

Bruk av veiledning i politiutdanningen

*- en undersøkelse av hvordan veiledning brukes i
politistudentenes andre år av høyskoleutdanningen*

Olav Dahl



Masteroppgave i pedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK**TITTEL:**

Bruk av veiledning i politiutdanningen – en undersøkelse av hvordan veiledning brukes i politistudentenes andre år av høyskoleutdanningen

AV:

Olav Dahl

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

**Studieretning: Didaktikk og organisasjonslæring,
PED4290**

SEMESTER:

Vår 2009

STIKKORD:

**Veiledning, formell veiledning, uformell veiledning,
veiledningslike samtaler, politiutdanning,
politihøgskolen**

Sammendrag

Problemområdet

Etter å ha observert flere former for veiledning, foretatt av forskjellige personer innen ulike institusjoner, har én ting blitt klart: Det er særdeles vanskelig å definere veiledningsbegrepet på en slik måte at alle former for veiledning dekkes. Det én person kaller veiledning, kan med andre ord falle utenfor hva en annen kaller veiledning. Dette påvirker igjen den veiledningen veisøkere mottar, noe som betyr at en veisøker kan motta veiledning av to forskjellige veiledere, og sitte igjen med to relativt forskjellige opplevelser.

Politihøyskolen har veiledning som en stor del av sitt undervisningsopplegg i andreåret, noe som gjør denne institusjonen interessant å undersøke i veiledningssammenheng. På grunn av dette ble politistudenter som gjennomførte praksisåret sitt i 2007/ 2008 valgt ut for å undersøke om de fikk den veiledningen Politihøyskolen la opp til. I tillegg var det ønskelig å undersøke hva studentene mente om denne formen for læring.

Denne oppgaven handler derfor om den veiledning som foregår i politistudenters andre år av bachelorutdanningen, og problemstillingen består av fire spørsmål:

1. I hvilken grad mottok studentene som var under utdanning på grunnutdanningens trinn 2 på Politihøyskolen i 2007/ 2008 veiledning i samsvar med fagplanene?
2. I hvilken grad opplevde studentene at de mottok den veiledningen de hadde krav på?
3. Hvordan ser studentene på veiledning som læringsform?
4. Hvordan mener Politihøyskolen veiledning i GU2 bør bedrives?

Metoder og kilder

For å svare på de tre første spørsmålene ble det sendt ut en spørreundersøkelse til alle studentene som i høstsemesteret 2008 var studenter på tredje året på Politihøyskolen. Alle disse studentene hadde gjennomført andre studieår, og skulle derfor i teorien vært gjennom daglig uformell veiledning, og cirka månedlig formell veiledning. Undersøkelsen spurte om hvor mye formell og uformell veiledning de hadde mottatt, hvor mye de mente var passe mengde, og om de mente veiledning bidro til læring og refleksjon.

Spørsmålet om hvordan Politihøyskolen mener veiledning bør bedrives ble besvart gjennom ett intervju med en høyskolelektor på Politihøyskolen, samt dokumentstudier. Dette spørsmålet ble i hovedsak stilt for å bygge opp under de tre øvrige spørsmålene.

Resultater

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at flertallet av studentene mottok mindre formell veiledning enn hva Politihøyskolens intenderte. Likevel mente to femtedeler av respondentene de hadde mottatt den veiledningen de hadde krav på, og flertallet svarte at de mente veiledningsmengden i andre studieår var passe.

Studentene mente videre at uformell veiledning var en større bidragsyter til læring og refleksjon enn hva formell veiledning var, og flertallet mente også at det kan snakkes om nesten alle politifaglige temaer, uavhengig av om det er formell eller uformell veiledning.

Resultatene fra intervjuet og dokumentstudiene viste at det ikke foreligger noen klar, eksplisitt definisjon på veiledning på Politihøyskolen. Undersøkelsen viser likevel at det eksisterer en del implisitte normer for hva veiledningen skal inneholde og hvilke metoder

som skal brukes. Dette er i stor grad de metoder det undervises i på utdanningen i veiledning på Politihøgskolens etter- og videreutdanning.

Forord

Det er flere grunner til at jeg har valgt å skrive denne oppgaven. Jeg ble særdeles interessert i veiledning mens jeg var utplassert i praksis på Politihøyskolen og på Krigsskolen i mitt første utdanningsår på masterutdanningen i didaktikk og organisasjonslæring. Her var jeg vitne til at mange brukte begrepet veiledning, men at brukerne ofte la ulike ting i dette begrepet – definisjonene varierte veldig, både mellom institusjonene og innad. I tillegg var det flere som roste veiledning sterkt og mente at det var en særdeles god måte for studenter å lære på, men når disse skulle benytte seg av veiledning, var det ofte tilsynelatende andre metoder som ble benyttet under dette navnet. Jeg begynte derfor å lure på hvorfor. Var det fordi disse veilederne hadde misforstått hva veiledning var, fordi de mente det de drev med var veiledning, hadde *jeg* misforstått hva veiledning var, syntes de veiledning var for vanskelig å gjennomføre metodisk eller innholdsmessig, syntes de det fungerte dårlig til tross for deres ros, eller mente de det tok for lang tid? Ingen av spørsmålene ble besvart den gang, og da jeg ca ett år senere fikk et kort engasjement på Politihøyskolen, ble veiledning – og dermed de samme spørsmålene – igjen høyst aktuelle.

På grunn av dette har jeg valgt å skrive om veiledning i denne oppgaven, men perspektivet som er valgt er primært veiledning slik det ses fra en mottakers øyne. Dette fordi jeg ønsket å undersøke hvordan studenter ser på veiledning, da jeg mener det er viktigere å finne ut av hva denne gruppen tenker om veiledning som metode for læring, enn å finne ut av hvordan deres veiledere mener studenter lærer av og tenker om det.

Hele undersøkelsen kunne vært gjennomført som en evalueringsstudie, siden spørreskjemaet i stor grad spør om Politihøyskolens krav til veiledning oppfylles. Imidlertid er det begrenset med både tid og plass når en oppgave på 30 studiepoeng skal skrives, noe som gjorde at evaluering og evalueringsteori ble utelatt.

En rekke personer og institusjoner fortjener en takk i forbindelse med arbeidet med denne oppgaven. Først og fremst gjelder dette veileder Karl Øyvind Jordell, som kom inn som veileder etter at jeg, ironisk nok, hadde gått flere måneder uten. Tusen takk for konstruktiv og god kritikk, og ikke minst for at du valgte å stille opp da jeg trodde alt håp om å få veileder var ute.

Deretter vil jeg takke Politihøgskolen for bruk av spørreskjemaprogram, tilgang til respondenter og hjelp til informasjonsinnhenting. Spesielt vil jeg takke de to studielederne som stilte opp for diskusjoner, tilbakemeldinger og alle småting jeg lurte på, og selvfølgelig den høyskolelektoren som lot seg intervju.

Takk Thor Arnfinn Kleven, for at du tok deg tid til å forklare statistikk og korrelasjon til en student som tydelig ikke er anlagt for dette.

Takk også til Tone og Amund for gjennomlesing og konstruktive tilbakemeldinger.

Og sist, men ikke minst: Tusen takk til venner og familie som har holdt ut med en tidvis asosial og egoistisk mastergradsstudent.

Olav Dahl

Oslo, 16.12.08

Innhold

SAMMENDRAG	3
PROBLEMMOMRÅDET	3
METODER OG KILDER	4
RESULTATER	4
FORORD	6
INNHold	8
TABELLER.....	12
1. INNLEDNING	13
1.1 POLITIFAGLIG VEILEDNING UTENFOR POLITIHØYSKOLEN.....	14
1.2 PROBLEMSTILLING	15
1.3 AVGRENSNINGER	16
1.4 BEGREPSAVKLARINGER.....	17
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING OG INNHold	19
2. OM POLITIHØYSKOLEN OG POLITIUTDANNINGEN I NORGE	20
2.1 BACHELORUTDANNINGENS OPPBYGNING	21
2.2 ADMINISTRASJON	22
3. VEILEDNING – EN TEORETISK TILNÆRMING.....	23
3.1 MULIGE AVGRENSNINGER AV VEILEDNINGSBEGREPET	24
3.2 VEILEDNING I DENNE OPPGAVEN	28
3.3 ULIKE VEILEDNINGSSTRATEGIER.....	28
3.3.1 <i>Handlings- og refleksjonsmodellen.....</i>	29
3.3.2 <i>LØFT.....</i>	30

3.3.3	<i>Gestaltveiledning</i>	32
3.3.4	<i>Systemisk veiledning</i>	33
3.3.5	<i>Mesterlære</i>	33
3.4	VEILEDNINGSLIKE SAMTALER	34
3.5	OPPSUMMERING AV KAPITTEL 3	35
4.	METODE	36
4.1	LITTERATURSTUDIER	36
4.2	INTERVJU	36
4.2.1	<i>Styrker og svakheter ved intervjuet</i>	38
4.3	SPØRREUNDERSØKELSEN	39
4.3.1	<i>Pilotundersøkelse</i>	39
4.3.2	<i>Spørsmålene</i>	40
4.3.3	<i>Spørreskjema- og distribusjonsverktøy</i>	40
4.3.4	<i>Respondenter/ frafallsanalyse</i>	41
4.3.5	<i>Styrker og svakheter ved spørreundersøkelsen</i>	44
4.3.6	<i>Spørreskjemaets ytre validitet</i>	45
5.	VEILEDNING PÅ POLITIHØYSKOLEN	47
5.1.1	<i>En praksisveileders potensielle metodevariasjon</i>	49
5.1.2	<i>PHS sin definisjon og viktige momenter</i>	50
	Veiledning	50
	Veiledningslike samtaler	51
	Andre forhold	52
5.2	HVORFOR ER DET INGEN KLAR DEFINISJON PÅ VEILEDNING PÅ PHS?	53
5.3	OPPSUMMERING AV KAPITTEL 5	55

6.	RESULTATER FRA DATAINNSAMLINGEN.....	57
6.1	REELT VERSUS INTENDERT VEILEDNINGSMENNGDE.....	58
6.1.1	<i>Formell veiledning med praksisveileder.....</i>	58
6.1.2	<i>Formell veiledning med andre enn praksisveileder.....</i>	60
6.1.3	<i>Samlet formell veiledning.....</i>	61
6.1.4	<i>Hvorfor har andre enn praksisveiledere veiledet studentene?.....</i>	63
6.1.5	<i>Veiledningslike samtaler.....</i>	63
6.1.6	<i>Total veiledningsmengde (formelle og uformelle samtaler).....</i>	66
6.2	OPPFATTET MENNGDE VEILEDNING.....	66
6.2.1	<i>Formell veiledning med praksisveileder og andre.....</i>	67
6.2.2	<i>Veiledningslike samtaler med praksisveileder og andre.....</i>	70
6.3	SYN PÅ VEILEDNINGENS LÆRINGSPOTENSIAL.....	71
6.3.1	<i>Formell veiledning med praksisveileder og andre.....</i>	71
6.3.2	<i>Veiledningslike samtaler med praksisveileder og andre.....</i>	72
6.3.3	<i>Formell veiledning i forhold til uformell veiledning.....</i>	74
6.4	VEILEDNINGENS BRUKSOMRÅDE.....	74
6.4.1	<i>De formelle veiledningsamtaler.....</i>	74
6.4.2	<i>De veiledningslike samtaler.....</i>	75
7.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	77
7.1	OPPSUMMERING AV RESULTATER.....	77
7.2	KONKLUSJON.....	78
7.3	MULIGE FORKLARINGER PÅ HVORFOR SÅ FÅ STUDENTER HAR MOTTATT DEN VEILEDNINGEN DE HAR KRAV PÅ.....	79
7.4	POTENSIELLE FORANDRINGER.....	81

7.5 FREMTIDIGE STUDIER	84
LITTERATURLISTE	86
VEDLEGG	90
INTERVJUGUIDE.....	91
SPØRRESKJEMA	93

Tabeller

Tabell 1: Antall formelle veiledninger i GU2	59
Tabell 2: Formelle veiledninger i fht tjenestested	60
Tabell 3: Prosent av tiden studentene tilbrakte med praksisveileder i GU2 (spm. 9) ...	63
Tabell 4: Antall uformelle veiledningssamtaler	64
Tabell 5: Studentenes syn på mengden veiledning i GU2.....	67
Tabell 6: Syn på om det burde vært mer eller mindre uformell veiledning (spm. 19) ..	70
Tabell 7: Studentenes syn på den formelle veiledningens bruksområde	72
Tabell 8: Studentenes syn på den uformelle veiledningens læringspotensial	73
Tabell 9: Enighet i om det kan snakkes om alle politifaglige temaer under formell veiledning (spm. 14b)	75
Tabell 10: Studentenes syn på den uformelle veiledningens bruksområde	76

1. Innledning

Veiledning er et begrep som de siste årene har blitt flittig brukt i dokumenter som omhandler utdanning og opplæring. Sentrale rammeplaner og stortingsmeldinger uttrykker at veiledning er en viktig brikke for suksess i skolevesenet, både innen opplæring av elever og lærere (Rammeplan for allmennlærerutdanningen, Rammeplan for barnehagen, Rammeplan for førskolelærerutdanningen, St.meld. nr. 27 (2000-2001), St.meld. nr. 16 (2001-2002)). Dette kan eksemplifiseres gjennom følgende sitat St.meld. nr. 16 (2001-2002:36): "Veiledet lærerpraksis i skole og barnehage er en meget viktig del av en profesjonsrettet grunnutdanning for lærere". Det kan med andre ord slås fast at forfatterne av rammeplaner og stortingsmeldinger mener bruk av veiledning har nytteverdi som læringsverktøy.

Det fremgår også av et dokument fra Politihøgskoleprosjektet (1991) at den tidligere Politiskolen mente at veiledning var et viktig innsatsområde, og at veiledningen ble foreslått styrket da Politiskolen skulle bli til Politihøgskolen. I de nye i fagplanene for alle de tre årstrinnene i studieåret 2007/ 2008, legges det også vekt på veiledning av studentene (Fag- og temaplaner for 1. studieår 2007/2008 avdeling Oslo, Fagplaner studieåret 2007/2008 2. studieår, Fag- og temaplaner for 3. studieår 2007/2008 avdeling Oslo, heretter Fagplan 1, Fagplan 2 og Fagplan 3). Det er tydelig at veiledning er et fenomen som ikke nødvendigvis er så nytt for Politihøgskolen, men som kanskje har blitt satt mer i fokus de siste årene. Men selv om veiledning ofte nevnes i fagplanene, er det ingen av de som sier særlig mye om hva veiledning faktisk er – verken hva angår metoder eller innhold.

Denne oppgaven handler om veiledning og den veiledningen som foregår, eller eventuelt ikke foregår, under politistudentenes andre år i bachelorutdanningen. I dette praksisåret skal det foregå daglig veiledning, i tillegg til mer strukturerte og forberedte veiledningssamtaler (Fagplan 2:8). Planen sier, som nevnt ovenfor, imidlertid ikke spesielt mye om metodene som skal brukes eller innholdet i denne veiledningen. Ei heller blir andre didaktiske kategorier eller relasjonene mellom disse beskrevet i særlig grad. Derfor er det interessant å undersøke hvordan studentene oppfatter disse samtalene – i den utstrekning de finner sted.

1.1 Politifaglig veiledning utenfor Politihøyskolen

Det er ikke bare på Politihøyskolen eller i Politihøyskolens regi at veiledning har gjort sitt inntog i politi- og lensmannsetaten. I følge stortingsmeldingen ”Politireformen 2000. Et tryggere samfunn” må politi- og lensmannsetatens ledere i fremtiden ”[...] innrette seg på å fungere minst like mye som veiledere for sine ansatte som beslutningstakere” (St.meld. nr. 22 (2000-2001):68). Veiledning er med andre ord – på papiret – i ferd med å bli en del av ledersjiktets arbeidsmetoder, om det ikke allerede har blitt det.

Veiledning skal også foregå under såkalt planmessig tjenestegjøring (Rundskriv 03/014 2003). Dette er en modell for kompetanseheving i politiet, hvor tjenestepersoner tjenestegjør ved andre avdelinger enn der de er tilsatt til daglig. Dette skal skje innen en tidsperiode på minimum fem måneder, og hensikten er å gi den enkelte økt kunnskap om andre avdelinger enn sin egen (Rundskriv 03/014 2003). Det er her snakk om hospitering eller jobbrotasjon til andre avdelinger enn den man normalt jobber ved. Et eksempel på slik tjeneste kan være at en polititjenesteperson som til daglig jobber med etterforskning, i stedet jobber med forebyggende arbeid et halvt år. Ut i fra samtaler med polititjenestepersoner som har vært med på dette opplegget, synes imidlertid den veiledningen som forekommer å være særdeles varierende hva angår rammer, innhold og metode.

Om vi også skal gå utenfor Norges grenser, kan vi se at for eksempel det svenske politiet har begynt å bruke veiledning aktivt når de trener sine etterforskere (Politiforum 2008). I tillegg kan vi se parallelle trender i det private næringslivet, slik Skagen (2004:16) nevner. Imidlertid ligger ikke disse temaene innenfor oppgavens rammer, og vil derfor ikke bli drøftet ytterligere.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen som er valgt for denne oppgaven består av fire spørsmål og lyder som følger:

- 1. I hvilken grad mottok studentene som var under utdanning på grunnutdanningens trinn 2 på Politihøyskolen i 2007/ 2008 veiledning i samsvar med fagplanene?**
- 2. I hvilken grad opplevde studentene at de mottok den veiledningen de hadde krav på?**
- 3. Hvordan ser studentene på veiledning som læringsform?**
- 4. Hvordan mener Politihøyskolen veiledning i GU2 bør bedrives?**

Spørsmål 1, 2 og 3 vil besvares gjennom kvantitative metoder. Spørsmål 4 er i mye større grad kvalitativ, og besvares deretter. Det må også bemerkes at det er de tre første spørsmålene som er av størst interesse. En del oppmerksomhet vil i oppgaven likevel bli rettet mot hva Politihøyskolen legger i begrepet veiledning, men i hovedsak gjøres dette for å kunne belyse de tre første spørsmålene.

Det kan virke som om spørsmål 1 og spørsmål 2 spør om det samme. Det er imidlertid en forskjell ved at spørsmål 1 etterspør noe rent objektivt, mens spørsmål 2 er mye mer subjektivt ved at det spør om studentenes opplevelser.

For å kunne svare på de to første spørsmålene i problemstillingen, må en rekke mer spesifikke spørsmål stilles. Dette er spørsmål som undersøker hvor mye veiledning studentene har gjennomgått og hva de mener om dette, om de anser veiledning for å være lærerikt, om de vil ha mer eller mindre veiledning, og hvilke bruksområder de mener

veiledningssamtaler er egnet for. Disse spørsmål vil bli forsøkt besvart i denne oppgaven gjennom en spørreundersøkelse (mer utfyllende redegjort for i kapittel 4).

For å undersøke spørsmål 3 i problemstillingen, må det stilles spørsmål om både veiledning innen politiet generelt, og GU2 spesifikt. Det vil legges spesiell vekt på spørsmål rundt didaktiske kategorier, noe som vil bli gjort gjennom dokumentanalyser, og et intervju supplert med mer uformelle samtaler.

Det er også viktig å påpeke at veiledning, slik det brukes i problemstillingen, innebærer både avtalt og forberedt veiledning og veiledningslike samtaler. Disse ulike veiledningstypene vil bli presentert mer utfyllende i kapittel 3.

1.3 Avgrensninger

Problemstillingene fremtrer som noe brede. De avgrensningene som gis her, er av overordnet art for hele oppgaven. I tillegg vil mindre avgrensninger bli foretatt underveis, som for eksempel det utvalget som er gjort i teorikapittelet. Det vil ikke være hensiktsmessig å ta med alle teorier om veiledning, kun de som er interessante i forbindelse med denne oppgaven.

Grunnen til at de studentene som var i grunnutdanningens andre år i 2007/ 2008 ble valgt, og ikke de som er i grunnutdanningens andre år i skrivende stund, er fordi sistnevnte ennå ikke har noe grunnlag for å kunne svare på spørsmål om den veiledningen som foregår i dette studieåret. De hadde oppstart i august 2008, og siden spørreundersøkelsen ble gjennomført i oktober 2008, ville dette gitt studentene en alt for liten ramme å svare ut i fra. Derfor ble studenter som allerede hadde gjennomført hele andreåret, valgt ut.

All den veiledningen som gis i andreåret, er heller ikke dekket i denne oppgaven. Fagplan 2 sier at studentene har krav på tre samtaler med sin praksisansvarlige i løpet av utdanningsåret. Disse samtaler er ikke tatt med i spørreundersøkelsen, da de i mye større grad er preget av å være vurderingssamtaler, i tillegg til å være veiledningssamtaler. På grunn av dette, og det faktum at det bare gjelder tre samtaler, har ikke dette blitt vektlagt i oppgaven. Samtaler med praksisansvarlig vil derfor bare bli tatt opp der disse tilfeldigvis omtales i forbindelse med andre samtaler eller liknende.

Veiledning bedrives også i de andre årene av politiutdanningen, samt på etter- og videreutdanningen, men dette tas ikke opp i denne oppgaven. Her er det kun snakk om det som skjer mellom student og praksisveileder (eller andre polititjenestepersoner som veileder studenter) i grunnutdanningens andre år. Ei heller vil veiledning ellers i politietaten bli diskutert.

1.4 Begrepsavklaringer

De fleste begrepene, spesielt med tanke på polititermer, vil bli avklart underveis i oppgaven. Imidlertid er det noen begreper som bør avklares på forhånd, da disse er mer eller mindre gjennomgående for hele oppgaven.

Den mest sentrale avklaringen som må foretas, handler om forståelsen av begrepet veiledning. Veiledning er ikke profesjonsbeskyttet på noen måte, noe som innebærer at hvem som helst kan kalle seg veileder. En av de tingene dette fører til, er at de som kaller seg veiledere, kan legge ulikt innhold i denne tittelen. Hva som er veiledning for én, er dermed ikke nødvendigvis veiledning for en annen. Resultatet av dette er en begrepsforvirring. Oppgaven, med mindre noe annet kommer fram, handler imidlertid om pedagogisk veiledning. Dette innebærer at veiledningstyper som terapeutisk veiledning, sosialveiledning eller liknende, ikke er en del av oppgaven. Mer om hva pedagogisk veiledning innebærer vil bli tatt opp i kapittel 3.

