

Tone Beate Trones

## **Hvordan opplever veiledere til lærlinger veiledningssamtalene?**

En Q-metodologisk studie av veileders subjektive opplevelse av veiledningssamtaler med sine lærlinger.

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Camilla Fikse

Juni 2020



Tone Beate Trones

## **Hvordan opplever veiledere til lærlinger veiledningssamtalene?**

**En Q-metodologisk studie av veilederes subjektive opplevelse av  
veiledningssamtaler med sine lærlinger.**

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap  
Veileder: Camilla Fikse  
Juni 2020



«At man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremst må passe på å finne ham der, hvor han er, og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst. Enhver, som ikke kan det, han er selv i en innbilning, når han mener å kunne hjelpe en annen. For i sannhet å kunne hjelpe en annen, må jeg forstå mer enn han. Men dog vel først forstå det han forstår. Når jeg ikke gjør det, så hjelper min merforståelse ham slett ikke.»

*Søren Kierkegaard (1813–55)*



## Sammendrag

I de siste årene har sentrale myndigheter, sammen med fagfeltet, hatt yrkesfag som et satsningsområde. Norge trenger flere fagarbeidere, og målet har vært å løfte status og få flere ungdommer til å velge yrkesfag. En av nøkkelrollene i fag- og yrkesopplæring er veilederne til de som velger opplæring i bedrift. Det synes å være et fåtall empiriske studier som utforsker hvordan veiledere opplever sitt ansvar og rolle. Denne masteroppgaven kan være et bidrag i denne sammenheng og har søkt å svare på problemstillingen; Hvordan opplever veiledere til lærlinger veiledningssamtalene? I denne sammenheng løftes to forskningsspørsmål frem: *Hvordan opplever veilederne å håndtere veiledningssamtalene? Hvordan opplever veilederne sin veiledningskompetanse?*

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg utført en Q-metodologisk studie med 31 veiledere for lærlinger innenfor ulike fag i offentlig sektor. For å fange veiledernes subjektive opplevelse gjennomførte alle deltagerne en Q-sortering av 36 utsagn. Disse ble grunnlag for en faktoranalyse, som resulterte i totalt fire faktorsyn som kan gjenspeile ulike opplevelser av veiledningssamtaler blant veilederne som deltok. Faktorsynene ble fortolket og fikk navn ut fra deres hovedmeningsmønster.

Faktorsyn 1: *Erfaren og stolt veileder med nærhet til både fag og person.*

Faktorsyn 2: *Planleggeren som enda ikke identifiserer seg med veilederrollen.*

Faktorsyn 3: *Trygg og stolt veileder med hovedfokus på kompetansemål.*

Faktorsyn 4: *Stolt praktiker med fokus på lærlingen og faget.*

I drøftingen ser jeg på hvordan faktorsynene kan forstås opp mot relevant teori blant annet innen veiledningskompetanse, selvinnsikt og håndtering av veiledningssamtaler. Disse faktorsynene har til felles at de er alle opptatt av å ivareta trygge rammer for lærlingen, men har ulik opplevelse av hva som er i fokus og hvordan de selv håndterer samtalene. Implikasjoner av studien viser at veilederne er forskjellige og har dermed ulike behov for oppfølging for å kunne oppleve mestring og trygghet i veilederrollen.





## Abstract

In recent years, central authorities, together with the field of study in Norway, have had vocational education as a priority area. Norway is in need for more skilled workers, and the goal has been to elevate the status and make it more attractive for young people to choose a vocational education. One of the key figures in vocational education is the supervisors. They have to assure that the apprentices receive the high quality education they are entitled to. There seem to be few empirical accounts that explore how supervisors perceive their responsibilities. This master's thesis can hopefully be a contribution as it seeks to answer the research question; How do apprentice supervisors experience the mentoring conversations? Another two research questions are raised to specify even closer: How do supervisors handle the mentoring conversations? How do supervisors experience their mentoring skills?

In order to answer the research questions, I have conducted a Q methodological study with 31 supervisors for apprentices in various vocations in the public sector. In order to capture the subjective experience of the supervisors, all participants completed a Q-sorting of 36 statements. These became the basis for a factor analysis, which resulted in four factor views that reflects different experiences of mentoring conversations among the supervisors who participated. The factor views were interpreted and given names based on their main pattern.

Factor 1: *The experienced and proud supervisor with proximity to both subject and person.*

Factor 2: *The planner who does not yet identify with the supervisor role.*

Factor 3: *The confident and proud supervisor with main focus on competence aims.*

Factor 4: *The proud practitioner focusing on the apprentice and the profession.*

In the discussion chapter, I look at how the factor views can be understood through relevant theory about supervision and mentoring competence, self-knowledge and how to handle the mentoring conversations. The divergent factor views have in common the desire to maintain a trustworthy and safe environment for the apprentice, even though they have different focal points and experiences of how they handle the mentoring conversations. Implications of the study show that the supervisors have different needs for follow-up and thus requires diverse support in order to encounter the supervisor role and to be confident.



## Forord

Nå er jeg ved slutten av masterstudiet og jeg kjenner på stor glede, spenning, vemod, men mest av alt, takknemlighet. Det siste semesteret ble ikke helt som planlagt, fordi verden ble rammet av unntakstilstand på grunn av koronapandemi. Et år som blir husket i historiebøkene. På grunn av dette ble arbeidet med masteroppgaven mer ensom enn jeg forestilte meg. Jeg hadde sett for meg gode faglige refleksjoner, erfaringsutvekslinger og småprat i pausene på studiedagene mine, og jeg rakk akkurat å flytte alt inn på lesesalen, før jeg måtte flytte ut igjen. Heldigvis rakk jeg å gjennomføre datainnsamling før samfunnet ble lammet, noe jeg er veldig takknemlig for.

Først og fremst vil jeg takke alle veilederne som deltok i studien. Uten dere hadde det ikke blitt noe av denne oppgaven. Jeg er veldig takknemlig for at dere tok dere tid til å være med. En ekstra takk til de fire som også stilte opp til postintervju. Jeg har fått ny innsikt i hvordan det kan oppleves å være veiledere for lærlinger, noe jeg vil ta med meg videre i eget arbeid. Så vil jeg takke mine ledere for at dere gjorde det mulig å gjennomføre dette studiet. Uten deres støtte og dager fri for å studere hadde ikke jeg fått det til. Tusen takk også til alle mine fantastiske kollegaer, for gode ord og oppmuntringer og for bistand til arbeidsoppgaver på jobb i ekstra hektiske perioder i løpet av disse tre årene jeg har vært student! Jeg er også takknemlig for de som meldte seg til pilotsortering – det var veldig nyttig, tusen takk.

Varme tanker går til mine døtre Nora og Pernille, som tålmodig har holdt ut med at mamma "alltid må jobbe med studiene" i stedet for å være med på andre ting som skjer, og til samboer og superpappa Roger, som har laget utallige middager og holdt hjulene i gang, når jeg har dykket inn i bøker og oppgaver. Nå er jeg endelig i mål! Det har vært en spennende, men også en krevende reise, å sjonglere mellom mammarollen, samboer, arbeidstaker og student. Takk også til øvrige familie og venner for støtte og heiarop, og til mamma som kom reisende fra nord for å være sammen med barnebarna i vinterferien. Hun hjalp meg å klippe ut hundrevis av utsagn til datainnsamlingen. Det var til stor hjelp!

Videre vil jeg takke alle mine medstudenter på Rådgivningsvitenskap for at dere har vært så rause, kloke og morsomme å lære, og være sammen med. Jeg har følt meg inkludert i begge klassene jeg har vært en del av i løpet av mine 3 år på studiet. Dere har alltid vært hyggelige og i møtekommende til en voksen student som ikke har tilbrakt mye av studietiden verken på lesesalene eller i sosiale lag. Dere er fantastiske mennesker og vil være en berikelse for arbeidslivet. Jeg ønsker dere alle lykke til!

Jeg ønsker også sist men ikke minst, å takke min dyktige veileder, førsteamanuensis Camilla Fikse, som har gitt meg god og riktig støtte, konstruktive tips, nøyaktige tilbakemeldinger og stilt meg relevante spørsmål underveis. Du har gjort dette til en trygg og spennende reise. Sammen med de andre foreleserne på Institutt for pedagogikk og livslang læring har dere bidratt til at jeg har utviklet meg både faglig og som menneske – tusen takk! Jeg hadde gjerne gjort det om igjen!

Trondheim, 2.juni 2020

*Tone Beate Trones*



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>ix</b>
<b>Liste over figurer:</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Liste over tabeller:</b> .....	<b>xiii</b>
<b>1.0. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn og problemstilling .....	2
1.2. Begrepsavklaring .....	3
1.3. Oppgavens struktur .....	4
<b>2.0. Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1. Veiledning .....	5
2.1.1. Veiledning fra et humanistisk perspektiv.....	5
2.1.2. Veiledningstradisjoner i fagopplæringa .....	5
2.1.3. Taus kunnskap .....	7
2.2. Veiledningskompetanse.....	7
2.2.1. Teoretisk kunnskap.....	8
2.2.2. Yrkespesifikke ferdigheter .....	8
2.2.3. Personlig kompetanse .....	8
2.3. Håndteringsevne .....	9
2.3.1. Situasjon .....	9
2.3.2. Støtte .....	10
2.3.3. Strategi .....	10
2.3.4. Selvet .....	10
2.4. Relasjonskompetanse .....	11
2.4.1. Trygghet og tillit.....	11
2.4.2. Relasjonskompetanse i veilederrollen .....	11
2.4.3. Selvinnsikt og profesjonalitet .....	12
<b>3.0. Metode</b> .....	<b>13</b>
3.1. Q-metodologi.....	13
3.2. Operant subjektivitet .....	13
3.3. Abduksjon .....	14
3.4. Forskningsprosessen.....	14
3.4.1. Kommunikasjonsuniverset .....	14
3.4.2. Design .....	15
3.4.3. Utarbeidelse av utsagn .....	16
3.4.4. Instruksjonsbetingelse og sorteringsskjema .....	16
3.4.5. Pilotsorteringer .....	17
3.4.6. Innsamling av data .....	17
3.5. Faktoranalyse .....	18

3.5.2. Faktorfortolkning .....	20
3.5.3. Postintervju .....	20
3.6. Kvalitet og etikk i Q-metode .....	20
3.6.1. Etske retningslinjer .....	20
3.6.2. Forskerrollen .....	21
3.6.3. Validitet, generaliserbarhet og reliabilitet .....	21
<b>4.0. Faktorfortolkning .....</b>	<b>23</b>
4.1. Sammenfallende opplevelser i de ulike faktorsynene .....	23
4.2. Faktorsyn 1: Erfaren og stolt veileder med nærvær til både fag og person .....	24
4.2.1. Trygghet og mot i veilederrollen .....	25
4.2.2. Yrkesstolthet og lystbetont arbeid .....	25
4.2.3. Rammeverk og verktøy bidrar positivt, planlegging i bakgrunnen .....	25
4.2.4. Tid og lederstøtte ikke i fokus .....	25
4.3. Faktorsyn 2: Planleggeren som enda ikke identifiserer seg med veilederrollen ...	26
4.3.1. Anvender planlegging for trygghet og opplevelse av kontroll .....	26
4.3.2. Usikker på egen veiledningskompetanse .....	27
4.3.3. Trygg på egen fagkompetanse .....	27
4.3.4. Langsiktig perspektiv og tidspress ikke i fokus .....	27
4.4. Faktorsyn 3: Trygg og stolt veileder med hovedfokus på kompetansemål .....	28
4.4.1. Faget og kompetansemålene er styrende for veiledningen .....	28
4.4.2. Viser mot og har lite behov for støtte .....	29
4.4.3. Langsiktig perspektiv og fokus på skriftlig arbeid .....	29
4.4.4. Tidspress påvirker ikke kvaliteten .....	29
4.4.5. Veiledningsteknikker og planlegging ikke i fokus .....	29
4.5. Faktorsyn 4: Stolt praktiker med fokus på lærlingen og faget .....	30
4.5.1. Praktisk og oppgavenær veiledning .....	30
4.5.2. Fokus på å få frem det beste i lærlingen .....	31
4.5.3. Selvstendig og beholder roen .....	31
4.5.4. Mangel på tid er ikke en fremtredende faktor .....	31
4.5.5. Kompetansemål, måloppnåelse og skriftlig arbeid ikke i fokus .....	31
4.6. Oppsummering faktorfortolkninger .....	32
<b>5.0. Drøfting .....</b>	<b>33</b>
5.1. Felles grunnholdning om trygge rammer og tillit .....	33
5.2. Tid – et element som ikke er i fokus .....	33
5.2.1. Det oppleves som frivillig å være veileder .....	34
5.3. Veilederne håndterer veiledningssamtalene ulikt .....	34
5.3.1. Veiledningssamtaler med dialog og refleksjon .....	34
5.3.2. Opplever behov for planlegging og kontroll .....	35
5.3.2. Opplever kompetansemål og skriftlig arbeid som sentralt .....	36
5.3.3. Trives best med praksisnær veiledning .....	37
5.4. Ulik grad av identifikasjon med veilederrollen .....	37

5.4.1. Yrkesstoltheten kan vokse i veilederrollen.....	39
5.5. Ulike behov og versjoner av støtte .....	40
5.6. Mulighet for å oppdage nye ting om seg selv .....	40
<b>6.0. Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>43</b>
6.1. Implikasjoner for veiledere til lærlinger .....	44
6.2. Kritikk til egen forskning .....	44
6.3. Videre forskning.....	45
<b>Referanseliste .....</b>	<b>I</b>
<b>Vedlegg 1: Faktorladninger .....</b>	<b>V</b>
Vedlegg 2: Visuell oversikt over faktorsorteringer .....	VI
Vedlegg 3: Tabell med faktorscore for hvert utsagn .....	VIII
Vedlegg 4: Distinguishing statements for alle faktorsyn .....	X
Vedlegg 5: Design og utsagn.....	XII
Vedlegg 6: Forespørsel om deltagelse .....	XV
Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD .....	XVII
Vedlegg 8: Samtykke erklæring.....	XIX
Vedlegg 9: Bakgrunnsinformasjon .....	XX
Vedlegg 10: Instuksjonsbetingelser.....	XXI
Vedlegg 11: Tilbakemeldingsskjema.....	XXIV
Vedlegg 12: Oppsummering bakgrunnsinformasjon.....	XXV
Vedlegg 13: Oppsummering fra tilbakemeldingene.....	XXVI

## Liste over figurer:

Figur 1: Veiledningsmodeller.....	7
Figur 2: Sorterings skjema .....	19
Figur 3: Sorteringsmatrise F1.....	26
Figur 4: Sorteringsmatrise F2 .....	28
Figur 5: Sorteringsmatrise F3 .....	30
Figur 6: Sorteringsmatrise F4 .....	32

## Liste over tabeller:

Tabell 1: Forskningsdesign .....	18
Tabell 2: Korrelasjon mellom faktorsynene .....	22
Tabell 3: Consensus statements .....	25
Tabell 4: Oppsummering av alle 4 faktorsyn .....	34





## 1.0. Innledning

Rundt halvparten av elevene i Norge søker seg til et yrkesfaglig utdanningsprogram etter ungdomsskolen (Nyen & Tønder, 2014). De siste årene har sentrale myndigheter og ansatte i fag- og yrkesopplæringen hatt fokus på omdømmebygging og rekruttering gjennom blant annet Yrkesfagløftet (Regjeringen.no, 2017 & 2018). Norge trenger flere fagarbeidere, og målet har vært å løfte status og få enda flere ungdommer til å velge yrkesfag. Norsk fag- og yrkesopplæring er en integrert del av videregående opplæring som bygger på lange tradisjoner om læring i arbeidslivet der kompetansen i faget ble overført fra mesteren til lærlingen. Læring i arbeidslivet er sentralt i fag- og yrkesopplæringen for å gi lærlingene den kompetansen som arbeidslivet etterspør, og for å lette overgangen inn i arbeidslivet (NOU 2019:25, s.91). Noen av de mest sentrale personene for opplæring i bedrift er veilederne til lærlingene. I denne studien er hovedmålet å bli bedre kjent med hvordan veiledere til lærlinger kan oppleve veiledningssamtalene.

De bedriftene som tar imot lærlinger, og dermed gir mennesker muligheten til å fullføre en fagutdanning, tar et viktig samfunnsansvar samtidig som de får tilført ny kompetanse og arbeidskraft (NOU 2018:15, s.74). Lærebedriftenes plikter reguleres av Opplæringsloven (1998, § 4-4) som fastslår blant annet at lærebedriftene skal følge krav til innhold i opplæringen og de skal ha en eller flere kvalifiserte personer som har ansvaret for opplæringen (§4-3). I Forskrift til Opplæringslova, står det *Dialog om annen utvikling* (2006, § 3-8) som sier at lærlingen/lærekandidaten har rett til jevnlig dialog med instruktør om sin utvikling. Forskriften (§ 3-8) gir lærlingen/lærekandidaten en rett til å gi og få tilbakemeldinger i forhold til egen utvikling ut ifra de overordnede målene og på hvordan en selv kan bidra til læringsmiljøet. Informantene i denne studien arbeider ved bedrifter som i tillegg har utarbeidet egne retningslinjer for fagopplæring som blant annet stiller krav om oppfølging og veiledning. Dette innebærer at lærlingen skal minimum ha en time annenhver uke til avtalt veiledning, sammen med veileder. I bedriftene som er representert i denne studien har en veileder ansvar for lærlingen sin i 6-12 måneder. I andre bedrifter kan lærlingen ha flere ulike instruktører/veiledere, i tillegg til en faglig leder som har hovedansvaret.

Det er fylkeskommunene som har hovedansvar for videregående opplæring, og som godkjenner bedrifter som ønsker å være lærebedrift og ta imot lærlinger. Et av oppdragene bedriftene tar på seg, er ifølge Opplæringsloven (1998, § 4-3) å gi lærlingene opplæring gjennom praktisk og teoretisk veiledning. Den som blir valgt av sin leder, eller melder seg selv til å være veileder, får opplæring gjennom kurs i regi av fylkeskommunen eller et opplæringskontor. Et slikt kurs har en varighet på mellom to til fire dager, som jeg tør påstå er en ganske marginal opplæring for å fylle veilederrollen. Ser man det ut fra et fagopplæringsperspektiv, og et mesterlæreperspektiv er det stor tiltro til at den faglige kompetansen i yrket er det mest vesentlige for å kunne gi opplæring. I tradisjonell håndverksopplæring er veiledningen ofte helt integrert i arbeidet. Kompetansen læres i nær tilknytning til den praktiske virksomheten (Lauvås & Handal, 2009). I dagens samfunn derimot, stilles det høyere krav utdanning av profesjonelle yrkesutøvere enn en ren innslusing i praktisk virksomhet. Dersom veiledningen skal inngå som en egen virksomhet med refleksjon over arbeidet, må den fungere ut fra egne betingelser som en egen profesjonell virksomhet (Lauvås & Handal, 2009). I NOU 2018:15 (2018, s. 74) løftes det frem at ansvaret som følger med opplæringen av lærlingen fører til at veiledere får andre oppgaver, og med dette en

mulighet for å utvikle sin egen kompetanse. I tillegg trekkes det frem at opplæringsansvaret tilsier at veilederen må ha den nødvendige kompetansen i å veilede lærlingen. Dette begrunnes med at veiledningen handler vel så mye om evnen til å lytte, stille spørsmål, dele kunnskap og hjelpe lærlingen til å finne egne løsninger, som å fortelle hva lærlingen skal gjøre, hvordan noe skal gjøres, eller hvorfor.

Lied-utvalget i NOU 2018:15 (2018, s.165) uttrykker at er det er utfordrende å presentere hva som kjennetegner god kvalitet ved opplæringen i fag- og yrkesopplæringen, og hva lærlingene selv opplever som god opplæring. Det henvises til at det ikke har vært forsket mye på denne delen av videregående opplæring, og at det mangler kunnskap om blant annet opplæringen i bedrift. Det blir imidlertid gjennomført en lærling- og lærebedriftsundersøkelse i regi av fylkeskommunene en gang i året som er utviklet for at sentrale og regionale utdanningsmyndigheter skal få innblikk i lærings- og arbeidsmiljøet på arbeidsplassen. Undersøkelsen bidrar også med informasjon til bedrifter, veiledere, faglige ledere og opplæringskontor. Svar fra lærlingundersøkelsene tyder på at de fleste lærlingene trives godt med opplæring i bedrift og består fagprøven. I Lærebedriftsundersøkelsen får lærebedriftene si sin mening om lærings- og arbeidsmiljøet på arbeidsplassen (Utdanningsdirektoratet, 2018). I begge disse undersøkelsene er fokus på lærlingen og læringsmiljø. Spørsmål til lærebedriften kan eksempelvis være av denne sorten: I hvilken grad får lærlingen tilbakemelding på gjennomførte arbeidsoppgaver? Disse undersøkelsene inkluderer ingen spørsmål knyttet til veileders opplevelse av opplæringen, noe som videre leder inn til min interesse for denne masterstudien.

### **1.1. Bakgrunn og problemstilling**

Denne masterstudien tar utgangspunkt i mitt engasjement for yrkesfag, for lærlinger og de som etter min mening er de viktigste personene i fagopplæringen, etter lærlingene så klart, nemlig veilederne. Jeg er selv ansatt i et stort, tverrfaglig opplæringskontor, og gjennom mitt arbeid har jeg ofte lurt på hvordan veiledere egentlig erfarer rollen som veileder. Dette har inspirert meg til å ville finne ut mer. I arbeidet med å presisere hva jeg ville forske nærmere på fant jeg ut at jeg var nysgjerrig på hvordan veiledningssamtalene sammen med lærlingene oppleves for den enkelte veileder, og hva som eventuelt var fellestrekk og forskjeller i veiledernes erfaringer.

Jeg har en utforskende tilnærming til oppgavens problemstilling og den lyder som følger:

***Hvordan opplever veiledere til lærlinger veiledningssamtalene?***

Den begrensede forskingen på opplæring i bedrift gjelder også studier knyttet til instruktør- eller veilederrollen. Jeg har funnet noe forskning på veiledning som en del av opplæringen og om veilederrollen, innenfor høyere utdanning. Som NIFU- rapporten *Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere* (Caspersen & Kårstein, 2013) hvor det kommer det frem at flere av veilederne for studenter er usikre på om de har nok kompetanse for å fylle veilederrollen. Det er mulig å trekke paralleller til dette, men i denne masterstudien har jeg på grunn av oppgavens omfang ikke valgt å prioritere

dette. Jeg ønsker med denne studien og benytte muligheten i til å se nærmere på opplevelsen og erfaringen blant veiledere til lærlinger.

Til problemstillingen har jeg valgt å løfte frem to forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever veilederne å håndtere veiledningssamtalene?*

*Hvordan opplever veilederne sin veiledningskompetanse?*

Forskningsspørsmålene er valgt ut fra at jeg ønsker å se nærmere på nettopp disse elementene, håndteringsevne og veiledningskompetanse, av veiledernes opplevelse av veiledningssamtalene. Ved å benytte Q- metode kan jeg som forsker få ta del i veiledernes subjektive opplevelse av veiledningssamtalen. I denne studien blir dermed hovedformålet å få et lite innblikk i hvordan noen veiledere opplever å bidra i opplæringen. Det kjente sitatet av Kierkegaard (1859/1994) som jeg har med innledningsvis i oppgaven, tenker jeg at i denne sammenheng kan ha dobbel betydning. Veilederne må gi opplæring ut fra der lærlingen er, på samme måte kan vi si at de som skal støtte og legge til rette for at veilederne skal gjøre en god jobb, må gjøre dette ut fra hvor den enkelte veileder er. Jeg håper at denne masteroppgaven kan være et bidrag til økt forståelse av veiledernes situasjon og dermed økt forståelse av hvilken oppfølging de trenger, i form av støtte, opplæring, tydelige rammer og lignende. Dette kan videre være nyttig både for den enkelte veileder og bedrift, og bidra på et mer overordnet nivå blant opplæringskontor og fylkeskommuner, for å kunne bedre forutsetningene for veilederrollen og veiledningssamtalene i opplæring i bedrift.

## **1.2. Begrepsavklaring**

Å være lærling betyr at man utdanner seg til et yrke ved å jobbe i en bedrift. Når jeg refererer til **lærlinger** innebærer det i denne studien både lærlinger og lære kandidater som er i opplæring i bedrift i ulike fag, og ved ulike arbeidsplasser. Jeg velger å kun benytte det ene begrepet for å bedre leseopplevelsen. Begge har like rettigheter og plikter i henhold til Opplæringsloven (1998, § 3-12), men lære kandidater har i tillegg rett på ekstra tilrettelegging og kravene tilpasses den enkelte.

Når jeg i denne oppgaven omtaler **veiledere** er det hovedsakelig snakk om fagarbeidere som har veiledningsansvar for minst en lærling, og som jobber innenfor et yrkesfag. Godkjente lærebedrifter skal i henhold til opplæringsloven § 4-3 ha en eller flere faglig kvalifiserte personer som har ansvaret for opplæringen. Bedriftene skal også ha en eller flere instruktører som skal stå for opplæringen. Veileder kan ofte omtales som instruktør og/eller faglig leder, men i denne studien omtales de som veiledere. Alle veiledere i denne studien har gjennomført et obligatorisk firedagers veilederkurs arrangert av opplæringskontoret. Det er viktig å understreke at når det henvises til veiledere, mener jeg de veilederne som har deltatt i studien. Dersom jeg henviser til andre, vil dette uttrykkes eksplisitt.

**Veiledningssamtale** som begrep kan romme mange ulike oppfatninger om hva det innebærer. En samtale har i dagligspråket vårt et stort antall betegnelser som for eksempel; dialog, diskusjon, sladder, konversasjon, dispuTT og lignende (Lauvås & Handal, 2009). I denne studien avgrenses veiledningssamtalen til den veiledningstimen som er avsatt til veiledning i henhold til retningslinjene i bedriftene. Minimum 1 time til avsatt veiledning hver 14. dag.

Begrepene **å håndtere** og **veiledningskompetanse** som det refereres til i forskningsspørsmålene og som det er hensiktsmessig å løfte frem forståelsen av, velger jeg ikke å definere her, men jeg vil gå nærmere inn på dem i teorikapitlet.

