

Relasjonsbygging i nettbasert veilederutdanning – en kvalitativ studie av veilederes opplevelser

Gunhild Marie Roald,^{1*} Camilla Hellesøy Krogstie,² Kristin Landrø,³ Patric Wallin³

¹ Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse, NTNU

² Politihøgskolen

³ Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

* Korrespondanse: gunhild.m.roald@ntnu.no

Abstract

This study investigates students' experienced opportunity to build relationships with peers and educators within an online counseling education setting. The research focuses on a career counseling course that shifted to an online format during the Covid-19 pandemic. A phenomenological-hermeneutic analysis was conducted based on two focus-group interviews, which included a total of six participants, along with 11 reflection logs. The findings suggest that relationship-building is feasible, particularly during practical counseling activities in small groups. Informal relationship-building is found to be challenging due to the absence of physical spaces for social interaction during breaks. However, students tend to use breaks to step away from their screens, allowing time for processing and learning. Moreover, the study underscores the pivotal role of educators in fostering a culture conducive to relationship-building. The results are discussed through the lens of Carl Rogers' person-centered theory.

Keywords: career counseling, person-centered theory, focus-group interview, experiential learning theory, psychological safety

Sammendrag

Denne studien utforsker hvordan studenter opplever muligheten til å bygge relasjoner til medstudenter og undervisere i nettbasert veilederutdanning. Forskningskonteksten er et karriereveiledningsemne som ble nettbasert under Covid-19. Resultatene av en fenomenologisk-hermeneutisk analyse av to fokusgruppeintervju med til sammen seks deltakere og 11 refleksjonslogger, indikerer at relasjonsbygging er mulig, spesielt i praktisk veiledningsarbeid i små grupper. Uformell relasjonsbygging oppleves som utfordrende, da studenter savner fysiske sosiale rom i pausene. Tilbaketrekningen fra skjermen i pauser brukes imidlertid til bearbeiding og læring. Til sist viser funnene at undervisere spiller en viktig rolle i å skape en kultur for relasjonsbygging. Resultatene diskuteres i lys av Carl Rogers' personsentrerte teori.

Published: 21.11.2024

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2024 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i2.4101>

Nøkkelord: karriereveiledning, personsentrert teori, fokusgruppeintervju, erfaringslæringsteori, psykologisk trygghet

Introduksjon

Er det mulig å bygge relasjoner på nett? Dette spørsmålet har opptatt forskere siden lenge før Covid-19-pandemien tvang mange av oss til en hverdag hvor nettbaserte møtesteder ble de eneste mulige plattformene for veiledning, undervisning og andre møter (se f. eks. Holmes & Foster, 2012; Trepal et al., 2007). Spørsmålet er særdeles relevant i utdanning av veiledere, ettersom de gjennom utdanning skal dyktiggjøres i å bygge relasjoner til veisøkere for å danne grunnlag for å kunne gi *hjelpsom hjelp* (Schein, 2009). I et erfaringslæringsperspektiv (Kolb, 2014) er både teoretisk kunnskap og pedagogisk tilrettelegging for ferdighetstrening sentralt – for veiledernes læring og utvikling – i utdanning av veiledere. Her inngår utprøving, observasjon, tilbakemelding, refleksjon og begrepsfesting som vesentlige faser i læringsprosessen (Kolb, 2014). Ved systematisk utprøving av ferdigheter kan veiledere gjennom bevisstgjøring utvikle sine ferdigheter, og dermed øke sin *veiledningsfaglige kompetanse* (Tveiten, 2019). Samtidig kan de, ved å øve på veiledningsferdigheter i grupper, trene opp evnen til å bygge relasjoner til hverandre, noe som vil kunne gagne deres relasjonsbyggende kapasitet i møte med veisøkere i deres daglige arbeid.

Å prøve ut ferdigheter i en lærings situasjon innebærer imidlertid sårbarhet, ettersom det handler om å sette seg selv på spill og vise frem mindre utviklede sider ved egen kompetanse. Dermed kreves det et læringsmiljø preget av psykologisk trygghet, definert som: «... et klima hvor man er komfortabel med å uttrykke og være seg selv» (Edmondson, 2019, s. xvi, vår oversettelse). Psykologisk trygghet handler om fravær av frykt for fordømmelse eller andre negative konsekvenser (Edmondson, 2019, s. xvi). Et trygt læringsmiljø som gjør det mulig å eksperimentere, utforske, prøve og feile, er basert på trygge relasjoner, i form av at psykologisk trygghet henger sammen med opplevelsen av andres støtte og anerkjennelse (Edmondson, 2019). Et spørsmål som reises er hvordan prosessen med å skape slike trygge relasjoner påvirkes når undervisning flyttes fra en fysisk til en nettbasert arena. Studien søker å besvare følgende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever veiledningsstudenter muligheten til å bygge relasjoner til medstudenter og undervisere i nettbasert veiledning?* Forskningsspørsmålet søkes besvart gjennom en kvalitativ studie basert på to fokusgruppeintervju med til sammen seks deltakere og refleksjonslogger fra til sammen 11 deltakere.

Bakgrunn

I kjølvannet av pandemien har nettbasert undervisning blitt vanlig praksis, og dermed etterlyses det et pedagogisk grunnlag (Korseberg et al., 2022) og en «mer gjennomtenkt didaktikk» (Bern et al., 2021, s. 259). Det skilles mellom logistiske og pedagogiske argument knyttet til nettbasert undervisning, hvor førstnevnte handler om faktorer som tilgjengelighet, økonomi og effektivisering, mens sistnevnte dreier seg om kvaliteten på selve undervisningen (Cassidy et al., 2016). I undervisning hvor et læringsmiljø preget av psykologisk trygghet anses som et nødvendig grunnlag for å utfordre studentene til å bedrive ferdighetstrening, blir det et sentralt pedagogisk anliggende å undersøke på hvilken måte trygge relasjoner og et trygt læringsmiljø kan bygges opp i nettbaserte undervisningsrom.

Relasjoner mellom studenter og undervisere er betydningsfulle for studenters velvære og psykiske helse (Baik et al., 2019; Stahl, 2022). Når en spørreundersøkelse gjort blant 62.498 norske studenter under Covid-19-pandemien viser en negativ tendens hva angår studenters egenrapporterte psykiske helse, blant annet i form av økt ensomhet (Sivertsen, 2021), kan dette ses i sammenheng med bortfallet av det fysiske læringsmiljøet og mulighetene det vanligvis gir for å bygge relasjoner til undervisere og medstudenter.

Forskning på studenter i Pakistan (Akram & Li, 2024) peker på en sammenheng mellom underviser-student-relasjoner og studenters engasjement i nettundervisning. En studie av undervisere i Ungarn (Mitev et al., 2024) viser imidlertid at overgangen til nettbasert undervisning under Covid-19 gjorde at

undervisere opplevde manglende mestringfølelse og måtte bygge opp en ny identitet, noe som gjorde at underviser-student-relasjonen ble nedprioritert og dermed skadelidende.

Når det gjelder relasjoner studenter imellom fant Andersen et al. (2020) i sin kvalitative studie fra et dansk universitet under pandemien, at studenter som allerede hadde faglige eller sosiale relasjoner til medstudenter klarte å bygge en form for praksisfellesskap i den nettbaserte undervisningen, mens dette var langt vanskeligere for studenter som ikke hadde slike relasjoner å bygge på. Sistnevnte gruppe opplevde bare flyktige relasjoner og kunne oppleve ensomhet og resignasjon.