I oppgaven vil begrepet praksisveileder benyttes om den personen som veileder studentene, da dette er tittelen på Politihøgskolens veiledere i praksisåret. Mer om hva denne rollen innebærer kommer i kapittelet om politihøgskolen og den utdanningen som foregår der (kap. 2).

Den som blir veiledet eksisterer det også ulike benevninger på i litteraturen. I den litteraturen som danner bakgrunn for denne oppgaven, er for eksempel "den veiledede", "veilanden" eller "veisøker" brukt (Mathisen 2003, Lien 2006, Boge et al. 2005). Alle beskriver den personen som mottar veiledningen. I denne oppgaven vil veisøker, eventuelt student/politistudent/ GU2-student, brukes om den personen som mottar veiledning.

Forelesninger, klasseromsundervisning og instruksjon er også noe det skilles mellom i denne oppgaven. Disse tre undervisningsmåtene er det kanskje vanlig å sette tilnærmet likhetstegn mellom, men det er gjort et skille her for å få fram ulikhetene mellom tre noe ulike undervisningsformer. Av erfaring viser det seg at mange polititjenestepersoner slår sammen alle de tre undervisningsformene og kaller det instruksjon. Dette er uavhengig av rammer, innhold, metode osv. Likevel vil begrepene bli brukt annerledes i denne oppgaven, da det er behov for mer nyanserte kategorier.

Forelesninger blir brukt om den mer teoretiske undervisningen hvor det nesten bare foregår enveiskommunikasjon, dvs. at foreleser snakker og studenter lytter. Klasseromsundervisning viser til teoretisk undervisning hvor studentene er aktive, kommer med innspill og spørsmål til foreleser, og/ eller hvor gruppeoppgaver eller individuelle oppgaver eller liknende foregår. Forskjellen mellom forelesninger og klasseromsundervisning er altså studentenes aktivitetsnivå.

Instruksjon benyttes om undervisning i praktiske emner. Eksempler på dette er arrestasjonsteknikk, bruk av skytevåpen og taktisk entring av rom. Studentenes aktivitetsnivå under instruksjonen er ikke med på å definere begrepet, dvs. at de kan både være aktive og passive, og det vil fremdeles kalles instruksjon, så lenge temaet er av en

praktisk art. Siden det imidlertid er snakk om praktisk undervisning, er som oftest studentene særdeles aktive.

Ut over de avklaringene som er gjort her, vises det til kapitler som spesifikt omhandler politiet (kap. 2) eller teoretisk veiledning (kap. 3) for nærmere redegjørelser.

1.5 Oppgavens oppbygning og innhold

Denne oppgaven inneholder sju kapitler. Dette første kapitlet er et innledende kapittel, og inneholder blant annet problemstillingen og bakgrunnen for denne, avgrensningen av oppgaven og diverse begrepsavklaringer. Det andre kapitlet handler om Politihøyskolen og den utdanningen som foregår der. Det tas også opp noe om den administrative oppbygningen, slik at lesere som ikke er kjent med denne høyskolen, skal få et raskt innblikk i hvordan ting fungerer. Kapittel tre er et teorikapittel, og tar for seg seks ulike veiledningsstrategier. I tillegg forsøkes det her å ramme inn eller avgrense veiledningsbegrepet. Etter dette kommer et metodekapittel, kapittel fire, som tar opp hvilke metoder som ble brukt i forbindelse med denne oppgaven, hvordan de ble brukt, samt styrker og svakheter ved disse. Metodiske aspekter rundt bruk av spørreskjema som metode vil bli vektlagt, da dette var den viktigste datainnsamlingsmetoden i denne oppgaven. Det femte kapitlet tar opp hva Politihøyskolen legger i begrepet veiledning. Dette kapitlet er basert på dokumentstudier og et intervju med en høyskolelektor på PHS, samt noen andre mer uformelle samtaler, og er et forsøk på å finne fram til Politihøyskolens definisjon og syn på veiledning. Kapittel seks presenterer resultater fra spørreskjemaundersøkelsen. Her vil også diverse drøftinger rundt funnene gjøres. Oppgaven avsluttes med kapittel sju, hvor resultatene oppsummeres og en konklusjon presenteres.

2. Om Politihøgskolen og politiutdanningen i Norge

Opplæring av politi har foregått så lenge det har eksistert politi i Norge, noe som kan spores tilbake til 1700-tallet. Den første organiserte opplæringen av polititjenestepersoner ble foretatt i Kristiania i 1889, men Statens Politiskole ble ikke grunnlagt før i 1920, da som en etatskole (Semb 1995). Dette var en toårig, lønnet utdanning, men ettersom tiden gikk og samfunnets krav til utdanning ble høyere, måtte Politiskolen følge etter. En prosjektgruppe ble nedsatt i 1990, og denne produserte samme år en rapport med forslag til ny studieplan, organisasjonsplan, styringsform og nye forskrifter (Semb 1995, Politihøgskoleprosjektet 1990). I 1992, etter at studie- og fagplaner var utarbeidet og revidert, ble Politihøgskolen opprettet, og det første kullet ble tatt inn (Semb 1995). Dette innebar at siste kull ble uteksaminert fra Politiskolen i 1993. Etter hvert kom også en masterutdanning på plass, og de første studentene begynte i 2006, etter at "Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen" (NOKUT) hadde godkjent både bachelor- og masterutdanningen samme år (phs.no 2008).

Et relevant spørsmål å stille i forbindelse med omleggingen er: Hva innebærer en overgang fra Politiskole til Politihøgskole? I første omgang er det relevant å trekke fram at det kan føre til en større grad av teoretisering av enkelte av fagene. På den annen side er andreåret et rent praksisår, noe som taler for at den gamle opplæringsmodellen, som i større grad var basert på praksis, ikke svekkes i så stor grad som man kanskje skulle anta. Økningen fra toårig til treårig skolegang innebærer også en høyere formalkompetanse for de som uteksamineres. Dette medfører muligens at de som er ferdigutdannet, er mer ettertraktet i det sivile næringsliv og i andre posisjoner utenfor politiet. I tillegg kan det innebære at vi får en politistyrke med andre verdier og synspunkter, noe som muligens er hensiktsmessig i dag.

Et annet poeng overgangen fører med seg, er at man i dag kan bytte ut flere fag i politibacheloren med relevante høyskole- eller universitetsfag. For eksempel kan man slippe å følge undervisning i og ta eksamen i fag som psykologi, sosiologi og jus-emner, dersom

man har tilsvarende sivil utdanning. Sivile kan imidlertid ikke følge fag eller annen utdanning på PHS uten å være tatt opp som student der.

2.1 Bachelorutdanningens oppbygning

Bachelorutdanningen består, som andre bachelorutdanninger, av tre år, hvor hvert godkjent semester gir studenten 30 studiepoeng – til sammen 180 studiepoeng. Disse tre årene kalles ”grunnutdanningen” og benevnes ofte som GU1, 2 og 3. GU1 er grunnutdanningens første år, GU2 er praksisåret, mens GU3 er det avsluttende året. GU1 og GU3 gjennomføres på PHS (enten i Oslo eller i Bodø), og består i stor grad av ”normal” høyskoleutdanning. Dette innebærer blant annet forelesninger, klasseromsundervisning, instruksjon, gruppe- og enkeltmannsarbeid, innleveringsoppgaver, samt eksamener. Innholdsmessig er studiet lagt opp etter en faginndeling, med fag som politilære og yrkesetikk, operativ polititjeneste, rapport- og etterforskningslære, forvaltningsrett, psykologi og sosiologi. På dette punktet er PHS med andre ord nokså lik andre høyskoler, bortsett fra at innholdet i de ulike fagene er vinklet mot politiarbeid. I tillegg til denne inndelingen er det også lagt inn temaorganiserte perioder, hvor studentene tar for seg spesielle temaer som går på tvers av faginndelingen. Dette kan være temaer som rus, etikk, vinning og trafikk (Fagplan 1, 2 og 3).

GU2 er et praksisår hvor studentene blir utplassert som ”lærlinger” ved en politistasjon eller et lensmannskontor i Norge. De gis da en begrenset politimyndighet, og skal følge en bestemt polititjenesteperson i utdanningens varighet. Denne polititjenestepersonen, som har som oppgave å undervise, veilede og evaluere studenten, kalles en praksisveileder og fungerer i stor grad som en mester, sett ut i fra Nielsen og Kvale (1999) sitt syn på mesterlære (jf. kap. 3 for mer om mesterlære). Oppgaven som praksisveileder kommer i tillegg til polititjenestepersonenes normale arbeidsoppgaver. Det er disse personene som, i følge fagplanene for 2. studieår, skal gi studentene daglig veiledning, samt en månedlig, mer formell veiledningssamtale. I tillegg gjennomføres tre vurderingssamtaler med praksisansvarlig. Dette er de personene med ansvar for alle studenter og praksisveiledere, både administrativt og faglig, i det enkelte distrikt.

2.2 Administrasjon

Politolovens § 24a, sier at Politihøgskolen er underlagt Justisdepartementet (nåværende Justis- og Politidepartement). Departementet har imidlertid delegert store deler av administrasjonen og ansvaret til Politidirektoratet (POD), slik det står beskrevet i ”Forskrift om Politihøgskolens styre, oppgaver og virksomhet” fra 2005 (heretter Forskrift om PHS 2005). Det er dermed Politidirektoratet som i praksis er Politihøgskolens nærmeste overordnede. Videre står det i nevnte forskrift at Politihøgskolens øverste organ er et styre bestående av 11 personer, mens den daglige ledelsen, både administrativt og faglig, utføres av rektor (Forskrift om PHS 2005).

I følge ”Forskrift om delvis innlemming av Politihøgskolen under lov om universiteter og høyskoler” (2005), må PHS følge deler av ”lov om universiteter og høyskoler”. Her blir det også klart hvilke deler av universitetsloven PHS er unntatt fra, samt at formålet med forskriften, er å sidestille PHS med de andre institusjonene loven gjelder for. Dette vil imidlertid ikke gjøres rede for eller drøftes videre i denne oppgaven.

Politihøgskolen har en avdeling i Oslo og en i Bodø. Av disse er Oslo-avdelingen størst, og det er også hit administrasjonen er lagt. I tillegg disponerer PHS to øvingscentre, et lokalisert i Stavern, og et ved Kongsvinger. Vi kan også si at hele Norge benyttes som utdanningsinstitusjon, dersom vi tar med studentenes utplassering ved et lensmannskontor eller ved en politistasjon i andreåret. Forskjellen i tjeneste mellom disse to, er at de som tjenestegjør på en politistasjon i stor grad tilbringer mest tid på ordensavdelingen, mens tjeneste på et lensmannskontor i mye større grad er preget av mer variert arbeid. Her blir den enkelte tjenesteperson, og dermed også student, satt til de aller fleste arbeidsoppgavene, både forebyggende, orden, etterforskning osv.

3. Veiledning – en teoretisk tilnærming

Et problem som kan dukke opp for de som jobber med og skriver om veiledning, er problemet med å definere veiledningsbegrepet. Tross alt brukes ordet veiledning innen særdeles mange områder. Du kan få veiledning på biblioteket dersom du leter etter en spesiell bok, du får gjerne en veiledningsmanual til den nye bilen din, åndelig veiledning kan du få i både hellige skrifter og hos åndelige veiledere, samt at du kan motta veiledning på ditt lokale treningsstudio. Veiledning kommer med andre ord i mange fasonger, og å finne en allmenngyldig definisjon er trolig å anse som en tapt sak. Bachke gjorde en relativt grundig jobb når han forsøkte å definere veiledningsbegrepet i en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (NPT) i 2000. Her presenterer han 12 forfattere, både norske og internasjonale, og finner gjennom dette fram til sin egen definisjon på veiledning. Denne lyder: ”Veiledning er å hjelpe en person til å finne frem til/ oppdage og/ eller skape nye løsninger på faglige og yrkesrelaterte problemer, tenke gjennom disse og etablere et ønske i v [veisøker] om å prøve ut løsningen(e) i det virkelige liv” (Bachke 2000:139). Imidlertid er ikke det å finne en allmenngyldig definisjon av interesse i denne oppgaven. Det vil heller bli gjort et forsøk på å avgrense og negasjonsdefinere veiledningsbegrepet ut i fra noen utvalgte forhold. I tillegg vil en noe overflatisk definisjon om veiledning bli presentert, trukket ut fra et intervju med en høyskolelektor og samtaler med studieledere på PHS.

Likevel kan én avgrensning gjøres. Denne oppgaven handler om pedagogisk veiledning, noe som i dette tilfellet betyr veiledning innen oppgave, fag eller yrke. Personlig veiledning eller mestringsveiledning kan sikkert også falle inn under denne kategorien, men siden dette ikke blir brukt i særlig stor grad på PHS, vil det heller ikke bli tatt opp her. Pedagogisk veiledning innebærer også at målet med veiledningen er at veisøker skal lære noe, og/ eller reflektere over temaet for veiledningen.

De teoretikerne og lærebokforfatterne som har skrevet om veiledning, har ofte ulike syn på hvordan man skal definere begrepet, noe Tveiten viser når hun legger fram 12 måter ulike forfattere har definert og beskrevet veiledning på (Tveiten 2002:23-24). Mange nevner hvor

problematisk en slik definering og avgrensning kan være, men definerer begrepet mer eller mindre klart likevel. Mathisen (2003) peker i en av sine artikler på at det hersker stor forvirring og uenighet rundt veiledningsbegrepet, og at dette faktisk kan skape en behovskonflikt mellom veileder og veisøker. Denne går ut på at veiledningens intensjon muligens ikke stemmer overens med veisøkers forventninger. Denne forvirringen øker muligens ytterligere når Mathisen og Høigaard (2002) trekker inn det de kaller for veiledningslike samtaler. De skriver om samtaler som ikke fullt ut kan karakteriseres som veiledning, men som likevel har elementer av veiledningsmetode i seg. Skagen (2004:13) på sin side, snakker også om hvor forvirrende "veiledningens landskap" kan være, men rydder også til en viss grad i dette landskapet, når han beskriver og kommer med kritikk av 10 retninger innen veiledning.

På grunn av denne uenigheten kan det kanskje være en idé å la være å definere hva veiledning er fullt ut? Tross alt finnes det så mange ulike synspunkter og oppfatninger, at én definisjon med stor sannsynlighet ikke klarer å fange alle veiledningsstrategier. Kanskje er det derfor viktigere for den enkelte å fokusere på å utvikle og forbedre sin egen veilederstil, slik Skagen foreslår (Skagen 2000:8). En enklere oppgave vil muligens være å si noe om hva veiledning *ikke* er. Problemet blir imidlertid at også her vil det herske uenighet blant forskere, lærere, veiledere og andre interessenter. Det hele munner dermed kanskje ut i at både definisjoner og negasjonsdefinisjoner vil bli såpass brede og generelle dersom de skal gjelde alle veiledningsformer, at poenget blir borte. Til tross for dette, vil det bli foreslått noen mulige måter å avgrense veiledningsbegrepet på nedenfor.

3.1 Mulige avgrensninger av veiledningsbegrepet

For å definere eller avgrense veiledning, kan vi benytte oss av flere tilnæringsmåter. Nedenfor presenteres fire ulike områder som veiledning muligens kan avgrenses innenfor. Dette er ikke et forsøk på å komme fram til noen rigide rammer som veiledning må eller ikke må bevege seg innenfor, eventuelt elementer som må eller ikke kan være med, men heller et

forsøk på å peke på hvor vanskelig det kan være å avgrense veiledningsfeltet. I tillegg kan de fungere som pekepinne på mulige områder veiledningsbegrepet *kan* defineres innen.

Først og fremst kan vi tenke oss at veiledning avgrenses etter de didaktiske kategoriene metode, innhold, rammer, mål, veisøkers forutsetninger og vurdering. For eksempel kan det være at vi velger å kalle det veiledning dersom metoder som åpne spørsmål, parafrasering og metakommunikasjon blir benyttet av veileder, men at rådgivning, instruksjon eller ledende spørsmål ikke kvalifiserer til veiledningsmetoder. Samtidig sier kanskje rammeforholdene at veiledning må overstige 30 minutter, eller at spesielle forhold i rommet må være til stede. Kanskje kan innholdet kun være av en spesiell art, for eksempel ved at det ikke kan snakkes om dype personlige problemer, eller overflatiske emner. Denne listen kan vokse seg lang, men poenget er at dette er én måte å avgrense veiledning på. De didaktiske kategoriene kan være bestemmende for hva som oppfattes som veiledning. Det vil si at enkelte forhold må være til stede, mens andre må være fraværende, for at aktiviteten skal kunne defineres som veiledning. Problemet her ligger i at ulike veiledningsmodeller benytter seg av ulike metoder, rammer, vurderingsformer, etc. Så dersom alle de ulike veiledningsstrategiene skal kunne fungere under den samme definisjonen, må definisjonen være tilstrekkelig bred. Dette fører muligens til at så mange forhold blir en del av definisjonen, at den blir intetsigende. Eventuelt kan det være at noen forhold er direkte motstridende, og dermed blir definisjonen ugyldig for en eller flere strategier. På grunn av dette, og på grunn av at det ikke er en del av oppgavens problemstilling, vil ikke en slik avgrensning bli foretatt her.

En annen måte å begrense veiledningsfeltet på, kan være å se på relasjonen mellom veileder og veisøker. Lien (2006) er særdeles opptatt av denne, og er en forkjemper for at Carl Rogers tanker om ekthet, empati og ubetinget positiv aktelse skal følges. Kanskje er det disse tre elementene som gjør veiledning til det det er, og at situasjoner der dette ikke er til stede hos veileder, ikke kvalifiserer til veiledning? Spørsmålet blir da: Hva om veilederen ikke klarer å oppføre seg "ekte" til enhver tid? Hva skjer dersom veileder skjuler sin frustrasjon eller glede? Er det ikke lenger veiledning? Eller hva om veilederen ikke klarer å opptre empatisk i forhold til noe veisøkeren forteller om? Gjør dette veilederen til en mindre god veileder, eller betyr det at det ikke lenger er veiledning i det hele tatt? I tillegg oppstår

problemet med å gjenkjenne de tre elementene. Hvordan kan man vite at veileder er fullstendig ekte eller helt empatisk i en situasjon? Kanskje ulike veiledere legger ulike ting i det å være ubetinget positiv i sin aktelse? Det at vi ikke klarer å kartlegge relasjonen mellom veileder og veisøker på en helhetlig måte, gjør at også denne måten å definere veiledning på blir vanskelig.

Den neste tilnærmingen som skal tas opp her, handler om maktforholdet i samtalen mellom veileder og veisøker. Dette forholdet kan være symmetrisk eller asymmetrisk, noe som innebærer at forholdet mellom de to enten er likeverdig, eller at den ene parten sitter på mer kompetanse, kunnskap, høyere rang eller liknende (av Lauvås og Handal (2000) kalt ”dominans og likeverd”). Spørsmålet blir da: I hvilken kategori må man være for å kunne kalle det veiledning? Er det veiledning dersom den ene parten er mer kunnskapsrik, eller har mer makt enn den andre? Er det veiledning dersom begge er like dyktige og/ eller har samme erfaringsgrunnlag? Lauvås og Handal (2000:226-228) mener at diskursen – det vil si den maktfrie samtale mellom likeverdige, som omhandler en sak begge bryr seg om, og hvor begge parter bøyer seg for det bedre argument – kan anses som den ultimate samtaleformen for veiledning. Riktignok er de klare på at veiledning er dynamisk, og at det dermed kan være vanskelig å holde veiledningen innenfor diskursrammene til enhver tid, men de mener det er et ideal å bevege seg i diskursretningen om mulig (Lauvås og Handal 2000:228). Bjørndal (2008) legger fram et annet syn på dette, når han skriver at symmetrisk samtale er vanskelig å tenke seg, og kanskje også uønskelig i læringssammenheng. Han viser til Linell og Luckmann (Bjørndal 2008:230) som mener at dersom asymmetrien i kommunikasjonen mellom mennesker ikke eksisterte, dvs. hvis kommunikativt relevante kunnskapsforskjeller var totalt fraværende, ville det være liten eller ingen vits i å kommunisere i det hele tatt. De mener at asymmetri i kommunikasjonen derfor er avgjørende for å skape nyttig kommunikasjon. Hva som er det beste å strebe etter i en veiledningssamtale, kan derfor være noe vanskelig å avgjøre, men kanskje er det i alle fall viktig for partene å være klar over hva symmetri eller asymmetri i deres samtaleforhold innebærer.

Den fjerde tilnærmingen er til en viss grad relatert til forrige punkt, ved at symmetri/asymmetri kan være en avgjørende faktor for hvem som snakker mest i samtalen. Det er her

snakk om dialog-/ monologforholdet i en veiledningssamtale. Hvem skal egentlig snakke mest? For at veiledning skal kunne forekomme, er det logisk at minst to personer fører en samtale mellom seg, hvor den ene opptrer som veileder, mens den andre (eventuelt et fåtall andre) er veisøker(e). Hvem av disse partene som imidlertid skal snakke mest er det verre å svare på.

