selvet som våre egenskaper, tanker, følelser og atferd i ulike kontekstuelle sammenhenger, og definerer selvinnsett som forståelsen av dette selvet (s. 11). Selvinnsett inkluderer imidlertid ikke kun de persepsjoner, tanker og følelser vi har om oss selv, men regulerer også mye av vår atferd i møte med andre. Sett i relasjon til Skau (2017) sin kompetansetrekant kan selvinnsett anskues som en viktig del av yrkesutøveres personlige kompetanse, hvor kunnskap om en selv legger grunnlag for å forstå og relatere til andre mennesker. Samtidig trengs kjennskap og forståelse om egen person for å kunne skille mellom et «jeg» og et «du», for evne til å ivareta nødvendig lydhørhet overfor du-ets egenart (Skau, 2017, s. 51). Skagen (2019) påpeker at selvinnsett henger sammen med evne til vurdering av egen kunnskap, og forbindelsen til de ferdigheter en besitter. Som kunnskapsform kan dermed selvinnsett knyttes til kompetanse om det en gjør i brukermøtene, og hvordan en utøver veilederrollen. I dette perspektivet forstås selvinnsett som en individuell kunnskapsform, utviklet gjennom distanse til egne erfaringer, verdier og meninger, som tilbakemeldinger fra andre kan

bidra til å skape. I tillegg til å være av informativ karakter representerer tilbakemeldinger en bekreftelse av menneskets grunnleggende behov for tilknytning og anerkjennelse, som kan dekkes når vi evner å se andre, og formidle det vi ser (Øiestad, 2019).

Kvalsund og Roald (2019) utfordrer et individualistisk syn på selvinnsikt, og definerer selvinnsikt som et prosessuelt og dynamisk fenomen, utviklet og ervervet gjennom alle menneskemøtene en har erfart gjennom livet. Dette innebærer at forbindelsen til egen selvinnsikt kan variere i ulike kontekstuelle sammenhenger, heller enn noe statisk en innehar. Perspektivet står ikke i kontrast til et stabilt eller gjenkjennbart syn på den vi opplever å være, men fordrer et syn på selvet som dynamisk utviklende i møte med andre. Det relasjonelle samspillet kan forstås gjennom begrepet selvreferanse – den en opplever å være i øyeblikket, i stadig bevegelse i møte med en andrereferanse (Kvalsund & Roald, 2019, s. 186). Retter vi oss mot selvreferansen, og deler vår opplevelse, kan dette føre til utvidet innsikt og forståelse i møte med den andre. Det å lytte til den andres selvreferanse fordrer imidlertid at vi setter egen selvforståelse i parentes, og slik åpner for å utforske og utfordre det allerede etablerte synet på oss selv (Kvalsund & Roald, 2019).

Potensialet for økt selvinnsikt og mer effektiv samhandling med andre, kan fremstilles gjennom modellen «Joharis vindu», utviklet av psykologene Joseph Luft og Harry Ingham (Luft, 1961). Modellen er en matrise bestående av fire kvadranter, som til sammen synliggjør det helhetlige og relasjonelle mennesket. Den første kvadranten representerer vårt åpne felt – det som er kjent for både oss selv og andre. Den neste illustrerer vårt blinde felt, som er ukjent for oss selv, men kjent for andre. Vi har også ett felt som symboliserer sider vi skjuler for andre, som er kjent for oss selv. Til sist er ett ukjent felt som rommer både det som er skjult for oss og andre (Luft, 1961). Tilbakemeldinger muliggjør en reduksjon av det blinde feltet, gjennom økt kjennskap til de sider og egenskaper andre lettere har tilgang til, fordi de ser oss fra en annen synsvinkel (Øiestad, 2019). Ved mottak av informasjon som andre besitter om oss, refleksjon over egen yrkespraksis og gjennom å dele av oss selv i interaksjonen, kan vi utvide vårt åpne felt for tilgang til mer av oss selv.

2.4 Den relasjonelle personforståelsen og dens tre relasjonsdimensjoner

Kvalsund og Meyer (2005) beskriver hvordan individets utvikling og selvforståelse dannes, og må forstås, på bakgrunn av de sosiale prosessene som skjer i gjensidig utveksling med omgivelsene. Selvet blir således skapt, og gjenskap, i en kontinuerlig lærings- og sosialiseringssprosess i samspill med andre. Ifølge Macmurray (1961) sin «person-i-relasjon»-teori, finnes det ikke noe «Jeg» uten et «Du»; det å være en person inkluderer den relasjonelle dimensjonen. Personens eksistens er avhengig av interaksjon med andre, og mennesket er grunnleggende relasjonsorientert. Dette synet på menneskets relasjonelle ontologi deles også av Buber (1992), som uttrykker det slik: «Jeg blir til ved Du»et. I det jeg blir Jeg, sier jeg Du» (s. 13). Det er i møte med andre vi skapes, og det finnes ikke noe separat «Jeg» isolert fra relasjonen med andre. Forståelsen av hvem «Jeg» er, og hvem «Du» er, utvikles i møte med den andres likheter og forskjeller (Kvalsund & Meyer, 2005). En person er derfor konstituert av minimum to, et «Jeg» og et «Du», som overskrider det individuelle og inkluderer det relasjonelle gjennom samspill med andre.

Kvalsund (1998) sin personteori er en videreføring og videreutvikling av Macmurrays (1961) «person-i-relasjon»-filosofi. Til grunn for denne ligger forståelsen av at persondimensjonens «Jeg- og Du»-møter kan beskrives gjennom tre relasjonstyper, som karakteriseres av de relasjonelle kvalitetene som kommer til uttrykk i samhandlingen. Relasjonsdimensjonene som utgjør disse møtene er avhengighet, uavhengighet og gjensidighet. De tre relasjonskvalitetene kan oppleves negative eller positive, og kjennetegnes av mulige positive og negative maktrelasjoner (Kvalsund, 1998). Feedbackprosessen i NAV Kontaktsenter skjer i møtet mellom feedbackansvarlig og veileder, og kunnskap om relasjonstypene som utgjør persondimensjonen kan derfor gi informasjon om kvaliteten på disse møtene. Samtidig eksisterer det et utviklingspotensial som kan aktualiseres i relasjoner. Ved å dele, og lytte til, hverandres selvreferanse kan partene utvikle relasjonsinnsikt; en forståelse av «hvem en er, eller blir – i møte med hverandre» (Kvalsund & Roald, 2019, s. 188). Nyervervet relasjonsforståelse kan lede til bevisstgjøring om hvordan en sammen kan handle videre – for realisering av uforløst utviklingspotensial i relasjonen. Relasjonsinnsikt danner dermed grunnlag for å kunne velge en fortsettelse av relasjonen slik den er, eller åpne opp for muligheten til vekst og utvikling gjennom overskridning progressivt eller regressivt, til en mer hensiktsmessig type relasjonskvalitet (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund & Roald, 2019). Bevegelse mellom de tre kvalitativt ulike relasjonsdimensjonene er dynamisk og flytende, og forstås i et utviklingsorientert perspektiv – avhengighet, via nødvendig uavhengighet, må erfares før gjensidighet kan utvikles (Kvalsund, 1998; Kvalsund & Meyer, 2005).

2.4.1 Avhengighet

Avhengighetsrelasjoner karakteriseres av et asymmetrisk forhold hvor samhandlingsdynamikken preges av den ene parts avhengighet til den andre. Denne typen relasjonskvalitet er positiv så lenge den baseres på en gjensidig behovserkjennelse, eller best gjenspeiler utviklingsnivået til personene i relasjonen (Kvalsund & Meyer, 2005). Den positive avhengigheten kan i feedbacksituasjonen vise seg gjennom et erkjent behov av nødvendigheten for å lære av den andre for egen utvikling (Kvalsund, 2014b). Ved behov for hjelp vil det være nødvendig å lytte til, og stole på råd fra, den som besitter kunnskapen en trenger. En negativ fase i avhengigheten utvikles dersom behovet for den gjensidige asymmetriske dynamikken endres, og en av partene har behov for kvaliteter en annen relasjonstype rommer (Kvalsund 2014b; Kvalsund & Meyer, 2005). Dersom relasjonen opprettholdes i ufrihet og tvang, til tross for behovet for løsrivelse, vil stagnasjon kunne prege begge parters utvikling (Kvalsund & Meyer, 2005). Dersom en derimot evner å overskride den relasjonelle asymmetrien, kan en bevegelse fra avhengighet til selvstendighet og uavhengighet gjøre seg gjeldende.

2.4.2 Uavhengighet

Uavhengighet aktualiseres ved større grad av symmetri i relasjonen. Med økt selvstendighet og autonomi blir behovet for den andres bekreftelse mindre. Når selvstendige tanker og følelser forløses, kan en agere ut fra egne premisser og intensjoner (Kvalsund & Meyer, 2005). Positiv uavhengighet fordrer, på samme måte som positiv avhengighet, et gjensidig behov gjennom anerkjennelse av relasjonskvalitetens verdi i interaksjonen. I samspelet mellom veileder og feedbackansvarlig kan denne selvstendigjøringen i relasjonen synliggjøres når en fritt kan dele, gi av seg selv og utveksle ressurser, med respekt for hverandres bidrag (Kvalsund, 2014b). Uavhengigheten trues dersom likeverdighet i den symmetriske relasjonen utfordres. Bruk av makt eller tvang vil avløse partenes reelle selvstendighet,

og asymmetri gjennom underordning kan igjen bli resultatet. På samme måte vil en selvtilstrekkelig holdning gi uavhengigheten en negativ karakter, gjennom mangel på gjensidig bekreftelse av hverandres uavhengige status (Kvalsund, 2014b). I feedbacksituasjonen kan uavhengighetens negative form komme til uttrykk dersom den andres perspektiv og bidrag utelukkes, og dermed skapes tilbaketrekning. Potensialet for utvikling av positiv gjensidighet dannes først når en overskrider selvtilstrekkeligheten, og inkluderer begge parter uavhengige frihet og tilhørighet i relasjonen.

2.4.3 Gjensidighet

Gjensidighetsrelasjoner rommer «helheten av det relasjonelle feltet» gjennom integrering av begge parter avhengighet, uavhengighet og gjensidighet (Kvalsund & Meyer, 2005 s. 20). Erkjennelse av de positive og negative egenskapene ved disse relasjonskvalitetene medfører innsikt og forståelse, og kan således nyttiggjøres i et utviklingsperspektiv. Vissheten om at «jeg» trenger «deg» for kjennskap til meg selv, aktualiseres gjennom inkludering av begge parter likheter og forskjeller (Kvalsund, 1998). I møte mellom feedbackansvarlig og veileder kan gjensidigheten komme til uttrykk når begge parter lytter til hverandre, og søker å forstå og inkludere hverandre som selvstendige individ. Gjensidigheten er positiv når den relasjonelle kvaliteten innebærer genuint likeverd for begge parter – ingen tvinges til å forlate sin selvstendige status og henfalle i avhengighet (Kvalsund, 2014b). Gjensidighetens bånd fordrer at «jeg» er ansvarlig for «deg» på samme måte som jeg er ansvarlig for meg selv, og motsatt (Kvalsund & Allgood, 2008). Den positive gjensidigheten inkluderer derfor både frihet gjennom ivaretagelse av partenes selvstendighet, men også tilhørighet gjennom inkludering og forståelse av hverandre (Kvalsund, 2014b). Samtidig kan en se for seg en negativ gjensidighetsrelasjon dersom denne jevnbyrdigheten er tilbudt av feedbackansvarlig som relasjonskvalitet uten begge parter gjensidige erkjente uavhengighet (Kvalsund, 2014b; Kvalsund & Allgood, 2008). Eksempelvis vil et ønske om å fasilitere utvikling gjennom synliggjøring av veileders egne tanker og refleksjoner, kunne erfares utfordrende for veileder dersom nødvendig selvstendighet i relasjonen ikke er erfart, og ønsket om direkte råd er mer fremtredende. Følgelig vil mangel på et reelt grunnlag for gjensidighet mulig resultere i tilbaketrekning og negativ uavhengighet, eller underordning og avhengighet.

Relasjonskvalitet som effekt, med de tilhørende nivåene *avhengighet*, *uavhengighet* og *gjensidighet*, ble valgt i mitt forskningsdesign for å skape stimuli som henvender seg mot veiledernes opplevde samhandlingsdynamikk i møte med feedbackansvarlig. Basert på min teoretiske forståelse av relasjonen som grunnmur i individets utviklingsprosess, og enhver hjelperelasjon, ble utsagn utarbeidet for å rette oppmerksomhet mot det relasjonelle samspillet implikasjoner for utviklings- og læringsutbytte i feedbackprosessen.

2.5 Læringssyn

I vår egen forestillingsverden skapes vår virkelighetsoppfatning, som videre blir førende for våre handlinger (Skau, 2017). Nygård (2007) tar utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv når han beskriver hvordan vår selvforståelse, som rommer vårt grunnleggende syn på verden og vår plass i den, er et resultat av vår egen konstruksjonsprosess. Hvordan vi organiserer vår selvforståelse kan ha betydning for hvordan vi møter og utnytter læringssituasjoner, og følgelig innvirke på våre utviklingsmuligheter (Kvalsund & Meyer, 2005).

Nygård (2007) differensierer mellom to forskjellige grunnsyn når det gjelder hvordan vi forholder oss til oss selv og våre omgivelser; aktører og brikker. Dersom vår selvforståelse bærer preg av å være en brikke i andres puslespill, vil innflytelsen på eget liv oppleves som begrenset. En brikkepreget selvforståelse kan sammenlignes med passiv aksept av tilværelsen, styrt av krefter en ikke har et reflektert forhold til, hvilket i utviklingssammenheng kan medføre at makt over egen utvikling tilskrives ytre faktorer. Velger vi i stedet en indrestyrt, aktørpreget tilnærming, kan vi som handlende subjekt, via selvbestemmelse, ansvar og frihet til valg, gå aktivt inn for å forme eget liv (Nygård, 2007). Ved å oppfatte oss selv som aktører innebærer dette fremdeles at vi påvirkes av samspillet med våre omgivelser – imidlertid med en ansvarlig holdning overfor egne handlings- og tankemønstre (Skau, 2017). Hvordan vi resonnerer omkring egen atferd kan videre ha betydning for muligheten til bevissthet omkring vanemessige handlings- og responsmønstre (Argyris, 1991; Meyer, 2014).

Ifølge Argyris (1991) utvikler vi alle vår egen handlingsteori – et sett regler eller verdier vi benytter for å forme og utøve egne handlinger, samt generere forståelse av andres atferd (s. 7). Disse teoriene blir gjerne tatt for gitt, og forblir ofte en del av våre intuitive og ubevisste handlingsmønstre i ulike sammenhenger. Det paradoksale ved menneskers atferd er imidlertid at de handlingsteorier vi tror vi benytter, sjelden er de vi faktisk anvender, og som vises gjennom vår uttrykks- og handlemåte (Argyris, 1991; Kvalsund & Meyer, 2005). Dermed henviser vi gjerne til en uttalt teori (espoused theory), det vi sier at vi gjør og står for, selv om vår bruksteori (theory in use), den teorien vi anvender i praksis, er en annen (Argyris, 1991). «Singel loop-learning» eller enkelkretslæring er læring som medfører mer av det samme, hvor utvikling av nye teknikker og handlinger kan skape større sikkerhet og dermed raskere utøvelse, for oppnåelse av samme resultat. Evner vi imidlertid å stille spørsmål ved hvorfor vi gjør som vi gjør, kan artikulering og evaluering av vår bruksteori lede til bevisstgjøring om diskrepans mellom bruksteorier og våre uttalte teorier og verdier. Dette vil følgelig kunne medføre utvikling av mer kongruente handlingsstrategier, i tråd med våre intensjoner (Kvalsund & Meyer, 2005; Lauvås & Handal, 2014). En slik læringsprosess bærer med seg det Argyris (1991) benevner som «double-loop-learning», eller dobbelkretslæring, og fordrer bevisstgjøring og refleksjon over de verdier som er styrende for egen praksis. Veiledning i yrkesrelatert sammenheng må derfor fokusere på den enkelte yrkesutøvers bruksteori, ved å løfte frem, utvikle og sette ord på grunnlaget for egne handlinger (Lauvås & Handal, 2014). Når vi engasjerer oss i dobbelkretslæring, evner vi å rette oppmerksomheten innover og reflektere kritisk over egen atferd. Denne formen for læring kan oppleves truende, medføre sårbarhet og ubehag, men bringer samtidig med seg et potensial for betydelig utvikling gjennom *kvalitative* forandringsprosesser (Skau, 2017, s. 164). Dette innebærer endringer som ikke gjør oss til mer av det samme gjennom en kvantitativ påbygging eller lineær videreføring av det etablerte, men noe kvalitativt nytt og annerledes enn det vi var.

Dweck (2017) fremhever hvordan vårt syn på oss selv og våre egenskaper kan ha betydelig innvirkning på vår oppfattelse av eget utviklingspotensial, og følgelig hvordan vi møter tilbakemeldinger, håndterer utfordringer og feilsteg i læringsprosesser. Forskning har identifisert to grunnleggende implisitte teorier, *fixed* og *growth mindset*, som refererer til ofte ubevisste antakelser om hvorvidt menneskelige egenskaper betraktes uforanderlige og statiske eller formbare og dynamiske (Dweck et al., 1995; Dweck & Yeager, 2019). Et låst tankesett (fixed mindset) innebærer en tro på menneskelige attributter, eksempelvis intelligens eller personlighet, som noe konstant. Med et vekstorientert tankesett (growth mindset) betraktes derimot våre evner og

egenskaper som noe foranderlig – som kan endres og utvikles gjennom kontinuerlig innsats. Det tankesettet vi opererer med kan influere vår tilbakemeldingsorientering, som refererer til samlet mottakelighet for tilbakemeldinger og veiledning (London & Smither, 2002, s. 82). Videre viser studier at de to tankesettene har betydning for i hvilken grad utfordringer oppsøkes og utholdenhet mobiliseres i møte med motgang (Dweck, 1986; Hong et al., 1999). For personer med et låst tankesett har prestasjonsorientering i form av validering av egne evner, og følgelig unngåelse av krevende læremessige utfordringer, vist seg sentralt. Konstruktive tilbakemeldinger og nederlag tilskrives i høyere grad lav evne, negative selvvurderinger og medfører mindre sannsynlighet for mobilisering av videre innsats. Med et vekstorientert tankesett kan derimot utfordringer oppsøkes og anses som utviklingsmuligheter. En mestringsorientering skaper grunnlag for å betrakte tilbakemeldinger og feilsteg som informasjon i en pågående læringsprosess, der drivkraft og sterkere innsats kan utvises i møte med motstand (Dweck & Yeager, 2019; Hong et al., 1999). Sammenlignet med Nygård's (2007) teori fremtrer et vekstorientert tankesett som utførelse av en aktørpreget tilnærming til egen utviklingsprosess, fremfor en passiv rolle som offer for konstante predisposisjoner. I det vi erkjenner at vår selvforståelse er et resultat av vår egen konstruksjon legges imidlertid grunnlag for mulighet til rekonstruksjon, hvor en mer bevisst navigering kan utvises for akselerering av egen utvikling (Nygård, 2007; Skau, 2017).

Effekten *læringssyn*, med nivåene *konstant* og *vekst*, ble valgt i studiens forskningsdesign for stimuli rettet mot veiledernes måter å relatere til seg selv, og den andre, i læringssammenheng. Herunder refererer nivået *konstant* til perspektiver omhandlende et mer statisk og konserverende syn på egen utvikling, en ytrestyrt tilnærming og/eller en bevaring av det allerede etablerte. Nivået *vekst* henviser til en mer aktørpreget tilnærming til egen utvikling som bærer med seg potensialet for dobbelkretslæring, hvor vekstmuligheter oppsøkes, grunnlaget for egen praksis bevisst undersøkes og troen på eget vekst- og utviklingspotensial er fremtredende.

2.6 Teori valgt etter faktorfortolkning

2.6.1 Relasjonskompetanse

Ifølge Tveiten (2019) vil det å legge til rette for et relasjonelt klima som fremmer yrkesutøveres utvikling, være nødvendig for å bidra til at den som veiledes tør å være sårbar, vedstå seg sterke og svake sider, samt evner å nyttiggjøre seg erfaring og refleksjon i en læringsprosess som integrerer helheten av det perseptuelle feltet. Dette understøtter betydningen av at den som fasiliterer for yrkesutøveres læring og utvikling innehar relasjonskompetanse. Spurkeland (2020) påpeker at relasjonskompetanse er viktig for alle mennesker som arbeider i samhandling med andre, og definerer relasjonskompetanse som de «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (s. 12). En overordnet dimensjon, og avgjørende faktor for relasjonsbyggende prosesser, er en grunnleggende menneskeinteresse. Dimensjonen omfatter en humanistisk holdning og en menneskeorientert atferd som viser relasjonelt initiativ, gjennom verdsettelse og interesse overfor det helhetlige og unike mennesket. Relasjonskompetanse er således viktig for å skape et relasjonelt klima som underbygger vekstmulighet (Spurkeland, 2020), og kan knyttes til personlig kompetanse i form av mellommenneskelige kvaliteter – hvem en er som person i møte med andre (Skau, 2017). Evnen til å bygge tillit er en sentral del av relasjonskompetanse, og kan betraktes som den relasjonelle bærebjelken i kontaktforholdet (Spurkeland, 2020). Gjennom interpersonlige erfaringer og gjentakende

tillitsvekkende handlinger kan tillit bygges. Tillit i relasjoner en imidlertid ikke statisk – den kan raskt svekkes, og må stadig være gjenstand for vedlikehold (Skau, 2017; Spurkeland, 2020).

Carl Rogers (1957) underbygger viktigheten av tre grunnleggende relasjonelle faktorer – empati, kongruens og ubetinget positiv aksept – som nødvendige og tilstrekkelige kjernebetingelser som fremmer kvalitet i relasjonen, og legger til rette for individets endring og utvikling. Empati omhandler både vilje og evne til å sette seg inn i den andres erfaringsverden, hvilket kan skape gjensidig forståelse og tilknytning i samhandlingen (C. R. Rogers, 1957). Kongruens handler om å være hel og genuin i møte med den andre, fremfor presentasjon av en fasade. Ekthet fordrer bevissthet og kontakt med det som skjer i en selv, og dermed et samsvar mellom det en erfarer og uttrykker. Ubetinget positiv aksept innebærer å møte den andre med respekt og en ikke-dømmende holdning. Etablering av et relasjonelt rom preget av aksept, hvor individer kan være den de er uten frykt for evaluering eller bedømming, kan ses i relasjon til konseptet psykologisk trygghet. Psykologisk trygghet defineres som et klima hvor individene er komfortable med å uttrykke og være seg selv (Edmondson, 2019, s. xvi), og føler seg i stand til å vise og bruke seg selv uten frykt for negative konsekvenser for selvbilde, status eller karriere (Kahn, 1990, s. 708). Frykt og utrygghet i mellommenneskelige relasjoner begrenser vårt handlingsrom, og retter oppmerksomheten mot potensiell risiko og beskyttelsesstrategier (Edmondson, 2019). En opplevelse av psykologisk trygghet vil derimot kunne redusere følelsen av trusler og barrierer, ved reduksjon av interpersonlig risiko i lærings- og utviklingsprosesser. Tidligere forskning viser at psykologisk trygghet fremmer læringsatferd, som å søke hjelp, be om tilbakemeldinger, og ha frihet til å prøve og feile uten frykt for sosiale sanksjoner (Carmeli et al., 2009; Edmondson, 2019). Psykologisk trygghet vil dermed kunne skape rom for vekst og oppdagelser i en ikke-truende kontekst, og fasilitere for at yrkesutøvere kommer i kontakt med, og undersøker, egne praksiserfaringer og utviklingspotensial.

2.6.2 Objektiv og subjektiv selvinnsikt

Fauskevåg (2019) tar utgangspunkt i selvinnsikt som innsikt i vårt normativt strukturerte forhold til oss selv og virkeligheten, og trekker et skille mellom objektiv og subjektiv selvinnsikt. Objektiv selvinnsikt beskrives som et resultat av «svake evalueringer», forstått som enkle eller overflatiske refleksjoner, forankret i objektive fenomen. Til forskjell er subjektiv selvinnsikt et resultat av refleksjoner som danner en relasjon til en selv som subjekt. «Sterke evalueringer» fordrer en dypere refleksjon, utledet fra bevissthet om handlinger og verdier en identifiserer seg med, og gir dermed et mer reflektert og normativt forpliktende forhold til en selv, verden og eget liv (Fauskevåg, 2019). Den objektive selvinnsiktens tilhørende svake evalueringer vil derfor ikke ha tilgang til et slikt verdimesig rammeverk for refleksjon, og vil følgelig ikke endre grunnstrukturen i selvinnsikten, slik de sterke evalueringene som genererer en subjektiv selvinnsikt gjør. Evnen til verdibasert, normativ refleksjon er således knyttet til selvet, og innsikt i de normer og verdier en som subjekt anerkjenner, har tatt stilling til og ønsker at skal være retningsgivende for eget liv. I yrkesfaglig veiledningssammenheng kan sterke evalueringer gjennom bevisstgjøring og artikulering av egne vurderinger og fortolkninger av en selv, og egen veiledningspraksis, lede til innsikt i, og en virkeliggjøring av, de holdninger og verdier en som subjekt identifiserer seg med. Dette legger grunnlag for utvikling gjennom en dypere normativ eller subjektiv involvering og forpliktelse til egen veiledningspraksis, samt en dypere subjektiv selvinnsikt.

3 Metode

Studiens teoretiske grunnlag er forankret i konstruktivistisk tenkning og en humanistisk-eksistensialistisk forståelse av mennesket. Fra dette perspektivet søker jeg kunnskap om menneskers opplevelse med utgangspunkt i forståelsen av hvert menneske som unikt, med sin egen subjektivitet og erfaringsverden, skapt i gjensidig utveksling med omgivelsene (Kvalsund & Meyer, 2005). Som mennesker er vi selv aktive i konstruksjonen av vår subjektive realitet, vår måte å forholde oss til verden og vår plass i den (Nygård, 2007). Q-metodologi som vitenskapelig forskningsmetode gir anledning til systematisk undersøkelse av menneskers subjektivitet (Brown, 1980; Stephenson, 1953), ivaretagelse av en holistisk forståelse av ulike perspektiv og mulighet til å studere mønstre av delt subjektivitet (Sæbjørnsen et al., 2016). Metoden gir deltakerne selv mulighet til å utforske og uttrykke egen subjektivitet. Den genererer derfor selvreferert kunnskap, og muliggjør samtidig refleksjon som kan åpne for oppdagelse og bevisstgjøring gjennom eksplisering av egne erfaringer og opplevelser (Allgood, 1994; Allgood & Kvalsund, 2010). Valg av Q-metode som tilnærming forankres derfor i dens egnethet til å avdekke, forstå og oppdage aspekter ved veiledernes helhetlige opplevelse fra deres subjektive ståsted – samt dens potensial til å skape merverdi i form av økt kjennskap til egen erfaringsverden. Videre i dette kapitlet presenteres Q-metodologi og min anvendelse av forskningsmetoden i studien.

3.1 Q-metodologi

Q-metodologi betegnes både som en vitenskapsfilosofisk retning og en spesifikk forskningsmetode forankret i et begrepsmessig rammeverk og et sett teknikker, for vitenskapelig utforskning av subjektivitet (Smith, 2001; Thorsen & Allgood, 2010). I en Q-metodologisk studie benyttes strukturerte og systematiske undersøkelsesmetoder, som korrelasjon og faktoranalyse. Dens hovedformål er imidlertid å avdekke og forstå den kvalitative og helhetlige dimensjonen av menneskers subjektive opplevelser (Ellingsen et al., 2010; Watts & Stenner, 2012). Metoden bygger derfor på elementer fra både kvalitativ og kvantitativ tilnærming, samtidig som den kan karakteriseres som en unik og særegen metodologi (Svennungsen, 2011, s. 147). Q-metodologi ble utviklet og introdusert første gang i 1935, av fysiker og psykolog William Stephenson. Stephenson var kritisk til den naturvitenskapelige tradisjons reduksjon av individets helhetlige subjektivitet, med den anvendte R-metodologiens kvantifisering av menneskets tanker, følelser og atferd ved objektive målinger (Stephenson, 1953; Thorsen & Allgood, 2010). Til forskjell fra R-metodologiens anvendelse av faktoranalyse for korrelasjon mellom individets deler, som trekk, egenskaper og tester, ivaretar Q-metodologi en holistisk tilnærming til menneskers subjektivitet, fra deres personlige ståsted (Watts & Stenner, 2012). Ved Q-sortering introduseres deltakerne for utsagn som rangeres i henhold til egen subjektive opplevelse, hvorpå den statistiske analysen innbefatter korrelasjon mellom personer, eller helt presist deres handlinger ved interaksjon med utsagnene (R. S. Rogers, 1995). Den personsentrerte faktoranalysen synliggjør faktorer, som et uttrykk for operant subjektivitet (Kvalsund & Allgood, 2010).