### **1.3. Oppgavens struktur**

Innledningsvis har jeg presentert en aktualisering av studien, og beskrevet bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Nå følger min teoridel i kapittel 2, som tar for seg teori jeg mener er relevant for temaet som undersøkes. Kapittel 3 omhandler forskningsmetoden som studien er basert på. Her vil jeg beskrive prosessen i Q-metode, og si noe om hvordan min forskning har vært gjennomført, og trekke inn viktige elementer knyttet til kvalitet og etikk i forskningen. I kapittel 4 presenteres resultatene av mine funn gjennom en faktorfortolkning av fire faktorsyn som danner grunnlaget for drøftingen i kapittel 5. I drøftingskapitlet forsøker jeg å se hvordan de ulike faktorsynene kan forstås i sammenheng med de teoretiske perspektivene, for å kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil avslutningsvis i kapittel 6 sammenfatte drøftingen i en oppsummering og rette et kritisk blikk til studien. Til slutt vil jeg trekke frem noen implikasjoner for veiledningssamtaler og veilederrollen i fremtiden, før jeg reflekterer over muligheter til videre forskning.

## **2.0. Teori**

I denne delen av oppgaven presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne studien. Jeg har valgt teori som jeg fant relevant for å sette tema og kommunikasjonsuniverset i kontekst knyttet til veilederes opplevelse av veiledningssamtaler, og som ble benyttet i utviklingen av studiets design (for utdyping se s. 17 & 18). Den abduktive tilnærmingen er sentral i Q-metode og søker å oppdage ny forståelse (S. Brown, 1980) og finne meningsmønstre som ligger i kommunikasjonsuniverset (Thorsen & Allgood, 2010). I Tråd med prinsippet om abduksjon er det ikke all teori som benyttes i drøftingen, og for å skape en rød tråd og helhet i studien, har jeg også tatt med noe teori utenom designet. Innledningsvis, for å presentere en plattform og mitt ståsted for studien, har jeg tatt med teori om veiledning, som veiledningsperspektiv og ulike veiledningstradisjoner. Deretter vil jeg introdusere teori som er aktuell i effektene i studiets design, nemlig veiledningskompetanse og håndteringsevne. Veiledningskompetansen presenteres gjennom de tre elementene for profesjonell kompetanse; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Deretter vil det bli lagt frem teori knyttet til håndteringsevne i veiledningssamtalen gjennom kategoriene; situasjon, støtte, strategi og selvet. I samsvar med prinsippet om abduksjon har jeg trukket inn noe utfyllende teori som ble relevant gjennom utforskningen og for å kunne gjøre utfyllende drøftinger knyttet til mine funn. Dette gjelder teori om relasjonskompetanse, selvinnsikt og profesjonalitet.

### **2.1. Veiledning**

Begrepet veiledning brukes i mange og ulike sammenhenger og betydninger. I denne oppgaven hvor jeg skal utforske opplevelsen av veiledningssamtaler, forstår jeg faglig og personlig veiledning som en bevisstgjørende samtale som finner sted etter avtale mellom to typer rolleinnhavere, i denne oppgaven er det veileder og lærling (Skau, 2012).

#### **2.1.1. Veiledning fra et humanistisk perspektiv**

Veiledning fra et humanistisk-eksistensialistisk perspektiv vektlegger veisøkers ressurser og potensial, ut fra et helhetlig menneskesyn. Sentralt i humanistisk tradisjon er fokuset på relasjoner og personlig vekst. Carl Rogers (1902-1987) er kjent for sin personsentrerte teori der relasjonen mellom veileder og i dette tilfellet lærlingen settes høyest (Ivey, et. al, 2012). Et slikt grunnsyn innebærer at hele mennesket må gis oppmerksomhet i en veiledningskontekst, både tanker, følelser, kropp og handling. I tillegg innebærer det en tro på at lærlingen selv har de beste forutsetningene for å finne sin vei i forhold til både faglig og personlig utvikling. Veiledningen er individfokusert og tilpasses den enkelte (Ivey, et. al, 2012), og dersom veilederen opptre lyttende vil han/hun fremstå som en tilrettelegger i stedet for en instruktør (Andersen, 2003). Veiledning i en fagutdanning vil dreie seg om både faglig og personlig veiledning. "Faglig fordi yrkesutøvelsen og egen praksis er i fokus, personlig fordi yrkesutøvelsen og praksis i stor grad handler om den som utøver yrket eller praksis" (Tveiten, 2015 s. 18). I dialogen mellom veileder og lærling trer både de humanistiske verdiene og kunnskap frem, og lærlingens kompetanse styrkes gjennom likeverd, respekt, ansvar og faglige perspektiver (Tveiten, 2015).

#### **2.1.2. Veiledningstradisjoner i fagopplæringa**

Gjennom tidene har ulike syn på læring skapt ulike tradisjoner for opplæring i bedrift, også omtalt som fag- eller yrkesopplæring. I fagopplæringen er det gamle tradisjoner for mesterlære. Tidsalder og menneskesyn har alltid vært med å påvirke hva veilederne

vektlegger i opplæringen av lærlingene. I nyere tid har veiledningen blitt modifisert og mer tilpasset dagens samfunn og den faglige utviklingen, blant annet i samsvar med det som ble beskrevet om det humanistiske perspektivet. For å skille de ulike veiledningsmodellene sett i lys av gamle mesterlæretradisjoner og nyere veilednings tilnærminger med mer refleksjon over fag og egen læring har Lauvås og Handal (2009) presentert en enkel figur (1). Den ene modellen viser til demonstrasjon, øving og korreksjon, som kan sammenlignes med instruksjon og rollen som instruktør, og er direkte relatert til mesterlæretradisjonen. Det kan være begrensende for lærlingen dersom man forutsetter at det finnes kun en riktig atferd. Ved at mesteren demonstrerer og veileder lærlingen på grunnlag av det lærlingen *gjør*, foregår veiledningen på atferdsplanet. Dette er tradisjon i mesterlære, hvor novisen skal trenes opp i mesterens håndverk. Novisens oppdrag er klart definert til å utføre arbeidet så likt som mesterens som mulig.

Den andre modellen viser til handling og refleksjon, og kan forstås mer i retning av en veiledningstradisjon der veileder finner veien sammen med lærlingen, eller at lærlingen selv kommer frem til løsningen. Refleksjon i veiledning som handler om å gjenoppleve hendelser, grunne over dem og vurdere dem. Denne prosessen kan deles analytisk inn i tre faser: Vi henter frem og undersøker det som skjedde, vi gjenoppvekker de følelsene de skapte i oss, og vi revurderer opplevelsen eller erfaringen (Lauvås & Handal, 2009, s.72). På denne måten kan veileder hjelpe lærlingen å reflektere over egne handlinger, vurderinger og reaksjoner. For å få mest mulig ut av denne muligheten, er det hensiktsmessig at veileder kan benytte seg av ulike lytte- og veiledningsteknikker (Tveiten, 2015).

Veiledningsmodeller:	Kjennetegn:
<i>Demonstrasjon, øving og korreksjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gode praksissteder der det foregår best mulig praksis</li> <li>- Veilederen er en dyktig yrkesutøver</li> <li>- Tankegang: Praksis er modell</li> <li>- Mål: Kopiering og mestring</li> </ul>
<i>Handling og refleksjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Varierte praksissteder der det foregår allsidig praksis</li> <li>- Veilederen er samtalepartner og dyktig som tolk og analytiker</li> <li>- Tankegang: Praksis er eksempler</li> <li>- Mål: Innsikt</li> </ul>

**Figur 1. Ulike veiledningsmodeller** (Lauvås & Handal, 2009, s. 77.)

Ifølge utdanningsdirektoratet (2016) er veiledning og instruksjon to viktige begreper i fagopplæringen. Videre skriver de at *instruksjon* er aktuelt når man skal presentere lærlingen for nye fagområder og arbeidsoppgaver, og at *veiledning* er særlig aktuelt når lærlingen har tilegnet nok kompetanse til å jobbe selvstendig med arbeidsoppgaven. Uansett om man velger å instruere eller veilede, er det viktig å legge vekt på å få lærlingene til å tenke over hva de gjør, hvordan de gjør det, hvorfor de gjør det, og om det finnes alternative måter å gjøre det på. Det er helt avgjørende at veileder er bevisst på hva slags tilbakemeldinger som gis og til hvilket tidspunkt. Tilbakemeldinger har stor betydning for læring (UDIR, 2016). Ut fra dette kan vi si at en kombinasjon av de ulike veiledningsmodellene kan være hensiktsmessig for opplæring i bedrift. I historisk sammenheng har veilederrollen, instruktørrollen eller mentorrollen som den også blir kalt, hatt en utvikling fra å tenke på veisøker/lærling som en passiv mottaker til å bli en aktiv, reflektert kunnskapsbygger (Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2015).

### **2.1.3. Taus kunnskap**

Ifølge Lauvås og Handal (2009) eksisterer mange av de metodene og prinsippene i mesterlære som en integrert del av vår kollektive bevissthet, og er noe vi benytter i veiledning, så å si uten å vite det (Lauvås & Handal, 2009), og kan omtales som taus kunnskap. Taus kunnskap kan dreie seg om kunnskap som er artikulert, men som det i det daglige livet ikke er noe sterkt behov for å artikulere. Dette omtales gjerne som implisitt kunnskap, som ofte er en viten som er kulturelt felleseie og som inngår som en forutsetning for samhandling og kommunikasjon, som for eksempel veiledning eller en prosedyre (Lauvås & Handal, 2009). Dette kan også ses i sammenheng med at det finnes ulike bevissthetsnivå knyttet til rasjonalisering av våre handlinger. Eksplisitt kunnskap refererer til bevisste handlinger, og kalles diskursiv bevissthet (Nonaka & Toyama, 2003). I samfunnsvitenskapen brukes blant annet begrepet diskursiv som motsetning til intuitiv, og at diskursiv erkjennelse er indirekte og trinnvis, og gjerne oppstår ved resonnement (Intuitiv, 2020). En praktisk bevissthet refererer til den delen av livet som vi ikke tenker så mye over eller teoretiserer. Ut fra dette kan man si at taus kunnskap oppstår gjennom vår praktiske bevissthet (Nonaka & Toyama, 2003).

Kunnskapsbygging eller *kunnskaping* starter med sosialisering, som betyr prosessen med å konvertere ny taus kunnskap gjennom å dele erfaringer i daglige sosiale samhandlinger. Taus kunnskap erverves gjennom å dele erfaringer, ettersom det er vanskelig å formalisere og er ofte tids og steds bestemt. Man kan lære taus kunnskap fra alle typer samarbeidspartnere ved å legge vekt på delte erfaringer. Rutiner er en del av taus kunnskap fordi de utvikles i nært samarbeid over tid (Nonaka & Toyama, 2003). Taus kunnskap kan gjøres eksplisitt slik at den kan deles med andre gjennom for eksempel skrevne dokumenter, nye konsept, bilder, eller gjennom veiledning og refleksjon. Det betyr at den tause kunnskapen gjennomgår en eksternaliseringsprosess, og artikuleres til eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap kan gjennom en kombinasjonsprosess, samles inn, kombineres med annen kunnskap, endres og utvikles til enda mer kompleks og systematisk eksplisitt kunnskap. Ny eksplisitt kunnskap integreres i arbeidet ved at den blir tatt i bruk, snakket om og blir en del av driften. En internaliseringsprosess som ofte forstås som praksis, hvor kunnskapen blir innført og brukes i det daglige og blir en del av rutinen. Da blir det igjen en del av den tause kunnskapen. Eksplisitt kunnskap som prosedyrer og konsept må holdes aktuelt gjennom handling, øvelse og refleksjon, slik at det kan deles og bli kunnskap hos den enkelte (Nonaka & Toyama, 2003). En god veileder har ferdigheter som tilsier at han/hun vet hvordan ting skal gjøres, i tillegg til å vite hvorfor det bør gjøres sånn eller slik (Hargie, 2016; Tveiten, 2015). Dette kan være kunnskap som både er taus og eksplisitt.

### **2.2. Veiledningskompetanse**

Veiledningskompetanse er en forutsetning for veilederfunksjonen, enten formell, reell eller begge deler hevder Tveiten (2015). Det er en kjensgjerning at veiledning er mer enn å kunne ett sett med teknikker, metoder eller verktøy. Det handler i tillegg om verdier, holdninger, perspektiv på veiledning og kompetanse om hvordan en skal legge til rette for utvikling hos den enkelte ut fra ulike kontekster (Bachkirova & Borrington, 2018; Kelly, 1997; Killen, 2008; Tveiten, 2015).

I denne oppgaven har jeg valgt å se på veiledningskompetanse ut fra Skau (2012) sin kompetansetrekant over samlet profesjonell kompetanse. Kompetansebegrepet er kontekstuellet og gir bare mening i forhold til noe, en oppgave eller en rolle. Å være kompetent kan bety at man er skikket eller kvalifisert til oppgaven (Skau, 2017).

Begrepet kompetanse er delt inn i tre hovedkategorier: *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*. De tre aspektene henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre.

### **2.2.1. Teoretisk kunnskap**

Teoretisk kunnskap er kunnskap som er forskningsbasert og generaliserbar, såkalt faktakunnskaper. Det omfatter både kunnskap om det våre fag innebærer, og kunnskap som er relevante for utførelsen av faget, i dette tilfellet veiledning. Faglige begrep, teorier, modeller, lover og regler som omfattes av faget inngår også i den teoretiske kunnskapen. Som veileder bør man ha teoretisk kunnskap fra flere fagområder som pedagogikk, etikk, kommunikasjonsteori, veiledningsteori, psykologi og juss (Skau, 2012). I fag- og yrkesopplæring er det også ofte viktig at veilederen har fagspesifikk kunnskap i faget lærlingen skal ha opplæring i. Lauvås og Handal (2009) hevder imidlertid at det er rom for å diskutere om veileders merviten om det som veiledningen handler er *nødvendig* for å få til god veiledning. Teoretisk kunnskap er upersonlig og allmenn, og den kan være dyptgående eller overfladisk. Den blir først relevant for handling når vi kan knytte den til vår personlige og erfaringsbaserte viten (Skau, 2012). I kontekst av denne oppgaven kan vi si at den teoretiske kunnskapen veiledere for lærlinger må inneha omhandler både teoretisk kunnskap om veiledning og om faget, som for eksempel faglige begrep, teori, kompetansemål, lover og retningslinjer. Faget er det som skal læres bort og som lærlingen skal bygge sin kompetanse videre på.

### **2.2.2. Yrkesspesifikke ferdigheter**

Denne kategorien består av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder, som er særegne for bestemte yrker og som vi bruker i utførelsen av dem. Denne kompetanseformen kan ikke stå alene, en dyktig praktiker trenger både personlig kompetanse og teoretisk innsikt (Skau, 2017). I veiledningssammenheng handler det om å beherske ulike metoder og tilnæringsmåter for veiledning, og kjenne til veiledningsprosessers ulike faser og hvordan fasilitere dem best mulig for lærlingen (Killen, 2008). Det handler om ferdighetskompetanse, og eksempler kan være bruk av bestemte lytteteknikker eller det å kunne strukturere en veiledningssamtale på en hensiktsmessig måte, som da er en del av veileders yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2012). I tillegg vil fagets yrkesspesifikke ferdigheter være viktig for å kunne lære det videre, enten ved instruksjon eller gjennom veiledning slik UDIR (2016) påpeker.

### **2.2.3. Personlig kompetanse**

De to foregående delene av veiledningskompetanse handler om allmenne og yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter, mens personlig kompetanse handler om den vi er som person, både for oss selv og i samspill med andre. Med andre ord handler det også om hvem vi lar andre bli i møte med oss selv, og hva vi har å gi på et mellommenneskelig plan. Menneskelige egenskaper, kvaliteter og ferdigheter utgjør en unik kombinasjon som er vår personlige kompetanse (Skau, 2017). Veileders verdigrunnlag, menneskesyn og evne til å få kontakt med andre, karaktertrekk som rettferdighetssans, humor, personlig integritet og interesse for lærlingen er en del av personlig kompetanse. Det er i skjæringspunktet mellom fag og person man tilegner seg personlig kompetanse. Gjennom å utfordre egne verdier, holdninger, tankesett og væremåte vil veileder bli bedre kjent med hvem han/hun er og således øke sin personlige kompetanse. Veileders personlige kompetanse som for eksempel det å ha evnen til empati, å lytte og tro på den andres utvikling og endring vil være viktig for å kunne komme i en posisjon til lærlingen (Skau, 2008; Skau 2017). Personlig kompetanse vil



også kunne virke inn på håndteringsevnen hos en veileder. I neste del skal vi se ulike faktorer knyttet til håndteringsevne.

## 2.3. Håndteringsevne

Håndteringsevne er måten man takler, håndterer og utfører noe på. I denne oppgaven ses håndteringsevnen som relevant i sammenheng med hvordan man opplever å håndtere veiledningssamtalen, men også overgangen fra å være fagarbeider og kollega til og tre inn i veilederrollen, i veiledningssamtalene.

I vid forstand er en overgang enhver begivenhet som finner sted, eller ikke finner sted, som fører til store endringer i atferd, følelser eller roller hos et menneske (Anderson et al., 2012, s.39). En overgang kan kreve at man må slippe tidligere oppfatninger av seg selv, tidligere roller og lære seg nye roller. Dette ses ofte i sammenheng med en livskrise eller en krisesituasjon, som på sikt kan bidra til å utvikle potensialet hos et menneske gjennom å måtte håndtere disse store livshendelsene (Lent & Brown, 2008). Teoretikere har koblet slike overganger til utviklingsteori gjennom å definere dem som *vendepunkt* eller perioder mellom to stabile stadier i livet (Levinson, 1986). Om en overgang blir sett på som en krise eller som et utviklingssteg, vil den uansett være en unik mulighet for vekst og transformasjon (Anderson et al., 2012).

“Å veilede er å flytte inn i andres rom” hevder Ulvestad og skriver videre at veiledningsrommet skal være veisøkers hjemmebane (Ulvestad, 2012, s.86). Dette kan være nytt og utfordrende for en fagarbeider som har blitt veileder for en lærling uten annen skoloring i veiledning enn et kort veilederkurs. Denne overgangen fra fagarbeiderrollen i en praktisk arbeidshverdag og til veilederrollen i en veiledningssamtale, har jeg valgt å se i sammenheng med og dele opp i ulike områder ut fra Schlossbergs (2011) 4S-system og teori om overganger. 4S- systemet er en modell som deler overganger inn i 4 kategorier av påvirkende faktorer. Denne modellen kan bidra til struktur og hjelp ved analyse av ulike overganger. Det er viktig å ha med i betraktningen at mennesker har mange ulike styrker og begrensinger, og er forskjellige med hensyn til hvordan de tilpasser seg og håndterer overganger. Derfor bør man se på denne modellen som et verktøy for å finne potensielle ressurser og mangler, en metode som åpner for eksponering av forskjellige reaksjoner og opplevelser - men ikke sannheten at dette er likt for alle (Anderson et al., 2011; Sugarman, 2001). Uavhengig om det er en stor eller en liten overgang, så kreves det at man kan håndtere den (Anderson et al., 2012). De fire ulike kategoriene er situasjon, støtte, strategi og selvet som vi skal se litt nærmere på. Jeg har valgt å trekke inn andre referanser der det er hensiktsmessig for å gjøre denne strukturen mer relevant for min studie.

### 2.3.1. Situasjon

Denne kategorien handler om kontekst og objektive faktorer i en overgangssituasjon, hvordan situasjonen er hos den som er i en overgang (Schlossberg, 2011). Enhver overgang har en *trigger* som en igangsetter for overgangen. Dette handler ikke nødvendigvis om akkurat når en bestemt hendelse skjer, men heller hvilken betydning hendelsen har for individet og om den krever endring (Sugarman, 2001). Andre variabler kan være *timing* og *varighet*, som kan ha innvirkning. Eksempelvis om det skjer på et godt eller dårlig tidspunkt, eller om det skal være en midlertidig eller permanent løsning (Anderson et al., 2012). Om det er selvvalgt eller påtvunget vil også påvirke opplevelsen av å ha kontroll over situasjonen. *Kontroll* er også en faktor som er vesentlig for opplevelsen av overgangen (Sugarman, 2001). Om en veileder selv har valgt å være

veileder etter eget ønske, vil det kunne påvirke hvordan han/hun opplever overgangen til veilederrollen. I tillegg vil tidligere erfaringer, ulike kulturer og ulike kontekster kunne påvirke hvordan veilederne opplever denne overgangen, på samme måte som at deres syn på livet påvirker hvordan de lever livet sitt og hvordan de utnytter muligheter som dukker opp (Anderson et al., 2012; Sugarman, 2001). I kontekst av denne studien kan man i tillegg tenke at en overgang kan være mellom ulike måter å lære bort på. Fra instruksjon til refleksjon, eller det at noen kan foretrekke å veilede *i* situasjonen og ikke *om* situasjonen.

### **2.3.2. Støtte**

I overganger er det behov for å gjøre opp status for hvilken støtte man har, og er avhengig av, for å være trygg. I en overgangssituasjon er det naturlig at behov for støtte øker. Dette kan være med på å dempe stress og uro. Mangel på støtte kan oppleves som en byrde eller en forverring av situasjonen (Anderson et al., 2012). Det er mange ulike former for støtte som kan være til hjelp i en overgangssituasjon. Generelt kan man si at man kan finne støtte i samfunnet gjennom blant annet politikk, lover og regler, normer. Også finansiell støtte eller goder kan være avgjørende i enkelte situasjoner. Det er ofte naturlig å søke støtte hos medmennesker man er trygg på som partner, familie og venner (Anderson et al., 2012). I veilederrollen kan det tenkes at støtte kan være bistand fra kolleger, leder, opplæringskontoret eller andre veiledere. Det kan også være fint å støtte seg på retningslinjer for fagopplæring, kompetansemål og kjennetegn for måloppnåelse som er ulike verktøy vi benytter ved opplæring i bedrift.

### **2.3.3. Strategi**

Strategi refererer til individets reaksjons- og handlingsmåter. De kan være både fleksible og varierte. Det kan for eksempel handle om hvordan man opptrer i ubehagelige eller uforutsette situasjoner eller hvordan man håndterer stress (Schlossberg, 2011). Ifølge Billett (2011) er en forutsetning for å lykkes med veiledningen at den foregår på en gjennomtenkt og tilrettelagt måte, ut fra den enkelte, og som omfatter både sosiale og faglige deler av arbeidet. Da er det viktig at veileder har en strategi for veiledningen. Og en strategi for overgangen til veiledningssamtalen. Strategien kan enten være rettet mot situasjonen, at man vil endre eller unngå det som skjer, eller mot selvet ved at man ønsker å utvikle seg selv, eller kjenner på personlig motstand eller kanskje ønsker å tenke nytt om selve situasjonen. Strategi er en prosess heller enn en enkelt respons på noe. Dermed er strategi sjelden statisk, og den kan være både kort- eller langsiktig. Situasjonen i en overgang kan endres, og da vil også strategien vil måtte endres (Schlossberg, 2011). I en overgang fra arbeidshverdagen til en veiledningssamtale kan man ha ulike strategier, ut fra hvor forberedt, trygt eller plutselig situasjonen oppstår. Det kan også ses en sammenheng mellom strategi og yrkesspesifikke ferdigheter som omhandler å beherske ulike metoder og tilnæringsmåter for veiledning (Anderson et al., 2012; Skau, 2012; Sugarman, 2001).

### **2.3.4. Selvet**

Denne kategorien omhandler personens indre evner til å håndtere overgangen og hva de har med seg inn i den (Schlossberg, 2011). Våre egenskaper, tanker, følelser og atferd i ulike kontekster er en del av selvet, og forståelsen av dette selvet benevnes som selvinnsikt (Haugan & Kvello, 2019). Ser man muligheter eller begrensninger, hvilken identitet har man og hvordan opplever man sine egne mestrings- og påvirkningsevner. Psykologiske ressurser som man besitter blant annet i kraft av sin personlighet, er også relevant ettersom at de påvirker hvordan man tilpasser seg situasjoner (Anderson et. al,

2012). For å kunne reflektere over dette er selvinnsikt en essensiell faktor. Selvinnsikt ser vi nærmere på i kapittel 2.4.3. En faktor som anses å ha stor innvirkning på overgangssituasjonen er om den bidrar til endring av *identiteten*. Savickas (2012, s 14) definerer *identitet* som "hvordan man tenker om seg selv i forhold til sosiale roller". I denne oppgaven er dette aktuelt å se i sammenheng med hvordan veilederne tenker om seg selv og eventuell identitet som veileder.

## **2.4. Relasjonskompetanse**

Veileder har ansvar for å legge til rette for veiledning som fremmer både faglig og personlig utvikling (Tveiten, 2015). Tveiten beskriver videre at dette innebærer at veileder har et ansvar for at kvaliteten på relasjonen fremmer trygghet og tillit slik at veiledningen oppleves så trygg som mulig. Dette er essensielt i veiledningen dersom lærlingen skal våge seg inn i det ukjente læringslandskapet gjennom en aktiv prosess som ivaretar tanker, verdier, holdninger, handlinger, kroppsreaksjoner og følelser.

### **2.4.1. Trygghet og tillit**

Tillit er grunnleggende i relasjoner mellom mennesker, og er ikke noe man kan kreve eller forutsette. Tillit må man gjøre seg fortjent til over tid, og man må være varsom for å kunne beholde den. Dersom man opptrer krenkende vil tilliten kunne svekkes momentant (Skau, 2017). Trygghet kan ses på som en indre kvalitet av integritet som bare kan oppnås av det mennesket som kan føle, tenke og handle som en psykologisk enhet (Kierkegaard, 1969/1844). Det er naturlig for mennesket å søke stabilitet, og behovet for trygghet virker å være fremtredende i denne søken. Flukt fra truende situasjoner og forandring er naturlig, og kan føre til at man vegrer seg for ny læring i hverdagen. En betingelse for trygghet kan være harmoni mellom selvet og opplevelsens mange sider (Moxnes, 2012). Ved å være bevisst på egne følelser så langt det lar seg gjøre, fremfor å presentere en fasade, fremstår man mer ekte. Jo mer ekte man er i relasjonen, jo mer hjelpsom kan en være (Rogers, 1961/2004). Ingen får tillit til en profesjonell fasade, uansett hvor perfekt den måtte se ut (Skau, 2017). For å kunne være ekte og kongruent må en lære seg selv å kjenne (Rogers, 1961/2004), og dette vil kunne bidra til trygghet og tillit i ulike relasjoner. Å kunne legge til rette for trygghet og tillit er essensielt i relasjonskompetanse.

