

Veilederens rolleforståelse i møte med studentgrupper

The supervisor's role understanding in student group counseling

Ole Johan Sando

Høgskolelektor, Dronning Mauds Minne Høgskole
ojs@dmmh.no

Marianne Pehrson

Høgskolelektor, Dronning Mauds Minne Høgskole
map@dmmh.no

Marit Heldal

Høgskolelektor, Dronning Mauds Minne Høgskole
mhe@dmmh.no

SAMMENDRAG

Arbeid i studentgrupper er en sentral læringsform i barnehagelærerutdanningen og skal være en arena for faglig utvikling og trening til senere arbeid i team i barnehagen. Samtidig som ordningen med studentgrupper har et stort potensielt læringsutbytte, er konflikter og samarbeidsproblemer vanlig forekommende. En veileder kan hjelpe studentgruppa til å utnytte det potensialet som ligger i ordningen. I denne artikkelen rettes fokuset mot veilederens rolleforståelse i møte med studentgrupper. For å belyse dette, ble det gjennomført fokusgruppeintervju med fire veiledere for studentgrupper på en barnehagelærerutdanning. Resultatene viser at rollen som veileder for studentgruppene er omgitt av til dels betydelig usikkerhet. Denne usikkerheten omfatter blant annet graden av nærhet til studentene i studentgruppa, oppfølgingen av det faglige arbeidet og rollen ved konflikter i studentgruppa. En systematisert ordning for kollegaveiledning for veilederne kan være et tiltak som vil kunne bidra til at veilederen blir mer trygg i sin rolle, noe som igjen kan virke positivt for studentens læringsutbytte.

Nøkkelord

veiledning, studentgrupper, høyere utdanning

ABSTRACT

Organization of students into learning groups is a key learning method in early childhood teacher education. Learning groups are intended as an arena for professional development and training for later teamwork in early childhood education and care institutions. Although the potential learning outcome is significant, conflicts and issues that arise from working together are common. A supervisor may help to maximize the potential learning outcome associated with learning groups. This article aims to explore supervisors' understanding of their role when interacting with the learning groups. In order to address this, a focus group interview with four supervisors in an early childhood teacher education programme was conducted. The results show considerable uncertainty regarding the role of supervisor for student groups. This uncertainty includes the degree of closeness to the students and follow-up of the group's academic work and role in conflicts within the group. A system of peer coaching is one measure that may contribute to a better understanding of the role as supervisor, which in turn may have a positive effect on the students' learning outcome.

Keywords

supervision, student groups, higher education

INNLEDNING

Arbeid i studentgrupper er en sentral læringsform for studenter i barnehagelærerutdanningen. De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen slår fast at institusjonen har ansvar for at studentene får god trening i samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2012). Arbeidet i studentgruppen skal legge til rette for gode læreprosesser, samtidig som studentgruppen skal være en viktig treningsarena for senere arbeid i team i barnehagen. I det første studieåret er gruppearbeid særlig viktig for å hjelpe studentene til å bli bedre kjent med hverandre, samtidig som denne arbeidsformen muliggjør oppgaver som bidrar til økt forståelse og refleksjon rundt det faglige innholdet i studiet.

Selv om gruppearbeid kan bidra positivt til studentenes læring og motivasjon for studiet, er det ofte knyttet utfordringer til bruken av slike studentgrupper. Konflikter mellom studentene, ulikt ambisjonsnivå og varierende oppmøte og innsats er blant de utfordringene som studentgrupper kan møte (Alexandersen, Nakrem, & Kvello, 2014; Bertheussen & Jacobsen, 1999; Brask & Østby, 2013). En veileder vil kunne bidra til å dempe konflikten i gruppen (Bertheussen & Jacobsen, 1999). I en undersøkelse utført av Alexandersen et al. (2014) vurderer studentene likevel veilederens bidrag til konflikthåndtering som lite betydningsfullt. Som mulige forklaringer trekkes det fram mangelfull kompetanse i konflikt-håndtering blant både studenter og veiledere, for lite tid til veiledning og at studentene ikke søkte veileders hjelp til å løse konfliktene.

Studentene i den barnehagelærerutdanningen hvor denne undersøkelsen ble gjennomført, er organisert i klasser på omlag 30 studenter. Innenfor hver klasse er studentene inndelt i studentgrupper. Alle undervisningsansatte på høgskolen som underviser i klassen, kan være veileder for en studentgruppe og det stilles ingen krav til formell veiledningskompetanse hos veilederen. Det er imidlertid oppnevnt en ansvarlig for veilederne, der vei-

lederne kan få hjelp ved behov. Veilederen har ansvar for veiledning og oppfølging av studentgruppen gjennom fire møter i løpet av det første studieåret. Det forventede læringsutbyttet av ordningen innbefatter å gjøre seg kjent med og bli trygg i studentrollen, utvikling av faglig og sosial kompetanse og erfaring med ledelse av team.

En arbeidsgruppe ved høgskolen har utarbeidet en instruks for veilederens arbeid med studentgruppene. Denne instruksen legger hovedvekt på at møtene med veilederen skal ha en funksjon som et veiledningsfelleskap ledet av veilederen, og at møtene skal fokusere spesielt på gruppeprosesser knyttet til de ulike arbeidskravene gruppen jobber med. Det legges altså opp til at veilederen skal lede møtene, samtidig som det framheves at veilederen skal være en støtte til å få gruppen til å fungere som et team. Studentgruppen skal ledes av en av studentene, og denne oppgaven går på rundgang i gruppen. Lederen av gruppen skal føre fraværliste, sørge for nødvendig framdrift og ansvarsfordeling og være et bindeledd til veilederen.