3.1.1 Operant subjektivitet

Subjektivitet i Q-metodologi forstås som det vi kan kommunisere om via indre dialog eller i samtale med andre, fra vår egen synsvinkel (Brown, 2019, s. 565). Det kan derfor betraktes som en tilstand av å se ting fra sitt eget perspektiv, forankret i et selvreferent ståsted. I relasjon til dette blir ikke subjektivitet forstått som et mentalt konsept, atskilt fra våre handlinger, men operant atferd som synliggjøres og kommer til uttrykk gjennom dens påvirkning på omgivelsene (Watts & Stenner, 2012). I en Q-metodologisk studie tydeliggjøres dette prinsippet gjennom handlingen deltakerne gjør ved å aktivt rangere utsagnene på en skala fra mest uenig til mest enig. Den ferdige Q-sorteringen gjenspeiler et holistisk bilde av deltakernes operante subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010), hvor den subjektivistiske meningen fanges og objektiveres for videre statistisk bearbeidelse, granskning og analyse (Kvalsund, 1998). Q-metodologi gjør det derfor mulig å tre inn i deltakernes subjektive verden (McKeown & Thomas, 2013), hvor den subjektive meningsdimensjonen fremtrer slik den erfares fra deltakernes ståsted, og ikke på bakgrunn av forskerdefinerte kategoriseringer eller objektive parameter (Smith, 2001; Stephenson, 1963). Utsagnenes meningsinnhold er derfor ikke definert a priori, men bærer med seg et bredt spekter av mulige betydninger, og gis verdi og mening i det deltakerne plasserer de i relasjon til sin forståelse av seg selv (Brown, 1980). Faktorer som operante og meningsbærende mønstre av delt subjektivitet er på denne måten ikke et resultat av forhåndsbestemte hypoteser, men legger til rette for oppdagelse av noe nytt, uplanlagt og uforventet (Kvalsund, 1998; Svennungsen, 2011).

3.1.2 Abduksjon

Til forskjell fra deduktive og induktive fremgangsmåter, er abduksjon karakteristisk for Q-metodologi (Tavory & Timmermans, 2014; Watts & Stenner, 2012). Abduksjon ble opprinnelig utviklet av Charles S. Peirce, og åpner for kreativitet, oppdagelse, intuisjon og overraskelse som kan lede til ny forståelse og innsikt. Det blir betraktet som en metode for konstruksjon av hypoteser, som følgelig kan danne nye spørsmål og undring verdt ytterligere undersøkelser (Shank, 1987; Tavory & Timmermans, 2014). En god abduktiv resonnering produserer derfor ikke et fasitsvar, men den mest plausible forståelsen som gir mening i det som observeres. For å kunne trekke logiske og sannsynlige slutninger, samt frembringe innovative bidrag, må forskeren ha kjennskap til eksisterende teori, men også være åpen for ny forståelse (Tavory & Timmermans, 2014).

Selv om abduksjon er sentralt for Q-metodologi som helhet, aktualiseres prinsippet spesielt under faktorfortolkningen. De empiriske fakta synliggjøres gjennom faktorenes unike meningsmønstre, hvor utsagnenes plasseringer representerer potensielle hint som kan lede forskeren til helhetlig forståelse av faktorsynenes perspektiv (Watts & Stenner, 2012). I møte med deltakernes subjektivitet vil forskeren gjøre uventede eller overraskende oppdagelser som kan skape grobunn for utvikling av nye perspektiver, teorier eller hypoteser (Kvalsund, 1998; Svennungsen, 2011). Abduksjon i Q-metodologi muliggjør derfor oppdagelse og utforsking av de meningsmønstrene som ligger i *kommunikasjonsuniverset* – det første forskningssteget i en Q-metodologisk studie (Thorsen & Allgood, 2010).

3.2 Forskningsprosessen

I denne delen presenteres forskningsstegene i en Q-metodologisk studie i relasjon til en redegjørelse for forskningsprosessen i min studie.

3.2.1 Kommunikasjonsuniverset

Kommunikasjonsuniverset («concourse») representerer all mulig kommunikasjonsflyt omkring et tema (Brown, 1993, s. 94). Identifisering av kommunikasjonsuniverset fordrer kartlegging av ulike aspekter og nyanser i måter å uttrykke seg på relatert til studiens tematikk (Brown et al., 2008; Thorsen & Allgood, 2010). Uttrykksmåtene kan vise seg i form av uformelle ytringer eller andre konversasjonsmuligheter – sett fra det subjektive ståsted til individer involvert i den gitte konteksten (Stephenson, 1986). Kommunikasjonsuniverset betraktes som råmaterialet i en Q-metodologisk studie og danner grunnlag for utforming av *Q-utvalget*; de utsagnene som presenteres for deltakerne under Q-sorteringen (Brown, 1993). Det totale subjektive ytringsfeltet som eksisterer rundt et tema er i prinsippet uendelig, og kommunikasjonsuniverset kan følgelig ikke nedtegnes i sin helhet. Forskeren må derfor etterstrebe innsamling av et representativt utvalg fra det universet av subjektive diskurser som eksisterer, slik at det utsnittet som presenteres for Q-sorteringene ivaretar deltakernes helhetlige uttryksmulighet, og således reflektere ulike forståelser, perspektiver og meninger (Brown, 2019).

Ved identifisering av kommunikasjonsuniverset og fremstilling av Q-utvalget kan forskeren benytte en naturalistisk og/eller teoretisk tilnærming (McKeown & Thomas, 2013; Sæbjørnsen et al., 2016). Sistnevnte tilnærming innebærer utarbeidelse av utsagn basert på eksisterende og relevant teori, og er egnet for å belyse hvordan teoretiske perspektiver gjenspeiles i Q-sorteringenes erfaringsverden. En naturalistisk tilnærming fordrer derimot innhenting av synspunkter, meninger og begreper om det aktuelle emnet, ved eksempelvis intervju, eller andre kilder der subjektive perspektiv naturlig kommer til uttrykk. Sæbjørnsen et al. (2016) argumenterer for å benytte en kombinasjon av begge metoder for å dra nytte av fordelene fra begge tilnærminger. Dette muliggjør utforming av utsagn med språklig nærhet til den dagligdagse diskursen og den kontekstuelle kommunikasjonsflyten eksisterende teori ikke reflekterer, samtidig som aktuell teori kan bidra med utvidede uttryksmuligheter om komplekse tema.

Som tilsatt i organisasjonen jeg forsker på, omgir jeg meg daglig i kommunikasjonsuniverset relatert til studiens tematikk. Med dette som utgangspunkt startet jeg arbeidet ved å innhente alle relevante ord og uttrykk, samt opplevelser, synspunkt og meninger jeg tidligere har hørt på egen arbeidsplass. I tillegg gjennomførte jeg fire pilotintervju med veiledere som jeg, basert på tidligere samtaler, antok hadde uensartede opplevelser med feedback. Intervjuene var semistrukturerte for å favne mest mulig åpne og rike, kvalitative bidrag til kommunikasjonsuniverset (Ellingsen et al., 2010). Dette la til rette for flere relasjonelle betraktninger og perspektiver om det å være i feedbacksituasjonen, samt dens implikasjoner for utvikling. Pilotintervjuene var således viktige for utvidet innsikt i kommunikasjonsuniverset. Den naturalistiske tilnærmingen til utforskning av kommunikasjonsuniverset resulterte i et omfattende dokument med begreper, ulike subjektive preferanser og uttalelser, som grunnlag for utarbeidelse av forskningsdesign og utsagn.

3.2.2 Forskningsdesign

Q-utvalget skal dekke kommunikasjonsuniversets bredde og dybde på en balansert måte, og samtidig være håndterbart for Q-sortererne. Det må reflektere homogenitet i den forstand at det skreddersys for å undersøke det fenomenet en søker innsikt i, samtidig som Q-utvalgets heterogenitet er nødvendig for å gjenspeile diversiteten i det identifiserte kommunikasjonsuniverset, og dermed gi anledning til å favne ulike perspektiver (Sæbjørnsen et al., 2016; Watts & Stenner, 2012). For å ivareta kommunikasjonsuniversets representativitet benyttes gjerne Fishers balanced block design (FBD) som metodisk tilnærming for strukturering av Q-utvalget (Brown, 1980; Stephenson, 1953). FBD muliggjør systematisk reduksjon av kommunikasjonsuniverset ved inndeling i effekter, og tilhørende nivåer, som representerer henholdsvis sentrale tema og ulike aspekter innenfor den aktuelle effekten. Ved å systematisk kombinere effektene nivå, samt veksle mellom positivt og negativt ladede utsagn, kan både bredde, dybde og balanse ivaretas ved utarbeidelse av Q-utvalget (Kvalsund & Allgood, 2010; Sæbjørnsen et al., 2016). Designet kan utformes deduktivt, basert på eksisterende hypotetisk eller teoretisk forståelse og/eller induktivt, etter de mønstre som synliggjøres i et naturalistisk innsamlet materiale (McKeown & Thomas, 2013).

Etter å ha benyttet en naturalistisk tilnærming til identifisering av kommunikasjonsuniverset, undersøkte jeg hvilke teoretiske perspektiver som kunne belyse de sentrale aspektene fra det innsamlede materialet. Jeg utarbeidet flere teoretiske design og eksperimenterte med ulike kombinasjoner, effekter og nivåer. Utfordringen lå i å skape en teoretisk struktur som ikke reduserte deltakernes mulighet til å uttrykke en representasjon av sitt subjektive perspektiv, men heller gjenspeilet den helhetlige essensen av tematikkens kommunikasjonsflyt. Det endelige designet ble bestående av tre effekter; *relasjonskvalitet*, *prosess* og *læringssyn*. Relasjonskvalitet ble delt inn i tre nivåer; *avhengig*, *uavhengig* og *gjensidig*. Prosess ble delt inn i to nivåer; *refleksjon* og *tilbakemelding*, mens effekten læringssyn ble inndelt i nivåene *konstant* og *vekst*. En mer utfyllende beskrivelse og aktualisering av de ulike effektene og nivåene er presentert i studiens teorikapittel.

Tabell 2: Utvidet forskningsdesign

Effekt	Nivå			Celler
Relasjonskvalitet	Avhengig (a)	Uavhengig (b)	Gjensidig (c)	3
Prosess	Refleksjon (d)	Tilbakemelding (e)		2
Læringssyn	Konstant (f)	Vekst (g)		2
SUM	(3x2x2) =			12

Designet produserer til sammen 12 celler (3x2x2), hvor hver celle utgjør en kombinasjon av et nivå i hver effekt. Det utarbeides et likt antall utsagn for hver av de ulike kombinasjonene (cellene), hvilket ivaretar både bredde og dybde (Sæbjørnsen et al., 2016). I Q-utvalget valgte jeg å ha tre ulike utsagn for hver kombinasjon der de tre utsagnene som representerer én celle, ivaretar en viss grad av homogenitet, men likevel bærer med seg forskjellige nyanser og kan tilføre variert stimuli. Det er imidlertid større heterogenitet mellom cellene enn innad (Brown 1980; Kvalsund 1998). For å sikre at Q-utvalget ikke er verdiladet eller heller mot ett bestemt perspektiv (Watts & Stenner,

2012), ble det utformet et positivt, negativt og nøytralt utsagn innenfor hver celle. Det valgte designet fremstiller en logisk struktur benyttet som et metodisk verktøy for systematisering, og representativ utforming av Q-utvalget, med mål om å ivareta det brede spekteret av eksisterende perspektiv. Uavhengig av forskerens tilnærming for systematisering og balansering av Q-utvalget, er det imidlertid deltakerne som til slutt gir mening til utsagnene under Q-sorteringen, hvor forskerens logiske struktur og kategoriseringer ikke er involvert (Brown 1993; Stephenson, 1963).

3.2.3 Utarbeidelse av utsagn

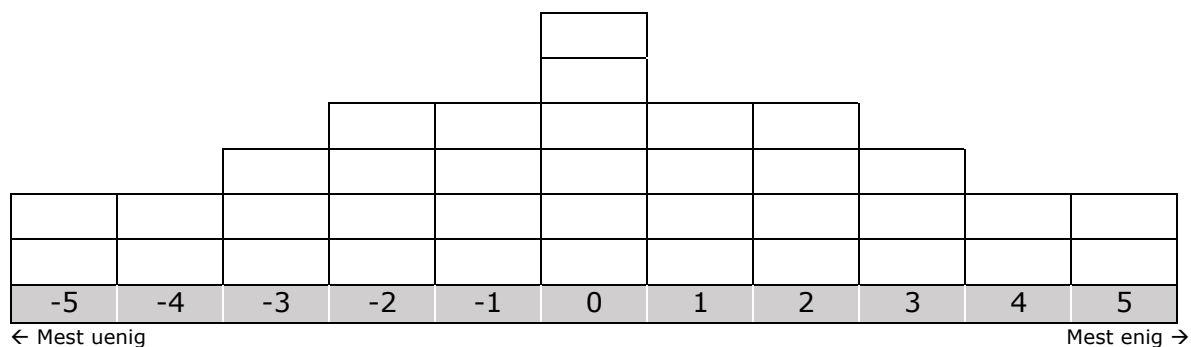
Forskningsdesignet ble konstruert som en sammenstilling av min teoretiske og naturalistiske tilnærming til kommunikasjonsuniverset, og benyttet som et redskap for å strukturere utforming av et representativt og balansert Q-utvalg. Under utarbeidelsen av utsagnene vekslet jeg mellom å ta utgangspunkt i teori formulert med begreper fra det dagligdagse språket, og utsagn med opprinnelse i det naturalistisk innsamlede materialet forankret i designets teoretiske struktur. Kombinasjonen av en naturalistisk og teoretisk tilnærming ble benyttet for å stimulere til deltakernes subjektivitet og selvreferanse, hvor utsagnenes gjenkjennelige, kontekstuelle og språklige nærhet kunne gjøre de enklere å ta stilling til. Et teoretisk blikk på de naturalistiske uttalelsene tilførte en teoretisk forståelse og skapte nyanser for artikulering av kompleksiteten i tema, for å styrke muligheten til dypere utforskning og refleksjon (Sæbjørnsen et al., 2016). Noen av utsagnene ble formulert som det McKeown og Thomas (2013) kaller «double-barreled meanings», hvor Q-sortererne potensielt kan kjenne seg igjen i en del av utsagnet, men ikke den andre (s. 22). Til tross for at det beskrives ønskelig å unngå slike interne motsetninger, ble noen av disse beholdt for å skape en dynamikk som kunne stimulere til refleksjon, men også mulig provokasjon. Et Q-utvalg bør oppmuntre til Q-sorterernes aktive engasjement fremfor passive respons, og følgelig fremkalle en rekke reaksjoner for differensiering mellom Q-sortererne (Watts & Stenner, 2012).

Jeg utformet totalt over 90 utsagn, hvor hver celle inneholdt minimum 7 utsagn, representert ved både positive, negative og nøytrale stimuli. For ivaretagelse av helhetlig dekning i prosessen med å trekke ut et representativt Q-utvalg, valgte jeg å utforske utsagnene sammen med en veileder med erfaring fra å både gi og motta feedback i henhold til den relevante metodikken. Ved å fjerne utsagn som ikke besvarte problemstillingen og som ikke tilførte nye stimuli, samt ved å omformulere og slå sammen noen utsagn, ble til slutt 36 utsagn lagt inn og randomisert i QMethod Software – klare for pilotsorteringer, beskrevet nærmere under 3.2.5.

3.2.4 Instruksjonsbetingelse og sorteringsmatrise

Selve Q-sorteringen beskrives som en prosess hvor deltakerne, med bakgrunn i en instruksjonsbetingelse, modellerer sitt syn ved plassering av Q-utvalget langs et kontinuum (McKeown & Thomas, 2013). Instruksjonsbetingelsen kan betraktes som referanserammen for den subjektive handlingen som utføres. Den gir Q-sortererne et felles fokus, og er retningsgivende for det perspektivet utsagnene skal sorteres med bakgrunn i (Thorsen & Allgood, 2010). Instruksjonsbetingelsen i denne studien lød slik: *Sorter utsagnene etter hvordan du opplever din egen vekst og utvikling i feedbackprosessen.* For å fasilitere denne prosessen oppfordret jeg deltakerne til å bruke hele sin subjektive erfaring, ved å kjenne på både følelsesmessige og kroppslige responser, så vel som kognitive, i møte med utsagnene.

Deltakerne fikk 36 utsagn for sortering på en skala fra mest uenig (-5) til mest enig (+5) i en tvungen kvasinormal fordeling (figur 1). Den valgte sorteringsmatrisen er et middel for fremstilling av systematiske og nyanserte overveielser under sorteringen, hvor noen få utsagn blir ekstremt viktige og således fremmer synliggjøring av distinkte subjektive nyanser (Kvalsund & Allgood, 2010; McKeown & Thomas, 2013). Under Q-sorteringen avveier deltakerne utsagnenes viktighet med egen selvreferanse som måleenhet. Det er derfor først her utsagnene får verdi og mening, hvor de utsagn som plasseres i ytterkantene på pluss- og minussiden av sorteringsmatrisen har høy psykologisk signifikans, hvorpå de gradvis blir mindre psykologisk signifikante mot null (Kvalsund & Allgood, 2010). Null er derfor det området hvor all mening spres ut fra (Stephenson, 1953), og er et psykologisk punkt for nøytralitet eller ingen mening (Kvalsund, 1998). Dette skal imidlertid ikke forstås som at utsagn rangert på null er meningsløse og tilsidesettes under faktorfortolkningen. Utsagnene vurderes ikke isolert, men avveies mot helheten, hvor alle elementer er gjensidig involvert under Q-sorteringens gestaltiske prosedyre. Den ferdige Q-sorteringen kan derfor betraktes som en konfigurasjon, noe mer enn summen av alle delene, der både utsagn som har havnet i forgrunn og bakgrunn er meningsbærende i det helhetlige bildet (R. S. Rogers, 1995, s. 180).



Figur 1: Sorteringsmatrise

3.2.5 Pilotsorteringer

For å kunne oppdage eventuelle mangler eller skjevheter i Q-utvalget ble det utført fire pilotsorteringer av veiledere på egen arbeidsplass, som alle hadde erfaring med å motta feedback i tråd med studiens kontekst. Tre av pilotsorteringene ga tilbakemeldinger om at utvalget var balansert og dekkende for å uttrykke en helhetlig representasjon av sitt subjektive ståsted, mens én veileder beskrev at det var noe overvekt av utsagn som kunne plasseres på den positive siden av sorteringsmatrisen, samt at noen utsagn ble betraktet som litt for like. Jeg foretok også egne pilotsorteringer, og sammen med tilbakemeldingene resulterte dette i noen omformuleringer og justeringer for å balansere utsagnene ytterligere. En oversikt viser det endelige Q-utvalget sammen med studiens forskningsdesign (Vedlegg 1).

3.2.6 Datainnsamling

I en Q-metodologisk studie er datainnsamlingen deltakernes sortering av Q-utvalget. Gjennomføring av denne studiens digitale Q-sorteringer er beskrevet nærmere under 3.2.6.2.

3.2.6.1 P-utvalg

P-utvalget refererer til de personer som deltar i en Q-metodologisk studie, og dermed utfører selve Q-sorteringen (Thorsen & Allgood, 2010, s. 19). P-utvalget rekrutteres med bakgrunn i deres teoretiske relevans for studiens anliggende (Brown, 1980), og er

således forventet å ha relevante og informative synspunkt å uttrykke i relasjon til fenomenet som undersøkes (Watts & Stenner, 2012). Et egnet P-utvalg har god kjennskap til kommunikasjonsuniversets kontekstuelle diskurs, og kan dermed gi stemme til eksisterende syn og ulike subjektive perspektiv (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012).

Kriteriet for P-utvalget i mitt forskningsprosjekt innebar at de måtte være veiledere ved NAV Kontaktsenter med erfaring fra mottak av formell feedback fra avdelingsleder og/eller fagansvarlig. Den relevante metodikken for feedback utøves ved kontaktsentre på tvers av lokasjoner, som muliggjorde rekruttering av veiledere lokalisert forskjellige steder i Norge. Et informasjonsskriv (Vedlegg 2) med forespørsel om deltakelse, ble etter avtale med enhetsledere sendt på e-post til veiledere, og P-utvalget ble bestående av til sammen 23 veiledere fra 4 ulike kontaktsentre, inkludert egen arbeidsplass.

3.2.6.2 Q-sorteringer

Under Q-sorteringen kommuniserer deltakerne sin subjektivitet i møte med Q-utvalget. I denne interaksjonen blir Q-sorterernes mening og forståelse projisert inn i utsagnene, og former et helhetlig bilde i en selvpresentasjon. Subjektiviteten som synliggjøres kan på denne måten betraktes som et dynamisk samspill mellom deltakernes subjektivitet i forgrunn, og min egen subjektivitet som forsker i bakgrunn, nedfelt i utarbeidelsen av Q-utvalget (Allgood & Kvalsund, 2010).

Q-sorteringene i denne studien ble gjennomført digitalt ved bruk av programvaren QMethod Software (Lutfallah & Buchanan, 2019). Den digitale løsningen ble valgt med bakgrunn i rekruttering av deltakere på tvers av geografiske lokasjoner, samt et ønske om fleksibel gjennomføring. Det ble avsatt 30 minutter til å gjøre sorteringen i løpet av arbeidsdagen, men flere valgte å utføre Q-sorteringen på andre tidspunkt. Deltakerne mottok en e-post med lenke til den digitale undersøkelsen, samt en personlig deltakerkode for å logge inn. Før de kunne starte Q-sorteringen ble informert samtykke innhentet digitalt (Vedlegg 3). Deretter fikk deltakerne presentert instruksjonsbetingelsen, med en beskrivelse av fremgangsmåten for den digitale sorteringsprosessen (Vedlegg 4). For å gjøre fremgangsmåten tydelig og konkret ble det i tillegg lagt inn en gjentakelse av gjeldende beskrivelse under hvert steg i prosessen.

Deltakerne fikk først en helhetlig oversikt over alle de 36 randomiserte utsagnene, hvorpå de ble bedt om å gjøre en grovsortering i tre kategorier; *mest uenig*, *nøytral* og *mest enig*. De grovsorterte utsagnene endte i tre bokser med ulike farger, for å forenkle plasseringen i den endelige sorteringsmatrisen. Deltakerne hadde mulighet til å gjøre endringer og flytte på utsagn underveis ved distribuering av utsagnene langs skalaen, og innlevering ble først mulig når alle utsagn var plassert. QMethod Software oppretter automatisk en ny kode for hver av de innleverte og digitalt oppbevarte Q-sorteringene. Denne koden knyttes til hver deltakers personlige kode og ivaretar på denne måten deltakernes anonymitet, samtidig som det muliggjør oppsporing av aktuelle deltakere i forbindelse med postintervju.

Til tross for den digitale løsningens styrker i form av fleksibilitet for gjennomføring, og rekruttering av et teoretisk relevant P-utvalg uavhengig av geografiske avstander, finnes også begrensninger ved benyttelse av digitale Q-sorteringer. Watts og Stenner (2012) beskriver det som betydningsfullt at deltakerne virkelig engasjerer seg i interaksjon med det helhetlige Q-utvalget, og dermed har mulighet til å se alle utsagnene i de grovsorterte kategoriene samtidig. Dette lot seg ikke gjøre under den endelige plasseringen i sorteringsmatrisen, og kan betraktes som en svakhet ved bruk av den

valgte programvaren. I tillegg beskrives det som hensiktsmessig at forskeren er til stede under Q-sorteringen for å kunne oppklare og besvare eventuelle spørsmål eller uklarheter, samt fange opp kommentarer som verdifulle bidrag til fortolkningsprosessen (Ellingsen et al., 2010; van Exel & de Graaf, 2005). Deltakernes kommentarer kan gi mulighet for utdypende forståelse av utsagnenes subjektive meningsinnhold, samt gi meningsfull informasjon om bakgrunnen for plasseringen av utsagn (Ellingsen, 2010). I relasjon til dette førte min manglende fysiske tilstedeværelse til at jeg mistet mulighet til å observere deltakernes umiddelbare responser på utsagnene og deres plassering, men også til å respondere på eventuell personlig bevisstgjøring eller oppdagelse av nye perspektiv deltakerne erfarte i møte med utsagnene. Forskerens manglende fysiske tilstedeværelse er imidlertid ikke bevist å ha innvirkning på studiens reliabilitet eller validitet, men forskerens generelle tilgjengelighet beskrives som viktig (Reber et al., 2000; van Exel & de Graaf, 2005). Deltakerne fikk opplyst at jeg var tilgjengelig på telefon ved behov for avklaringer under Q-sorteringen. Kun én deltaker tok kontakt med spørsmål, som ble besvart uten å legge føringer for utsagnenes meningsinnhold. For å gi deltakerne mulighet til å uttrykke seg, samt fange opp tilbakemeldinger, kommentarer og demografiske karakteristikk, utformet jeg en digital undersøkelse som kunne besvares i etterkant av sorteringen (Vedlegg 5). Som forsker erfarte jeg ikke den demografiske informasjonen (Vedlegg 6) som betydningsfull for nyansering eller utvidet forståelse av faktorene. Deltakernes respons på spørsmålene som adresserte deres opplevelser ved sorteringsprosessen (Vedlegg 7), i tillegg til postintervjuene, ga derimot en rikere og mer detaljert forståelse av Q-sorteringene, til nytte for faktorfortolkningen.

3.3 Faktoranalyse og faktorfortolkning

I en Q-metodologisk studie blir alle deltakernes helhetlige Q-sortering gjenstand for korrelasjon og en personsentrert faktoranalyse (Sæbjørnsen & Ellingsen, 2015). Deltakere som har sortert Q-utvalget på lignende måte korrelerer høyt med hverandre og den faktoren de sammen definerer (Kvalsund & Allgood, 2010). Klynger av personer vil sammen danne en faktor og tolkes som et faktorsyn – et subjektivt perspektiv delt av deltakere med et felles meningsmønster. (Brown, 1980). Videre gis en beskrivelse av faktoranalysen og faktorfortolkningen i relasjon til min fremgangsmåte i studien.

3.3.1 Faktoranalyse

Til den statistiske analysen ble analyseverktøyet som tilhørte programvaren QMethod Software benyttet. Programmet formaterer en korrelasjonsmatrise av alle deltakernes helhetlige, og digitalt registrerte, Q-sorteringer, som grunnlag for faktoranalyse (Lutfallah & Buchanan, 2019). Fra korrelasjonsmatrisen ble en Principal Component Analysis valgt for foreløpig uttrekking av faktorer. Metoden gir en utregning basert på den rent matematiske mest presise løsningen, og maksimerer forklart varians i hver faktor (Svennungsen, 2011; Watts & Stenner, 2012). Analysen ga statistisk informasjon for videre utforskning og rotasjon av mulige faktorløsninger (se tabell 3).

Tabell 3: Uroterte faktorer

Faktor	1	2	3	4	5	6	7	8
Eigenvalue	9.535	2.470	1.608	1.382	1.194	1.064	0.918	0.757
% Forklart varians	41.5	10.7	7.0	6.0	5.2	4.6	4.0	3.3

Et av flere statistiske kriterier som kan benyttes for å avgjøre faktorerens signifikans, er *Kaiser-Guttman-kriteriet* (McKeown & Thomas, 2013; Watts & Stenner, 2012). Kriteriet indikerer at faktorer med eigenvalue over 1, utregnet fra summen av alle kvadrerte ladninger i hver faktor, kan beholdes for videre analyse (Watts & Stenner, 2012, s. 105). Analysen viste 6 faktorer med eigenvalue over 1, og en varimax rotasjon ble benyttet på hver av disse mulige faktorløsningene. Den valgte rotasjonsmetoden søker å fremme et prinsipp om ren struktur, gjennom å lete etter de reneste, mest ortogonale og lavest mulig korrelerte faktorene, representert av Q-sorteringer som lader høyt på kun én faktor (Kvalsund & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012).

En 6-faktorløsning viste kun én signifikant ladning på både faktor 4, 5 og 6, og en 4 og 5-faktorløsning viste kun én signifikant ladning på faktor 4. Fordi et faktorsyn bør være definert av minimum to eller flere signifikante faktorladninger (Watts & Stenner, 2012), utelukket dette å gå videre med en av ovennevnte faktorløsninger. En 2-faktorløsning ville gitt den laveste korrelasjonen mellom faktorene (-12%), hvor henholdsvis 19 deltakere ladet signifikant på faktor 1, og fire deltakere, hvorav én bipolar, definerte faktor 2. 2-faktorløsningen ville forklart totalt 52,2% av studiens varians, mens en 3-faktorløsning viste hele 9 signifikante ladninger på faktor 3, og representerte dermed en betydelig andel av veiledernes subjektive ståsted. Den valgte faktorløsningen bør forklare så mye som mulig av studiens samlede varians, hvor studiens totale varians (100%) viser til alt meningsinnholdet studien rommer (Watts & Stenner, 2012, s. 98). Med ønske om å favne så mye som mulig av studiens samlede meningsinnhold og differensierte subjektive perspektiv, valgte jeg en 3-faktorløsning. De tre faktorsynene forklarer til sammen 59,2% av studiens samlede varians (se tabell 3) – noe som anses tilstrekkelig i Q-metodologiske studier (Watts & Stenner, 2012).