Dersom samtaleforholdet legger seg på cirka 50-50, vil samtalepartene være likeverdige med hensyn til verbal kommunikasjonsmengde, og samtaleforholdet vil kunne beskrives som en dialog. Imidlertid kan det hende at dialogbegrepet ikke passer for veiledningssituasjonen, og at forholdet mellom veileder og veisøker kanskje burde være nærmere 80-20 – dvs. at veileder snakker cirka 20 prosent av tiden, mens veisøker står for resten. Tross alt er det veisøker som skal lære gjennom selv å reflektere, noe som kanskje er enklere å oppnå dersom veisøker prater mesteparten av tiden, mens veileder er stille og lytter. Dette betyr kanskje at en veiledningssamtale kan foregå ved at veileders innspill er nesten lik null, mens veisøker er den eneste som snakker. Spørsmålet blir da: Er det veiledning dersom veileder ikke ytrer ett eneste ord under en hel veiledningstime? Det skal ikke gis noe fasitsvar på det spørsmålet her, men dersom ser på studier gjort av Eikeland og Weiby (2003), viser det seg at veilederens spørsmål driver samtalen fremover. Det er med andre ord relativt stor sannsynlighet for at en veiledningssamtale uten særlige innspill fra veileder, vil være mindre produktiv for veisøker enn dersom veileder kommer med innspill. Imidlertid skal det ikke her konkluderes at en samtale hvor veileder ikke stiller spørsmål alltid vil være en uproduktiv samtale, kun at veileder trolig må være en aktiv deltaker for at veisøker skal kunne få mest mulig ut av samtalen. Spørsmålet som da kan stilles, er: Hva om veileder snakker mest? Kan vi kalle det veiledning dersom veileder står for 80-90 prosent av den verbale kommunikasjonen, mens veisøker står for den gjenværende parten? Eller enda mer ekstremt: Dersom veileder står for 100 prosent av den verbal kommunikasjonen? Dette er et noe usannsynlig tilfelle, men likevel kan det være situasjoner hvor samtaleforholdet ligger i dette sjiktet. I så tilfelle vil det være vanskelig å tro at veisøker selv kommer fram til de refleksjoner og løsninger som dukker opp i samtalen.

3.2 Veiledning i denne oppgaven

Til tross for vanskeligheten med å avgrense veiledningsfeltet, er det noen punkter som er gjort gjeldende i denne oppgaven. Det tas blant annet utgangspunkt i den definisjonen som ble utformet etter et intervju med en høyskolelektor på PHS. Denne definisjonen vil bli tatt opp grundigere i kapittel 5, så det vil her kun bli gitt en kortere definisjon av veiledningsbegrepet.

Veiledning, slik begrepet blir brukt i denne oppgaven, innebærer en samtale hvor veileder og veisøker sammen, gjennom veileders spørsmål, lytting og diverse andre metoder, forsøker å utrede et problem, et spørsmål, en utfordring eller liknende, slik at veisøker kan reflektere og lære.

Det vil skilles mellom formell veiledning og uformell veiledning, også kalt veiledningslike samtaler i oppgaven. De formelle veiledningssamtalene vil bli gitt mest rom i dette kapitlet, selv om alle strategiene som blir presentert nedenfor, er brukbare både innen formell og uformell veiledning. Under sistnevnte er det kanskje mer vanlig at en enkelt veiledningsstrategi ikke blir fulgt i like stor grad, samt at enkelte snarveier tas, for eksempel ved at en hel veiledningssløyfe, slik Handal og Lauvås (1999) beskriver den, ikke finner sted. Mer om hva veiledningslike samtaler innebærer i forhold til formelle samtaler blir redegjort for nedenfor.

3.3 Ulike veiledningsstrategier

I denne delen vil det bli redegjort for ulike veiledningsstrategier. De teoriene som er valgt ut her, er de det blir undervist i på PHS (Studieplan for videreutdanning i veiledningspedagogikk 2007, heretter Stud.plan veil.ped. 2007). Det vil kort bli redegjort for noen definisjoner og strategier som står sterkt innen den pedagogiske veiledningssjangeren og på PHS. Det er også viktig å påpeke, slik Inglar (1997) skriver, at ingen av

veiledningsstrategiene kan regnes som bedre enn de andre, men at man må velge ut i fra hvilke strategi som passer situasjonen og som passer det man ønsker å oppnå.

3.3.1 Handlings- og refleksjonsmodellen

Handal og Lauvås (1999) har, til dels med bidrag fra Lycke, skrevet flere bøker om veiledning, om enn i noe ulike forbindelser. Blant annet har de skrevet om veiledning i barnehagen, veiledning i medisinsk sammenheng, hovedfagsveiledning, kollegaveiledning i ulike sammenhenger og forskningsveiledning (Lauvås, Lycke og Handal 1990, Lycke, Handal og Lauvås 1994, Lauvås og Handal 1998, Lauvås, Lycke og Handal 2004, Handal og Lauvås 2006). Det er imidlertid ”På egne vilkår”¹ de presenterer som sin grunnbok (Handal og Lauvås 1999:11). I denne skriver de at ”veiledning er en form for undervisning”, og de mener at veiledning skal ha som hensikt å fremme læring hos veisøker (Handal og Lauvås 1999:13). Dette skal skje gjennom refleksjon over egne handlinger og egne begrunnelser for handlinger.

Et av hovedpoengene til Handal og Lauvås (1999) er at veilederen skal hjelpe veisøkeren til å utvikle sin egen praksisteori. Dette er de personlige erfaringer en person har gjort seg, blandet sammen med de teorier han eller hun velger å følge og de verdier som er viktige for personen og som påvirker dennes handlinger. Eller som Handal og Lauvås (1999: 19-20) uttrykker det: ”... en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis”. I dette utsagnet er det imidlertid et poeng som må kommenteres. Handal og Lauvås beskriver nemlig noe som har betydning for en persons *undervisningspraksis*. Er det dermed sagt at praksisteori kun er gyldig for de som bedriver undervisning? Handal og Lauvås har vektlagt veiledning av ”lærere, førskolelærere, instruktører, kursledere o.l., eller [...] mennesker som allerede praktiserer i slike funksjoner

¹ ”På egne villkor” ble første gang utgitt i 1982 (og på norsk i 1983), men det er først i utgaven fra 1999 at Handal og Lauvås presenterer boka som sin grunnbok om veiledning (Handal og Lauvås 1982, Handal og Lauvås 1983, Handal og Lauvås 1999).

og vil utvikle nye og bedre måter å løse sine oppgaver på” (Handal Og Lauvås 1999:9). Samtidig sier de at ”På egne vilkår” er deres grunnbok, og at den formen for veiledning som presenteres der, også kan benyttes på andre områder (Handal og Lauvås 1999:11). Det kan derfor tolkes slik at praksisteori også kan benyttes om andre yrkesgrupper.

Utviklingen av denne praksisteorien skal skje gjennom en veiledningsprosess som er inndelt i faser. Begynnelsen på en slik prosess er etableringen av relasjonen mellom veileder og veisøker, mens det hele avsluttes med en evaluering. Mellom dette skal selve veiledningen foregå, gjerne gjennom gjentatte sløyfer, bestående av utforming av veiledningsgrunnlag, førveiledning, observasjon og etterveiledning. En av de tingene som skiller Handal og Lauvås noe fra andre veiledningsteoretikere, er deres tanker om at førveiledningen er den viktigste biten. Som de selv uttrykker: ”...”førveiledning” [representerer] et større potensial for læring enn den tradisjonelle ”etterveiledningen”.” (Handal og Lauvås 1999:105). Her foregår samtalen på det hypotetiske planet og veileder og veisøker er likeverdige med tanke på at ingen av partene har svaret på det som drøftes. Dette skal være en samtale som gir veisøker mulighet til å analysere sitt tenkesett rundt en oppgave, et spørsmål eller et problem, og som gir ham/ henne et grunnlag for videre planlegging (Handal og Lauvås 1999:109)

Det må også nevnes at Handal og Lauvås (1999), som deres boktittel tilsier, er opptatt av at veiledningen skal foregå på veisøkerens egne vilkår. De mener veiledningen skal ta utgangspunkt i veisøkerens praksisteori, og at veilederen skal være en bidragsyter i veisøkers utvikling (Handal og Lauvås 1999:9-10).

3.3.2 LØFT

LØFT er en forkortelse for løsningsfokusert tilnærming, og stammer egentlig fra den terapeutiske tradisjonen ”solution focused therapy” (Langslet 2002). Modellen har sine røtter i systemteorien, og Skagen (2004) trekker også linjer mellom LØFT, nevrolingvistisk programmering (NLP) og coaching. Dersom vi skal gå nærmere inn på sentrale personer, må vi først nevne Bronfenbrenner og Bateson i forbindelse med systemteorien. Videre er de

Shazer, De Jong og Berg viktige navn i internasjonal sammenheng (De Jong og Berg 2006), mens Langslet er sentral dersom vi ser på norske utviklere.

LØFT handler først og fremst om én ting: Hold fokuset på mulige løsninger i stedet for å fokusere på hva som er problemet. Sistnevnte er en typisk strategi i for eksempel medisin og bilmekanikk (Langslet 2004). For å kurere pasienten eller reparere bilen, må de to yrkesgruppene først finne ut hva som er galt, og dette er selvfølgelig en god strategi i disse tilfellene. Dersom en medisiner eller en mekaniker ikke vet problemet, kan han eller hun heller ikke se for seg noen løsninger, nettopp fordi problemet er så viktig i deres sammenhenger.

Imidlertid finnes det flere andre situasjoner hvor problemet ikke er like viktig å utrede for at situasjonen skal bedre seg. Eksempelvis kan vi tenke oss et arbeidsmiljø som virker demoraliserende og generelt negativt på de ansatte. I stedet for å finne ut hva årsaken til dette er, kan vi fokusere på hva som allerede fungerer og hvorfor det fungerer. Hva er det som skjer på arbeidsplassen når den ikke er demoraliserende? Tanken bak denne metoden er at det du gir oppmerksomhet, er det som vokser (Langslet 2004:27). Dersom du bare snakker om det som er feil, vil dette bli kategorisk for arbeidshverdagen (eller i andre situasjoner). Om du derimot holder fokuset på det positive, vil det positive blomstre. De Jong og Berg (2006:39) beskriver to aktiviteter som de løsningsfokuserte samtalene er oppbygd av. Først utvikles klare mål innenfor veisøkers referanseramme, deretter utvikles løsninger basert på unntak. Disse unntakene er de positive unntakene fra den ellers negative² daglige tilværelsen. Et sitat som kan være relativt dekkende for metoden er det følgende: "When I focus on what's good today, I have a good day, and when I focus on what is bad, I have a bad day. If I focus on a problem, the problem increases; if I focus on the answer, the answer increases" (Alcoholics Anonymous 1976 i De Jong og Berg 2002:103).

² Med negativ menes her "uønsket"

3.3.3 Gestaltveiledning

Gestaltveiledning bygger på gestaltterapien, en av de tre hovedretningene i psykoterapi, ved siden av psykoanalyse og atferdsterapi. Bakgrunnen for gestaltterapien og -veiledningen er, relativt overfladisk utredet, Perls arbeider i USA, samt tyske Wertheimers arbeid i mellomkrigstiden (Skagen 2004). Skagen (2004:43) mener betydningen av ordet ”gestalt” kan oversettes med ”skikkelse”, men at det i veiledningssammenheng kanskje passer bedre med ”helhet”. Denne helheten består av deler, som alle er viktige, samt at den inneholder betydningsfulle relasjoner mellom delene. Aalberg (2002:172) beskriver forståelsen av forskjellige elementers sammenheng som det mest vesentlige i gestaltterapien og –veiledningen. Det viktigste er ”... at tanke og følelse blir to sider av samme sak” (Aalberg 2002:172).

Dette fører oss rett over i gestaltveiledningens viktigste elementer, eller prosesser, nemlig de kognitive, de følelsesmessige og de kroppslige (Boge et al. 2005:31). Det er altså helheten og relasjonen mellom disse prosessene som er det viktigste å undersøke for en gestaltveileder. ”Veiledning skal bidra til at veisøker forstår helheten i forhold til tanker, opplevelser, handlinger og reaksjoner hos seg selv, hos andre, og i relasjonen mellom seg selv og andre” (Boge et al. 2005:31). I tillegg holdes fokus på såkalte ”åpne gestalter” (Skagen 2004). Dette er tidligere erfaringer eller ”... fastlåste handlingsmønstre som var relevante i tidligere opplevde situasjoner, men som bringes i spill i her-og-nå-situasjonen ...” (Skagen 2004:45). Veisøker må gjøre seg ferdig med slike, ved å tilfredsstille det/ de behovene gestalten handler om, og dermed lukke gestalten. På denne måten kan veisøkeren organisere nye gestalter. Metodemessig benytter gestaltveiledning seg i større grad av fantasi, kroppsspråk og metaforer enn andre veiledningsmodeller, og deres mål er i stor grad at det enkelte individ ”... skal oppdage, utforske og oppleve sin egen individualitet” (Skagen 2004:43).

3.3.4 Systemisk veiledning

Systemisk veiledning har, som LØFT, sine røtter i systemteorien (Skagen 2004). Om vi skal nevne navn, er det kanskje Bronfenbrenner og Bateson som er de viktigste grunnleggerne (Skagen 2004), mens i Norge er det kanskje mest naturlig å trekke fram Liv Gjems. Teorien sier at mennesker er en del av et sosialt system, og relasjonen mellom disse menneskene er viktig (Skagen 2004). Dette sosiale systemet består av deler – enkelte mennesker som interagerer med andre og påvirker hverandre gjensidig (Gjems 1995). På denne måten er den enkelte del, det enkelte menneske, viktig. Samtidig er helhet og sirkularitet vesentlig. Alle fenomener henger sammen og den påvirkningen som skjer mellom delene anses som gjensidig. Sentralt for en systemisk veileder å finne ut, er hvordan en person påvirkes av sine omgivelser og samtidig hvordan denne personen påvirker sine omgivelser tilbake. Det er effektene/ resultatene/ konsekvensene av det vi foretar oss som er hovedfokus, ikke våre begrunnelser for dem. Dette synet på gjensidig påvirkning gjenspeiles i systemveiledernes mening om at veileder og veisøker skal være så likestilte som over hodet mulig (Boge et al. 2005).

3.3.5 Mesterlære

Hvorvidt mesterlære er en form for veiledning eller ikke, er et spørsmål som er noe vanskelig å besvare. Boge med flere (2005) beskriver mesterlære som en veiledningsmodell på lik linje med gestaltveiledning og handlings- og refleksjonsveiledning. Imidlertid mener de at mesterlære i seg selv ikke inneholder nok refleksjon over handling, og at mesterlære dermed ikke kan fungere alene, uten at en eller annen form for veiledning legges til.

Lycke, Lauvås og Handal (2000) mener at deres veiledningsmodell, refleksjon over handling, var en reaksjon på den retningen lærerutdanningen hadde tatt på 80-tallet. De mente at veiledningen var for mye basert på "... demonstrasjon, øving og korreksjon" og at veiledningen ble preget av en mester-lærling-relasjon (Lycke, Lauvås og Handal 2000:123). De sier i en av sine artikler at "... læring gjennom reflekterende veiledningssamtaler og læring gjennom (veiledet) deltakelse i praksisfellesskap representerer *ulike* situasjoner"

(Lycke, Lauvås og Handal 2000:124). Aalberg (2002:96) virker til en viss grad uenig i dette når han beskriver "... *håndverkstradisjonen*, også kalt mester-svenn-tradisjonen ..." og setter likhetstegn mellom veileder og mester, mens Midthassel (2003:169) i en av sine artikler sier at "mesterlæretradisjonen [...] er veiledning basert på modellæring". Det hersker altså en viss uenighet rundt hvorvidt mesterlære er en veiledningsstrategi, og noen avgjørelse med tanke på dette skal ikke tas her. Kanskje er det nok å si at dersom mesterlære skal anses som en veiledningsstrategi, er det viktig å påpeke at veiledningen er asymmetrisk, direkte, og til en viss grad mangler status som læringsredskap (Bjørndal 2008:181).

Selv om mesterlære ikke riktig overbeviser som veiledningsstrategi, tas teorien likevel med her siden den er en stor del av hvordan PHS bygger opp sin opplæring. Definisjonen er sammensatt av fire hovedtrekk Nielsen og Kvale beskriver som viktige for mesterlæren (Nielsen og Kvale 1999:19). Denne går ut på at mesterlære innebærer 1) et praksisfellesskap hvor 2) tilegnelse av faglig kunnskap foregår via 3) læring gjennom handling og 4) evaluering gjennom praksis (Nielsen og Kvale 1999). Dette er selvfølgelig en noe bred definisjon, men det ses ikke som noe poeng å drøfte mesterlære ytterligere her. I stedet kan det være verdt å nevne at mesterlære i bunn og grunn bygges opp av flere mindre undervisningskomponenter, hvor observasjonslæring, erfaringslæring, veiledning, tilbakemelding og vurdering er blant de viktige.

3.4 Veiledningslike samtaler

Det siste som tas opp i dette kapittelet, er det som av Mathisen og Høigaard blir kalt "de veiledningslike samtalene" (Mathisen og Høigaard 2002). De sier slike samtaler ikke kan "... betraktes som formelle samtaler, men kan heller ikke kategoriseres som en hvilken som helst dagligdags samtale eller prat." (Mathisen og Høigaard 2002:475). Det er her snakk om "vanlige" samtaler, som av en eller annen grunn begynner å bevege seg over til å bli en veiledningssamtale, men som aldri riktig blir det. Dette kan skje nesten når som helst og hvor som helst, og kan kanskje betegnes som ad hoc-veiledning. Innholdet kan være det samme som i en formell veiledningssamtale, metodene kan være like, men strukturen og

relasjonen mellom veileder og veisøker er noe annerledes. Det er blant annet ofte snakk om mindre tid til rådighet, noe som gjør at enkelte ledd, som for eksempel innledende, relasjonsbyggende ledd, hoppes over. Samtidig, slik formell veiledning er avtalt og forberedt, er veiledningslike samtaler spontane, og det er sjelden uttalt at det er veiledningslike samtaler som bedrives. Dette er trolig en samtaleform/ veiledningsform som benyttes mye bevisst eller underbevisst i politiutdanningen, som et resultat av et arbeid som ofte befinner seg på K1- (handlingstvang) eller K2-nivå (svekket handlingstvang) (Dale 1999). Formell veiledning derimot, krever oftest tid, og er derfor kanskje mer egnet å bedrive på K3-nivå (frihet fra handlingstvang).

3.5 Oppsummering av kapittel 3

I dette kapittelet har vi gått gjennom hvor vanskelig veiledningsbegrepet kan være å definere og avgrense. Det finnes flere mulige områder veiledning kan defineres og avgrenses ut i fra, som for eksempel didaktiske kategorier, relasjonen mellom veileder og veisøker, og maktforholdet og dialogforholdet mellom partene. Problemet er at dersom en avgrensning gjøres på ett av disse feltene, vil trolig en eller annen veiledningsstrategi falle utenfor. Én definisjon kan med andre ord ikke dekke hele veiledningsfeltet.

Videre har det blitt redegjort for hovedinnholdet i veiledningsstrategiene handlings- og refleksjonsmodellen, løsningsfokusert tilnærming, gestaltveiledning og systemisk veiledning. I tillegg har det blitt drøftet om mesterlære kan ses på som en veiledningsstrategi eller ikke. Trolig kan mesterlære anses som en mer overordnet opplæringsstrategi, hvor veiledning inngår som et mulig element.

Til sist ble veiledningslike samtaler, det vil si samtaler som etter hvert antar en veiledningslik karakter, beskrevet, og det ble foreslått at denne typen samtaler egner seg på K1- og K2-nivå, mens avtalt og forberedt veiledning trolig egner seg bedre på K3-nivå

4. Metode

De tre metodene som er brukt for datainnsamling i denne oppgaven, er semistrukturert intervju, spørreskjema og litteraturstudier. Nedenfor kommer en beskrivelse av hva som er gjort, i tillegg til hvorfor og hvordan det er gjort. Styrker og svakheter ved metodene er også drøftet kort.

4.1 Litteraturstudier

Denne typen informasjonsinnhenting ble brukt gjennom hele oppgaven. Kildene som ble brukt, var bøker, artikler og liknende som handlet om pedagogiske eller metodiske emner, i tillegg til at noen av politiets og Politihøgskolens plandokumenter, håndbøker, årsmeldinger og rundskriv ble benyttet. Det har dessverre vist seg vanskelig å referere til sistnevnte typer kilder. Spesielt er enkelte mer eller mindre rene interndokumenter fra Politihøgskolen uten informasjon om hvem som har skrevet dem, hvor og hvem som har trykket dem, osv. Dette kan til en viss grad anses som en svakhet ved disse kildene. Likevel er de brukt på lik linje med andre kilder, da det ikke eksisterer dokumentene som gir like god og relevant informasjonen av den typen denne oppgaven trenger.

4.2 Intervju

Intervjuet som ble gjennomført var et semistrukturert intervju, basert på en intervjuguide. Grunnen til at semistrukturert intervju ble valgt, var at det var ønskelig at både intervjuer og informant visste hvilke spørsmål det skulle snakkes om, og i hvilken retning intervjuet gikk. På denne måten kunne informanten forberede enkelte svar, og dermed ikke bli like påvirket av situasjonen og muligens også intervjueren da intervjuet skulle foregå (mer om "demand characteristics" nedenfor). Dette ble gjort ved at intervjuguiden (vedlegg 1) ble sendt til informanten flere dager i forkant av intervjuet. Samtidig var det åpent for at intervjuer og

informant kunne bevege seg utenfor de forhåndsformulerte spørsmålene. Dette skulle vise seg å fungere godt, da enkelte spørsmål som sto oppført i intervjuguiden ikke ble stilt, mens tilleggsspørsmål kom til under veis. Intervjuguiden inneholdt 15 spørsmål, hvor ett av disse besto av seks underspørsmål (intg.spm. 7), mens to andre hver seg inneholdt ett underspørsmål (intg.spm. 13 og 15). Av de forberedte spørsmålene, ble spørsmål 12 utelatt, da informanten hadde svart på dette gjennom et tidligere spørsmål. I tillegg til de oppsatte spørsmålene, ble det stilt oppfølgingsspørsmål til spørsmålene 1, 7a (to stykker), 7e, 7f, 8 og 11, og enkelte spørsmål ble bedt utdypet.

Intervjuet ble tatt opp på diktafon og senere transkribert. Kun et fåtall ganger var det vanskelig å tyde det som ble sagt på grunn av lyd kvaliteten. Intervjuet tok til sammen ca en time, med et avbrudd på ca et kvarter. Transkripsjonen ble på 17 sider.