Mange av studentene som starter på barnehagelærerutdanningen kommer rett fra videregående skole. Overgangen fra videregående skole til høgskole innebærer mer utfordrende oppgaver og færre kontrollpunkter, og studenten må i større grad være sin egen kontrollør (Rynning, 2014). Veiledede studentgrupper kan ivareta en viktig funksjon i så måte ved å sørge for at den ferske studenten får en tilhørighet og oppfølging, men samtidig kan en for tett oppfølging fra veilederen føre til at studenten ikke selv tar det ansvaret som blir forventet innenfor høyere utdanning. Dette kan knyttes til veilederens klargjøring av egen rolle i møte med studentgruppen. En uavklart veilederrolle kan føre til at studentene blir usikre ved at de selv må tolke veilederrollen (Nilsen, 2007). Tydeliggjøring av ansvar, forventninger og veilederrollen vil være av avgjørende betydning for å utnytte det potensialet som ligger i ordningen med veiledede studentgrupper. Veilederens egen rolleforståelse, utfordringer og erfaringer med rollen som veileder i møte med studentgrupper på en barnehagelærerutdanning er tema for denne artikkelen. Problemstillingen er som følger:

Hvilken opplevelse har veiledere av egen rolle i møte med studentgrupper?

TEORI

I pedagogisk arbeid er veiledning et vidt begrep som rommer mange ulike forståelser. For eksempel beskriver Oterholt og Karlsson (2010) veiledning som et samarbeid mellom to eller flere personer som skal gjøre «noe» sammen: «Dette «noe» henger nøye sammen med hvordan de som inngår i dette arbeidet tenker om hverandre og hvordan dette kommer til uttrykk i konkrete væremåter i samarbeidet» (Oterholt & Karlsson, 2010, s. 10). Gjems (2007, s. 154) definerer på sin side veiledning som en læringsprosess som to eller flere personer inngår i for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger. Lauvås og Handal (2014) problematiserer det flertydige veiledningsbegrepet og forklarer noen av utfordringene med at utvikling av veiledningstradisjoner har foregått innenfor forskjellige yrkesgrupper og profesjoner. Et slikt mangfold av forståelse er også relevant i vår kontekst med veiledere fra ulike fagtradisjoner. Veiledning er videre et hverdagsbegrep som brukes i mange sammenhenger, og som bare unntaksvis forutsetter spesiell status og kompetanse (Lauvås & Handal, 2014).

Med den flertydige forståelsen av veiledning som bakteppe kan roller i veiledning være gjenstand for ulike tolkninger. Det er således i liten grad definert hvilken rolle en veileder skal ta og hvordan veilederen skal opptre i veiledning av studentgrupper i høyere utdanning. Lærere i høyere utdanning innehar ulike roller, blant annet som kollega, underviser og veileder. Disse rollene må fortolkes og forstås ikke bare av rolleinnhaver, men også av studentene som skal forholde seg til de ulike rollene. En slik fortolkning krever av deltagerne en forståelse av læring som en sosial prosess der deres engasjement og vilje til deltagelse reguleres av sosiale kontrakter på samme måte som i det sosiale livet generelt. Slik kan veiledning av studentgrupper i høyere utdanning ses i sammenheng med det Pettersen (2005, s. 22) beskriver som et *fortrolig forhold* mellom deltagerne i undervisning.

I et eksistensialistisk perspektiv finner vi at roller som identitetsfenomen ses opp mot en sosiologisk forståelse (Løvlie, 1982; Nylén & Støkken, 2002). I dette forstås en rolle som en del av personens fungering. Et annet aspekt som fremheves i eksistensfilosofien er at en rolle er noe vi trer inn i. Rollen stiller krav og forventninger til innehaveren, og dette innebærer et element av «tvang» i rollen. I det ligger en fare for at vi kan miste oss selv, bli ett med rollen så å si. Det at vi innehar mange ulike roller kan bidra til at noen personer fortaper seg i en rolle og blir fullstendig involvert i denne (Ritzer & Goodman, 2003, s. 361). Videre vil ulike roller kreve ulikt av deltageren som innehar rollen, som for eksempel krav til prioritering av arbeidsoppgaver og det å innfri forventninger som ligger til rollen. Nilssen (2009) belyser utfordringer som knytter seg til det å identifisere seg like sterkt til de ulike rollene man har som lærerutdanner. Selv om Nilssens forskning dreier seg om forholdet mellom rollen som lærer og rollen som øvingslærer i grunnskolen, vil man kunne anta at de samme utfordringene knytter seg til rollene som underviser og veileder ved en høyskole. Dette fordi det i begge tilfeller handler om personer som innehar ulike roller i yrker der veiledning inngår som en del av undervisning, og hva de opplever som sin sterkeste identitet. Utformingen av rollen kommer an på hvilke forventninger som er til stede, hvilke komplementære roller som finnes og ens egen tolkning av situasjonen (Nilsson & Waldemarson, 2009, s. 40).