### **2.4.2. Relasjonskompetanse i veilederrollen**

Aubert & Bakke (2008) forklarer relasjonskompetanse som evnen til å legge til rette og etablere utviklingsstøttende dialoger som den enkelte kan delta i, ut fra sine egne forutsetninger. Dette gjør man ved å dele oppmerksomhet rundt samhandlingens innhold og følge den andres rytme. En markert oppstart og avslutning, med et meningsinnhold tilpasset dem som deltar er viktige komponenter i en god dialog. Rytmen kan ivaretas gjennom veileders bevissthet om turtaking, språket som virkemiddel med fokus på oppmerksomhetsplassering og deling av opplevelser. Alle disse elementene bidrar til god relasjonskompetanse. Det er en forutsetning om å være tilstede for at vi kan dele den andres opplevelse, og å oppfatte hensikten med den andres handling – og sammenligne vår egen opplevelse med den andre (Aubert & Bakke, 2008).

Et viktig element i det å være ekte i en relasjon er også å tørre å snakke om ting som kan være vanskelig. Dette kan omtales som relasjonelt mot, og ses på som at man tør å gå inn i det ubehagelige, der mot ikke innebærer fravær av frykt, men et ønske om å kunne overvinne frykten. Uten mot vil en kunne oppleve seg selv som i et vakuum, og som i det lange løp tilsvarer feighet (May, 1975). Et eksempel på relasjonell feighet er å feie ting under teppet. Relasjonelt mot ikke handler om å være brutal og voldsom, men

ydmyk overfor seg selv og andre (Spurkeland, 2012). Klarer en å utøve relasjonelt mot vil det kunne bygge tillit (May, 1975). En bevisst holdning til dette vil også kunne bidra til selvinnsikt i veilederrollen.

### **2.4.3. Selvinnsikt og profesjonalitet**

Kvalsund og Roald (2019) belyser selvinnsikt som noe prosessuelt, noe som er i kontinuerlig bevegelse. Dette skjer parallelt med at man også kan ha et bilde av hvem man opplever å være, noe gjentakende og kjent. Dette kan gjelde erfaringer man har opplevd mange ganger, men også evner, verdier og interesser. Som veileder bruker man hele seg, som person, og med det kan man nesten ikke unngå være personlig. Kvalsund og Roald (2019) påpeker nettopp dette ved at en person tenker, handler og føler – i relasjon til andre tenkende, handlende og følende personer i en arbeidskontekst, henger det personlige uløselig sammen med det profesjonelle. Dersom de personlige sidene ved relasjonen mellom veileder og lærling blir for dominerende kan det bli vanskelig for veileder å gi tydelige tilbakemeldinger (Skagen, 2019). Derfor er det viktig at en veileder har selvinnsikt omkring den profesjonelle veilederrollen og hva som tillegges den. Selvinnsikt er en utvikling, en dyp forståelse som vokser på bakgrunn av kunnskap og praktisk handling (Skagen, 2019).

Skagen (2019) påpeker at det er viktig å skille mellom realistisk selvinnsikt basert på tilbakemeldinger fra andre, og følelsesbasert selvfølelse. Da kan veilederen selv ha godt av å snakke med noen om veilederrollen. Det kan også være hensiktsmessig for en veileder å få veiledning, og å kunne drøfte ting man har erfart. Dette kan vi se i sammenheng med å få støtte for å kunne håndtere veiledningen enda bedre (Anderson et al., 2012). Ved å adressere ting man synes er vanskelig og snakke om det eksplisitt, enten i veiledningen eller med noen andre før eller etterpå, kan man bli bevisst og oppdage noe nytt. Dette kan understøttes på den ene siden av det Killen (2008) sier om at en veileder kan stå i fare for å hemme lærlingens læringsutvikling dersom man ikke er i stand til å erkjenne sin egen usikkerhet, leve med den og forsøke å fremme egen utvikling. På den andre siden må man passe på slik at man ikke blir så selvsentrert av man mister den andre av syne. Da vil de skje en sammenblanding av det som tilhører den andre og "mitt eget" (Aubert & Bakke, 2008).

En måte å konkretisere selvinnsikt på er å benytte begrepet selvreferanse som stadig er i bevegelse mot en andre-referanse. Selvreferansen handler om hvem man opplever å være i øyeblikket, i tanke, følelser og kropp, i møte med den andre. Dette blir igjen en del av selvinnsikten, som er en mer overordna innsikt basert på hele livserfaringen og alle man har møtt i løpet av livet (Kvalsund & Roald, 2019). Man kan erfare og være forskjellig i møte med ulike mennesker, og en ny selvreferanse kan bidra til å endre bildet man har av seg selv, altså justere selvinnsikten. Dette ser jeg som en parallell til den allerede nevnte personlige kompetansen som Skau (2017) trekker frem som essensiell i profesjonell kompetanse, og som jeg i denne oppgaven har valgt å benytte som ramme for veiledningskompetanse. Og vi får det bekreftet ved at Skagen (2019) sier at selvinnsikt er en del av den personlige, profesjonelle kunnskapen som utvikles gjennom langvarig yrkesutøvelse. Begrepet profesjonell benyttes for å få frem at handlingen er kompetent og skjer i sammenheng med yrkesutøvelser (Leenderts, 2014). I så måte kan man si at det å ha god selvinnsikt i veilederrollen, til egen veiledningskompetanse, håndteringsevne og relasjonskompetanse, betyr at man er en profesjonell veileder.

### 3.0. Metode

Utgangspunktet for min studie var å undersøke hvordan veiledere til lærlinger opplever veiledningssamtalene. Ved utforskning av fenomener og subjektivitet kunne både kvalitativ metode og Q metode være relevant. Mitt valg falt på Q, fordi jeg opplevde Q-metode som tiltalende og spennende fordi man får muligheten til å inkludere flere deltagere enn ved for eksempel intervju, og utforske helheten i et meningsmønster. Q-metode er også en godt egnet metode til å fange subjektivitet og gjør det mulig å studere den på en objektiv måte (S. Brown, 1980; S. Brown 2019; Kvalsund, 1998).

I dette kapitlet introduseres noen av de sentrale punktene i Q-metodologisk tenkning, stegene i en Q-metodisk studie og en redegjørelse for forskningsprosessen og min forskerrolle.

#### 3.1. Q-metodologi

William Stephenson introduserte og utviklet Q-metodologi i 1935 som en metode som kan fange subjektivitet integrert i statistiske og kvalitative målinger (Thorsen & Allgood, 2010). Q-metodologi er både et begrepsmessig rammeverk og en vitenskapsfilosofisk retning, samtidig som det er en forskningsteknikk for utforskning av subjektivitet gjennom en egen metode for innhenting av data og analyse (Thorsen & Allgood, 2010). Q -metode kan forankres i både fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologi tar utgangspunkt i filosofi og psykologi, og den bygger på at verden er slik som subjektet oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Det handler om å oppdage fenomener, samt at man finner mening med fenomenet som oppdages, mens hermeneutikken handler om forståelse og fortolkning (Sohlberg & Sohlberg, 2013). Q-metode gir ikke sikre svar, men egner seg for å utforske et tema (Smith, 2001). Metoden bidrar til at også taus kunnskap og at de med lave røster blir hørt, ettersom Q- metode egner seg for å fange menneskelige holdninger, følelser og verdier som er individuelle og som omtales som vår subjektivitet (S. Brown, 1980; S. Brown 2019; Kvalsund, 1998).

#### 3.2. Operant subjektivitet

Operant subjektivitet er et begrep introdusert av Stephenson, som mente at all subjektivitet er *atferd*. Med dette mente han at subjektivitet bør studeres ut fra den innvirkningen det har på sine omgivelser (Watts & Stenner, 2012). Ifølge S. Brown (1980) fokuserer ikke Q- metodologi på menneskers "indre liv", men med subjektivitetens uttrykk. På en annen måte kan man si at subjektiviteten er deltagerens beskrivelse og presentasjon av selvet, og ikke en beskrivelse av egne meninger eller verdier. Derimot kommer meninger og verdier frem gjennom atferd, som uttrykk for subjektivitet (Stephenson, 1961b; Stephenson, 1980a; Thorsen & Allgood, 2010). Deltagerne som er med i forskning gjennom Q-metode skal sortere en rekke utsagn. Med seg selv som referanse, basert på egne oppfatninger og erfaringer skal de gjøre en rangering av utsagnene, fra det de er mest enig i, til det de er mest uenig i (S. Brown, 1980; S. Brown 2019). Det er viktig at deltagerne gjøres oppmerksom på at det ikke er noe riktig eller galt svar når de skal sortere utsagn. Hovedmålet er å fange den subjektive opplevelsen, meningen eller synspunktet til den enkelte (Ellingsen, Størksen & Stephens, 2009). Resultatet kan gjøres til gjenstand for vitenskapelig forskning, ettersom at det blir direkte observerbart og objektivt (Stephenson, 1968). Knight og Rupp (1999) bekrefter dette når de hevder at ved å "tingliggjøre" en subjektiv erfaring til noe objektivt, kan det studeres nærmere. Dette kan gjøres uten at man trenger en "objektiv observatør", ettersom deltagerne sorterer selv. Smith (2001) hevder at eventuelle forforståelser fra forskerens side ikke vil kunne påvirke prosessen ettersom

det ikke er mulig å forutsi hvordan utsagnene vil bli sortert. Når man skal tolke og finne meningsmønstre benyttes *abduksjon*.

### **3.3. Abduksjon**

I motsetning til R- metodologi, som benytter deduktiv tilnærming, og kvalitative metoder som oftest benytter induktiv tilnærming, benyttes det abduksjon i Q-metode (Watts & Stenner, 2012). Abduksjon assosieres med kreativitet, oppdagelse, intuisjon og overraskelse (Shank, 1987). Abduksjon ble opprinnelig utviklet av Charles S. Peirce og blir ofte forklart som en metode for å generere hypoteser. Det handler om å skape mening, finne en forklaring når vi ikke forstår det vi observerer og opplever (Tavory & Timmermans, 2014), og i Q-metode handler det spesifikt om å oppdage meningsmønstre som ligger i kommunikasjonsuniverset (Thorsen & Allgood, 2010). De fakta som foreligger etter en Q-sortering antar forskeren at har en forklaring (Stephenson, 1961a). En Q-faktor kan derfor sammenlignes med en gåte som forskeren er satt til å løse. Abduksjon blir enklere etter hvert som man får erfaring med det (Shank, 1987). Mange trekker sammenligning mellom abduksjon og kvalifisert gjetning. Det anbefales at forskeren har god kjennskap til eksisterende teori før forskningen gjennomføres. Basert på de fakta som trer frem i forskningen, skal det trekkes en slutning som er logisk og sannsynlig (Tavory & Timmermans, 2014). For å kunne benytte abduksjon og komme i kontakt med subjektivitet er kommunikasjon en viktig betingelse (Allgood, 1999). Dette bringer oss til et annet sentralt tema i Q-metodologi, *kommunikasjonsuniverset*, som er første trinnet i forskningsprosessen.

### **3.4. Forskningsprosessen**

I denne delen gjør jeg rede for selve forskningsprosessen i min studie parallelt med å gå gjennom de sentrale stegene i en Q-metodologisk forskningsprosjekt.

#### **3.4.1. Kommunikasjonsuniverset**

Kommunikasjonsuniverset refererer til all kommunikasjon som omhandler tema som har subjektiv forankring (J. Brown, 1996). Å identifisere et kommunikasjonsunivers for en Q-metodologisk studie handler om kartlegge aspekter og nyanser i kommunikasjon omkring et tema eller en situasjon, som eksempelvis holdninger følelser, verdier og meninger, ofte innen en gitt kultur eller kontekst (Page & Morin, 2016; Stephenson, 1961b; Stephenson, 1986; Sæbjørnsen, Ellingsen, Good & Ødegård, 2016; Watts & Stenner, 2012).

Ettersom at et kommunikasjonsunivers i prinsippet er uendelig kan det ikke fanges helt nøyaktig (S. Brown, 2019; Stephenson, 1980b). En sentral utfordring i et Q-metodologisk studie er å unngå og begrense deltagernes mulighet for å uttrykke sin subjektivitet, samtidig som man holder fokus og avgrenser til temaet som undersøkes (Sæbjørnsen et al., 2016). Et representativt kommunikasjonsunivers bør være balansert for å ivareta ulike forståelser mennesker kan ha om et gitt emne (Kvalsund & Allgood, 2010). For å gjøre sorteringen overkommelig for både sortererne og faktoranalysen blir essensen av kommunikasjonsuniverset benyttet når forskeren skal utvikle utsagn (Paige & Morin, 2016). Det at jeg til daglig omgir meg i kommunikasjonsuniverset, har bidratt til både fordeler og ulemper i studien, fordi jeg er godt kjent med konteksten og tematikken. Dette kommer jeg tilbake til når jeg skriver om forskerrollen i kapittel 3.6.2.

I Q-metode kan forskeren utvikle teoretiske og/eller naturalistiske utsagn på bakgrunn av en teoretisk og/eller naturalistisk tilnærming til kommunikasjonsuniverset (S. Brown, 1980; Sæbjørnsen et al., 2016). Ved en teoretisk tilnærming til kommunikasjonsuniverset lager forskeren utsagn ut fra eksisterende og aktuell teori. Når en forsker ønsker å finne ut av hvordan teoretiske perspektiver utspiller seg i den virkelige verden, kan en teoretisk tilnærming være en fordel. Ved naturalistisk utforskning innhentes begreper og fraser fra en naturlig kontekst for gitte tema, for eksempel ved å gjennomføre intervju, lesing av interne dokumenter eller observasjon. På denne måten kan man sikre at språket er kjent for sortererne, samt at det fanger aspekter i kommunikasjonsuniverset som eventuelt ikke dekkes av teori. Dersom det er hensiktsmessig for studien kan det være nyttig å benytte seg av begge metoder for å identifisere kommunikasjonsuniverset, for å kunne dra fordeler av begge tilnærmingene og forstå en større sammenheng (Sæbjørnsen et al., 2016).

I samsvar med metoden, ble det viktig for meg å bruke ord og begrep som veilederne selv bruker i det daglige. Derfor skrev jeg ned alt jeg selv kunne komme på at jeg har hørt. I tillegg gjennomførte jeg tre uformelle pilotintervju, hvor tre vilkårlige veiledere som jeg møtte gjennom jobben, ble spurt om de kunne svare uforpliktende på disse spørsmålene; Hvilke assosiasjoner har du når du tenker på veiledningssamtalen. Hva vil du si at veiledningssamtalen er? Assosiasjoner til kompetanse man bruker i veiledningssamtalen? Dette gjorde jeg for å finne ut mer om hvilke ord og begreper de brukte da de skulle fortelle om dette. Jeg hadde et fylldig dokument med ord, setninger og begreper som utgangspunkt da jeg skulle lage design og senere utsagn.

### **3.4.2. Design**

For å påse at utsagnene representerer kommunikasjonsuniverset på en dekkende og balansert måte, også uten å bli for omfattende for den som skal sortere, kan man benytte seg av Fisher's balanced block design i utviklingen av prosjektets design (Watts & Stenner, 2012; Sæbjørnsen et al., 2016). Dette er en strukturert metode utarbeidet av Stephenson (1953) som innebærer å systematisere kommunikasjonsuniverset ved å dele det inn i effekter og nivåer som utsagnene kan plasseres innunder. Designet kan bygges opp basert på teori (deduktivt), som i Q-metode vil kalles teoretiske utsagn, eller basert på innsamlet materiale (induktivt), som kalles naturalistiske utsagn (McKeown & Thomas, 2013).

I tabell 1 er designet mitt illustrert. Fordi jeg kjenner kommunikasjonsuniverset godt, søkte jeg relevant teori for å bygge opp designet for å kunne belyse studien. Jeg valgte håndteringsevne og veiledningskompetanse som de overordnede effektene i min studie. Håndteringsevne ble delt inn i 4 nivåer; situasjon, støtte, strategi og selvet. Veiledningskompetanse ble delt inn i 3 nivåer; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Det står mer utfyllende om hva jeg legger i de ulike effektene og nivåene i forbindelse med denne studien i teorikapitlet.

**Tabell 1. Design**

Effekt	Nivå				Celler
	Situasjon (a)	Støtte (b)	Strategi (c)	Selvet (d)	
Håndteringsevne	Situasjon (a)	Støtte (b)	Strategi (c)	Selvet (d)	4
Veiledningskompetanse	Teoretisk kunnskap (e)	Yrkespesifikke ferdigheter (f)	Personlig kompetanse (g)		3
<b>SUM</b>	<b>(4x3) =</b>				<b>12</b>

Det skal utarbeides et likt antall utsagn for de ulike kombinasjonene (cellene) for eksempel 3 utsagn for kombinasjonen situasjon og teoretisk kunnskap, 3 utsagn om situasjon og yrkespesifikke ferdigheter osv. Dette bidrar til å ivareta bredden i kommunikasjonsuniverset, mens flere utsagn innenfor den enkelte celle bidrar til å ivareta dybden (Sæbjørnsen et al., 2016). Det er også et mål å skape balanse mellom positive og negative utsagn, og at et utsagn har en slags motpol i et annet utsagn. Et hvert utsagn bør også tilføre ny stimuli om samme tema, slik kan det skapes små nyanser i motsetningene (S. Brown, 1980; Kvalsund, 1998). Utsagn som formuleres som motsetninger kan bidra til et likt antall utsagn på hver side i sorteringsskjema hos deltagerne.

### 3.4.3. Utarbeidelse av utsagn

Ved å grovsortere mine notater fra kartlegging av kommunikasjonsuniverset og fra teorimaterialet, etter hvilket nivå i designet de naturlig hørte til, ble det enklere å lage balanserte utsagn (vedlegg 5). Jeg lagde opprinnelig over 70 utsagn, minst 10 for hver kombinasjon i designet (Kap. 3.5.2.). Deltakerens subjektivitet og selvreferanse kan lettere stimuleres, dersom utsagnene har en språklig nærhet til den aktuelle konteksten, og dermed gjøre det enklere å sortere. (Sæbjørnsen et al., 2016). Jeg bearbeidet utsagnene slik at det naturalistiske materialet mitt passet inn i en teoretisk ramme. Et teoretisk blikk kan gjøre at man ser naturalistiske uttalelser i teoretiske termer (Sæbjørnsen et al., 2016). Det varierte om jeg lagde det enkelte utsagn med utgangspunkt i teorien, med ord fra kommunikasjonsuniverset. Eller om jeg tok utgangspunkt i begrep eller setninger fra kommunikasjonsuniverset som passet inn i teori. Jeg søkte bevisst å ivareta bredde, dybde og balanse i Q-utvalget. Dette var en utfordring fordi flere utsagn kan tolkes på ulike måter, med ulike deler av innhold. Da jeg skulle begynne eliminering av utsagn, oppdaget jeg at mange utsagn omhandlet nesten det samme eller var veldig lik en annen kombinasjon. Temaene (nivåene) glir litt over i hverandre og utsagnene ble litt lik i ordlyd men med en annen kombinasjon. Ved å gå gjennom alle utsagn og kombinasjoner etter pilotsorteringen, fant jeg tilslutt 36 utsagn som jeg ønsket å ha med i studien.

### 3.4.4. Instruksjonsbetingelse og sorteringsskjema

For å gi deltakerne et felles fokus for Q-sorteringen skal deltakerne sortere utsagn basert på en instruksjonsbetingelse (Kvalsund, 1998; Svennungsen, 2011) (vedlegg 10). I min studie skulle deltagerne sortere 36 utsagn på en skala fra uenig (-5) til enig (+5) inn i en omvendt gausskurve (se figur 2). Deltakerne skal relatere seg til utsagnene ut fra om det er likt eller ulikt deres egen opplevelse, om de er enige eller uenig i utsagnet, og på denne måten åpenbarer de sine subjektive synspunkt (Sæbjørnsen et al., 2016). Utsagnene graderes på bakgrunn av hvilken psykologisk signifikans de har for deltakeren





sendte min leder ut forespørsel på e-post til alle som var påmeldt til en fagdag for veiledere, med invitasjon til å delta i studien (vedlegg 6). Ønsket var mellom 25-35 deltagere. 31 veiledere meldte seg til å være med. De fikk selv velge om de ønsket å delta om morgenen, eller om ettermiddagen. Til sammen har veilederne som deltok i denne studien over tid hatt ansvar for over 240 lærlinger (vedlegg 12).

#### **3.4.6.2. Q-sorteringer**

Aller først takket jeg for deltagelsen i studien, og gjentok informasjonen fra e-posten. Selve datainnsamlingen startet med at deltagerne fikk trekke hver sin konvolutt som inneholdt; kandidatnummer, samtykkeerklæring (vedlegg 8), skjema for bakgrunnsinfo (vedlegg 9), instruksjonsbetingelser (vedlegg 10), sorteringskjema (figur 2) og 36 utsagn (vedlegg 5). Konvolutt ble trukket ut vilkårlig av deltageren slik at jeg ikke skulle vite hvilket nummer den enkelte fikk. Før de startet å sortere, ble samtykkeerklæringen og bakgrunnsinfo samlet inn i to separate felleskonvolutter. Kun samtykkeerklæringene inneholdt navn. Denne konvolutten ble forseglet og overlevert til veileder etter innsamlingen.

Forskerens tilstedeværelse ved sortering kan være hensiktsmessig for å avklare hva som skal gjøres og oppklare eventuelle spørsmål. Samtidig er det svært viktig at forskeren ikke legger et meningsinnhold i forklaring av utsagn som kan påvirke hvordan deltageren relaterer seg selv til innholdet i utsagnet (Ellingsen, 2010). Jeg gjennomførte Q-sortering i 2 klasserom med 15 veiledere samtidig. Det var 7 eller 8 i hvert rom, i 2 runder. Jeg oppholdt meg i rommene eller i gangen utenfor slik at de kunne stille spørsmål. Jeg hadde også med meg en kollega under gjennomføringen, noe som var praktisk ettersom vi var i to rom.

Deltagerne kan i møte med ulike utsagn, oppdage perspektiver og synspunkt som de ikke har vært bevisst på hos seg selv. En slik oppdagelse kan fremkalle følelser og tanker som deltageren kan ha behov for å få hjelp til å følge opp. Dette er enda et argument for at forskeren bør være tilstede under sorteringsprosessen (S. Brown, 1980; Ellingsen, 2010). Med mange til stede samtidig ble det ikke mulighet til å snakke om det som deltagerne eventuelt oppdaget. De fikk derimot mulighet til å kommentere oppdagelser og gi tilbakemelding på baksiden av sorteringskjema (vedlegg 11). Kommentarer fra deltagerne kan også være nyttige å ha med inn i tolkningen av faktorsyn dersom de viser seg å være definerende (signifikante) eller på utsagn som er karakteristiske for et faktorsyn (Ellingsen, 2010).

Selv om de var mange som sorterte samtidig, opplevde jeg at det var ro og god plass. Utfordringen ble derimot at mange brukte mer tid enn jeg hadde forutsett. Jeg hadde satt av 30-45 minutter, men enkelte brukte en time. Jeg kunne ha tilbudt dem å ta det med hjem, men jeg oppfattet at de ønsket å få det ferdig den dagen. De ferdig utfylte sorteringskjemaene ble lagt i en felles samlekonvolutt. Konvolutten de hadde fått utdelt, med resterende innhold, la de i en annen felles konvolutt. På denne måten kunne ikke jeg se hvem som hadde fylt ut hvilket skjema eller hvem som hadde hatt hvilken konvolutt.

### **3.5. Faktoranalyse**

En Q-metodologisk studie består av en faktoranalyse. For å analysere data brukte jeg PQMethod, et softwareprogram som er utviklet for å analysere Q-metodologiske studier (Schmolck, 2014). Deltagere som sorterer utsagnene på lignende måter, kan vi si rent

matematisk er faktorer, og at sorteringene korrelerer med hverandre. Når det oppstår klynger av slike korrelasjoner, noe som vil si at det er flere som sorterer likt, omtaler vi dette som faktorsyn (Smith, 2001). Et faktorsyn representerer deltagere som lader høyt og deler samme meningsmønster, og kan sies å representere en "gjennomsnittsperson" med denne spesifikke "faktoren" (S. Brown, 1980, Kvalsund 1998).

Etter at alle tallene fra sorteringsskjemaene var lagt inn, og en "principal component factor analysis" var gjennomført, hadde 5 faktorer eigenvalue over 1. Eigenvalue over 1 indikerer summen av alle faktorladningene, og brukes gjerne som et kriterium for å avgjøre hvor mange faktorsyn man skal ta med videre (Watts & Stenner, 2012). For å finne ut hvilken faktorløsning som kunne være den beste av en 2,3,4 eller 5 faktorløsning, gjennomførte jeg en "varimax rotations" av faktorene. Denne rotasjonen leter etter den løsningen som gir de tydeligste faktorene, blant annet ved å se på korrelasjoner og ladninger (S. Brown, 1980; Kvalsund, 1998). Det viste seg at 4 faktorer gav de laveste korrelasjoner i kombinasjon med flest/sterkest ladninger på de ulike faktorsyn. Samtidig ladet alle deltagerne, med unntak av en, på 4-faktorløsningen. I 5-faktorløsningen var det færre informanter som ladet på hvert syn. Det samme gjaldt 3-faktorløsningen, der flere falt ut og det ble mer miks i faktorsyn. Dette førte til at valget naturlig falt på 4-faktorløsningen.

En oversikt over faktorladningene (vedlegg 1) viser deltagerens ladninger på de ulike faktorene. Faktorsyn 1 har 22 signifikante ladninger, faktorsyn 2 har to signifikante ladninger, faktorsyn 3 har 3 signifikante ladninger og faktorsyn 4 har 3 signifikante ladninger. Det som utgjør en signifikant ladning (korrelasjon med faktoren) med 36 utsagn regnes ut med formelen  $2.58 \times 1 / \sqrt{36}$ . For 36 utsagn er signifikansnivået 0,43 (Watts & Stenner, 2012). Det kan tenkes at ettersom påmelding til studien var frivillig, finnes det en sannsynlighet for at det er veiledere som er trygge i rollen som har meldt seg til å delta. Noe som kan forklare at det ikke er så mange som lader på faktor 2,3, og 4. Antall personer som lader på de ulike faktorsynene vil trolig kunne vært flere, dersom alle veiledere hadde deltatt i studien.