Grunnen til at dette intervjuet ble gjennomført, har sammenheng med Politihøgskolens dokumenter om veiledning. Det viste seg at ingen av de dokumentene som omtaler veiledning, faktisk definerer eller beskriver hva det går ut på (jf. kap. 5). På grunn av dette ble et intervju med en person ved Politihøgskolens etter- og videreutdanning foretatt. Hensikten med intervjuet var altså å forsøke å utrede veiledningsbegrepet, slik at det kunne defineres i større grad. Temaet i intervjuet var derfor veiledning og PHS sitt syn på veiledning. Denne personen har blant annet hatt som oppgave å utdanne de praksisveilederne som har ansvaret for studentenes daglige veiledning (jf. kap. 5) og kan dermed ses på som en svært sentral person på området. Av denne grunn kunne et ”ekspertintervju” gjennomføres, slik det foreslås av Meuser og Nagel i Flick (2002:89-90).

I denne type intervju anses informanten som en ekspert på temaet, og dermed som en representant for en gruppe, i dette tilfellet PHS. Imidlertid uttrykte informanten noe uvilje mot å opptre som PHS sin eneste offisielle informasjonskilde. Informanten ønsket ikke at dennes syn skulle bli sett på som absolutte for PHS, i tilfelle denne kom med informasjon som var noe feilaktig, eller på annen måte uoverensstemmende med PHS sine retningslinjer innen området.

Informanten kom imidlertid med flere gode innspill om hva som var hovedessensen i PHS sin veiledningstankegang. De punktene som ble presentert ble også senere understøttet av andre to studieledere på PHS gjennom mer uformelle samtaler. For oppgavens del betyr dette at den informasjonen som kommer fra intervjuet kan brukes som retningsgivende i stor grad, men at den ikke kan brukes som noe endelig svar på hva veiledning er for PHS, da noen helhetlig definisjon aldri dukket opp under intervjuets gang.

4.2.1 Styrker og svakheter ved intervjuet

Det faktum at kun ett intervju ble gjennomført, kan ses på som en svakhet ved oppgaven. Imidlertid dempes denne svakheten ved at de nevnte studielederne muntlig bekreftet informantens svar, samt at all den informasjonen som kom fram, til sammen ga det som trengtes for å sette sammen et bilde av Politihøgskolens syn på veiledning og veiledningslike samtaler.

I forbindelse med det gjennomførte intervjuet, eksisterer det også grobunn for mulige feilkilder. Først og fremst er det viktig å påpeke at intervjuer og informant kjente hverandre fra før av. Dette kan selvfølgelig være positivt på mange måter, da informanten for eksempel kan ha større tillit til en intervjuer han/ hun kjenner, eller ved at de forstår hverandre bedre. Imidlertid kan dette elementet også bevege informanten i motsatt retning, ved at informanten ikke ønsker å være like ærlig eller svare på spørsmål på samme måte overfor mennesker han/ hun kjenner. Siden en nøytral og/ eller profesjonell intervjuer ikke ble benyttet, er det også en mulighet at intervjueren påvirket informantens svar gjennom såkalte "demand characteristics", dvs. underbevisste hint og vink til informanten, som avslører hva slags svar intervjueren kunne ønske seg (Bordens & Abbott 2002:234). Hvorvidt dette foregikk under dette intervjuet eller ikke, er vanskelig å svare på.

4.3 Spørreundersøkelsen

Hensikten med spørreskjemaet var å samle inn data fra de studentene som allerede hadde vært gjennom andre studieår på Politihøgskolen. Denne undersøkelsen skulle først og fremst forsøke å gi svar på første og andre del av problemstillingen, nemlig i hvilken grad studentene opplevde at de mottok veiledning i samsvar med fagplanene, og hvordan de ser på veiledning som læringsform. I tillegg skulle det undersøkes om den eventuelle veiledningen studentene mente de hadde mottatt, samsvarte med den definisjonen som ble trukket ut av intervjuet. Undersøkelsen inneholdt derfor spørsmål av både kvantitativ og semi-kvalitativ art.

Veien fra tanke til gjennomføring viste seg å være langt fra rett, og ei heller spesielt enkel. Som fremstillingen videre vil vise, trengtes det mange runder individuelt, og med veiledning fra flere ulike personer, for å formulere gode spørsmål i en logisk rekkefølge. Å gjennomføre en pilotundersøkelse har vist seg å være et særdeles nyttig verktøy, kanskje mer enn først antatt. Likevel er det nok kommentarer fra medstudenter, veileder, venner og ansatte på PHS og som har vist seg mest nyttig, da de ofte har satt i gang en tankeprosess som har vært uvurderlig.

4.3.1 Pilotundersøkelse

For å teste spørreskjemaet, og luke ut de spørsmålene og spørsmålsformuleringene som ikke var gode, ble en pilotundersøkelse gjennomført før den virkelige undersøkelsen. Under piloteringen deltok fire studenter. Disse fikk utlevert spørreskjemaet som papirutgave og ble bedt om å fylle det ut på vanlig måte. Da alle var ferdige, ble det i plenum diskutert hvilke spørsmål og formuleringer som var vanskelige, unødvendige og liknende. Resultatet var at flere formuleringer ble forandret, og at enkelte spørsmål ble fjernet, mens nye ble lagt til. Resultatene fra piloten ble ikke brukt i oppgaven, siden spørsmålene fra denne ikke ville samsvare med spørsmålene på selve undersøkelsen.

4.3.2 Spørsmålene

Spørsmålene som ble stilt i spørreskjemaet, var ment å undersøke både det kvantitative og det kvalitative aspektet ved den veiledningen studentene hadde mottatt. Den første varianten av spørreskjemaet inneholdt til sammen 17 spørsmål, uten at disse var satt sammen i kategorier, eller på annen logisk måte. Ferdig skjema inneholdt til sammen 24 spørsmål, hvorav fem var åpne kommentarfelter som tillot de som gjennomførte spørreundersøkelsen å utbrodere eller kommentere de svarene de gav på andre spørsmål (vedlegg 2).

Skjemaet var bygd opp på en måte som gjorde at spørsmålene kom i en logisk rekkefølge. Først kom en informasjonsdel, uten spørsmål. Her ble det gitt generell informasjon om spørreskjemaet og dets hensikt, samt spesifikk informasjon om hva som mentes med veiledning. De første ni spørsmålene handlet om studentens bakgrunnsvariabler med mer, som alder, kjønn, tjenestested og utdanning, samt om deres praksisveileder. Etter dette kom det sju spørsmål om avtalt og forberedt veiledning, etterfulgt av fem spørsmål om veiledningslike samtaler studenten hadde hatt med sin praksisveileder. De tre siste spørsmålene handlet om samtaler studenten hadde hatt med andre enn sin praksisveileder. I tillegg var det på slutten av skjemaet lagt inn et kommentarfelt, hvor studentene ble bedt om å skrive ned eventuelle ting de mente de ikke hadde fått fram, eller ting de mente var viktige for undersøkelsen.

4.3.3 Spørreskjema- og distribusjonsverktøy

QuestBack var det verktøyet som ble brukt for å konstruere undersøkelsen. I en tidligere fase av oppgaven var det meningen at It's Learnings spørreskjemafunksjon skulle brukes. It's Learning er et såkalt learning management system (LMS), et verktøy hvor du som student eller lærer blant annet kan legge ut mapper og filer, opprette prosjekter, kommunisere med andre gjennom et meldingssystem og bruke diverse søkeverktøy. Imidlertid viste det seg at QuestBack var bedre egnet til oppgaven. Dette på grunn av den muligheten som eksisterer for å overføre resultatene av undersøkelser direkte fra QuestBack til SPSS. Dette gjorde dataoverføringen ekstremt mye enklere enn dersom manuell innskrivning hadde vært

nødvendig. I tillegg er QuestBack egnet for å beholde den enkelte informants anonymitet, da forbindelsen mellom informantene og undersøkelsesresultatene blir håndtert av QuestBack. På denne måten kunne ingen finne ut hvem som hadde levert hvilke svar. På toppen av dette, ble spørsmål som kunne svekke respondentenes anonymitet endret, som for eksempel å spørre etter eksakt tjenestested, eksakt alder og så videre.

Utsendelsen av spørreskjemaet gikk dessverre ikke like strøket. Undersøkelsen skulle vært sendt ut en mandag formiddag, men på grunn av at den personen med rett kompetanse ikke var til stede på PHS den planlagte utsendelsesdagen, ble utsendelsen utsatt til dagen etter. Imidlertid viste det seg at heller ikke denne utsendelsen hadde fungert, noe som ble oppdaget så sent at undersøkelsen ikke var ute før fredag ettermiddag, altså fem dager senere enn planlagt. Fristen til studentene ble forlenget, slik at de fremdeles hadde to uker på seg til å svare. Denne forsinkelsen hadde trolig lite å si for deres del, da de ikke merket noe til det.

Formidlingsverktøyet som ble brukt var Politihøyskolens e-post, som alle studentene har tilgang til. For at svarprosenten skulle bli høyest mulig, ble en anmodning om å gjennomføre undersøkelsen sendt på e-post ca 7 dager etter at den opprinnelige e-posten ble sendt ut. En oppfordring ble også skrevet på Politihøyskolens læringsnettverk, It's Learning, i tillegg til at det ble gitt muntlige beskjeder til studentene da de var samlet i større grupper for forelesninger.

4.3.4 Respondenter/ frafallsanalyse

Populasjonen i spørreundersøkelsen er politistudenter på tredje året, som ble ferdige med andre året våren 2008. Dette utgjør til sammen 361 personer. Siden populasjonen utgjorde så relativt få personer, og siden verktøyene som ble brukt til å konstruere og distribuere undersøkelsen var så enkle som de var, ble det bestemt at undersøkelsen skulle sendes til hele populasjonen. Utvalget og populasjonen er med andre ord den samme i denne undersøkelsen. Dette innebærer at studentene som mottok undersøkelsen var samtlige

studenter under utdanning ved Politihøgskolen avdeling Oslo og avdeling Bodø, på grunnutdanningens tredje år.

Kun personer som har bestått praksisåret er undersøkt. Det har seg imidlertid slik at én person som deltok i undersøkelsen, ikke var student i GU2 året før han/ hun begynte i GU3. Dette fordi denne studenten var innvilget permisjon fra utdanningen, og dermed hadde praksisåret sitt i studieåret 2006/ 2007, i stedet for 2007/ 2008, slik som resten av respondentene. Dersom denne studenten svarte på spørreundersøkelsen, noe som er umulig å vite på grunn av anonymiteten, kan det være at denne studenten ikke har GU2 like friskt i minne, slik som den resterende delen av respondentene. Dette avviket fanges imidlertid ikke opp av undersøkelsen eller på annet vis, ei heller er det tatt hensyn til, da det ikke er trolig at en enkelt student på en slik måte skal kunne ødelegge resultatene på noen som helst måte.

Det var altså 361 studenter som mottok spørreundersøkelsen, fordelt på 116 kvinner (32,6 prosent), og 245 menn (67,4 prosent) (pers. komm. Studieleder GU2, 17.11.08). Av disse valgte 157 å svare, noe som utgjør ca 43,5 prosent av utvalget. Av de som svarte var 30,1 prosent kvinner og 69,9 prosent menn. Dette betyr at undersøkelsen, kjønnsmessig sett, ligger tett opp til fordelingen i studentmassen i GU3, noe som videre betyr at den delen av utvalget som svarte, er kjønnsmessig representativ for populasjonen. Over 50 prosent av respondentene var mellom 25 og 29 år, mens aldersgjennomsnittet for GU2-kullet 2007/ 2008 var på 23,5 år (pers. komm. Studieleder GU2, 17.11.08). Dette kan tyde på at det er overvekt av studenter med noe over gjennomsnittlig alder som har svart på spørreundersøkelsen. Hva grunnen til dette er, er ukjent.

I GU2 var cirka 24 prosent av studentene stasjonert ved et lensmannskontor, mens 31,8 prosent av respondentene var dette (pers. komm. Studieleder GU2, 17.11.08). Denne forskjellen kan heller ikke forklares. Videre tjenestegjorde cirka 55 prosent av de 360 GU2 studentene (personen med permisjon 07/ 08 er ikke medberegnet her) på Østlandet i 2007/ 2008, mens det blant respondentene var 57,3 prosent (pers. komm. Studieleder GU2, 17.11.08). Dette er det området som klart har flest politistudenter. Antallet respondenter her

anses å være nære nok antallet som tjenestegjorde på Østlandet 2007/ 2008 til at det er representativt for populasjonen. Alt i alt virker det som om respondentene gjennomsnittlig er eldre enn populasjonen, og at færre respondenter var stasjonert ved lensmannskontor enn hva som er gjennomsnittet for alle GU2-studentene.

Grunnen til at svarprosenten ble såpass lav som 43,5 prosent, er noe uvisst, men det kan være flere grunner. Kanskje enkelte ikke sjekker e-posten sin ofte nok, og dermed ikke har sett e-posten om undersøkelsen. Ikke alle samlinger og forelesninger er obligatoriske, noe som gjør at flere studenter kan ha vært borte de dagene hvor muntlige beskjeder er gitt. Om vi i tillegg kan tenke oss at enkelte ikke er flinke til å sjekke beskjedtavlen på It's Learning, kan det hende vi får en del studenter som rett og slett ikke har fått med seg at undersøkelsen ble gjennomført. Imidlertid ble det informert om undersøkelsen gjennom flere medier, og relativt mange ganger, så det er trolig bare et mindre antall studenter som absolutt ikke har fått med seg en eneste av beskjedene. Derfor er det mer trolig at svarprosenten ble så lav på grunn av at flere studenter for eksempel ikke ønsket å gjennomføre, eller følte at undersøkelsen ikke var verdt å bruke tid på.

Ut over dette, og ut over det som er pekt på i forrige avsnitt, er det vanskelig å analysere forholdet mellom de som har respondert på spørreundersøkelsen og de som ikke har svart. Noen videre frafallsanalyse vil derfor ikke bli foretatt.

Ingen av de innleverte besvarelsene ble forkastet, til tross for at enkelte respondenter har latt være å svare på ett eller flere spørsmål i undersøkelsen. Dette fører til at respondentene registreres med "null-svar". I tabellene vil disse markeres som "ubesvart". Det var kun fem respondenter som ga null-svar, og én av disse ga to null-svar.

Grunnene til at slike fravær av svar forekommer kan være flere, blant annet at respondentene ikke har klar å finne et alternativ som passet for dem, de kan ha glemt å svare på det, de kan ha oversett spørsmålet, eller kan hende de av en eller annen grunn ikke ønsket å besvare det.

Dette fører til at enkelte av tabellene kan vise respondenter som har gitt null-svar, dvs. at det ikke er registrert noe svar for en eller flere personer på akkurat dette spørsmålet. Grunnen til at ingen av besvarelsene ble forkastet, er fordi null-svarene berørte så få spørsmål.

4.3.5 Styrker og svakheter ved spørreundersøkelsen

Den fremste styrken ved spørreskjemaet, ligger trolig i utformingen. Det ble brukt lang tid på å utforme det enkelte spørsmål og skjemaet i sin helhet. Både politihøgskolelærere, ansatte på PFI og mastergradstudenter gikk gjennom undersøkelsen flere ganger. Piloten var også veldig hjelpsom i prosessen å luke ut irrelevante eller dårlig formulerte spørsmål. Hele denne prosessen gjorde at det endelige spørreskjemaet var kort og konsist. Forhåpentligvis bidro dette til at facevaliditeten til spørreskjemaet ble god, og at systematiske feil dermed ikke oppsto i stor grad.

Relativt få spørsmål ble stilt i spørreskjemaet. Dette kan ses på som både positivt og negativt, i og med at få spørsmål gjør at respondenten ikke blir demotivert og lei, og han/hun kan konsentrere seg mer om det enkelte spørsmål. Ulempen med dette er at enkelte spørsmål som kanskje burde vært stilt, som for eksempel spørsmål om andre læringsmetoder enn veiledning, ikke ble det. Ei heller ble det lagt inn spørsmål som skulle teste skjemaets reliabilitet. Spørsmål nummer 10 og 14d i spørreskjemaet kan til en viss grad sies å handle om det samme, og derfor være en måte å sjekke om respondentene har vært oppriktige i sin besvarelse, men de er ikke like nok til å kunne benyttes som en formell reliabilitetssjekk.

Et annet mulig problem er at ulike studenter kan legge ulik betydninger i ulike spørsmål eller enkeltord. I tillegg kan de oppfatte skalaene som ble brukt på ulikt vis. Dette ble forsøkt unngått ved å informere ganske nøye om viktige ord i informasjonsdelen av spørreskjemaet, men dette er ingen garanti for misforståelser eller liknende. I tillegg ble flere spørsmål med Likert-skalasvar brukt, en relativt standardisert måte å sette opp svaralternativer på. En sjutrinnet skala ble valgt, med rangering fra helt enig til helt uenig, med verken enig eller

uenig i midten, samt en ”vet ikke-kategori”. Problemet er at ulike respondenter kan legge ulik vekt i de forskjellige kategoriene. En som svarer at han er enig til en femmer, kan kanskje være mer enig enn en som sier han er enig til en sekser, men på grunn av deres ulike syn på hvor streng skalaen er, bli svarene feil. Slike problemer er det imidlertid særdeles vanskelig å gardere seg mot.

Ingen av spørsmålene i spørreskjemaet var obligatoriske. Det vil si at respondentene kunne hoppe over enkelte spørsmål, dersom de ikke ønsket å svare på dem. En fordel med dette, kan være at frustrerte respondenter som ikke forsto enkelte spørsmål, eller som ikke fant svarkategorier som passet dem, bare kunne fortsette uten å svare, i stedet for å svare uoppriktig, eventuelt gi opp hele spørreskjemaet i sin helhet. Trolig havner de fem nevnte respondentene som ga null-svar i en av disse kategoriene.

Til sist nevnes det at det ikke ble satt opp noen kommentarboks etter hvert enkelt spørsmål. I ettertid viser det seg at dette kanskje var en feil, da flere hadde gode kommentarer til de øvrige spørsmålene. Kanskje ville flere gode kommentarer kommet fram, dersom dette var blitt gjort. På den annen side kunne dette ha gjort at spørreskjemaet virket lengre og dermed mer tidkrevende. Kommentarboksen på slutten av skjemaet gjorde at eventuelle allmenne kommentarer kunne avgis til slutt, og forhåpentligvis til en viss grad oppveie for at respondentene ikke kunne kommentere fritt tidligere.

4.3.6 Spørreskjemaets ytre validitet

Siden utvalget er det samme som populasjonen, vil resultatene i aller høyeste grad være generaliserbare dersom respondentene er representative for populasjonen. Som vist over, er det stor grunn til å tro at respondentene – med mulig forbehold for alder og tjenestested i praksisperioden – representerer et tverrsnitt av populasjonen, og at resultatene derfor kan sies å være gyldige også for de i kullet som ikke svarte på undersøkelsen. Problemet er at denne representativiteten gjelder bakgrunnsvariabler som handler om forhold i forbindelse med Politihøyskolen. Det ble stilt relativt få spørsmål om studentenes demografiske

egenskaper, siden det var ønskelig at ingen skulle bli demotiverte av et for langt spørreskjema. Det kan derfor være vanskelig å sammenlikne denne gruppen med andre grupper.

Det er også vanskelig å svare på om dette kullet, med tanke på de bakgrunnsvariablene som ble undersøkt, er representativt for fremtidige kull. For eksempel er det bestemt at flere tjenestesteder skal brukes som praksisplasser, men det er uvisst om dette kommer til å påvirke studentfordelingen med tanke på Øst-, Vest-, Nord-, Sør- og Midt-Norge. Det er også uttalt at flere kvinner skal forsøkes rekruttert til Politiet, men om dette kommer til å bli en realitet er også usikkert. Flere faktorer kommer an på hvem som søker seg til politiet, mens andre faktorer avhenger av hvordan Politihøgskolens velger å fortsette å drive utdanning. Alt i alt blir derfor de demografiske egenskapene til fremtidige kull noe vanskelige å forutsi.

Hvor representativ undersøkelsen er for tidligere kull vil ikke bli diskutert her, da dette er av liten interesse for oppgaven.

5. Veiledning på Politihøyskolen

Dette kapitlet har i stor grad som hensikt å svare på problemstillingens tredje spørsmål, nemlig i hvilken grad den eventuelle veiledningen studentene i GU2 mottar, samsvarer med de intensjonene PHS har om hvordan veiledning bør bedrives. Dette vil blant annet gjøres gjennom ved å ta utgangspunkt i det intervjuet som ble gjennomført med en høyskolelektor på Politihøyskolen. Denne personen er ansvarlig for den utdanningen PHS tilbyr i veiledning (30 studiepoeng), samt kortere veilederutdanninger som praksisveilederne rundt om i landet har fått tilbud om. På grunn av dette var det denne personen som var den mest aktuell å intervju om PHS sitt syn på veiledning. I tillegg vil sentrale dokumenter ved PHS bli vektlagt, samt enkelte samtaler med to studieledere.

Gjennom intervjuet kom det fram, slik kildestudier i forbindelse med denne oppgaven også har vist, at Politihøyskolen faktisk ikke har noen nedtegnet, offisiell definisjon av veiledning (intervjuguide, spørsmål [heretter intg.spm.], 1-6). Det står ikke skrevet noe sted hvordan veiledning skal gjennomføres metodisk eller hva den skal inneholde. Som nevnt tidligere, listes enkelte rammer opp i diverse dokumenter, som fagplanene eller liknende, men her er det kun tidsbruk og tidspunkt som tas opp. Andre rammer skrives det ingenting om. Hva som er målene for veiledningen, eller hvordan det hele skal vurderes, er heller ikke tatt opp, i likhet med hvilke forutsetninger veisøker eller praksisveileder kan, bør eller skal ha. Veiledningens didaktiske kategorier og relasjoner er i det hele tatt lite nevnt i skriftlige dokumenter. Det eneste dokumentet som faktisk er i nærheten av å si noe om hvilke ulike veiledningsmetoder PHS benytter seg av, er en studieplan for videreutdanning innen veiledningspedagogikk. Til tross for dette kom informanten, understøttet av nevnte studieledere, med en del punkter og elementer som, satt sammen til en helhet, kan belyse PHS sin ramme for hva veiledning er og hvordan det skal bedrives (intg.spm. 1-7).