Et faktorsyn representerer det vektete gjennomsnittet av alle de individuelle Q-sorteringene som lader signifikant på faktoren (Watts & Stenner, 2012). Med den valgte p-verdien på $p < .01$, utregnes signifikante faktorladninger med formelen $2.58 \times (1/\sqrt{\text{antall utsagn i Q-utvalget}})$ (Watts & Stenner, 2012, s. 107). Med utgangspunkt i studiens 36 utsagn er faktorladningers signifikansnivå på ± 0.43 . Oversikt over de tre faktorenes faktorladninger (vedlegg 8) viser at en av deltakerne ikke lader signifikant på noen av faktorene. Q-sorteringen er derfor utelatt da den anses for usikker og tilfeldig til å definere noen av faktorene i 3-faktorløsningen. Ytterligere seks deltakere lader høyt på flere enn én faktor og utgjør miksedede sorteringer. Blir miksedede sorteringer tatt med som definerende i en faktor, øker korrelasjonen mellom faktorene, og en mister således «ren strukturprinsippet» (Kvalsund & Allgood, 2010, s. 59). For å fremme tydelige skiller mellom faktorsynene og dermed lavere korrelasjon dem imellom, ble miksedede Q-sorteringer utelatt fra den endelige faktorstrukturen. Disse deltakernes syn opererer imidlertid fremdeles i kommunikasjonsuniverset, og basert på deres ladninger kan en se at de hovedsakelig deler synet som finnes i både faktor 1 og faktor 3. Faktorstrukturen defineres totalt av 16 veiledere, hvor faktor 1 defineres av fire Q-sorteringer, faktor 2 defineres av tre, mens faktor 3 har ni signifikante ladninger. Både faktor 1 og faktor 2 har én bipolar ladning hver. I tilfeller der bipolare faktorer defineres av flere Q-sorteringer som lader signifikant med negativt fortegn, er det hensiktsmessig å danne separate faktorer for å fremstille faktorsynenes polaritet (Brown, 1980). I denne studien er ikke disse skilt ut og tolket hver for seg, da kun én deltaker i hver av de to faktorene uttrykker dette synet. Det må likevel nevnes at faktorenes bipolare ladninger representerer et speilbilde – et opponert syn til det faktorsynet som blir presentert under studiens faktorfortolkning (Kvalsund & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012).

Tabell 4 fremstiller korrelasjonen mellom faktorene. Det er -22% korrelasjon mellom faktor 1 og 2, samt -15% korrelasjon mellom faktor 2 og 3. Dette viser lave korrelasjoner mellom ovennevnte faktorsyn, og indikerer distinkte forskjeller mellom dem. Korrelasjonen mellom faktor 1 og faktor 3 er 55%, og anses signifikant basert på studiens fastsatte signifikansnivå. Den høye korrelasjonen antyder at faktorsynene innehar likhetstrekk, og det kan derfor argumenteres for at de i stedet for å tolkes som separate faktorer, skal forstås som alternative manifestasjoner av et felles faktorsyn (Watts & Stenner, 2012). Til tross for den relativt høye korrelasjonen mellom faktorsynene representerer de begge forskjellige nyanser relatert til veiledernes opplevelse, som også gjenspeiles under studiens faktorfortolkning.

Tabell 4: Korrelasjon mellom faktorene

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1	1.00	-0.21963	0.55014
Faktor 2	-0.21963	1.00	-0.15373
Faktor 3	0.55014	-0.15373	1.00

3.3.2 Faktorfortolkning

Siste steg i en Q-metodologisk studie utgjør en fortolkning av faktorene. Faktorbildet fremstiller det teoretiske gjennomsnittsmønsteret av sorteringene til deltakerne som definerer faktoren, hvor en vektet gjennomsnittlig skåreverdi er utregnet for hvert utsagns posisjonering (Kvalsund & Allgood, 2010, Watts & Stenner, 2012). De matematisk beregnede faktorskårene er dermed førende for faktorfortolkningen, og meningskonstruksjon fordrer en tolkning i samsvar med utsagnsplasseringene i hver faktor (Kvalsund, 1998). Samtidig beskriver Brown et al. (2008) faktorfortolkningen som like mye et hermeneutisk kunststykke som en vitenskap (s. 742). Oppmerksomhet mot faktorenes helhetlige meningskonfigurasjon er nødvendig i Q-metodologiens gestaltiske fortolkningsprosess. Dette innebærer en søken etter forståelse av faktorenes subjektive meningsmønster som en hermeneutisk helhet, hvor «enhver del står i dynamisk utveksling med helheten den fremkommer i og blir forstått relasjonelt som meningsfull ut fra utvekslingen» (Kvalsund & Allgood, 2010, s. 55). I min fortolkning ble veksling mellom denne dynamikken, oppmerksomhet mot den helhetlige faktorkonfigurasjonen og delene utsagnene representerer, viktig for å danne en holistisk forståelse av faktorenes meningsmønster. Ved å la faktorene fremtre som en figur, med et mønster av en forgrunn og bakgrunn, ble utsagnenes plasseringer betraktet som ledetråder for oppdagelse av ny forståelse og mening i hver faktors unike helhet (Watts & Stenner, 2012). En abduktiv tilnærming ble således sentral, hvor kontinuerlig generering og regenerering av hypoteser åpnet for nye overraskelser og oppdagelser underveis – i søken etter å skape den mest plausible forståelsen av deltakernes felles subjektive ståsted (Shank, 1987; Watts & Stenner, 2012). Min fortolkning av studiens tre faktorsyn blir presentert i kapittel 4.

3.3.3 Postintervju

Stephenson (1986) understreker viktigheten av å undersøke om den forståelsen fortolkningen genererer, representerer de faktiske meninger og synspunkter som eksisterer i kommunikasjonsfeltet til deltakere som definerer faktorene. I tillegg til å undersøke om fortolkningen gjenspeiler deltakernes subjektive ståsted, gir en samtale

mulighet til å foreta eventuelle avklaringer, bidra til utvidede perspektiver og skape dypere innsikt og forståelse (Brown, 1980). Jeg gjennomførte postintervju med de tre deltakerne som ladet høyest på hver faktor, og dermed definerer hver faktor mest. Postintervjuene var verdifulle for mer inngående forståelse og innsikt i deltakernes subjektive opplevelser, samtidig som det ga en bekreftelse på at de kjente seg igjen i fortolkningene. Deltakernes gjenkjennelse i forskerens tolkning av datamaterialet er et bidrag til å styrke studiens validitet (Svennungsen, 2011), som en del av studiens kvalitet, beskrevet nærmere i nedenstående delkapittel.

3.4 Forskningsstudiens kvalitet

I denne delen presenteres etiske betraktninger og kvalitet i Q-metodologiske studier, samt refleksjoner omkring egen forskerrolle.

3.4.1 Etiske retningslinjer

Som forsker er en underlagt etiske retningslinjer, samt grunnleggende forskningsetiske normer som angir verdier og prinsipper, for å sikre organisering og utøving av forsvarlig forskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) henviser til retningslinjer som angir forskningsetiske forpliktelser, som må hensyntas, og som krever bevissthet under alle faser av forskningsprosjektet. Dette inkluderer også hensynet til de personer som inngår eller deltar i forskningen, og knytter seg blant annet til retningslinjer for informert samtykke, anonymitet og konfidensialitet, samt oppbevaring og behandling av data. Forskningsprosjektet ble godkjent av NSD den 18.01.2022 (vedlegg 9) i henhold til konfidensiell behandling av personopplysninger, og i samsvar med personvernlovgivningen. Informasjon om studiens formål, innholdet i deltakelsen og dens frivillighet, samt informasjon om oppbevaring og behandling av data, ble sendt til deltakerne på e-post i forbindelse med forespørsel om deltakelse i studien (Vedlegg 2). Innhentede opplysninger og forskningsdata ble oppbevart i et passordbeskyttet dataprogram, og svar ble anonymisert gjennom opprettelse av kode med en separat oppbevart koblingsnøkkel. For å hindre mulighet for indirekte identifisering ble demografiske karakteristikk innhentet i vide kategoriseringer, og er kun fremstilt i en samlet oppsummering (Vedlegg 6). Som forsker i egen organisasjon kreves også særlige hensyn omkring forhold som angår frivillig deltakelse (NSD, 2018). Reell frivillighet innebærer frihet fra ytre press, og uten en følelse av forpliktelse overfor relasjonen til meg som forsker eller andre autoritetspersoner. I tråd med anbefalinger fra NSD (2018) ble de fleste deltakere rekruttert fra andre avdelinger, uten personlig tilknytting til meg som forsker. En tredjepart bidro til rekruttering av deltakere på egen arbeidsplass. Informert samtykke ble innhentet digitalt, og deltakerne ble informert om retten til å trekke seg fra studien uten begrunnelse eller negative konsekvenser.

3.4.2 Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet

Q-metodologiske studier søker ikke å generalisere funnene tilbake til en større populasjon av personer, men heller generalisering i henhold til relevante teoretiske og praktiske modeller eller konsepter (Watts & Stenner, 2012). Svennungsen (2011) påpeker at en generalisering til en større populasjon vil pålegge antakelser om personers subjektivitet a priori, som ikke er forenlig med metodikkens prinsipper. I stedet generaliserer en tilbake til det definerte kommunikasjonsuniverset hvor det, til tross for at enkeltpersoners subjektive syn vil kunne endres og utvikles over tid, forventes at de etablerte synspunktene vil fortsette å eksistere.

Reliabilitet refererer til studiens pålitelighet – hvorvidt en kan forutsi at studiens resultater, dens Q-sorteringer, faktorer, faktorladninger og faktorskårer, vil kunne gjenskapes ved replikasjon av studien (Kvalsund, 1998, s. 292). På individnivå viser tidligere studier en gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient på 0.80 (Brown, 1980). Dette betyr at en deltaker med 80% sannsynlighet vil sortere Q-utvalget likt ved gjentakelse. På faktornivå er reliabiliteten en funksjon av antall definerende Q-sorteringer, og øker jo flere deltakere som definerer faktoren (Brown, 1980). En oversikt over faktorenes reliabilitet i denne studien er fremstilt i tabell 5.

Tabell 5: Reliabilitetskoeffisienter for 3-faktorløsning

Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
0.941	0.923	0.973

Studiens validitet omhandler grad av sikkerhet for at det en har til hensikt å måle, er det en faktisk måler. Det finnes imidlertid ingen eksterne kriterier definerende for individets eget subjektive ståsted, og den konvensjonelle forståelsen av validitet er derfor ikke av betydning for Q-metodologi (Brown, 1980). Med utgangspunkt i egen selvreferanse, og basert på instruksjonsbetingelsen, måler deltakerne sin egen subjektivitet, hvor deres subjektive mening og forståelse av utsagnene er av betydning, og følgelig vurderes valid i seg selv (Svennungsen, 2011). Sæbjørnsen et al. (2016) relaterer derfor Q-metodologiens validitet til forskerens evne til å favne deltakernes subjektivitet, gjennom utarbeidelse av et dekkende Q-utvalg som gir deltakerne frihet til å uttrykke sitt subjektive syn. I denne studien er den innholdsmessige validiteten søkt ivaretatt ved bruk av FBD for strukturering og utforming av et balansert og dekkende Q-utvalg, og ved kombinasjon av en naturalistisk og teoretisk tilnærming. Validiteten kan videre påvirkes dersom deltakerne ubevisst sorterer utsagnene inkongruent med sin faktiske erfaring, ved diskrepans mellom sitt ideelle og reelle selv eller med innvirkning fra andre ideal, som sosialt ønskede eller aksepterte normer (Brown, 1980; Kvalsund, 1998). Herunder beskrives instruksjonsbetingelsens presiseringer som nødvendig for sortering i tråd med studiens intensjon (Brown, 1980). For å styrke studiens validitet ble det i tillegg gjennomført postintervju med hver av de deltakerne som ladet høyest på hver faktor.

3.4.3 Refleksjon omkring forskerrollen

Det å være en del av den samme virkeligheten som forskes på kan være en styrke i form av innlevelse og dybde – for utvidet innsikt, tolkningsrom og forståelse (Johnsen et al., 2009; Tønsberg, 2009). Samtidig krever det kritisk refleksjon omkring forskningsprosessen, samt høy bevissthet rundt egen forskerrolle, holdninger og verdier for opprettholdelse av studiens kvalitet og pålitelighet. Ved forskning i egen organisasjon har jeg et subjektivt ståsted forankret i egne erfaringer som veileder, hvilket kan forme hvordan jeg møter fenomenet som undersøkes. Forskerens subjektivitet og forforståelse kan ses som en feilkilde i kunnskapsproduksjon, og følgelig noe som må elimineres for å unngå feiltolkning. Fra et hermeneutisk filosofisk perspektiv blir imidlertid vår forforståelse betraktet som selve grunnlaget, og en forutsetning, for forståelse og innsikt (Pettersen, 2009). Den utgjør vår interne referanseramme ved fortolkning av verden, hvilket umulig kan settes fullstendig i parentes. Mitt teoretiske og praktiske kunnskapsgrunnlag er utgangspunkt for min forforståelse, og en del av min subjektive forståelseshorisont, som påvirker og danner grunnlaget for de valg og tolkninger jeg gjør gjennom hele forskningsprosessen (Ebdrup, 2012; Sohlberg & Sohlberg, 2019). Den hermeneutiske spiral illustrerer hvordan vi alltid har med oss vår forforståelse og

forkunnskap som grunnlag for fortolkning, hvor møtet med nye inntrykk og erfaringer gir utvidet innsikt og tolkningsmulighet gjennom stadig bevegelse i en oppadgående spiral (Ebdrup, 2012). Sett opp mot anvendelsen av en abduktiv tilnærming, har dette muliggjort overskridelse av min forforståelse gjennom åpenhet for oppdagelser av nye perspektiver og utvidet forståelse underveis i forskningsprosessen (Shank, 1987). Resultatene av forskningsprosjektet vil således være konstruert av et dynamisk samspill mellom egen og Q-sorterernes subjektivitet (Allgood & Kvalsund, 2010) – en visshet som har resultert i kontinuerlig fokus på bevisstgjøring og refleksjon omkring hvordan egen subjektivitet og forskerrolle kan påvirke forskningsprosessen.

For å minske konsekvensene av eventuell uintendert bias, mulige blindsoner eller forantakelser, som kan medvirke til feilaktig eller skjev fremstilling, har evaluering av mitt eget ståsted gjennom selvrefleksivitet vært et viktig aspekt ved forskningen (Staff, 2015). For å legge til rette for bevisst granskning og refleksjon omkring egen posisjon, og grunnlag for egne tolkninger, har jeg benyttet refleksive spørsmål som: «Hva vet jeg? Hvordan vet jeg det jeg vet? Hva former, og har formet mine perspektiver?» (Patton, 2002, s. 66). Kombinert med gjennomføring av egne pilotsorteringer har dette muliggjort håndtering av egen subjektivitet gjennom utvidet og eksplisitt kjennskap til eget perspektiv, samt vedvarende oppmerksomhet rundt egen forskerrolle. Bevisstgjøring av egen subjektivitet har således vært nødvendig for å søke innsikt og forståelse i fenomenet slik det fremtrer i erfaringsfeltet til forskningsdeltakerne, gjennom en fenomenologisk tilnærming (Sohlberg & Sohlberg, 2019). Konsekvent involvering av andre veiledere gjennom pilotintervju, utforming av Q-utvalg, pilotsorteringer og postintervju, har også vært en kilde til refleksiv bevissthet og tilgang til utvidet forståelse utover egen referanseramme. I tillegg til fokus på refleksivitet gjennom kritisk evaluering av egen posisjon, og dens innvirkning på forskningen, har det også vært et mål å ivareta forskningens kvalitet gjennom åpenhet og transparens omkring metodiske refleksjoner og fremgangsmåter underveis i forskningsstegene. Ettersom transparens er et viktig kvalitetskriterium for forskningens troverdighet (Justesen & Mik-Meyer, 2010; Tjora, 2018), er bakgrunnen for metodiske valg og overveielser systematisk registrert og tydelig presentert ved hvert steg i forskningsprosessen.

4 Faktorfortolkning

Q-metodologiens gestaltiske fortolkningsprosess fordrer, som nevnt under delkapittel 3.3.2, oppmerksomhet mot faktorenes helhetlige meningsmønster, som fremtrer gjennom dynamisk veksling mellom helhet og del (Kvalsund & Allgood, 2010). Fortolkningen må samtidig valideres i utsagnsplasseringene for hver faktor, ved å la datamaterialet tale for seg og ikke på grunnlag av forhåndsdefinerte hypoteser eller kategoriseringer (Stephenson, 1986). Dette gir rom for det abduktive analyseperspektivet, hvor nye oppdagelser, overraskelser og utvidet forståelse kan gjøre seg gjeldende, gjennom en åpen og nysgjerrig holdning til det faktorene forteller.

For å starte søken etter den holistiske forståelsen og meningen i hvert faktorsyn, dannet jeg meg først et bilde av hver faktors helhetlige meningsmønster, gjennom rekonstruksjon av en gjennomsnittlig sorteringsmatrise for hver faktor. En oversikt over de tre faktorenes skåreverdier for alle utsagn i Q-utvalget er vedlagt (vedlegg 10). Ved å inspisere «distinguishing statements», utsagn hver faktor statistisk sett har sortert forskjellig fra studiens øvrige faktorsyn (Vedlegg 11), og «consensus statements», utsagn som er sortert tilnærmet likt (Vedlegg 12), ble også likheter og forskjeller mellom faktorsynene undersøkt (Watts & Stenner, 2012).

I dette kapitlet vil jeg først presentere tolkningen av hvert faktorsyn (F1, F2 og F3), før jeg introduserer likheter mellom faktorsynene, sett i en helhetlig sammenheng med perspektivene faktorene representerer. For å gi en holistisk oversikt over hver faktors meningsmønster, blir faktorenes sorteringsmatrise illustrert i en figur som gjenspeiler faktorenes mest sentrale sorteringer. Figuren fremstiller plasseringen av de utsagn det refereres til i fortolkningen, hvor utsagn som skiller seg fra øvrige faktorsyn (distinguishing statements) er fremhevet i blått, mens grå ruter representerer utsagn som er sortert tilnærmet likt (consensus statements). Faktorfortolkningen er strukturert gjennom redegjørelse av hver faktors særegenheter, tematisert i tre hovedperspektiv for hvert faktorsyn.

4.1 Faktorsyn 1: En perseptiv mottaker

Totalt fire deltakere definerer faktor 1. Én av disse lader signifikant med negativt fortegn, og uttrykker således et syn som representerer et speilbilde til fortolkningen presentert nedenfor. Som nevnt under delkapittel 3.3.1, lader ytterligere flere veiledere signifikant på faktoren, men er utelatt på grunn av miksede sorteringer. Faktoren forklarer likevel store deler av studiens varians (41.5%), og kan derfor ses som et fremtredende syn blant veilederne som har deltatt i studien. Faktorens korrelasjoner indikerer at den tydelig skiller seg fra faktor 2 (-0.22), men innehar likhetstrekk med faktor 3 (0.55).

				6/0 Jeg har et behov for at noen kan stille de rette spørsmålene – først da kan jeg bli mer bevisst på hvorfor jeg gjør det jeg gjør, og hva jeg kan gjøre annerledes.	
Utsagn som er nevnt, men ikke med i figuren: 12/+2 Det kan gjøre vondt å bli konfrontert med noe jeg tidligere trodde var riktig – likevel tror jeg det er viktig at andre hjelper til å se det jeg tar for gitt for å skape endring.		15 Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.		17/+1 Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige begrunnelsene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling.	
23* Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør.		13* Når jeg selv får satt ord på de valgene jeg har tatt underveis i samtalen med bruker, kan jeg bli overrasket over hvor grundige vurderinger jeg faktisk tar, og trenger derfor ikke innspill fra andre.		21 Jeg gjør jo det beste jeg kan fra før, og klarer meg godt på egen hånd. Sånn sett trenger jeg ingen til å fortelle meg hva jeg kunne gjort annerledes.	
18* Det å utvikle meg som veileder er noe jeg hele tiden har fokus på. Jeg reflekterer stadig over kvaliteten på arbeidet mitt, og ser derfor ikke helt vitsen i å reflektere i fellesskap med andre.		26 Det å reflektere over egen praksis i et åpent og imøtekommende fellesskap er bra, men det endrer ikke på måten jeg gjør jobben min.		19* Det er ikke bestandig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.	
-5		-4		-3	
				0, -1/1, -2/2	
				3	
				4	
				5	
				Mest enig →	

Figur 2: Sorteringsmatrise F1

4.1.1 Avhengig av tillit og trygghet

Etablering av et trygt og tillitsfullt klima blir ansett som nødvendig for at veilederne i faktorsyn 1 skal erfare utvikling i møte med andre. Tilstrekkelig trygghet for at de skal tørre å være seg selv er avgjørende dersom det skal erfares meningsfylt å få andres blikk på egen veiledningspraksis (36, +5). Tryggheten gjør det lettere å våge, og trengs for å kjenne at de kan dele egne tanker, uten redsel for å si noe dumt (4, +4). Dette gjør også at de kan se eget endringspotensial, hvor gjensidig tillit gir en følelse av at det er rom for å gjøre feil, og reduserer følelsen av å være i forsvarsposisjon (32, +5). At tillit og trygghet virker avvæpnende kan ses i sammenheng med plasseringen av utsagn 12 (+2). Det kan erfares smertefullt å bli konfrontert med noe de tidligere trodde var riktig. Likevel gjør tryggheten og tilliten at de våger å stå i det, og tør å utfordre seg selv – selv om det betyr at de må utfordre sine tidligere etablerte ståsted. Dette ses videre i sammenheng med veilederens erkjente behov for å lære av andre for å utvikle seg.

4.1.2 Trenger andre for å oppnå vekst

Veilederne innenfor faktorsyn 1 er nysgjerrige på hvordan de kan utføre jobben bedre (15, -3; 21, -3). De er åpne for å se det de gjør på nye måter, at andres blikk kan gi nye perspektiv, og erkjenner at alle har et utviklingspotensial (35, +4). Veilederne ser tydelig nødvendigheten av å reflektere med andre for å oppnå høy kvalitet i egen veiledningspraksis (18, -5), og har et behov for å få tilbakemeldinger på jobben de gjør for å vokse i veilederrollen (23, -5). Et gestaltisk blikk på faktorens meningsmønster gir inntrykk av at veilederne ønsker mer kunnskap for å oppnå høy kvalitet i sin yrkesutøvelse, samt at de trenger andre i egen lærings- og utviklingsprosess. Relatert til deres søken etter utvikling i veilederrollen uttrykker faktorsynet endringsvillighet, hvor både refleksjon, støtte og tilbakemeldinger fra andre er bidrag til endring av egen arbeidsutførelse (21, -3; 26, -4). Tilbakemeldinger gir også en positiv følelse av å bli sett for den jobben de gjør (34, +3) – det gir anerkjennelse og en bekreftelse på at de er på riktig vei (31, +3).

4.1.3 Usikker på implementering av eget kunnskapsgrunnlag?

Det å reflektere i fellesskap med andre gjør at veilederne i faktorsyn 1 blir ekstra skjerpert, og dermed evner å sette ord på det de ellers ikke hadde gjort på egenhånd (5, +3). Sammen med plasseringen av utsagn 18 (-5), skaper dette en antakelse om at veilederne ser verdien av, og har et behov for, refleksjon med andre for å utvikle seg i veilederrollen. Samtidig kan faktoren, sett med bakgrunn i behovet for trygghet som beskrevet under 4.1.1, gi et inntrykk av at den andres oppmerksomhet rettet mot egen veiledningspraksis kan medføre usikkerhet (2, +2). Plasseringen av utsagn 8 (+2), indikerer at det er viktig for veilederne hva andre tenker om dem, knyttet til et behov for å vise at de gjør en god jobb. At usikkerheten også kan gjøre det vanskelig å dele egne refleksjoner (2, +2), gir en pekepinn på at dette kan være en barriere mot å forløse egne tanker. En kan derfor stille spørsmål ved hvorvidt dette går utover læringsutbyttet i feedbackprosessen, og hindre dypere refleksjoner forankret i egne evalueringer og kompetanse. Denne fortolkningen understøttes også av at det å løfte frem og reflektere over egne faglige vurderinger og kompetansegrunnlag, ikke fremstår som en grunnleggende motivasjon for utvikling i F1. Betydningen av selvstendig begrepsfesting av egne tanker og handlinger i brukermøtene, blir tillagt liten subjektiv verdi som grunnlag for innsikt om faglige begrunnelser og erkjennelse av endringspotensial (17, +1). Artikulering av det kunnskapsgrunnlaget som er retningsgivende for beslutninger i egen jobbsituasjon, medfører heller ikke bevisstgjøring og sikkerhet rundt selvstendige vurderinger (13, -4). Sett i tilknytning til plasseringen av utsagn 31 (+3) og 19 (-3) former dette et inntrykk av at veilederne i større grad søker utover for bekreftelse på at de gjør ting riktig. Dette gir meg som forsker en indikasjon på at veilederne i mindre grad retter oppmerksomheten innover for å reflektere over, og lære gjennom, egen faglig innsikt, erfaringer og viten, for å finne frem til områder med endringspotensial.

Selv om faktorsynets vektlegging av trygghet synes å gjøre det lettere å motta tilbakemeldinger, og dermed også å akseptere at det er noe de bør gjøre annerledes, er det imidlertid usikkert hvorvidt veilederne egne tanker og meninger gis plass i møte med feedbackansvarlig. Faktor 1 uttrykker både en interesse og nytteverdi relatert til arbeid med egen utvikling i møte med andre. Mitt helhetsinntrykk av faktoren peker imidlertid i retning av at veilederne i stor grad hviler på andres perspektiv og vurderinger av egen veiledningspraksis. Faktorens helhetlige meningsmønster gir dermed et inntrykk av at veilederne søker utover heller enn innover for validering, og dermed også implementering av andres kunnskap, fremfor det som er personlig ervervet. Med

bakgrunn i at veilederne erkjenner verdien av å reflektere i fellesskap, og få tilbakemeldinger på egen veiledningspraksis, gir dette meg en følelse av at veilederne er på søken etter svar, men kanskje ikke lytter etter spørsmål (6, 0) som kan skape bevisstgjøring av egne tanker og handlinger i brukermøtene. Med et gestaltisk blikk på faktorsynet kan en undres over om veilederne kanskje tror fasiten ligger hos feedbackansvarlig, og derfor ikke våger selv å finne svarene.

4.2 Faktorsyn 2: En selvstyrt utøver

Faktoren defineres av tre veiledere, hvor én av disse lader negativt og uttrykker et opponert syn til den presenterte fortolkningen. Med få signifikante ladninger er ikke faktorens meningsmønster dominerende blant veilederne som har deltatt i studien, men synet opererer likevel innenfor kommunikasjonsuniverset. De lave korrelasjonene (-0.22 og -0.15) med henholdsvis faktor 1 og 3, viser at faktorsynet tydelig skiller seg fra studiens øvrige faktorsyn.