Ved bruk av PQMethod får man hjelp til å gjennomføre alle disse prosessene og til å regne ut tallene, slik at man kan hente ut rapporter klar til å analysere ulike Q-metodologiske studier (Schmolck, 2014). Tabellen med faktorladningene (vedlegg 1) er hentet ut fra PQMethod, bortsett fra noen estetiske endringer for å gjøre det mer leservennlig. Faktorløsningen man velger har som mål å forklare så mye som mulig av den samlede variansen. Varians kan forklares som alt meningsinnholdet studien omfatter, og hver faktor samler opp varians fra den totale variansen som er 100 % (Watts & Stenner, 2012). Variansen som ikke er gjort rede for representerer data fra innsamling som ikke blir brukt i faktorene. I min studie var den samlede variansen 71 %, noe jeg vurderte som tilfredsstillende for en 4-faktorløsning. Det er kun *en* deltager som faller ut, fordi den lader litt på alle faktorene, og som dermed er utelatt fra studien. Det er noe av forklaringen på den resterende variansen.

I tabell 2 vises korrelasjonen mellom faktorsynene. Det er 33 % korrelasjon mellom faktor 1 og 2, 53 % mellom faktor 1 og 3, 38 % mellom faktor 1 og 4, og 35 % korrelasjon mellom faktor 2 og 4. Faktorsyn 1 har en lav til middels høy korrelasjon med de andre 3 faktorene, noe som representerer en matematisk konsensus. Dette regnes ikke som høye korrelasjoner, noe som betyr at faktorene tydelig skiller seg fra

hverandre, samtidig som dette *kan* tyde på et felles forståelses- og erfaringsgrunnlag for disse faktorene (S. Brown 1980, Kvalsund, 1998, Watts & Stenner, 2012).

**Tabell 2 – Korrelasjon mellom faktorsynene**

	F1	F2	F3	F4
F1	1.000	0.3351	0.5380	0.3876
F2	0.3351	1.000	0.1442	0.3594
F3	0.5380	0.1442	1.000	0.2109
F4	0.3876	0.3594	0.2109	1.000

### 3.5.2. Faktorfortolkning

Når man skal se nærmere på de ulike faktorsynene i en Q-metodologisk studie kan ikke forskeren fortolke faktorene fritt, ettersom faktorene kommer frem gjennom objektive og matematiske beregninger. Projisering av sine egne hypoteser eller kategoriseringer på Q-faktorene ønsker man i størst mulig grad å unngå, så forskeren må være åpen for hva faktorene ønsker å fortelle (Stephenson, 1986). Det er her abduksjon blir gjeldende (Tavory & Timmermans, 2014). I denne fasen har forskeren en betydelig frihet, samtidig som gjennomføring av tolkning er i samsvar med utsagnsplasseringene som har fremkommet gjennom faktoranalysen. Hva kommer i forgrunnen og hva fremkommer av eventuelt mønster i bakgrunnen? Teori, tidligere forskning og/eller kjennskap til kulturen kan bistå i tolkningen (R. Rogers, 1995). Å være i stand til å foreta en utforskende og velbegrunnet faktorfortolkning kan være utfordrende og krever høy bevissthet knyttet til både grunnprinsippene i abduksjon, og til kvalitet og etikk i forskningen. Dette henger sammen med transparens og refleksivitet som jeg skriver om i kapittel 3.6.2. Min tolkning av de ulike faktorsynene redegjøres for i kapittel 4.

### 3.5.3. Postintervju

I etterkant av faktoranalyse og faktorfortolkning gjennomførte jeg postintervju via telefon til de som ladet høyest på tre av faktorsynene. Studien er anonym, og kun de som ønsket det, hadde oppgitt telefonnummer for potensielt postintervju. I faktorsyn 3 hadde ikke den som ladet høyest, samtykket med telefonnummer, dermed ble det den som ladet nest høyest som deltok. Postintervju var til stor hjelp, da det gav meg flere nyanser og en bedre forståelse av det enkelte faktorsyn. Jeg fikk i hovedsak bekreftelse på mine tolkninger.

## 3.6. Kvalitet og etikk i Q-metode

Det er knyttet flere sentrale elementer til kvalitet og etikk i Q-metode, som jeg i denne delen vil se nærmere på.

### 3.6.1. Etske retningslinjer

Forskere er underlagt strenge retningslinjer for etisk fremferd (Bryman, 2008; NESH, 2016). Retningslinjer for taushetsplikt, konfidensialitet, ivaretagelse av deltagerne, oppbevaring av data underveis i studien, og fremferd som forsker må følges og krever høy bevissthet gjennom alle faser (Bryman, 2008). I forespørselen om å delta i studien (vedlegg 6) står det hvordan data skal oppbevares for å sikre personvern i henhold til NSD sine retningslinjer og hvordan jeg vil ivareta deltagerens anonymitet gjennom kodenøkkel til datamaterialet. NSD godkjente prosjektet 27.01.2020 (vedlegg 7).

Jeg som forsker kan kun hente inn opplysninger som er relevante for forskningsformålet og dersom andre opplysninger kommer frem kan de ikke uten videre overføres til saksmappen eller journal på jobb (NSD, 2019). Et viktig prinsipp er at forskningen skal være fri i den forstand at ikke andre hensyn legger press eller føringer på forskningen (NESH, 2016). Et annet viktig prinsipp er at deltakelse i forskning skal være frivillig. Samtykke til deltakelse skal være "avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet" (Bryman, 2008; NESH, 2016, s.14). Press til deltakelse kan for eksempel komme fra forskeren selv eller via autoritetspersoner. Dette er et sentralt tema også når man skal forske på egen bedrift. Ingen skal føle seg forpliktet til å delta. Forespørsel om deltagelse i mitt prosjekt ble derfor sendt fra postmottaket, og ikke meg personlig, for å unngå at noen skulle føle press til å delta ut fra lojalitet. Da det ble for få deltagere som meldte seg, ble dette et dilemma. Etter at fristen hadde utløpt, valgte jeg å sende en vennlig påminnelse på e-post. Denne gangen ble det god respons. Jeg understreket at det var frivillig å delta. Dette viser at det kan være enklere å melde seg når man får en personlig henvendelse.

### **3.6.2. Forskerrollen**

Ved forskning blant sine egne er det nødvendig å være ekstra bevisst for å opprettholde kvaliteten i studien. Dette krever høy bevissthet i forskningsarbeidet. Kjennskap til forskningsfeltet er en god forutsetning for å vinne ny kunnskap (Tønsberg, 2009). Videre støtter Tønsberg seg til Patel & Davidson når han skriver at forskernes "innlevelse, vurdering og subjektivitet kan være et aktivum og ikke en hindring forståelsen og forskningen" (s.267). Tønsberg (2009) påpeker også at ved å være i en indre relasjon til forskningsobjektet, kan man øke innsikten, utvide tolkningsrommet og muliggjøre flere forklaringsmodeller. Det er viktig å reflektere og redegjøre for hvordan forskerens holdninger og verdier kan påvirke både gjennomføringen og resultatene (NESH, 2016). Dette henger nært sammen med transparens og har vært et mål å få frem gjennom hele arbeidet.

I kvalitativ forskning er oppriktighet et viktig kvalitetskriterium. Oppriktighet deles videre inn i transparens og refleksivitet. *Transparens* er ærlighet omkring egne valg i forskningsprosessen, dens utfordringer og dilemmaer, samt villighet til å ha et kritisk blikk på egen forskning. *Refleksivitet* handler om forskerens ærlighet ovenfor seg selv og sitt publikum omkring hvordan man som person har en innvirkning på forskningen, for eksempel egen forforståelse og fordommer man måtte ha (Tracy, 2010; Tønsberg, 2009). Som ansatt i et opplæringskontor har jeg naturligvis noen erfaringer og tanker for hvordan veilederne kan oppleve veiledningsamtalene. Dette er en del av min forforståelse, som jeg har etterstrebet å ikke la meg påvirke av. Det er umulig å legge mine erfaringer helt bort, men de blir derimot en del av min referanseramme, som det er viktig å være bevisst på. Det er avgjørende for studiens validitet. Jeg oppdaget at jeg hadde en forforståelse om at veiledere opplever tidspress som en last i veilederrollen. Dette oppdaget jeg fordi funnet om at dette ikke er en faktor som påvirker kvaliteten på veiledningssamtalene overrasket meg. Jeg ble også bevisst på mitt eget engasjement for enkelte av utsangene, fordi jeg ble så glad da funn viste at 3 av faktorsynene opplever at yrkesstoltheten vokser gjennom veilederrollen.

### **3.6.3. Validitet, generaliserbarhet og reliabilitet**

Ettersom det ikke finnes noen ytre kriterier for en persons subjektive synspunkt har det blitt hevdet at validitet i tradisjonell forstand ikke er gjeldende i Q-metode (S. Brown, 1980, s. 174-175). *Validitet* i Q-metode handler om personer som måler seg selv, med

sitt eget subjektive standpunkt som referanse, og ikke om at man forsøker å måle noe som er operasjonalisert og definert av forskeren på forhånd (Svennungsen, 2011). Sæbjørnsen et al. (2016) viser til validitet i Q-metodologi som forskerens evne til å fange deltakernes perspektiver og forståelser gjennom sine Q-utsagn. I Q-metode får deltagerne fremme sine tanker, følelser og synspunkter når de sorterer hva de opplever som viktigst eller minst viktig. En positiv konsekvens av dette er at forskerens mulighet for å påvirke resultatet med sin forforståelse minimeres (Ellingsen et al., 2009). Forskeren legger premisser for hva deltagerne har mulighet til å uttrykke gjennom sitt valg av utsagn. Hvis forskeren ikke lykkes med dette vil deltakerens frihet bli begrenset til å uttrykke sitt syn, noe som påvirker validiteten av studien. Et annet kritisk punkt om validitet ved bruk av Q-metode kan være at deltakere ikke er i stand til å skille mellom ideelt og reelt selv (S. Brown, 1980, s. 175). Deltageren kan ubevisst sortere utsagnene etter de idealene som preger kommunikasjonsuniverset eller egne idealer. For å unngå dette er det viktig at deltakeren har en konsekvent intensjon gjennom sorteringen, noe som gjør instruksjonsbetingelsen sentral (Svennungsen, 2011). For å øke validiteten på studiet har jeg gjennomført postintervju, for å undersøke om de som lader på faktoren kjenner seg igjen i min fortolkning av faktorsynet (Ellingsen et al., 2009). Noe alle 4 gjorde. En av deltagerne kommenterte at man kanskje sorterte ut fra den lærlingen man har akkurat nå, og at det dermed kunne vært annerledes med en annen lærling. Dette kan også knyttes til reliabilitet.

*Reliabilitet* i Q-metoden handler om hvorvidt en gjentatt sortering med samme instruksjon ville gitt det samme resultatet (Kvalsund, 1998, s. 284), både på individnivå og på faktornivå. Browns forskning viser at det på individnivå er en repliserbarhet på 80 % (S. Brown, 1980, s. 244). På faktornivå handler det om hvorvidt det er sannsynlig at man får frem de samme faktorene med et annet P-sett, men innenfor samme kommunikasjonsunivers. Videre øker det faktorens reliabilitet når det er flere personer som definerer en faktor (Kvalsund, 1998). Se vedlegg 1.

*Generaliserbarhet* handler om hvorvidt det er mulig å se studiens funn som representativt for en større personpopulasjon. Dette er ikke målet med Q-metode (S. Brown, 1980). Generaliserbarhet i Q-metode handler om å identifisere ulike synspunkt som eksisterer i kommunikasjonsuniverset, og generalisere tilbake dit, i stedet for personpopulasjonen (Svennungsen, 2011). Et synspunkt kan fortsette å eksistere i kommunikasjonsuniverset selv om det har endret seg hos enkeltpersoner. I denne studien er det nærliggende å tro at faktorsynene finnes i kommunikasjonsuniverset for øvrig, noe funnene kan være en bekreftelse på.

## 4.0. Faktorfortolkning

Ved gjennomføring av fortolkning i Q metode er det ikke kun plasseringene av utsagn i skjemaet som er interessant, men det helhetsbildet som tegner seg når man ser utsagnene i sammenheng. Dette viser at helheten utgjør mer enn den enkelte del, og gjør at man leter etter et samlet meningsmønster for faktoren (Kvalsund, 1998). Først kan det være hensiktsmessig og utforske den enkelte faktor for seg selv. Den representerer et (faktor)syn/perspektiv på tematikken (R. Rogers, 1995). Deretter kan det være interessant å undersøke hvordan faktorene skiller seg fra hverandre med distinguishing statements, og hvilke likheter gjennom consensus statements. Målet med tolkningen er å oppdage den operante subjektiviteten for hvert faktorsyn (McKeown & Thomas, 2013).

I dette kapitlet vil jeg først løfte frem likheter mellom alle faktorsyn, før jeg tolker hvert faktorsyn i kronologisk rekkefølge.

### 4.1. Sammenfallende opplevelser i de ulike faktorsynene

I denne studien var det kun 3 Consensus statements, det vil si 3 utsagn som ble sortert tilnærmet likt i alle faktorsyn (tabell 3). At det er så få konsensus utsagn tilsier at faktorene skiller seg ganske tydelig fra hverandre, noe som også bekreftes gjennom de lave korrelasjonene mellom de ulike faktorene (tabell 2). Selv om utsagn er plassert på samme sted, kan de likevel i de ulike faktorsyn bety noe annet når en ser helheten.

**Tabell 3 – Consensus Statements**

Nr	Utsagn	Q-SV	Q-SV	Q-SV	Q-SV
		Z-SCR	Z-SCR	Z-SCR	Z-SCR
24*	Trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Jeg byr på meg selv og er bevisst på hvordan jeg skal opptre for å skape tillit.	5 1.36	3 1.20	5 1.87	4 1.37
28*	Det er så travelt på jobb og det påvirker kvaliteten på veiledningstimene. Jeg opplever at jeg ikke får til å veilede godt nok på grunn av det.	-1 -0.38	0 -0.13	-2 -0.81	0 -0.15
6	Min vilje til å få det beste ut av lærlingen i løpet av veiledningssamtalen er styrende for hvordan jeg tilnærmer meg situasjonen.	1 0.70	2 0.80	2 0.86	4 1.33

Utsagn 24 er viktig for samtlige faktorsyn. Trygge rammer ses på som en viktig del av veiledningstimen, og alle opplever at de byr på seg selv og er bevisst på hvordan de skal opptre for å skape tillit. Vektleggingen eller hvordan de trygge rammene skapes ser derimot ulikt ut for faktorsynene. F1 opplever å ha stor trygghet i rollen og hva som enn måtte dukke opp, F2 benytter planlegging for å skape trygge rammer, både for seg selv og lærlingen. F3 relaterer veiledningen oftest til kompetansemål, en trygg ramme for begge parter, mens F4 først og fremst legger vekt på å kunne legge til rette for veiledning i hverdagen – slik at lærlingen kan spørre om det han/hun lurer på, akkurat når man lurer på det. Dette skal vi se nærmere på i dette kapitlet.

Videre er det tydelig at travelt på jobb og hvordan det påvirker kvaliteten på veiledningstimene, havner i bakgrunnen i alle faktorsyn (utsagn 28). Det kan tolkes som at selv om det er travelt, så går det verken ut over kvaliteten på veiledningen eller påvirker veilederen negativt. Men det kan også bety at det ikke er travelt eller at det ikke

var det viktigste akkurat da, for de veilederne som deltok i studien. Faktor 3 hadde denne på -2, noe som indikerer at de er noe uenige i utsagnet.

Når det gjelder det tredje konsensusutsagnet (utsagn 6) skiller faktorsyn 4 seg litt fra de andre. I F4 har veilederne vurdert at de er enige i (+4) at viljen til å få det beste ut av lærlingen i løpet av veiledningssamtalen er styrende for hvordan man tilnærmer seg situasjonen. Dette har kommet litt mer i bakgrunnen i de andre faktorsynene (+ 2 og +1), dog alle på pluss, som vil si at alle er i noen grad enige.

Nå vil jeg presentere tolkningen av de ulike faktorsynene, og hva som er særegent for hvert enkelt av dem. En figur over de mest sentrale sorteringene for det enkelte faktorsyn presenteres før hver tolkning. Grønne ruter er distinguishing statements (utsagn som skiller seg fra andre faktorsyn) for det aktuelle faktorsyn, mens grå ruter er consensus statements (utsagn som er sortert tilnærmet likt i alle faktorsyn). Deretter har jeg har delt hvert faktorsyn inn i ulike tema for å strukturere tolkningen.

## 4.2. Faktorsyn 1:

### Erfaren og stolt veileder med nærvær til både fag og person

Det var 22 personer som ladet signifikant på faktor 1, noe som gjør at denne faktoren representerer desidert flest personer i studien. Faktorsyn 1 kan med dette antas å være det rådende meningsmønsteret blant veilederne som har vært med i undersøkelsen. Faktor 1 korrelerer 0.33 med F2, 0.53 med F3 og 0.38 med F4. Dette regnes ikke som høye korrelasjoner, og betyr at faktorene tydelig skiller seg fra hverandre. Korrelasjon med F3 på 0.53 er litt høyere, noe kan antyde at de har mer til felles.

-5 (Mest uenig)	- 4	- 3	0, -1/1, -2/2	3	4	5 (Mest enig)
<b>25*:</b> Jeg opplever at veiledningstimen er vanskelig fordi jeg ikke passer til å være en s ånn type veileder.	<b>15:</b> Ofte blir jeg stressa fordi jeg føler at lærlingen kan nesten like mye som meg.	<b>5:</b> Veiledningstimen føles alt for lange noen ganger, jeg vet ikke alltid hva vi skal snakke om.	<b>8*/2:</b> I løpet av veiledningstimen bruker jeg flere lytteteknikker og metoder for å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld.	<b>7:</b> Kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse er en viktig ramme for hvordan jeg legger opp veiledningstimen.	<b>12:</b> Jeg er opptatt av å tenke langsiktig. Mine tilbakemeldinger er alltid grundig gjennomtenkt, og jeg mener det er viktig og gi rom for å prøve og feile.	<b>18:</b> Fokus i veiledningstimen er å være tilstede, lytte og finne veien sammen med lærlingen. Det er min jobb å sørge for å få frem det beste i lærlingen.
<b>36*:</b> Jeg sliter med å identifisere meg med veilederrollen. Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning.	<b>19:</b> Jeg mangler mot og evne til å gå i dybden på lærlingens utfordringer, enten det gjelder holdninger eller atferd. Så lenge de handler om faget føler jeg meg trygg.	<b>13:</b> Jeg unngår helst å ta opp vanskelige ting, fordi jeg er usikker på hvordan jeg selv vil takle det dersom lærlingen blir sint, såra eller lei seg.	<b>6/ 1:</b> Min vilje til å få det beste ut av lærlingen i løpet av veiledningssamtalen er styrende for hvordan jeg tilnærmer meg situasjonen.	<b>10:</b> I veiledninga kommer vi begge med våre meninger. Selv om vi er uenige har jeg respekt for lærlingen. Om vi trenger hjelp for å finne ut av det, så spør vi om hjelp.	<b>31:</b> Min yrkes stolthet vokser gjennom veilederrollen. Jeg har lært meg mye gjennom mitt fag som jeg tror lærlingen har nytte av. Dette lærer jeg bort ved å bruke ulike verktøy i veiledningstimen.	<b>24:</b> Trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Jeg byr på meg selv og er bevisst på hvordan jeg skal opp tre for å skape tillit.
		<b>21:</b> Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning og er derfor usikker på om jeg gjør det riktig.	<b>28/-1:</b> Det er så travelt på jobb og det påvirker kvaliteten på veiledningstimen. Jeg opplever at jeg ikke får til å veilede godt nok på grunn av det.	<b>29:</b> Jeg opplever tydelige retningslinjer som en støtte, slik at vi vet hva vi skal jobbe med i veiledningssamtalen.		

Figur 3: Sorteringsmatrise F1



#### **4.2.1. Trygghet og mot i veilederrollen**

I faktorsyn 1 er veilederne aller mest enige om å ha fokus på å være tilstede, lytte og å finne veien sammen med lærlingen. De anser det som sin jobb å sørge for å få frem det beste i lærlingen (18,+5). Videre kjennetegnes veiledere i faktorsyn 1 ved at de opplever å by på seg selv som veiledere for å skape tillit i veiledningssamtalen og gjennom dette danner de trygge rammer (24,+5), dette er som nevnt en del av konsensus. F1 fremstår som at de identifiserer seg selv med veilederrollen, og som takler en del utfordringer knyttet til veiledningssamtalen. Utsagn som handler om at veiledningstimen er vanskelig (25\*, -5) eller at man sliter med å identifisere seg som veileder er de aller mest uenige med (36\*, -5). Dette indikerer at de opplever at de passer godt i rollen som veileder.

Veilederne i faktorsyn 1 tilpasser veiledningen, tenker langsiktig og gir rom for å prøve og feile (12,+4). De opplever at de har mot og evne til å gå i dybden på lærlingens utfordringer (19,-4). De er også uenige i utsagn som omhandler at man blir stressa av at lærlingen kan for mye (15,-4) eller unngår å ta opp vanskelige ting (13, -3). Dette indikerer trygghet i forhold til egen fagkompetanse, til veiledningssamtalen og i veilederrollen. Det kan være verdt å nevne at mange av veilederne i dette faktorsynet er veiledere med lang erfaring som veileder (Vedlegg 12).

#### **4.2.2. Yrkesstolthet og lystbetont arbeid**

Helhetsinntrykket mitt av faktorsyn 1 er at veiledere i dette faktorsynet opplever veiledning som en positiv og lystbetont arbeidsoppgave. Dette inntrykket får jeg blant annet fordi veiledere i faktorsyn 1 fremstår som stolt av yrket sitt og at dette skinner igjennom til lærlingen. Egen fagkompetanse anses som nyttig både for seg selv og lærlingen, og at veilederen lærer dette bort gjennom å bruke ulike verktøy (31,+4). Dette i sammenheng med de øvrige elementene som allerede er nevnt, bidrar til dette inntrykket.

#### **4.2.3. Rammeverk og verktøy bidrar positivt, planlegging i bakgrunnen**

Kompetansemål og retningslinjer kan være støttende bidrag for at veiledere i faktorsyn 1 opplever den tryggheten og selvstendighet i arbeidet. Gjennom dette har de verktøy som de kan og faktisk benytter seg av (7 og 29, +3). F1 i postintervju presiserte at selv om hun er trygg i rollen, så liker hun å forberede seg til veiledningssamtalen, for da blir det best. Veilederne i F1 er i noen grad enig i at de benytter seg av lytteteknikker og metoder i løpet av veiledningstimen å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld (8\*, +2). Dette kan bekreftes av at de er ganske uenige i at de ikke kan nok om veiledning og er dermed usikker på om de gjør det riktig (21, -3).

#### **4.2.4. Tid og lederstøtte ikke i fokus**

I faktorsyn 1 ser det ut til at tidspress kommer i bakgrunnen, og ser ikke ut til å være noe som påvirker veilederne negativt i veiledningstimen (16, 0). Utsagnet om at det er så travelt på jobb at det påvirker kvaliteten på veiledningstimen man ikke enig med/i bakgrunnen (28,-1), og er også en del av konsensus. De opplever ikke at veiledningen påvirkes av dette, eller det er ikke det som er i fokus hos dem.

Støtte fra leder og/eller opplæringskontor kommer også i bakgrunnen (32,0), noe som kan indikere en opplevelse av mestring og selvstendighet blant veilederne i F1. Dette viser at det ikke er der fokuset hovedsakelig ligger, men det trenger ikke å bety at disse veilederne aldri kjenner på tidspress eller behov for støtte fra leder og/eller opplæringskontor. Gjennom utsagn 10, ser vi at de kan be om hjelp dersom de skulle

trengte det (+3), og i postintervju F1 bekreftet veilederen at utsagn 32 kom i bakgrunnen, fordi hun vet at hun får hjelp hvis hun trenger det, noe hun sjelden har gjort til nå.

### 4.3. Faktorsyn 2: Planleggeren som enda ikke identifiserer seg med veilederrollen

Det var 2 personer som ladet signifikant på faktor 2; 7 (0.7858X) og 27 (0.8931X). Faktorsyn 2 kan med dette sies å være et meningsmønster som ikke er veldig dominerende blant de veilederne som har vært med i undersøkelsen. Men som nevnt ved valg av faktorløsning, er det like fullt et faktorsyn som finnes blant veilederne. Faktoren korrelerer 0.33 med F1, 0.14 med F3 og 0.35 med F4. Dette er også lave korrelasjoner, noe som bekrefter at faktorene tydelig skiller seg fra hverandre.