Styrking av lærerernes veiledningskompetanse gjennom veilederutdanning kan være en tilnærming for å bidra til en klar forståelse av veilederrollen. Helleve og Langørgen (2012) undersøkte hvilken kompetanseheving lærere opplevde når de gjennomførte veiledningsutdanning. Deltagerne i denne studien ble bedt om å vurdere hvordan veilederutdanningen har påvirket deres rolle som veileder. Større bevissthet rundt egen rolle ble sammen med refleksjon, oppmerksomhet og trygghet trukket fram som læring og utvikling som følge av veilederstudiet (Helleve & Langørgen, 2012, s. 62).

Handal (2007) skisserer en veileder som en såkalt «kritisk venn». Veilederen som kritisk venn vil bidra med begreper til hjelp med analyser, alternative perspektiver og gi støtte og utfordringer basert på kunnskap (Handal, 2007, s. 25). Veilederrollen kan også betraktes som en veileder innenfor en mesterlærertradisjon, hvor veilederen er mesteren som lærer opp sine lærlinger til en ferdighet innen et avgrenset fagområde (Jernström, 2007; Skagen, 2013). I et slikt perspektiv kan veilederens rolle i veiledning av studentgruppen betraktes som en metode for hvordan veiledning kan foregå i en personalgruppe i barnehagen, og veilederen blir en rollemodell for studentene.

I en undersøkelse av veiledning på masternivå kom det fram at veileder og student brukte lite tid til å avtale og avklare hvordan samarbeidet og veiledningsforholdet mellom

student og veileder skulle være (Sagbakken & Konow-Lund, 2014, s. 39). Dette berøres også av Bjørndal (2009, s. 179 og 182) som fremhever betydningen av metakommunikasjon om ulike sider av veiledningssamtalen og klargjøring av mål for samtalen og det som skal skje etter samtalen. Hvis denne metakommunikasjonen uteblir og forventningene til veilederrollen ikke er tydelige, vil det kunne medføre usikkerhet rundt hvordan rollen skal utøves både for veilederen og studentene. God kommunikasjon mellom veileder og studentene i studentgruppa bidrar til forståelse for den sosiale logikken i det fortrolige forholdet som veiledning er.

METODE

Datainnsamlingen ble gjennomført blant veiledere for studentgrupper ved en barnehagelærerutdanning høsten 2014. For å få innsikt i veiledernes forståelse av egen rolle, gjennomførte vi et fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuer er særlig egnet til å gi innsikt i informantens erfaringer og tanker rundt et tema (Kitzinger, 1995). Denne intervjuformen gir mulighet til å få belyst og klargjort ulike sider av et fenomen gjennom diskusjoner mellom informantene. Samtidig som fokusgruppeintervjuet kan gi mye relevant informasjon, er det viktig å være bevisst hvordan kjennetegn ved gruppen og relasjoner mellom informantene kan påvirke interaksjonen og responsene i intervjuet (Frey & Fontana, 1991; Wilkinson, 2006).

Som en forberedelse til fokusgruppeintervjuet inviterte vi de 20 personene som dette året var veiledere for studentgrupper på høgsolen til å delta i en elektronisk spørreundersøkelse. Av disse fikk vi svar fra 15 på spørreundersøkelsen. I dette spørreskjemaet undersøkte vi blant annet bakgrunnsvariabler som alder, formell veiledningskompetanse, erfaring som veileder og øvrige roller i klassen. Veilederne ble bedt om å vurdere hvilke oppgaver de skal ha og i hvilken grad de selv opplever å ha kompetanse på disse oppgavene. Vi stilte også åpne spørsmål der de beskrev bakgrunnen for at de ble tildelt oppgaven som veileder og hvilke tanker de hadde om denne rollen. Svarene på denne undersøkelsen danner grunnlaget for fokusgruppeintervjuet.

Utvalget i fokusgruppeintervjuet består av fire lærere på barnehagelærerutdanningen som alle er veiledere for en eller flere studentgrupper i første studieår. Utvalget av informanter ble gjort for å sikre variasjon når det gjaldt kjønn, alder, formell veiledningskompetanse, erfaring med veiledning av studentgrupper og faglig bakgrunn. Informantene er gitt de fiktive navnene Alma, Bjørn, Charlotte og Dina. Alma og Charlotte er fagpedagoger med grunnutdanning som barnehagelærere med arbeidserfaring fra barnehagen. Bjørn og Dina er fagdidaktikere uten arbeidserfaring fra barnehagen. I diskusjonen ser vi noen av informantens utsagn i sammenheng med deres faglige bakgrunn, da vi mener at dette er en betydningsfull faktor. Vi vil poengtere at datagrunnlaget er for lite til å trekke noen konklusjoner om betydningen av faglig bakgrunn for veileders rolleforståelse.

Temaene for fokusgruppeintervjuet var veiledernes erfaringer med veiledning i studentgruppene og deres opplevelser av egen rolle som veileder. På fokusgruppeintervjuet deltok to fra forskergruppen som observatører og én som moderator. Fokusgruppeintervjuet var semistrukturert, i den forstand at vi på forhånd hadde satt opp noen temaer og mulige oppfølgings spørsmål som vi skulle belyse i løpet av samtalen. Moderatoren inn-

ledet intervjuet ved å forklare formålet med studien, og oppfordret deltagerne til å snakke fritt rundt de temaene som ble gitt. Selv om de to observatørene ikke deltok i samtalen, kan deres tilstedeværelse i rommet ha påvirket informantene. I ettertid ser vi at tre forskere og fire informanter i intervjusituasjonen kan ha skapt en dynamikk hvor forskergruppa tok for mye plass. Intervjuet varte i en og en halv time og ble tatt opp på bånd.