I det 4-dagers nettbaserte emnet som utgjør forskningskonteksten i denne studien samles studenter fra hele landet og et fåtall kjenner hverandre fra før. En sentral forskjell fra de ovennevnte studiene er at dette er et videreutdanningsemne hvor deltakerne er deltidsstudenter. Man kan dermed anta at formålet ikke er å bygge sosiale relasjoner og nettverk slik det trolig i større grad vil være blant ordinære heltidsstudenter. Likevel kaster de ovennevnte funnene lys over betydningen av relasjoner for undervisning generelt, og mulige barrierer mot å bygge relasjoner i nettbasert undervisning spesielt.

Bondi et al. (2016) fokuserte på nettbasert *videreutdanning* i sin studie, og undersøkte betydningen av «cogenerative dialogues» – samskapende dialoger – en gjennomgående interaksjon mellom undervisere og studenter som tar sikte på å stadig forbedre undervisning og maksimere læring. De fant at denne typen dialog var en måte å styrke samhold og kontakt mellom studenter på, noe som igjen førte til økt motivasjon og engasjement. I tillegg bidro samskapende dialoger til at studenter i større grad støttet hverandre og tok en mer aktiv rolle i sin egen læring.

Selv om flere studier altså har undersøkt betydningen av relasjoner, samt opplevelser knyttet til læringsmiljø, engasjement og deltakelse i nettbasert undervisning generelt, finner vi ingen studier som spesifikt undersøker relasjonsbyggingens mulighet i nettbasert veiledningsutdanning spesielt. Vår studie utgjør dermed et vesentlig bidrag til det fremvoksende kunnskapsfeltet knyttet til både nettbasert utdanning og nettbasert veiledning.

Teoretisk rammeverk

Studien er forankret i et veiledningsperspektiv inspirert av personsentrert teori (Rogers, 1961/2004). Teorien bygger på en antakelse om at alle menneskelige handlinger er forankret i en grunnleggende selvaktualiseringstendens. Rogers (1980/1995) bruker en analogi fra planteriket: Planter kan ha forskjellig fremvekst, basert på ulike vekstvilkår. Selv under ufordelaktige lys-, luft-, vann-, jord- og temperaturforhold vil planten søke å realisere potensialet som fantes allerede da frøet lå i jorden, men lykkes i større eller mindre grad. På samme måte vil også mennesket alltid søke å realisere sitt potensial (Rogers, 1961/2004).

Menneskets selvaktualisering kan imidlertid, som hos planten, foregå på mer eller mindre hensiktsmessige måter, med tanke på i hvilken grad man opplever å kunne være helt og fullt seg selv i møte med andre (Rogers, 1980/1995). Selvet streber i sin natur mot å aktualiseres som «en fullt ut fungerende person» (Kvalsund, 2003, s. 44, vår oversettelse). All endring starter imidlertid med å akseptere det som *er*; en tilsynelatende paradoksal erkjennelse som har blitt kalt *den paradoksale teorien om endring* (Beisser, 1970). Vi vil i den videre fremstillingen av den personsentrerte teorien bruke begrepene veileder-veisøker, og hjelper-hjelpsøker.

Den personsentrerte teorien har røtter i humanistisk filosofi (Ivey et al., 2012; Mcleod, 2013), og Carl Rogers var en sentral bidragsyter til den humanistiske bevegelsen midt i det 20. århundre (Hutterer, 1993). Humanismen handler i sin essens om menneskets ukrenkelige verdi og iboende evne til å ville og gjøre det gode (Ivey et al., 2012). Denne evnen knyttes til selvaktualiseringsprosessen beskrevet ovenfor, og er avhengig av relasjonelle omgivelser som fremmer hensiktsmessig selvaktualisering heller enn å hemme den. Lik planten som næres av optimale lys-, temperatur- og jordforhold får mennesket næring av vekstfremmende relasjoner i kulturen (Maslow, 1968, s. 161-162). Den personsentrerte teorien er også inspirert av eksistensialistisk filosofi (Ivey et al., 2012; Kvalsund, 2003), som bygger på antakelsen om at tilværelsen i seg selv er meningsløs, og at mennesket følgelig må skape mening i eget liv (Ivey et al., 2012; Schneider & Krug, 2010).

I veiledningspraksis innebærer den personsentrerte teoriens tilknytning til humanisme og eksistensialisme at veilederen i prinsippet har en urokkelig tro på individets evne til å ville og gjøre det gode for seg selv og andre, og at veisøkeren har et grunnleggende ansvar for eget liv og egne valg (Ivey et al., 2012). Dette betyr igjen at veilederens rolle er å være en tilrettelegger for utvikling, heller enn en som styrer utviklingsprosessen (Rogers, 1961/2004). Snarere enn å «konstruere, rekonstruere, manipulere eller forme», handler veilederens oppgave i dette perspektivet om å «fjerne hindre for vekst og å bidra til å frigjøre det som alltid har vært der» (Yalom, 1995, s. xi, vår oversettelse).

Å skape relasjonelle betingelser for hensiktsmessig selvaktualisering handler om veilederens evne til å møte veisøkeren med tre grunnholdninger; aksept, empati og kongruens (Rogers, 1961/2004). Når disse leves ut i møte med veisøkeren kan hen lære å akseptere seg selv fullt og helt, noe som igjen er startpunktet for endring (Beisser, 1970). Dette skjer ved at veilederen selv aksepterer veisøkeren med alt det måtte innebære av følelser, tanker og erfaringer. For at veilederen skal kunne bidra til vekst og utvikling hos veisøkeren er det videre sentralt at veisøkeren blir møtt med empati: En opplevelse av å bli forstått slik man forstår seg selv (Rogers, 1961/2004). Dette kan ses i sammenheng med en fenomenologisk grunnholdning, som innebærer å overskride egne erfaringer og møte den andre med undring og åpenhet (Kvalsund, 2005). Det handler om å sette sin egen forforståelse til side gjennom «fenomenologisk reduksjon», som krever en overgang fra en «naturlig holdning» til en «fenomenologisk holdning» (Dowling, 2004; Lindseth & Nordberg, 2004; Sokolowski, 2008). I den naturlige holdningen er fenomenene allerede fortolket, og vi har en intuitiv følelse av hva de betyr for oss (Lindseth & Nordberg, 2004). I møte med en veisøker kan for eksempel en veileder mene å forstå hva veisøkeren erfarer når hen snakker om å føle sorg eller smerte. En fenomenologisk grunnholdning vil innebære å sette denne forforståelsen til side og heller undre seg over hva dette betyr for den andre, og hvordan det føles og oppleves.

Med dette introduserte Rogers et fundamentalt annerledes syn på profesjonalitet. Å være profesjonell er ikke å være en distansert ekspert som har kunnskap til å analysere veisøkerens psyke eller påvirke veisøkerens tanker, følelser og handlinger, slik det – noe spissformulert – fremsto i henholdsvis psykoanalysen og behaviorismen (Ivey et al., 2012). Tvert om handler profesjonalitet i dette perspektivet om å møte hjelpsøkeren med aksept, empati og kongruens for å skape et godt «vekstklima» for den andre og å være et *helt* menneske i møte med den andre.

Den person-sentrerte teorien kan overføres til undervisning, og i boken «Freedom to learn» formulerer Rogers (1969/1994) en pedagogisk tilnærming basert på de samme prinsippene. I denne konteksten handler det om selvstyrt læring og utvikling: Mennesker lærer mest når de opplever autonomi og ansvar for egen læring. Når studenter føler seg grunnleggende akseptert og blir vist tillit, er de åpne for læring og personlig vekst. Også her er idealet at underviseren er en tilrettelegger for studentenes selvaktualisering, vekst og læring (Rogers, 1969/1994), i form av at hen søker å bygge vekstfremmende relasjoner til studentene slik at de selv kan lære å bygge vekstfremmende relasjoner til hverandre. Det oppmuntres til kreativitet, eksperimentering og spontanitet i undervisningen, noe som tydeliggjør Rogers' tilknytning til pragmatismen (Kvalsund, 2015), hvor læring knyttes til eksperimentering og refleksjon (Dewey, 1938/1997).