-5 (Mest uenig)	-4	-3	0, -1/1, -2/2	3	4	5 (Mest enig)
<b>15:</b> Ofte blir jeg stressa fordi jeg føler at lærlingen kan nesten like mye som meg.	<b>1:</b> Jeg vet ofte ikke hva vi skal snakke om i veiledningstimen, men det blir som regel bra likevel. Det tror jeg skyldes at jeg er så trygg på faget mitt.	<b>17:</b> Vi følger en fast rytme i veiledningstimen. Ofte snakker vi rundt mål, da er jeg bevisst på å bruke ulike lytteteknikker og unngår å komme med løsninger.	<b>12/ 1:</b> Jeg er opptatt av å tenke langsiktig. Mine tilbakemeldinger er alltid grundig gjennomtenkt, og jeg mener det er viktig og gi rom for å prøve og feile.	<b>18:</b> Fokus i veiledningstimen er å være tilstede, lytte og finne veien sammen med lærlingen. Det er min jobb å sørge for å få frem det beste i lærlingen.	<b>7:</b> Kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse er en viktig ramme for hvordan jeg legger opp veiledningstimen.	<b>14*:</b> Jeg liker å planlegge hva vi skal snakke om, slik at jeg har kontroll på situasjonen og vet at jeg har kompetanse om tema.
<b>23:</b> Det er umulig å planlegge hva vi skal snakke om i veiledninga, men jeg er trygg på hvilke metoder jeg kan bruke så det flyter best uten planlegging	<b>11:</b> Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med min lærling, derfor snakker vi kun om jobbrelevante ting i veiledningssamtale n slik at lærlingen skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	<b>32:</b> Hvis jeg skal ta opp noe vanskelig med lærlingen ber jeg enten avdelingsleder eller opplæringskontoret om å være med.	<b>6/ 2:</b> Min vilje til å få det beste ut av lærlingen i løpet av veiledningssamtalen er styrende for hvordan jeg tilnærmer meg situasjonen.	<b>24:</b> Trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Jeg byr på meg selv og er bevisst på hvordan jeg skal opptre for å skape tillit.	<b>36*:</b> Jeg sliter med å identifisere meg med veilederrollen. Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning.	<b>21*:</b> Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning og er derfor usikker på om jeg gjør det riktig.
Ikke med i tabellen: Consensus statements: 28/ 0		<b>33:</b> Jeg spør ofte om det er noe lærlingen lurte på, men det er det sjeldent noe. Da blir jeg stressa fordi da vet jeg ikke hva vi skal snakke om. Hvis lærlingen sier at vi ikke trenger å ha veiledningstime, synes jeg det er greit.	<b>10*/-2:</b> I veiledninga kommer vi begge med våre meninger. Selv om vi er uenige har jeg respekt for lærlingen. Om vi trenger hjelp for å finne ut av det, så spør vi om hjelp.	<b>29:</b> Jeg opplever tydelige retningslinjer som en støtte, slik at vi vet hva vi skal jobbe med i veilednings-samtalen.		

Figur 4: Sorteringsmatrise F2

#### 4.3.1. Anvender planlegging for trygghet og opplevelse av kontroll

For å oppleve mestring og trygghet er det viktig for veilederne i faktorsyn 2 å planlegge veiledningssamtalene. De liker å planlegge hva man skal snakke om, fordi det bidrar til å ha kontroll over situasjonen og til å sikre seg at man har kompetanse om tema det skal snakkes om (14\*, +5). Dette bekreftes også av de utsagnene man er mest uenig i. Der finner man at de er mest uenige i at det er umulig å planlegge hva vi skal snakke om i veiledninga (23,-5). I andre del av utsagn 23 står det at man er trygg på hvilke metoder jeg kan bruke så det flyter best uten planlegging, dette er veilederne i F2 jo også da

uenig i. Dersom de hadde vært enige i kun den ene delen av utsagnet, er det naturlig å tenke at de hadde lagt den mer i bakgrunnen/nøytral.

Det kan virke som at veilederne ikke er trygg nok i veiledningssamtalen til å kunne være fri og spontane, og ta tak i det som skjer, men at de ønsker å ha en plan og retningslinjer å støtte seg til. Dette kan utsagnene om bruk av kompetansemål som rammeverk (7, +4) og tydelige retningslinjer (29, +3) også være en indikasjon på. Behovet for forutsigbarhet og en plan, og at man benytter seg av det, bekreftes også ved at de er uenige i utsagnet om at de ofte ikke vet hva man skal snakke om i veiledningstimene, men at det som regel blir bra likevel, fordi man er trygg på faget sitt (1, -4).

#### **4.3.2. Usikker på egen veiledningskompetanse**

I dette faktorsynet kan det se ut til at veilederne opplever seg selv som noen som ikke kan nok om veiledning enda (21\*, +5), og derfor er usikker på om de gjør ting riktig. Dette bekreftes også gjennom at opplevelsen av å ha lite veiledningskompetanse bidrar til at de sliter med å identifisere seg med veilederrollen (36\*, +4). I F2-postintervju bekreftet veileder at usikkerheten handler om at man lurert på om ting gjøres riktig i veiledningssamtalene, fordi man er fersk og uerfaren. De veilederne som har ladet høyt på denne faktoren har til felles at de har vært veiledere i inntil 2 år, og er relativt ferske i rollen. I tillegg til planlegging, benytter veilederne seg som nevnt av blant annet kompetansemål som ramme (7,+4) og ser ut til å finne en støtte i tydelige retningslinjer(29,+3). I tillegg viser utsagn 11 (-4) at de ikke bare er opptatt av å snakke om faget. Det kan i noen grad se ut til at nærmeste leder også kan være en det er naturlig å støtte seg til når det blir vanskelig (22, +2).

#### **4.3.3. Trygg på egen fagkompetanse**

Veilederne i F2 blir ikke stressa dersom lærlinger har høy kompetanse og kan mye, da dette er ett av de utsagnene de er aller mest uenig i (15, -5). Det bekreftes i postintervju at veileder ikke har opplevd å bli stressa av at lærlingen kan for mye. Videre er F2 uenig i utsagn 1; "Jeg vet ofte ikke hva vi skal snakke om i veiledningstimene, men det blir som regel bra likevel. Det tror jeg skyldes at jeg er så trygg på faget mitt" (-4). Dette utsagnet opplever jeg som delt, og før postintervjuet var jeg ikke sikker på hva veilederne har lagt til grunn for uenigheten. Postintervju bekrefter at veileder er stolt av faget sitt og trygg på det som skal læres bort, men at det er nødvendig å ha en plan for hva man skal snakke om. Det er ikke nok å være trygg på faget sitt for å kjenne at veiledninga blir bra. Videre i F2 kan det se ut at de i noen grad opplever at viljen til å få det beste ut av lærlingen i løpet av veiledningssamtalen er styrende for hvordan de tilnærmer seg situasjonen (18,+3 og 6, +2). I tillegg fremhever veilederne i faktorsyn 2 i noen grad den faglige kompetansen som viktigere enn veiledningskompetansen (2, +2). Selv om utsagn 2 ikke er rangert høyere enn 2+, tenker jeg at det kan være beskrivende for hvordan veileder vektlegger sin rolle som veileder og hvordan de opplever veiledningssamtalen. Funn viser at F2 er mest usikker på om *måten* man veileder på er god nok, og ikke egen fagkompetanse, noe postintervjuet bekrefter.

#### **4.3.4. Langsiktig perspektiv og tidspress ikke i fokus**

I faktorsyn 2 kommer utsagnet om å være opptatt av å tenke langsiktig, gi grundige tilbakemeldinger og gi rom for å prøve og feile, i bakgrunnen (12, +1). Det kan skyldes at utsagnet inneholder mange tema på en gang, det kan henge sammen med

opplevelsen av veiledningskompetanse, eller at dette ikke fikk fokus i denne sammenheng.

Som allerede nevnt i konsensus, er i travelhet i bakgrunnen også for faktorsyn 2 (28,0). Utsagnet om tidspress havner også i bakgrunnen (16, -1). Dette kan muligens forstås som at det ikke er tid som er utfordringen for veilederne i dette faktorsynet, eller at dette ikke ble rangert som viktigere enn andre utsagn de måtte ta stilling til. Videre kommer behov for klarere føringer også i bakgrunnen (20, 0), noe som kan indikere at de retningslinjer og føringer som finnes oppleves som tilstrekkelige.

#### 4.4. Faktorsyn 3:

##### Trygg og stolt veileder med hovedfokus på kompetansemål

Det var 3 personer som ladet signifikant på faktor 3. Deltager nummer 1 (0.8412X), 4 (0.6793X) og 23 (0.6827X). Faktorsyn 3 kan derfor også antas å være et meningsmønster som ikke er dominerende blant veilederne som har vært med i undersøkelsen, som med faktor 2 og 4, men de er likeverdige faktorsyn blant veiledere som deltok, og som da er representert i kommunikasjonsuniverset. Faktorsyn 3 korrelerer 0.53 med F1, 0.14 med F2 og 0.21 med F4. Korrelasjonene med F2 og F4 er lave korrelasjoner, noe som betyr at faktorene tydelig skiller mellom ulike erfaringer. Korrelasjon med F1 på 0.53 er litt høyere og kan som nevnt antyde at de har mer til felles.

-5 (Mest uenig)	-4	-3	0, -1/1, -2/2	3	4	5 (Mest enig)
<b>16:</b> Tidspress bidrar til at jeg ikke får vist den beste utgaven av meg selv i veiledningstimenene.	<b>19:</b> Jeg mangler mot og evne til å gå i dybden på lærlingens utfordringer, enten det gjelder holdninger eller atferd. Så lenge de handler om faget føler jeg meg trygg.	<b>29:</b> Jeg opplever tydelige retningslinjer som en støtte, slik at vi vet hva vi skal jobbe med i veilednings-samtalen.	<b>23*/2:</b> Det er umulig å planlegge hva vi skal snakke om i veiledninga, men jeg er trygg på hvilke metoder jeg kan bruke så det flyter best uten planlegging.	<b>3:</b> Vi tar for oss et mål om gangen, snakker om det og så skriver lærlingen til neste gang. Da snakker vi om det han har skrevet, før vi starter på et nytt mål.	<b>12:</b> Jeg er opptatt av å tenke langsiktig. Mine tilbakemeldinger er alltid grundig gjennomtenkt, og jeg mener det er viktig og gi rom for å prøve og feile.	<b>7:</b> Kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse er en viktig ramme for hvordan jeg legger opp veiledningstimenene.
<b>27:</b> Dersom jeg trenger bistand i veiledningssamtalen, får jeg det. Det er ofte jeg er usikker på om jeg har nok veiledningskompetanse til å snakke om de ulike temaene i veiledningstimen.	<b>33:</b> Jeg spør ofte om det er noe lærlingen lurer på, men det er det sjeldent noe. Da blir jeg stressa fordi da vet jeg ikke hva vi skal snakke om. Hvis lærlingen sier at vi ikke trenger å ha veiledningstime, synes jeg det er greit.	<b>32:</b> Hvis jeg skal ta opp noe vanskelig med lærlingen ber jeg enten avdelingsleder eller opplæringskontoret om å være med.	<b>14*/-1:</b> Jeg liker å planlegge hva vi skal snakke om, slik at jeg har kontroll på situasjonen og vet at jeg har kompetanse om tema.	<b>4:</b> Jeg har lest og gitt tilbakemeldinger på det lærlingen har skrevet før vi har veiledning. Da er det som regel det vi snakker om på veiledningstimenene.	<b>31:</b> Min yrkesstolthet vokser gjennom veilederrollen. Jeg har lært meg mye gjennom mitt fag som jeg tror lærlingen har nytte av. Dette lærer jeg bort ved å bruke ulike verktøy i veiledningstimenene.	<b>24:</b> Trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Jeg byr på meg selv og er bevisst på hvordan jeg skal opptre for å skape tillit.
Ikke med i tabellen: Consensus statements: 28/ -2 og 6/1		<b>35*:</b> Ved at veiledningstida står satt opp i timeplan for avdelingen, får jeg gitt den veiledninga som lærlingen trenger og har krav på.	<b>15*/0:</b> Ofte blir jeg stressa fordi jeg føler at lærlingen kan nesten like mye som meg.	<b>34:</b> I veiledninga snakker vi om ulike tema og jeg opplever at lærlingene åpner seg for meg. Jeg er komfortabel i situasjonen, men det blir mindre tid til det faglige.		

Figur 5: Sorteringsmatrise F3

##### 4.4.1. Faget og kompetansemålene er styrende for veiledningen

I dette faktorsynet vektlegges trygge rammer og å skape tillit (24, +5). I tillegg vektlegger F3 fokus på kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse som en viktig ramme for veiledningssamtalen (7, +5). Dette bidrar til både forutsigbarhet og trygge rammer, både for veileder og lærlingen. Veiledere i faktorsyn 3 ser ut til å være stolt av

og trygg i faget sitt, og benytter dette i veiledningen (31, +4). Dette kan tenkes å bidra til stor trygghet også i veilederrollen.

#### **4.4.2. Viser mot og har lite behov for støtte**

Veilederne i F3 har mot til å gå i dybden (19, -4) i møte med lærlingen og er sikre på faget som skal læres bort. De uttrykker at de er komfortable i veiledningssituasjonen, de kan snakke om ulike tema, og opplever at lærlingene åpner seg (34, +3). Jeg har valgt å se dette motet også i sammenheng med at de ikke ser ut til å ha behov for støtte fra nærmeste leder eller opplæringskontor i veiledningssamtalen (27, -5). Dette bekreftes i postintervju; "Dersom det oppstår noe nytt som man ikke har vært borti før, i situasjonen hos lærlingen, kan det være at man søker råd. Ved utfordringer man har vært borti tidligere, er behovet mindre".

#### **4.4.3. Langsiktig perspektiv og fokus på skriftlig arbeid**

Videre er veilederne i F3 opptatt av å tenke langsiktig, gi grundige tilbakemeldinger og rom for å prøve og feile (12, +4). De jobber systematisk med et mål om gangen snakker om det, og så skriver lærlingen til neste gang. Da snakker de om det som er skrevet, før de jobber med et nytt mål (3, +3). Dette henger sammen med at de gir tilbakemeldinger på skriftlig arbeid før veiledningstimene og har fokus på det lærlingen har skrevet i veiledningssamtalene (4, +3). Dette indikerer at de bruker det skriftlige arbeidet til å holde struktur, fremdrift og faglig fokus i veiledningen, noe som er et særtrekk i faktorsyn 3.

#### **4.4.4. Tidspress påvirker ikke kvaliteten**

Faktorsyn 3 har en sterk opplevelse av at tidspress ikke bidrar til at veiledningstimene blir dårlige (16, -5). Hvis en ser dette og utsagn 24 sammen, ser det ut til at de byr både på seg selv og opplever at de får vist den beste utgaven av seg selv i veiledningen, uten at tiden forstyrrer dette. Det kan jo bety at veilederne mener at tidspresset ikke påvirker dem, eller at det ikke er noe tidspress. Veilederne i F3 er uenige i at de får gitt den veiledninga som lærlingen trenger og har krav på, på bakgrunn av at veiledningstida står satt opp i timeplan (35\*, -3). Dette kan tolkes som at det å sette opp veiledninga i plan blir en tilrettelegging, men at selv om det står i en plan, betyr det ikke at lærlingen får det den har behov for. I postintervju bekreftet veileder at veiledningstimen står i timeplanen, og gjennomføres nesten uten unntak. I tillegg jobber de med det som er logisk å ta tak i, ut fra hva lærlingen har behov for, med utgangspunkt i kompetansemål.

#### **4.4.5. Veiledningsteknikker og planlegging ikke i fokus**

Trygge rammer i dette faktorsynet betyr ikke nødvendigvis at veiledningen planlegges på forhånd. Det ser derimot ut til at det ikke er fokus på å planlegge veiledningssamtalen, noe som bekreftes i postintervju der veilederen sier at planlegging ikke er gjennomførbart fordi det stadig skjer noe nytt. Det jobbes ut fra det lærlingen har jobbet med i det siste, gjerne skriftlig som vi så overfor, og det kan endre seg underveis. Tre av de distinguishing statements for dette faktorsynet viser at veilederne her opplever planlegging av veiledningen som lite hensiktsmessig eller i bakgrunnen (35\*, -3), (14\*, -1) og (23\*, +2). Kanskje planlegging kommer i bakgrunnen i dette faktorsynet, fordi de opplever å ha mot og evne nok til å ta det som kommer, også det som eventuelt er vanskelig. Sett som helhet indikerer funn at veilederen i F3 er trygg i veilederrollen, noe utsagn 27 (-5) bekrefter. De er personlige i møtet gjennom sitt mot, og teknikk blir da verken viktig, eller ikke viktig. Det kan være forklaringen til at det veiledningstekniske ikke får fokus hos veilederne i dette faktorsynet, men havner i bakgrunnen (8, 0 og 2,

0). Den samme slutningen kan trekkes om utsagn 2 "Jeg mener den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetansen i veiledningstimen. Derfor kan jeg være veileder, selv om jeg ikke kan så mye teori om veiledning" (0). Ettersom veilederne fremhever både fag og person og plasserte denne på 0, kan det indikere at det ikke er enten eller for dem. Det kan også antyde at de ikke har fokus på veilederrollen, men at de utfyller den naturlig.

#### 4.5. Faktorsyn 4:

##### Stolt praktiker med fokus på lærlingen og faget

Det var 3 personer som ladet signifikant på faktor 4; 10 (0.6638X), 14 (0.8862X) og 22 (0.6116X). Faktorsyn 4 korrelerer 0.38 med F1, 0.36 med F2 og 0.21 med F3. Alle korrelasjonene er lave korrelasjoner, noe som betyr at faktorene tydelig skiller seg fra hverandre og dermed også at faktorsyn 4 er forskjellig fra de andre tre. Dette faktorsynet, likt de andre, representerer sin egen del av kommunikasjonsuniverset.

-5 (Mest uenig)	- 4	- 3	0, -1/1, -2/2	3	4	5 (Mest enig)
<b>15:</b> Ofte blir jeg stressa fordi jeg føler at lærlingen kan nesten like mye som meg.	<b>8:</b> I løpet av veiledningstimen bruker jeg flere lytteteknikker og metoder for å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld.	<b>9:</b> Lederen min har valgt meg som veileder fordi hun/han mener jeg passer til det. For å føle meg trygg og kompetent i veiledningssamtalen, er det viktig for meg å vite at jeg har støtte fra leder og opplæringskontoret.	<b>11*/2:</b> Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med min lærling, derfor snakker vi kun om jobberelaterte ting i veiledningssamtalen slik at lærlingen skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	<b>10:</b> I veiledninga kommer vi begge med våre meninger. Selv om vi er uenige har jeg respekt for lærlingen. Om vi trenger hjelp for å finne ut av det, så spør vi om hjelp.	<b>6:</b> Min vilje til å få det beste ut av lærlingen i løpet av veiledningssamtalen er styrende for hvordan jeg tilnærmer meg situasjonen.	<b>18:</b> Fokus i veiledningstimen er å være tilstede, lytte og finne veien sammen med lærlingen. Det er min jobb å sørge for å få frem det beste i lærlingen.
<b>22*:</b> Nærmeste leder er en viktig støttespiller for meg når jeg står fast på hvilke metoder jeg kan bruke for å få lærlingen mer aktiv i veiledningen.	<b>16:</b> Tidspress bidrar til at jeg ikke får vist den beste utgaven av meg selv i veiledningstimen.	<b>20:</b> Jeg kjenner at jeg trenger litt klarere føringer og oppfølging fra opplæringskontoret, men der er det lite hjelp å få.	<b>26*/2:</b> En veileder bør kunne det meste om faget, og litt om veiledning. I veiledningssamtalen er jeg ofte litt usikker, men det blir bra til slutt. Jeg kan kanskje mer enn jeg tror.	<b>12:</b> Jeg er opptatt av å tenke langsiktig. Mine tilbakemeldinger er alltid grundig gjennomtenkt, og jeg mener det er viktig og gi rom for å prøve og feile.	<b>24:</b> Trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Jeg byr på meg selv og er bevisst på hvordan jeg skal opptre for å skape tillit.	<b>30*:</b> Jeg tror at min veiledning er best når vi arbeider praktisk. Det blir litt stivt og kunstig å sitte på en stol og bare snakke og reflektere.
Ikke med i tabellen: Consensus statements: 28/ 0 Distinguishing statement: 33*/1		<b>23:</b> Det er umulig å planlegge hva vi skal snakke om i veiledninga, men jeg er trygg på hvilke metoder jeg kan bruke så det flyter best uten planlegging.	<b>4*/ -2:</b> Jeg har lest og gitt tilbakemeldinger på det lærlingen har skrevet før vi har veiledning. Da er det som regel det vi snakker om på veiledningstimen.	<b>31:</b> Min yrkesstolthet vokser gjennom veilederrollen. Jeg har lært meg mye gjennom mitt fag som jeg tror lærlingen har nytte av. Dette lærer jeg bort ved å bruke ulike verktøy i veiledningstimen.		

Figur 6: Sorteringsmatrise F4

##### 4.5.1. Praktisk og oppgavenær veiledning

Det veilederne i F4 kjenner seg mest igjen i, er at de opplever at veiledningen blir best gjennom praktisk arbeid, og at det blir litt stivt og kunstig i veiledningssamtaler (30\*, +5). Det kan være knyttet til at veileder mener at det er den beste måten å lære bort faget på, gjennom instruksjon, dialog og refleksjon mens de arbeider, eller det kan handle om at veileder selv er tryggest ved å lære bort på denne måten. Denne måten å gi veiledning på kalles ofte for løpende veiledning. Dette kan ses i sammenheng med funnet om at bevisst bruk av ulike lytteteknikker eller metoder i veiledningssamtalen ikke vektlegges av veilederne i F4 (8\*, -4). Hovedinntrykket mitt om faktorsyn 4 er at veilederne kan være litt usikker i selve veiledningssamtalen, men ikke som veileder i

faget. Veilederne i F4 opplever i noen grad å være enige i at det kan hende at man kan mer enn man tror (26,+2). I dette faktorsynet kommer det også frem at de i noen grad er enige i veiledere bør være trygge på faget sitt, men at de ikke nødvendigvis må være en ekspert på veiledning (2, +2).

#### **4.5.2. Fokus på å få frem det beste i lærlingen**

Veilederne i F4 ser det som sin oppgave å få frem det beste i lærlingen (18, +5 og 6, +4). De er opptatt av å møte lærlingen der lærlingen er, til å lytte og skape trygge rammer for veiledningstimene. F4 opplever, i tråd med konsensus, at de byr på seg selv og er bevisst på hvordan de skal opptre for å skape tillit (24, +4). Respekt er også sentralt. I veiledninga er de opptatt av at både lærling og veileder skal komme med sine meninger. Selv om de er uenige viser veilederen respekt for lærlingen, og om de trenger hjelp for å finne ut av det, så spør de om hjelp (10, +3). Veilederne i F4 er i noen grad opptatt av å holde fokus på faget, være profesjonell og vise at man er seriøs i jobben sin, ved å hovedsakelig snakke om jobbrelevante ting i veiledningssamtalen (11\*, +2).

#### **4.5.3. Selvstendig og beholder roen**

I faktorsyn 4 virker veilederne å være selvstendig og trygg i faget. Denne tolkningen bygger jeg på at de ikke opplever å bli stressa av at lærlinger har mye kompetanse (15, -5). Videre benytter de seg ikke av nærmeste leder som støttespiller dersom det er utfordrende å få lærlingen aktiv (22\*, -5 og 9, -3). Begge disse elementene indikerer at veiledere i F4 er trygg på egen fagkompetanse, og i rollen som instruktør. Det ser ut til at disse veilederne opplever mestring gjennom å lære bort det en selv kan. Det kan tenkes at høy grad av selvstendighet i arbeidet bidrar kanskje til en viss grad til at man ikke er så opptatt av det formaliserte knyttet til veiledningsrollen.

#### **4.5.4. Mangel på tid er ikke en fremtredende faktor**

Veilederne i faktorsyn 4 opplever ikke tidspress i veiledningssamtalen. Dette indikeres gjennom at veilederne er uenige i at tidspress er en faktor som har betydning for veiledningens kvalitet i veiledningssamtalen (16, -4). I postintervju for F4, ble det derimot løftet frem at det til tider er utfordrende å gjennomføre tilstrekkelig og grundig nok veiledning i det *daglige*, utenfor veiledningstimene, fordi de (veileder og lærling) jobber ulike turnuser og vakter. Det er forståelig at dette kan oppleves frustrerende ettersom at veiledning i praksis er det viktigste for veiledere i F4. Samtidig oppleves det at tidspress ikke går ut over kvaliteten på veiledningen, når veiledningssamtalene faktisk gjennomføres.

#### **4.5.5. Kompetansemål, måloppnåelse og skriftlig arbeid ikke i fokus**

Dokumentasjon og arbeid med kompetansemål synes ikke å ha spesielt fokus i dette faktorsynet (7, +1). Det oppleves ikke som naturlig å jobbe ut fra mål (3, -2), og det sammenfaller jo med at det oppleves å fungere best med praktisk, faglig fokus. Heller ikke det skriftlige som lærlingen har skrevet har spesielt i fokus i veiledningssamtalen. Her er F4 i noen grad uenig med at de leser og gir tilbakemeldinger på det lærlingen har skrevet, og snakker om dette på veiledningstimene (4\*, -2). Det ser ut til at det skriftlige arbeidet og behov for tydelige retningslinjer kommer i bakgrunnen (29, 0) hos veilederne i F4. Identifisering med veilederrollen er også tema som kommer i bakgrunnen i faktorsyn 4 (36, 0).

## 4.6. Oppsummering faktorfortolkninger

I dette kapitlet har jeg tolket faktorsynene og de ulike opplevelsene av veiledningssamtaler. I tabell 4 er det en kort oppsummering av de fire faktortolkningene, som viser hva jeg har funnet som samlet meningsmønster for det enkelte faktorsyn.

**Tabell 4 – Oppsummering av alle fire faktorsyn**

Tillit og trygge rammer er viktig for alle faktorsyn	
<b>F1: Erfaren og stolt veileder med nærhet til både fag og person</b>	<b>F2: Planleggeren som enda ikke identifiserer seg med veilederrollen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stolt og ivrig veileder med høy selvtillit i veilederrollen og til egen veiledningskompetanse</li> <li>• Fokus på å være tilstede og lytte, og har mot til å gå i dybden</li> <li>• Rammeverk og verktøy bidrar positivt</li> <li>• Tidspress og lederstøtte ikke i fokus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planlegger for trygghet og kontroll i veiledninga</li> <li>• Trygg på faget sitt, men litt ukomfortabel og usikker i veilederrollen</li> <li>• Kompetansemål er viktig ramme og retningslinjer en viktig støtte</li> <li>• Langsiktig perspektiv og tidspress ikke i fokus</li> </ul>
<b>F3: Trygg og stolt veileder med hovedfokus på kompetansemål</b>	<b>F4: Stolt praktiker med fokus på lærlingen og faget</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trygg og modig veileder som tenker langsiktig</li> <li>• Veileder systematisk gjennom kompetansemålene i faget</li> <li>• Har fokus på skriftlig dokumentasjon og tilbakemelding i arbeidet</li> <li>• Veiledningsteknikker og planlegging ikke i fokus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trygg på egen kompetanse i faget og liker helst å veilede gjennom praktisk arbeid</li> <li>• Selvstendig og beholder roen</li> <li>• Har fokus på lærlingens behov og å få det beste ut av lærlingen</li> <li>• Veilederrollen og kompetansemålene ikke i fokus</li> </ul>



## 5.0. Drøfting

Formålet med dette kapittelet er å utvide forståelsen av faktorsynene som er presentert i forrige kapittel. Gjennom å drøfte funnene i lys av teori, søker jeg å besvare oppgavens problemstilling; *Hvordan opplever veiledere til lærlinger veiledningssamtalene?* I tillegg vil jeg løfte frem forskningsspørsmålene: *Hvordan opplever veilederne å håndtere veiledningssamtalene?* og *Hvordan opplever veilederne sin veiledningskompetanse?*

I samsvar med prinsippet om abduksjon er det ikke all teori som benyttes i drøftingen, men som likevel var med som bakgrunn og i oppbygging av designet. Samtidig har jeg har tatt med noe teori inn i drøftingen som ikke står i teorikapittelet fordi det var relevant for å besvare problemstillingen. Faktorsynene omtales her som F1, F2, F3 og F4, og de vil bli drøftet innenfor disse temaene; felles grunnholdning, tidsaspekt, håndtering av veiledning, identifikasjon med veilederrollen og ulike behov for støtte. Der det er relevant vil jeg referere til ulike utsagn og deres plasseringer i fotnoter.