Fokusgruppeintervjuet ble transkribert og analysert individuelt av de tre forskerne gjennom en åpen koding av materialet. En slik koding skjer på bakgrunn av forskerens egne erfaringer og teoretiske referanser. Deretter møttes forskerne til refleksjon rundt hverandres koding. På bakgrunn av denne prosessen kom følgende kategorier fram: «veilederrollen», «ansvar for innhold og gruppeprosesser» og «veilederens kompetanse». Denne artikkelen tar utgangspunkt i kategorien «veilederrollen». Teorigrunnlaget vi gikk inn i analysen med og kategoriene som ble valgt er avgjørende for hvordan vi har tolket og begrepsfestet resultatene (Aase & Fossåskaret, 2007). Dette betyr at vi har fokusert på enkelte sider ved veilederrollen.

På tidspunktet for datainnsamlingen var informantene i denne undersøkelsen også våre kolleger. Høgskolen er relativt liten, med mye samarbeid på tvers av fagseksjonene. Dette betyr at vi jevnlig samarbeidet med informantene i andre sammenhenger. Felles erfaringer og kjennskap til hverandres arbeidshverdag, utfordringer og personligheter kan bidra til gode spørsmål og meningsfulle diskusjoner, samtidig som relasjonene mellom oss og informantene reiser noen metodiske og etiske spørsmål. Et viktig moment i kvalitative intervjuer er å oppnå god kontakt med informantene og sørge for at de føler seg trygge, slik at de snakker fritt om sine opplevelser og følelser (Kvale, 2007). Relasjonene vi hadde fra før, betydde at vi i ikke i like stor grad måtte legge innsats i å opparbeide tillit i intervjusituasjonen, samtidig som denne relasjonen kan ha påvirket hva informantene fortalte eller la vekt på. I så måte er det ikke bare relasjonene informantene imellom som kan få konsekvenser for interaksjonen og responsen i gruppeintervjuet (Frey & Fontana, 1991; Wilkinson, 2006), relasjonene mellom forskergruppen og informantene vil også være av betydning. Dette er forenlig med den kvalitative forskningstradisjonen hvor forskeren ikke skal være utskiftbar og datamaterialet skapes i et samspill mellom forsker og informant (Widerberg, 2001). Forhold som påvirker intervjusituasjonen som relasjon mellom informanter og forskere, stemningen underveis i samtalen og informantenes kroppsspråk ble drøftet av forskerne etter fokusgruppeintervjuet. Vår opplevelse var at informantene snakket fritt rundt temaene og ikke ble hemmet av det kollegiale forholdet til forskerne. Likevel er forholdet mellom forskere og informanter noe som må tas med i betraktning når datamaterialet skal fortolkes.

Forskningsdesignet i denne undersøkelsen innbyr ikke til generalisering eller til å trekke konklusjoner om hvordan veilederen opplever veiledning av studentgrupper i høyere utdanning. De funnene og refleksjonene som kommer fram i denne undersøkelsen kan likevel være relevante for ordningen med veiledede studentgrupper.

RESULTATER

I fokusgruppeintervjuet kom det fram at informantene føler usikkerhet rundt hvordan veilederrollen skal utøves i møtet med studentgruppene. Dette inntrykket blir forsterket av at informantene flere ganger i fokusgruppeintervjuet uttrykker usikkerhet på hvilket mandat de har som veiledere. Dette dreier seg blant annet om veilederrollen og i hvilken grad og på

hvilken måte man skal gå inn i gruppeprosesser og konflikter. Informantene trekker fram positive opplevelser med veiledning av studentgrupper, samtidig som de påpeker at gruppene fungerer ulikt og har ulike utfordringer, noe som påvirker rollen som veileder.

Det er lagt opp til tre møter mellom veilederne og studentgruppene på høsten og ett møte på våren. Informantene forteller at det første møtet skiller seg fra de senere møtene. På det første møtet skal studentene og veilederen arbeide med en studentgruppekontrakt, og innholdet på dette møtet er således fastsatt på forhånd. På de senere møtene er det mer åpent hva som skal tas opp, selv om det også her foreligger en instruks med forslag til struktur og oppbygging av møtene. En av informantene beskriver utfordringene ved egen rolle i møtet med studentgruppen på følgende måte:

Alma:(..) Det går litt trått i starten. Da føler jeg at jeg er den som initierer dette, og studentene sitter og lur på hva det er. Selv om vi klargjør det, så sitter de og lur på hva det er. Og så blir jeg veldig førende syns jeg. (...) Og så føler jeg at de tenker at jeg maser, eller at jeg presser meg på. (...) Etter hvert da; ting og tang som skjer. Og da får jeg en annen rolle. Men den oppstarten der, den liker jeg ikke. Jeg er ingen veileder i hvert fall.