Hos Rogers (1961/2004, s. 23) kommer det pragmatiske aspektet til uttrykk ved at erfaringen anses som «den høyeste autoritet»: Den lærendes erfaring av verden er utgangspunktet for personens læring og utvikling. Dette kan igjen ses i sammenheng med fenomenologien, hvor nettopp den subjektive erfaringen er selve inngangen til å forstå fenomener i verden (Dowling, 2004; Van Manen, 1997). Læringen forankres i personlig erfaring og refleksjon, noe som kan illustreres gjennom prinsippet «å lære er å oppdage» (Grendstad, 1986/2011), hvor oppdagelse forstås som en subjektiv og selvrefleksiv prosess. En vekselvirkning mellom utprøving, refleksjon, abstrahering og ny eksperimentering utgjør i dette perspektivet grunnpilaren i læring (Kolb, 2014).

Dette tankegodset står sentralt i undervisningen i videreutdanningsemnet som utgjør forskningskonteksten i denne studien. I samspill med teoretisk og forskningsmessig forankrede forelesninger tilrettelegges det for å trene på veiledningsferdigheter, dele og reflektere over erfaringene,

og gi hverandre tilbakemeldinger, som man tar med seg videre til neste utprøvningsfase. Et læringsmiljø preget av psykologisk trygghet anses som en forutsetning for å våge å prøve ut ferdigheter og gi hverandre tilbakemeldinger, ettersom dette innebærer å delta i eksperimenterende situasjoner hvor man ikke nødvendigvis opplever mestring fra første stund. Når det legges til rette for støttende, oppmuntrende og positive tilbakemeldinger vil studenten kunne føle nok psykologisk trygghet til å dele sine erfaringer, gi og ta imot tilbakemeldinger, og gjennom dette bygge *relasjonell kapasitet* (Fikse, 2020). Når erfaringer, både egne og andres, møtes med en holdning preget av aksept, empati og kongruens, som vist ovenfor, kan man våge å gå inn i det relasjonelle «laboratoriet» og eksperimentere med nye ferdigheter og metoder.

Metode

Forskningskontekst

Forskningskonteksten i denne studien er et 7,5 studiepoengs videreutdanningsemne i karriereveiledning ved NTNU. Emnet har blitt gjennomført to til fire ganger årlig i rundt 20 år, og ble i mai 2020 for første gang gjennomført på nett; i et virtuelt undervisningsrom på plattformen Blackboard. Emnet består av en samling på fire undervisningsdager, i tillegg til forarbeid knyttet til kartlegging og etterarbeid knyttet til veiledning. Deltakerne kommer fra ulike deler av arbeidslivet, med den fellesnevneren at de ønsker å øke sin karriereveiledningskompetanse og få sertifisering i et karrierekartleggingsverktøy kalt Profråd Karriere. I overgangen til nettbasert undervisning ble undervisningsdagene forkortet, en lengre lunsjpause ble lagt inn og det ble brukt god tid i starten til å la studentene bli kjent med plattformens funksjoner som chat, håndsopprekning og mikrofon. Det ble også tilrettelagt for at studentene og underviserne skulle bli kjent med, og trygge på, hverandre i starten av samlingen.

Undervisningen er bygd rundt de ulike delene av kartleggingsverktøyet Profråd Karriere, hvor deltakernes resultater – i form av en personlig profil – spiller en sentral rolle i forelesninger, ferdighetstrening i grupper, og i plenumsdiskusjoner. En essensiell del av emnet foregår i små grupper på 3-4 deltakere i virtuelle grupperom – såkalte «break-out rooms» – hvor veiledningsferdigheter prøves ut ved at studentene bytter på rollene som veileder, veisøker og observatør.

Forskningsdesign

For å utforske hvordan veiledningsstudenter opplever muligheten til å bygge relasjoner til medstudenter og undervisere i nettbasert veilederutdanning, valgte vi en kvalitativ tilnærming med en fenomenologisk-hermeneutisk innretning. Vi var interesserte i å komme dypere i deltakernes subjektive erfaringer og søkte levende beskrivelser av følelser og opplevelser av fenomenet relasjonsbygging i nettbasert undervisning. Fenomenologiens mål er å utforske fenomeners mening for individet, slik den manifesterer seg i samspillet mellom det erfarende subjektet – mennesket – og det erfarte objektet eller *fenomenet* (Lindseth & Nordberg, 2004; Smith et al., 2009). Dette samspillet er en uatskillelig del av vår intensjonalitet: Menneskelig bevissthet er iboende rettet mot objekter (Sokolowski, 2008). Alle tanker, følelser, håp og drømmer er rettet mot *noe*; den som elsker, elsker *noen*, den som drømmer, drømmer om *noe*, osv. (Zahavi, 1997, s. 21). Selv dersom man uttrykker at man føler «ingenting», er denne «intetheten» et objekt for vår bevissthet, et fenomen som kan utforskes og undersøkes (Kvalsund, 2005, s. 43). I denne interaksjonen mellom subjektet og objektet, oppstår en meningsskapende samhandling (Szklański, 2009, s. 107), og her finner man den *levde* erfaringen (van Manen, 1997).

Nettopp den levde erfaringen av gitte fenomener er den fenomenologiske forskningens inngang (van Manen, 1997). Man søker å forstå forskningsdeltakerens levde erfaring knyttet til fenomenet man forsker på (Smith et al., 2009), som i vårt tilfelle er relasjonsbygging i nettbasert utdanning. Forskingen fordrer dermed et strategisk utvalg (Patton, 2005) av deltakere som har førstehånds erfaringer knyttet til fenomenet som studeres. I fenomenologisk orienterte intervju søker man å komme frem til deltakernes konkrete erfaringer, heller enn ferdigtolkede oppfatninger og meninger knyttet til et bestemt tema (van Manen, 1997). Det innebærer, som vist i teoridelen ovenfor, at man setter egen forforståelse «i parentes»

– fenomenologisk reduksjon – og gjennom dette søker å forstå den andres konkrete erfaring (Dowling, 2004).

Den hermeneutiske dimensjonen handler om å anerkjenne fortolkningens rolle i forståelsen av fenomener (Dowling, 2004). I kraft av å være mennesker er vi fortolkende vesener. Vi må dermed forvalte forforståelsen i møte med fenomenet – og skille mellom forforståelse som *bidrar til* forståelse og forforståelse som *hindrer* forståelse (Gadamer, 1960). Sentralt i hermeneutikken er også forholdet mellom helhet og del; man forstår helheten i lys av delene og delene i lys av helheten (Gadamer, 1960; Smith et al., 2009). Dette utdypes videre i fremstillingen av analyseprosessen under.

Alle de 14 deltakerne i den aktuelle gjennomføringen av emnet ble spurt om å delta i denne studien, både ved å delta i fokusgruppeintervju og ved å dele sine refleksjonslogger som de skrev på kursets siste dag. Seks av 14 deltakere gav informert samtykke til å delta i fokusgruppeintervju, og 11 til å gjøre sine refleksjonslogger tilgjengelige. Forskningsprosjektet er vurdert av Sikt til å være i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. To fokusgruppeintervju med tre deltakere i hvert intervju ble gjennomført på Blackboard seks dager etter undervisningens slutt. Det ble gjort lydopptak som deretter ble transkribert og analysert.