Det som blir uttrykt av informanten, og senere understøttet av studielederne, er at det er Handal og Lauvås sin modell for refleksjon over handling som brukes som grunnstrategi for veiledning. I tillegg er mesterlære en stor del av GU2-studentenes hverdag, og informantene

drar inn dette som den andre store strategien praksisveilederne benytter seg av. Dette betyr imidlertid ikke at PHS ber veilederne følge et rigid mønster. Den enkelte veileder har anledning til å bevege seg med stor frihet innenfor de nevnte strategiene, noe som gjør at to ulike praksisveiledere kan ende opp med å ha ganske ulike stiler og bruke en del ulike metoder innenfor den samme overordnede rammen. Et spørsmål som da kan reises er: Siden den enkelte har fått en slik frihet innenfor rammen, hvilke metoder er det da de benytter i veiledningen? For å svare på dette, kan vi gå inn i studieplanen for utdanningen i veiledning på PHS, og sjekke hva innholdet i undervisningen skal være, samt hvilke pensum deltakerne skal gjennom.

Før dette gjøres er det imidlertid viktig å påpeke tre ting. For det første er utdanningen i veiledning på PHS modul- og samlingsbasert. Dette betyr at en deltaker på utdanningen først må gjennom en modul på 15 studiepoeng, for deretter å kvalifisere seg og gjennomføre en andre modul på like mange studiepoeng (Stud.plan veil.ped. 2007). Den enkelte modul er igjen delt opp i samlinger.

Størsteparten av de som tar denne utdanningen gjennomfører kun modul 1. I tillegg slutter et fåtall av de som blir tatt opp uten å gjennomføre hele modulen. De personene som slutter etter for eksempel bare første samling, kan da sitte igjen med noe kunnskap om hvordan veiledning skal gjennomføres, men uten å ha et mer fullstendig bilde. De som ikke går videre til modul 2, sitter på mye kunnskap, men heller ikke de har kanskje det fullstendige bildet, og klarer derfor ikke å benytte seg av alle de metodene som er gjort tilgjengelig for dem.

Et annet poeng er at ikke alle praksisveiledere har denne utdannelsen. Dette til tross for at informanten uttrykker at det er ønskelig at flest mulig praksisveiledere som et minimum burde gjennomføre én modul (intg.spm.15). Imidlertid ville det vanskelig la seg gjøre at alle praksisveilederne i Norge fikk denne utdanningen, da det er begrenset plass på hver modul, samt at utdanningene gjennomføres få ganger per år. I tillegg er det en viss utskiftning innen praksisveilederne, så en som har fått utdanningen og er praksisveileder ett år, kan neste år

byttes ut med en som ikke har utdanningen. Dette betyr at flere praksisveiledere muligens bruker andre metoder, eller ingen metoder i det hele tatt.

For det tredje er ikke en attestert gjennomførelse av en eller flere moduler noen bekreftelse på at praksisveilederne faktisk *kan* disse metodene og teoriene, eller at de bruker dem. Tross alt kan deltakerne, som på de fleste andre utdanninger, stryke eller gjøre det dårlig i faget. De kan også snike seg unna med vilje og dermed avslutte uten å sitte igjen med mye ny kunnskap, eller de kan med overlegg velge å ikke benytte seg av metodene de har lært. Alt i alt kan dette bety at den enkelte praksisveileder, til tross for at denne har fått en stor frihet innenfor en vid ramme, går utenfor denne, med eller uten overlegg.

5.1.1 En praksisveileders potensielle metodevariasjon

Til tross for de tre punktene som er pekt ut, er det trolig flere som har deltatt på utdanningene som faktisk ønsker å benytte seg av det relativt brede spekteret av metoder som blir gjort kjent for dem. Så for å svare på spørsmålet ovenfor, om hvilke metoder praksisveilederne benytter seg av innenfor rammen, går vi inn i nevnte studieplan for veiledningspedagogikk.

I planen kan vi lese, at dersom praksisveilederne har gjennomført modul 1, og ønsker å bruke disse metodene, sitter de først og fremst med kompetanse på Handal og Lauvås sin strategi og med noe didaktisk kompetanse innen veiledningspedagogikk. I tillegg til dette har de vært gjennom veiledning i forhold til mesterlære, løsningsfokuset tilnærming (LØFT) til veiledning av utfordringer og problemer, de har fått innsyn i veiledning i forhold til veiledningslike samtaler, slik Høigaard og Mathisen (2002) beskriver dem (jf. kap. 3), samt at de har vært gjennom en del rene, praktiske verktøy de kan benytte seg av under veiledningen (spørsmålsformuleringer, parafrasing, metakommunikasjon, speiling, etc.).

Om de i tillegg har vært igjennom modul 2, og også ønsker å benytte seg av disse metodene, sitter de først og fremst igjen med en dypere forståelse for kommunikasjon og veiledning i sin helhet. De har også gjennomgått metoder tuftet på gestaltteori og systemteori (jf. kap. 3), samt gått noe dypere inn i teoriene fra modul 1. Deltakerne skal også, både teoretisk og praktisk, kjenne til forskjellen på individuell veiledning og gruppeveiledning.

Deltakerne kan dermed i prinsippet besitte relativt store mengder kunnskap om diverse veiledningsmetoder og -verktøy. Imidlertid er det ikke sikkert denne oppgavens tolkning av teorien er lik den tolkningen lærerne på PHS har gjort seg, eller den tolkningen deltakerne på utdanningen gjør seg etter deres avsluttede utdanning. Dette fører oss tilbake til det opprinnelige problemet, nemlig at ingen klare definisjoner på veiledning eksisterer, noe som gjør det vanskelig å sammenlikne PHS sin strategi med andre teorier.

5.1.2 PHS sin definisjon og viktige momenter

Følgende er hentet fra intervjuet med høyskolelektoren på PHS, samt de dokumentene som beskriver veiledning. Her vil det bli tatt opp hvordan PHS definerer veiledning, og enkelte momenter det er viktig å få fram i forbindelse med veiledning og de veiledningslike samtalen. I tillegg vil noen av momentene kommenteres under veis. Alt som er referert i denne delen er i etterkant lest gjennom og godkjent av den intervjuede, slik at fremstillingen skal bli så korrekt som mulig. De definisjonene som blir presentert nedenfor, er de som senere ble trukket ut av intervjuet og brukt i spørreundersøkelsens informasjonsdel (vedlegg 2).

Veiledning

Veiledning er en avtalt og forberedt samtale med tildelt praksisveileder, hvor studenten står i fokus. Innholdet i samtalen skal handle om politistudenten, og denne skal bli invitert til å reflektere over egen praksis. Målet er at studenten skal lære noe, og dette skal oppnås blant

annet gjennom at praksisveileder lytter til studenten og stiller spørsmål. Ren rådgivning, instruksjon eller liknende regnes ikke som veiledning.

Denne definisjonen er noe streng hva rådgivning angår. Den intervjuede høyskolelektoren presiserte at rådgivning *i utgangspunktet* ikke regnes som veiledning, selv om det kan forekomme. Dette ble ikke tatt med i definisjonen i spørreundersøkelsen, da det var ønskelig at denne skulle bli så lite komplisert som mulig.

Videre er det viktig å komme med en kommentar i forhold til en del av definisjonen som muligens kan tolkes ulikt, nemlig at ”innholdet i samtalen skal handle om politistudenten”. Med dette menes at det er studentens læring som skal stå i fokus under en veiledningssamtale. Det skal helst ikke handle om studentens private eller personlig forhold, med mindre dette har noe med studentens politimessige forhold å gjøre. Ei heller skal samtalen være et verktøy for at praksisveilederen skal kunne vise seg fram. Dette er trolig en av grunnene til at det er ønskelig at så mange praksisveiledere som mulig skal inneha en eller annen form for veilederkompetanse.

Veiledningslike samtaler

Veiledningslike samtaler er de samtalene som oppstår mer tilfeldig mellom student og praksisveileder. De kan foregå i bilen, i gangen, på piketten, under patruljering, etc. Også her skal studenten inviteres til læring gjennom å reflektere over egen praksis ved at praksisveileder stiller spørsmål og lytter, men uten at det hele var presentert som veiledning. Dette er altså en samtale som ikke er avtalt. Heller ikke her regnes rådgivning eller instruksjon som en veiledningslik samtale.

Andre forhold

Videre refereres enkelte elementer som er viktig for veiledningen på PHS. Det første som da tas tak i, er hensikten med veiledningen på PHS. Veiledning, både de formelle og de spontane samtaler, skal være læringsarenaer for studenten, hvor han/ hun sammen med veilederen, skal trekke ut koplingen mellom teori og praksis (intg.spm. 3). Dette skal blant annet skje ved at praksisveileder etterspør teorien studenten hadde på pensum i GU1. En veiledningssamtale bør derfor inneholde både refleksjoner over praksis, og refleksjoner over praksis i forhold til den teorien det er forventet at studenten skal ha innsikt i.

Som en videreføring av forrige poeng, er det viktig å kommentere at veiledning ikke kan skje i situasjoner med handlingstvang, noe det er en del av i politiet (jf. kap. 3). På grunn av dette er de formelle samtaler viktige, slik at studenten skal få anledning til å finne koplinger mellom teori og praksis. I den enkelte handlingstvingne situasjon, som for eksempel under en trafikkulykke, kan ikke veileder og student ta en "time-out" for å snakke om situasjonen. De er nødt til å ta beslutninger og handle på stedet. Muligens kan en veiledningslik samtale oppstå, avhengig av hvor låst man er i en situasjon. På grunn av dette er det viktig å gjennomføre veiledningssamtaler i etterkant av slike handlingstvangsepisoder, slik at løse tråder kan nøstes opp, beslutninger kan drøftes, og teorien kan settes inn. Dette fordi systematisk veiledning, som beskrevet i kapittel 3, bidrar til personlig og faglig utvikling.

Det neste poenget som trekkes fram fra intervjuet, er forholdet mellom mesterlære og veiledning på PHS. Slik informanten beskriver det, supplerer mesterlære og veiledning hverandre. Mye av den læringen som skjer, kommer trolig gjennom observasjon av andre, erfaringslæring, og tilbakemelding og vurdering fra praksisveileder. Likevel beskriver informanten *veiledning* som "bærebjelken i andre studieår" (intg.spm. 11). Det er tydelig at veiledning er intendert som en viktig brikke i studentenes utdanningsløp.

Dette bekreftes til en viss grad dersom vi ser hva Fagplan 2 sier. "Studentene skal under veiledning gjøre egne erfaringer ved å arbeide med ulike politioppgaver. Veiledningen skal

bidra til at studentene reflekterer over egne tjenestehandlinger, og øker bevisstheten om egen kompetanse og atferd” (Fagplan 2:3). Her kan vi se at PHS i stor grad vektlegger et opplæringskonsept som er i tråd med mesterlæren, slik den beskrives i kapittel 3, men at veiledningen ligger som en forankring for det hele.

Det siste poeng som refereres handler om vurdering. Praksisveileder skal nemlig både være veileder, instruktør, og *vurderer* (intg.spm. 7b). Dette byr på et dilemma som består av at praksisveilederen både skal tenke på studenten som en person som er i en utviklings- og læringsprosess, samtidig som denne av og til må bryte inn i prosessen og bedømme studentens nivå der og da (Bratholm og Helskog 2002:322). Av den grunn mener PHS at forholdet mellom student og praksisveileder bør holdes på et nivå som gjør at disse rollene ikke blir vanskelige å overholde for noen av dem. Dersom de to blir bestevenner, kan det by på problemer å skulle snakke ærlig og åpent om potensielle problemer i én samtale, for deretter å skulle snakke om hvordan studenten fungerer som polititjenesteperson, kanskje med en eller annen form for gradering i tillegg. Tross alt kan det hende at en eller begge parter velger å holde tilbake poenger eller informasjon, dersom de to er blitt nære venner. I verste fall vil sluttevalueringen bli feilaktig.

5.2 Hvorfor er det ingen klar definisjon på veiledning på PHS?

Grunnen til at Politihøgskolen ikke har nedskrevet noen klar definisjon på hva veiledning er for noe, ei heller nedtegnet særlig mye informasjon om de didaktiske kategoriene rundt emnet, kan ha flere grunner. Nedenfor vil det bli foreslått fire mulig grunner til at en slik definisjon ikke forekommer.

En årsak kan relateres til administrasjon og makt. Kanskje er det slik at for mange parter ønsker å ha en finger med i spillet? Det kan tross alt være mange som skal tilfredsstilles når en slik beslutning skal tas. Lærere som underviser i emnet eller i relaterte emner, de som

benytter seg av veiledning i hverdagen, pedagoger samt administrativt og faglige ansvarlige er noen grupper som muligens ønsker å uttale seg om dette. Imidlertid er det lite hensiktsmessig å ha en definisjon for PHS og en eller flere andre for Politietaten i sin helhet. Dermed kan det hende, for at en felles definisjon skal kunne utvikles, at både Politidirektoratet og Justis- og Politidepartementet ville komme med innspill. Dersom vi trekker dette ekstra langt, kan det være at ymse utvalg, forbund og liknende, slik som for eksempel Politiets Fellesforbund eller lokale utdanningsavdelinger, ei heller vil bli utelatt fra et slikt arbeid, og ville kreve å få delta i utviklings- og beslutningsprosessen. Alt i alt utgjør dette til sammen en så stor gruppe interessenter at en definisjonsprosess blir – om ikke umulig – tidkrevende og vanskelig.

En annen grunn, som henger sammen med den første, men samtidig befinner seg i den andre enden av skalaen, kan være at ingen av de ovennevnte individene eller organene ønsker å bruke tid på dette. Det er med andre ord ingen som ønsker å bry seg med det administrative arbeidet som inngår i å skape en slik felles definisjon for en hel organisasjon. Eventuelt kan det være at det rett og slett ikke er noen til stede for å ta seg av det administrative. Dersom dette er tilfellet, kan det være at en definisjon mer eller mindre eksisterer, uten at noen er villige til å ta tak i det.

Den tredje grunnen kan, som nevnt, gå ut på at definisjonen i en viss forstand allerede eksisterer. Den henger implisitt i veggene, den er en taus kunnskap alle ansatte innehar, men ikke klarer eller ønsker å skrive ned på papiret, en selvfølgelighet som ikke trenger noen videre forklaring. Dersom vi hadde gjennomført en undersøkelse blant ansatte på PHS, eller kanskje til og med i politiet i sin helhet, som spurte den enkelte om hvordan han eller hun definerte veiledning, hadde vi da kanskje fått svar som lå innenfor samme området? Forskjellige svar, diskrepanser og diverse uenighet ville det kanskje blitt, men sett under ett; er det tenkelig at etaten er mer eller mindre enige? Dette kan være tilfellet, men sannsynligheten for at hele etaten har cirka samme definisjon er relativt liten. Og dersom det hadde vært slik, ville det muligens ikke vært særlig nødvendig for PHS å bedrive utdanning i veiledning på den måten og med det målet som de gjør nå. Derfor er det kanskje mer trolig at de faglige og kanskje også administrativt ansvarlige innehar denne tause, enhetlige

kunnskapen, som de igjen forsøker å føre videre til de som er deltakere på utdanningene i veiledning. Spørsmålet blir da hvorfor disse ikke har skrevet ned denne definisjonen?

Den siste grunnen som nevnes her, har sammenheng med at de faglige og muligens også de administrativt ansvarlige i forhold til veiledning på PHS, alle innehar taus kunnskap om emnet veiledning, og definisjonen ligger dermed implisitt i veggene. Imidlertid kan det hende at grunnen til at det hele ikke blir skrevet ned ikke kommer av at alle mener de har den samme definisjonen, snarere at de er redde for hva som kommer fram dersom alle *skulle* skrive ned det de mener veiledning er. For hva skjer dersom det viser seg at alle er mer eller mindre uenige? Antakelsen om at deres definisjoner i utgangspunktet var temmelig like blir avkreftet, noe som betyr at en ny, felles definisjon må lages, enten folk vil eller ikke.

5.3 Oppsummering av kapittel 5

Dette kapitlet har forsøkt å presentere de intensjonene PHS har om hvordan veiledning bør bedrives. Dette har blitt gjort gjennom å referere til den informasjonen intervjuet, samtaler med studieledere, og diverse dokumenter har gitt. Resultatet viser at PHS ikke har noen fast, nedskrevet definisjon, men at informantene likevel er relativt enige i hvilke metoder og strategier PHS ønsker at praksisveilederne skal benytte seg av i veiledningen av studentene. Dette er de strategiene som studieplanen for veiledningspedagogikken inneholder, dvs. handlings- og refleksjonsmodellen, LØFT, gestaltteori, systemteori og veiledningslike samtaler.

Informantene kom også med informasjon som gjorde det mulig å sette sammen to definisjoner – en definisjon på veiledning og en på veiledningslike samtaler. Disse ble senere brukt i spørreskjemaets informasjonsdel.

Til sist presenteres fire mulig grunner til at det ikke eksisterer noen klar definisjon på veiledning på PHS. Disse tar for seg to sider ved dimensjonene administrasjon og makt og taus kunnskap.

6. Resultater fra datainnsamlingen

I dette kapittelet vil resultatene fra spørreundersøkelsen bli presentert. De tallene som legges fram, vil bli understøttet av tabeller lagt i teksten. Unntatt av dette er sammenhenger som antas ikke å være signifikante. Nullverdier i tabeller indikerer, som tidligere nevnt, respondenter som ikke har svart på det gjeldende spørsmålet. Dette gjelder tabellene 1, 4 og 6.

Det er undersøkt om det eksisterer signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsvariablene kjønn og tjenestested (lensmannskontor og politistasjon), og variabler som tar opp antallet ganger respondentene mottok veiledning i GU2. Spesifikt ble de fire variablene 1) antallet formelle veiledninger med praksisveileder (spørreskjemaspørsmål 10), 2) antallet formelle veiledninger med andre (spørreskjemaspørsmål 22), 3) uformelle veiledninger med praksisveileder (spørreskjemaspørsmål 17) og 4) uformell veiledninger med andre (spørreskjemaspørsmål 23) undersøkt.

Variablene kjønn og tjenestested er nominalvariabler, mens de resterende variablene er ordinalvariabler. På grunn av at nominalvariablene er dikotome, kunne statistikk på ordinalnivå brukes, og Kendall's tau-b (heretter tau-b) ble valgt. Signifikansnivået ble satt til 0,05. Signifikansresultat vil bli presentert som p.

Kapittelet er delt inn i 4 deler. Den første delen vil ta for seg omfanget av den veiledningen respondentene mener å ha mottatt, sammenliknet med hva planer sier om hvor mye veiledning som skulle foregå i GU2. I neste del vil vi se på studentenes egen oppfattelse av om de føler de har mottatt nok veiledning eller ikke, etterfulgt av en del om studentenes syn på det læringspotensialet som ligger i veiledning. Til slutt vil studentenes syn på veiledningens bruksområde tas opp. Sammenhenger og signifikans vil presenteres underveis.

6.1 Reelt versus intendert veiledningsomfang

Denne delen tar altså for seg den formelle veiledningen med praksisveileder, den formelle veiledningen med andre, den samlede formelle veiledningen, de veiledningslike samtalene og til sist den totale veiledningsmengden studentene har vært gjennom.

Respondentene ble bedt om å svare på to spørsmål om mengden *formell* veiledning de mente de hadde vært med på i løpet av GU2. Disse spørsmålene handlet om hvor ofte studentene hadde mottatt formell veiledning i GU2, enten med praksisveileder, eller med andre (hhv. spørreskjemaspørsmål nr. 10 og 22).

6.1.1 Formell veiledning med praksisveileder

Som tidligere nevnt, sier fagplanen for GU2 at studentene i dette året skulle motta ni timer med veiledning fra sin praksisveileder. I dokumentet står det at dette skal foregå cirka månedlig (sommermånedene er unntatt, siden studentene da har ferie) (Fagplan 2). I denne oppgaven regnes det med at de som har svart at de har mottatt veiledning sju til ni ganger, eller ti ganger eller mer, har mottatt den veiledningen de har krav på, eller så godt som dette.

I følge tabell 1 er det en drøy femtedel som har mottatt formell veiledning med sin praksisveileder sju ganger eller mer. Nesten halvparten melder at de mottok veiledning bare null til tre ganger, mens en tredel mottok veiledning fire til seks ganger fra sin praksisveileder (tab. 1). Størsteparten av respondentene har dermed mottatt langt mindre veiledning enn hva de har krav på fra sin praksisveileder.

Tabell 1: Antall formelle veiledninger i GU2

			Spm. 22) Antall formelle veiledninger med andre enn praksisveileder						
			Ubesvart	0 ganger	1-3 ganger	4-6 ganger	7-9 ganger	10 ganger +	Total
Spm. 10)	0 ganger	Antall	0	6	3	0	0	0	9
		% av total	.0%	3.8%	1.9%	.0%	.0%	.0%	5.7%
formelle veiledninger med praksisveileder	1-3 ganger	Antall	0	34	21	1	1	2	59
		% av total	.0%	21.7%	13.4%	.6%	.6%	1.3%	37.6%
	4-6 ganger	Antall	0	24	27	2	0	0	53
		% av total	.0%	15.3%	17.2%	1.3%	.0%	.0%	33.8%
	7-9 ganger	Antall	1	14	11	1	0	0	27
		% av total	.6%	8.9%	7.0%	.6%	.0%	.0%	17.2%
	10 ganger +	Antall	0	1	5	3	0	0	9
		% av total	.0%	.6%	3.2%	1.9%	.0%	.0%	5.7%
	Total	Antall	1	79	67	7	1	2	157
		% av total	.6%	50.3%	42.7%	4.5%	.6%	1.3%	100.0%

Når vi sjekker formell veiledning med praksisveileder opp mot bakgrunnsvariablene, viser det seg at det ikke eksisterer noen statistisk signifikante sammenhenger mellom nevnte variabel og kjønn ($\tau\text{-}b=.055$, $p=.440$). Derimot viser det seg å være en sammenheng mellom formell veiledning med praksisveileder og tjenestested ($\tau\text{-}b=-.147$, $p=.041$). Dette betyr at flere av de studentene som var utplassert ved lensmannskontor enn de som var utplassert ved politistasjon, mottok det samtaleantallet de hadde krav på (tab. 2).