En av de andre informantene Dina, beskriver erfaringen hun har med studenter som opplever hennes rolle som påtrengende. I det første møtet med studentgruppa mente en av studentene at hun lagde problemer som ikke var der, og så ikke poenget med at veileder skulle komme inn og legge føringer for arbeidet i studentgruppen. Bjørn har erfart at studentene ikke ser behovet for veiledning i starten av studieåret før gruppen har møtt utfordringer i samarbeidet:

Bjørn: Det som er litt sånn utfordrende med dette, det er jo at studentene ikke ser noe hensikt på en måte. (...) Du sitter igjen med en følelse av at dette er noe de blir påtvunget som de egentlig ikke ser vitsen i; for det er så jævlig problem på gruppene da, at det smeller.

Dina: Ja, nei det er noe med ansvarligheten (.), og hvor skal den ligge? Og hvordan skal det kommuniseres ut til studentene?

At studentene ikke ser behovet for veiledning, kommer også til uttrykk ved at veilederne opplever at noen av studentgruppene ikke tar kontakt for å avtale veiledning. På samme måte som at Bjørn opplever at studentene ikke ser poenget med veiledningen før det blir konflikter, forteller Dina om usikkerhet rundt sin egen rolle når samarbeidet i gruppene ser ut til å fungere godt:

Dina: Jeg blir litt sånn usikker på hva min rolle er. Hvordan skal man jobbe med gruppeprosesser når det er...

Charlotte: Bra? Ja

Dina: Når alle er fornøyde, og de får til det samarbeidet som de vil? Ja. Det syns jeg er en utfordring.

Innholdet i de senere møtene er i mindre grad fastsatt på forhånd. Dette gjør at veilederen ofte må ta på sparket de utfordringene som kommer i veiledningssituasjonen. I disse

møtene kan det komme opp utfordringer i gruppesamarbeidet. Charlotte har gode erfaringer med å innta en rolle som hjelper studentene ved å løfte fram det som er vanskelig i samarbeidet:

Charlotte: Det som jeg har god erfaring med er nettopp å trykke på det som, og løfte, og på en måte ta frem det som er vanskelig mellom dem og. Se her; det er dette som deres plages med nå. (...) Det fungerer rett og slett å bringe det til torgs. (...)

Alma: Det er nå noe med denne rollen som pedagog kontra andre faglærere... Hva tenker du om det? Tror du at man har forutsetninger som er annerledes? (...)

Charlotte: Sannelig om jeg vet. (.) eh eh ja, nei. Det vet jeg ikke om det er fag, (.) om det har noe med fag... sammenheng dette altså, men (.) men ja, ja kanskje som pedagog så er du opptatt av, av relasjonene mellom folk, og du legger merke til mulighet som pedagog eller bare sånn som jeg er, at jeg legger merke, legger godt merke til hvordan folk er mot hverandre, og det er jo litt nyttig har jeg tenkt på mange ganger. Jeg bruker det, den kompetansen som jeg har der, når jeg har med studentgruppene å gjøre.

Alma forteller videre om gode erfaringer med å innta en mer direkte og konfronterende rolle i møtet med studentene. Bjørn påpeker at en konfronterende veilederrolle kan være lærerik og nyttig for studentene, men at dette er en veiledningsform som krever kompetanse og mye erfaring som veileder, noe Bjørn vurderer at han ikke har. Dina forteller at hun tidligere så på veilederen som en kontaktperson for gruppene, og ikke en som skulle gå så direkte inn i gruppeprosesser. Alma forteller at det oppleves som en utfordring å posisjonere seg som veileder og lærer. Alma har opplevd at hun er kommet så tett på studentene at de kommer til henne med problemer som må henvises videre til ulike helsetjenester:

Alma: Ja, jeg synes det er vanskelig, for jeg vet at jeg egentlig ikke skal strekke meg så langt, og så gjør jeg det mange ganger. (...) og jeg har avgrenset og, og da ser jeg, de blir jo lei seg, og fortvilte, og nei jeg vil heller snakke med deg enn med psykolog (...) Ja, for jeg stoler jo på deg.

Alma slites her mellom medfølelse og sympati med studentenes utfordringer på den ene siden, og forståelsen av sin rolle som veileder som mer avgrenset på den andre. Et annet fremtredende trekk ved veilederens tanker om egen rolle i møtet med studentgruppen handler om hvilken rolle veilederen skal ha når det oppstår konflikter i gruppen. Det stilles blant annet spørsmål om i hvilken grad det blir kommunisert til studentene hvem som er ansvarlig for å få gruppen til å fungere godt. Charlotte er usikker på sin egen rolle i konfliktsituasjoner, der det kan være lett for veilederen å ta for mye ansvar for å løse konflikten:

Charlotte: Spesielt når de har problemer da, så er det veldig lett for meg, og kanskje for lett, å ta for mye plass, og ta for mye ansvar egentlig, har jeg tenkt på i ettertid.

Studentenes evne til å ta ansvar i forbindelse med samarbeid og konfliktløsning i studentgruppene knyttes til en av stillingene utdanningen kvalifiserer til, pedagogisk leder i barnehage:

Alma: (...) du kjenner det ganske på kroppen når du, når du jobber på folk som har gått tre år på høyskole og skulle, på en måte, ha utviklet seg til å bli pedagogiske ledere, og så tar de ikke ansvar. Og klarer ikke å samarbeide med hverandre. Det er så tøft å få disse ut i arbeidslivet.