Dataene som fremkommer gjennom fokusgruppeintervju er, på godt og vondt, kvalitativt annerledes enn de man oppnår gjennom individuelle intervju (Morgan, 1997). Fokusgruppens unike kvalitet består av interaksjonen som oppstår mellom deltakerne, hvor de kan inspireres av hverandre og komme på ting underveis basert på de andres beskrivelser, på en annen måte enn i individuelle intervju (Parker & Tritter, 2006). Man kan argumentere for at fokusgruppeintervju er mindre egnet til fenomenologisk utforskning enn individuelle dybdeintervju, hvor forskeren gjennom sine spørsmål kan komme stadig dypere i deltakerens erfaring. I fokusgruppeintervjuet har man mindre tid til hver deltaker og potensialet for «polarisering» er til stede, noe som innebærer en form for gruppepress som gjør at man ikke deler det man virkelig føler og opplever (Abrams et al., 1990).

Ettersom vi var interesserte i nettopp interaksjonen mellom deltakerne, valgte vi likevel å bruke fokusgruppeintervju, og søkte samtidig å legge til rette for å utforske deltakernes levde erfaringer i dybden i intervjuene. Intervjuguiden var åpen, med kun noen få tema, og vi la vekt på å stille spørsmål som søkte utdyping av erfaringene underveis. Derfor velger vi på bakgrunn av dette å omtale forskningen som fenomenologisk-hermeneutisk *inspirert* og som at den har en fenomenologisk-hermeneutisk *innretning*.

En mulig begrensning i studien er at man kan anta at de som valgte å delta i fokusgruppeintervju i utgangspunktet var positive til emnet og undervisningen, noe som gir en mulig selv-utvelgelses-skjevhet («self-selection bias») (Blackman, 2023). På den annen side kan man anta at en årsak til lavt antall deltakere kan være at tidspunktene for intervjuene var satt i samtykkeskjemaet, for å sikre gjennomføring så raskt som mulig etter undervisningen, og at disse tidspunktene ikke passet for alle. For å balansere en mulig selv-utvelgelses-skjevhet valgte vi likevel å inkludere refleksjonsloggene som data i studien. Ettersom disse er anonyme er det ikke kjent hvilke av loggene som korresponderer med hvilke deltakere i fokusgruppeintervjuene.

Andre- og tredjeforfatter var de to underviserne i emnet, og for å unngå potensielle følelser hos deltakerne av å «måtte» være positive til undervisningen, gjennomførte første- og fjerdeforfatter de to intervjuene. At de to ikke var involvert i undervisningen har bidratt til et viktig utenforståendeperspektiv, samtidig som andre- og tredjeforfatters involvering i undervisningen har bidratt til viktig kontekstforståelse. Vi erkjenner, i lys av den hermeneutiske tankegangen, at forforståelsen alltid er til stede og preger måten vi forstår verden på, men vi har i tråd med Gadamer (1960) anmodning jobbet for å skille forforståelse som *bidrar til* forståelse fra forforståelse som *hindrer* forståelse.

Analyse

Analysen har hatt en fenomenologisk-hermeneutisk innretning, hvor målet har vært å forstå opplevelsen av fenomenet relasjonsbygging i digitale læringsmiljø gjennom å alternere mellom å sette søkelys på helheten og delene (Smith et al., 2009). I den innledende fasen ble materialet lest av alle de fire forfatterne med åpenhet for det som måtte fremtre, en prosess som av Lindseth og Nordberg (2004)

beskrives som «naiv lesning». I etterkant av dette ble foreløpige inntrykk diskutert i fellesskap. I neste fase ble materialet gjennomgått i form av «strukturelle analyser» (Lindseth & Nordberg, 2004), utført av første- og tredjeforfatter. Igjen innebar kombinasjonen av førsteforfatters utenifra-perspektiv og tredje-forfatters kontekstforståelse at vi kunne stille spørsmål ved hverandres fortolkninger, noe vi mener styrker analysens *troverdighet* (Tracy, 2010).

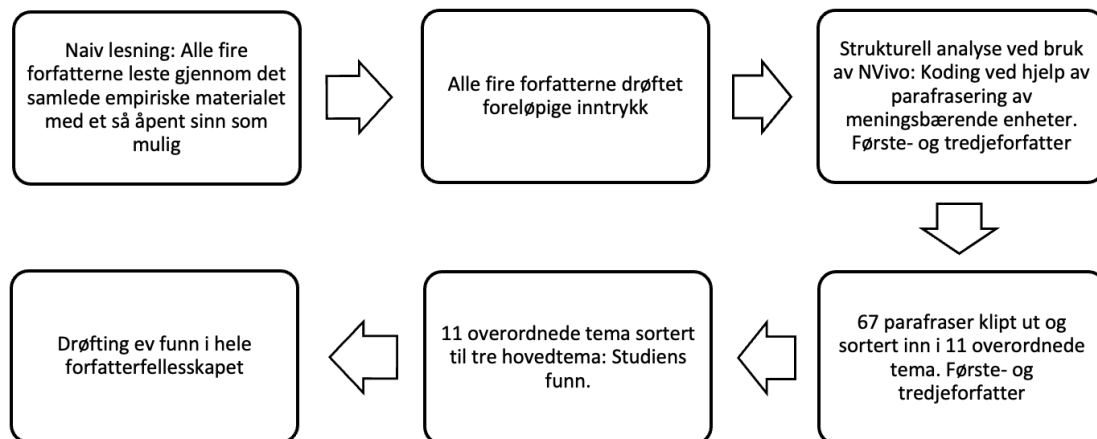
For å understøtte analyseprosessen ble NVivo (Bazeley, 2007) brukt til å identifisere og kode *meningsbærende enheter*. En meningsbærende enhet defineres som «et tekstfragment som inneholder informasjon om forskningsspørsmålet» (Malterud, 2012, s. 797, vår oversettelse). Selve kodingen foregikk imidlertid på en måte som vi ikke har sett beskrevet i metodelitteraturen, og som tidligere er utviklet av førsteforfatter. I stedet for å kode de meningsbærende enhetene med ett eller to enkeltord, slik det anbefales av for eksempel Malterud (2012), innebærer denne metoden å bruke hele setninger. Disse representerer en kondensert omskriving av meningsholdet, hvor essensen er forsøkt beholdt.

Tredjeforfatter gjorde den eksplisitte koblingen til veiledningsfeltet ved å knytte dette til *parafrasering* (Kvalsund, 2006, s. 9), en teknikk hvor veileder speiler tilbake det veisøker har sagt, men med egne ord og i fortettet form. Vi opplever at parafrasene, formulert i «jeg»-form, bidrar til at vi lettere kommer i kontakt med den levde erfaringen som beskrives av informantene enn om kodene hadde fremstått med færre ord. Dette mener vi gjør teknikken godt egnet for fenomenologisk analyse, ettersom det er i tråd med fenomenologiens fokus på den levde erfaringen (van Manen, 1997). I tabell 1 vises et eksempel på en parafraze fra kodingen av det ene fokusgruppeintervjuet:

Tabell 1. Eksempel på en meningsbærende enhet som er kodet i form av en parafraze