### 5.1. Felles grunnholdning om trygge rammer og tillit

Alle veilederne i studien, uavhengig av faktorsyn, opplever at det er viktig å skape trygge rammer og oppnå gjensidig tillit i relasjonen. Dette er funn som utgjør en del av studiens konsensus, og er i tråd med det Skau (2017) skriver om at tillit er grunnleggende i relasjoner mellom mennesker, og kan forstås som et slags felles grunnsyn blant veilederne i denne studien. Mangel på forpliktelse og empati fra veileder kan forstyrre utviklingen av tillit i hjelperelasjonen (Reynolds & Scott, 1999). Dette grunnsynet stemmer også med veiledning i et humanistisk perspektiv hvor kongruens, empati og grunnleggende aksept er essensielt i veiledning (C. Rogers, 1961/2004). Kongruens betyr å være ekte (Motschnig & Nykl, 2009). Samsvar mellom handling og ord, og vise oppriktighet i hjelperollen er nødvendig for å skape tillit, og er en viktig del av relasjonskompetanse, som er en sentral del av veiledningskompetansen. Mine funn indikerer at veilederne er bevisste på hvordan de skal opptre for å skape tillit<sup>1</sup>. Dette kan vitne om relasjonskompetanse som Aubert & Bakke (2008) forklarer som evnen til å legge til rette og etablere utviklingsstøttende dialoger som den enkelte kan delta i, ut fra sine egne forutsetninger. I denne dialogen mellom veileder og lærling hevder Tveiten (2015) at både de humanistiske verdiene og kunnskap trer frem, og lærlingens kompetanse styrkes gjennom likeverd, respekt, ansvar og faglige perspektiver. Disse funnene viser en tydelig enighet om at trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Trygge rammer kan gi rom for utrygghet knyttet til det man snakker om, noe som igjen er viktig for å kunne utforske forandringer og læring (Tveiten, 2015). Slik jeg tolker trygge rammer kan det gjelde både for lærling og for veileder, og selv om funnene viser enighet om at trygge rammer og tillit er viktig, så oppleves og håndteres det noe ulikt i de forskjellige faktorsynene.

### 5.2. Tid – et element som ikke er i fokus

Det andre fellestrekket (konsensus) viste at samtlige erfarer at tid og travelhet<sup>2</sup> ligger i bakgrunnen hos alle faktorsyn nå som de har veiledningssamtalen i fokus. Dette var overraskende og jeg oppdaget da min antagelse om at veiledere opplever tidspress som en last i veilederrollen, og at jeg trodde det hadde innvirkning på veiledningssamtalene. Vi får understreket at dette ikke stemmer ved at veilederne heller ikke opplever at

<sup>1</sup> Utsagn 24. \* Trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Jeg byr på meg selv og er bevisst på hvordan jeg skal opptre for å skape tillit.

<sup>2</sup> Utsagn 28. Det er så travelt på jobb og det påvirker kvaliteten på veiledningstimene. Jeg opplever at jeg ikke får til å veilede godt nok på grunn av det.

tidspress påvirker veiledningssamtalene<sup>3</sup>. Hos to av faktorsynene havner *tidspress* i bakgrunnen, mens de to andre er helt uenige i at tidspress bidrar til at de ikke får vist den beste utgaven av seg selv. Noe av forklaringen kan kanskje ligge i at tre av fire faktorsyn har en trygghet i rollen som kan bidra til mindre stress og følelse av tidspress. Eller så har dette ikke fått så stor betydning når de ser tid og travelhet i sammenheng med helheten av alle utsagn. At noe havner i bakgrunnen kan signalisere at deltagerens fokus kan ligge et annet sted, og ikke nødvendigvis at det ikke er viktig for deltageren (Kvalsund, 1998). Faktorsyn 1, 3 og 4 tenker langsiktig, gir tid og rom til å prøve og feile<sup>4</sup>. Dette kan kanskje bidra til mindre følelse av tidspress, fordi de arbeider over tid. Tveiten (2015) trekker frem at god planlegging av opplæringen i bedriften generelt viser seg å være et viktig kriterium for å motvirke opplevelsen av tidspress i veiledningssamtalene. Videre påpeker Tveiten (2015) at for at veiledningen skal kunne gjennomføres er ofte planlegging og strukturering en forutsetning, fordi tiden til veiledning kan forsvinne til daglige gjøremål og uforutsette hendelser. Det kan ut fra disse funnene se ut til at veilederne i denne studien opplever å ha dette på plass. I postintervjuene bekreftes at tiden allerede er satt av, og at de sørger for at det blir tid til veiledning. Postintervju F1 utalte det slik; "Det er vår jobb som veiledere å motstå tidspress".

### **5.2.1. Det oppleves som frivillig å være veileder**

Alle veilederne som deltok i studien har selv valgt å være veileder. Det kan være avgjørende for opplevelsen av å ha kontroll over situasjonen i veiledningssamtalene om det frivillig eller påtvunget. Kontroll er en faktor som er vesentlig for en god opplevelse av overgangen til veiledningssamtalene og veilederrollen (Sugarman, 2001). I denne studien har alle krysset av for at de er veileder frivillig, med unntak av en som har krysset av for at det er både frivillig og tvunget. Den som krysset for begge deler tilhører faktorsyn 4. Det kan kanskje forstås i sammenheng med at F4 hovedsakelig liker å lære bort faget sitt, men kanskje ikke er så begeistret for selve veiledningssamtalen. Dette kommer vi tilbake til.

Når det gjelder frivillighet kan vi kanskje også trekke en sammenheng tilbake til at veilederne ikke opplever tidspress. Man velger kanskje ikke å bli veileder dersom man opplever at det ikke er tid til å være det? Og kanskje vil de som opplever at de har dårlig tid ikke prioritere å melde seg til en frivillig studie som denne? Her kan det potensielt ligge en skjevhet i utvalget i denne studien.

## **5.3. Veilederne håndterer veiledningssamtalene ulikt**

Fremtredende funn viser at de ulike faktorsynene opplever veiledningssamtalene forskjellig, både med tanke hvordan de håndterer og gjennomfører veiledning.

### **5.3.1. Veiledningssamtaler med dialog og refleksjon**

Funn indikerer at F1 er trygg i veiledningssamtaler. Evne til å være tilstede og lytte, og ha mot til å stå i møtene med lærlingen, tyder på at man behersker ulike tilnæringsmåter. F1 bruker sine verktøy for å komme i dybden, for å få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld<sup>5</sup>. På den ene siden kan det at veileder behersker ulike

<sup>3</sup> Utsagn 16: Tidspress bidrar til at jeg ikke får vist den beste utgaven av meg selv i veiledningstimenene (F1:0, F2:-1, F3:-5, F4:-4).

<sup>4</sup> Utsagn 12: Jeg er opptatt av å tenke langsiktig. Mine tilbakemeldinger er alltid grundig gjennomtenkt, og jeg mener det er viktig og gi rom for å prøve og feile.

<sup>5</sup> Utsagn 8: I løpet av veiledningstimen bruker jeg flere lytteteknikker og metoder for å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld (+2).

metoder og tilnæringsmåter knyttes til ferdighetskompetanse. Eksempler kan være bruk av lytteteknikker eller å kunne strukturere en veiledningssamtale på en hensiktsmessig måte, som da er en del av veileders yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2012). På den andre siden viser uttrykket dybde her at det likevel er mer enn en teknikk og har direkte sammenheng med personlig kompetanse i veiledningssamtalene (Skau, 2012). Personlig kompetanse tilegner man seg i skjæringspunktet mellom fag og person (Skau, 2017). Det vil si i skjæringspunktet mellom den kunnskapen og kompetansen man har om veiledning og den måten man gjør dette på sin egen genuine måte. Gjennom å utfordre egne verdier, holdninger, tankesett og væremåte vil veileder bli bedre kjent med hvem han/hun er og således øke sin personlige kompetanse. Gjennom veileders bevissthet om turtaking, språket som virkemiddel, fokus på oppmerksomhetsplassering og deling av opplevelser kan veileder komme i dybden for å få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld (Aubert & Bakke, 2008). Dette er en del av relasjonskompetanse og er også viktig for å legge til rette og etablere utviklingsstøttende dialoger som den enkelte kan delta i, ut fra sine egne forutsetninger, og i tråd med humanistisk perspektiv i veiledning (Ivey, et. al, 2012).

Disse dialogene kan fremme refleksjon, som tilpasses ut fra lærlingens ståsted og progresjon. Lavuås og Handal (2009) stadfester at for å få mest mulig ut av refleksjoner, er det hensiktsmessig at veileder kan benytte seg av ulike lytte- og veiledningsteknikker, noe funnene viser at F1 gjør i noen grad. Refleksjon i veiledning handler om å gjenoppleve hendelser, grunne over dem og vurdere dem. På denne måten kan veileder hjelpe lærlingen å reflektere over egne handlinger, vurderinger og reaksjoner (Lavuås og Handal, 2009). Funn i denne studien indikerer at det er F1 som relaterer mest til denne måten å håndtere veiledningssamtalene på. F3 har til felles med F1 at de har mot til å gå i dybden<sup>6</sup> på lærlingens utfordringer, noe som viser at de tør å være ekte, og utøver relasjonelt mot ved å gå i dybden og tørre å snakke om ting som kan være vanskelig (May, 1975). Dette indikerer at personlig kompetanse og relasjonelt mot kan benyttes selv om man har litt ulik innfallsvinkel til veiledningssamtalene.

### **5.3.2. Opplever behov for planlegging og kontroll**

Funn viser at F2 liker å planlegge for å oppleve å ha kontroll både i overgangen til og underveis i veiledningssamtalene. Som nevnt er kontroll en faktor som er vesentlig for opplevelsen av overgangen (Sugarman, 2001), her i veiledningssamtalene. Samtidig hevder Tveiten at dersom veiledning ikke er planlagt kan samtalen preges av behov for å snakke om andre ting enn målrettet veiledning. Plan og struktur kan bidra til trygghet hos lærlingene (Tveiten, 2015). Dette funnet viser at det er spesielt viktig for veilederne i dette faktorsynet. Planlegging av veiledningsarbeidet kan vi anse som en strategi for å håndtere overgangen til veiledningssituasjonen, og for å sikre seg at man har kompetanse om tema det skal snakkes om. Kvaliteten på veiledningen kan bli svært god dersom man behersker å tilrettelegge for samtalen ved at både veileder og lærling er godt forberedt på tema, opplegg og at veileder er i stand til å fasilitere samtalen i de ulike fasene av en veiledningsprosess (Killen, 2008). Ifølge Billett (2011) er en forutsetning for å lykkes med veiledningen at den foregår på en gjennomtenkt og tilrettelagt måte, ut fra den enkelte, og som omfatter både sosiale og faglige deler av arbeidet. Dette bekrefter behovet som disse veilederne kjenner på, kanskje særlig

---

<sup>6</sup> Utsagn 19: Jeg mangler mot og evne til å gå i dybden på lærlingens utfordringer, enten det gjelder holdninger eller atferd. Så lenge de handler om faget føler jeg meg trygg (-4).

dersom man er litt usikker på om man gjør ting riktig. Da kan det oppleves nødvendig å planlegge for å ha kontroll og for å kunne lykkes<sup>7</sup>.

Veilederne som er ferske i veiledninga kan tenkes å benytte seg av metodene og prinsippene i mesterlære fordi de eksisterer som en integrert del av vår kollektive bevissthet, og er noe vi benytter i veiledning, så å si uten å vite det (Lauvås og Handal, 2009). En annen strategi kan være å planlegge godt. En mer erfaren veileder kan tenkes å være mer fleksibel og trygg på å kunne tilpasse seg ut fra situasjonen. Det kan se slik ut fra funn i F1, som opplever å håndtere veiledningssamtalene uten stort fokus på planlegging. Mens planlegging kommer i bakgrunnen hos F1 og F4, viser funn at F3 opplever at det er umulig å planlegge hva de skal snakke om i veiledningen, fordi det er så mye som skjer. Etersom kontroll er en faktor som er vesentlig for opplevelsen (Sugarman, 2001), kan det tenkes at F1 og F3 planlegger mindre enn F2 fordi de er trygge og har mindre behov for kontroll eller at de likevel har kontroll, selv om de ikke planlegger like nøye eller detaljert.

### **5.3.2. Opplever kompetansemål og skriftlig arbeid som sentralt**

Kompetansemålene er utgangspunktet for det lærlingene skal lære, og i henhold til av Opplæringsloven (1998, § 4-4) har de krav på å lære seg fagets innhold. Mine funn viser at flere av faktorsynene benytter seg av kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse som en del av strategien for veiledningssamtalene og som en viktig ramme for hvordan de håndterer veiledningen. F1 jobber med kompetansemål, men har det ikke som hovedfokus og F2 benytter kompetansemålene blant annet som utgangspunkt i planleggingen for å sikre seg kompetanse om tema. Funnene viser derimot at veiledere i F3 håndterer veiledningssamtalene ved å ha stort fokus på kompetansemål. De jobber strukturert med utvalgte mål i veiledningssamtalene<sup>8</sup> og skriftlig mellom veiledningssamtalene. Det skriftlige kan tenkes å være med å sikre fremdrift, og eventuelt for å dokumentere denne. I henhold til Udir (2016) og opplæring i bedrift er det naturlig at det benyttes både instruksjon og refleksjon i arbeidet med hvert enkelt kompetansemål. Ved dialog og refleksjon kan de hente frem og undersøke det som skjedde, gjenoppvekke følelsene, og revurdere opplevelsen (Lauvås & Handal, 2009). Gjennom å reflektere over erfaringen og koble det sammen med kompetansemål, vil denne prosessen kunne bidra til at taus kunnskap oppdages og deles. I postintervju med F3 trakk vedkommende frem at i løpet av året ser lærlingene flere og flere sammenhenger mellom kompetansemålene og praksis. Denne oppdagelsen kan vi også omtale som at taus kunnskap gjøres eksplisitt gjennom refleksjon (Nonaka & Toyama, 2003). Lærlingene lærer å sette ord på kunnskapen, og ved at denne kunnskapen dokumenteres skriftlig, er det enda et bidrag til at taus kunnskap kan gjøres eksplisitt. Det betyr at den tause kunnskapen gjennomgår en eksternaliseringsprosess, og artikuleres til eksplisitt kunnskap (Nonaka & Toyama, 2003). Det samme kan skje dersom veilederen skal lære bort en prosedyre gjennom instruksjon. Da kan veileder også gjenoppdage, eller bli bevisst på taus kunnskap som kanskje ikke har blitt artikulert tidligere. Man kan si at taus kunnskap oppstår gjennom vår praktiske bevissthet (Lauvås & Handal, 2009; Nonaka & Toyama, 2003).

---

<sup>7</sup> Utsagn 14: Jeg liker å planlegge hva vi skal snakke om, slik at jeg har kontroll på situasjonen og vet at jeg har kompetanse om tema (+5).

<sup>8</sup> Utsagn 3: Vi tar for oss et mål om gangen, snakker om det og så skriver lærlingen til neste gang. Da snakker vi om det han har skrevet, før vi starter på et nytt mål (+3).

### 5.3.3. Trives best med praksisnær veiledning

Det er fremtredende for F4 at de foretrekker praksisnær veiledning i det daglige. Det er tydelig at veilederne opplever veiledningssamtalene som litt kunstig å kun sitte sammen og reflektere<sup>9</sup>. Dette trenger ikke å stå i motsetning til å ha fokus på å være tilstede, lytte og finne veien sammen med lærlingen i tråd med Rogers (1961/2004) teori om å sette veisøker i sentrum. Dette fremstår nemlig som viktig for F4, og samtidig trives de best med å gjøre det ute i arbeid.

At veilederen i F4 foretrekker en praksisnær veiledning, kan på den ene siden ses i sammenheng med teori om mesterlære og instruksjon. Denne mesterlæretradisjonen kan ofte lære bort implisitt kunnskap, gjennom at den uerfarne får mulighet til å lære det som fellesskapet praktiserer gjennom å utføre arbeidet. Dette illustrerer at ikke alt som læres, gjøres gjennom "veiledning", men at læring kan skje i praktisk arbeid, hvor man ikke nødvendigvis artikulere yrkeskunnskapen, den praktiseres (Lauvås og Handal, 2009).

På en annen side trenger ikke praksisnær veiledning å bety at de ikke bruker refleksjon i veiledningen. For dem kan det kanskje oppleves mer naturlig å gjøre det underveis enn om man sitter ansikt til ansikt, på et eget rom, mens man forestiller seg noe som har eller skal skje. Lauvås og Handal (2009) påpeker at ved praksisnær veiledning trenger man å være spesielt oppmerksom på at det er behov for refleksjonen, slik at det ikke blir en ubevisst eller taus innlæring. I tillegg påpeker Lejonberg (2016) at ved kunnskapsoverføring kan det være en viss fare for at veileder trer løsninger over hodet på den man veileder. Dette kan være en fallgrube som det er viktig å være oppmerksom på.

Ut fra funn kan det se ut til at veiledere i F1 kanskje har en mer naturlig tilnærming til *reflekterende veiledning* i selve samtalen som gjøres gjennom å artikulere implisitt kunnskap, tolke innholdet i den og stille seg kritisk til den kunnskapen sammen med sin lærling (Lauvås & Handal, 2009). Og samtidig er ikke den ene måten å lære på mer verdifull enn den andre. De fungerer best som komplementære veiledningsmodeller som utfyller hverandre. Nesten all kunnskap hviler på implisitt kunnskap. Innforstått kunnskap er uartikulert (Lauvås & Handal, 2009). Som veileder for lærling er det viktig å være oppmerksom på dette. Kanskje F4 opplever at veiledning underveis i praktisk arbeid er best fordi man får "drahjelp" av den implisitte kunnskapen, og man kan støtte seg til det i veiledningen. Gjennom å sette ord på sin implisitte kunnskap gjør veilederne den eksplisitt både for seg selv og for lærlingen. Da kan man oppleve det Tveiten (2015) skriver om at "den faglige bevisstheten knyttet til eget fag øker som følge av veiledning" (s.136). Når man reflekterer og bearbejder praksiserfaringer i veiledning kan, som nevnt tidligere, taus kunnskap begrepssettes. Et av grunnlagene for å videreformidle faget, er å være bevisst på egen kunnskap (Tveiten, 2015).

### 5.4. Ulik grad av identifikasjon med veilederrollen

I denne studien kan man si at subjektiviteten er deltagerens beskrivelse og presentasjon av selvet (Stephenson, 1961b; Stephenson, 1980a; Thorsen & Allgood, 2010). Funn viser at det er ulik grad av identifikasjon med veilederrollen i de ulike faktorsynene. Veilederne i F1 identifiserer seg i stor grad med veilederrollen og opplever at de mestrer veiledningssamtalene. De håndterer veiledningssamtalene på en god måte, og opplever

<sup>9</sup> Utsagn 30: Jeg tror at min veiledning er best når vi arbeider praktisk. Det blir litt stivt og kunstig å sitte på en stol og bare snakke og reflektere (+5).

ikke at veiledningstimen er vanskelig<sup>10</sup>. I tillegg identifiserer de seg med veilederrollen og føler at de kan nok om veiledning<sup>11</sup>. F1 blir, med sine 22 av totalt 31 veiledere, det rådende meningsmønsteret blant veilederne som har vært med i studien. At så mange veiledere har samme faktorsyn, med høy grad at trygghet og identifikasjon med veilederrollen, kan være en indikasjon på at det er erfarne veiledere som har meldt seg til å delta i studien. F1 sin håndtering av veiledningssamtalene, kan tilsi at de både har lyktes med overgangen fra å være fagarbeider og kollega til og tre inn i veilederrollen, og i overgangene inn i veiledningssamtalene. Uavhengig om det er en stor eller en liten overgang, så kreves det at man kan håndtere den (Anderson et. al, 2012). En faktor som anses å ha stor innvirkning på overgangssituasjonen er om den bidrar til endring av *identiteten*. Som nevnt i teoridelen definerer Savickas (2012, s 14) *identitet* som "hvordan man tenker om seg selv i forhold til sosiale roller". I denne sammenheng kan man si at en veileder som mestrer overgangen til veilederrollen, har lettere for å identifisere seg med veilederrollen. Den positive opplevelsen av veiledersamtaler kan henge sammen med opplevd veiledningskompetanse. På den ene siden yrkesspesifikke ferdigheter, ettersom funn indikerer at F1 har mot til å gå i dybden<sup>12</sup> og bruker ulike teknikker<sup>13</sup> for å få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld. På den andre siden personlig kompetanse, med naturlig evne til empati, å lytte og tro på den andres utvikling og endring, som gjør at man kommer i en god posisjon til lærlingen (Skau, 2008; Skau 2017). I tillegg er det viktig å være oppmerksom på at dersom de personlige sidene ved relasjonen mellom veileder og lærling blir for dominerende kan det bli vanskelig for veileder å gi tydelige tilbakemeldinger (Skagen, 2019). Derfor er det viktig at en veileder har selvinnsett omkring den profesjonelle veilederrollen og hva som tillegges den.

I F2 viser funn veldig tydelig at veilederne ikke identifiserer seg med veilederrollen<sup>14</sup>, og ikke er særlig trygg på egen veiledningskompetanse<sup>15</sup>. Selvreferansen handler om hvem man opplever å være i øyeblikket, i tanke, følelser og kropp, i møte med den andre. Dette blir igjen en del av selvinnsettningen (Kvalsund & Roald, 2019). Dersom man har erfart at man ikke har helt kontroll eller oversikt, eller mangler erfaringer på området, er det forståelig at man ikke identifiserer seg med rollen. Etter flere erfaringer kan dette snu, og det blir igjen en ny selvreferanse som kan bidra til å endre bildet man har av seg selv, altså justere selvinnsettningen og egen identifikasjon av seg selv som veileder. Ved å snakke eksplisitt om det man synes er vanskelig kan det bidra til at man oppdager noe nytt. I tillegg gjør Killen (2008) oppmerksom på at en veileder kan stå i fare for å hemme lærlingens læringsutvikling dersom man ikke er i stand til å erkjenne sin egen usikkerhet, leve med den og forsøke å fremme egen utvikling. Samtidig må man passe på slik at man ikke blir så selvsentrert av man mister den andre av syne. Da vil de skje en sammenblanding av det som tilhører den andre og "mitt eget" (Aubert & Bakke, 2008). At en veileder som er fersk ikke identifiserer seg med rollen enda, kan vitne om ydmykhet i forhold til veiledning som eget fagfelt, og at man kjenner at man ikke er helt i flytsonen mens man gjennomfører veiledningssamtalene. Å være kompetent kan bety

---

<sup>10</sup> Utsagn 25: Jeg opplever at veiledningstimen er vanskelig fordi jeg ikke passer til å være en sånn type veileder (-5).

<sup>11</sup> Utsagn 36: Jeg sliter med å identifisere meg med veilederrollen. Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning (F1:-5, F2: +4, F3:0, F4:0).

<sup>12</sup> Utsagn 19: Jeg mangler mot og evne til å gå i dybden på lærlingens utfordringer, enten det gjelder holdninger eller atferd. Så lenge de handler om faget føler jeg meg trygg (-4).

<sup>13</sup> Utsagn 8: I løpet av veiledningstimen bruker jeg flere lytteteknikker og metoder for å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld (+2).

<sup>14</sup> Utsagn 25: Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning og er derfor usikker på om jeg gjør det riktig (+5).

at man er skikket eller kvalifisert til oppgaven (Skau, 2017). Funnene viser at veilederne i F2 er trygg i faget sitt, og kompetansen de har om det som skal læres bort. Ser man dette i sammenheng med mesterlæretradisjonen hvor den faglige kompetansen i yrket er det mest vesentlige for å kunne gi opplæring, og at kompetansen læres i nær tilknytning til den praktiske virksomheten (Lauvås & Handal, 2009), kan dette funnet indikere at dette ikke oppleves som nok kompetanse for å kunne være trygg i veilederrollen. Veilederne i F2 har likevel funnet strategier for å gi lærlingen den opplæringen de har krav på.

Tveiten (2015) hevder at veiledningskompetanse er en forutsetning for veilederfunksjonen, enten formell, reell eller begge deler, noe som bekrefter at det er viktig at man har et minimum av veiledningskompetanse for å kunne være veileder. Samtidig er kravet i opplæringsloven (§4-3) at lærebedriftene skal følge krav til innhold i opplæringen og de skal ha en eller flere kvalifiserte personer som har ansvaret for opplæringen. Dette er en motsetning til det Handal & Lauvås (2009) stiller spørsmålsteget ved, nemlig om det er nødvendig at en veileder må kunne det faglige for å kunne gi god veiledning. For veiledere i bedrift ser det ut til at opplevelsen av fagkompetansen er sterk, mens opplevelsen av veiledningskompetanse varierer noe. Opplevd veiledningskompetanse kan være noe man innehar på bakgrunn av sitt yrke, livserfaring og som taus kunnskap, ikke alltid formell kompetanse. Det er naturlig å tenke at det er en sammenheng mellom resultatene av studien og at de fagene som er representert, som barne- og ungdomsarbeiderfaget, helsearbeiderfaget og noen andre servicefag, er av en slik art at dialog, trygghet og hjelperrollen i stor del er integrert i faget og deres profesjonelle kompetanse (Skau, 2017).