Alma forteller også om en hendelse hvor deler av en studentgruppe kom til henne på kontoret etter en veiledningstime for å fortelle om konflikter i gruppen. Her valgte hun å hente de andre studentene slik at hun holdt samtalen med hele gruppen til stede:

Alma: det jo kjempeekelt for de to der som da hadde noe de skulle ha sagt om de andre, men da fikk jeg høre det sammen med dem da. (...) Og påpeke det jeg ser, og det er ganske tøft da, men det fungerer. (.) Så jeg er veldig glad for at jeg gjorde det og, for at jeg har begynt å gjøre det her (...) I forhold til pedagogisk kompetanse så tenker jeg at hvert fall den kompetansen som jeg da erfarte og utviklet som leder, den har jeg med meg nå da.

Bjørn: Jeg tenker jo på det spørsmålet som kommer opp her, og da tenker jeg at det er nok ikke noe ulempe å ha pedagogisk kompetanse, og ha den ballasten blant annet å ha vært styrer i en barnehage, og være vant til å håndtere personalkonflikter og sånne ting, og likedan dette med å ha noe basisferdighet i dette med veiledning og sånn.

Alma legger vekt på sin erfaring fra en tidligere jobb som styrer, noe som gjør at hun tør å være direkte med studentene. Bjørn og Alma diskuterer her betydningen av å ha pedagogisk kompetanse i møte med konflikter.

DISKUSJON

Veiledningsform og veilederens kunnskapssyn kan i følge Worum (2014) knyttes til studentenes danning. Dette gjenspeiles i instruksjonen for veiledede studentgrupper på denne høyskolen hvor det å bli kjent og trygg i studentrollen, utvikle faglig og sosial kompetanse og opparbeide erfaring med å lede et team nevnes som sentrale læringsutbytter. Veilederne vi intervjuet i denne undersøkelsen, forteller om gode opplevelser med veiledning i studentgruppen. Samtidig som de også har møtt motstand og opplevd krevende studentgrupper. En velfungerende studentgruppe kan være en viktig læringsform i et profesjonsstudium som barnehagelærerutdanningen, hvor forskriften for studiet pålegger institusjonen et ansvar for at studentene får god trening i samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2012). Samtidig som det ligger et stort potensiale i ordningen, er det viktig å ta inn over seg at negative opplevelser i en studentgruppe kan føre til mistriksel og frafall fra utdanningen. Veilederen kan bidra til et godt gruppesamarbeid som utnytter de potensielt positive sidene ved studentgrupper.

I fokusgruppeintervjuet kom det fram at veilederne på ulike måter er usikre på sin rolle i møtet med studentgruppene. Veilederne praktiserer også rollen til dels forskjellig når det gjelder kontakt med studentgruppen og i hvor tett de er på studentene. Dette sammenfaller med funnene i en annen undersøkelse av veiledning i høyere utdanning, hvor man fant at veiledning ble oppfattet på ulike måter veiledere imellom (Sagbakken & Konow-Lund, 2014). Informantene i denne undersøkelsen forteller om situasjoner hvor de har blitt beskyldt for å være påtrengende og om situasjoner der veileder må henvise studenter til

helsepersonell for hjelp med personlige problemer. Når det gjelder grad av nærhet til og oppfølging av studentgruppene kom det fram ulike synspunkter, og det var kanskje her usikkerheten rundt rollen som veileder kom sterkest fram i form av motstridende utsagn. Når det viste seg at enkelte veiledere hadde valgt en annen grad av oppfølging enn de andre, ble det uttrykt usikkerhet rundt veilederrollen og ansvar som veileder. Samtidig vet vi at veiledningsbegrepet er stort og inneholder mange ulike forståelser og tradisjoner (Gjems, 2007; Handal, 2007; Lauvås & Handal, 2014; Oterholt & Karlsson, 2010; Skagen, 2013), noe som kan forklare usikkerheten rundt veilederrollen.

Roller defineres gjerne av de forventningene som rettes mot en posisjon (Nilsson & Waldemarson, 2009, s. 7), dette gjelder også for rollen som veileder. I tilfellet hvor en student ønsket å snakke med veilederen om personlige problemer, påpekte veilederen selv at hun ikke hadde lykkes med å avgrense sin rolle som veileder. Vi ser her tydelig at veiledningen ikke er et rent faglig forhold, men et fortrolig forhold slik Pettersen (2005, s. 22) beskriver undervisningsrelasjoner. Selv om en ikke nødvendigvis skal unngå å komme inn på personlige forhold, vil en tydelig rolleavklaring være viktig for å unngå usikre studenter ved at de selv må tolke innholdet i veilederrollen (Nilsen, 2007, s. 62). I dette eksempelet handlet det om personlige problemer, og forholdet mellom nærhet og avstand kan være en utfordrende balansegang. Dette fremkommer også i en annen undersøkelse hvor en veileder på den ene siden argumenterer for at forholdet mellom veileder og masterstudent skal være strengt faglig, samtidig som det uttrykkes et ønske om å ha oversikt over personlige forhold som kan ha betydning for arbeidet (Sagbakken & Konow-Lund, 2014, s. 40).