Hva denne sammenhengen kommer av, er det vanskelig å si noe om. Det kan være at det på diverse lensmannskontorer settes av mer tid, eller at de ansatte har mer tid, til å bedrive veiledning med studenter, men dette kan ikke sies sikkert. I tillegg er sammenhengen relativt svak.

Tabell 2: Formelle veiledninger i fht tjenestested

			Tjenestested		
			Lensmannskontor	Politistasjon	Total
Spm. 10) Antall formelle veiledninger med praksisveileder	0 ganger	Antall	1	8	9
		% ved tjenestested:	2.0%	7.5%	5.7%
	1-3 ganger	Antall	16	43	59
		% ved tjenestested:	32.0%	40.2%	37.6%
	4-6 ganger	Antall	18	35	53
		% ved tjenestested:	36.0%	32.7%	33.8%
	7-9 ganger	Antall	10	17	27
	% ved tjenestested:	20.0%	15.9%	17.2%	
10 ganger +	Antall	5	4	9	
	% ved tjenestested:	10.0%	3.7%	5.7%	
Total	Antall	50	107	157	
	% ved tjenestested:	100.0%	100.0%	100.0%	

6.1.2 Formell veiledning med andre enn praksisveileder

Studentene ble i spørreskjemaet også spurt om de ble veiledet av *andre* enn sin praksisveileder (spørreskjemaspørsmål 22). Det er ikke nevnt i noen av fagplanene at dette skal foregå, verken som supplerende veiledning, eller som substitutt for manglende veiledning fra praksisveileder.

Av tabell 1 kommer det fram at halvparten av studentene ikke har opplevd å motta formell veiledning fra andre enn praksisveileder, mens den andre halvparten har opplevd å motta

dette. Av sistnevnte svarer riktignok de fleste (67 av 77) at de kun har opplevd dette en til tre ganger.

Det antas ikke å være noen statistisk signifikante sammenhenger mellom de to bakgrunnsvariablene og formell veiledning med andre enn praksisveileder (Kjønn: tau-b=-.069, p=.339, Tjenestested: tau-b =.040, p=.570).

6.1.3 Samlet formell veiledning

Siden formell veiledning altså har foregått mellom studenter og andre enn deres praksisveiledere, er det grunn til å tro at flere enn angitt ovenfor har mottatt den formelle veiledningen de har krav på, om enn av andre enn sin praksisveileder. Derfor er det viktig å se nærmere på tabell 1 for å avgjøre hvor mye formell veiledning som faktisk har forekommet. Et annet spørsmål som også blir gjeldende er: Får de som har mottatt lite veiledning fra sine praksisveiledere, kompensasjon for dette gjennom veiledning med andre? Her defineres lite veiledning som seks ganger eller mindre, og kriteriet for kompensasjon er at studenten har mottatt veiledning sju ganger eller flere til sammen.

Det fremgår at en fjerdedel av respondentene har mottatt all den veiledningen de har krav på (tab. 1). Denne gruppen inkluderer de som svarer at de har mottatt formell veiledning fra praksisveileder sju ganger eller mer (36 stk.), de som har mottatt formell veiledning fra andre enn praksisveileder sju ganger eller mer (3 stk.), samt de som har mottatt formell veiledning fire til seks ganger av begge parter, dvs. åtte til tolv ganger (2 stk.).

Dersom vi regner sammen alle som til sammen *kan* ha mottatt den formelle veiledningen de har krav på, av praksisveileder eller andre, ser vi at denne gruppen består av cirka to femtedeler av respondentene. Denne gruppen omfatter gruppen ovenfor, i tillegg til de som har mottatt veiledning fire til seks ganger av en av veilederne og en til tre formelle veiledninger med den andre veilederen. Disse studentene kan ha mottatt så lite som fem veiledninger, men om de ligger i øverste siktet kan de også ha mottatt ni veiledninger.

Uansett er det rimelig å anta at antallet studenter som har mottatt den veiledningen de har krav på, er en del større enn hva som opprinnelig ble vist tidligere i kapittelet.

Videre vil spørsmålet om kompensatorisk veiledning drøftes. Seks veiledningssamtaler eller mindre med praksisveileder ble satt som grense for lite veiledning, og av tabell 1 kan vi se at tre fjerdedeler av respondentene (121 av 157) havner i denne gruppen. Det er altså denne gruppen på 121 personer vi skal se nærmere på.

Av nevnte gruppe er det kun fem stykker som har fått kompensatorisk veiledning av andre, slik at de til sammen har mottatt den veiledningen de har krav på. Dette er de som har mottatt formell veiledning null til tre ganger av praksisveileder og sju ganger eller flere av andre, samt de som har mottatt formell veiledning fire til seks ganger av praksisveileder, og fire til seks ganger av andre. I tillegg *kan* 28 studenter ha mottatt kompensatorisk veiledning. Dette er den studenten som har mottatt formell veiledning en til tre ganger av sin praksisveileder og fire til seks ganger av andre, og de 27 studentene som har mottatt formell veiledning fire til seks ganger av sin praksisveileder og en til tre ganger av andre. Disse gruppene har mottatt formell veiledning fem til ni ganger, og kan dermed være innenfor grensen på sju ganger eller mer. Til sammen kan det med andre ord være litt over en fjerdedel (33 av 121) av de studentene som i utgangspunktet har mottatt for lite formell veiledning, som har mottatt kompensatorisk veiledning. Dette utgjør cirka en femtedel (33 av 157) av alle respondentene til sammen.

Dersom vi teller de som garantert ikke har mottatt kompensatorisk veiledning, utgjør disse nesten tre fjerdedeler (88 av 121) av de som har fått for lite veiledning i utgangspunktet. Over halvparten av studentene (88 av 157) har med andre ord mottatt for lite veiledning, og heller ikke fått kompensasjon for dette.

6.1.4 Hvorfor har andre enn praksisveiledere veiledet studentene?

Grunnen til at nær halvparten av studentene har mottatt formell veiledning fra andre enn sin praksisveileder kan muligens forklares dersom vi ser på svarene på spørreskjemaspørsmål 9, om hvor stor del av GU2 studentene tilbrakte med sin tildelte praksisveileder (tab 3). Her kan vi lese at opp mot halvparten av studentene tilbrakte mellom 51 og 75 prosent av tiden med praksisveileder. Samtidig tilbrakte nesten halvparten av respondentene 50 prosent eller *mindre* av tiden med sin tildelte praksisveileder. Lite tid sammen kan altså være en av grunnene til det lave antallet veiledningssamtaler. Tross alt vet vi at den tiden student og praksisveileder har sammen, i tillegg til veiledning, skal fylles med praktisk politiarbeid, instruksjon, praktiske øvelser etc.

Tabell 3: Prosent av tiden studentene tilbrakte med praksisveileder i GU2 (spm. 9)

	Frekvens	Prosent
Under 10 %	2	1.3
11-25 %	13	8.3
26-50 %	60	38.2
51-75 %	70	44.6
Over 75 %	12	7.6
Total	157	100.0

6.1.5 Veiledningslike samtaler

Denne delen gjelder de veiledningslike samtalene (heretter også kalt uformell veiledning) studentene har hatt med praksisveiledere og med andre. Dette temaet ble undersøkt i spørreskjemaets spørsmål 17 og 23, som spurte om hvor ofte studentene hadde veiledningslike samtaler med henholdsvis praksisveileder og andre. Hvor ofte slike samtaler skal forekomme, avhenger av hvordan man tolker fagplanen på dette punktet. Denne nevner nemlig ikke de veiledningslike samtalene per se, men sier at ”praksisveilederne [...] ut over den daglige veiledningen [skal] gjennomføre avtalte og forberedte veiledningssamtaler...” (Fagplan 2:8). Dette tolkes her til å bety at studentene og praksisveilederne (eller andre)

daglig bør ha samtaler av en veiledningslik karakter med studentene, og ikke at ”den daglige veiledningen” betyr at student og veileder skal gjennomføre daglig formell veiledning.

Som vi ser av tabell 4, har *alle* respondentene hatt en eller flere veiledningslike samtaler med sin praksisveileder i GU2. I tillegg har så godt som alle også hatt veiledningslike samtaler med andre enn sin praksisveileder.

Tabell 4: Antall uformelle veiledningssamtaler

			Spm. 23) Antall veiledningslike samtaler med andre enn praksisveileder									
			Ubesvart	Aldri	Under én gang i mnd	Ca en gang i mnd	To til fire ganger i mnd	Ca en gang hver uke	To til fire ganger i uken	Fem til sju ganger i uken	Flere ganger daglig	Total
Spm. 17)	Under én gang i måneden	Antall	0	4	8	0	2	1	1	0	0	16
		%	.0%	2.5%	5.1%	.0%	1.3%	.6%	.6%	.0%	.0%	10.2
like samtaler med praksisveileder	Ca en gang i måneden	Antall	0	3	10	4	4	2	0	0	0	23
		%	.0%	1.9%	6.4%	2.5%	2.5%	1.3%	.0%	.0%	.0%	14.6
	To til fire ganger i måneden	Antall	0	2	13	6	1	5	0	1	0	28
		%	.0%	1.3%	8.3%	3.8%	.6%	3.2%	.0%	.6%	.0%	17.8
	Ca en gang hver uke	Antall	0	1	5	2	1	4	1	0	0	14
		%	.0%	.6%	3.2%	1.3%	.6%	2.5%	.6%	.0%	.0%	8.9%
	To til fire ganger i uken	Antall	1	0	4	1	11	7	9	0	0	33
		%	.6%	.0%	2.5%	.6%	7.0%	4.5%	5.7%	.0%	.0%	21.0
Fem til sju ganger i uken	Antall	0	0	4	2	2	5	3	1	1	18	
	%	.0%	.0%	2.5%	1.3%	1.3%	3.2%	1.9%	.6%	.6%	11.5	
Flere ganger daglig	Antall	0	2	3	0	3	4	5	3	5	25	
	%	.0%	1.3%	1.9%	.0%	1.9%	2.5%	3.2%	1.9%	3.2%	15.9	
Total	Antall	1	12	47	15	24	28	19	5	6	157	
	%	.6%	7.6%	29.9%	9.6%	15.3%	17.8%	12.1%	3.2%	3.8%	100.	

Dette betyr likevel ikke at studentene har vært involvert i all den uformelle veiledningen de burde vært innom, slik Fagplan 2 beskriver. Nå skal det sies at daglig, uformell veiledning muligens er et noe for høyt krav, da studenten ikke daglig er sammen med sin praksisveileder, eller med andre polititjenestepersoner for den saks skyld. Det foregår tross alt en del eksternt hospitering, annen utdanning etc. i dette studieåret, så tiden studenten er sammen med sin praksisveileder kan være redusert, slik tabell 3 viser. På grunn av dette, blir det i denne oppgaven regnet som daglig, eller nært opptil daglig, dersom studentene har gjennomført veiledningslike samtaler cirka en gang hver uke, eller oftere. Blant respondentene har over halvparten opplevd å ha denne typen samtaler cirka en gang hver uke eller oftere med sin praksisveileder (tab. 4). Noe over en tredel har hatt veiledningslike samtaler cirka en gang i uken eller oftere med andre, mens i underkant av en tredel rapporterer at de har mottatt uformell veiledning cirka en gang hver uke eller oftere både fra praksisveileder og fra andre (tab. 4). Til sammen har nesten to tredeler mottatt den uformelle veiledningen de har krav på, ved at de har hatt veiledningslike samtaler cirka en gang i uken eller oftere med enten praksisveileder eller andre, eller med begge to (tab. 4).

I tillegg kan det hende at de studentene som svarer at de har hatt veiledningslike samtaler med både praksisveileder og andre to til fire ganger i måneden, faktisk også har fått den veiledningen de har krav på. Tross alt kan det hende denne gruppen på nesten en femtedel, alle har mottatt uformell veiledning fire ganger hver måned av både praksisveileder, samt av andre (tab. 4). Da vil i så fall disse studentene være oppe i åtte samtaler i måneden. Dette høres noe lite ut, men tatt i betraktning tidligere nevnte hospiteringer, annen utdanning etc., er det mulig også denne gruppen får den uformell veiledning de har krav på. I så fall vil tilnærmet fire femtedeler ha hatt like mange veiledningslike samtaler som Fagplan 2 tilsier at de skal ha. Om vi ser på det slik, vil andelen studenter som ikke har fått nok uformell veiledning, slik planen tilsier, ligge på cirka en femtedel av studentmassen.

Det antas ikke å være noen statistisk signifikante sammenhenger mellom uformell veiledning med praksisveileder og bakgrunnsvariablene (Kjønn: tau-b =-.089, p=.269, Tjenestested: tau-b =-.143, p=.069). Det bemerkes imidlertid at det er en tendens til at de som var

utplassert ved lensmannskontor får mer uformell veiledning med praksisveiledere, selv om denne forskjeller ikke er større enn at den kan være tilfeldig.

Videre antas det heller ikke at det eksisterer noen statistisk signifikante forskjeller mellom uformell veiledning med andre, sett opp mot bakgrunnsvariablene (Kjønn: tau-b =-.011, p=.877, Tjenestested: tau-b =.035, p=.617).

6.1.6 Total veiledningsmengde (formelle og uformelle samtaler)

Alt i alt kan vi se at antallet studenter som har mottatt formell veiledning, er lavere enn hva Fagplan 2 sier at skal foregå i GU2. Veiledningslike samtaler ser det ut til å være en del mer av, selv om det også her er et lite stykke igjen til kravet oppfylles. Det faktum at kravet om antallet veiledningslike samtaler ser ut til å være bedre oppfylt enn hva formelle veiledningssamtaler gjelder, er trolig et resultat av at de uformelle samtalene kan finne sted nesten hvor som helst og når som helst, mens formelle samtaler må planlegges i mye større grad.

6.2 Oppfattet mengde veiledning

Denne delen av kapittelet vil ta for seg hvorvidt studentene som svarte på spørreundersøkelsen, mener de har mottatt nok veiledning, eller om de skulle ønske det var mer eller mindre av det i GU2. Spørreskjemaspørsmålene som tar opp dette, omhandler hvorvidt studentene mener mengden formell og uformell veiledning i GU2 var passe eller ikke (hhv. Spørreskjemaspørsmål 12 og 19), og om de mener de har mottatt den formelle veiledningen de har krav på (spørreskjemaspørsmål 14d). Studentenes svar på disse spørsmålene vil bli sett opp i mot de tallene som ble presentert ovenfor.

6.2.1 Formell veiledning med praksisveileder og andre

Over en tredel av respondentene er i større eller mindre grad er enige i at de har mottatt all den formelle veiledningen de har krav på, mens cirka to femtedeler sier de er helt eller delvis uenige i at de har mottatt den veiledningen de har krav på (tab. 5). Den første gruppen kan virke noe stor, spesielt om vi ser tilbake på de som med en viss grad av sikkerhet har mottatt den veiledningen de faktisk har krav på (cirka en fjerdedel). Dette kan selvfølgelig være en bekreftelse på at flere enn først antatt har mottatt kravet, og at kanskje nærmere to femtedeler faktisk har fått den veiledningen de har krav på, eller tilnærmet dette (jf. avsnitt 6.1.3).

Tabell 5: Studentenes syn på mengden veiledning i GU2

			Spm. 12) Syn på om det burde vært mer eller mindre formell veiledning				
			Mer	Passe	Mindre	Vet ikke/ Ingen formening	Total
Spm. 14d) Enighet i at studenten har mottatt den formelle veiledningen han/hun har krav på	Helt eller delvis enig	Antall	3	51	5	0	59
		% av total	1.9%	32.5%	3.2%	.0%	37.6%
	Verken enig eller uenig	Antall	2	21	5	2	30
		% av total	1.3%	13.4%	3.2%	1.3%	19.1%
	Helt eller delvis uenig	Antall	22	33	5	6	66
	% av total	14.0%	21.0%	3.2%	3.8%	42.0%	
Vet ikke	Antall	0	1	0	1	2	
	% av total	.0%	.6%	.0%	.6%	1.3%	
Total	Antall	27	106	15	9	157	
	% av total	17.2%	67.5%	9.6%	5.7%	100.0%	

Så vidt over to tredeler av studentene mener det er passe mengde veiledning i GU2 (tab. 5). Av disse respondentene, er det i underkant av en tredel (33 av 106) som svarer at de er helt eller delvis uenige i at de har mottatt den veiledningen de har krav på. Denne gruppen mener altså at de har mottatt en passe mengde veiledning, selv om de erkjenner at de har mottatt for lite.

Nesten en tredel av respondentene sier de er helt eller delvis enige i at de har mottatt den formelle veiledningen de har krav på, og de aller fleste av disse (51 av 59) sier at dette er en passe mengde (tab. 5). Kun fem respondenter sier de har mottatt den veiledningen de har krav på, men ønsker mindre av det, mens tre studenter er helt eller delvis enige i at de har mottatt den veiledningen de har krav på, samtidig som de ønsker mer. Blant de som er helt eller delvis enige i at de har mottatt den veiledningen de har krav på, er det altså stor enighet i at det er en passe mengde veiledning i GU2.

Bortimot en femtedel skulle gjerne hatt mer formell veiledning, og av disse sier 22 av 27 respondenter seg helt eller delvis enige i at de har fått for lite formell veiledning (tab. 1). 3,8 prosent av studentene mener de har mottatt for lite veiledning samtidig som de kunne tenke seg at det var mindre av det. Trolig har ikke denne delen av studentmassen gode erfaringer med veiledning som metode for læring. Nesten en tidel mener det burde vært mindre formell veiledning.

Sistnevnte resultat er noe overraskende, spesielt dersom vi vender vår oppmerksomhet mot en spørreundersøkelse gitt til studentene av PHS etter at de var ferdige med GU2. Spørreundersøkelsen, en samlet evaluering av annet studieår, viser at hele 98 prosent av studentene svarer at veiledning har meget stor eller stor betydning for deres læring i GU2. Kun 1 prosent mener at veiledning har liten eller ingen betydning (Samlet evaluering av annet studieår 2007-08, heretter kalt Eval. 07-08). Dette er nesten identisk med hva en lik evaluering av forrige kull viste. I evalueringen av 2006/ 2007 svarte nemlig 99,4 prosent at veiledning har meget stor eller stor betydning for deres læringsutbytte (Samlet evaluering av annet studieår 2006-07, heretter kalt Eval. 06-07). Det er med andre ord en relativt stor forskjell mellom resultatene fra de evalueringene laget av PHS sammenliknet med de

resultatene spørreundersøkelsen laget for denne oppgaven viser. Hva kan så grunnen til dette være?

En mulig grunn kan være at spørsmålene i de ulike undersøkelsene er ulike. Det er for eksempel få spørsmål i evalueringen fra PHS som handler om veiledning, faktisk kun ett spørsmål som handler utelukkende om dette. Spørreundersøkelsen i forbindelse med denne oppgaven handler ene og alene om veiledning. Samtidig er de spørsmålene som blir stilt i PHS sin evaluering, av en mye mer generell art enn de som blir stilt i spørreundersøkelsen. Dette gjør at de ulike undersøkelsene trolig frembringer ulike svar.

En annen grunn kan være at i spørreundersøkelsen gitt i forbindelse med denne oppgaven, ble veiledningsbegreper forklart relativt nøye til den enkelte student gjennom en informasjonsdel på begynnelsen. En slik forklaring av veiledning ble ikke gitt i forbindelse med PHS sin evaluering. Det kan derfor hende at studentene har svart noe ulikt på de to undersøkelsene, rett og slett fordi de definerte de to begrepene ulikt. Da de svarte på veiledningsspørsmål i PHS sin evaluering, konstruerte hver enkelt student sin egen definisjon, mens de i spørreundersøkelsen ble mer eller mindre tvunget til å svare ut i fra en felles definisjon. Følgelig kan de ulike undersøkelsene ha målt relativt forskjellige dimensjoner. Veiledning blir, slik det blir lagt fram i kapittel 3, tolket og definert forskjellig av ulike teoretikere, så det kan derfor hende at studentene som svarte på evalueringene også tolket begrepet ulikt. Likevel er det lite sannsynlig at veiledningsbegrepet er blitt tolket så ulikt at resultatene er umulige å sammenlikne. På grunn av dette vil det kanskje være rimelig å anta at evalueringresultatene og spørreskjemaresultatene til en viss grad kan ses opp i mot hverandre, men at de ikke er like nok definert til at en helhetlig sammenlikning kan foretas.

En siste grunn til at studentene svarte mer positivt på evalueringen, kan være fordi de ville trekke ned skårene på enkelte spørsmål i evalueringene ved å få andre skårer til å virke enda høyere. Spørsmål som omhandler arbeidsmåter og organisering kan tjene som eksempel her. Individuelt hjemmearbeid, gruppearbeid og nettbasert arbeid er de tre elementene som får

dårligst skårer på begge evalueringer, mens veiledning, praktisk politiarbeid og vurdering/tilbakemeldinger skårer høyt (Eval. 06-06, Eval. 07-08). Muligens svarer studentene mer positivt på hva de mener om veiledning, rett og slett for å få de tre mindre ønskelige aktivitetene til å virke enda mindre ønskelig. Imidlertid svekkes dette resonnementet en del av det faktum at de resterende arbeidsmåtene settes cirka midt på skalaen. I tillegg skårer veiledning høyere enn både instruksjon og praktiske øvelser, to læringsmåter som erfaringsmessig settes ganske høyt hos polititjenestepersoner og politistudenter.