Funnene viser også at veilederne i F3 og F4 er trygge i veilederrollen, uten at det er særlig i fokus. At noen veiledere opplever veiledningssamtalene som "hjemmebane" og andre ikke, kan skyldes både trygghet og erfaring. Både F3 og F4 fremhever at de er trygge på faget sitt og men har ulike måter å tilnærme seg veiledning på. Om de identifiserer seg med veilederrollen eller ikke, kommer i bakgrunnen her, men funnene viser tydelig at yrkesstoltheten har betydning for dem i veilederrollen.

#### **5.4.1. Yrkesstoltheten kan vokse i veilederrollen**

Det er en sammenfallende likhet blant flere faktorsyn knyttet til yrkesstolthet og veiledning. Yrkesstolthet defineres som "stolthet man føler som utøver av et bestemt fag, yrke, især knyttet til god og korrekt utøvelse"(NOAB.no). Dette er ikke konsensus blant alle fire faktorsyn, men det er enighet blant veilederne i F1, F3 og F4 at yrkesstoltheten er en viktig drivkraft som samtidig vokser gjennom veiledergjerningen<sup>16</sup>. Dette ble også bekreftet under postintervjuene for disse faktorsynene. Det er nærliggende å tenke seg at yrkesstolthet kan ha en viktig verdi i veiledningssamtalene, som et bidrag til å kunne inspirere og engasjere når de snakker om ulike tema. Yrkesstoltheten hos disse veilederne kan også forstås som en del av selvet deres, ettersom våre egenskaper, tanker, følelser og atferd i ulike kontekster er en del av selvet (Haugan & Kvello, 2019). Dette kan også ses i sammenheng med personens indre evner til å håndtere overgangen og hva de har med seg inn i den (Schlossberg, 2011) En som er stolt av faget sitt og kompetansen sin, kan sies å ha et godt bilde av sitt yrkesmessige selv.

---

<sup>16</sup>Utsagn 31: Min yrkesstolthet vokser gjennom veilederrollen. Jeg har lært meg mye gjennom mitt fag som jeg tror lærlingen har nytte av. Dette lærer jeg bort ved å bruke ulike verktøy i veiledningstimene. (F1:+4, F2: +1, F3:+4, F4:+3).

## 5.5. Ulike behov og versjoner av støtte

I veilederrollen kan støtte være bistand fra kolleger, leder, opplæringskontoret eller andre veiledere. Behovet for støtte kan ses i sammenheng med Vygotskijs kjernetanke om støttestillas, her i dobbel betydning. Veilederne utøver selv å være stillas som utfordrer lærlingen i den nærmeste utviklingszone, mens leder, kolleger eller opplæringskontor kan være støttestillas for veilederne ved behov (Lyngsnes & Rismark, 2007). I denne studien antyder funnene at deltagerne klarer seg relativt godt på egenhånd og jobber hovedsakelig selvstendig. Slik det fremkommer i funnene er det flere av veilederen som opplever å håndtere veiledningssamtalene gjennom å støtte seg på retningslinjer, dokumenter, kompetansemål eller lignende, som er rammeverk for opplæringen og dermed også veiledningen. Funn tilsier at både F1, F2 og særlig F3 som vi har sett tidligere, benytter seg av kompetansemålene i veiledningen. F2 gjør det kanskje i sammenheng med behovet for å ha kontroll, mens F3 gjør det som et naturlig steg for steg i opplæringen hos lærlingen, hos F4 kommer det helt i bakgrunnen. De har en mer praktisk tilnærming og har fokus på hva lærlingen har behov for. Mangel på støtte kan oppleves som en byrde eller en forverring av situasjonen (Anderson et. al, 2012), men funnene antyder at dette ikke er et problem for disse veilederne. Behov for støtte fra ledelsen og/eller opplæringskontoret er ikke fremtredende i tre av faktorsynene, mens F2 uttrykker at de støtter seg til leder i noen grad<sup>17</sup>.

Funnene kan også være en indikasjon på at veilederne har støtte, og dermed ikke har behov for mer, eller at det ikke er i fokus. I postintervju (F1) ble det fremhevet at hele enheten har ansvar for lærlingen, i fellesskap, og ikke veileders ansvar alene. Dette kan også være en faktor som bidrar til at de føler trygghet, og dermed kommer ikke behov for støtte så sterkt frem i faktorsynene. Veilederen i F1 sa at dette kom i bakgrunnen, fordi hun vet at hun får hjelp hvis hun trenger det, noe hun sjelden har gjort til nå. Postintervju F3 bekreftet funnet om at behov for støtte ikke er spesielt stort, men hun påpekte at i situasjoner der det oppstår noe nytt som man ikke har vært borti før, i situasjonen hos lærlingen, kan det være at man søker råd og støtte fra leder eller opplæringskontor. Ved utfordringer man har vært borti tidligere, er behovet mindre. Funnene viser at samtlige veiledere har en opplevelse av stor grad av selvstendighet, noe som er positivt og vitner om tillit fra ledelsen. Det kan tolkes til at støtten nå er tilpasset behovene som uttrykkes i studien, for de fleste av veilederne. Samtidig kunne kanskje det, slik jeg tolker F2, vært fint med mer støtte omkring veiledningskompetanse som kunne ha bidratt til mer trygghet i og identifisering med veilederrollen. Veiledere som opplever at de trenger mye støtte eller er utrygg i rollen vil kanskje ikke ønske å melde seg til en frivillig studie som denne, noe som også kan vise en potensiell skjevhet i studien.

## 5.6. Mulighet for å oppdage nye ting om seg selv

Gjennom å delta på denne studien fikk veilederne en anledning til å bli enda mer bevisst på sin kunnskap, både implisitt og eksplisitt, ettersom at Q-metode godt egnet for å kunne oppdage kunnskap som ikke er så lett å artikulere, eller at man blir tvunget til å sette ord på noe man ikke gjør til vanlig (S. Brown, 1980; Ellingsen, 2010). Dette kan også ses i sammenheng med at noen av veilederne kan ha fått en eller flere nye selvreferanser som påvirker selvinnsikten (Haugan & Kvello, 2019). Denne

---

<sup>17</sup> Utsagn 22: Nærmeste leder er en viktig støttespiller for meg når jeg står fast på hvilke metoder jeg kan bruke for å få lærlingen mer aktiv i veiledningen (+2).



tolkningen bygger jeg blant annet på tilbakemeldingene fra deltagerne. Kommentarer på tilbakemeldingsskjema viser at flere oppdaget nye ting om seg selv og måten de gjennomfører veiledningssamtalene på, gjennom å delta på denne studien. Det kan indikere at de har fått ytterligere selvinnsikt i veilederrollen etter dette. En måte å konkretisere selvinnsikt på er å benytte begrepet selvreferanse som stadig er i bevegelse mot en andre-referanse. Selvreferansen handler om hvem man opplever å være i øyeblikket, i tanke, følelser og kropp, i møte med den andre. Dette blir igjen en del av selvinnsikten (Kvalsund & Roald, 2019). Sitater som underbygger dette er; "Interessant. Grei måte å få tenkt litt over rollen som veileder og hvordan samtalene mine er" og "Spennende å reflektere over disse påstandene. Plukket opp ting jeg skal bruke videre som veileder", og en skrev "Synes det var bra. Ble mer bevisst og sikker på min rolle som veileder". Dette bekrefter også noen av Q-metodens muligheter, som i dette tilfellet bidro til nye oppdagelser hos noen av de som deltok. Deltagerne kan gjennom møte med ulike utsagn, oppdage perspektiver og synspunkt som de ikke har vært bevisst på hos seg selv (S. Brown, 1980; Ellingsen, 2010). Kanskje de fikk begrepsatt noe av sin tause kunnskap, at de fikk mer selvinnsikt knyttet sin veilederrolle, som samtidig kan deles med hele arbeidsplassen.



## 6.0. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Denne studien har hatt til hensikt å utforske deltagerenes operante subjektivitet, hvor de har vurdert og delt sine opplevelser og erfaringer i en bestemt kontekst (Stephenson, 1961b; Stephenson, 1980a; Thorsen & Allgood, 2010). Drøftingen har fokusert på veilederes opplevelse av veiledningssamtaler med lærlinger, ved å se nærmere på hvordan veilederne opplever å håndtere veiledningssamtalene og hvordan de opplever egen veiledningskompetanse. I denne studien har vi blitt kjent med fire ulike faktorsyn blant de 31 veilederne som har deltatt. Til sammen har veilederne som deltok i denne studien over tid hatt ansvar for over 240 lærlinger! Litteratur, lovverk og forskning viser at det er hensiktsmessig for veiledere å ha veiledningskompetanse for å oppleve mestring og trygghet i veilederrollen. Denne studien bekrefter i vesentlig grad dette. I drøftingen er funnene belyst opp mot teori, og et hovedfunn kan sies å være at alle veiledere har en felles grunnholdning om å skape trygge rammer og tillit for sine lærlinger, noe som er i samsvar med veiledning i et humanistisk perspektiv. Vi har også sett at samtlige veiledere i denne studien ikke opplever tidsaspektet som et problem eller i fokus, noe som kan skyldes ulike faktorer, men hvor en forklaring *kan* henge sammen med at alle i studien har selv frivillig valgt å være veiledere.

Videre har vi sett at veilederne håndterer veiledningssamtalene ulikt ut fra hva de selv opplever i forbindelse med mestring og trygghet. Veiledningssamtaler med fokus på dialog og refleksjon, gjerne også i dybden, kjennetegnes av veilederne i F1. Veilederne i F2 som er trygge på faget sitt, og når det kommer til veiledning så har de i tillegg et behov for å planlegge hva det skal snakkes om for å ha kontroll i situasjonen. Fokus på kompetansemål og skriftlig arbeid er viktig for veiledere i F3, samtidig som de har mot til å gå i dybden når de snakker med lærlingene. Veiledere i F4 er mest komfortabel med å veilede gjennom praktisk arbeid, samtidig som de har fokus på lærlingens behov.

Til sist har vi sett nærmere på at veilederne opplever å identifisere seg med veilederrollen i ulik grad. Her trer F1 tydelig frem som den som identifiserer seg mest med rollen, mens det havner i bakgrunnen hos F3 og F4. De ferskeste veilederne i F2 opplever derimot at de ikke identifiserer seg med rollen. Ulik grad av identifikasjon med veilederrollen ser i denne studien ut til å henge sammen med hvordan veilederne opplever egen veiledningskompetanse, noe som varierer mellom de ulike faktorsynene. F3 og F4 har ikke spesielt fokus på det veiledningsperspektivet, men har fokus på å jobbe ut fra faget. F3 gjør dette gjennom kompetansemål og skriftlig arbeid og mens F4 gjør det gjennom praktisk arbeid. Veiledere i F1 har imidlertid stor tiltro til egen veiledningskompetanse, mens veiledere i F2 opplever at de ikke kan nok om veiledning og er litt usikker på om de passer til rollen.

Funnene indikerer også at veilederne opplever i liten eller ingen grad å ha behov for støtte, noe som kan bety at de har nok støtte, eller at det ikke er i fokus. Gjennom å delta på denne studien fikk veilederne en anledning til å bli enda mer bevisst på sin kunnskap. En av deltagerne skrev på tilbakemeldingsskjema "Synes det var bra. Ble mer bevisst og sikker på min rolle som veileder". Dette bekrefter også noen av Q-metodens muligheter, som i dette tilfellet bidro til nye oppdagelser hos noen av de som deltok (S. Brown, 1980; Ellingsen, 2010), og samtidig får man en bevisstgjøring gjennom å reflektere over ulike behov. Hva man trenger av støtte eller mer opplæring av, og hva man mestrer godt. Ved å bli mer bevisst på seg selv kan man begrepssette sin tause

kunnskap, som igjen kan løftes videre og deles for læring mellom veilederne på de ulike arbeidsplassene. Som videre leder oss inn på implikasjoner av studien.

### **6.1. Implikasjoner for veiledere til lærlinger**

Veilederne er viktige ressurspersoner for lærlingene. Denne studien har vist at veilederne er forskjellige og håndterer veiledningssamtalene ulikt, og ut fra det vil de ha ulike behov for oppfølging for å kunne oppleve mestring og trygghet i veilederrollen. Det er forhåpentligvis nyttig for både veiledere og andre som jobber med fagopplæring å få en bevisstgjøring om hvordan veiledere kan håndtere veiledningssamtalene, og hvordan de kan identifisere seg med veilederrollen. Funnene kan bidra til å kunne legge til rette for en mer tilpasset støtte og motivasjon til å fortsette med den viktige jobben de gjør. At veilederne håndterer veiledningssamtalene på ulikt vis, kan også forstås som en del av lokal og/eller personlig tilpasning av opplæringen og høy grad av autonomi i veilederrollen. Denne studien indikerer at det er høy selvstendighet blant veilederne, og samtidig viser det at det kan være hensiktsmessig å finne gode måter og rutiner for å gi veiledere tilbakemelding på jobben de gjør for å trygge dem og holde motivasjonen oppe. Særlig med tanke på de veilederne som ikke har så mye erfaring og kan kjenne seg igjen i faktorsyn 2.

Det at veilederne syntes det var interessant, lærerikt og bevisstgjørende å delta i studien tilsier at støttestrukturer som bidrar til individuell refleksjon vil kunne øke trygghet i forhold til egen veiledningskompetanse og sterkere identifikasjon med veilederrollen. Samtidig kan en dra veksler av å dele og reflektere over ulike veiledningsstrategier og tilnærminger på tvers, gjennom oppdagelse og læring på gruppenivå og organisasjonsnivå.

### **6.2. Kritikk til egen forskning**

Selv om Q- metodologiske studier er egnet for å forstå et subjektivt fenomen, er det alltid en fare for at man kan overse viktige aspekter av kommunikasjonsuniverset når man skal forme utsagn (Kvalsund, 1998). For min egen del var dette spennende fordi jeg skulle bli enda mer kjent i et kommunikasjonsunivers som allerede var kjent for meg. I denne prosessen benyttet jeg meg av mine forkunnskaper, skrev ned alt jeg selv kunne komme på og i tillegg kartla jeg kommunikasjonsuniverset gjennom noen små impulsive pilotintervju. Jeg ser i ettertid at jeg kunne snakket mer eksplisitt om opplevelsen av veiledningssamtalene, for å få frem begrep med flere nyanser som jeg kunne hatt med i utsagnene. Pilotsorteringene ble gjennomført med kolleger som kjenner veilederne og kulturen godt, men jeg ser at det hadde vært mer hensiktsmessig å gjennomføre det med den aktuelle målgruppen, at noen veiledere hadde gjennomført disse. Dette ble ikke gjort fordi jeg vurderte at jeg ville spare dem, slik at jeg kunne få nok deltagere til den faktiske Q-sorteringen. Av samme hensyn, til deltagerens tidsbruk, hadde min studie 36 utsagn, som er litt færre utsagn enn anbefalt i litteraturen (40-80)(Watts & Stenner, 2012). Gjennomføringen av Q-sortering ble gjort i store grupper, noe som ikke gav rom for å snakke med deltagerne underveis eller etterpå. Dette kan også føre til at noen deltagere avviker fra sorteringsinstruksen (Watts & Stenner, 2012), noe som faktisk skjedde da en deltager førte Q sorteringsskjema sitt feil, og dermed ikke kunne brukes i studien. Hvis jeg hadde vært tettere på, kunne det ha vært unngått. Dersom jeg skulle gjort det igjen, ville jeg ha gjennomført i mindre grupper for å kunne plukke opp mer omkring hva de tenkte og for at deltagerne skulle hatt bedre tid til å sortere. Jeg er

usikker på om resultatet av studien hadde blitt annerledes, men jeg tror opplevelsen for deltakerne kunne vært enda bedre.

Det er flere utfordringer knyttet til det å forske på egen bedrift. Jeg opplevde at det var mye å holde orden på for å bevare anonymiteten for deltagerne, men jeg fant en god løsning og det gikk bra. Flertallet av utvalget av veiledere som meldte seg til studien var personer som jeg har samarbeidet med tidligere. Jeg tror kanskje det var lettere å melde seg til å være med, fordi de kjente meg. Men det er også en viss fare for at de følte en slags forpliktelse ettersom de kjenner meg litt. Et viktig prinsipp er at deltakelse i forskning skal være frivillig. Samtykke til deltakelse skal være "avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet" (Bryman, 2008; NESH, 2016, s.14). Derfor passet jeg på å understreke flere ganger at det var frivillig. De som var med gav uttrykk for at de opplevde som viktig å kunne bidra til denne studien.

Det at jeg har forsket internt i egen bedrift, kan ha vært en medvirkende årsak til skjevhet i studien, både med tanke på at det er flest med lang erfaring som har meldt seg på og ut fra hvilket fag de representerer. 20 av 31 stk kommer fra det faget jeg jobber med til daglig. Kanskje noen avsto fra å delta fordi det var meg som var forskeren, og at de var engstelige at de skulle bli "sett i kortene". Samtidig har Q-metoden gjort det mulig for meg å inkludere flere deltakere fra ulike fag i egen bedrift, og hjulpet meg som forsker å rette fokus på veiledernes subjektive forståelse, noe som kunne vært veldig krevende ved for eksempel kvalitativ metode, da anonymiteten der ville vært annerledes.

I arbeidet med denne studien måtte jeg jobbe bevisst for å beholde forskerrollen, noe som kunne være utfordrende ettersom jeg jobber så nær tematikken i denne studien til daglig. Jeg ble jeg overrasket over enkelte funn, og ble tydelig ekstra engasjert i enkelte av dem. For eksempel oppdaget jeg gjennom faktorfortolkningen at funnet om yrkesstolthet engasjerte meg litt ekstra. Yrkesstolthet blant fagarbeidere er noe jeg brenner for i arbeidet mitt til daglig, så her fikk jeg kjenne litt på utfordringen ved å forske på noe som ligger eget hjerte nært. Jeg har forsøkt å holde meg til konkrete funn, og argumentere saklig for det som her kommer frem i funnene.

Jeg opplevde også et lite dilemma mellom det viktige prinsippet om at forskningen skal være fri i den forstand at ikke andre hensyn legger press eller føringer på forskningen (NESH, 2016), og min egen samvittighet overfor at deltagerne skulle presenteres rettfærdig. Av takknemlighet og respekt for de som har deltatt og kanskje skal lese oppgaven, opplevde jeg motstand mot å skulle skrive noe som kanskje kunne såre dem, ved at de ikke føler seg sett og forstått med sine styrker, perspektiv og synspunkter. Jeg skal jo møte de fleste igjen. Etter gode refleksjoner med min veileder, ble dette enklere etter hvert. Deltagerne har anonymt delt sin opplevelse, og jeg har gjort mitt beste for å tolke resultatene med min egen forforståelse "satt på hold". Årsaken til at jeg velger å skrive det her er fordi det er viktig å reflektere og redegjøre for hvordan forskerens holdninger og verdier kan påvirke både gjennomføringen og resultatene (NESH, 2016).

### **6.3. Videre forskning**

Helt til slutt vil jeg dele noen tanker om hva jeg ut fra studiens funn finner relevant for videre forskning. Det kunne vært interessant å forske videre på veiledernes behov og ønske for mer opplæring eller videreutvikling. Spesielt med tanke på uttalelsen fra Lied-utvalget som påpeker at i likhet med lærerne i videregående skole har også veilederne

behov for ny kunnskap når det skjer endringer i arbeidslivet. Lied-utvalget mener imidlertid det er behov for tilgang til mer relevant opplæring for veiledere enn det de har i dag (NOU 2018:15, s.74). Mitt masterprosjekt eller senere studier om veilederne, ville vært spennende å se i sammenheng med lærlingene og deres perspektiv. Jeg mener det kunne det vært aktuelt å se på hvordan veileders håndtering og veiledningskompetanse oppleves for lærlingene, og se dette i sammenheng med lærlingenes opplevelse av veiledningssamtalene, for å se om det er sammenfallende eller ikke. Det kunne også ses på i sammenheng med funnene i lærlingundersøkelsen som gjennomføres nasjonalt hvert år. Det kunne også vært nyttig å undersøke hvordan forberedelsestid henger sammen med kvalitet på veiledningssamtalen. Videre kunne det også vært interessant å forske på hvordan veiledere til lærlinger gir tilbakemeldinger og vurderinger, hvordan det erfarer og hvordan opplevelsen av makt relateres til dette.

## Referanseliste

- Allgood, E. (1999). Catching transitive thought through Q methodology: Implications for counseling education. *Scandinavian journal of education research*, 43(2), 209-225.
- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære og yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Anderson, M., Goodman, J. & Schlossberg, N. (2012). *Counseling adults in transition: linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* (4.utg.). New York: Springer Publishing Company.
- Aubert, A-M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bachkirova, T. & Borrington, S. (2018). The limits and possibilities of a person-centered approach in coaching through the lens of adult development theories. *Philosophy of coaching: an international journal*, 3(1), 6-22.  
<http://dx.doi.org/10.22316/poc/03.1.02>
- Billett, S. (2011). Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of workplace learning* (s. 60-72).  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446200940.n5>
- Brown, J. R. (1996). *The I in science*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity. Application of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University press.
- Brown, S. R. (2019). Subjectivity in the human sciences. *The Psychological Record*.  
<https://doi.org/10.1007/s40732-019-00354-5>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis. Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. (NIFU Rapport 14/13). Hentet fra:  
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280417/NIFURapport2013-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Det norske akademis ordbok (NOAB) (2020, 26.april) Hentet fra:  
<https://naob.no/ordbok/yrkesstolthet>
- Ellingsen, I. T., Størksen, I. & Stephens, P. (2009). Q methodology in social work research. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(5), 395-409.  
<https://doi.org/10.1080/13645570903368286>
- Ellingsen, I. T. (2010). Erfaringer fra ungdommers deltakelse i Q- studie: Utarbeidelse av utsagn og gjennomføring av Q-sortering med ungdom under barnevernets omsorg. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 105-121). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-8>
- Hargie, O. (2016). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (6. utg.). London: Routledge.
- Haugan, J.A. & Kvello, Ø. (2019). Historiske perspektiver på selvinnsikt. I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s.11-19). Bergen: Fagbokforlaget.
- Intuitiv (2020). I *Store norske leksikon*. Hentet 22. mai 2020 fra: <https://snl.no/intuitiv>
- Ivey, A. E., D`Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy. A multicultural perspective* (7. utg.). California: SAGE.

- Kelly, E. W., Jr. (1997). Relationship-centered counseling: A humanistic model of integration. *Journal of Counseling & Development*, 75(5), 337-345.  
Hentet fra: <https://search.proquest.com/docview/62522451?accountid=12870>
- Kierkegaard, S. (1969/1844). *Begrebet angst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kierkegaard, S. (1994/ 1859). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I: *Kierkegaard S. Samlede værker*. (Bd. 18.). København: Gyldendal.
- Killen, K. (2008). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning. Et fellesfaglig perspektiv*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Knight, M. & Rupp, G. (1999). "Two sciences..." Part 1: The epistemology of object/subject interdependence. *Operant Subjectivity*, 22(3), 2-11.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2.utg.). Los Angeles: SAGE
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person: A discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology – with implications for counseling and education*. (Doktoravhandling). NTNU i Trondheim
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 47-81). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. & Roald, G.M. (2019). Sjølvinnsett i eit relasjonsperspektiv. I J. A. Haugan & Ø. Kvellø (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s.185-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2009). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (6.utg.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Leenderts, T. A. (2014). *Person og profesjon: Om menneskesyn og livsverdier offentlig omsorg* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K-A. (2015). Mentor education: Challenging mentors' beliefs about mentoring. *International journal of mentoring and coaching in education*, 4(2), 142-158.  
<https://doi.org/10.1108/ijmce-10-2014-0034>
- Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of career assessment*, 16(1), 6–21.  
<https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13. doi:10.1037/0003-066X.41.1.3
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- May, R. (1975). *The courage to create*. New York: Norton.
- McKeown, B. & Thomas, D. (2013). *Q-methodology*. London: SAGE University Paper.
- Motschnig, R. & Nykl, R. (2009). *Person-centred communication: Theory, skills and practice*. Berkshire: Open University Press.
- Moxnes, P. (2012). *Positiv angst*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (4. utg.). Hentet fra  
[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)



- Nonaka, I. & Toyama, R. (2003). The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge Management Research & Practice* 1, 2-10. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500001>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2018, 16.oktober). Forske på egen arbeidsplass. Hentet fra: [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen\\_arbeidsplass.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html)
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre — Struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- Nyen, T. & Tønder A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova.(1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_4)
- Paige, J. B., & Morin, K. H. (2016). Q-sample construction. *Western Journal of Nursing Research*, 38(1), 96-110. doi:10.1177/0193945914545177
- Regjeringen.no (2017, 09. Juni). Yrkesfagløftet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/kunnskap-gir-muligheter-for-alle1/Yrkesfagloftet/id753135/>
- Regjeringen.no (2018, 08.oktober). Regjeringa forsterkar yrkesfagløftet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringa-forsterkar-yrkesfagloftet/id2613481/>
- Reynolds, W. J & Scott, B. (1999). Empathy: A crucial component of the helping relationship. *Journal of Psychiatric Mental Health Nursing*, 6, 363 - 370. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.1999.00228.x>
- Rogers, C. R. (1961/2004). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Houghton Mifflin.
- Rogers, R. S. (1995). Q-methodology. In Harré, R., Langenhove, L.V. & Smith, J. A. (Red.) *Rethinking methods in psychology* (s. 178-192). London: SAGE.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Schlossberg, N. K. (2011). The challenge of change: the transition model and its applications. *Journal of employment counseling*, 48, 159-162.
- Schmolck, P. (2014). PQmethod versjon 2.35 for DOS (23.04.2014) med PQROT 2.0 (02.05.2014). Adapted from mainframe-program Qmethod by John Atkinson, 1992. Tilgjengelig som frivare på (16.10.2018): <http://schmolck.org/qmethod/>
- Shank, G. (1987). Abductive strategies in educational research. *The American journal of semiotics*, 5(2), 275-290.
- Smith, N. W. (2001). Centrism, neocentrism, and universal Q. *Operant subjectivity*, 24(2), 52- 67.
- Skagen, K. (2019). Hva er og hvordan oppstår selvinnsikt i veiledning i lærerkvalifisering? I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s.209-231). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skau, G. (2008/ 2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (3.utg/ 5.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Skau, G. (2012). Personlig kompetanse – en dobbel utfordring i veiledning. I A.K. Ulvestad & F. Ulvestad Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s.53-70). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B. M. (2013). Kunnskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod. Malmö: Liber
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stephenson, W. (1961a). Scientific creed-1961: Abductory principles. *The Psychological Record*, 11, 9-17.
- Stephenson, W. (1961b). Scientific creed-1961: The centrality of self. *The Psychological Record*, 11, 18-25
- Stephenson, W. (1968). Perspectives in psychology: Consciousness out - subjectivity in. *The Psychological Record*, 18(4), 499-501.
- Stephenson, W. (1980a). Conscience and consciousness. *Operant Subjectivity*, 3(3), 74-82.
- Stephenson, W. (1980b). Newton's fifth rule and Q methodology: Application to educational psychology. *American Psychologist*, 35(10), 882-889.
- Stephenson, W. (1986). Protoconcurus: The concourse theory of communication. *Operant Subjectivity*, 9 (2), 37-58.
- Sugarman, L. (2001). *Life-span development: frameworks, accounts and strategies* (2.utg.). New York: Psychology press.
- Svennungsen, H. O. (2011). *Making meaningful career choices. A theoretical and Q-methodological inquiry*. (Doktoravhandling). NTNU i Trondheim
- Sæbjørnsen, S. E. N., Ellingsen, I. T., Good, J. M. M. & Ødegård, A. (2016). Combining a naturalistic and theoretical Q sample approach: An empirical research illustration. *Operant subjectivity. The international journal of Q methodology*, 38(2), 15-32.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis. Theorizing qualitative research*. Chicago: University of Chicago
- Thorsen, A. A. & Allgood, E. (2010). *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "bit-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.  
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tveiten, S. (2015). *Veiledning – mer enn ord ...* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønsberg, K. (2009). Etske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger. I H. C. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne. Universitetet og region - nærhet og uavhengighet* (s.268-283). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulvestad, A.S. (2012). Veiledningskrakken. I A.K. Ulvestad & F. Ulvestad Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s.85-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 09.februar). Følge opp lærling i bedrift. Hentet fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/folg-opp-larlinger/#instruksjon-og-veiledning>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 08. August). Lærebedriftsundersøkelsen. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/larebedriftsundersokelsen/>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research. Theory, method and interpretation*. London: SAGE Publications.