				6/-1 Jeg har et behov for at noen kan stille de rette spørsmålene – først da kan jeg bli mer bevisst på hvorfor jeg gjør det jeg gjør, og hva jeg kan gjøre annerledes.		
		8 Når jeg har feedback kan jeg tenke mye på hvordan den andre oppfatter meg, og være mest opptatt av at jeg må vise meg fram.		28/0 Når jeg kjenner at feedbackansvarlig virkelig forstår hvem jeg er som veileder, kan jeg lære av mine feil og mangler. Dette gir meg økt selvinnsikt.		4 Når jeg kjenner trygghet, er det lettere å våge. For å se hvor jeg kan gjøre endringer er jeg avhengig av å føle meg trygg, slik at jeg tør å si det jeg mener uten å være redd for å si noe dumt.
3* Å skulle formulere egne synspunkter og vurderinger etter samtalen føles utrygt, og uten nødvendig støtte fra den som gir feedback blir det altfor krevende.	29* Når jeg kjenner at den andre lytter og bryr seg om det jeg har å si, gjør det meg så trygg at jeg faktisk kan finne ut av ting som jeg aldri har visst før, og jeg blir motivert til å utvikle meg.	11* Det overrasker meg ofte at jeg gjennom tilbakemeldinger fra andre, som har mer kunnskap enn meg selv, har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har sett før – dette gir en giv til endring gjennom økt forståelse for hvordan jeg kan gjøre en bedre jobb.	35*/ 0 Både mine og feedbackansvarliges bidrag er viktige. Det finnes flere mulige måter å se ting på, og jeg er åpen for at andres perspektiver kan gi meg noe nytt – vi har alle områder vi kan bli bedre på.	17 Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige grunnlagene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling.	15* Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.	33* Feedbackansvarlig ønsker å få fram det beste i meg, og tilbakemeldingene kan virke nyttig der og da. Det er likevel sjeldent det medfører noe endring i måten jeg gjør jobben på i det lange løp.
14 Skal jeg legge godviljen til er det sikkert noe jeg kunne gjort annerledes, men jeg ønsker jo helst å gjøre ting på min egen måte.	34* Når jeg får tilbakemeldinger opplever jeg å bli sett, og får en følelse av at det arbeidet jeg gjør har en verdi både for meg og brukerne.	10* Når det eneste jeg får beskjed om er at jeg bare skal fortsette slik som før, blir jeg frustrert – jeg vil jo så gjerne ha noe å strekke meg mot.	23*/ +2 Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør.	21* Jeg gjør jo det beste jeg kan fra før, og klarer meg godt på egen hånd. Sånn sett trenger jeg ingen til å fortelle meg hva jeg kunne gjort annerledes.	19* Det er ikke bestendig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.	36 Skal det ha en verdi for meg å få andres blikk på jobben min, må det skapes rom for at jeg tør å være meg selv.
-5	-4	-3	0, -1/1, -2/2	3	4	5
← Mest uenig					Mest enig →	

Figur 3: Sorteringsmatrise F2

4.2.1 Selvstendig og trygg på egen kompetanse

I faktorsyn 2 kommuniserer veilederne en tydelig trygghet på egen kompetanse, både i sin arbeidshverdag og i møte med andre (19, +4; 8, -3). Veilederne evner å begrepsfeste egne synspunkter og vurderinger omkring egen veiledningspraksis. Dette erfares ikke krevende, og de har heller ikke behov for støtte fra andre i denne prosessen (3,-5). Egen refleksjon over tanker og handlinger i brukermøtene tydeliggjør det faglige grunnlaget for egen praksis, og på den måten kan de trekke selvstendige slutninger om videre utviklingsområder (17, +3). Selv om det anses som betydningsfullt for veilederne å kjenne på trygghet når de reflekterer (4, +3), kan det tolkes som at den andres innlevelse og lytting ikke stimulerer til utforskning og oppdagelse av noe nytt (29, -4). Dette gir en indikasjon på at veilederne erfarer det nyttig og utviklende å utforske

grunnlaget for egen veiledningspraksis alene, og ikke i møte med feedbackansvarlig. Behovet for spørsmål fra andre som kan fasilitere for dypere refleksjon, havner i bakgrunn (6, -1), og forsterker inntrykket som former seg i figur – muligheten til å bli kjent med seg selv i møte med den andre erfares begrenset.

4.2.2 Liten nytteverdi i andres perspektiv?

Faktorsyn 2 underbygger viktigheten av at det må skapes rom for at veilederne kan være seg selv, dersom det skal ha en verdi å få andres blikk på egen veiledningspraksis (36, +5). Til tross for at det kan erfares nyttig å få tilbakemeldinger på eget arbeid, er det likevel sjelden det medfører langvarige endringer i egen yrkesutøvelse (33, +5). Ses dette i sammenheng med utsagn 21 (+3); *Jeg gjør jo det beste jeg kan fra før, og klarer meg godt på egen hånd. Sånn sett trenger jeg ingen til å fortelle meg hva jeg kunne gjort annerledes*, kan det forstås som at veilederne ikke ser verdien av å få innspill, eller lære av andre. Opplevelsen av å sette spørsmålstegn ved egen forståelse, og åpne for andres perspektiv, synes mindre fremtredende i dette faktorsynet. Ved første øyekast kan bildet som dannes seg i forgrunn mulig betraktes som et uttrykk for manglende vilje til å utforske eget utviklingspotensial i møte med andres perspektiv (23, +2), eller en manglende erkjennelse av et utviklingsbehov og dermed fravær av behov for oppdagelse av noe nytt. Utsagn 14 (-5), som er plassert på den negative siden av faktoren, kan imidlertid nyansere fortolkningen. Faktorsynet uttrykker en sterk uenighet til et ønske om å gjøre ting på sin egen måte, og erkjenner likevel et endringspotensial. Den høye psykologiske signifikansen indikerer at det ikke behøver å handle om fastholdelse av egne meninger og perspektiver, men kan også sees som åpenhet for noe nytt som kan bidra til endring. Ved å se på faktorens helhetlige meningsmønster fra en annen synsvinkel, kan ny og alternativ forståelse tre frem, og gestalten blir annerledes.

4.2.3 Manglende innlevelse og bruksverdi

En alternativ fortolkning til plasseringen av utsagn 33 (+5), kan gi en forståelse av at veilederne erfarer at de ikke kan nyttiggjøre seg tilbakemeldingene på grunn av deres begrensede anvendbarhet. Utsagn 15 (+4) har høy subjektiv verdi, og kan med dette gi et inntrykk av en opplevelse av å ikke bli forstått – hvor det å vende tilbake til egen praksisutøvelse for felles refleksjon i etterkant, derfor ikke erfares som meningsfylt. Utsagn 28 og 35 er plassert på 0, og har dermed ingen psykologisk signifikans for veilederne. Faktorsynets nøytralitet til, eller manglende erfaring med, at den andre forstår hvem de er som veileder (28, 0), kan støtte fortolkningen av at veilederne erfarer en tilstand av å ikke bli møtt eller forstått. Det at veilederne legger lite vekt på, eller ikke kjenner seg igjen i, at andres bidrag og perspektiv kan gi noe nytt (35, 0), kan ses i relasjon til deres opplevelse av at de stort sett bare får bekreftet det de vet fra før (19, +4). Veiledernes uenighet i at tilbakemeldinger fra andre bidrar til oppdagelser av aspekter ved egen veiledningspraksis som de tidligere ikke har vært oppmerksom på (11, -3), og dermed ikke nye områder for utvikling de kan strekke seg mot (10, -3), bekrefter det gestaltiske meningsmønsteret som trer frem. Et holistisk blikk på faktorsynet gir meg som forsker en forståelse av at det å få andres blikk på egen yrkesutøvelse ikke erfares konstruktivt. Det gir hverken en følelse av å bli sett og anerkjent for jobben de gjør (34, -4), eller en oppdagelse av noe nytt, givende eller fornuftig for utvikling av egen veiledningspraksis. Det at feedbackansvarlig ikke kan sette seg inn i deres erfaring som veileder (15, +4) medfører en manglende opplevelse av innlevelse fra den andre, og hindrer dermed utvikling av nye, konstruktive perspektiver eller nytenkning som kan bidra til deres utviklingsprosess. Et helhetlig blikk på F2 gjenspeiler en opplevelse av at feedbackprosessen mangler innhold for å skape utvikling.

Den andres tilbakemeldinger, og forsøk på å stimulere til dypere refleksjon, erfares ikke tilstrekkelig for å skape en merverdi, noe kvalitativt nytt eller annerledes, utover det deres egen kompetanse allerede rommer.

4.3 Faktorsyn 3: En utviklingsorientert samskaper

Ni deltakere lader signifikant på faktor 3, og faktorsynet kan dermed betraktes som et dominerende perspektiv blant veilederne som har deltatt i studien. Faktorens korrelasjoner indikerer distinkte forskjeller fra faktor 2 (-0.15), men deler mer av meningsmønsteret med faktor 1 (0.55). Faktorsynet uttrykker likevel signifikante nyanser som tydeliggjøres ved hele 13 distinguishing statements ved $p < .01$, som grunnlag for fortolkning av faktoren som et eget subjektivt ståsted, relatert til studiens tematikk.

				36* / 0 Skal det ha en verdi for meg å få andres blikk på jobben min, må det skapes rom for at jeg tør å være meg selv.		
		21 Jeg gjør jo det beste jeg kan fra før, og klarer meg godt på egen hånd. Sånn sett trenger jeg ingen til å fortelle meg hva jeg kunne gjort annerledes.	4 / +1 Når jeg kjenner trygghet, er det lettere å våge. For å se hvor jeg kan gjøre endringer er jeg avhengig av å føle meg trygg, slik at jeg tør å si det jeg mener uten å være redd for å si noe dumt.	29 Når jeg kjenner at den andre lytter og bryr seg om det jeg har å si, gjør det meg så trygg at jeg faktisk kan finne ut av ting som jeg aldri har visst før, og jeg blir motivert til å utvikle meg.		
1* Jeg synes det er krevende å skulle sette ord på det jeg gjør i brukermøtene – ofte sier jeg bare det jeg tror at feedbackansvarlig ønsker å høre.	15 Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.	7 Når jeg får tilbakemelding fra en person jeg føler har makt over meg, blir jeg stresset og urolig, og det er vanskelig å ta til seg de nye innspillene jeg får.	2* / -2 Selv om jeg vet at jeg kan, blir jeg usikker når andre skal vurdere jobben min. Når det føles mer som en evaluering av min prestasjon, enn til hjelp for min egen vekst og utvikling kan det bli vanskelig å dele det jeg egentlig tenker.	11* Det overrasker meg ofte at jeg gjennom tilbakemeldinger fra andre, som har mer kunnskap enn meg selv, har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har sett før – dette gir en giv til endring gjennom økt forståelse for hvordan jeg kan gjøre en bedre jobb.	31 Det er utrolig hyggelig å få tilbakemeldinger fra dyktige folk – det gir meg anerkjennelse for den jobben jeg gjør, og jeg får ofte bekreftet at det jeg gjør er riktig.	34* Når jeg får tilbakemeldinger opplever jeg å bli sett, og får en følelse av at det arbeidet jeg gjør har en verdi både for meg og brukerne.
14 Skal jeg legge godviljen til er det sikkert noe jeg kunne gjort annerledes, men jeg ønsker jo helst å gjøre ting på min egen måte.	8 Når jeg har feedback kan jeg tenke mye på hvordan den andre oppfatter meg, og være mest opptatt av at jeg må vise meg fram.	26 Det å reflektere over egen praksis i et åpent og imøtekommende fellesskap er bra, men det endrer ikke på måten jeg gjør jobben min.	30* / -2 Jeg opplever noen ganger at jeg får for mye rom til å reflektere selv – da skulle jeg gjerne ønske at feedbackansvarlig fortalte meg direkte det jeg trenger for å utvikle meg.	9* Gjennom tilbakemeldinger får jeg en klarere oppfatning av meg selv som veileder – ofte oppgir de at jeg gjør en bedre jobb enn det jeg var klar over, og jeg blir tryggere i veilederrollen.	17 Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige begrunnelsene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling.	35 Både mine og feedbackansvarliges bidrag er viktige. Det finnes flere mulige måter å se ting på, og jeg er åpen for at andres perspektiver kan gi meg noe nytt – vi har alle områder vi kan bli bedre på.
-5	-4	-3	0, -1/1, -2/2	3	4	5
← Mest uenig					Mest enig →	

Figur 4: Sorteringsmatrise F3

4.3.1 Andres perspektiv gir merverdi

Fremtredende i faktorsyn 3 er en åpenhet for at andres perspektiv kan gi ny innsikt, hvor innlevelse i hverandres bidrag anses som nødvendig for å frembringe flere synsvinkler (35, +5). Sett med bakgrunn i plasseringen av utsagn 15 (-4) og 14 (-5) gir det helhetlige meningsmønsteret et inntrykk av at veilederne erfarer feedbackprosessen som en arena for gjensidig utforskning av nye måter å gjøre ting på, hvor begge parters erfaring og kunnskap blir inkludert som betydningsfulle bidrag. I sammenheng med dette innehar veilederne også en vilje til å utfordre egen forståelse, og en åpenhet for å integrere nye handlingsalternativer og forståelsesrammer (14, -5; 21, -3). Veilederne gir et tydelig uttrykk for at de er positive til å få andres blikk på egen veiledningspraksis,

hvor tilbakemeldinger både gir bekreftelse (31, +4), men også mulighet til å vokse gjennom å bli bedre kjent med seg selv. Tilbakemeldinger fra andre kan gi bevissthet rundt aspekter ved egen yrkesutøvelse de tidligere ikke har vært oppmerksom på. Det å få et tydeligere bilde av seg selv som veileder gir mestring og trygghet i veilerollen (9, +3), samtidig som nyervervet forståelse om hvordan de kan utføre en bedre jobb gir en drivkraft til å ta tak i eget endringspotensial (11, +3). Sett med et helhetsblikk gis det ikke inntrykk av at veilederne først og fremst søker bekreftelse på at de gjør ting riktig, men heller at tilbakemeldinger skaper en opplevelse av å bli sett og anerkjent for den jobben de gjør. At utsagn 34 (+5) er gitt høy psykologisk signifikans underbygger denne forståelsen, hvor det å få tilbakemeldinger gir en følelse av at arbeidet de utfører er verdifullt – både for en selv og brukerne.

4.3.2 Trygghet som grunnlag for læring

Flere utsagns rangeringer viser at veilederne i dette faktorsynet møter feedbacksituasjonen med en følelse av trygghet. De blir ikke usikre av å motta tilbakemeldinger fra autoritetspersoner (7, -3), og er ikke opptatt av at de skal prestere for å vise frem at de kan (8, -4; 2, -2). Det at det må skapes rom for at de skal tørre å være seg selv har ingen psykologisk signifikans for veilederne (36, 0), og behov for trygghet for å kunne si det de mener, uten redsel for å si noe dumt, havner dermed i bakgrunn (4, +1). Usikkerhet og redsel for å feile ilegges mindre subjektiv verdi, og kan forstås som et uttrykk for at veilederne erfarer trygghet til å kunne være seg selv, og gi av seg selv uten frykt for den andres bedømming. Forankret i deres tydelige grunnholdning om at en aldri er ferdig utlært (35, +5), hvor bevissthet rundt, og tro på, eget endringspotensial er fremtredende, gir dette en forestilling om at eventuelle feilsteg betraktes som læringserfaringer. Mitt helhetsinntrykk som forsker er at veilederne både tør å prøve og feile. Samtidig tolkes det som at de erfarer en trygghet, både i seg selv, i relasjonen og i det å få andres blikk på egen jobb. Denne tryggheten synliggjøres også ved at veilederne, som beskrevet i avsnittet under, våger å være fortrolige om eget perspektiv, og tør å dele egne tanker og refleksjoner i feedbackprosessen.

4.3.3 Refleksiv holdning til egen praksis

Veilederne i faktorsyn 3 opplever ikke at det er krevende å sette ord på selvstendige vurderinger rundt egen veiledningspraksis. De erfarer heller en frihet til å kunne uttrykke egne tanker og meninger i møte med feedbackansvarlig (1, -5). Veilederne evner å selv analysere og kritisk vurdere det som ligger bak egne handlinger, og løfte frem det faglige grunnlaget for egen veiledningspraksis. Begrepsfesting og bevisstgjøring av eget kunnskapsgrunnlag gir mulighet til å trekke selvstendige slutninger rundt eget endringspotensial (17, +4). Med et forskerblikk på faktorsynet, kan det tolkes som at de selvforankrede evalueringene mobiliserer en indre drivkraft til å videreutvikle egen veiledningspraksis. Denne forståelsen forsterkes av plasseringen av utsagn 30 (-2), hvor det å få rom for selvstendig refleksjon som leder til eierskap over, og fastsettelse av, egne utviklingsmål verdsettes. Den andres innlevelse og lytting skaper trygghet og rom for å utforske egne tanker i relasjonen, hvor oppmerksomhet innover gir mulighet til å oppdage noe nytt, som igjen motiverer til utvikling (29, +3). Fortolkningen av F3 gir grunnlag for å anta at veilederne har en refleksiv holdning til egen praksis, er åpne for å endre, og utfordrer egne oppfatninger gjennom selvstendig evaluering av eget kunnskapsgrunnlag. De ser verdien av å reflektere i fellesskap med andre for å videreutvikle egen veiledningspraksis (26, -3), og gir av seg selv gjennom deltakende involvering i denne prosessen. Sett opp mot fortolkningen i 4.3.1 danner dette et bilde av en samhandling hvor både egne og den andres tanker får plass. Den helhetlige

faktorfortolkningen synliggjør veiledere som både erfarer trygghet og nytteverdi i å dele egne refleksjoner, men også i å lytte til andres tilbakemeldinger. I samhandlingen er det rom for selvstendige refleksjoner og vurderinger, samtidig som andres bidrag anses verdifulle og kan skape noe nytt.

4.4 Likheter mellom faktorene

Consensus statements er utsagn som er gitt en tilnærmet lik plassering av alle faktorene (Watts & Stenner, 2012, s. 218). Studiens fem consensus statements er vist i tabell 6, og kan betraktes som likheter mellom de tre faktorsynene. Til tross for utsagnenes sammenfallende plasseringer, vil et helhetlig blikk på faktorenes meningsmønster kunne danne differensierte meninger og betydninger for de ulike faktorsynene (Kvalsund & Allgood, 2010).

Tabell 6: Consensus statements for alle tre faktorene

Nr.	Utsagn	Faktorer		
		F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR
16	Når feedbackansvarlig gir meg frihet til å være den jeg er, opplever jeg at mine refleksjoner gjør at jeg ser ting på en ny måte, som igjen skaper utvikling.	2 0.75	2 0.71	2 0.79
24	Det må skapes rom for at jeg selv kan tenke over og ta stilling til de tilbakemeldingene jeg får – da føler jeg at den andre lar meg utvikle meg på et selvstendig grunnlag.	0 0.27	1 0.51	1 0.45
6	Jeg har et behov for at noen kan stille de rette spørsmålene – først da kan jeg bli mer bevisst på hvorfor jeg gjør det jeg gjør, og hva jeg kan gjøre annerledes.	0 0.14	-1 -0.38	-1 -0.37
28	Når jeg kjenner at feedbackansvarlig virkelig forstår hvem jeg er som veileder, kan jeg lære av mine feil og mangler. Dette gir meg økt selvinnsikt.	0 0.00	0 0.03	1 0.51
25	Selv om jeg føler at jeg og feedbackansvarlig bare vil hverandre vel, vet jeg ikke om min egen refleksjon bestandig fører meg noen vei.	-1 -0.44	-2 -0.81	-1 -0.34

Z-score (Z-SCR) viser til utsagnets vektete gjennomsnittlig skåreverdi til deltakerne som definerer faktoren, og muliggjør plassering av utsagnet tilbake i den opprinnelige sorteringsmatrisen, Q-sort value (Q-SV) (Brown, 1980).

Utsagn 16 er rangert likt for samtlige faktorsyn, på positiv side av sorteringsmatrisen. Dette antyder at det å bli gitt frihet til å være seg selv som grunnlag for utvikling av ny forståelse gjennom dypere refleksjon, betyr noe for alle veilederne på tvers av faktorsynene. En gestaltisk tolkning av hvert faktorsyn viser imidlertid at frihetens form og uttrykk kan forstås ulikt, og dermed frembringer ulik mening i faktorenes helhetlige meningsmønster. For F1 gir frihet til å kunne være seg selv en trygghet til å våge å kaste lys over egne tanker og forestillinger, mens for F2 og F3 ses denne friheten mer i retning av et behov for rom for selvstendig refleksjon og begrepsfesting av eget kunnskapsgrunnlag. At samtlige faktorsyn er uenig i utsagn 25 som meningsbærende for deres opplevelse, dog med lav subjektiv verdi, indikerer i denne sammenheng at alle veilederne erfarer at egen refleksjon gir retning, og er meningsfull for utvikling av egen veiledningspraksis. Som presentert under fortolkningen av hvert faktorsyn, kan det imidlertid fremstå ulikt hvorvidt veilederne erfarer refleksjon i møte med andre som en hensiktsmessig oppdagelsesprosess, og et utgangspunkt for personlig bevisstgjøring som grunnlag for endring.

Plasseringen av utsagn 6 viser at behovet for spørsmål som kan skape bevisstgjøring omkring grunnlaget for egne handlinger og oppdagelse av nye handlingsalternativer, havner i bakgrunnen for alle tre faktorsyn. Dette kan bety at veilederne i større grad erfarer feedbackprosessen som en arena for overføring av kunnskaper og tilegnelse av

ny forståelse utenfra, fremfor oppdagelse av endringsgrunnlag forankret i personlig bevisstgjøring. Denne forståelsen kan i høy grad ses gjeldende for F1, som basert på min helhetlige tolkning uttrykker en mer asymmetrisk relasjon, med et erkjent behov for å lære av, og lytte til, andre for å oppnå utvikling. I den helhetlige fortolkningen av F2 ses utsagnets lave subjektive verdi i sammenheng med deres manglende erfaring med at spørsmål fra andre stimulerer til dypere refleksjon og utforskning, utover det de selv er i stand til å gjøre. For F3 ses den andres innlevelse og lytting som mer betydningsfullt enn behovet for spørsmål, hvor det å få rom for selvstendig begrepsfesting av eget kunnskapsgrunnlag betraktes som kilde til bevisstgjøring og motivasjon til utvikling.

Rom for å ta stilling til tilbakemeldinger for utvikling på et selvstendig grunnlag, representert ved utsagn 24, har fått lav til ingen subjektiv verdi for samtlige faktorsyn. Utsagnets nøytrale plassering indikerer at det ikke erfares så viktig for veilederne at den andre skaper denne muligheten, eller at utsagnets meningsinnhold i sorteringsøyeblikket ikke fremsto som viktigst. Sistnevnte forståelse kan ses i sammenheng med at feedbackprosessen som metodisk verktøy legger opp til at veilederne uansett får avsatt tid til å definere egne utviklingsmål, og dermed tilgang til å personlig ta stilling til de tilbakemeldinger som er gitt. I likhet med utsagn 24, har utsagn 28 fått lav skåre, og havner i bakgrunnen for samtlige faktorsyn. Dette kan gi et inntrykk av at det å kjenne seg forstått som veileder, ikke erfares som et viktig moment for å lære av egne feil. Faktorfortolkningen av F1 fremhever et trygt og tillitsfullt klima som forutsetning for å kjenne rom for å gjøre feil, mens F3s helhetlige meningsmønster indikerer at veilederne erfarer trygghet til å kunne være seg selv, hvor feilsteg betraktes som læringserfaringer. Et helhetlig blick på F2 gir en forståelse av at veilederne opplever en tilstand av å ikke bli møtt, eller en manglende innlevelse i eget ståsted som veileder, hvor denne manglende erfaring med at den andre forstår, er forklarende for utsagnets nøytralitet og tilskrivelse av ingen psykologisk signifikans.

4.5 Oppsummering av faktorfortolkninger

I dette kapitlet har jeg presentert fortolkninger av tre distinkte faktorsyn, som med utgangspunkt i feedbackprosessen, representerer veilederes subjektive opplevelser av utvikling i møte med andre. En oppsummering av hvert faktorsyns mest fremtredende meningsmønster er beskrevet i tabell 7.

Tabell 7: Oppsummering av faktorfortolkninger

<p>Faktorsyn 1</p> <p>En perseptiv mottaker</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Behov for trygge og tillitsfulle rammer – andres blick på egen veiledningspraksis kan medføre usikkerhet • Erkjenner et behov for å lære av andre for egen utvikling • Lærer gjennom andres tilbakemeldinger og perspektiver • Utforskning av selvstendige tanker og vurderinger er mindre fremtredende
<p>Faktorsyn 2</p> <p>En selvstyrt utøver</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trygg på egen kompetanse • Selvstendig utforskning av eget endringspotensial • Erfarer liten nytteverdi i å få andres blick på egen veiledningspraksis • Manglende innlevelse i deres erfaring som veileder kan hindre utvikling og læringsutbytte
<p>Faktorsyn 3</p> <p>En utviklingsorientert samskaper</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bevissthet rundt, og tro på, eget endringspotensial • Erfarer en trygghet som gir grunnlag for læring • Refleksiv holdning til egen praksis • Rom for selvstendige refleksjoner og vurderinger, samtidig som andres perspektiv gir merverdi

5 Drøfting

I dette kapitlet blir studiens tre faktorer drøftet i lys av teori og tidligere forskning, for å skape en utvidet forståelse og innsikt i faktorsynenes meningsmønster, relatert til studiens tematikk. Med dette formål søkes besvarelse av forskningsstudiens problemstilling: *Hvordan erfarer veiledere feedbackprosessen som bidrag til utvikling i et relasjonelt samspill?*

Q-metodologiens abduktive prinsipp har vært i forgrunn ved utforming av kapitlet, gjennom åpenhet for kreativitet og oppdagelse av nye teoretiske perspektiv som kan bidra til å belyse studiens funn. Følgelig blir noe ny teori introdusert, og ikke all tidligere presentert teori er benyttet. Studiens teorikapittel kan imidlertid betraktes som et teoretisk bakteppe for oppbygging av forskningsdesign og utsagn, før nye, relevante perspektiv åpenbarte seg under studiens faktorfortolkning. De tre faktorsynene benevnes som F1, F2 og F3, og drøftes innenfor hovedtemaene; ulike tilnærminger til utvikling, relasjonsdynamikk mellom veileder og feedbackansvarlig og innsikt gjennom oppdagelse i møte med andre. Relevante utsagn og deres plassering refereres til i fotnoter underveis.

5.1 Ulike tilnærminger til utvikling

Studiens tre faktorsyn kommuniserer differensierte tilnærminger til utvikling i yrkesrollen og i møte med andre. Synet som reflekteres i F1 indikerer at den andres blick på egen veiledningspraksis kan medføre usikkerhet. Denne usikkerheten kan særlig ses i tilknytning til den andres evaluering av egen prestasjon, og et mer fremtredende behov for å prestere, til sammenligning med studiens øvrige faktorsyn.¹ Dette kan ses i forbindelse med tidligere forskning og teori om våre implisitte tankesett, som understøtter at en prestasjonsorientering med fokus på den andres vurderinger kan medføre at tilbakemeldinger blir en målestokk på egen dyktighet og validering av egne evner, fremfor perspektiver som kan benyttes konstruktivt for egen læring og utvikling (Dweck, 1986; London & Smither, 2002). Funnene indikerer at F1 er opptatt av å sette seg selv i et godt lys overfor den andre, noe som kan bære med seg en selvbeskyttende læringsstrategi, dersom nederlag blir betraktet som et resultat av lav evne (Lystrup & Hauge, 2014). Dette kan følgelig medføre at feedbackprosessen anses truende og blir preget av lav mestringsopplevelse. Et slikt læringsyn kan ses som en motsetning til F3, hvor en mestringsorientering i tråd med et vekstorientert tankesett er mer i forgrunn (Dweck, 1986). Meningsmønsteret i F3 antyder at læringsmuligheter oppsøkes, og feilsteg blir betraktet som læringserfaringer med informasjon i en pågående utviklingsprosess – forankret i en tydelig grunnholdning om at de aldri er ferdig utlærte.² Et slikt syn ble også bekreftet i postintervjuet med veilederen som ladet høyest på faktoren, som fortalte at «i det øyeblikket man tror man er ferdig utlært har man tapt». Til tross for at funnene antyder at F1 har en noe mer fremtredende prestasjonsorientert tilnærming, uttrykker imidlertid veiledere som lader på faktorsynet en tydelig vilje til å utvikle seg. Refleksjon i fellesskap og tilbakemeldinger fra andre, anses som et behov for

¹ 2 (+2) Selv om jeg vet at jeg kan, blir jeg usikker når andre skal vurdere jobben min. Når det føles mer som en evaluering av min prestasjon, enn til hjelp for min egen vekst og utvikling kan det bli vanskelig å dele det jeg egentlig tenker; 8 (+2,-3,-4) Når jeg har feedback kan jeg tenke mye på hvordan den andre oppfatter meg, og være mest opptatt av at jeg må vise meg fram.

² 35 (+5) Både mine og feedbackansvarliges bidrag er viktige. Det finnes flere mulige måter å se ting på, og jeg er åpen for at andres perspektiver kan gi meg noe nytt – vi har alle områder vi kan bli bedre på.

realisering av eget utviklingspotensial.³ Dette perspektivet står i kontrast til F2, hvor muligheten til utvikling i møte med andre erfarer mer begrenset, og dermed uttrykker et mer låst tankesett (Dweck, 2017). Faktorsynet beskriver en opplevelse av at det er mer formålstjenlig å jobbe med egen vekst og utvikling alene, som gir en indikasjon på at det ikke foreligger et gjensidig erkjent behov for en hjelperelasjon. Funnene illustrerer således at det må foreligge en innstilling og vilje til å lære, samt ta imot den hjelpen som tilbys, for at feedbackprosessen skal være virksom.