6.2.2 Veiledningslike samtaler med praksisveileder og andre

Spørreskjemaspørsmål 19 spurte om det burde vært mer eller mindre veiledningslike samtaler i GU2, eller om studentene mente det var en passe mengde. Som vi kan se av tabell 6, er det et relativt høyt flertall (nesten to tredeler) som mener at det var passe mengde veiledningslike samtaler i GU2, og antallet som ønsket mindre uformell veiledning, er så godt som ikke-eksisterende (1,3 prosent). Det er tydelig at denne veiledningsformen er den som passer best for de fleste studentene, noe også veldig mange kommentarer viser. Flere nevner i diverse kommentarfelt at de veiledningslike samtalene er bedre egnet for deres type læringssituasjon. Dette kan eksemplifiseres gjennom følgende sitat om veiledningslike samtaler: ”Dette er læring. Situasjonsbasert og man kan reflektere der og da” (respons på spørreskjemaspørsmål 21).

Tabell 6: Syn på om det burde vært mer eller mindre uformell veiledning (spm. 19)

	Frekvens	Prosent
Ubesvart	2	1.3
Mer	41	26.1
Passe	100	63.7
Mindre	2	1.3
Vet ikke/ Ingen formening	12	7.6
Total	157	100.0

6.3 Syn på veiledningens læringspotensial

I dette avsnittet skal det ses på hvor nyttig studentene mener veiledning er i forhold til deres læring innen politiryket. Nytte operasjonaliseres her gjennom hvor enige studentene er i påstander om veiledningens evne til å fungere som verktøy for å fremme læring og refleksjon. Her er det spesielt spørreskjemaspørsmål 14a, 14c, 20a og 20c som står i fokus, da disse spørsmålene handler om studentenes syn på hvordan formell og uformell veiledning bidrar til deres læring og refleksjon.

6.3.1 Formell veiledning med praksisveileder og andre

Nesten halvparten av respondentene sier seg mer eller mindre enige i at de har lært mye gjennom den formelle veiledningen de mottok i GU2, og tre femtedeler er helt eller delvis enige i at formell veiledning har vært med på å styrke deres refleksjoner over politiarbeid (tab. 7). I tillegg svarte over to femtedeler, at de er helt eller delvis enige både i at formell veiledning er lærerikt, og at det har bidratt til å øke deres refleksjoner over politiarbeid (tab. 7). Dette mot at under en femtedel er helt eller delvis uenige både i at de har lært mye av formell veiledning, og at det har bidratt til deres refleksjoner over politiarbeid.

Det spørreskjemaet ikke tok hensyn til, var om studentene ville foretrukket andre læringsformer enn veiledning, dersom de hadde valget. Selv om flere studenter i denne undersøkelsen har svart at veiledning øker læring og refleksjon, kan det være at de ville valgt bort denne læringsformen, dersom de hadde valget. Om vi tar de svarene studentene ga på Eval. 06-07 og Eval. 07-08 i betraktning, viser det seg (som tidligere nevnt) at praktisk politiarbeid skårer høyere som læringsform enn veiledning. Imidlertid skårer både instruksjon, praktiske øvelser, og resterende læringsformer dårligere enn veiledning. Det kan derfor se ut til at studentene mener veiledning er en foretrukket læringsform.

Tabell 7: Studentenes syn på den formelle veiledningens bruksområde

			Spm. 14c) Enighet i hvor stor grad formell veiledning har bidratt til å styrke studentens refleksjoner over politiarbeid				
			Helt eller delvis enig	Verken enig eller uenig	Helt eller delvis uenig	Vet ikke	Total
Spm. 14a) Enighet i hvor mye studenten har lært gjennom formell veiledning	Helt eller delvis enig	Antall	70	7	0	0	77
		% av total	44.6%	4.5%	.0%	.0%	49.0%
	Verken enig eller uenig	Antall	17	9	7	0	33
		% av total	10.8%	5.7%	4.5%	.0%	21.0%
	Helt eller delvis uenig	Antall	8	4	29	2	43
	% av total	5.1%	2.5%	18.5%	1.3%	27.4%	
Vet ikke	Antall	0	0	1	3	4	
	% av total	.0%	.0%	.6%	1.9%	2.5%	
Total	Antall	95	20	37	5	157	
	% av total	60.5%	12.7%	23.6%	3.2%	100.0%	

6.3.2 Veiledningslike samtaler med praksisveileder og andre

Som vist tidligere, foregår denne type samtaler mye oftere enn formelle samtaler. Dette er selvfølgelig av den enkle grunn at veiledningslike samtaler i mye større grad kan foretas på steder og til tider, hvor formelle samtaler ikke får plass, som for eksempel på patrulje eller mellom oppdrag.

Tabell 8: Studentenes syn på den uformelle veiledningens læringspotensial

			Spm. 20c) Enighet i om veiledningslike samtaler har bidratt til å øke refleksjoner over politiarbeid				
			Helt eller delvis enig	Verken enig eller uenig	Helt eller delvis uenig	Vet ikke	Total
Spm. 20a) Enighet i om veiledningslike samtaler har bidratt til mye læring	Helt eller delvis enig	Antall	136	2	0	0	138
		% av total	86.6%	1.3%	.0%	.0%	87.9%
	Verken enig eller uenig	Antall	5	2	1	0	8
		% av total	3.2%	1.3%	.6%	.0%	5.1%
	Helt eller delvis uenig	Antall	3	2	5	0	10
	% av total	1.9%	1.3%	3.2%	.0%	6.4%	
	Vet ikke	Antall	0	0	0	1	1
		% av total	.0%	.0%	.0%	.6%	.6%
	Total	Antall	144	6	6	1	157
		% av total	91.7%	3.8%	3.8%	.6%	100.0%

I tillegg til at de foregår oftere, ser det også ut til at studentene får mer læring og refleksjon ut av disse samtaler. Tabell 8 viser at nesten 90 prosent av respondentene både helt eller delvis enige i at uformell veiledning har bidratt til å styrke deres refleksjoner over politiarbeid, og at de har lært mye. Kun fem respondenter er helt eller delvis uenige i begge påstander. Over 90 prosent av studentene sier seg helt eller delvis enige i at veiledningslike samtaler har bidratt til å øke deres refleksjoner over politiarbeid, og i underkant av 90 prosent melder at de er helt eller delvis enige i at de har lært mye gjennom veiledningslike samtaler. Dette er et stort flertall, og også godt over antallet som var like positive til formell veiledning.

6.3.3 Formell veiledning i forhold til uformell veiledning

Dersom vi ser alle resultatene ovenfor i sammenheng, er det relativt tydelig at respondentene mener at formell veiledning har en viss verdi, og flertallet mener det fungerer som metode for læring og/ eller refleksjon. Det er også ganske tydelig at studentene mener veiledningslike samtaler er enda mer egnet for dette, og at denne typen samtaler er enklere å bedrive. Det som da gjenstår, er å se på hva studentene mener om veiledningens bruksområde.

6.4 Veiledningens bruksområde

Denne delen av kapittelet handler om hvordan studentene ser på når og hvor veiledning og veiledningslike samtaler kan brukes. Som hovedregel kan det sies at formell veiledning kun kan brukes i situasjoner hvor man er mer eller mindre fri fra handlingstvang – dvs. at god tid er en forutsetning for å kunne sette i gang med formell veiledning. Veiledningslike samtaler kan foregå selv om man ikke har ubegrenset tid, og de kan foregå i situasjoner hvor man plutselig blir avbrutt og må begynne på en annen oppgave (jf. kap. 3). Det er spørreskjemaspørsmål 14b som tar for seg de formelle samtalene i forhold til bruksområde, mens spørsmål 20b og 20d handler om veiledningslike samtaler.

6.4.1 De formelle veiledningsamtaler

Nesten alle respondentene sier de er helt eller delvis enige i at det kan snakkes om alle politifaglige temaer under formell veiledning (tab. 9). Kun fire respondenter er helt eller delvis uenige i dette (tab. 9). Hvilke temaer disse personene mener det ikke er mulig å snakke om forblir uklart, da ingen av studentene kommenterte hvilke emner de mente var uegnede for formelle samtaler (spørreskjemaspørsmål 15).

Tabell 9: Enighet i om det kan snakkes om alle politifaglige temaer under formell veiledning (spm. 14b)

	Frekvens	Prosent
Helt eller delvis enig	147	93.6
Verken enig eller uenig	3	1.9
Helt eller delvis uenig	4	2.5
Vet ikke	3	1.9
Total	157	100.0

6.4.2 De veiledningslike samtaler

Studentene fikk i spørsmålene 20b og 20d spørsmål om hvor enige de var i påstander om at det i veiledningslike samtaler henholdsvis kan snakkes om alle politifaglige temaer, og om slike samtaler kan benyttes til enhver tid/ i alle situasjoner. Nesten ni tideler av studentene er helt eller delvis enige i begge påstander gitt av spørsmålene (tab. 10). Det er med andre ord et stort flertall som mener at veiledningslike samtaler kan brukes for å snakke om så og si alle politifaglige temaer, i de fleste situasjoner. Nesten alle respondentene er helt eller delvis enige i at alle politifaglige temaer kan snakkes om. Kun en respondent er uenig i begge påstander, og under ti respondenter til sammen, er helt eller delvis uenige i en av påstandene, men helt eller delvis enige i den andre påstanden.

Ingen av kommentarene studentene ga til dette spørsmålet (spørreskjemaspørsmål 21), sier noe om hvorfor enkelte ikke mener det er mulig å benytte veiledningslike samtaler til enhver tid og i enhver situasjon. Enkelte kommenterte imidlertid hvorfor de mente det var mulig: ”Det er mulig å veilede i alle situasjoner dersom klimaet og fortroligheten blant de ansatte tillater dette”. ”Det er vel noe med tid og sted, man begynner ikke spontant med slike samtaler når det ikke er tid til det eller forholdene ellers ikke tillater det. Men det kommer alltid en mulighet, f.eks. i bilen på veg tilbake fra et oppdrag, på piketten osv.” (svar på spørreskjemaspørsmål 21). Det virker som om disse sitatene er relativt beskrivende for hvordan respondentene ser på bruksområdet til de veiledningslike samtalene, noe som betyr at de aller fleste studentene ser på veiledningslike samtaler som anvendelige i de fleste situasjoner.

Tabell 10: Studentenes syn på den uformelle veiledningens bruksområde

			Spm. 20d) Enighet i om veiledningslike samtaler kan benyttes til enhver tid/ i alle situasjoner			
			Helt eller delvis enig	Verken enig eller uenig	Helt eller delvis uenig	Total
Spm. 20b) Enighet i om det kan snakkes om alle politifaglige temaer under veiledningslike samtaler	Helt eller delvis enig	Antall	138	10	5	153
		% av total	87.9%	6.4%	3.2%	97.5%
	Verken enig eller uenig	Antall	0	1	0	1
		% av total	.0%	.6%	.0%	.6%
	Helt eller delvis uenig	Antall	2	0	1	3
		% av total	1.3%	.0%	.6%	1.9%
Total		Antall	140	11	6	157
		% av total	89.2%	7.0%	3.8%	100.0%

7. Oppsummering og konklusjon

7.1 Oppsummering av resultater

Dokumentstudier og intervjuet, presentert i kapittel 5, viser at PHS ikke har noen klar definisjon på veiledning. Likevel virker det som om både informanten og andre kilder på PHS, uavhengig av hverandre, har en relativt lik oppfatning av hva veiledning er og hva det bør inneholde. Det virker også ut i fra studieplanen i veiledningspedagogikk som om det er ønskelig at veilederne skal benytte seg av tankegangen i mesterlæretradisjonen i opplæringen av studentene, bruke ”refleksjon over handling” som veiledningsgrunnmur, og bygge ut i fra denne med LØFT, gestaltveiledning og systemisk veiledning. Veiledningen skal handle om studenten og dennes spørsmål og utfordringer i forhold til politimessige felter, og målet med det hele er at studentene skal kople sammen teori og praksis.

Kapittel 6 viser relativt tydelig at studentene ikke har mottatt den *formelle* veiledningen de har krav på i GU2. Andre polititjenestepersoner enn praksisveilederne har imidlertid bidratt til å øke antallet som har mottatt veiledning noe, men selv med deres hjelp oppfylles ikke de kravene som stilles av PHS, for et flertall av studentene. Et flertall studenter har likevel mottatt den *daglige* veiledningen de har krav på gjennom veiledningslike samtaler med praksisveileder eller andre, men også her er det et stykke igjen før alle studentene har mottatt det som er kravet.

Flertallet av respondentene svarte at antallet formelle veiledninger i GU2 var passe. Litt over to femtedeler svarte at de var helt eller delvis uenige i at de hadde mottatt den formelle veiledningen de hadde krav på, mens litt under to femtedeler var helt eller delvis enige i at de hadde mottatt det de hadde krav på. Cirka to tredeler av respondentene mente det var en passe mengde veiledning i GU2, mens nesten to femtedeler ville hatt mer.

Studentene er langt mer enige i at uformell veiledning er en bidragsyter til læring og refleksjon enn hva formell veiledning er. Samtidig mener nesten alle at det kan snakkes om tilnærmet alle politifaglige temaer under både formell og uformell veiledning.

Det virker som om studenter som var utplassert på lensmannskontor i GU2 får mer veiledning av sine praksisveiledere, enn studenter som var utplassert ved politistasjon. Det ser også ut til å være en tendens til at studentene ved lensmannskontorer får mer uformell veiledning med praksisveiledere, selv om den siste forskjellen ikke er statistisk signifikant.

Av kapittel 4 (avsnitt 4.3.4) fremgår det at disse resultatene trolig er generaliserbare, da respondentene er relativt like populasjonen. Dette med forbehold om at respondentene gjennomsnittlig er noe eldre, og at færre respondenter har gjennomført praksisåret ved lensmannskontor enn det som var gjennomsnittet for GU2-studentene i 2007/ 2008.

7.2 Konklusjon

I starten av oppgaven ble fire spørsmål presentert som problemstilling. Det enkelte spørsmål vil nå besvares på bakgrunn av det oppgaven tidligere har vist.

Det første spørsmålet var: I hvilken grad mottok studentene som var under utdanning på grunnutdanningens trinn 2 på Politihøyskolen i 2007/ 2008 veiledning i samsvar med fagplanene? Oppgaven har på dette punktet vist at flertallet av studentene mottok mindre formell veiledning enn hva de hadde krav på. De fleste mottok tilnærmet kravet hva angår daglig uformell veiledning, men også her mottok et fåtall studenter for lite.

Det andre spørsmålet var i hvilken grad studentene opplevde at de mottok veiledning i samsvar med fagplanene. Her var resultatene splittede, ved at cirka to femtedeler mente de mottok veiledning i samsvar med fagplanen, ca to femtedeler mente det motsatte, mens den siste femtedelen var usikker.

Det tredje spørsmålet lød: Hvordan ser studentene på veiledning som læringsform? Her viste det seg at bortimot halvparten av studentene mente formell veiledning bidro til læring og refleksjon. Langt flere, nesten 90 prosent, mente det samme om uformell veiledning.

Det fjerde og siste spørsmålet handlet om hvordan Politihøgskolen mener veiledning i GU2 bør foregå. Her viste diverse dokumenter og muntlige kilder at PHS mener daglig uformell veiledning og cirka månedlig formell veiledning er en passe mengde. Veiledningsstrategiene refleksjon over handling, LØFT, gestaltveiledning og systemisk veiledning bør benyttes, og det er ønskelig at flest mulig av praksisveilederne skal få kunnskap om disse gjennom utdanning innen veiledning. Målet med veiledningen skal være å få studentene til å reflektere over deres hverdag som polititjenestepersoner, og trekke ut koplingen mellom teori og praksis.

7.3 Mulige forklaringer på hvorfor så få studenter har mottatt den veiledningen de har krav på

Det faktum at så mange som tre fjerdedeler av studentene kan ha mottatt mindre formell veiledning enn det de har krav på, kan ha flere årsaker. En mulig forklaring ble nevnt ovenfor (kap. 6), da det ble vist at nesten halvparten av respondentene tilbrakte under 50 prosent av GU2 med sin praksisveileder. Det ble også vist at denne tiden skal fylles med langt mer enn bare veiledning, for eksempel rent praktisk arbeid. Student og praksisveileder kan dermed se det som hensiktsmessig å bruke den lille tiden de har til rådighet på andre ting enn veiledning. Eventuelt kan det være at lite treffetid mellom de to fører til at de ikke har noe å snakke om under en veiledningssamtale.

En annen forklaring kan være at studenten og praksisveilederen nesten til enhver tid, når de er sammen, befinner seg på et handlingsnivå som ikke tillater formell veiledning. Tross alt ble det vist at politiarbeid ofte er preget av situasjoner med handlingstvang, noe som kan redusere deres tid til å ha formell veiledning.

Det kan også være at ingen av partene faktisk mener relasjonen mellom de to er på et nivå som noen av partene føler vil gi dem utbytte av veiledningen. For eksempel kan det være at praksisveileder ikke klarer å være empatisk eller ekte i veiledningen, slik Lien (2006) omtaler det (jf. kap 3).

Videre er det en mulighet at praksisveileder ikke har noen form for veilederutdanning. Dette kan føre til at veiledning blir et usikkerhetsmoment, og derfor en undervisningsform som forsøkes unngått. Det kan også være at de som faktisk har gjennomført utdanninger i veiledning på PHS, ikke har fått godt nok innsyn i fagfeltet. Tross alt viste denne oppgaven at PHS ikke hadde en enhetlig, nedskrevet definisjon på veiledning, noe som kanskje kan virke forvirrende eller være frustrerende for de som tar utdanningen i veiledning på PHS. Hvorvidt en veileder trenger en nedskrevet definisjon på veiledning for å kunne veilede eller ikke, er imidlertid et annet spørsmål.

Eventuelt kan det hende at praksisansvarlig, praksisveileder, studenten, eller flere av disse, mener veiledning ikke fungerer, eller ikke fungerer like godt som andre undervisningsformer, og dermed nedprioriterer dette fremfor andre metoder. Dersom dette er tilfellet for praksisansvarlig og praksisveileder, vil vi få en student som ikke får veiledning, til tross for at denne ønsker det. Om rollene byttes om, vil vi få en student som blir tvunget til å delta i en læringsform som denne ikke har tro på, men som praksisveileder likevel benytter seg av.

En annen grunn til det lave antallet studenter som hadde mottatt den veiledningen de hadde krav på, kan være et resultat av den fordelingen av ansvar PHS har lagt opp til. I Fagplan 2

står det at ”praksisansvarlig og praksisveiledere har sammen med studentene ansvar for at veiledningen blir gjennomført.” (Fagplan 2:8). Dette betyr at tre aktører – praksisansvarlig, praksisveileder og den enkelte student – sammen er ansvarlige for gjennomføringen av den individuelle formelle veiledningssamtalen. Problemet med dette er at siden ansvaret ligger hos flere personer, kan dette fort føre til at ingen av partene tar ansvaret, siden alle forventer at en av de andre skal gjøre det. Resultatet kan bli fravær av veiledning.

Dette er mulige forklaringer på hvorfor ikke alle studentene har mottatt den veiledningen de har krav på. Siden verken intervjuet eller spørreundersøkelsen tok opp dette temaet, er det imidlertid vanskelig å komme med noen sikre årsaksforklaringer.

7.4 Potensielle forandringer

I denne delen vil det drøftes mulige tiltak for å øke antallet studenter som mottar den veiledningen de har krav på. Dette vil i hovedsak gjelde formelle veiledningssamtaler, mens de uformelle samtalene bare kort vil nevnes.

Det første som skal påpekes, er at de føringene som er gitt, samt føringene om at veiledning i det hele tatt skal være en del av praksisåret, kommer fra PHS. Herfra kommer også resten av fagplanen, som gir direktiver i forhold til hva GU2 skal inneholde av fag og praksis. Riktignok har det enkelte tjenestested visse friheter med tanke på hvordan opplegget for deres studenter skal være, men målene for de enkelte fagene og GU2 i sin helhet er de samme for alle. Dette innebærer at undervisningsopplegget ikke kan variere i for stor grad fra tjenestested til tjenestested. Poenget med dette er at det er PHS som har besluttet både at ni formelle veiledninger skal finne sted, og at tiden studentene har i grunnutdanningens andre år skal fylles med langt mer enn bare patrulje- og ordenstjeneste, som er den delen av GU2-tjenesten der praksisveileder og student ser mest til hverandre. Kanskje det derfor er på sin plass at PHS også tar mer ansvar for at veiledningssamtalene blir gjennomført, ved for

eksempel å sette av mer tid til disse, eventuelt minske antallet obligatoriske veiledningssamtaler.

De ulike løsningene har imidlertid sine ulemper. Å sette av mer tid vil for eksempel kunne by på problemer, siden denne tiden må tas fra et annet sted. Veiledningen vil da måtte komme på bekostning av annen tjeneste, som muligens er minst like verdifull som veiledningen. Å minske antallet veiledningssamtaler vil gjøre kravet enklere å oppfylle, men ulempen med dette vil være at de studentene som ønsker mer veiledning, eller som synes at cirka ni veiledningssamtaler er passe, ville oppleve å motta mindre veiledning enn hva de ønsker.

Et annet tiltak PHS kan iverksette, er utdanning eller kursing av flere praksisveiledere. Det er tidligere antydnet at usikkerhet i veiledningssituasjonene kan være en av årsakene til at for lite formell veiledning gjennomføres, noe som kanskje kan endres gjennom økt kunnskap og kompetanse. Et slik tiltak ville trolig også heve kvaliteten på samtalene. En av spørreskjemarespondentene ga følgende kommentar: "Veiledning er en bra læringsform. Jeg mener likevel at et større potensiale kan hentes ut gjennom å gi veiledere mer praksis og opplæring innen veiledning. Veileders kunnskap er primært innen politisfæren, og lite innen pedagogikk" (respons på spørreskjemaspørsmål 15). Ulempen er at opplæring krever ressurser i form av tid og penger, i tillegg til at det ikke er sikkert at alle som er praksisveiledere, ønsker en slik utdanning. Flere kan være praksisveiledere mot sitt ønske, mens enkelte er praksisveileder kun for ett år og dermed kanskje ser utdanning innen veiledning som bortkastet tid.