Meningsbærende enhet fra ett av de to fokusgruppeintervjuene:	Parafraze:
<p>Jeg har jo undervist fysisk og digitalt. Jeg har vært student både fysisk og digitalt. Jeg er jo rundt 40 år, jeg har opplevd lærere som er knallgode på tavla, som har vært knallgode på video, lærere som har vært gørrkjedelige på tavla og lærere som er gørrkjedelige på video – jeg tror ikke det er mediet. Altså, vi må ikke legge så stor makt til mediet. Jeg tenker at det jo er folka som utgjør kunnskapen da, eller relasjonene. Ja. Du kan ha en intens samtale på mobilen uten å se vedkommende. Det kan være mer hjertevarmt enn noen du møter fysisk. Sånn at for meg, eller det handler jo kanskje om hvordan jeg oppfatter relasjoner eller ny livserfaring, men jeg tror ikke det er mediumet som bestemmer.</p>	<p>Jeg opplever ikke at det har noe å si om undervisningen foregår fysisk eller på nett, for alt handler om folkene som samhandler.</p>

Denne prosessen resulterte i 67 parafraser. Disse ble skrevet ut på papir, klipt ut, lagt utover et stort bord, og sortert ut fra likheter i meningsinnhold – i overordnede tema. Dette resulterte først i 11 tema, som igjen ble gjennomgått og slått sammen til tre overordnede tema, ettersom meningsinnholdet i flere av dem ved nærmere ettersyn ble oppfattet som overlappende. De tre temaene som vi sto igjen med etter denne *kondenseringsprosessen* (Malterud, 2012) utgjør studiens funn, som er presentert nedenfor. Analyseprosessen har bygd på triangulering av perspektiv (Krefting, 1991) fra alle fire forfatterne. Prosessen er visualisert i figur 1 under.



Figur 1. Visualisering av analyseprosessen

Resultat

Analysen av det kombinerte empiriske materialet resulterte i tre hovedtema: 1) samarbeid i små grupper er en forutsetning for relasjonsbygging i nettbasert undervisning, 2) manglende uformelle sosiale arenaer gjør det utfordrende å bygge relasjoner i nettbasert undervisning, og 3) undervisernes relasjonsbygging har betydning for studenters relasjonsbygging i nettbasert undervisning. I det følgende presenteres disse tre temaene understøttet av sitat fra begge datakildene. For å skille deltakerne fra hverandre og fremme *transparens* (Tracy, 2010), etterfølges sitatene av forkortelser, eksempelvis D4F2 (Deltaker 4 i Fokusgruppe 2), og L3 (Logg nr. 3). Av anonymitetshensyn velger vi å bruke det kjønnsnøytrale pronomenet «hen» i presentasjonen av resultatene. Teori og tidligere forskning vil inkluderes i artikkelens diskusjonsdel.

Tema 1: Samarbeid i små grupper er en forutsetning for relasjonsbygging i nettbasert undervisning

Gjennom analysen kommer det frem en opplevelse av at relasjonsbygging først og fremst knyttes til arbeidet i de små gruppene. Deltakerne opplever gruppene som en trygg arena for ferdighetstrening; det kjennes trygt å dele erfaringer som veisøker, prøve ut nye ferdigheter og metoder som veileder, og observere og gi tilbakemeldinger som observatør. En av deltakerne uttrykte overraskelse over hvor «bra» relasjonsbyggingen gikk når de jobbet i små grupper:

Jeg følte at den relasjonsbyggingen gikk overraskende bra. Jeg trodde det skulle bli vanskeligere når man sitter på hvert sitt kontor og kikker på en skjerm. Det var jeg veldig positivt overraskt over; hvor raskt man egentlig klarte å skape relasjoner, sånn jeg kjente på. I hvert fall når man jobbet i de smågruppene som man gjorde en del da. (D1F2)

Deltakeren uttrykker videre at det å sitte på eget kontor gav en form for trygghet, som gjorde det mulig å dele personlige tema:

På det med å dele ting, så ble det for meg personlig kanskje hakket lettere enn å møtes fysisk fordi jeg følte det var en litt sånn annen distanse til det. Jeg følte jeg sa mye personlig eller åpnet, eller turte å svare. Kanskje hakket mer, faktisk, enn hva jeg ville gjort hvis man møttes fysisk da, men da er man litt sånn tilbake til hvilke settinger jeg trives best i ... når jeg da satt her på mitt trygge kontor helt alene, så ga det meg en merkelig form for trygghet. (D1F2)

For denne deltakeren gjorde altså det å sitte alene på eget kontor i trygge og vante omgivelser det lettere å være personlig og åpne seg for mennesker hen ikke kjente fra før, men da i små grupper. En annen deltaker utdyper betydningen av å jobbe i små grupper:

Dette var spennende, litt skummelt, men veldig nyttig og lærerikt. Selv om sånt alltid er litt skummelt, opplevde jeg at det var takhøyde, og rom for læring og utvikling sammen med de andre. Disse sekvensene var svært utviklende for meg som veileder. (L3)

På tross av at det å jobbe i små grupper kunne oppleves «skummelt» for deltakeren, formidles det en opplevelse av «takhøyde», noe som kan forstås som at de andre deltakerne gjør det mulig å prøve og feile og dermed å lære og utvikle seg, noe som igjen kan knyttes til relasjonsbygging. En annen deltaker løfter frem betydningen av å alternere mellom rollene som veileder, veisøker og observatør:

Det syntes jeg var lærerikt. Det at vi fikk prøve alle rollene flere ganger var bra. Sitter igjen med en følelse av at alle gav mye av seg selv. (L5)

Sitatet peker i retning av at det var nok tillit og trygghet i gruppen til å være personlig – gi av seg selv – noe som igjen kan knyttes til relasjonsbygging.

Det å få flere anledninger til å møtes i gruppene synes å ha betydning for muligheten til å bygge relasjoner. Det uttrykkes et behov for å ha flere gruppeøkter for gradvis å bygge opp relasjoner til de andre deltakerne:

Jeg hadde tilfeldigvis hun samme jeg kom på gruppe med fire ganger på rad, så vi ble etter hvert litt kjent. Jeg merka at det ble helt annerledes tilbakemeldinger til henne etter hvert fordi da hadde jeg liksom sett henne fire ganger kontra syv-åtte minutter da, og skulle gi en tilbakemelding på det. Så tilbakemelding tre og fire til henne ble jo mye mer utdypende og konstruktiv enn den første gjorde. Ja, jeg tror ... for meg så ligger mye av nøkkelen i at man kunne hatt de smågruppene lenger og over tid. (D1F2)

Dette kan tolkes som at når man har møttes flere ganger blir man tryggere på at den andre vil kunne tåle en konstruktiv tilbakemelding på et dypere plan. Det tar altså tid å bygge et relasjonelt grunnlag for å våge å utfordre hverandre. Flere uttrykker, i tråd med utsagnet over, at det ville ha ytterligere forbedret mulighetene til å bygge relasjoner om man hadde hatt en fast gruppe gjennom alle de fire dagene kurset varte.

På bakgrunn av dette synes det å jobbe i små grupper å være en forutsetning for relasjonsbygging i nettbasert undervisning, og betingelsene forbedres om man møtes flere ganger i samme gruppe.