Ovennevnte funn synliggjør hvordan måten en tenker på, handler og er i verden, kan ha innvirkning på om feedbackprosessen blir konstruktiv eller mindre produktiv for de involverte. Bevisstgjøring av det læringssynet en bærer med seg kan lede til innsikt i hvilke metakognitive antakelser som ligger til grunn for ens respons i møte med utviklingsmuligheter (Lystrup & Hauge, 2014). Forståelse av disse dynamikkene kan også være verdifulle for feedbackansvarlig for etablering av en læringskultur som reduserer selvbeskyttende læringsstrategier i møte med utfordringer, og fremhever innsats, fremfor evner, som grunnlag for læring og utvikling. Ifølge teorien om de ulike tankesettene vi opererer med, kan de både endres og utvikles over tid. Legges det vekt på et vekstorientert klima relatert til feedbackprosessen, kan en gjennom tilbakemeldinger forsterke atferd forenlig med innsats, utholdenhet og engasjement for læring (Lyons & Bandura, 2020). Det ligger implisitt i et mer vekstorientert tankesett at tilbakemeldinger benyttes som en kilde til informasjon om utviklingsmuligheter, fremfor evaluering eller bedømming av veiledernes yrkesutøvelse. Som faktorsyn 1 uttrykker i denne studien, kan nærvær av et ubevisst eller implisitt evalueringsaspekt i yrkesfaglig veiledning, forringe trygghetsopplevelsen og vanskeliggjøre refleksjon over egen praksis (Tveiten, 2019). Funnet kan videre ses i tråd med det Burke et al. (1998) fant i sin studie, der tilstedeværelse av evaluering i samhandlingen kunne svekke relasjonsdynamikken – og slik mine funn indikerer, være et hinder for utvikling.

Basert på studiens funn om F2s manglende erfaring med feedbackprosessens nytteverdi, kan en spørre seg hvorvidt frivillighetsaspektet for veilederne er ivaretatt. Dersom ønsket om å reflektere kritisk over egen praksis uteblir, poengterer Skau (2017) at det bør være et kompetansekrav og en forutsetning, heller enn et valg, i yrker hvor menneskemøter utgjør det daglige arbeidet. En fraskrivelse av ansvar for personlig utvikling vil redusere det utbyttet andre har i møte med oss, og dermed påvirke kvaliteten på de møter vi har med andre. F2s helhetlige meningsmønster tyder imidlertid på at det perspektivet som uttrykkes ikke nødvendigvis er et resultat av motstand mot utvikling, undersøking og kvalitetssikring av egen praksis. Faktorsynet gjenspeiler heller en erkjennelse av et utviklingspotensial, og egne refleksjoner gir grunnlag for å trekke selvstendige slutninger om egne forbedringsområder.⁴ I postintervjuet med veilederen som definerte F2 mest, ble det også ettertrykkelig lagt vekt på at arbeid med selvutvikling og selvrefleksjon var viktig for egen utvikling, men at selve *feedbackprosessen* ikke ble vurdert som en bærekraftig arena for dette. Fremfor en lineær årsaksforklaring på hvorfor prosessen erfarer lite produktiv, kan en se dette som et resultat av et komplekst samhandlingsmønster mellom partene (Lystrup & Hauge, 2014). Et slikt perspektiv vil i større grad legge til rette for konstruktiv endring i interaksjonen, hvor faktorsynenes

³ 23 (-5) Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør; 18 (-5) Det å utvikle meg som veileder er noe jeg hele tiden har fokus på. Jeg reflekterer stadig over kvaliteten på arbeidet mitt, og ser derfor ikke helt vitsen i å reflektere i fellesskap med andre.

⁴ 14 (-5) Skal jeg legge godviljen til er det sikkert noe jeg kunne gjort annerledes, men jeg ønsker jo helst å gjøre ting på min egen måte; 17 (+3) Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige begrunnelsene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling.

respons i møte med den andre betraktes som et uttrykk for kvaliteten i relasjonen, heller enn iboende egenskaper hos individet.

5.2 Relasjonsdynamikk mellom veileder og feedbackansvarlig

Ifølge Buber (1992) kjennetegnes menneskets eksistens ved tilstedeværelsen av noe grunnleggende relasjonelt – «alt virkelig liv er møte» (s. 13). Et fundamentalt aspekt ved mennesket er å være i relasjoner og i samspill med andre. Realisering av vårt iboende relasjonelle potensial forutsetter møter med andre. De tre faktorsynene i denne studien tegner ulike bilder av en relasjonell dynamikk som utspilles mellom veileder og feedbackansvarlig. Et interessant aspekt ved studien er imidlertid at hver faktor defineres av veiledere som arbeider ved ulike lokasjoner. Derfor kan også veiledere som arbeider på samme enhet, og følgelig har sortert Q-utvalget basert på erfaringer med feedback fra de samme personer, lade signifikant på ulike faktorer. Dette synliggjør hvordan utvikling av relasjonens kvalitet er knyttet til erfaringslæring fra samhandling med andre (Kvalsund, 2014b). Det er dermed innenfor den relasjonelle menneskelige betingelse – i alle typer relasjonskvaliteter – at samspill oppstår, utvikles og læres.

Relasjonskvalitetene som uttrykkes i de tre faktorene tilsier at den erfaring veiledere har med seg, og opplevelser i relasjon til feedbackansvarlig, fordrer ulike tilnærminger for å møte differensierte relasjonelle behov innenfor feedbackprosessens menneskemøter.

5.2.1 Faktorsynene i lys av relasjonskvalitetene

Allgood og Kvalsund (2003) beskriver makt som et tilstedeværende aspekt ved enhver relasjon. En bevissthet om hvordan makten uttrykkes i relasjonen, og hvorvidt den forvaltes konstruktivt eller negativt er derfor nødvendig. Maktens nærvær er mer eller mindre synlig i det relasjonelle samspillet som vises gjennom fortolkning av studiens tre faktorsyn. Hos F3 kan det skapes et inntrykk av at makten deles i en gjensidig relasjon, og fremmer begge parters uavhengighet og frihet (Kvalsund & Allgood, 2008).

Fortolkningen av F1 gir derimot et inntrykk av en mer asymmetrisk maktrelasjon. Maktdimensjonen som fremtrer i faktorsyn 2 er ulik både F1 og F3, ved at den viser seg som en motstand mot å inkludere den andres bidrag i prosessen. Kvalsund (2015) underbygger viktigheten av at en hjelperelasjon krever dialog om hjelpens effektivitet, og gjensidig forventningsavklaring for etablering av felles forståelse om dens kvalitet og hensiktsmessighet. Ved å betrakte studiens funn i lys av de tre hovedtyper relasjoner som utgjør persondimensjonens «Jeg- og Du»-møter, avhengighet, uavhengighet og gjensidighet, kan en si noe om kvalitetene på disse møtene (Kvalsund & Meyer, 2005). Videre kan kunnskap om relasjonskvalitetene som utspiller seg i interaksjonen, bidra til innsikt om relasjonstypen erfares fremmende eller hemmende i et utviklingsperspektiv (Kvalsund, 2014b; Kvalsund & Meyer, 2005). Vurdering av relasjonskvaliteten kan slik lede til bevisstgjøring av relasjonsstatus, og dermed realiseringsmulighet for utvikling av den mest konstruktive utviklingsrelasjonen i øyeblikket.

Denne studien viser som tidligere nevnt at veiledere som definerer F1, erfarer tilbakemeldinger og refleksjon i fellesskap med andre som nødvendig for egen utvikling. Begrepsfesting av selvstendige tanker og handlinger i denne prosessen kommer imidlertid mer i bakgrunn.⁵ Et erkjent behov for å lære gjennom den andres erfaring og kunnskap, fremfor utforskning av egne vurderinger, kan ses som et uttrykk for en avhengighetsrelasjon (Kvalsund, 2014b). Denne relasjonstypen fremtrer også gjennom

⁵ 17 (+1) Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige begrunnelsene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling; 13 (-4) Når jeg selv får satt ord på de valgene jeg har tatt underveis i samtalen med bruker, kan jeg bli overrasket over hvor grundige vurderinger jeg faktisk tar, og trenger derfor ikke innspill fra andre.

F1s vektlegging av behovet for trygghet i relasjonen, den andres aksept og bekreftelse for økt sikkerhet i veilederrollen.⁶ Dette perspektivet ble ytterligere synliggjort i postintervju med veilederen som definerte faktorsynet mest, hvor det ble uttrykt en forventning om å bli fortalt hva som er riktig og galt, og at en ytre bekreftelse ga trygghet på korrekt utøvd veiledningspraksis. Det å møte den andre der den er ses sentralt i yrkesfaglig veiledning, hvor den pedagogiske tilnæringsmåten må tilpasses person, situasjon og kontekst (Tveiten, 2019). Ved motsetninger i forventninger kan det kvalitative samarbeidet forstyrres, og dermed hemme veiledningens funksjon. I synet som gjenspeiles hos F1 fremtrer relasjonskvaliteten som en positiv avhengighetsrelasjon, hvor veilederne erfarer et behov for å lære og utvikle seg ved å lytte til, og stole på, den andres kunnskap og antatte ekspertise (Kvalsund 2014b).

Avhengighetsrelasjoner er positive så lenge de bunner i en gjensidig behovserkjennelse eller best gjenspeiler veilederens utviklingsnivå (Kvalsund, 2014b; Kvalsund & Meyer, 2005). Det holistiske bildet som tegnes av F1 gir en indikasjon på at veilederne fremdeles trenger og søker denne type relasjonskvalitet. Dersom avhengigheten overskrides for tidlig eller opprettholdes ved uteblitt behov, vil imidlertid asymmetriens gjensidighet brytes og avhengigheten få en negativ karakter (Kvalsund & Meyer, 2005). Avhengighetsrelasjoner fordrer på denne måten kontinuerlig evaluering av relasjonskvalitetens hensiktsmessighet, og vurdering av muligheten for interaksjon på et mer selvstendig relasjonsplan. Bevegelse fra avhengighet til uavhengighet betyr samtidig at veilederne i F1 må tåle den utrygghet og usikkerhet som kan ligge i å gi opp noe av kontrollen den nåværende ivaretagelsen fra den andre gir (Kvalsund & Meyer, 2005). En overskridelse til uavhengighet, med tilhørende økt selvledelse som resultat, kan ses som en bevegelse mot en mer aktørpreget tilnærming til utforskning av egen veiledningspraksis (Fikse, 2015; Nygård, 2007). Ved å forløse egne tanker, meninger og vurderinger kan grunnlaget for egne handlinger bli gjenstand for refleksjon, og egen kunnskap og erfaring i større grad inkorporeres i egen utviklingsprosess. I motsetning til F1, som kan se ut til å ha en mer ytrestyrt rolle, er en aktørpreget tilnærming til egen utvikling fremtredende i faktorsyn 3 (Nygård, 2007). F3 tar aktivt eierskap til egen utvikling gjennom selvstendige vurderinger av egen praksis. Dette gjenspeiler en posisjon som ble utdypet i postintervju, der det ble gitt uttrykk for at den andre ikke sitter på fasiten, men har verdifulle synspunkt som kan gi økt innsikt.

Studien viser videre at F2 reflekterer en opplevelse av at andres tilbakemeldinger stort sett bare gir en bekreftelse på det en allerede vet, og sjelden gir langvarige endringer i egen yrkesutøvelse.⁷ Også disse funnene ble understreket i postintervju, hvor veilederen som ladet høyest på faktoren uttalte at tilbakemeldinger ikke ga nye perspektiv eller bidrag i konstruktiv retning for egen utvikling, utover det egen kompetanse allerede favnet. Dersom dette betraktes med bakgrunn i utsagn 21 (+3); *Jeg gjør jo det beste jeg kan fra før, og klarer meg godt på egen hånd. Sånn sett trenger jeg ingen til å fortelle meg hva jeg kunne gjort annerledes*, kan den relasjonelle dynamikken ses i retning av tilbaketreking, gjennom en absolutt og autonom uavhengighet. Selvtilstrekkelighet uttrykker en negativ fase i uavhengighetsrelasjoner, og henviser til individet separat fra relasjonen med et «Du» (Kvalsund, 2014b). Ved «Jeg-Det»-relasjoner betraktes den

⁶ 4 (+4) Når jeg kjenner trygghet, er det lettere å våge. For å se hvor jeg kan gjøre endringer er jeg avhengig av å føle meg trygg, slik at jeg tør å si det jeg mener uten å være redd for å si noe dumt; 8 (+2) Når jeg har feedback kan jeg tenke mye på hvordan den andre oppfatter meg, og være mest opptatt av at jeg må vise meg fram; 19 (-3) Det er ikke bestandig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.

⁷ 19 (+4) Det er ikke bestandig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før; 33 (+5) Feedbackansvarlig ønsker å få fram det beste i meg, og tilbakemeldingene kan virke nyttig der og da. Det er likevel sjeldent det medfører noe endring i måten jeg gjør jobben på i det lange løp.

andre som et objekt, avgrenset og utenfor en selv (Buber, 1992) – og et «Jeg» stående alene inkluderer derfor ikke den andre som en likeverdig part, som trengs for bekreftelse av hverandres uavhengige status (Kvalsund, 2014b). Positive uavhengighetsrelasjoner fordrer derfor at en til tross for partenes selvstendighet, bekrefter hverandres ressurser og bidrag, som utveksles mellom uavhengige personer i relasjonen. I kontrast til den relasjonelle dynamikken som fremtrer i faktorsyn 2, blir relasjonen i F3 betraktet mer som en «Jeg-Du»-relasjon. Samhandlingen som reflekteres i F3 viser en interaksjon der begge parter er genuint interessert i hverandres forskjellighet, hvor dialogen synliggjør gjensidighet, og blir betraktet som en gevinst for begge aktører (Buber, 1992; Kvalsund & Allgood, 2008).

Hos F3 realiseres selvstendige tanker og vurderinger i relasjonen, samtidig som verdsettelse av den andres individualitet og forskjellighet inkluderes. På denne måten skapes det merverdi i form av nye bidrag og perspektiv.⁸ Den gjensidige «Jeg- og Du»-dialogen medfører at begge parter lytter til, og søker inkludering og forståelse av, hverandres bidrag – en realisering av selvstendighet gjennom gjensidig tilhørighet (Kvalsund, 2014b). Et helhetlig blikk på gjensidighetsrelasjonen i F3 gir et bilde av et samspill hvor begges selvstendighet ivaretas, samtidig som en sammen skaper noe mer og oppnår en større verdi enn hva en hadde klart på egenhånd. Dette skapende «vi» kan ses i sammenheng med det Fikse (2015) identifiserer som samskaping – en interaksjon hvor ressursutvikling og realisering av begge parters potensial, muliggjør et samlet bidrag til økt verdiskaping (s. 169). Denne merverdien dannes dermed i et felleskap, med genuin interesse for, og inkludering av, hverandres ulikhet. Hvorvidt feedbackansvarlig også erfarer en felles verdiskaping kan ikke denne studien gi et svar på, men postintervju med veilederen som ladet høyest på faktor 3 bidro med interessante betraktninger omkring det potensialet som skapes når en gir hverandre et innblikk i hverandres erfaringsverden: «Det gjør noe med oss at vi får en bedre forståelse av hverandre»; «det er en vinn-vinn-situasjon begge veier». Veilederens bemerkninger understreker på denne måten hvordan dialogen som oppstår i en gjensidig relasjon, kan bidra til at en gjør oppdagelser både om seg selv og den andre. Dette kan representere en utvidelse av begge parters personlige kompetanse, gjennom økt forståelse av hvem en er i relasjon med andre (Skau, 2017). Videre kan det betraktes som realisering av samaktualisering, hvor resultatet er en felles aktualisering av uforløst potensial for begge parter, stimulert av den relasjonelle interaksjonen (Ivey et al., 2012, s. 373).

5.2.2 Trygghet og tillit som nødvendig betingelse

Studiens tre faktorsyn underbygger etablering av en trygg og tillitsfull relasjon som fremmede for utvikling i møte med den andre, men basert på faktorsynenes helhetlige meningsmønster kommer imidlertid tryggheten og tilliten til uttrykk på ulikt vis. For veiledere som definerer F1 er et trygt og tillitsfullt klima nødvendig for at det skal være rom for å gjøre feil, og trygt å kunne dele egne tanker uten redsel for å fremstå som inkompetent.⁹ I dette faktorsynet kan dermed dannelse av en slik atmosfære ses som et uttrykt behov for psykologisk trygghet, hvor en kan våge å være seg selv¹⁰ ved minimering av interpersonlig risiko i relasjonen (Edmondson, 2019). Tatt i betraktning at

⁸ 17 (+4) Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige begrunnelsene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling; 35 (+5) Både mine og feedbackansvarliges bidrag er viktige. Det finnes flere mulige måter å se ting på, og jeg er åpen for at andres perspektiver kan gi meg noe nytt – vi har alle områder vi kan bli bedre på.

⁹ 32 (+5) Når jeg vet vi har gjensidig tillit i bunn, gir det meg en følelse av at det er rom for å gjøre feil – da trenger jeg heller ikke å føle at jeg må forsvare meg; 4 (+4) Når jeg kjenner trygghet, er det lettere å våge. For å se hvor jeg kan gjøre endringer er jeg avhengig av å føle meg trygg, slik at jeg tør å si det jeg mener uten å være redd for å si noe dumt.

¹⁰ 36 (+5) Skal det ha en verdi for meg å få andres blikk på jobben min, må det skapes rom for at jeg tør å være meg selv.

faktorsynet uttrykker en mer asymmetrisk relasjon enn studiens øvrige faktorsyn, gir dette en indikasjon på at behovet for psykologisk trygghet kan bunne i en frykt for sosiale sanksjoner eller formelle konsekvenser, dersom en ikke fremstår som kompetent nok i veilederrollen. Samtidig er tillatelse til å feile nødvendig for utvikling av noe nytt av betydning, og trygge arenaer er essensielt for disse forsøkene (Skau, 2017). Funnene relatert til F1 kan antyde at frykt for å mislykkes, sett i den andres øyne, kan skape en barriere for at veilederens eget kunnskapsgrunnlag løftes, og inngår i refleksjon over egen praksis. Frykt og utrygghet i mellommenneskelige relasjoner kan hindre læring og utvikling, og psykologisk trygghet fremheves også i tidligere forskningsfunn som en viktig kvalitet relatert til både følelser og atferd ved interaksjon med andre (Carmeli et al., 2009; Edmondson, 2019). Dette viser også denne studiens funn, hvor veiledere som deler meningsmønster med F1 uttrykker et behov for trygge og tillitsfulle rammer. Dette kan videre ses som et behov for det Carl Rogers (1957) omtaler som ubetinget positiv aksept – etablering av et relasjonelt rom hvor det signaliseres at en både kan uttrykke seg og være den en er, i møte med en ikke-dømmende holdning fra den andre.

F2 vektlegger i likhet med F1 betydningen av at det skapes rom for å kunne være seg selv i feedbackprosessen.¹¹ Samtidig kan faktorsynet indikere at veilederne går inn i samhandlingsrelasjonen med en holdning om at det ikke er formålstjenlig, i kraft av at den andre ikke er i stand til å sette seg inn i deres situasjon.¹² Sett i lys av den personsentrerte teorien, hvor det å kjenne seg forstått blir betraktet som en av de viktigste forutsetninger for å legge til rette for endring og utvikling (C. R. Rogers, 1957), kan det stilles spørsmål ved om de nødvendige relasjonelle betingelser er til stede. Empati som grunnleggende relasjonell kjernefaktor fordrer en vilje og evne til å tre inn i den andres perseptuelle verden, men også å kommunisere dette slik at den andre opplever seg møtt der den er i øyeblikket (C. R. Rogers, 1957). Med bakgrunn i dette perspektivet kan en forestille seg at faktorsynet reflekterer en opplevelse av manglende innlevelse fra den andre, som dermed resulterer i at veilederne ikke føler seg forstått slik de forstår seg selv. I postintervjuet med veilederen som ladet høyest på F2 ble det i større grad lagt vekt på at den andre ikke står i de samme problemstillinger, og dermed ikke innehar den samme erfaring som er nødvendig for at prosessen skal ha en verdi for egen utvikling. Faktorsynet kan derfor også gjenspeile en manglende tillit til den andres kompetanse som virksomt bidrag til egen utvikling, og at dette virker hemmende på samhandlingen. Funnene i F2 indikerer at fenomener som opptrer i relasjonen kan hindre veilederens utvikling. Ifølge Skau (2017) vil imidlertid de fleste grenser for vår utvikling være skapt av oss selv, eller styrt av at vi godtar at andre trekker de opp for oss. Som aktører i samhandlingsrelasjonen vil det kreves et felles ansvar for å kunne skape muligheter for det gjensidige dialogiske kommunikasjonsklima (Kvalsund & Allgood, 2008). For å legge forholdene til rette for en genuin interesse for hverandres ulikhet, fordres derfor en innsats fra begge aktører i det relasjonelle samspillet. For F3 viser mine funn at når tryggheten og tilliten er til stede kan veilederne evne å være autentisk i et møte preget av aksept til å være seg selv, og samtidig integrere begge parter som gjensidig deltakende og handlende aktører.

Et kommunisert behov for trygghet havner i bakgrunn for F3,¹³ og et helhetlig syn på relasjonsdynamikken synliggjør at en trygg og tillitsfull relasjon allerede er etablert. Faktorsynet vektlegger en gjensidig, inkluderende og deltakende involvering av begge

¹¹ 36 (+5) Skal det ha en verdi for meg å få andres blikk på jobben min, må det skapes rom for at jeg tør å være meg selv.

¹² 15 (+4) Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.

¹³ 36 (0) Skal det ha en verdi for meg å få andres blikk på jobben min, må det skapes rom for at jeg tør å være meg selv; 4 (+1) Når jeg kjenner trygghet, er det lettere å våge. For å se hvor jeg kan gjøre endringer er jeg avhengig av å føle meg trygg, slik at jeg tør å si det jeg mener uten å være redd for å si noe dumt.

parter i prosessen. Det reflekterer en åpenhet for å la seg utfordre, lære av og «ta inn» den andre, samtidig som veilederne evner å eksponere noe av seg selv og våger å være oppriktige omkring egne perspektiv (Kvalsund, 2015; Kvalsund & Roald, 2019). Gjensidighet som skapende for trygghet i relasjonen gjenspeiles også i tidligere forskningsfunn, som trekker frem nevnte relasjonsfaktor som den viktigste for å skape rom for selvavsløring av feil og egne svakheter i yrkesrelatert veiledningssammenheng (Walsh et al., 2003). Det kan her trekkes paralleller til synet i F3, som indikerer at gjensidighet bidrar til nødvendig psykologisk trygghet for selvavsløring, der veilederne er i stand til å både ta imot tilbakemeldinger om eget utviklingspotensial, og samtidig komme med selvavsløringer der de selv erfarer å komme til kort, og dermed tør å være sårbare i møte med den andre. Veiledere som definerer F3 er ikke i en forsvarsposisjon,¹⁴ men i en utviklingsprosess, der de ønsker å tilegne seg ny kunnskap om seg selv og egen yrkesutøvelse, samtidig som de selv er aktivt deltakende i denne prosessen gjennom en refleksiv holdning til egen veiledningspraksis. Faktorsynet kommuniserer et perspektiv hvor tilbakemeldinger både kan bli tatt imot og sett som en gave (Skau, 2017), og skaper dermed muligheter for økt innsikt som kan nyttiggjøres i egen utviklingsprosess. Kvalsund og Roald (2019) betegner muligheten som eksisterer i gjensidige samhandlingsrelasjoner som en transformativ prosess – et møte mellom to personer som kan gi kunnskap både om en selv, den andre og et «vi» i relasjonen. Dermed kan feedbackprosessen representere en felles læringsarena, og et bidrag for utvikling av både selv- og relasjonsinnsikt for veiledere, så vel som for feedbackansvarlig. Dette fremstiller et skifte i tidligere etablerte perspektiver på yrkesfaglig veiledning, som også underbygges av Carrington (2004). Fremfor en enveis prosess, med lineær overføring av kunnskap og ferdigheter fra yrkesfaglig veileder til yrkesutøver, anerkjennes læringsprosessens gjensidige karakter, hvor rike utviklingsmuligheter for begge parter i dyaden kan oppstå. I lys av studiens tre faktorsyn fordrer imidlertid realisering av et utviklingspreget møte for begge aktører et relasjonelt rom som fremmer nødvendig trygghet og tillit.

5.3 Innsikt gjennom oppdagelse i møte med andre?

Med en humanistisk tilnærming til feedbackprosessen vil tro på veiledernes egne refleksjoner kunne bidra til selvoppdagelser gjennom kontakt med egne ressurser, og dermed utvikling av innsikt og nye handlingsstrategier utledet fra en indre erkjennelsesprosess (Tveiten, 2019). I dette perspektivet vil dermed reflekterende veiledningssamtaler innebære å legge til rette for refleksjon over erfaringer og opplevelser fra praksisfeltet, gjennom å fasilitere for at den som veiledes selv kommer frem til egne oppdagelser og erkjennelser (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2019). Under feedbackprosessen mobiliseres veiledernes praktiske yrkest teori i brukersamtalene, og denne blir følgelig gjenstand for refleksjon, hvor målet er å bli bevisst det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som egen veiledningspraksis bygger på. Faktorsynene i denne studien fremstår imidlertid ulike i sine meningsmønstre om hvorvidt dette erfares som en hensiktsmessig bevisstgjøringsprosess, hvor oppdagelser i møte med andre danner grunnlag for innsikt og utvikling.

¹⁴ 15 (-4) Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.

5.3.1 Bevisstgjøring gjennom reflekterende veiledningssamtaler?

For både F2 og F3 skaper egne refleksjoner omkring praksiserfaringer grunnlag for å artikulere og bli bevisst begrunnelser for egen veiledningspraksis.¹⁵ Dermed legges det til rette for erfaringslæring gjennom refleksjon over konkret erfaring, som kan lede til ny forståelse og dermed videreutvikling av veiledernes praktiske yrkest teori som følgelig kan anvendes i praksis (Kolb, 2015; Lauvås & Handal, 2014). Når erfaringskunnskapen deles med andre kan den gjøres eksplisitt, og danne grunnlag for gjensidig utforskning. F2 og F3s opplevelse av ny bevissthet kan tolkes som at taus kunnskap er blitt synliggjort og artikulert for analyse og vurdering. Begrepsfesting av egen «knowing in action» (Schön, 1991) og taus kunnskap skaper mulighet for å reflektere kritisk over grunnlaget for yrkesutøvelsen, og kan representere et utgangspunkt for bevisstgjøring og videreutvikling for den enkelte, samt et bidrag til den kollektive utviklingen av yrkeskunnskapen på arbeidsplassen (Lauvås & Handal, 2014). Utforskning av egen praksis gjennom artikulering av eget kunnskapsgrunnlag og vurderinger i brukermøtene kan også lede til en tydeliggjøring av egen bruksteori, og slik legge grunnlag for utvikling av kongruente handlingsalternativer, i tråd med egne intensjoner (Kvalsund & Meyer, 2005; Lauvås & Handal, 2014). Denne studiens funn viser imidlertid at veiledere som lader på faktorsyn 2 og 3 vektlegger verdien og utbyttet av å involvere andre i dette arbeidet ulikt.

Et helhetlig blikk på F2s meningsmønster antyder at reflekterende veiledningssamtaler ikke skaper bevisstgjøring utover det egne refleksjoner alene tilfører av verdi. Ifølge Lauvås og Handal (2014) vil det imidlertid være begrenset hvor langt en kommer gjennom introspeksjon – distanse til det kjente trengs for å oppnå ny forståelse. Dermed vil en andrepert kunne bistå med identifisering av de forutsetninger egne tanker og handlinger baseres på, og slik skape nødvendig avstand for å videreutvikle eget begrepssystem og løse opp i fastlåste forståelsesmåter. Skau (2017) påpeker at den mest betydningsfulle læringen er den som medfører utvikling av noe nytt utover det vi allerede er fortrolige med. Den vil derfor ikke begrenses til en påbygging av mer av det vi allerede kan og vet, men noe nytt og annerledes i vår måte å forholde oss til oss selv og verden på. Dette fordrer samtidig en åpenhet for å gi slipp på tidligere etablerte handlingsmønster, væremåter og holdninger. Egne erfaringer kan således representere en barriere for endring og utvikling, når en blir fanget i rutinene av det en gjør og har gjort i lengre tid (Lauvås & Handal, 2014). I så måte kan en stille spørsmål om de refleksjoner F2 selv er i stand til å gjøre er tuftet på enkelkretslæring, og en opprettholdelse av det en ønsker å formidle som grunnlag for egen praksis, fremfor en bevisst undersøkning av de verdier og kunnskaper som faktisk uttrykkes i brukermøtene, og er styrende for egne handlinger (Argyris, 1991). Denne undringen kan også underbygges av at F2 erfarer refleksjon i møte med feedbackansvarlig mer som et forhør om hvorfor en gjør som en gjør i brukermøtene.¹⁶ Et misforhold mellom våre uttalte teorier og bruksteorier vil kunne resultere i forsvarsmekanismer og tildekkingsstrategier, og følgelig hindre refleksjon innover (Argyris, 1991; Kvalsund & Meyer, 2005). Synet kan derfor mulig ses som en defensiv resonnering overfor egen atferd som hindrer dypere refleksjoner og utvikling i møte med andre. Samtidig beskriver Lassen (2014) hvordan spørsmål kan stimulere til refleksjon, oppdagelse og bevisstgjøring, men også skape

¹⁵ 17 (+1, +3, +4) Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige begrunnelsene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling.