En annen måte å øke samtaleantallet på, kan ligge i å presisere ansvarsfordelingen. Ovenfor ble det vist at både praksisansvarlig, praksisveiledere og studentene sammen har ansvaret for gjennomføringen av veiledningssamtalene, og at dette muligens kan føre til en ansvarsfraskrivelse. En potensiell løsning på dette kan være å gi ansvaret til *en* av partene. Det mest naturlige da vil kanskje være å legge ansvaret hos praksisansvarlig eller praksisveileder. Disse er tross alt studentens overordnede, og har ansvaret for den øvrige

utdanningen. Dette kan imidlertid by på problemer, dersom praksisansvarlig eller praksisveileder mener veiledning ikke fungerer, de mangler utdanning, de mener det tar for mye tid, eller liknende. Dersom ansvaret ligger alene hos en av disse, vil kanskje veiledningen forsvinne på grunn av at de ikke ønsker å gjennomføre det. Fordelen er at disse kanskje vil strekke seg litt lenger for å få gjennomført samtale, dersom de mener veiledning er en god læringsform.

Om ansvaret gis til studentene, vil denne i teorien kunne kontrollere hvor mye veiledning han/ hun mottar. Ulempen her er at studenter som ikke ønsker veiledning da kan la være å forsøke å gjennomføre formelle veiledninger. Sluttresultatet kan være at enkelte studenter gjennomfører hele GU2 uten å ha hatt en eneste veiledningssamtale. Muligens vil studenten være fornøyd, men målet PHS har med veiledningssamtalene – sammenkoplingen av teori og praksis – vil kanskje minskes eller forsvinne. Fordelen er at studenter som ønsker mye veiledning, muligens kan få dette ut over de månedlige samtale.

En siste mulige potensiell forandring som presenteres er basert på forrige forslag, og handler om å gi studentene mer ansvar for sin egen læring. Kanskje det ikke er viktig å trakte etter at alle studentene skal motta den veiledningen de har krav på. Hver enkelt student lærer ulikt, noe som gjør at en lik opplæringsstrategi ikke passer like godt for alle. For at studentene skal kunne nærme seg en opplæring som er tilpasset deres læringsstil, er det kanskje på sin plass å gi studentene større frihet til å velge om de skal benytte seg av veiledning i det hele tatt. For at dette skal kunne skje, må studentene få en innføring i hvilke ulike opplæringsmetoder som eksisterer og hvordan de fungerer, inkludert veiledning. På denne måten kan den enkelte student finne ut om veiledning er en læringsform som passer for ham/ henne.

Det eksisterer imidlertid ulemper med et slikt tiltak også. For det første vil en slik opplæring kreve ressurser, både i form av tid og penger, noe som vil gjøre at annen opplæring må nedprioriteres. For det andre vil dette bety at PHS og de enkelte praksisstedene må ta mer hensyn til hvordan studentene ønsker å utdannes, noe en utdanningssituasjon på størrelse med PHS trolig har liten mulighet til. Å skulle tilpasse opplæringen til den enkelte student er

en oppgave som er langt enklere sagt enn gjort. Fordelene vil være at de studentene som finner ut at de ikke lærer mye gjennom veiledning, kan kutte det helt eller delvis ut, mens de som mener det er en fruktbar læringsform, kan benytte seg av denne i større utstrekning.

7.5 Fremtidige studier

Denne undersøkelsen av veiledning i politiutdanningen er ikke uttømmende på noen måte, og det er klart at mer forskning trengs innen både veiledningsfeltet generelt, og innen veiledning på PHS.

Det er for eksempel umulig å se ut i fra denne undersøkelsen om praksisveiledere og andre veiledere følger PHS sine retningslinjer hva metode og strategi angår. Vi kan altså ikke si om en veileder bruker Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi eller ikke, ei heller om LØFT eller gestaltveiledning benyttes. På grunn av dette ville det være interessant å gjennomføre observasjoner av veiledningssamtaler, for å undersøke hva som faktisk foregår.

Flere studier om kvaliteten på veiledningen sett fra studentenes øyne vil også være interessant, siden denne undersøkelsen i hovedsak ser på det kvantitative aspektet. Denne oppgaven undersøkte heller ikke om studentene foretrekker veiledning fremfor andre læringsformer.

På et mer generelt plan ville det vært særdeles spennende å undersøke om veiledning som undervisningsmetode fungerer "bedre" eller "dårligere" enn andre undervisningsmetoder. Det bør altså foretas forskning som viser om det er noen kvantitativ og/ eller kvalitativ forskjell i læringsutbyttet mellom veiledning og andre undervisnings- og læringsformer. Dette vil selvfølgelig være noe vanskelig å avgjøre, spesielt med tanke på at ulike personer vil foretrekke forskjellige opplæringsformer, og vi skal på grunn av dette være forsiktige med å si at en læringsform er bedre enn en annen. Likevel vil det være interessant å se om

veiledning har den effekten den er ment å ha, spesielt på PHS, med tanke på å skape refleksjon.

Litteraturliste

- Bachke, Carl C. 2000. *Veiledningsbegrepet – hvordan tolkes og anvendes det i veiledningslitteraturen?* I: Norsk pedagogisk tidsskrift. 2-3/ 2000. Oslo: Universitetsforlaget. Side 139-150.
- Bjørndal, Cato R. P. 2008. *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler.* Universitetet i Tromsø.
- Boge, Margunn, Gunvor Markhus, Randi Moe og Elin Eriksen Ødegaard. 2005. *Læring gjennom veiledning. Meningsskapning i grupper.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Bordens, Kenneth S. & Abbott, Bruce B. 2002. *Research Design and Methods. A Process Approach.* New York: McGraw-Hill.
- Bratholm, Berit og Helskog, Guro Hansen. 2002. *Om veiledende vurdering.* I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 4/ 2002. Side 322-329.
- Dale, Erling Lars. 1999. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet.* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- De Jong, Peter og Berg, Insoo Kim. 2002. *Interviewing for Solutions. Second Edition.* Pacific Grove, California: Wadsworth Group.
- De Jong, Peter og Berg, Insoo Kim. 2006. *Løsningsfokuserede samtaler.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Eikeland, Anne og Wiiby, Turid. 2003. *Hvordan påvirker veiledningssamtalen studentenes kunnskapsutvikling? En studie av veiledningssamtalen i ekstern praksis ved tannpleier- og tolkeutdanningen, Universitetet i Oslo.* Høgskolen i Akershus: Yrkespedagogisk institutt.
- Fag- og temaplaner for 1. studieår 2007/2008 avdeling Oslo.
- Fag- og temaplaner for 3. studieår 2007/2008 avdeling Oslo
- Fagplaner studieåret 2007/2008 2. studieår.
- Flick, Uwe. 2002. *An Introduction to Qualitative Research.* London: Sage Publications.
- Forskrift om delvis innlemming av Politihøgskolen under lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler. (FOR 2005-12-16 nr 1576) URL: <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20051216-1576.html> (Sitert: 5.12.08).
- Gjems, Liv.1995. *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per. 1982. *På egne villkor.* Lund: Studentlitteratur.

-
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per. 1983. *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Otta: J. W. Cappelens Forlag as.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per. 1999. *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per. 2006. *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Inglar, Tron. 1997. *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langslet, Gro Johnsrud. 2002. *LØFT for ledere. Løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langslet, Gro Johnsrud. 2004. *Gi hverdagen et LØFT*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar. 1998. *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo. Rapport fra prosjektet "Vitenskapelig veiledning"*. Oslo: UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar. 2000. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, Per, Kirsten Hofgaard Lycke og Gunnar Handal. 2004. *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lauvås, Per, Kirsten Lycke og Gunnar Handal. 1990. *Veiledning i barnehagen*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Lien, Tordis. 2006. *Veiledningens hemmelighet. Læring og relasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LOV 1995-08-04 nr 53: Lov om politiet (politiloven). URL: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19950804-053.html> (Sisert: 5.12.08).
- Lycke, Kirsten Hofgaard, Gunnar Handal og Per Lauvås. 1994. *Veiledning i medisinsk spesialistutdanning*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Lycke, Kirsten Hofgaard, Per Lauvås og Gunnar Handal. 2000. *Reflekterende veiledning og veiledning i et lærende fellesskap – en grenseoppgang*. I Skagen, Kaare (red.). 2000. "Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning". Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, Petter og Høigaard, Rune. 2002. *De veiledningslike samtalene*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift. 6/ 2002. Side 473-479.
- Mathisen, Petter. 2003. *Veiledningsbegrepet – en vandring i et villnis*. I: Marianne Hoff (red.). "Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane, Årbok 2003". Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Midthassel, Unni Vere. 2003. *Kollegaveiledning – er det verdt å bruke tid på?* I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 3-4/ 2003. Side 168-174.

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar. 1999. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Politiforum. Nr. 5/ 2008. 99. årgang. Side 18-19.

Politihøgskoleprosjektet. 1990. *Grunnlagsmateriale for å formalisere opprettelsen av Politihøgskolen utarbeidet for justisdepartementet av politihøgskoleprosjektet*. [Oslo?]

Politihøgskoleprosjektet. 1991. *Justert studieplan og justert fagplan for det 3-årige hovedstudiet ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av politihøgskoleprosjektet*. [Oslo?]

Rammeplan for allmennlærerutdanningen. 2008. Utdannings- og forskningsdepartementet.

URL:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/ALU%202008.pdf> (Sisert: 29.11.08).

Rammeplan for barnehagen. 2006. Kunnskapsdepartementet. URL:

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf> (Sisert: 29.11.08).

Rammeplan for førskolelærerutdanningen. 2003. Utdannings- og forskningsdepartementet.

URL: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf (Sisert: 29.11.08).

Rundskriv fra Politidirektoratet 03/014. 2003. *Kompetansekriterier for stillinger som politibetjent 2 og politibetjent 3 – retningslinjer for planmessig tjenestegjøring*.

Samlet evaluering av annet studieår 2006-07. Politihøgskolen.

Samlet evaluering av annet studieår 2007-08. Politihøgskolen.

Semb, Ellen. 1995. ”...ingen med hjertefeil...”. I: Antologi. 1995. ”Politihøgskolen 75 år. 1920 – 1995. Oslo: Politihøgskolen.

Skagen, Kaare. 2000. *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skagen, Kaare. 2004. *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

St.meld. nr. 16 (2001-2002): Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant. Utdanning – og forskningsdepartementet. URL:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20012002/016/PDFA/STM200120020016000DDDPDFA.pdf> (Sisert: 29.11.08).

St.meld. nr. 22 (2000-2001): Politireformen 2000. Et tryggere samfunn. Justis- og politidepartementet. URL:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/022/PDFA/STM200020010022000DDDPDFA.pdf> (Sisert: 29.11.08).

St.meld. nr. 27 (2000-2001): Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDPDFFA.pdf> (Sisert: 29.11.08).

Studieplan for videreutdanning i veiledningspedagogikk. 2007. Politihøgskolen.

Tveiten, Sidsel. 2002. *Veiledning – mer enn bare ord...* Bergen: Fagbokforlaget.

Aalberg, Thore K. 2002. *Individuell veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Internettkilder:

<http://www.phs.no/Master/> (Sisert: 29.11.08).

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Spørreskjema

Intervjuguide

Generelle spørsmål om veiledning i politiet:

1. Hva er veiledning i politiet? Hvordan definerer politiet veiledning?
2. I hvilke situasjoner er det meningen at det skal veiledes i politiet?
3. Hva er veiledningens hovedoppgave i politiet?
4. Hva mener du veiledning kan bidra med i politiet?
5. I hvor stor grad er det meningen at veiledning skal brukes i politiet i dag? I hvor stor grad er det ønskelig at politiet skal bruke veiledning?
6. Hva fungerer ikke med veiledning i politiet?

Spørsmål om PHS sitt syn på veiledning i GU2:

7. Hvordan ser PHS på veiledning i GU2 i forhold til de didaktiske kategoriene:
 - a. Mål? (Hva er veiledningens mål i GU2?)
 - b. Innhold? (Hva skal en veiledningssamtale mellom en student og en praksisveileder inneholde?)
 - c. Rammer?(Når og hvor kan man veilede studentene?)
 - d. Metode? (Hvordan skal veiledning foregå? Noen spesiell metode?)
 - e. Forutsetninger? (Hvem kan veilede? Kan alle veiledes?)
 - f. Vurdering? (Hvordan vurderer PHS veiledning og veiledere?)
8. Hvordan ser PHS på veiledning i forhold til mesterlære? (Settes det likhetstegn mellom de to, supplerer de hverandre, etc.?)
9. Hvor mye veiledning skal foregå under GU2?
 - a. Studieplanen sier daglig, pluss en gang i måneden med praksisansvarlig. Skjer det som er intensjonen?
 - b. Hvorfor/ Hvorfor ikke?
10. Hvordan mener PHS veiledningen i GU2 skal/ bør foregå?
11. Hvor mye læringspotensial mener PHS at det ligger i veiledning for studentene i GU2?

12. Kan en student veiledes i alt? Hvorfor/ Hvorfor ikke?
13. Kan praksisveilederen veilede sin student til enhver tid? (Er det alltid tid til veiledning?) Hvorfor/ hvorfor ikke?

Spørsmål om veiledning og kompetansebygging:

14. I hvor stor grad mener PHS at veiledning er et satsningsområde? (Mener PHS at veiledning er et satsningsområde?)
15. Hvor ønskelig er det at studentveilederne skal inneha veilederkompetanse?
 - a. Hvor mange utdanninger for veiledere gjennomføres hvert år og hvor mange

Spørreskjema

Veiledning i GU2

Informasjon:

Vennligst les all tekst **nøye** før du begynner på spørsmålene nedenfor. Undersøkelsen tar ca 15 minutter.

Dette spørreskjemaet handler om den veiledningen du mottok som student under grunnutdanningens andre år (heretter GU2). Undersøkelsen vil bli brukt av studieleder i GU2 for videre utvikling av praksisåret.

Dette spørreskjemaet undersøker **hva slags** og **hvor mye** veiledning du har opplevd i GU2. I følge fagplanen skal du ha mottatt daglig veiledning, samt en mer utfyllende samtale med praksisansvarlig en gang i måneden. I tillegg skulle det gjennomføres en samtale med praksisansvarlig tre ganger i løpet av GU2. Denne siste samtalen vil **ikke** bli vektlagt i denne undersøkelsen. Nedenfor er det presentert to definisjoner. Den ene gjelder den veiledningen som har foregått under de månedlige samtalene med din praksisveileder. Den andre handler om de samtalene du har hatt med din praksisveileder, eller andre polititjenestepersoner, og som har vært av en veiledningslik karakter.

Definisjon 1: Når det i spørreskjemaet står "veiledning", menes det en avtalt og forberedt samtale med din tildelte praksisveileder, hvor du som student har stått i fokus. Innholdet i samtalen skal ha handlet om deg som politistudent, og du skal ha blitt invitert til å reflektere over din egen praksis. Målet med veiledningen var at du, som student, skulle lære noe, og dette skulle oppnås blant annet gjennom at din praksisveileder lyttet til deg og stilte spørsmål. Ren rådgivning, instruksjon eller liknende regnes i denne sammenheng ikke som veiledning.

Definisjon 2: "Veiledningslike samtaler" er de samtaler som har oppstått mer tilfeldig mellom deg og din praksisveileder i studietiden din. De kan ha foregått i bilen, i gangen, på piketten, mens dere gikk patrulje osv. Også i denne samtaletypen kan du ha blitt invitert til læring gjennom å reflektere over egen praksis ved at praksisveileder stilte spørsmål og lyttet til deg, men uten at det var definert som veiledning. Denne samtalen var altså ikke avtalt i så stor grad. Heller ikke her er ren rådgivning eller instruksjon regnet som en veiledningslik samtale.

Nedenfor vil det skilles mellom de avtalte og forberedte veiledningssamtalene (spørsmål 10 til 16) og samtaler med veiledningslik karakter (spørsmål 17 til 21). Spørsmålene er gruppert slik at det ikke skal oppstå misforståelser om hvilken av de to temaene det spørres om. Igjen er det viktig å understreke at **ingen** av spørsmålene handler om de tre veilednings-/vurderingssamtaler du skulle gjennomføre med praksisansvarlig (hovedveileder). Spørsmålene handler heller ikke om veiledning eller veiledningslike samtaler du har hatt med andre enn praksisveilederen din, unntatt spørsmål 24 og 25.

Vennligst svar på ALLE spørsmålene etter beste evne. Du bes også å ta deg tid til å fylle ut de åpne kommentarfeltene, da disse utgjør gode informasjonskilder.

Undersøkelsen er totalt anonym! Verken jeg, lærere, medstudenter eller andre vil kunne identifisere deg som informant.

Vennlig hilsen

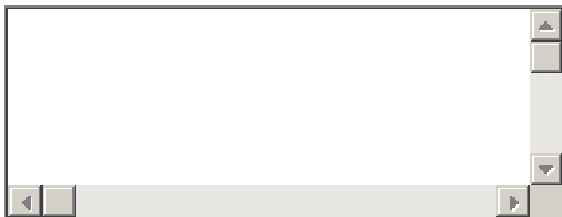
Olav Dahl

Lykke til!

1) Jeg er: Kvinne Mann**2) Jeg er:** 20-24 år 25-29 år 30-34 år 35-39 år 40-44 år Over 44 år**3) Jeg tjenestegjorde i:** Nord-Norge Vest-Norge Sør-Norge Øst-Norge Midt-Norge

4) Jeg tjenestegjorde på: Lensmannskontor Politistasjon**5) Utdanning ut over videregående skole og nåværende politiutdanning (sett ett kryss for hver utdanningstype)**

	Ingen	Mindre enn ett år	Ett til to år	Tre til fire år	Mer enn fire år
Høyskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Befalsskole e.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krigsskole e.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6) Dersom du har kommentarer til spørsmål 5, og spesielt hvis du har svart "annet", vennligst utdyp dette her:

7) Kjønn på praksisveileder: Kvinne Mann**8) Ca alder på praksisveileder:** 20-24 år 25-29 år 30-34 år 35-39 år 40-44 år Eldre enn 44 år**9) Tenk deg at all tjeneste du har i GU2, inkludert hospitering og liknende, utgjør 100 % av praksisåret. I hvor stor del av GU2 tjenestegjorde du sammen med din praksisveileder?** Under 10 % 11-25 % 26-50 % 51-75 % Over 75 %

De neste spørsmålene vil handle om de avtalte og forberedte veiledningssamtalene som har foregått under GU2 mellom deg og din praksisveileder. _____

10) Hvor ofte har du mottatt avtalt og forberedt veiledning under GU2? (I følge fagplanen skal du ha mottatt dette minst 9 ganger.)

- 0 ganger
- 1-3 ganger
- 4-6 ganger
- 7-9 ganger
- Mer enn 9 ganger

11) Av de avtalte og forberedte veiledningene du har hatt med din praksisveileder, hvor mange ganger tok du initiativet til samtalen?

- 0 ganger
- 1-3 ganger
- 4-6 ganger
- 7-9 ganger
- Mer enn 9 ganger

15) Dersom du har kommentarer til de utsagnene du har markert for i spørsmål 14, vennligst skriv de her:



16) Hvor ofte har du mottatt avtalt og forberedt veiledning med utgangspunkt i læringsloggen/ refleksjonsloggen du skrev i GU2?

- Skrev ikke logg

- 0 ganger

- 1-3 ganger

- 4-6 ganger

- 7-9 ganger

- Mer enn 9 ganger

De neste spørsmålene vil handle om de veiledningslike samtalene som har foregått i GU2 mellom deg og din praksisveileder.

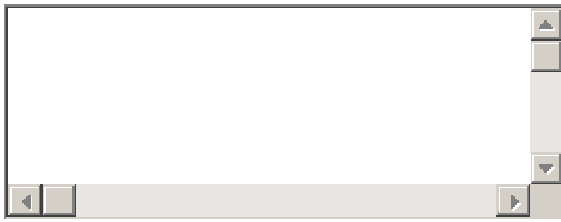
17) I gjennomsnitt, hvor ofte vil du si at du og din praksisveileder hadde veiledningslike samtaler under GU2? (Sett ett kryss)

- Aldri
- Under én gang i måneden
- Ca en gang i måneden
- To til fire ganger i måneden
- Ca en gang hver uke
- To til fire ganger i uken
- Fem til sju ganger i uken
- Flere ganger daglig

18) Av de veiledningslike samtalene du har hatt med din praksisveileder, hvor mange ganger tok du initiativet til samtalen?

- 0-20 % av samtalene
- 21-40 % av samtalene
- 41-60 % av samtalene
- 61-80 % av samtalene
- 81-100 % av samtalene

21) Dersom du har kommentarer til de utsagnene du har markert i spørsmål 20, vennligst skriv de her:



Den siste delen handler om veiledning og veiledningslike samtaler som har foregått med *andre* enn din praksisveileder, samt et åpent kommentarfelt.

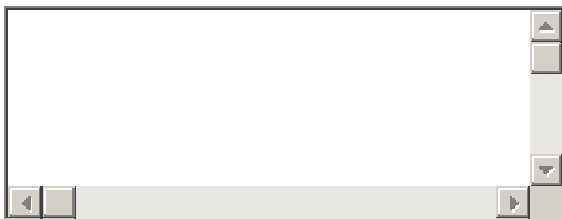
22) Hvor ofte hadde du avtalt og forberedt veiledning med andre enn din praksisveileder under GU2? (Sett ett kryss)

- 0 ganger
- 1-3 ganger
- 4-6 ganger
- 7-9 ganger
- Mer enn 9 ganger

23) Hvor ofte hadde du veiledningslike samtaler med andre enn din praksisveileder under GU2? (Sett ett kryss)

- Aldri
- Under én gang i måneden
- Ca en gang i måneden
- To til fire ganger i måneden
- Ca en gang hver uke
- To til fire ganger i uken
- Fem til sju ganger i uken
- Flere ganger daglig

24) Dersom du har noe å tilføye denne undersøkelsen som du mener du ikke fikk frem, vennligst skriv det her:



Takk for at du deltok i denne spørreundersøkelsen!

Ha en fin dag videre!