Tema 2: Manglende uformelle sosiale arenaer gjør det utfordrende å bygge sosiale relasjoner i nettbasert undervisning

Samtidig som tema 1 beskriver viktigheten av små grupper for å skape relasjoner i nettbasert undervisning, uttrykker flere deltakere at de savner muligheter til uformell sosialisering:

Jeg synes det var vanskeligere fordi det var en del jeg aldri hadde sett eller møtt før. Det var første gangen jeg møtte og så dem i den gruppa. Så opp mot det fysiske, der snakker du med de i pausen. Du har, eller du får etablert noen uformelle relasjoner. Når du skal på do eller treffer dem i kantinen og ... alt det her, det faller bort. Det var lagt til rette for at du kunne sitte og drikke kaffe på den digitale også, men det blir litt sånn kunstig for min del. (D3F2)

For denne deltakeren er det altså vanskeligere å bygge relasjoner med noen hen aldri har møtt før, i et nettbasert rom, enn i en fysisk sammenheng. Spesielt uformelle arenaer ser ut til å være vanskelig å gjenskape på nett. I fokusgruppeintervjuene kommer det frem at ingen benyttet seg av det nettbaserte lunsjrommet som underviserne oppfordret deltakerne til å bruke. Også i loggene uttrykkes det at den uformelle arenaen er viktig for å bygge relasjoner:

Det jeg selvfølgelig savner er jo det sosiale samspillet i pauser og kanskje på kveldstid som man opplever på en fysisk samling. Det er viktig for å skape relasjoner og dele erfaringer. (L5)

Her trekkes det frem at uformelle møter gir et viktig grunnlag for å bygge relasjoner, noe som faller bort i den nettbaserte undervisningskonteksten. Dermed kan det synes paradoksalt at deltakerne aktivt valgte bort muligheten til uformell, sosial relasjonsbygging. Likevel opplever de en annen positiv effekt av fraværet av uformelle sosiale arenaer; tiden man på en fysisk samling ville ha brukt til å sosialisere, bruker man her til å prosessere det man har lært i undervisningen:

Hadde vi møttes fysisk hadde jeg prioritert å bli kjent i lunsjen og bruke tiden på det. Vi hadde heller sikkert ikke hatt så lang lunsj da, og heller tatt den pausen eller «time-outen» etterpå når kurset var ferdig for dagen. For meg var det også deilig med halvannen time her, men det handler litt om det nettfokuset, og det å holde konsentrasjonen kunne bli en utfordring fordi det skjer så lite. [...]. Jeg følte jeg mista litt når jeg sleit med konsentrasjonen. Så for min del så synes jeg det var helt fantastisk med den halvannen timen til å gå ut, slenge meg på sofaen, høre egne tanker på «hva skjedde egentlig nå?» og «hva gikk vi gjennom?» og sortere det allerede halvveis i dagsforløpet. (D3F1)

Å trekke seg tilbake fra læringsfellesskapet i pausene gir altså en mulighet til individuell prosessering, noe som ville ha falt bort i en fysisk undervisningssammenheng, ettersom deltakeren da heller hadde prioritert å snakke med andre deltakere.

Tema 3: Undervisernes relasjonsbygging har betydning for deltakernes relasjonsbygging i nettbasert undervisning

I analysen kommer det frem at måten underviserne samhandlet med studentene og med hverandre på fremsto som viktig for deltakerne. Her pekes det på to betydningsfulle dimensjoner; måten underviserne eksplisitt skapte rammer for kommunikasjonen på, og måten underviserne selv modellerte relasjonsbygging med deltakerne på. Førstnevnte vektlegges i følgende sitat:

Det ble lagt til rette for interaksjon: «Bare spør!» Man følte seg godt ivaretatt som student. De la også – det var veldig lurt – noen pedagogiske føringer på opplegget i starten, så vi hadde noen kjøreregler å forholde oss til. Blant annet hvordan man skulle bruke verktøyet som å rekke opp hånda og hvordan man skulle *mute* mikrofonen. «Vær raus» var jo en føring på hvordan man oppfører seg mot hverandre. Kjempelurt. Kjempemessig! (D2F1)

Deltakeren opplevde seg «godt ivaretatt» gjennom at det ble «lagt til rette for interaksjon» og gitt «pedagogiske føringer» for hvordan kommunikasjonen skulle foregå. Dette gjaldt både i praktisk-teknisk forstand, i form av å rekke opp hånda og skru av mikrofonen, og i relasjonell betydning, som i føringen om å være raus.

Den andre dimensjonen handler om at underviserne forholdt seg til deltakerne på måter som synes å ha virket relasjonsbyggende, både i form av hvordan de handlet i det felles undervisningsrommet, og måten de ga tilbakemeldinger på i smågruppene:

De var lydhøre for innspill, og omtenkssomme overfor de som «datt ut litt» av klasserommet. De opplevdes inkluderende og svært konstruktive i tilbakemeldingene. Tror det er en fordel å være to undervisere, slik at én kan følge med på det uforutsette, og én kan styre opplegget. (L3)

Det pekes her på at underviserne viste omtanke for de som «datt ut litt». Loggene gir ikke mulighet til oppfølgingsspørsmål, men én tolkning kan være at denne «omtenksomheten» handler om rent teknisk å etterspørre og eventuelt assistere personer som uforvarende blir logget ut av undervisningsrommet. En annen tolkning kan være at det handler om mer mentalt å «hente inn» studenter som synes passive ved eksplisitt å etterspørre deres tanker. Viktigheten av selv å etterleve rammene for samhandling som blir eksplisitt kommunisert og dermed modellere den kulturen man ønsker å skape kommer frem i følgende utsagn:

Angående å dele fra sin egen historie så vil jeg jo si at både (navn på underviser 1) og (navn på underviser 2) la noen føringer ved å dele litt først. Det blir jo et litt sosiologisk eksempel. At de delte at de har hatt sånn og sånn yrke eller svarte sånn og sånn på testen, eller har den og den erfaringen, eller min far som var slik og sånn. De var fortsatt profesjonelle, og ikke for personlige. Du legger jo en slags føring sånn at når vi kommer i grupperommet så har vi jo fått eksempler på hvordan vi kan dele. (D2F1)

Her pekes det på en sammenheng mellom eksplisitt å løfte frem verdier og prinsipper for kommunikasjonen i læringsfellesskapet, og det å selv praktisere dem. At underviserne deler noe fra sitt eget liv kan tenkes å bidra til å senke terskelen for at også deltakerne kan dele noe personlig med hverandre, noe som igjen kan bidra til relasjonsbygging i den nettbaserte undervisningen.

Diskusjon

Denne studien undersøker veiledningsstudenters opplevde mulighet til å bygge relasjoner til medstudenter og undervisere i nettbasert veiledning. Funnene viser at denne muligheten hovedsakelig knyttes til å arbeide sammen i små grupper, og den synes å øke når man kan møtes flere ganger i samme gruppe. Samtidig indikerer studien at bortfallet av uformelle sosiale arenaer i nettbasert undervisning gjør at den mer uformelle relasjonsbyggingen får forringede betingelser. Fordelen er imidlertid tiden og rommet som frigjøres slik at pauser som ellers ville ha blitt brukt til sosialisering – som igjen ville ha gitt mulighet for mer uformell relasjonsbygging – kan brukes til å prosessere det man har opplevd på individuelt nivå. Deltakerne opplever det som betydningsfullt at underviserne både i handling og ord viser hvordan relasjoner kan bygges i nettbasert undervisning. I det følgende vil vi diskutere funnene i lys av personsentrert teori og tidligere forskning.

Et viktig element for relasjonsbygging i nettbasert undervisning som kommer frem i denne studien er underviserens relasjonsbyggende ytringer og handlinger. Når underviserne viser relasjonsbyggende kapasitet i praksis, kan dette inspirere og veilede studentene til å gjøre det samme. Samsvar mellom det man uttrykker med ord og det man gjør i handling bidrar, ifølge Rogers (1961/2004), til at man fremstår som ekte og troverdig, noe som kan inspirere og gi rom for andre til å gjøre det samme. Dersom undervisere viser anerkjennelse og aksept (Rogers, 1961/2004) gjennom for eksempel å ta imot innspill og gi respons på en anerkjennende måte, kan dette inspirere til lignende atferd blant veilederne i ferdighetstreningen i utdanningen, også i form av at de tar det med seg videre til egen veiledning i etterkant av kurset. Underviserens relasjonsbyggende tilnærming kan gi en opplevelse av å bli sett og å høre til i fellesskapet, noe som igjen kan inspirere til å anerkjenne andre og dermed gi dem en følelse av aksept (Rogers, 1961/2004). Slik kan det skapes et læringsfellesskap preget av psykologisk trygghet (Edmondson, 2019) med lav terskel for å prøve ut ferdigheter og samhandlingsformer.