¹⁶ 15 (+4) Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.

distanse og en følelse av å «stå til regnskap» overfor den andre. Sett i relasjon til tidligere beskrevet funn, hvor den relasjonelle dynamikken i F2 indikerer en tilbaketrekning, kan en mulig se dette som et behov for å forsvare seg selv og sine uttrykk i møte med feedbackansvarlig.

Som en motsats til meningsmønsteret i F2, reflekterer synet i F3 at den andres innlevelse og lytting skaper merverdi i form av rom for personlige oppdagelser av eget endringspotensial, hvor selvstendig klargjøring av egne utviklingsbehov skaper eierskap til egne mål, og motivasjon til videreutvikling.¹⁷ Gjennom deling av refleksjoner rundt egne forestillinger og erfaringer, kan forståelse utvides og tilgjengeliggjøre ny personlig teori (Kvalsund & Meyer, 2005). Dette muliggjør samtidig dobbelkretslæring gjennom økt bevissthet om de verdier en forvalter og uttrykker i brukermøtene, og følgelig en utvidelse eller justering av egen praktisk yrkest teori (Argyris, 1991; Lauvås & Handal, 2014). Betydningen av at feedbackansvarlig bidrar til å fasilitere for subjektive oppdagelsesprosesser ved personlig utforskning av eget utviklingspotensial ble også vektlagt i postintervju med veilederen som definerte faktoren mest, hvor det ble uttrykt et ønske og en verdsettelse av det å få lov til «å tenke tanken selv». Dette legger til rette for utvikling av veiledernes personlige og erfaringsbaserte viten, gjennom ervervet innsikt knyttet til selvoppdagelser, hvor kunnskapen videre blir en integrert del av veiledernes praksis (Allgood & Kvalsund, 2004; Grendstad, 1986).

Til forskjell fra F3, kan en stille spørsmål om feedbackprosessen for F1, blir en arena for overføring av kunnskaper gjennom en kognitiv registrering og introjeksjon av andres perspektiv, fremfor innsikt ervervet gjennom utforskning av egne tanker og personlige oppdagelser. I den konfluente pedagogikken søker en å fasilitere for læringsprosesser som integrerer helheten av det subjektive erfaringsfeltet – både tanker, følelser og kropp (Grendstad, 1986). Det innebærer å legge til rette for refleksjon og bearbeidelse, hvor både kognitive, affektive og psykomotoriske aspekter inngår i en helhet. Kunnskap utviklet gjennom en slik prosess kan markere forskjellen mellom det som kan gjenfortelles og en dyptgående forståelse med genuin personlig mening. Uten ervervelse av den subjektive erfaringen gjennom personlig oppdagelse, kreves ytre kilder for validering av kunnskapen (Allgood & Kvalsund, 2004; Grendstad, 1986). Egen forståelse, bearbeidning og utprøving er nødvendig for at ferdigheter og kunnskap skal brukes effektivt, og bli en naturlig del av eget handlingsrepertoar. Nyervervet kunnskap må derfor personliggjøres og integreres i egen tenkemåte og vurderingsgrunnlag (Grendstad, 1986; Skau, 2017; Tveiten, 2019). Forståelse og innlevelse er således avgjørende for at handling skal vokse ut av refleksjon og egen erkjennelse (Killén, 2017).

5.3.2 Tilbakemeldinger som kilde til selvinnsett?

Felles for både F1 og F3 er opplevelsen av at tilbakemeldinger gir bekreftelse og faglig trygghet i veilederrollen. Yrkesfaglig veiledning kan bidra til at en både blir mer bevisst, men også trygg på egen kompetanse (Tveiten, 2019). Selvinnsett kan omhandle en realistisk vurdering av sterke sider, og den kunnskap og kompetanse en har til disposisjon, og dermed innsikt i både grenser og muligheter for egen kompetanse (Skagen, 2019). F3 gir uttrykk for at det å få andres tilbakemeldinger skaper en mer helhetlig forståelse av egen veiledningskompetanse, og dermed også bedre grunnlag for

¹⁷ 29 (+3) Når jeg kjenner at den andre lytter og bryr seg om det jeg har å si, gjør det meg så trygg at jeg faktisk kan finne ut av ting som jeg aldri har visst før, og jeg blir motivert til å utvikle meg; 30 (-2) Jeg opplever noen ganger at jeg får for mye rom til å reflektere selv – da skulle jeg gjerne ønske at feedbackansvarlig fortalte meg direkte det jeg trenger for å utvikle meg.

å ta i bruk egne styrker.¹⁸ Dette kan videre ses i sammenheng med styrket mestringskompetanse gjennom økt bevissthet og tilgang til egne ressurser, som videre kan benyttes intensjonelt i brukermøtene (Tveiten, 2019). Perspektivet synliggjøres også hos F1, hvor tilbakemeldinger på egen veiledningspraksis uttrykkes som et behov for trygghet i veilederrollen, og gir en bekreftelse på egen kompetanse.¹⁹ Ifølge Kvalsund og Meyer (2005) kan imidlertid tilbakemeldinger også bære med seg smerte, som særlig aktualiseres i møte med sider av oss selv som vi tidligere ikke har erkjent, samtidig som slike oppdagelser kan være de mest lærerike for egen utvikling. Dette gjenspeiles også i synet hos F1, som presiserer at det til tross for at det kan være smertefullt, anses viktig å få hjelp til å se det en selv tar for gitt – for å slik skape et grunnlag for endring.²⁰

Skagen (2019) påpeker at utvikling av selvinnsikt fordrer distanse til egne forestillinger, hvilket tilbakemeldinger fra andre kan bidra til å skape. Et fremtredende funn hos veiledere som deler meningsmønster med både F1 og F3, er en tydelig åpenhet for at andres tilbakemeldinger på egen veiledningspraksis kan skape nye perspektiv, og dermed muliggjør den mentale distansen som trengs for å se seg selv og egen yrkesutøvelse i et nytt lys. Åpenhet for at andres perspektiv kan gi noe nytt som grobunn for endring og utvikling, havner imidlertid i bakgrunn for F2.²¹ Dette kan ses i relasjon til at faktorsynets meningsmønster indikerer en opplevd erfaring med at den som gir feedback ikke innehar de kvalifikasjoner veilederne ser nødvendig for å bidra i deres utviklingsprosess. Funnet kan videre ses i sammenheng med betydningen av tilbakemeldingens kredibilitet, som refererer til komponenter som giverens ekspertise og pålitelighet (Giffin, 1967). Dette er tidligere identifisert som en betydelig medvirkende årsak til tilbakemeldingers effektivitet, med implikasjoner for mottakerens videre intensjon om å benytte tilbakemeldingen som bidrag for egen utvikling (Bannister, 1986; Ilgen et al., 1979). Meningsmønsteret i F2 gir også en indikasjon på at kredibiliteten ikke kun har betydning for videre handlinger i form av korreksjon eller endringsbefordring, men også en forringelse av det Øiestad (2019) beskriver som tilbakemeldingers anerkjennende kraft. I motsetning til synet som gjenspeiles hos F1 og F3, erfarer ikke F2 at tilbakemeldinger gir anerkjennelse, en følelse av å bli sett eller at arbeidet er betydningsfullt.²² Opplevelsen av tilbakemeldingenes generelle manglende troverdighet ble også løftet i postintervjuet med veilederen som ladet høyest på F2, hvor det ble uttalt at «hverken ris eller ros får nok tyngde». Funnet tydeliggjør således betydningen av relasjonelle faktorer mellom mottaker og avsender som innvirkende på hvordan tilbakemeldinger mottas og benyttes for utvikling.

Med et relasjonelt perspektiv på selvinnsikt, blir interaksjon med andre betraktet som den primære arena for utvikling av erkjennelse og innsikt i en selv (Kvalsund & Roald, 2019). Det er derfor i det interpersonlige feltet, i møte med andre, vi blir til og forstår oss selv. Dermed kan vi heller ikke oppnå kunnskap om oss selv uten å åpne oss for andre mennesker (Kvalsund & Roald, 2019; Macmurray, 1961). Denne studiens funn er avgrenset til feedbackprosessen, og gir således ikke informasjon om synet i F2 reflekterer en generell lukkethet mot å utforske seg selv og egen veiledningspraksis i

¹⁸ 9 (+3) Gjennom tilbakemeldinger får jeg en klarere oppfatning av meg selv som veileder – ofte oppgir de at jeg gjør en bedre jobb enn det jeg var klar over, og jeg blir tryggere i veilederrollen.

¹⁹ 19 (-3) Det er ikke bestendig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.

²⁰ 12 (+2) Det kan gjøre vondt å bli konfrontert med noe jeg tidligere trodde var riktig – likevel tror jeg det er viktig at andre hjelper til å se det jeg tar for gitt for å skape endring.

²¹ 35 (0) Både mine og feedbackansvarliges bidrag er viktige. Det finnes flere mulige måter å se ting på, og jeg er åpen for at andres perspektiver kan gi meg noe nytt – vi har alle områder vi kan bli bedre på.

²² 31 (+3, 0, +4) Det er utrolig hyggelig å få tilbakemeldinger fra dyktige folk – det gir meg anerkjennelse for den jobben jeg gjør, og jeg får ofte bekreftet at det jeg gjør er riktig; 34 (+3, -4, +5) Når jeg får tilbakemeldinger opplever jeg å bli sett, og får en følelse av at det arbeidet jeg gjør har en verdi både for meg og brukerne.

møte med andre. Basert på ovennevnte perspektiv vil imidlertid den relasjonelle tilbaketrekingen i F2²³ kunne medføre at en mister noe vesentlig ved å ikke involvere andre mennesker i egen utviklingsprosess. Joharis vindu fremstiller hvordan tilbakemeldinger fra andre er nødvendig for økt kunnskap om blinde flekker i vår atferd og uttrykksmåte (Luft, 1961). Tilbakemeldinger representerer derfor en mulighet til å bli kjent med de sider og egenskaper andre lettere får øye på, nettopp fordi de ser oss fra utsiden (Øiestad, 2019). Dette fordrer samtidig at en våger å utforske og utfordre det allerede etablerte synet på seg selv, og dermed evner å sette egen selvforståelse i parentes i møte med den andres selvreferanse (Kvalsund & Roald, 2019).

Det at tilbakemeldinger fra andre gjør en oppmerksom på det en tidligere ikke har sett reflekteres i faktorsyn 3. For disse veilederne representerer slike oppdagelser en erkjennelsesmulighet, nye handlingsalternativer og en drivkraft for å jobbe videre med egen utvikling.²⁴ F1 og F3 deler et syn som viser en tydelig lydhørhet og mottakelighet for at andre innehar perspektiv som kan gjøre at en ser seg selv på andre måter – og dermed muliggjør en utvidelse av det åpne feltet i Joharis vindu, for tilgang til mer av seg selv (Luft, 1961). Sett med bakgrunn i tidligere beskrevet funn, fremstiller imidlertid synet i F1 en avhengighetsrelasjon, gjennom et behov for å lytte til, og vektlegge, den andres evalueringer av egen veiledningspraksis, fremfor egne vurderinger og utvikling på egne premisser (Kvalsund, 2014b; Kvalsund & Meyer, 2005). Med bakgrunn i Fauskevågs (2019) konsept om objektiv selvinnsett kan en implementering av andres perspektiv, uten at en selv tar stilling til hvordan en som subjekt identifiserer seg med meningsinnholdet, forstås som svake evalueringer. Uten en dypere refleksjon vil ikke ny forståelse og mening etableres i relasjon til en selv som subjekt, og påfølgende anvendelse i praksis vil være basert på en innsikt grunnlagt i objektive standarder og prinsipper, fremfor en integrert del av måten en selv fortolker og forstår virkeligheten på. Den dype og subjektivt forankrede selvinnsetten formes derimot gjennom sterke evalueringer, og fordrer refleksjon over, og artikulering av, egne meninger og vurderinger – en bevisstgjøring av de normer og verdier en selv holder som retningsgivende for egen yrkesutøvelse (Fauskevåg, 2019). Dermed vil en kunne etablere et dypere og subjektivt forpliktende forhold til seg selv og egen veiledningspraksis, gjennom omsetting av egne idealer, verdier og holdninger i yrkesutøvelsen. Mine funn viser at veiledere i F3 har et refleksivt forhold til egen veiledningspraksis, og definerer utviklingsmål gjennom en reflektert forbindelse til egne standarder og vurderinger. Dette indikerer at veilederne innretter og utvikler egen yrkesutøvelse med utgangspunkt i et egendefinert menings- og verdibasert rammeverk, forankret i de prinsipper de selv tar stilling til, identifiserer og anerkjenner som en del av seg selv. I henhold til Fauskevåg (2019) vil dermed mening som skapes gjennom en slik aktiv evaluering og normativ refleksjon, lede til at nye perspektiv, ny forståelse og kunnskap blir subjektivt forankret og dermed former mer nyanserte, kvalitative begrunnelser for egen yrkesutøvelse – gjennom etablering av en dypere subjektiv selvinnsett.

²³ 23(+2) Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør.

²⁴ 11 (+3) Det overrasker meg ofte at jeg gjennom tilbakemeldinger fra andre, som har mer kunnskap enn meg selv, har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har sett før – dette gir en giv til endring gjennom økt forståelse for hvordan jeg kan gjøre en bedre jobb; 22 (+2) Når jeg får tilbakemeldinger fra en person jeg føler har tiltro til meg, oppdager jeg ofte noe nytt. Det bidrar til at jeg selv ønsker å handle på nye måter, og jeg får en drivkraft til å finne eget potensial.

5.3.3 Q-metoden som potensial for oppdagelse og relasjonsinnsikt

Basert på den relasjonelle personforståelsen blir innsikt og erkjennelse i en selv utviklet i relasjoner med andre, i møtet mellom et «jeg» og et «du» (Buber, 1992; Macmurray, 1961). Med bruk av Q-metodologi som forskningsmetode representerer selve Q-sorteringen en mulighet til å skape en slik dialogisk erkjennelse, hvor deltakernes interaksjon med Q-utvalget kan betraktes som et møte med en virtuell andrepart (Allgood & Kvalsund, 2010; Kvalsund, 1998). Sorteringsprosessen gir således muligheten til å avdekke og artikulere kunnskap om egen erfaringsverden, og kan medbringe økt bevissthet om egne perspektiver, meninger og følelser i møte med det en identifiserer som likt og forskjellig fra en selv. Den dialogiske prosessen gir samtidig rom for refleksjoner, som kan skape nye oppdagelser, erkjennelser og forståelse, for etablering av nye selvreferanser og utvidet selvinnsett (Kvalsund & Roald, 2019). Disse betraktningene underbygges av tilbakemeldingene fra deltakerne etter gjennomført Q-sortering (Vedlegg 7), hvor noen av svarene på etterundersøkelsen var: «Spennende, og gir en mulighet til å tenke litt mer over godene ved feedback». «Veldig nyttig å reflektere over de forskjellige utsagnene». «Det var interessant å tenke over hva jeg får ut av feedback og hva jeg vektlegger er viktig og ikke». «Det var spennende og reflekterende». «Det var nyttig, det gjorde meg litt mer bevisst på hvordan samspillet mellom meg og den som gir meg feedback fungerer.»

Tilbakemeldingene viser hvordan deltakelse i studien kan ha skapt en merverdi for veilederne i form av ny forståelse og bevissthet om både seg selv, egne preferanser og det relasjonelle samspillet, som videre kan inngå som et potensial for kommunikasjon. Denne innsikten kan således legge grunnlag for å eksplisitt uttrykke og dele det en erfarer i møte med den andre, gjennom etablering av gjensidig dialog om hverandres selvreferanser (Kvalsund & Roald, 2019). En slik deling kan skape økt relasjonell bevissthet og mulighet til å handle videre basert på utdypet selv- og relasjonsinnsikt. Felles forståelse gir anledning til utvikling av den mest hensiktsmessige relasjonstype- og kvalitet – en mulighet for å tilrettelegge best mulig utviklingsforhold i relasjonen.

6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Formålet med denne studien har vært å utforske, og få et innblikk i, hvordan veiledere erfarer feedbackprosessen som bidrag til utvikling i et relasjonelt samspill. For mulighet til vitenskapelig utforsking av veiledernes subjektivitet er Q-metodologi som forskningsmetode benyttet, og 23 veiledere fra NAV Kontaktsenter har deltatt i studien. Basert på deres respektive Q-sorteringer har studien muliggjort identifisering av tre distinkte faktorer, som alle representerer mønstre av delt subjektivitet, og tre ulike syn som eksisterer i det aktuelle kommunikasjonsuniverset. Drøftingsdelen har gitt anledning til å skape en utvidet forståelse og innsikt i de tre faktorsynene, ved å betrakte de differensierte subjektive meningsmønstrene i lys av eksisterende teori og tidligere forskningsfunn. Faktorsynene i denne studien har gitt tilgang til mer kunnskap om hvordan veileders opplevelse av personlig vekst og utvikling i møte med andre berøres av relasjonsaspektet. Med utgangspunkt i studiens fokus på feedbackprosessen som en lærings- og utviklingsarena som skjer i samspill med andre, viser funnene at veiledere både har forskjellige relasjonelle behov, og erfarer prosessen som bidrag til egen utvikling ulikt.

Opplevelsen av at refleksjon med andre og tilbakemeldinger blir verdsatt som viktig for egen utvikling, samt for bekreftelse og trygghet i veilederrollen, kjennetegner faktorsyn 1. Samtidig uttrykker faktorsynet en avhengighetsrelasjon, hvor egne tanker og meninger får mindre plass, og den andres perspektiv og vurderinger blir ilagt større verdi som utviklingsgrunnlag. Et ønske om å prestere og fremstå som kompetent nok i veilederrollen, gjør at usikkerhet kan prege prosessen. Psykologisk trygghet blir særlig fremhevet som viktig for å kunne være seg selv gjennom minimering av interpersonlig risiko, samt for å fasilitere for et relasjonelt klima med frihet til å prøve og feile, og mot til å kaste lys over egne tanker. Til forskjell utforsker faktorsyn 2 på et selvstendig grunnlag sitt utviklingspotensial, og vektlegger i mindre grad betydningen av å involvere andre i denne prosessen. Relasjonsdynamikken kan her ses i retning av negativ uavhengighet gjennom tilbaketreking, og en uttrykt opplevelse av at feedbackprosessen ikke gir bidrag til egen utvikling – utover det egen kompetanse allerede rommer. I dette synet blir tillit til den andres kompetanse og kredibilitet løftet som relasjonelle behov som mulig ikke dekkes, men anses nødvendig for at et utviklingspreget møte skal finne sted. Studiens tredje faktorsyn synliggjør derimot et bilde av en gjensidighetsrelasjon, hvor både veiledernes egne tanker og den andres perspektiv får plass, og begge blir ansett som verdifulle bidrag for utvikling. Et relasjonelt klima preget av trygghet og tillit synes å være etablert, og fremmer et autentisk møte der begge aktører inkluderes og verdsettes for sine ressurser. I et utviklingsperspektiv skaper samhandlingen mulighet for en felles verdiskaping, og en relasjonell og individuell vekst for begge parter. I tillegg viser studien at den kan ha lagt til rette for dypere refleksjon og oppdagelse, da noen deltakere har lært seg selv bedre å kjenne gjennom interaksjon med Q-utvalget. Dette understreker Q-metodologiens potensial til å avdekke tidligere skjulte aspekter ved personers erfaringsverden, men også til å skape bevisstgjøring – og dermed en mulighet til å kunne handle videre ut fra ny forståelse av seg selv, i møte med andre (Allgood & Kvalsund, 2010, Ellingsen, 2010).

Ved bruk av Q-metodologi som forskningsmetode, og gjennom deltakernes sorteringer, synliggjør denne studien hvordan verdier, følelser, tanker og atferdsmønster kan komme til uttrykk i våre kommunikative handlinger. Det vil samtidig være gjeldende for det relasjonelle samspillet mellom veileder og feedbackansvarlig, men også i NAVs møter med brukere. «Når du og jeg er nær hverandre, vil *dine* handlinger og væremåter bli en del av *mine* opplevelser og utfoldelsesmuligheter, og omvendt» (Skau, 2017, s. 79). Relasjonsaspektets betydning for det vekst- og utviklingspotensial som eksisterer i møtet med andre, står således igjen som et sentralt funn ved denne studien – og dette leder til videre praktiske implikasjoner ved forskningsprosjektet.

6.1 Implikasjoner for praksis

Denne studiens funn underbygger i stor grad tidligere forskning og teoretiske perspektiver som fremhever relasjonens betydning for den yrkesfaglige veiledningens kvalitet. Betydningen av relasjonen er således ikke overraskende, gitt dens sentrale plass i litteraturen som den primære vekst- og helingsfaktoren i det øvrige rådgivningsvitenskapelige fagfelt. Et rådgivningsvitenskapelig perspektiv på de relasjonelle dynamikker som fremtrer i denne studiens faktorsyn, har imidlertid muliggjort å tilkjenne noen av de relasjonelle komponenter som eksisterer i samhandlingsrelasjoner ved yrkesfaglig veiledning, og som innvirker på yrkesutøveres opplevelse av utvikling i møte med andre. Dette støtter opp om yrkesfaglig veiledning som en relasjonell virksomhet, og betydningen av at den som fasiliterer for yrkesutøveres vekst- og utviklingsprosesser innehar relasjonskompetanse. Funnene i denne studien synliggjør at veiledere i NAV har differensierte behov og forventninger ved utvikling i møte med andre, og kunnskap om relasjonskvalitetene kan bidra til å gjenkjenne og identifisere disse. I så måte kan denne studien bidra til å skape relasjonsbevissthet hos yrkesfaglige veiledere, og økt relasjonskompetanse gjennom evne til å avlese, forstå og imøtekomme de relasjonelle behov som oppstår og uttrykkes i samhandlingen. Den kan potensielt også bidra til refleksjon og bevissthet hos yrkesutøvere om hvordan de selv ønsker å bli møtt, slik at deres preferanser og behov videre kan danne grunnlag for metakommunikasjon omkring valg av relasjonstyper – for å skape produktive og utviklende relasjonelle samspill.

6.2 Studiens begrensninger

Som følge av at kommunikasjonsuniverset i prinsippet er uendelig, vil det alltid eksistere en tilstedeværende risiko for å overse, og potensielt utelate, relevant meningsstimuli (Kvalsund, 1998; Kvalsund & Allgood, 2010). Responsen på den digitale etterundersøkelsen (Vedlegg 7) viser at én av deltakerne savner utsagn som omhandler de følelser som oppstår *før* feedback. I retrospekt ser jeg at valget om å inkludere effekten *prosess* i forskningsdesignet, med de tilhørende nivåene *refleksjon* og *tilbakemelding* som representerende for feedbackprosessens metodiske struktur, har formet den linsen jeg har sett kommunikasjonsuniverset gjennom. Dette har følgelig medført at utsagnene ikke favner bredden av den helhetlige opplevelsen av det å ha feedback, og dermed utelukker blant annet de følelser og tanker veilederne har før feedback. Til tross for ovennevnte refleksjoner har jeg sett det som nødvendig å avgrense, og rette fokus mot, designets og Q-utvalgets mulighet til å romme de meninger og perspektiver som kan ses i direkte tilknytning til besvarelse av studiens problemstilling. Noen deltakere har også gitt tilbakemeldinger om utfordringer med å finsortere utsagnene, hvor samtidig enighet og uenighet i deler av samme utsagn, har vanskeliggjort plassering i sorteringsmatrisen. I ettertid har jeg dermed blitt bevisst på

at noen av utsagnenes formuleringer mulig kompliserte deltakernes sorteringsprosess, i tillegg til at dette også skapte utfordringer og usikkerhet under faktorfortolkningen. Gjennomføring av postintervju, og det faktum at de deltakerne som ladet høyest på hver faktor kjente seg godt igjen i min fortolkning, har derfor vært viktig for studiens validitet, men også for egen trygghet i forskerrollen.

Som nevnt under studiens metodedel ble Q-sorteringer utført digitalt som følge av ønsket om fleksibel gjennomføring, samt rekruttering av et teoretisk relevant P-utvalg uten geografiske begrensninger. Med hensikt å gjøre den digitale sorteringsprosessen håndterbar for deltakerne, ble også Q-utvalget bestående av 36 utsagn, som er færre enn den standard på mellom 40 og 80 utsagn det refereres til i Q-metodologisk litteratur (Watts & Stenner, 2012). Til tross for at det kan anses som en svakhet at den digitale sorteringsprosessen ikke lar deltakerne se alle utsagnene i de grovsorterte kategoriene samtidig, viser tilbakemeldinger fra deltakerne at det har vært nyttig og bevisstgjørende å delta i studien. Jeg ser imidlertid at bruk av digitalt verktøy kan gjøre prosessen mer teknisk, og at muligheten for å interagere med utsagnene fysisk, kunne skapt ytterligere refleksjonsmuligheter. I tillegg hadde fysiske Q-sorteringer gitt anledning til å observere deltakernes umiddelbare responser på utsagnene og deres plassering, samt å ta del i eventuell personlig bevisstgjøring eller oppdagelse av nye perspektiv deltakerne erfarte i møte med utsagnene. Dette hadde også skapt rom for å inkludere flere utsagn, som videre kunne gitt deltakerne flere uttryksmuligheter, og dermed økt forståelsen av studiens tematikk som helhet.

Selv om intensjonen under utarbeidelse og gjennomføring av forskningsprosjektet har vært å ha forskerbrillene på, har det likevel påvirket meg å forske i egen organisasjon. Som følge av at forskningsetisk forsvarlighet fordrer at forskningen er fri, og uavhengig av press eller andre hensyn som kan legge føringer (NESH, 2021), har egen samvittighet og kollegiale hensyn representert en særlig etisk dimensjon under arbeidet med studien. Dette har hovedsakelig vært knyttet til en aversjon mot å skrive noe som potensielt kan krenke eller såre veilederne som har deltatt, men også de som utøver feedback. Ønsket om å kunne gå åpent inn i forskerrollen, har vært en medvirkende årsak til valget om å ikke spesifisere i instruksjonsbetingelsen om feedback gis fra en avdelingsleder eller fagansvarlig. Ved å la den enkelte sortere kun etter relasjonskvalitet, mistet jeg imidlertid muligheten til å identifisere mulige differensierte opplevelser ved feedback fra personer med forskjellige roller. Dette kunne samtidig gitt økt forståelse og mer nyansert kunnskap relatert til maktdimensjonen i ulike relasjonelle konstellasjoner. Det er ikke gitt tilbakemeldinger fra deltakerne om at dette valget har gjort det vanskeligere å uttrykke egen opplevelse – noe som indikerer at de relasjonelle dynamikker og behov som uttrykkes i faktorsynene kan ses som gjeldende uavhengig av dette.

Til tross for fokus på kritisk refleksjon og bevissthet omkring egen forskerrolle under hele forskningsprosessen, velger jeg å løfte disse aspektene, da forskerens egne holdninger og verdier kan påvirke studiens resultat og gjennomføring (NESH, 2021).

6.3 Videre forskning

Som tidligere nevnt ble det av én deltaker gitt tilbakemelding om at studien mangler fokus på tanker og følelser som oppstår *før* feedbackprosessen. Forskning med søkelys på det som skjer i veilederne forut for feedback, og hva dette kan ha å si for både samhandlingen og betydning for vekst og utvikling, kan være et viktig bidrag til hvordan prosessen på best mulig måte introduseres på forhånd – relatert til tanke- og følelsesrespons. I tillegg har arbeidet med forskningsprosjektet medført oppdagelser om feedbackprosessen som en mulig arena for utvikling for alle involverte aktører i samhandlingen. Det hadde derfor vært spennende med studier som tar for seg begge parter i dyaden, hvor utviklingspotensialet i feedback og yrkesfaglig veiledning kan belyses ytterligere. En slik studie vil også ha anledning til å se nærmere på hvordan partenes opplevelser av prosessen sammenfaller som helhet. Tilbakemeldinger fra studiens deltakere underbygger Q-metodens tilretteleggingsmuligheter for oppdagelser og økt bevisstgjøring. Med bakgrunn i dette kan en Q-metodologisk studie som omfatter begge aktører potensielt legge grunnlag for refleksjon og utvikling av nye handlingsstrategier, ved avvik mellom uttalte teorier og bruksteorier – det en sier en gjør, og det som kommer til uttrykk og oppfattes hos den andre (Argyris, 1991). Studier utført med andre forskningsmetoder kan også mulig bidra til å få frem både nye og andre aspekt ved praksisnær veiledning og relasjonsperspektivet.