Veilederne i denne undersøkelsen forstår sin rolle til dels svært ulikt, og har ulik grense for hva som oppleves som for tett på studentene. Som i Nilssens (2009) undersøkelse av den doble yrkesidentiteten som lærer og øvingslærer i grunnskolen, har veilederne i vår undersøkelse dobbel yrkesidentitet i kraft av å være lærer ved høyskolen og veileder for studentgrupper. I tillegg har to av veilederne en identitet knyttet til barnehagelærerprofesjonen fordi de selv har grunnutdanning som barnehagelærere og har praktisk erfaring med veiledning fra barnehagen. I denne undersøkelsen kan det se ut som at fagpedagogene med profesjonsforankring i barnehagen i større grad enn de to fagdidaktikerne identifiserer seg med veilederrollen. Roller kan, som vi tidligere har vært inne på, knyttes til en persons identitet i en sosiologisk forståelse (Løvlie 1982; Nylén & Støkken, 2002). I hvilken grad vi omfavner ulike roller varierer, og dette påvirker hvordan vi praktiserer rollen (Ritzer & Goodman, 2003, s. 361). Om en person opplever en rolle som ukomfortabel eller at den ikke helt passer med identiteten sin, kan man ønske å distansere seg fra rollen. En slik distanse til rollen kan signaliseres til omverden ved å ta lett på oppgavene eller ved å signalisere en likegyldighet til oppgavene (Ritzer & Goodman, 2003, s. 361). I vår undersøkelse har fagpedagogene også ansvar for praksisveiledningen, noe som kan være med å forsterke identiteten som veileder. De to fagdidaktikerne gir på sin side uttrykk for større usikkerhet knyttet til rollen, noe som kan føre til manglende motivasjon knyttet til veiledning av studentgrupper. Dette kan føre til at ordningen med veiledede studentgrupper blir ansett som fagpedagogenes oppgave og en veiledningspraksis som domineres av en faggruppe.

Noe av usikkerheten rundt innholdet og rollen som veileder for en studentgruppe kan skyldes at veilederne ikke har klart for seg hva målet med ordningen er. Flere ganger i løpet av fokusgruppeintervjuet etterlyses det også et tydeligere mandat for oppgaven som veile-

der. En bevissthet om hva målet med undervisningsaktivitetene er, står sentralt i alt didaktisk arbeid (Lyngsnes & Rismark, 2007). I tillegg fremheves klargjøring av mål som et av de viktigste punktene for å sikre god kvalitet i en veiledningssamtale (Bjørndal, 2009). Ifølge Bjørndal (2009, s. 178) er det å arbeide med hvilken relevans veiledningen skal ha, det området som i størst grad er med på å øke kvaliteten av veiledningen. Dette kan forstås som at både veilederen og studentene må ha en klar forståelse av hensikten og målet med møtene mellom veilederen og studentgruppene. Selv om læringsutbyttet for arbeid i studentgruppene er beskrevet i instruksene for ordningen med veiledede studentgrupper, virker det som om disse i liten grad er integrert i informantenes rolleforståelse.

Et sentralt perspektiv som ble trukket fram i fokusgruppeintervjuet er at erfaring med samarbeid og konfliktløsning i grupper er svært relevant for et av de yrkene utdanningen kvalifiserer til: pedagogisk leder i en barnehage. Også her skal man få en sammensatt gruppe av medarbeidere til å samarbeide for å gi et best mulig barnehagetilbud. Slik kan veilederen i møtet med studentgruppen sammenliknes med stillingen som pedagogisk leder i barnehagen. Veilederen skal bidra til et godt gruppesamarbeid mellom studenter som ikke selv har valgt å jobbe sammen. I dette perspektivet kan veilederens rolle og måten veiledningen blir gjennomført på betraktes som en oppskrift for hvordan en pedagogisk leder kan arbeide med personalsamarbeid i barnehagen. En slik tilnærming til veilederrollen finner vi igjen i mesterlærertradisjonen (Jernström, 2007; Skagen, 2013). Også her ser vi forskjell på fagpedagogene med profesjonsforankring og fagdidaktikernes rolleforståelse i vårt utvalg. Det kan se ut som de to fagpedagogene i denne undersøkelsen i større grad gir uttrykk for å relatere veiledningen til hva som kreves i fremtidig yrke, enn det fagdidaktikerne gjør.

Siden studentgruppene anses som en viktig treningsarena for samarbeid i arbeidslivet, kan utfordringer med studentgrupper, slik som konflikter, varierende ambisjonsnivå og innsats (Alexandersen et al., 2014; Bertheussen & Jacobsen, 1999; Brask & Østby, 2013), betraktes som noe positivt. Dette forutsetter imidlertid at konfliktene løses på en hensiktsmessig måte og at problemer og utfordringer faktisk blir tatt opp i gruppen. Veilederen blir ofte pekt på som en viktig bidragsyter til å dempe og løse konflikter i en gruppe (Bertheussen & Jacobsen, 1999), men dette stiller samtidig store krav til veilederen. Alma fremhever tidligere erfaring fra personalsamarbeid i barnehagen som viktig ballast i møte med konflikter i studentgruppa. Charlotte stiller spørsmål ved om hun inntar en for styrende rolle i møtene med studentene og i konfliktsituasjoner. Idealet for i hvilken grad en veileder skal styre og påvirke de som veiledes, er hele tiden i endring og avhengig av sammenhengen veiledningen foregår i (Bladini, 2007). På den ene siden vil det være gunstig om studentene i størst mulig grad selv klarer å finne løsninger på hva de må gjøre for å løse konflikter, samtidig som en høy grad av styring fra veileder i enkelte tilfeller vil være nødvendig for å løse en fastlåst konflikt.