Dette kan ses i lys av funnene til Bondi et al. (2016), hvor nettundervisning basert på «cogenerative dialogues» – samskapende dialoger mellom undervisere og studenter – var en måte å styrke samhørighet og kontakt mellom studenter på, noe som igjen førte til økt motivasjon og engasjement. Denne typen pågående dialog har først og fremst som mål å forbedre undervisningen (Bondi et al., 2016), mens kommunikasjonen i undervisningen i emnet som utgjør forskningskonteksten i denne studien har som formål å være relasjonsbyggende for å bidra til læring hos veilederne. Likevel kan man anta at kommunikasjon som gir en følelse av å bli sett og anerkjent kan ha den samme kontakt- og samhørighetsskapende effekten som i Bondi et al. (2016) sin studie.

Vår forskning viser videre at arbeid i små grupper oppleves som sentralt for relasjonsbygging i nettbasert undervisning. Deltakerne forteller om engasjerende læringsprosesser i smågruppene, hvor de har gjort eksperimenterende erfaringer (Kolb, 2014) i rollene som veileder, veisøker og observatør. Dette er i tråd med Andersen et al. (2020) som fant at arbeid i smågrupper for noen studenter bidro til engasjement og deltakelse. Her er det særdeles interessant å legge merke til at en deltaker fremholder det som *enda tryggere* å by på seg selv og «dele ting» når hen sitter på sitt eget kontor enn om hen skulle ha vært fysisk sammen med de andre studentene hen nettopp har blitt kjent med.

Det kan her være viktig å skille mellom ordinære studenter i fulltidsstudier og studenter i videreutdanning, som vår forskning undersøkte. Studenter i videreutdanning deltar hovedsakelig i utdanning ved siden av jobb, og man kan tenke seg at arbeidsplassen utgjør en sentral sosial kontekst for disse studentene, i motsetning til fulltidsstudenter, hvor studiemiljøet gjerne utgjør et viktig sosialt fellesskap. På bakgrunn av dette kan man tenke seg at studentene i vår forskning var motiverte til å få mest mulig ut av undervisningen først og fremst for å heve kompetansen til å utføre den jobben de har til daglig, noe som igjen kan påvirke lysten og motivasjonen til å delta aktivt i positiv retning. I tillegg ligger det en forpliktelse i å skulle utføre en oppgave som krever minst tre deltakere slik det var lagt opp i emnet i denne studien. Dersom én eller to forlater det nettbaserte grupperommet, slik man så i Andersen et al. (2020) sin studie, får man ikke gjennomført ferdighetstreningen på tilfredsstillende vis. Man kan på bakgrunn av dette spørre seg om en slik forpliktelse kan være en nøkkel til effektivt arbeid i grupper i

nettbasert undervisning, også i den ordinære utdanningskonteksten, og dermed en måte å opprettholde deltakelse og engasjement på. Palloff and Pratt (2009) hevder at et fokus på studentaktive læringsprosesser er særlig viktig når undervisningen flyttes over på nett, og det å tilføre et ytterligere element av forpliktelse kan være interessant å utforske videre i praksis og forskning.

Vår studie viser videre at mangelen på uformelle sosiale arenaer i nettbasert undervisning oppleves som et savn og gir forringede betingelser for relasjonsbygging. Dette bekreftes av Bern et al. (2021, s. 258), som påpeker at man i nettbasert undervisning mister en verdifull arena for uformelle faglige diskusjoner. Dermed får man ikke på samme måte som i fysisk undervisning anledning til å prøve ut kunnskapen i møte med medstudenter for å få frem ulike perspektiver på fagstoffet. Samtidig synes tilbaketrekingen fra skjermen og dermed fellesskapet å by på en annen type læringsmulighet enn man får i det sosiale samspillet. En mer kontemplativ refleksjonsmulighet kommer frem; man prosesserer det man har lært på en annen måte alene enn sammen med andre. Når deltakere i studien beskriver at de prosesserer det som har foregått i undervisningen mens de spiser lunsj for seg selv, kan dette forstås som en nærmest automatisk prosess, heller enn en villet, intensjonal tankeprosess. I tilbaketrekingen prosesserer både kropp, følelser og tanker det som har foregått, noe som igjen kan føre til oppdagelser som er verdifulle for læring (Grendstad, 1986/2011).

Dersom man skal kunne realisere en slik læringsprosess blir imidlertid nettopp muligheten for tilbaketreking fra skjermen sentralt. Pausers betydning for læring, effektivitet og produktivitet har vært gjenstand for forskning siden lenge før pandemien. Blant annet viste en australsk studie at de som fikk en fem minutt lang pause mellom to økter på 20 minutt med simulert overvåkning av jernbanetrafikk, holdt seg mer skjerpet og presterte bedre enn de som ikke fikk det (Reese et al., 2017). Med digitaliseringen som pandemien har medført har spørsmålet om pauser blitt aktualisert, og uttrykket «zoom fatigue» (Queiroz et al., 2003) har vokst frem. Man blir tilsynelatende utmattet på en annen måte når man møtes på nett enn i fysiske rom. Vår studie indikerer at intensjonal bruk av pauser kan styrke læringsmomentet for studenter som lærer mye av å trekke seg tilbake og på individuell basis reflekterer over, og prosesserer, det de har lært. Overført til veiledningskonteksten synes det viktig å sørge for at veiledningssekvenser ikke varer for lenge eller at man legger inn pauser, og dermed anerkjenner betydningen som tilbaketreking fra skjermen kan ha for læring og utvikling.

Den forringede muligheten for relasjonsbygging som bortfallet av uformelle arenaer i nettundervisning gir, knyttes til det sosiale aspektet. Man mister en mulighet til å bygge sosiale relasjoner når den uformelle praten forsvinner. Her kan det imidlertid igjen tenkes at denne siden ved relasjonsbygging har en annen betydning i ordinære studieløp og utdanninger enn i videreutdanning. For fulltidsstudenter kan den tapte muligheten for sosial nettverksbygging på studiestedet antas å ha større konsekvenser enn for deltidsstudenter i videreutdanning som gjerne er i jobb og kanskje i større grad har et etablert sosialt nettverk. Sivertsen (2021) fant at fulltidsstudenter opplevde økt ensomhet som følge av pandemien, noe som kan knyttes til at muligheten til å bygge et sosialt nettverk forsvinner når undervisningen flyttes over på nett og man i tillegg har begrenset tilgang til andre fysiske sosiale arenaer. Konsekvensene av dette kan imidlertid tenkes å være mer fundamentale for ordinære fulltidsstudenter enn for studenter i nettbasert videreutdanning.

Avslutning

Denne studien gir kunnskap om hvordan veiledningsstudenter opplever sine muligheter til å bygge relasjoner til medstudenter og undervisere i nettbasert veilederutdanning. Resultatene gir ikke grunnlag for generalisering, men kan utgjøre et nyttig bidrag til fremtidig planlegging av nettbasert veilederutdanning. Dette gjelder særlig i videreutdanningssammenheng, hvor de logistiske fordelene (Cassidy et al., 2016) knyttet til tid, tilgjengelighet og økonomi er mer åpenbare enn i ordinær undervisning, ettersom studentene gjerne bor på ulike steder og er i full jobb. Korseberg et al. (2022) fremhever i denne sammenhengen behovet for å flette inn pedagogikken i undervisningsplanlegging, og hevder at digital teknologi, deriblant undervisning på nett, ikke i seg selv gjør undervisningen mer eller

mindre pedagogisk, men at bruken av den kan gi «pedagogisk merverdi» dersom den innlemmes på en bevisst måte i undervisningen.