Til sist har jeg et ønske om at denne studien kan være et bidrag til videre refleksjon om hvorvidt det vi etterstreber i lærings- og utviklingssituasjoner fungerer etter intensjonen. Jeg håper også at studien kan skape inspirasjon til dobbelkretslæring på både individ- og organisasjonsnivå, gjennom vurdering av de underliggende verdier for det vi gjør, og på denne måten legge til rette for fornyelse, nye visjoner og muligheter.

Referanseliste

- Allgood, E. (1994). Persons-in-relation and Q methodology. *Operant Subjectivity*, 18(1/2), 17-35. <https://doi.org/10.15133/j.os.1994.009>
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, professionalism and the helping relation: Dialogues and reflections*. Tapir Akademisk Forlag.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2004). *Learning and discovery for professional educators: Guides, counselors, teachers*. Tapir Akademisk Forlag.
- Allgood, E. & Kvalsund, 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* (s. 39-46). Tapir Akademisk Forlag.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 4(2), 4-15.
- Bannister, B. D. (1986). Performance outcome feedback and attributional feedback: Interactive effects on recipient responses. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 203-210. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.203>
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
- Brown, S. R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity*, 16(3/4), 91-138. <https://doi.org/10.15133/j.os.1993.002>
- Brown, S. R. (2019). Subjectivity in the human science. *The Psychological Record*, 69(4), 565-579. <https://doi.org/10.1007/s40732-019-00354-5>
- Brown, S. R., Durning, D. W. & Selden, S. D. (2008). Q methodology. I G. J. Miller & K. Yang (Red.), *Handbook of public administration* (s. 721-763). CRC Press (Taylor & Francis Group).
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (H. Wergeland, Overs.). J. W. Cappelens Forlag. (Opprinnelig utgitt 1923)
- Burke, W. R., Goodyear, R. K. & Guzzard, C. R. (1998). Weakenings and repairs in supervisory alliances: A multiple-case study. *American Journal of Psychotherapy*, 52(4), 450-462. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1998.52.4.450>
- Carmeli, A., Brueller, D. & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26(1), 81-98. <https://doi.org/10.1002/sres.932>
- Carrington, G. (2004). Supervision as a reciprocal learning process. *Educational psychology in practice*, 20(1), 31-42. <https://doi.org/10.1080/0266736042000180393>

- Cheon, H. S., Blumer, M. L., Shih, A. T., Murphy, M. J. & Sato, M. (2009). The influence of supervisor and supervisee matching, role conflict, and supervisory relationship on supervisee satisfaction. *Contemporary Family Therapy*, 31(1), 52-67. <https://doi.org/10.1007/s10591-008-9078-y>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential* (rev. utg.). Robinson.
- Dweck, C. S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Ebdrup, N. (2012, 27. februar). Hva er hermeneutikk? *Forskning.no*. <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Eide, H. & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner*. Ad Notam Gyldendal.
- Ellingsen, I. T. (2010). Erfaringer fra ungdommers deltakelse i Q-studie: Utarbeidelse av utsagn og gjennomføring av Q-sortering med ungdom under barnevernets omsorg. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 105-121). Tapir Akademisk Forlag.
- Ellingsen, I. T., Størksen, I. & Stephens, P. (2010). Q methodology in social work research. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(5), 395-409. <https://doi.org/10.1080/13645570903368286>
- Ellis, M. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95-116. <https://doi.org/10.1080/07325221003741910>
- Fauskevåg, O. (2019). Å leve eit djupt liv – subjektiv sjølvinnsett og kompetanse. I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s. 107-130). Fagbokforlaget.
- Fikse, C. (2015). Fra selvaktualisering til samaktualisering og samskaping. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige prosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 167-196). Fagbokforlaget.
- Fikse, C. & R. Kvalsund, R. (2015). Innledning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige prosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 9-21). Fagbokforlaget.
- Fox, R. (1989). Relationship: The cornerstone of clinical supervision. *Social Casework*, 70(3), 149-152. <https://doi.org/10.1177/104438948907000303>

- Giffin, K. (1967). The contribution of studies of source credibility to a theory of interpersonal trust in the communication process. *Psychological Bulletin*, 68(2), 104–120. <https://doi.org/10.1037/h0024833>
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Didakta.
- Haugan, J. A. & Kvello, Ø. (2019). Prolog: Historiske perspektiver på selvinnsikt. I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s. 11-20). Fagbokforlaget.
- Hensley, P. H. (2003). The value of supervision. *The Clinical Supervisor*, 21(1), 97-110. https://doi.org/10.1300/J001v21n01_07
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S. & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>
- Ilgén, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-371. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.64.4.349>
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. utg.). SAGE.
- Johnsen, H. C. G., Halvorsen, A. & Repstad, P. (2009). Innledning. I H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne: Universitet og region – nærhet og uavhengighet* (s. 14-17). Høyskoleforlaget.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels forlag.
- Kadushin, A. & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work* (5. utg.). Columbia University Press.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning: Et fellesfaglig perspektiv for helse-, sosiale og pedagogiske profesjoner* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. utg.). Pearson Education.
- 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* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kvalsund, R. (2009). Mentoring og coaching – pedagogiske hjelpe- og utviklingsperspektiver. I R. Karlsdottir & R Kvalsund (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 39-66). Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. (2014a). *Coaching: Metode, prosess, relasjon*. Synergy Publishing.

- Kvalsund, R. (2014b). Samarbeidslæring og samarbeidsledelse – en effektiv arbeidsform for produktivitet? I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (s. 21-50). Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. (2015). Vekst- og utviklingsperspektiver i lys av hjelperelasjonen i rådgivning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige prosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 23-54). Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2008). Persons-in-relation. Dialogue as transformative learning in counseling. I G. Grazina (Red.), *Santykis ir Pokytis. Tarpasmeniniu rysiu gelmines prielaidosirpsichoterapija* (s. 185-206). Universiteto Leidykla.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2009). Subjektivitet rundt hjelpeforholdet – en Q-metodologisk studie av erfaringer med hjelpeforholdet. I R. Karlsdottir & R. Kvalsund (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 109-139). Fagbokforlaget.
- 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* (s. 47-81). Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. & Roald, G. M. (2019). Sjølvinnsikt i eit relasjonsperspektiv. I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s. 185-208). Fagbokforlaget.
- Lassen, R. M. (2014). Det relasjonelle rommet i samarbeidslæring: Samspillet mellom støtte og utfordring i en dynamisk gruppeprosess. I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (s. 135-152). Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Akademisk.
- London, M. & Smither, J. W. (2002). Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, 12(1), 81-100. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(01\)00043-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(01)00043-2)
- Luft, J. (1961). The Johari Window: A graphic model of awareness in interpersonal relations. *NTL's Human Relations Training News*, 5(1), 6-9.
- Lutfallah, S. & Buchanan, L. (2019). Quantifying subjective data using online Q-methodology software. *The Mental Lexicon*, 14(3), 415-423. <https://doi.org/10.1075/ml.20002.lut>
- Lyons, P. & Bandura, R. (2020). Employee learning stimulated by manager-as-coach. *Journal of Workplace Learning*, 32(8), 627-640. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2020-0153>
- Lystrup, M. & Hauge, H. (2014). Selvbilde og samarbeidslæring i møtet mellom masterstudent og faglig veileder. I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (s. 77-111). Fagbokforlaget.
- Macmurray, J. (1961). *Persons in relation*. Faber & Faber.

- McKeown, B. & Thomas, D. B. (2013). *Q Methodology* (2. utg.). SAGE.
- Meld. St. 33 (2015-2016). *NAV i en ny tid – for arbeid og aktivitet*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-33-20152016/id2501017/>
- Meyer, K. (2014). Motsetninger og paradokser til fremme for skapende samarbeidsledelse. I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (s. 51-76). Fagbokforlaget.
- NAV. (2021). *NAVs omverdensanalyse 2021: Utvikling, trender og konsekvenser fram mot 2023*. (NAV-rapport nr. 1-2021). Arbeids- og velferdsdirektoratet. www.nav.no/omverdensanalyse
- NAV. (2022). *Årsrapport 2021*. Arbeids- og velferdsdirektoratet. <https://www.nav.no/no/person/innhold-til-person-forside/nyheter/navs-arsrapport-2021>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2018, 16. oktober). *Forske på egen arbeidsplass*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke?: Søkelys på menneskets selvforståelse*. Cappelen Akademisk.
- Patton, P. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE.
- Pettersen, M. (2009). Når egen forforståelse blir utfordret. Med metablikk på egen forskningsprosess. *Fontene Forskning*, 1(10), 29-40. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.26509.0.3.3d2382133e>
- Reber, B. H., Kaufman, S. E. & Cropp, F. (2000). Assessing Q-Assessor: A validation study of computer-based Q sorts versus paper sorts. *Operant Subjectivity*, 23(4) 192-209. <https://doi.org/10.15133/j.os.2000.009>
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rogers, R. S. (1995). Q methodology. I R. Harré, L. V. Langenhove & J. A. Smith (Red.), *Rethinking methods in psychology* (s. 178-192). SAGE.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Shank, G. (1987). Abductive strategies in educational research. *The American Journal of Semiotics*, 5(2), 275-290. <https://doi.org/10.5840/ajs19875220>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen.

- Skagen, K. (2019). Hva er og hvordan oppstår selvinnsikt i veiledning i lærerkvalifiseringen? I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s. 209-231). Fagbokforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, N. W. (2001). *Current systems in psychology*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B.-M. (2019). *Kunnskapens former: Vetenskapsteori, forskningsmetode og forskningsetikk* (4. utg.). Liber.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Staff, A. (2015, 23. juni). *Bias*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. The University of Chicago Press.
- Stephenson, W. (1963). Independency and operationism in Q-sorting. *The Psychological Record*, 13(3), 269-272. <https://doi.org/10.1007/BF03393528>
- Stephenson, W. (1986). Protoconcurus: The concourse theory of communication. *Operant Subjectivity*, 9(2), 37-53. <https://doi.org/10.15133/j.os.1985.002>
- Svennungsen, H. O. (2011). *Making meaningful Career Choices: A theoretical and Q-methodological inquiry*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sæbjørnsen, S. E. N. & Ellingsen, I. T. (2015). Q-metode – et praktisk redskap ved innovasjon i kommunene. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Sosial innovasjon – fra politikk til tjenesteutvikling* (s. 249-266). Fagbokforlaget.
- Sæbjørnsen, S. E. N., Ellingsen, I. T., Good, J. M. M. & Ødegård, A. (2016). Combining a naturalistic and theoretical Q sample approach: An empirical research illustration. *Operant subjectivity*, 38(2), 15-32. <https://doi.org/10.15133/j.os.2016.005>
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. The University of Chicago Press.
- Thorsen, A. A. & Allgood, E. (2010). Introduksjon til Q-boken og begrepsavklaring. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 15-22). Tapir Akademisk Forlag.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Tveiten, S. (2005). Evaluation of the concept of supervision related to public health nurses in Norway. *Journal of Nursing Management*, 13(1), 13-21. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2004.00448.x>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tønsberg, K. (2009). Etiske dilemma ved forskning på sine egne kolleger. I H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne: Universitet og region – nærhet og uavhengighet* (s. 268-283). Høyskoleforlaget.
- Van Exel, J. & de Graaf, G. (2005). Q methodology: A sneak preview.
<https://qmethod.org/2016/01/08/q-methodology-a-sneak-preview-van-exel-n-job-a-de-graaf-gjalt-2005/>
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M. & Eanes, B. E. (2003). Influence of dyadic mutuality on counselor trainee willingness to self-disclose clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervisor, 21*(2), 83-98.
https://doi.org/10.1300/J001v21n02_06
- Watkins, C. E. (2014). The supervisory alliance: A half century of theory, practice, and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy, 68*(1), 19-55.
<https://psychotherapy.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.1.19>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method and interpretation*. SAGE.
- Øiestad, G. (2019). *Gi og motta tilbakemeldinger: Om å bygge hverandre*. Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q-utvalg

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Instruksjonsbetingelse

Vedlegg 5: Digital undersøkelse

Vedlegg 6: Oppsummering av demografiske karakteristikk

Vedlegg 7: Oversikt over tilbakemeldinger fra deltakerne

Vedlegg 8: Faktorladninger

Vedlegg 9: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 10: Faktorskårer for alle utsagn

Vedlegg 11: Distinguishing statements

Vedlegg 12: Consensus statements

Vedlegg 13: Visuell oversikt over sorteringsmønster for hver faktor

Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q-utvalg

Utsagn relatert til studiens forskningsdesign

Effekt	Nivå			Celler
Relasjonskvalitet	Avhengig (a)	Uavhengig (b)	Gjensidig (c)	3
Prosess	Refleksjon (d)	Tilbakemelding (e)		2
Læringssyn	Konstant (f)	Vekst (g)		2
SUM	(3x2x2) =			12

adf (Avhengig, refleksjon, konstant)

1. Jeg synes det er krevende å skulle sette ord på det jeg gjør i brukermøtene – ofte sier jeg bare det jeg tror at feedbackansvarlig ønsker å høre.
2. Selv om jeg vet at jeg kan, blir jeg usikker når andre skal vurdere jobben min. Når det føles mer som en evaluering av min prestasjon, enn til hjelp for min egen vekst og utvikling kan det bli vanskelig å dele det jeg egentlig tenker.
3. Å skulle formulere egne synspunkter og vurderinger etter samtalen føles utrygt, og uten nødvendig støtte fra den som gir feedback blir det altfor krevende.

adg (Avhengig, refleksjon, vekst)

4. Når jeg kjenner trygghet, er det lettere å våge. For å se hvor jeg kan gjøre endringer er jeg avhengig av å føle meg trygg, slik at jeg tør å si det jeg mener uten å være redd for å si noe dumt.
5. Jeg blir ofte ekstra skjerpet når jeg skal snakke høyt om egne refleksjoner, noe som gjør at jeg får til å sette ord på det jeg ellers ikke hadde klart på egen hånd.
6. Jeg har et behov for at noen kan stille de rette spørsmålene – først da kan jeg bli mer bevisst på hvorfor jeg gjør det jeg gjør, og hva jeg kan gjøre annerledes.

aef (Avhengig, tilbakemelding, konstant)

7. Når jeg får tilbakemelding fra en person jeg føler har makt over meg, blir jeg stresset og urolig, og det er vanskelig å ta til seg de nye innspillene jeg får.
8. Når jeg har feedback kan jeg tenke mye på hvordan den andre oppfatter meg, og være mest opptatt av at jeg må vise meg fram.
9. Gjennom tilbakemeldinger får jeg en klarere oppfatning av meg selv som veileder – ofte oppgir de at jeg gjør en bedre jobb enn det jeg var klar over, og jeg blir tryggere i veilederrollen.

aeg (Avhengig, tilbakemelding, vekst)

10. Når det eneste jeg får beskjed om er at jeg bare skal fortsette slik som før, blir jeg frustrert – jeg vil jo så gjerne ha noe å strekke meg mot.

11. Det overrasker meg ofte at jeg gjennom tilbakemeldinger fra andre, som har mer kunnskap enn meg selv, har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har sett før – dette gir en giv til endring gjennom økt forståelse for hvordan jeg kan gjøre en bedre jobb.

12. Det kan gjøre vondt å bli konfrontert med noe jeg tidligere trodde var riktig – likevel tror jeg det er viktig at andre hjelper til å se det jeg tar for gitt for å skape endring.

bdf (Uavhengig, refleksjon, konstant)

13. Når jeg selv får satt ord på de valgene jeg har tatt underveis i samtalen med bruker, kan jeg bli overrasket over hvor grundige vurderinger jeg faktisk tar, og trenger derfor ikke innspill fra andre.

14. Skal jeg legge godviljen til er det sikkert noe jeg kunne gjort annerledes, men jeg ønsker jo helst å gjøre ting på min egen måte.

15. Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.

bdg (Uavhengig, refleksjon, vekst)

16. Når feedbackansvarlig gir meg frihet til å være den jeg er, opplever jeg at mine refleksjoner gjør at jeg ser ting på en ny måte, som igjen skaper utvikling.

17. Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige begrunnelsene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling.

18. Det å utvikle meg som veileder er noe jeg hele tiden har fokus på. Jeg reflekterer stadig over kvaliteten på arbeidet mitt, og ser derfor ikke helt vitsen i å reflektere i fellesskap med andre.

bef (Uavhengig, tilbakemelding, konstant)

19. Det er ikke bestandig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.

20. Bare det å være i feedbacksettingen gjør at jeg ser feilene mine selv – derfor trenger jeg ikke at noen andre skal påpeke det.

21. Jeg gjør jo det beste jeg kan fra før, og klarer meg godt på egen hånd. Sånn sett trenger jeg ingen til å fortelle meg hva jeg kunne gjort annerledes.

beg (Uavhengig, tilbakemelding, vekst)

22. Når jeg får tilbakemeldinger fra en person jeg føler har tiltro til meg, oppdager jeg ofte noe nytt. Det bidrar til at jeg selv ønsker å handle på nye måter, og jeg får en drivkraft til å finne eget potensial.

23. Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør.

24. Det må skapes rom for at jeg selv kan tenke over og ta stilling til de tilbakemeldingene jeg får – da føler jeg at den andre lar meg utvikle meg på et selvstendig grunnlag.

cdf (Gjensidig, refleksjon, konstant)

25. Selv om jeg føler at jeg og feedbackansvarlig bare vil hverandre vel, vet jeg ikke om min egen refleksjon bestandig fører meg noen vei.

26. Det å reflektere over egen praksis i et åpent og imøtekommende fellesskap er bra, men det endrer ikke på måten jeg gjør jobben min.

27. Jeg tror at mine refleksjoner blir bedre med gjensidig tillit i feedbackprosessen – og mine egne refleksjoner bekrefter ofte at jeg er der jeg skal være i min arbeidsrolle.

cdg (Gjensidig, refleksjon, vekst)

28. Når jeg kjenner at feedbackansvarlig virkelig forstår hvem jeg er som veileder, kan jeg lære av mine feil og mangler. Dette gir meg økt selvinnsikt.

29. Når jeg kjenner at den andre lytter og bryr seg om det jeg har å si, gjør det meg så trygg at jeg faktisk kan finne ut av ting som jeg aldri har visst før, og jeg blir motivert til å utvikle meg.

30. Jeg opplever noen ganger at jeg får for mye rom til å reflektere selv – da skulle jeg gjerne ønske at feedbackansvarlig fortalte meg direkte det jeg trenger for å utvikle meg.

cef (Gjensidig, tilbakemelding, konstant)

31. Det er utrolig hyggelig å få tilbakemeldinger fra dyktige folk – det gir meg anerkjennelse for den jobben jeg gjør, og jeg får ofte bekreftet at det jeg gjør er riktig.

32. Når jeg vet vi har gjensidig tillit i bunn, gir det meg en følelse av at det er rom for å gjøre feil – da trenger jeg heller ikke å føle at jeg må forsvare meg.

33. Feedbackansvarlig ønsker å få fram det beste i meg, og tilbakemeldingene kan virke nyttig der og da. Det er likevel sjeldent det medfører noe endring i måten jeg gjør jobben på i det lange løp.

ceg (Gjensidig, tilbakemelding, vekst)

34. Når jeg får tilbakemeldinger opplever jeg å bli sett, og får en følelse av at det arbeidet jeg gjør har en verdi både for meg og brukerne.

35. Både mine og feedbackansvarliges bidrag er viktige. Det finnes flere mulige måter å se ting på, og jeg er åpen for at andres perspektiver kan gi meg noe nytt – vi har alle områder vi kan bli bedre på.

36. Skal det ha en verdi for meg å få andres blikk på jobben min, må det skapes rom for at jeg tør å være meg selv.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Veilederes opplevelse av utvikling gjennom feedback*»

Mitt navn er Marie Solberg Hågensen, og jeg studerer master i Rådgivningsvitenskap ved NTNU. I tillegg jobber jeg som veileder ved NAV Kontaktsenter Trøndelag. I forbindelse med min avsluttende masteroppgave som skal leveres i juni 2022, skal jeg forske på feedback i NAV Kontaktsenter.

Dette er en forespørsel om deltakelse i forskningsstudien til min mastergrad, og gjelder **deg som er veileder ved NAV Kontaktsenter som har mottatt formell feedback fra avdelingsleder/fagansvarlig**. Formålet med studien er å skape forståelse og innsikt i veilederes opplevelse av personlig utvikling gjennom feedback. Tidligere forskning har identifisert viktige faktorer for å gi effektive tilbakemeldinger og hvordan tilbakemeldinger kan bidra til utvikling. Samtidig vil det alltid eksistere individuelle preferanser og subjektive opplevelser når en mottar tilbakemeldinger i møte med andre. Studien kan derfor være en ressurs for å utvikle mer kunnskap og forståelse om feedbackens betydning for læringsutbytte, personlig vekst og utvikling. Målet er at prosjektet skal gi innsikt i disse prosessene for å bidra til økt kjennskap til hvordan en kan realisere det potensialet som ligger i å gi effektiv og meningsfull feedback.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil gjennomføres ved bruk av Q-metode. Dette innebærer at du som deltaker skal gjøre **en sortering av utsagn (setninger)** knyttet til dine subjektive opplevelser ved mottak av feedback. Utsagnene skal plasseres i et digitalt sorteringsskjema basert hvor enig/uenig du er i dem. Ditt **anonymiserte sorteringsskjema** vil deretter analyseres i et dataprogram, og ved å foreta en faktoranalyse kan en få innsikt i om måten du har sortert utsagnene på har likheter med andre deltakeres sortering. Når flere deltakere deler meningsmønstre utgjør de en faktor som deretter gjøres til gjenstand for videre tolkning og drøfting i studien, og som utgjør en viktig del av studiens funn. Det er derfor **ikke din sortering alene, men gjennomsnittssorteringen av flere deltakeres sorteringer som danner grunnlaget for videre analyse**.

Sorteringen forventes å ta omkring **30 minutter**. Det vill bli **avsatt tid i planen** i løpet av arbeidsdagen for gjennomføring av sorteringen for de som ønsker å delta. Ditt sorteringsskjema vil anonymiseres med en kode og lagres midlertidig, men slettes når forskningsprosjektet avsluttes. Se opplysninger om oppbevaring av data nedenfor. Alle deltakere blir anonymisert og skal ikke kunne identifiseres i oppgaven. I etterkant ønsker jeg gjerne å gjennomføre et intervju med de deltakerne som i størst grad representerer hver av faktorene. Dette for å sjekke ut om mine tolkninger stemmer og for å få en dypere forståelse og innsikt. Dersom dette gjelder deg, vil du bli kontaktet med forespørsel om en samtale med varighet på omkring 10 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst frem til studien publiseres trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som er beskrevet i dette informasjonsskrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn i forbindelse med dette prosjektet er masterstudent Marie Solberg Hågensen, samt veiledere førsteamanuensis Gunhild Marie Roald og universitetslektor Lill-Ann Sætnan.
- Alle data som samles inn om deg vil lagres i et passordbeskyttet dataprogram. Dine personopplysninger og din koblingsnøkkel lagres atskilt. Elektroniske enheter og fysiske dokumenter vil være innelåst. Prosjektets varighet er til juni 2022. Alle personopplysninger og data slettes umiddelbart ved prosjektslutt. Oppgaven vil bli publisert og kan leses av de som ønsker det.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag ved NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Marie Solberg Hågensen telefon: 93 49 30 42 / e-post: marie_solberg@hotmail.com
- Hovedveileder: førsteamanuensis Gunhild Marie Roald e-post: gunhild.m.roald@ntnu.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marie Solberg Hågensen
Masterstudent NTNU

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Veilederes opplevelse av utvikling gjennom feedback*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker ved å trykke på *jeg er enig* eller velger *jeg er ikke enig* om jeg vil trekke meg fra undersøkelsen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i løpet av juni 2022.

Vedlegg 4: Instruksjonsbetingelse

Instruksjon for sortering av utsagn

Les gjennom hele instruksjonen før du begynner

Takk for at du har valgt å stille opp som deltaker i mitt masterprosjekt – det setter jeg stor pris på! Under finner du instruksjon for sortering av 36 utsagn (setninger). Dersom du har spørsmål, eller noe er vanskelig å forstå, er det bare å ta kontakt. Jeg er tilgjengelig på telefon **93 49 30 42**.

Du skal sortere utsagnene etter **hvordan du opplever din egen vekst og utvikling i feedbackprosessen**. Når du sorterer vil du oppdage begrep som «den andre» og «feedbackansvarlig». Begge begrepene viser til en person du mottar feedback fra. Undersøkelsen skiller ikke mellom feedback fra avdelingsleder eller fagansvarlige, og du blir derfor bedt om å sortere basert på **en samlet opplevelse av hvordan du erfarer feedback**. Sorter ut fra hvordan du faktisk opplever det, ikke basert på hvordan du mener du bør tenke. Ingen svar er riktige eller gale, din subjektive opplevelse er det viktige. Det er heller ingen fasit for hvordan du bør forstå utsagnene, du bestemmer selv hva hvert enkelt utsagn betyr for deg. Ta deg god tid til å kjenn etter om de stemmer med din opplevelse, forsøk å kjenne etter i kroppen og følelsene også, ikke bare tankene.

Stegene for gjennomføring av sorteringen

1. Det første steget er en grovsortering av utsagnene i tre kategorier. For å få en god oversikt over hele innholdet anbefaler jeg at du leser gjennom alle utsagnene først. Deretter går du tilbake til det første utsagnet og klikker på det symbolet under utsagnet som passer best med din opplevelse. Dette representerer de ulike symbolene: **Tommel opp = mest enig, spørsmålstegn = nøytralt, tommel ned = mest uenig**. Du vil få en påminnelse om hva symbolet står for om du drar musepekeren over symbolet. Ikke vær redd for å gjøre feil valg her, du vil få mulighet til å endre sorteringen av utsagnene i hvert steg av undersøkelsen. Når du har grovsortert alle utsagnene kan du gå videre til neste steg som er den endelige sorteringen.

2. Du skal nå gjøre en mer detaljert sortering. Hvert utsagn skal få en tallverdi ved å fordeles i sorteringsskjemaet etter en skala fra -5 (mest uenig i) til +5 (mest enig i). Du plasserer utsagnene ved å dra de med musepekeren og slippe de inn i sorteringsskjemaet. Velg først ut de to utsagnene som passer best med din opplevelse, og plasser de på de to ledige feltene på +5. Deretter tar du to utsagn fra den kategorien du er mest uenig i og plasser de på -5. Fortsett å veksle mellom de ulike kategoriene til du har plassert alle utsagnene etter mønsteret i sorteringsskjemaet. **Utsagnene som har minst betydning for deg, er uklare, motsigende eller som du føler deg mer likegyldig overfor plasseres på 0**. Du kan velge å zoome (+/- på venstre side) dersom du ønsker å forstørre utsagnet. Du kan også zoome inn på sorteringsskjema eller flytte på det ved å bruke musepekeren eller piltastene på tastaturet. Ønsker du å nullstille plasseringen av alle utsagnene dine, kan du trykke på «tilbakestill» på høyre side. Dersom du vil se en oversikt over alle utsagnene du har grovsortert i en kategori, klikk på utvid-tegnet. **Hvis du blir i tvil om hva du skal gjøre under sorteringen klikk «?» for en påminnelse.**

3. Når du har plassert alle utsagnene i sorteringskjema, kan du se over og gjøre endringer dersom du ønsker det. Du kan bytte plass på utsagnene ved å dra utsagnet med musepekeren over til en annen plassering. Husk – **det beste svaret er det som gjenspeiler din subjektive opplevelse.**

4. Når du er fornøyd med sorteringen din klikker du på «Submit». Du kan fortsatt gå tilbake til sorteringen for å gjøre endringer om du klikker på «Avbryt».

For å avslutte undersøkelsen, klikker du på «**Avslutt og lever**».

5. Når du er ferdig med undersøkelsen får du noen korte spørsmål, som jeg setter stor pris på om du svarer på.

Tusen takk for hjelpen, og lykke til!

Vedlegg 5: Digital undersøkelse

Kjønn

Mann

Kvinne

Annet

Alder

20-29 30-39

40-49 50-59

60+

Hvor mange år har du jobbet som veileder?

0-5 6-10 11-15

16-20 21-30 30+

Har du en formell utdanning innen veiledning?

Ja

Nei

Kan du si noen ord om hvordan det var å delta i undersøkelsen?

Var det noe du ikke fikk gitt uttrykk for/noe som manglet?

Vedlegg 6: Oppsummering av demografiske karakteristikk

Samlet oversikt over deltakernes bakgrunnsinformasjon.

Kjønn	Alder	Veiledererfaring	Veilederutdanning
Menn: 6 Kvinner: 17	20-29: 5 30-39: 11 40-49: 6 50-59: 1 60+: 0	0-5 år: 13 6-10 år: 5 11-15 år: 5 16-20 år: 0 21-30 år: 0 30+ år: 0	Ja: 4 Nei: 19

Vedlegg 7: Oversikt over tilbakemeldinger fra deltakerne

Oversikt over tilbakemeldinger fra digital etterundersøkelse, gjengitt i tilfeldig rekkefølge. Noen av deltakerne valgte å ikke besvare spørsmålene.