Et urovekkende funn i denne undersøkelsen er at informantene opplever at noen studenter ikke ser poenget med veiledningen i studentgrupper. Dette kommer til uttrykk både ved at informantene forteller om møter hvor de opplever at studentene ser på veiledningen som påtvunget, og ved at mange grupper ikke tar kontakt med sin veileder for å avtale veiledning. Hvis utgangspunktet for veiledningen er å tjene som en læreprosess for å skape mening og ny forståelse (Gjems, 2007, s. 153), er dette foruroligende. Læring skjer best når

man selv ser utbyttet av en aktivitet, opplever en høy grad av selvbestemmelse og er indre motivert for aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Dersom studenter i en veiledningssituasjon opplever den som påtvunget og bortkastet, er det et dårlig utgangspunkt for studentens læring. Mulige forklaringer på manglende motivasjon for veiledning i studentgruppene kan være uavklart veilederrolle, at formålet med ordningen er uklar, eller at studentene har mer enn nok med å orientere seg i en ny studiehverdag, slik at refleksjonen om gruppeprosesser som veilederen initierer i møte med gruppene kan oppleves forstyrrende.

AVSLUTNING

Denne studien har vist at rollen som veileder for studentgrupper kan være utfordrende, sammensatt og stille store krav til den som utøver rollen som veileder. Informantene i denne undersøkelsen uttrykker usikkerhet rundt sin egen praksis som veiledere i møte med studentgrupper. Dette kommer blant annet til uttrykk i møte med og i oppfølgingen av studentgruppene. Det virker uklart for veilederne hvilket mandat det ligger til rollen som veileder. Det kan stilles spørsmål ved om en uavklart veilederrolle vil føre til usikre studenter som i liten grad ser poenget med møtene med sin veileder, og om dette kan påvirke studentens læringsutbytte av ordningen med veiledede studentgrupper.

Et tilbud om et veiledningsfellesskap med andre veiledere og mulighet for kompetanseheving innen veiledning tror vi kunne bidratt til økt bevissthet om veiledning i studentgrupper og til å trygge veileder i rollen. Etablering av slike fellesskap av veiledere er tidligere løftet fram som et tiltak for å fremme erfaringsutveksling og skape viktige faglige diskusjoner i kollegiet (Sagbakken & Konow-Lund, 2014, s. 43). I en undersøkelse av hvilket utbytte veiledere hadde av veiledningsutdanningen uttrykte deltagerne at de var blitt mer bevisst på sin egen rolle som veileder (Helleve & Langørgen 2012, s. 62). Erfaringsutveksling, kollegaveiledning og veiledningskompetanse ser ut til å kunne ha stor betydning for veileders rolleforståelse og dermed også studentenes utbytte av veiledningen.

Det er behov for studier som setter fokus på hvordan studentene opplever ordningen med veiledede studentgrupper og hvilke læringsutbytter de får av en slik ordning. På bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen mener vi at formell veiledningskompetanse kan fremme trygghet i rollen som veileder og sikre kvaliteten i ordningen med veiledede studentgrupper.

LITTERATUR

- Aase, T. H. & Fossåskaret, F. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alexandersen, I., Nakrem, S. & Kvello, Ø. (2014). Konflikter i studiegrupper – forekomst og konsekvenser for læring og trivsel. *Uniped*, 1(01).
- Bertheussen, B. & Jacobsen, D. Y. (1999). *Rapport fra evalueringsprosjektet i programmet digitalis*. NTNU.
- Bjørndal, C. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bladini, K. (2007). Spesialpedagogers veiledningssamtaler som verktøy og rom for refleksjon. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 189–209). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brask, O.D. & Østby, M. (2013). Ambisjoner og forpliktelse i studentgrupper. *Uniped*, 2 ER(01).

- Frey, J.H. & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28(2), 175–187.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153–169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. (2007). Veilederen – guru eller kritisk venn? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 22–32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helleve, I. & Langørgen, K. (2012). Utdannet som veileder – utdannet til hva? *Uniped*, 35(04).
- Jernström, E. (2007). I veilederens fotspor. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 125–140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ : British Medical Journal*, 311(7000), 299–302.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, A.L. (1982). *The self of the psychotherapist: movement and stagnation in psychotherapy*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, R. (2007). Om taushet og følelser i veiledningen – utfordringer som veilederen i en gruppe stilles overfor, når studentene forblir tause. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(01).
- Nilssen, V.L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(02).
- Nilsson, B. & Waldemarson, A. K. (2009). *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nylen, B. & Støkken, A. M. (2002). *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oterholt, F. & Karlsson, B. (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetlæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ritzer, G. & Goodman, D. J. (2003). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Rynning, M. (2014). Kan våre studenter lære mer hvis vi forteller dem mindre? *Uniped*, 1(03).
- Sagbakken, M. & Konow-Lund, M.T. (2014). Å bære lykten eller være følgesvenn? *Uniped*, 37(04).
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilkinson, S. (2006). Analysing interaction in focus groups. *Talk and interaction in social research methods*, 50–62.
- Worum, K.S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 ER(01).