Vår studie bidrar i den forbindelse med interessante innspill til hvordan man kan forankre og begrunne nettbasert veilederutdanning pedagogisk. Det viktigste argumentet for dette er at resultatene viser hvordan relasjonsbyggende kommunikasjon fra undervisere og ferdighetstrening i små grupper gjør det mulig å bygge relasjoner på nett. Dette kan ha implikasjoner også for nettbasert veiledningsarbeid; gjennom nettbasert veilederutdanning som fremmer relasjonsbyggingens muligheter kan studenter lære hvordan de selv kan agere for å legge forholdene best mulig til rette for å bygge gode relasjoner til sine veisøkere. I tillegg bidrar studien med viktige innsikter til det universitetspedagogiske forskningsfeltet ved å peke på betydningen av et relasjonsbyggende læringsmiljø preget av psykologisk trygghet i sammenhenger hvor man ønsker å legge til rette for praktisk ferdighetstrening. Til slutt vil resultatene fra denne studien kunne ha relevans i andre sammenhenger hvor man ønsker å få til relasjonsbyggende fellesskap på nett.

Referanser

- Abrams, D., Wetherell, M., Cochrane, S., Hogg, M. A., & Turner, J. C. (1990). Knowing what to think by knowing who you are: Self-categorization and the nature of norm formation, conformity and group polarization. *British Journal of Social Psychology*, 29(2), 97-119. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1990.tb00892.x>
- Akram, H., & Li, S. (2024). Understanding the role of teacher-student relationships in students' online learning engagement: Mediating role of academic motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 0(0), 1-24. <https://doi.org/10.1177/00315125241248709>
- Baik, C., Lacombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development* 38 (4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. SAGE
- Beisser, A. (1970). The paradoxical theory of change. In J. Fagan & I. L. Shepherd (Eds.), *Gestalt therapy now: Theory, techniques, applications* (pp. 77-80). Harper & Row.
- Bern, L. T., Nefise, Ø. L., & Nordanger, M. (2021). Fortellinger om tid og synlighet: En studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. *Uniped*, 44 (4), 248-261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-0>
- Blackman, A. (2023). Self-selection bias. In B. M. Haddad & B. D. Solomon (Eds.), *Dictionary of ecological economics* (pp. 483). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781788974912>
- Bondi, S., Daher, T., Holland, A., Smith, A. R., & Dam, S. (2016). Learning through personal connections: Cogenerative dialogues in synchronous virtual spaces. *Teaching in Higher Education* 21(3), 301-312. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1141288>
- Cassidy, A., Fu, G., Valley, W., Lomas, C., Jovel, E., & Riseman, A. (2016). Flexible learning strategies in first through fourth-year courses. *Collected Essays on Learning and Teaching* 9, 83-94.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. Simon & Schuster. (1938)
- Dowling, M. (2004). Hermeneutics: An exploration. *Nurse Researcher*, 11(4), 30-39.
- Edmondson, A. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Fikse, C. (2020). Relasjonell kapasitetsbygging for samskaping. In A. Myskja & C. Fikse (Eds.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. r. Marshall, Trans.). Bloomsbury
- Grendstad, N. M. (1986/2011). *Å lære er å oppdage*. Didakta Norsk Forlag AS.

- Holmes, C., & Foster, V. (2012). A preliminary comparison study of online and face-to-face counseling: Client perceptions of three factors. *Journal of Technology in Human Services, 30*, 14–31. <https://doi.org/10.1080/15228835.2012.66284814>
- Hutterer, R. (1993). Eclecticism: An identity crisis for person-centred therapists. In D. Brazier (Ed.), *Beyond Carl Rogers. Towards a psychotherapy for the 21st century* (pp. 274-284). Constable.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (6. utg.). Pearson.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 2). Pearson Education
- Korseberg, L., Svartefoss, S. M., Bergene, A. C., & Hovdhaugen, E. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2838067/NIFUrapport2022-1.pdf?sequence=6>
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy 45* (3), 214-222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as self-actualization*. Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: Metode, prosess, relasjon*. Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. (2015). Utvalgte fortellinger om rådgivningens historiske utvikling og meningstransformasjon med vekt på karriererådgivning og psyko-sosial rådgivning. In *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser, relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (pp. 55-95). Fagbokforlaget.
- Lindseth, A., & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science 18*, 145-153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health, 40* (8), 795-805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2. utg.). D. Van Nostrand.
- Mcleod, J. (2013). *An introduction to counselling* (5. utg.). Open University Press.
- Mitev, A. Z., Toth, R., & Vaszkun, B. (2024). Role transition of higher education teachers due to disruptive technological change: Identity reconstruction for a better teacher-student relationship. *The International Journal of Management Education, 2*(2), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100978>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as qualitative research* (Vol. 2). Sage Publications.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2009). *Assessing the online learner: Resources and strategies for faculty*. Jossey-Bass.
- Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education, 29*(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. In B. S. Howell & E. D. C (Eds.), *Encyclopedia of statistics in behavioral science* Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514>
- Queiroz, A. C. M., Lee, Angela Y, Luo, M., Fauville, G., Hancock, J. T., & Bailenson, J. N. (2023). Too tired to connect: Understanding the associations between video-conferencing, social connection and well-being through the lens of zoom fatigue *Computers in Human Behavior, 149*(107968), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107968>

- Reese, A., Wiggins, M. W., Helton, W. S., Loveday, T., & O'Hare, D. (2017). The impact of breaks on sustained attention in a simulated, semi-automated train control task. *Journal of Applied Psychology, 31*, 351-359. <https://doi.org/10.1002/acp.3334>
- Rogers, C. R. (1961/2004). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Constable
- Rogers, C. R. (1969/1994). *Freedom to learn* (3. utg.). Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1980/1995). *A way of being*. Houghton Mifflin Company.
- Schein, E. H. (2009). *Helping: How to offer, give, and receive help*. Berrett-Koehler.
- Schneider, K. J., & Krug, O. T. (2010). *Existential-humanistic therapy*. American Psychological Association.
- Sivertsen, B. (2021). Studentenes helse- og trivselsundersøkelse: Hovedrapport. SHoT: Tilleggsundersøkelse. https://i.ntnu.no/documents/portlet_file_entry/1305837853/SHOT+tilleggsunders%C3%B8kelse+mars+2021+-+hovedrapport.pdf/d610a636-013f-70f1-c3aa-81f347707aea
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. SAGE.
- Sokolowski, R. (2008). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press.
- Stahl, G. (2022). «They make time for you»: Upwardly mobile working-class boys and understanding the dimensions of nurturing and supportive student–teacher relationships. *Research Papers in Education, 37* (6), 975–991 <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1905705>
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys* (pp. 106-121). Liber.
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight «big-tent» criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trepal, H., Haberstroh, S., Duffey, T., & Evans, M. (2007). Considerations and strategies for teaching online counseling skills: Establishing relationships in cyberspace. *Counselor Education & Supervision, 46*.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning: Mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2. utg.). The Althouse Press.
- Yalom, I. D. (1995). Introduction In *A way of being*. Houghton Mifflin Company.
- Zahavi, D. (1997). *Husserls fænomenologi*. Gyldendal filosofi/Nordisk forlag AS.