Kan du si noen ord om hvordan det var å delta i undersøkelsen?
Måtte reflekteres, spesielt med tanke på gradering av utsagn.
Veldig positiv opplevelse og lett å gjennomføre. Utsagnene var gode og lett å ta stilling til.
Det var nyttig, det gjorde meg litt mer bevisst på hvordan samspillet mellom meg og den som gir meg feedback fungerer. Det var litt vanskelig å finsortere utsagnene, fordi jeg gjerne kunne tenke meg å putte flere utsagn på for eksempel "helt enig" og "helt uenig".
Jeg synes det er fint at det blir satt fokus på feedback, så jeg er glad jeg får delta. Jeg mener at feedback er en av de veldig få mulighetene vi har til å få en konkret tilbakemelding på jobben vi gjør og at det skaper et bedre samarbeid med den som gir feedback på andre området også.
Spennende, og gir en mulighet til å tenke litt mer over godene ved feedback.
Veldig nyttig å reflektere over de forskjellige utsagnene. Håper du får god nytte av dette i ditt prosjekt.
Det var interessant å tenke over hva jeg får ut av feedback og hva jeg vektlegger er viktig og ikke.
Vanskelig å sortere de utsagnene jeg var mest enig i da jeg hadde for mange av dem, måtte gjøre prioriteringer. Spennende/fikk nye refleksjoner når jeg måtte sortere utsagnene.
Det var spennende og reflekterende.
En fin og spennende undersøkelse om feedback. Fikk meg til å reflektere og tenke over egne erfaringer og hva jeg tenker om det å få eller å gi feedback til andre.
Det var fint og nyttig.
Interessant, men synes det er vanskelig å velge verdi blant så mange utsagn. Dette gjør at jeg ikke stoler helt på valgene jeg har gjort. Jeg synes kanskje at det burde enten vært bedre tid og at det heller burde vært kategorier der flere av utsagn kunne vært gitt samme verdi. For min egen del føles det som man skal kvantifisere noe som i utgangspunktet ikke er så enkelt å gi en bestemt verdi.
Undersøkelsen var god, og jeg fikk gitt uttrykk for mitt syn. Det var noen utsagn som var vanskelige å plassere på grunn av dobbelthet i utsagnene (både positiv/negativ).
Det var litt vanskelig, fordi jeg følte at flere av utsagnene gikk litt over i hverandre, og jeg skulle nok ønsket at det gikk an å rangere litt "skjevere" i forhold til antall svar på de forskjellige punktene av skalaene.
Veldig gøy å få delta, og reflektere over feedback.
Det var krevende og interessant. Vanskelig å sette prioritering på en del spørsmål, men fikk meg også til å reflektere over feedback og min jobb som veileder.

Var det noe du ikke fikk gitt uttrykk for/noe som manglet?

Nei, både følelsesrelaterte vurderinger som intellektuelle var representerte i likelig monn, som betyr at relevansen er stor for hvert utsagn.

Synes undersøkelsen var nyttig, og følte ikke at noe manglet.

Hvor nervøs og stresset jeg blir før feedback.

Nei.

En kommentar til enkelte av utsagnene som ble plassert som nøytrale, dette ble gjort fordi jeg anså dem som så fjernt fra de tankene jeg har om både feedback og jobben min generelt. Jeg stortrives i jobben min og ønsker til stadighet å utvikle meg til å bli en bedre veileder. Min holdning er at det ikke finnes noe negativt med feedback. Alle burde ha det med jevne mellomrom, som en del av egen utvikling. Det som fort kunne blitt negativt for enkelte var hvis de gruet seg til å gå på jobb hver gang det skulle være feedback.

En del av uttrykkene var like og litt vanskelig og skille med tanke på hvor viktig de var. Det var ikke noe som jeg føler mangler.

Nei, jeg fikk gitt uttrykk for mitt syn.

Kunne kanskje tenkt meg at noen handlet om mangel på tillit, men følte jeg fikk svart det som passer i min situasjon allikevel.

Nei. Jeg syns selvsagt det var alt for få ruter for "mest enig", men prioritering var vell poenget med undersøkelsen.

Føler det var en overvekt av utsagn jeg var enig i, og måtte omgjøre noen til nøytrale og flytte nøytrale over til uenig for at det skulle bli plass. ellers veldig gøy undersøkelse.

Jeg opplevde at jeg var enig med deler av noen av utsagnene og uenig med en annen del. De var vanskelige å plassere. Jeg tenker at man også kunne sett noe på bruk av feedback for å styrke nærvær på jobb / hjelpe de som har vært sykemeldt eller kommer tilbake fra permisjon med å få selvtillit i jobben igjen.

Vedlegg 8: Faktorladninger

Q-sorteringer som lader signifikant på hver faktor er uthevet og markert med X. Høyeste ladning på hver faktor viser hvem som definerer hvert faktorsyn mest, og er markert i svart. Asterisk (*) viser deltakere som lader signifikant på flere enn en faktor (miksede sorteringer), eller under fastsatt signifikansnivå på 0,43.

Nr.	Deltaker	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
1	K	0.4706	-0.29486	0.73133X
2	M	0.33755	0.018	0.76406X
3	K	-0.16102	0.79544X	0.00924
4	*K	0.352	0.20452	0.32867
5	K	0.41381	0.09089	0.8087X
6	*K	0.58976	0.15924	0.58279
7	K	-0.65701X	0.38826	0.32652
8	*M	0.54936	0.2651	0.44056
9	M	-0.1494	-0.57644X	0.30034
10	*M	0.45444	0.24238	0.4761
11	*M	0.64103	0.04112	0.58719
12	K	0.73462X	-0.27908	0.25368
13	K	0.4188	-0.29223	0.54785X
14	*K	0.55828	-0.14052	0.4526
15	K	0.72832X	0.08985	0.27926
16	K	0.15397	0.39999	0.53598X
17	K	0.32037	-0.34243	0.67819X
18	M	0.11895	-0.1708	0.61375X
19	K	-0.01808	0.63893X	0.01828
20	K	0.35533	-0.03197	0.78026X
21	*K	0.45503	-0.38624	0.39964
22	K	0.70204X	-0.02156	0.2309
23	K	0.01899	-0.02946	0.68448X
Forklart varians		41,5%	10,7%	7,0%

Vedlegg 9: Godkjenning fra NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 04.05.2022. Vi har nå registrert **31.08.2022** som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 10: Faktorskårer for alle utsagn

Nr.	Utsagn	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
1	Jeg synes det er krevende å skulle sette ord på det jeg gjør i brukermøtene – ofte sier jeg bare det jeg tror at feedbackansvarlig ønsker å høre.	0	-1	-5
2	Selv om jeg vet at jeg kan, blir jeg usikker når andre skal vurdere jobben min. Når det føles mer som en evaluering av min prestasjon, enn til hjelp for min egen vekst og utvikling kan det bli vanskelig å dele det jeg egentlig tenker.	2	2	-2
3	Å skulle formulere egne synspunkter og vurderinger etter samtalen føles utrygt, og uten nødvendig støtte fra den som gir feedback blir det altfor krevende.	-1	-5	-2
4	Når jeg kjenner trygghet, er det lettere å våge. For å se hvor jeg kan gjøre endringer er jeg avhengig av å føle meg trygg, slik at jeg tør å si det jeg mener uten å være redd for å si noe dumt.	4	3	1
5	Jeg blir ofte ekstra skjerpet når jeg skal snakke høyt om egne refleksjoner, noe som gjør at jeg får til å sette ord på det jeg ellers ikke hadde klart på egen hånd.	3	-2	0
6	Jeg har et behov for at noen kan stille de rette spørsmålene – først da kan jeg bli mer bevisst på hvorfor jeg gjør det jeg gjør, og hva jeg kan gjøre annerledes.	0	-1	-1
7	Når jeg får tilbakemelding fra en person jeg føler har makt over meg, blir jeg stresset og urolig, og det er vanskelig å ta til seg de nye innspillene jeg får.	-2	1	-3
8	Når jeg har feedback kan jeg tenke mye på hvordan den andre oppfatter meg, og være mest opptatt av at jeg må vise meg fram.	2	-3	-4
9	Gjennom tilbakemeldinger får jeg en klarere oppfatning av meg selv som veileder – ofte oppgir de at jeg gjør en bedre jobb enn det jeg var klar over, og jeg blir tryggere i veilederrollen.	1	-2	3
10	Når det eneste jeg får beskjed om er at jeg bare skal fortsette slik som før, blir jeg frustrert – jeg vil jo så gjerne ha noe å strekke meg mot.	-1	-3	0
11	Det overrasker meg ofte at jeg gjennom tilbakemeldinger fra andre, som har mer kunnskap enn meg selv, har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har sett før – dette gir en giv til endring gjennom økt forståelse for hvordan jeg kan gjøre en bedre jobb.	-1	-3	3
12	Det kan gjøre vondt å bli konfrontert med noe jeg tidligere trodde var riktig – likevel tror jeg det er viktig at andre hjelper til å se det jeg tar for gitt for å skape endring.	2	0	1
13	Når jeg selv får satt ord på de valgene jeg har tatt underveis i samtalen med bruker, kan jeg bli overrasket over hvor grundige vurderinger jeg faktisk tar, og trenger derfor ikke innspill fra andre.	-4	0	0
14	Skal jeg legge godviljen til er det sikkert noe jeg kunne gjort annerledes, men jeg ønsker jo helst å gjøre ting på min egen måte.	-2	-5	-5
15	Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.	-3	4	-4
16	Når feedbackansvarlig gir meg frihet til å være den jeg er, opplever jeg at mine refleksjoner gjør at jeg ser ting på en ny måte, som igjen skaper utvikling.	2	2	2
17	Når jeg selv får satt ord på det jeg gjør og tenker i møte med brukerne blir jeg bevisst de faglige begrunnelsene for egen praksis. Da ser jeg på et selvstendig grunnlag hva jeg bør endre, og det gir meg en motivasjon og drivkraft til å jobbe videre med egen utvikling.	1	3	4
18	Det å utvikle meg som veileder er noe jeg hele tiden har fokus på. Jeg reflekterer stadig over kvaliteten på arbeidet mitt, og ser derfor ikke helt vitsen i å reflektere i fellesskap med andre.	-5	1	0
19	Det er ikke bestandig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.	-3	4	-1
20	Bare det å være i feedbacksettingen gjør at jeg ser feilene mine selv – derfor trenger jeg ikke at noen andre skal påpeke det.	-2	0	-2
21	Jeg gjør jo det beste jeg kan fra før, og klarer meg godt på egen hånd. Sånn sett trenger jeg ingen til å fortelle meg hva jeg kunne gjort annerledes.	-3	3	-3
22	Når jeg får tilbakemeldinger fra en person jeg føler har tiltro til meg, oppdager jeg ofte noe nytt. Det bidrar til at jeg selv ønsker å handle på nye måter, og jeg får en drivkraft til å finne eget potensial.	1	-2	2
23	Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør.	-5	2	0
24	Det må skapes rom for at jeg selv kan tenke over og ta stilling til de tilbakemeldingene jeg får – da føler jeg at den andre lar meg utvikle meg på et selvstendig grunnlag.	0	1	1
25	Selv om jeg føler at jeg og feedbackansvarlig bare vil hverandre vel, vet jeg ikke om min egen refleksjon bestandig fører meg noen vei.	-1	-2	-1
26	Det å reflektere over egen praksis i et åpent og imøtekommende fellesskap er bra, men det endrer ikke på måten jeg gjør jobben min.	-4	1	-3
27	Jeg tror at mine refleksjoner blir bedre med gjensidig tillit i feedbackprosessen – og mine egne refleksjoner bekrefter ofte at jeg er der jeg skal være i min arbeidsrolle.	0	-1	2
28	Når jeg kjenner at feedbackansvarlig virkelig forstår hvem jeg er som veileder, kan jeg lære av mine feil og mangler. Dette gir meg økt selvinnsikt.	0	0	1
29	Når jeg kjenner at den andre lytter og bryr seg om det jeg har å si, gjør det meg så trygg at jeg faktisk kan finne ut av ting som jeg aldri har visst før, og jeg blir motivert til å utvikle meg.	1	-4	3
30	Jeg opplever noen ganger at jeg får for mye rom til å reflektere selv – da skulle jeg gjerne ønske at feedbackansvarlig fortalte meg direkte det jeg trenger for å utvikle meg.	0	2	-2

31	Det er utrolig hyggelig å få tilbakemeldinger fra dyktige folk – det gir meg anerkjennelse for den jobben jeg gjør, og jeg får ofte bekreftet at det jeg gjør er riktig.	3	0	4
32	Når jeg vet vi har gjensidig tillit i bunn, gir det meg en følelse av at det er rom for å gjøre feil – da trenger jeg heller ikke å føle at jeg må forsvare meg.	5	-1	2
33	Feedbackansvarlig ønsker å få fram det beste i meg, og tilbakemeldingene kan virke nyttig der og da. Det er likevel sjeldent det medfører noe endring i måten jeg gjør jobben på i det lange løp.	-2	5	-1
34	Når jeg får tilbakemeldinger opplever jeg å bli sett, og får en følelse av at det arbeidet jeg gjør har en verdi både for meg og brukerne.	3	-4	5
35	Både mine og feedbackansvarliges bidrag er viktige. Det finnes flere mulige måter å se ting på, og jeg er åpen for at andres perspektiver kan gi meg noe nytt – vi har alle områder vi kan bli bedre på.	4	0	5
36	Skal det ha en verdi for meg å få andres blick på jobben min, må det skapes rom for at jeg tør å være meg selv.	5	5	0

Vedlegg 11: Distinguishing statements

Distinguishing statements Faktor 1

Både rangering (faktorskårer) og z-skårer er vist i tabellen.

Asterisk (*) indikerer signifikans på $p < .01$

Nr.	Utsagn	Faktorer		
		F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR
32	Når jeg vet vi har gjensidig tillit i bunn, gir det meg en følelse av at det er rom for å gjøre feil – da trenger jeg heller ikke å føle at jeg må forsvare meg.	5 1.52*	-1 -0.56*	2 0.75*
5	Jeg blir ofte ekstra skjerpet når jeg skal snakke høyt om egne refleksjoner, noe som gjør at jeg får til å sette ord på det jeg ellers ikke hadde klart på egen hånd.	3 1.18*	-2 -0.89*	0 0.34*
34	Når jeg får tilbakemeldinger opplever jeg å bli sett, og får en følelse av at det arbeidet jeg gjør har en verdi både for meg og brukerne.	3 1.03*	-4 -1.32*	5 1.86*
8	Når jeg har feedback kan jeg tenke mye på hvordan den andre oppfatter meg, og være mest opptatt av at jeg må vise meg fram.	2 0.75*	-3 -1.27	-4 -1.41
9	Gjennom tilbakemeldinger får jeg en klarere oppfatning av meg selv som veileder – ofte oppgir de at jeg gjør en bedre jobb enn det jeg var klar over, og jeg blir tryggere i veilederrollen.	1 0.43*	-2 -0.66*	3 1.21*
11	Det overrasker meg ofte at jeg gjennom tilbakemeldinger fra andre, som har mer kunnskap enn meg selv, har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har sett før – dette gir en giv til endring gjennom økt forståelse for hvordan jeg kan gjøre en bedre jobb.	-1 -0.34*	-3 -1.16*	3 1.08*
3	Å skulle formulere egne synspunkter og vurderinger etter samtalen føles utrygt, og uten nødvendig støtte fra den som gir feedback blir det altfor krevende.	-1 -0.35*	-5 -1.90*	-2 -1.10*
14	Skal jeg legge godviljen til er det sikkert noe jeg kunne gjort annerledes, men jeg ønsker jo helst å gjøre ting på min egen måte.	-2 -0.65*	-5 -1.60	-5 -1.66
19	Det er ikke bestandig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.	-3 -1.36*	4 1.52*	-1 -0.44*
13	Når jeg selv får satt ord på de valgene jeg har tatt underveis i samtalen med bruker, kan jeg bli overrasket over hvor grundige vurderinger jeg faktisk tar, og trenger derfor ikke innspill fra andre.	-4 -1.58*	0 0.15	0 -0.07
18	Det å utvikle meg som veileder er noe jeg hele tiden har fokus på. Jeg reflekterer stadig over kvaliteten på arbeidet mitt, og ser derfor ikke helt vitsen i å reflektere i fellesskap med andre.	-5 -1.73*	1 0.33	0 0.35
23	Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør.	-5 -2.04*	2 0.56*	0 -0.34*

Distinguishing statements Faktor 2

Både rangering (faktorskårer) og z-skårer er vist i tabellen.

Asterisk (*) indikerer signifikans på $p < .01$

Nr.	Utsagn	Faktorer		
		F2 Q-SV Z-SCR	F1 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR
33	Feedbackansvarlig ønsker å få fram det beste i meg, og tilbakemeldingene kan virke nyttig der og da. Det er likevel sjeldent det medfører noe endring i måten jeg gjør jobben på i det lange løp.	5 1.90*	-2 -0.44	-1 -0.48
19	Det er ikke bestandig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.	4 1.52*	-3 -1.36*	-1 -0.44*
15	Jeg er ikke interessert i å sitte og forsvare det jeg gjør i brukermøtene. Den som gir feedback kan uansett ikke sette seg inn i hvordan det faktisk er å være i mine sko.	4 1.39*	-3 -1.45	-4 -1.43
21	Jeg gjør jo det beste jeg kan fra før, og klarer meg godt på egen hånd. Sånn sett trenger jeg ingen til å fortelle meg hva jeg kunne gjort annerledes.	3 1.29*	-3 -1.43	-3 -1.21
23	Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør.	2 0.56*	-5 -2.04*	0 -0.34*
26	Det å reflektere over egen praksis i et åpent og imøtekommende fellesskap er bra, men det endrer ikke på måten jeg gjør jobben min.	1 0.53*	-4 -1.54	-3 -1.18
7	Når jeg får tilbakemelding fra en person jeg føler har makt over meg, blir jeg stresset og urolig, og det er vanskelig å ta til seg de nye innspillene jeg får.	1 0.51*	-2 -0.77	-3 -1.21
31	Det er utrolig hyggelig å få tilbakemeldinger fra dyktige folk – det gir meg anerkjennelse for den jobben jeg gjør, og jeg får ofte bekreftet at det jeg gjør er riktig.	0 -0.18*	3 1.11	4 1.42
35	Både mine og feedbackansvarliges bidrag er viktige. Det finnes flere mulige måter å se ting på, og jeg er åpen for at andres perspektiver kan gi meg noe nytt – vi har alle områder vi kan bli bedre på.	0 -0.20*	4 1.38	5 1.56
32	Når jeg vet vi har gjensidig tillit i bunn, gir det meg en følelse av at det er rom for å gjøre feil – da trenger jeg heller ikke å føle at jeg må forsvare meg.	-1 -0.56*	5 1.52*	2 0.75*
27	Jeg tror at mine refleksjoner blir bedre med gjensidig tillit i feedbackprosessen – og mine egne refleksjoner bekrefter ofte at jeg er der jeg skal være i min arbeidsrolle.	-1 -0.66*	0 0.28	2 0.67
9	Gjennom tilbakemeldinger får jeg en klarere oppfatning av meg selv som veileder – ofte oppgir de at jeg gjør en bedre jobb enn det jeg var klar over, og jeg blir tryggere i veilederrollen.	-2 -0.66*	1 0.43*	3 1.21*
22	Når jeg får tilbakemeldinger fra en person jeg føler har tiltro til meg, oppdager jeg ofte noe nytt. Det bidrar til at jeg selv ønsker å handle på nye måter, og jeg får en drivkraft til å finne eget potensial.	-2 -0.71*	1 0.41	2 0.66
5	Jeg blir ofte ekstra skjerpet når jeg skal snakke høyt om egne refleksjoner, noe som gjør at jeg får til å sette ord på det jeg ellers ikke hadde klart på egen hånd.	-2 -0.89*	3 1.18*	0 0.34*
10	Når det eneste jeg får beskjed om er at jeg bare skal fortsette slik som før, blir jeg frustrert – jeg vil jo så gjerne ha noe å strekke meg mot.	-3 -1.01*	-1 -0.12	0 0.12
11	Det overrasker meg ofte at jeg gjennom tilbakemeldinger fra andre, som har mer kunnskap enn meg selv, har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har sett før – dette gir en giv til endring gjennom økt forståelse for hvordan jeg kan gjøre en bedre jobb.	-3 -1.16*	-1 -0.34*	3 1.08*
34	Når jeg får tilbakemeldinger opplever jeg å bli sett, og får en følelse av at det arbeidet jeg gjør har en verdi både for meg og brukerne.	-4 -1.32*	3 1.03*	5 1.86*
29	Når jeg kjenner at den andre lytter og bryr seg om det jeg har å si, gjør det meg så trygg at jeg faktisk kan finne ut av ting som jeg aldri har visst før, og jeg blir motivert til å utvikle meg.	-4 -1.34*	1 0.58	3 1.04
3	Å skulle formulere egne synspunkter og vurderinger etter samtalen føles utrygt, og uten nødvendig støtte fra den som gir feedback blir det altfor krevende.	-5 -1.90*	-1 -0.35*	-2 -1.10*

Distinguishing statements Faktor 3

Både rangering (faktorskårer) og z-skårer er vist i tabellen.

Asterisk (*) indikerer signifikans på $p < .01$

Nr.	Utsagn	Faktorer		
		F3 Q-SV Z-SCR	F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR
34	Når jeg får tilbakemeldinger opplever jeg å bli sett, og får en følelse av at det arbeidet jeg gjør har en verdi både for meg og brukerne.	5 1.86*	3 1.03*	-4 -1.32*
9	Gjennom tilbakemeldinger får jeg en klarere oppfatning av meg selv som veileder – ofte oppgir de at jeg gjør en bedre jobb enn det jeg var klar over, og jeg blir tryggere i veilederrollen.	3 1.21*	1 0.43*	-2 -0.66*
11	Det overrasker meg ofte at jeg gjennom tilbakemeldinger fra andre, som har mer kunnskap enn meg selv, har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har sett før – dette gir en giv til endring gjennom økt forståelse for hvordan jeg kan gjøre en bedre jobb.	3 1.08*	-1 -0.34*	-3 -1.16*
32	Når jeg vet vi har gjensidig tillit i bunn, gir det meg en følelse av at det er rom for å gjøre feil – da trenger jeg heller ikke å føle at jeg må forsvare meg.	2 0.75*	5 1.52*	-1 -0.56*
5	Jeg blir ofte ekstra skjerpet når jeg skal snakke høyt om egne refleksjoner, noe som gjør at jeg får til å sette ord på det jeg ellers ikke hadde klart på egen hånd.	0 0.34*	3 1.18*	-2 -0.89*
36	Skal det ha en verdi for meg å få andres blikk på jobben min, må det skapes rom for at jeg tør å være meg selv.	0 -0.05*	5 1.45	5 1.85
23	Jeg jobber selv kontinuerlig med mitt eget utviklingspotensial på flere områder, og har derfor ikke behov for andres tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør.	0 -0.34*	-5 -2.04*	2 0.56*
19	Det er ikke bestandig at tilbakemeldingene gir meg noe – jeg kjenner en trygghet på at jeg kan jobben min, og jeg får jo stort sett bare bekreftet det jeg allerede vet fra før.	-1 -0.44*	-3 -1.36*	4 1.52*
30	Jeg opplever noen ganger at jeg får for mye rom til å reflektere selv – da skulle jeg gjerne ønske at feedbackansvarlig fortalte meg direkte det jeg trenger for å utvikle meg.	-2 -0.55*	0 0.22	2 0.78
2	Selv om jeg vet at jeg kan, blir jeg usikker når andre skal vurdere jobben min. Når det føles mer som en evaluering av min prestasjon, enn til hjelp for min egen vekst og utvikling kan det bli vanskelig å dele det jeg egentlig tenker.	-2 -0.63*	2 0.70	2 0.73
20	Bare det å være i feedbacksettingen gjør at jeg ser feilene mine selv – derfor trenger jeg ikke at noen andre skal påpeke det.	-2 -1.10*	-2 -0.49	0 0.03
3	Å skulle formulere egne synspunkter og vurderinger etter samtalen føles utrygt, og uten nødvendig støtte fra den som gir feedback blir det altfor krevende.	-2 -1.10*	-1 -0.35*	-5 -1.90*
1	Jeg synes det er krevende å skulle sette ord på det jeg gjør i brukermøtene – ofte sier jeg bare det jeg tror at feedbackansvarlig ønsker å høre.	-5 -1.76*	0 -0.09	-1 -0.28

Vedlegg 12: Consensus statements

Consensus statements for alle tre faktorene

Både rangering (faktorskårer) og z-skårer er vist i tabellen.

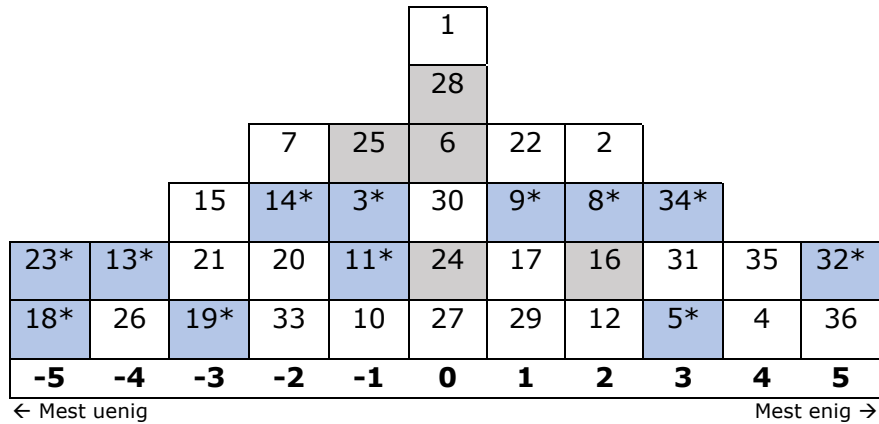
Nr.	Utsagn	Faktorer		
		F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR
16	Når feedbackansvarlig gir meg frihet til å være den jeg er, opplever jeg at mine refleksjoner gjør at jeg ser ting på en ny måte, som igjen skaper utvikling.	2 0.75	2 0.71	2 0.79
24	Det må skapes rom for at jeg selv kan tenke over og ta stilling til de tilbakemeldingene jeg får – da føler jeg at den andre lar meg utvikle meg på et selvstendig grunnlag.	0 0.27	1 0.51	1 0.45
6	Jeg har et behov for at noen kan stille de rette spørsmålene – først da kan jeg bli mer bevisst på hvorfor jeg gjør det jeg gjør, og hva jeg kan gjøre annerledes.	0 0.14	-1 -0.38	-1 -0.37
28	Når jeg kjenner at feedbackansvarlig virkelig forstår hvem jeg er som veileder, kan jeg lære av mine feil og mangler. Dette gir meg økt selvinnsikt.	0 0.00	0 0.03	1 0.51
25	Selv om jeg føler at jeg og feedbackansvarlig bare vil hverandre vel, vet jeg ikke om min egen refleksjon bestandig fører meg noen vei.	-1 -0.44	-2 -0.81	-1 -0.34

Vedlegg 13: Visuell oversikt over sorteringsmønster for hver faktor

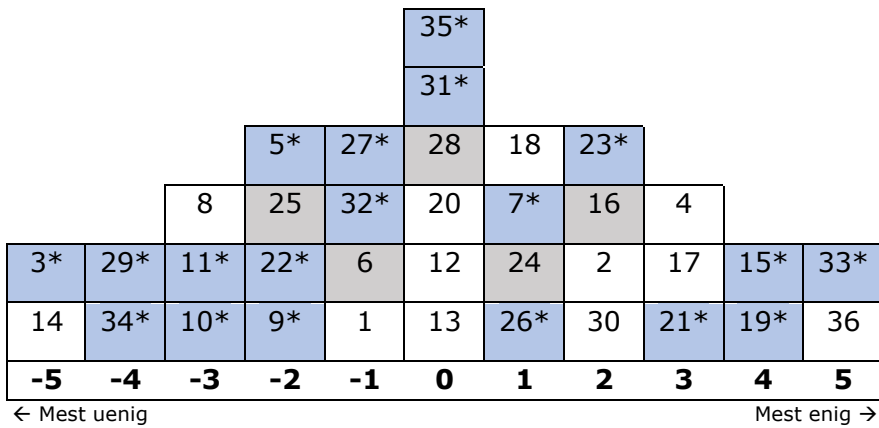
Blå felt: Distinguishing statements (Asterisk (*) indikerer signifikans på $p < .01$)

Grå felt: Consensus statements

Faktor 1



Faktor 2



Faktor 3