## Vedlegg 1: Faktorladninger

Q-sorteringer som lader signifikant på hver faktor er merket med en x og er uthevet. Den høyeste ladningen på hvert faktorsyn er markert med svart, og viser hvem som er aller mest enige med det faktorsynet.

Nr	Deltager	F1	F2	F3	F4
1	K15+	0.0253	0.0767	<b>0.8412X</b>	-0.0147
2	K10+	<b>0.7542X</b>	-0.1112	0.1175	0.1926
3	M2+	<b>0.6576X</b>	0.1945	0.1175	0.1926
4	K15+	0.4956	0.0304	<b>0.6793X</b>	0.0364
5	K5+	<b>0.6428X</b>	0.2656	0.4586	0.1866
6	K5+	<b>0.7311X</b>	0.2905	0.2323	0.2374
7	K2+	0.0291	<b>0.7858X</b>	0.1021	0.4238
8	K2+	<b>0.7311X</b>	0.0840	0.3390	0.1768
9	K2+	<b>0.7118X</b>	0.2112	0.4456	-0.0419
10	M 2+	0.3704	0.1313	0.2656	<b>0.6638X</b>
11	K15+	<b>0.6336X</b>	-0.0495	0.3774	0.2117
12	K2+	<b>0.8617X</b>	0.1228	0.2275	0.0759
13	K5+	<b>0.7486X</b>	0.3212	0.2491	0.2877
14	M2+	0.0460	0.1111	-0.0355	<b>0.8862X</b>
15	K1+	<b>0.7299X</b>	0.2214	0.1497	0.3033
16	K15+	<b>0.7757X</b>	0.1318	0.2878	-0.0368
17	K2+	<b>0.6395X</b>	0.0752	0.5051	0.2328
18	K2+	<b>0.7227X</b>	0.0010	0.4012	0.3891
19	K10+	<b>0.7890X</b>	0.1187	0.2730	-0.0257
20	K5+	<b>0.6530X</b>	0.1735	0.2718	0.3306
21	M2+	<b>0.8129X</b>	0.2326	-0.0060	0.1717
22	K5+	0.2712	0.5121	0.1726	<b>0.6116X</b>
23	K5+	0.3467	0.0055	<b>0.6827X</b>	0.2300
24	K2+	<b>0.7534X</b>	0.3242	0.1563	0.0566
25	M2+	<b>0.6903X</b>	0.1905	0.4546	0.2595
26	K2+ *	0.5220	0.4647	0.4416	0.2776
27	K1+	0.1753	<b>0.8931X</b>	-0.0165	-0.0049
28	K15+	<b>0.7660X</b>	-0.1270	0.0201	0.1780
29	K10+	<b>0.7272X</b>	0.3861	0.1336	-0.0277
30	K10+	<b>0.7890X</b>	0.2633	0.2357	0.1147
31	K5+	<b>0.6448X</b>	-0.0393	0.1811	0.3226
Forklart varians		40 %	9 %	13 %	9 %
*Deltageren sorterer litt på alle faktorer, og faller dermed ut					

## Vedlegg 2: Visuell oversikt over faktorsorteringer

Grønne felt:	Distinguishing statements ved $p < .05$
Asterisk (*):	Distinguishing statements ved $p < .01$
Grå felt:	Consensus statements

### Faktorsyn1: Betryggende og selvstendig veiviser

Mest uenig i						Mest enig i					
- 5	- 4	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	+ 5	
25*	15	5	1	11	2	4	3	7	12	18	
36*	19	13	20	27	16	6	8*	10	31	24	
		21	23	28	22	9	14	29			
			33	30	26	17	35				
					32						
					34						

### Faktorsyn2: Planleggeren som enda ikke identifiserer seg med veilederrollen

Mest uenig i						Mest enig i					
- 5	- 4	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	+ 5	
15	1	17	5	13	3	12	2	18	7	14*	
23	11	32	8	16	19	25	4	24	36*	21*	
		33	9	34	20	31	6	29			
			10*	26	27	35	22				
					28						
					30						

**Faktorsyn3:****Stolt fagarbeider med hovedfokus på kompetansemål**

Mest uenig i					Mest enig i					
- 5	- 4	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	+ 5
16	19	26	13	14*	2	1	5	3	12	7
27	33	32	25	20	8	6	10	4	31	24
		35*	28	21	11	9	17	34		
			30	29	15*	18	23*			
					22					
					36					

**Faktorsyn 4:****Erfaren instruktør med fokus på lærlingen og det praktiske arbeidet**

Mest uenig i					Mest enig i					
- 5	- 4	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	+ 5
15	8	9	3	1	19	7	2	10	6	18
22*	16	20	4*	13	25	32	11*	12	24	30*
		23	5	17	28	33*	14	31		
			27	21	29	34	26*			
					35					
					36					

### Vedlegg 3: Tabell med faktorscore for hvert utsagn

Nr	Utsagn	F1	F2	F3	F4
1	Jeg vet ofte ikke hva vi skal snakke om i veiledningstimene, men det blir som regel bra likevel. Det tror jeg skyldes at jeg er så trygg på faget mitt.	-2	-4	1	-1
2	Jeg mener den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetansen i veiledningstimen. Derfor kan jeg være veileder, selv om jeg ikke kan så mye teori om veiledning.	0	2	0	2
3	Vi tar for oss et mål om gangen, snakker om det og så skriver lærlingen til neste gang. Da snakker vi om det han har skrevet, før vi starter på et nytt mål.	2	0	3	-2
4	Jeg har lest og gitt tilbakemeldinger på det lærlingen har skrevet før vi har veiledning. Da er det som regel det vi snakker om på veiledningstimene.	1	2	3	-2
5	Veiledningstimene føles alt for lange noen ganger, jeg vet ikke alltid hva vi skal snakke om.	-3	-2	1	-2
6	Min vilje til å få det beste ut av lærlingen i løpet av veiledningssamtalen er styrende for hvordan jeg tilnærmer meg situasjonen.	1	2	2	4
7	Kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse er en viktig ramme for hvordan jeg legger opp veiledningstimene.	3	4	5	1
8	I løpet av veiledningstimen bruker jeg flere lytteteknikker og metoder for å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld.	2	-2	0	-4
9	Lederen min har valgt meg som veileder fordi hun/han mener jeg passer til det. For å føle meg trygg og kompetent i veiledningssamtalen, er det viktig for meg å vite at jeg har støtte fra leder og opplæringskontoret.	1	-2	1	-3
10	I veiledninga kommer vi begge med våre meninger. Selv om vi er uenige har jeg respekt for lærlingen. Om vi trenger hjelp for å finne ut av det, så spør vi om hjelp.	3	-2	2	3
11	Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med min lærling, derfor snakker vi kun om jobberelaterte ting i veiledningssamtalen slik at lærlingen skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	-1	-4	0	2
12	Jeg er opptatt av å tenke langsiktig. Mine tilbakemeldinger er alltid grundig gjennomtenkt, og jeg mener det er viktig og gi rom for å prøve og feile.	4	1	4	3
13	Jeg unngår helst å ta opp vanskelige ting, fordi jeg er usikker på hvordan jeg selv vil takle det dersom lærlingen blir sint, såra eller lei seg.	-3	-1	-2	-1
14	Jeg liker å planlegge hva vi skal snakke om, slik at jeg har kontroll på situasjonen og vet at jeg har kompetanse om tema.	2	5	-1	2
15	Ofta blir jeg stressa fordi jeg føler at lærlingen kan nesten like mye som meg.	-4	-5	0	-5
16	Tidspress bidrar til at jeg ikke får vist den beste utgaven av meg selv i veiledningstimene.	0	-1	-5	-4
17	Vi følger en fast rytme i veiledningstimene. Ofta snakker vi rundt mål, da er jeg bevisst på å bruke ulike lytteteknikker og unngår å komme med løsninger.	1	-3	2	-1
18	Fokus i veiledningstimene er å være tilstede, lytte og finne veien sammen med lærlingen. Det er min jobb å sørge for å få frem det beste i lærlingen.	5	3	1	5
19	Jeg mangler mot og evne til å gå i dybden på lærlingens utfordringer, enten det gjelder holdninger eller atferd. Så lenge de handler om faget føler jeg meg trygg.	-4	0	-4	0
20	Jeg kjenner at jeg trenger litt klarere føringer og oppfølging fra opplæringskontoret, men der er det lite hjelp å få.	-2	0	-1	-3
21	Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning og er derfor usikker på om jeg gjør det riktig.	-3	5	-1	-1

22	Nærmeste leder er en viktig støttespiller for meg når jeg står fast på hvilke metoder jeg kan bruke for å få lærlingen mer aktiv i veiledningen.	0	2	0	-5
23	Det er umulig å planlegge hva vi skal snakke om i veiledninga, men jeg er trygg på hvilke metoder jeg kan bruke så det flyter best uten planlegging.	-2	-5	2	-3
24	Trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Jeg byr på meg selv og er bevisst på hvordan jeg skal opptre for å skape tillit.	5	3	5	4
25	Jeg opplever at veiledningstimen er vanskelig fordi jeg ikke passer til å være en sånn type veileder.	-5	1	-2	0
26	En veileder bør kunne det meste om faget, og litt om veiledning. I veiledningssamtalen er jeg ofte litt usikker, men det blir bra til slutt. Jeg kan kanskje mer enn jeg tror.	0	-2	-3	2
27	Dersom jeg trenger bistand i veiledningssamtalen, får jeg det. Det er ofte jeg er usikker på om jeg har nok veiledningskompetanse til å snakke om de ulike temaene i veiledningstimen.	-1	0	-5	-2
28	Det er så travelt på jobb og det påvirker kvaliteten på veiledningstimen. Jeg opplever at jeg ikke får til å veilede godt nok på grunn av det.	-1	0	-2	0
29	Jeg opplever tydelige retningslinjer som en støtte, slik at vi vet hva vi skal jobbe med i veiledningssamtalen.	3	3	-1	0
30	Jeg tror at min veiledning er best når vi arbeider praktisk. Det blir litt stivt og kunstig å sitte på en stol og bare snakke og reflektere.	-1	0	-2	5
31	Min yrkesstolthet vokser gjennom veilederrollen. Jeg har lært meg mye gjennom mitt fag som jeg tror lærlingen har nytte av. Dette lærer jeg bort ved å bruke ulike verktøy i veiledningstimen.	4	1	4	3
32	Hvis jeg skal ta opp noe vanskelig med lærlingen ber jeg enten avdelingsleder eller opplæringskontoret om å være med.	0	-3	-3	1
33	Jeg spør ofte om det er noe lærlingen lurer på, men det er det sjeldent noe. Da blir jeg stressa fordi da vet jeg ikke hva vi skal snakke om. Hvis lærlingen sier at vi ikke trenger å ha veiledningstime, synes jeg det er greit.	-2	-3	-4	1
34	I veiledninga snakker vi om ulike tema og jeg opplever at lærlingene åpner seg for meg. Jeg er komfortabel i situasjonen, men det blir mindre tid til det faglige.	0	-1	3	1
35	Ved at veiledningstida står satt opp i timeplan for avdelingen, får jeg gitt den veiledninga som lærlingen trenger og har krav på.	2	1	-3	0
36	Jeg sliter med å identifisere meg med veilederrollen. Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning.	-5	4	0	0

## Vedlegg 4: Distinguishing statements for alle faktorsyn

( $P < .05$  ; Asterisk (\*) Indikerer sigifikans på  $P < .01$ )

Både Factor Q-Sort Value (Q-SV) og Z-Score (Z-SCR) er med i tabellene.

### Distinguishing Statements for Faktor 1

Nr	Utsagn	F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR	F4 Q-SV Z-SCR
8	I løpet av veiledningstimen bruker jeg flere lytteteknikker og metoder for å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld.	2 0.85*	-2 -0.64	0 -0.18	-4 -1.54
36	Jeg sliter med å identifisere meg med veilederrollen. Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning.	-5 -1.46*	4 1.22	0 0.00	0 -0.08
25	Jeg opplever at veiledningstimen er vanskelig fordi jeg ikke passer til å være en sånn type veileder.	-5 -1.77*	1 0.40	-2 -0.75	0 -0.23

### Distinguishing Statements for Faktor 2

Nr	Utsagn	F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR	F4 Q-SV Z-SCR
14	Jeg liker å planlegge hva vi skal snakke om, slik at jeg har kontroll på situasjonen og vet at jeg har kompetanse om tema.	2 1.00	5 2.00*	-1 -0.65	2 0.85
21	Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning og er derfor usikker på om jeg gjør det riktig.	-3 -1.25	5 2.00*	-1 -0.73	-1 -0.41
36	Jeg sliter med å identifisere meg med veilederrollen. Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning.	-5 -1.46	4 1.22*	0 0.00	0 -0.08
12	Jeg er opptatt av å tenke langsiktig. Mine tilbakemeldinger er alltid grundig gjennomtenkt, og jeg mener det er viktig og gi rom for å prøve og feile.	4 1.15	1 0.27	4 1.77	3 1.16
10	I veiledninga kommer vi begge med våre meninger. Selv om vi er uenige har jeg respekt for lærlingen. Om vi trenger hjelp for å finne ut av det, så spør vi om hjelp.	3 1.14	-2 -0.55*	2 0.78	3 1.16



### Distinguishing Statements for Faktor 3

Nr	Utsagn	F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR	F4 Q-SV Z-SCR
23	Det er umulig å planlegge hva vi skal snakke om i veiledninga, men jeg er trygg på hvilke metoder jeg kan bruke så det flyter best uten planlegging.	-2 -0.80	-5 -1.75	2 0.81*	-3 -1.17
15	Ofta blir jeg stressa fordi jeg føler at lærlingen kan nesten like mye som meg.	-4 -1.46	-5 -2.00	0 0.13*	-5 -1.57
14	Jeg liker å planlegge hva vi skal snakke om, slik at jeg har kontroll på situasjonen og vet at jeg har kompetanse om tema.	2 1.00	5 2.00	-1 -0.65*	2 0.85
35	Ved at veiledningstida står satt opp i timeplan for avdelingen, får jeg gitt den veiledninga som lærlingen trenger og har krav på.	2 1.09	1 0.51	-3 -1.18*	0 -0.12
27	Dersom jeg trenger bistand i veiledningssamtalen, får jeg det. Det er ofte jeg er usikker på om jeg har nok veiledningskompetanse til å snakke om de ulike temaene i veiledningstimen.	-1 -0.37	0 0.16	-5 -1.38	-2 -0.44

### Distinguishing Statements for Faktor 4

Nr	Utsagn	F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR	F4 Q-SV Z-SCR
30	Jeg tror at min veiledning er best når vi arbeider praktisk. Det blir litt stivt og kunstig å sitte på en stol og bare snakke og reflektere.	-1 -0.43	0 - 0.02	-2 - 0.84	5 1.76*
26	En veileder bør kunne det meste om faget, og litt om veiledning. I veiledningssamtalen er jeg ofte litt usikker, men det blir bra til slutt. Jeg kan kanskje mer enn jeg tror.	0 -0.29	-2 - 0.56	-3 - 0.99	2 1.03*
11	Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med min lærling, derfor snakker vi kun om jobberelaterte ting i veiledningssamtalen slik at lærlingen skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	-1 -0.56	-4 - 1.35	0 - 0.51	2 0.94*
33	Jeg spør ofte om det er noe lærlingen lurer på, men det er det sjeldent noe. Da blir jeg stressa fordi da vet jeg ikke hva vi skal snakke om. Hvis lærlingen sier at vi ikke trenger å ha veiledningstime, synes jeg det er greit.	-2 -0.96	-3 - 0.95	-4 - 1.30	1 0.36*
4	Jeg har lest og gitt tilbakemeldinger på det lærlingen har skrevet før vi har veiledning. Da er det som regel det vi snakker om på veiledningstimene.	1 0.54	2 0.93	3 1.02	-2 -0.57*
8	I løpet av veiledningstimen bruker jeg flere lytteteknikker og metoder for å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld.	2 0.85	-2 - 0.64	0 - 0.18	-4 -1.54
22	Nærmeste leder er en viktig støttespiller for meg når jeg står fast på hvilke metoder jeg kan bruke for å få lærlingen mer aktiv i veiledningen.	0 0.32	2 0.55	0 0.10	-5 -1.83*

## Vedlegg 5: Design og utsagn

Tabell 1. Design

Effekt	Nivå				Celler
Håndteringsevne	Situasjon (a)	Støtte (b)	Strategi (c)	Selvet (d)	4
Veiledningskompetanse	Teoretisk kunnskap (e)	Yrkesspesifikke ferdigheter (f)	Personlig kompetanse (g)		3
<b>SUM</b>	<b>(4x3) =</b>				<b>12</b>

### 36 Utsagn:

#### **a & e: Situasjon og teoretisk kunnskap**

5. Veiledningstimen føles alt for lange noen ganger, jeg vet ikke alltid hva vi skal snakke om.

28. Det er så travelt på jobb og det påvirker kvaliteten på veiledningstimen. Jeg opplever at jeg ikke får til å veilede godt nok på grunn av det.

35. Ved at veiledningstida står satt opp i timeplan for avdelingen, får jeg gitt den veiledninga som lærlingen trenger og har krav på.

#### **a & f: Situasjon og yrkesspesifikke ferdigheter**

3. Vi tar for oss et mål om gangen, snakker om det og så skriver lærlingen til neste gang. Da snakker vi om det han har skrevet, før vi starter på et nytt mål.

30. Jeg tror at min veiledning er best når vi arbeider praktisk. Det blir litt stivt og kunstig å sitte på en stol og bare snakke og reflektere.

8. I løpet av veiledningstimen bruker jeg flere lytteteknikker og metoder for å komme i dybden, og få mest mulig ut av samtalen for lærlingens skyld.

#### **a & g: Situasjon og personlig kompetanse**

6. Min vilje til å få det beste ut av lærlingen i løpet av veiledningssamtalen er styrende for hvordan jeg tilnærmer meg situasjonen.

25. Jeg opplever at veiledningstimen er vanskelig fordi jeg ikke passer til å være en sann type veileder.

16. Tidspress bidrar til at jeg ikke får vist den beste utgaven av meg selv i veiledningstimen.

### **b & e: Støtte og teoretisk kunnskap**

---

20. Jeg kjenner at jeg trenger litt klarere føringer og oppfølging fra opplæringskontoret, men der er det lite hjelp å få.

27. Dersom jeg trenger bistand i veiledningssamtalen, får jeg det. Det er ofte jeg er usikker på om jeg har nok veiledningskompetanse til å snakke om de ulike temaene i veiledningstimen.

29. Jeg opplever tydelige retningslinjer som en støtte, slik at vi vet hva vi skal jobbe med i veiledningssamtalen.

### **b & f: Støtte og yrkesspesifikke ferdigheter**

---

22. Nærmeste leder er en viktig støttespiller for meg når jeg står fast på hvilke metoder jeg kan bruke for å få lærlingen mer aktiv i veiledningen.

7. Kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse er en viktig ramme for hvordan jeg legger opp veiledningstimen.

32. Hvis jeg skal ta opp noe vanskelig med lærlingen ber jeg enten avdelingsleder eller opplæringskontoret om å være med.

### **b & g: Støtte og personlig kompetanse**

---

10. I veiledninga kommer vi begge med våre meninger. Selv om vi er uenige har jeg respekt for lærlingen. Om vi trenger hjelp for å finne ut av det, så spør vi om hjelp.

24. Trygge rammer er en viktig del av veiledningstimen. Jeg byr på meg selv og er bevisst på hvordan jeg skal opptre for å skape tillit.

9. Lederen min har valgt meg som veileder fordi hun/han mener jeg passer til det. For å føle meg trygg og kompetent i veiledningssamtalen, er det viktig for meg å vite at jeg har støtte fra leder og opplæringskontoret.

### **c & e: Strategi og teoretisk kunnskap**

---

14. Jeg liker å planlegge hva vi skal snakke om, slik at jeg har kontroll på situasjonen og vet at jeg har kompetanse om tema.

1. Jeg vet ofte ikke hva vi skal snakke om i veiledningstimen, men det blir som regel bra likevel. Det tror jeg skyldes at jeg er så trygg på faget mitt.

4. Jeg har lest og gitt tilbakemeldinger på det lærlingen har skrevet før vi har veiledning. Da er det som regel det vi snakker om på veiledningstimen.

### **c & f: Strategi og yrkesspesifikke ferdigheter**

---

23. Det er umulig å planlegge hva vi skal snakke om i veiledninga, men jeg er trygg på hvilke metoder jeg kan bruke så det flyter best uten planlegging.

33. Jeg spør ofte om det er noe lærlingen lurte på, men det er det sjeldent noe. Da blir jeg stressa fordi da vet jeg ikke hva vi skal snakke om. Hvis lærlingen sier at vi ikke trenger å ha veiledningstime, synes jeg det er greit.

17. Vi følger en fast rytme i veiledningstimene. Ofte snakker vi rundt mål, da er jeg bevisst på å bruke ulike lytteteknikker og unngår å komme med løsninger.

---

**c & g: Strategi og personlig kompetanse**

---

12. Jeg er opptatt av å tenke langsiktig. Mine tilbakemeldinger er alltid grundig gjennomtenkt, og jeg mener det er viktig og gi rom for å prøve og feile.

34. I veiledninga snakker vi om ulike tema og jeg opplever at lærlingene åpner seg for meg. Jeg er komfortabel i situasjonen, men det blir mindre tid til det faglige.

18. Fokus i veiledningstimene er å være tilstede, lytte og finne veien sammen med lærlingen. Det er min jobb å sørge for å få frem det beste i lærlingen.

---

**d & e: Selvet og teoretisk kunnskap**

---

2. Jeg mener den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetansen i veiledningstimen. Derfor kan jeg være veileder, selv om jeg ikke kan så mye teori om veiledning.

21. Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning og er derfor usikker på om jeg gjør det riktig.

15. Ofte blir jeg stressa fordi jeg føler at lærlingen kan nesten like mye som meg.

---

**d & f: Selvet og yrkesspesifikke ferdigheter**

---

31. Min yrkesstolthet vokser gjennom veilederrollen. Jeg har lært meg mye gjennom mitt fag som jeg tror lærlingen har nytte av. Dette lærer jeg bort ved å bruke ulike verktøy i veiledningstimene.

36. Jeg sliter med å identifisere meg med veilederrollen. Jeg føler at jeg ikke kan nok om veiledning.

13. Jeg unngår helst å ta opp vanskelige ting, fordi jeg er usikker på hvordan jeg selv vil takle det dersom lærlingen blir sint, såra eller lei seg.

---

**d & g: Selvet og personlig kompetanse**

---

11. Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med min lærling, derfor snakker vi kun om jobbrelaterte ting i veiledningssamtalen slik at lærlingen skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.

19. Jeg mangler mot og evne til å gå i dybden på lærlingens utfordringer, enten det gjelder holdninger eller atferd. Så lenge de handler om faget føler jeg meg trygg.

26. En veileder bør kunne det meste om faget, og litt om veiledning. I veiledningssamtalen er jeg ofte litt usikker, men det blir bra til slutt. Jeg kan kanskje mer enn jeg tror.

## Vedlegg 6: Forespørsel om deltagelse

### Forespørsel om deltagelse i masterstudien *Opplevelser av veiledningssamtaler*

Mitt navn er Tone Beate Trones, og jeg er masterstudent i Rådgivningsvitenskap ved NTNU. I tillegg jobber jeg ved Opplæringskontoret v/Personaltjenesten i Trondheim kommune. Jeg arbeider nå med min avsluttende masteroppgave som jeg skal levere juni 2020.

Dette er en forespørsel til deg som har vært veileder det siste året eller mer, om å delta i forskningsstudien til min mastergrad. Tema for studien er *opplevelser av veiledningssamtaler*. Formålet er å få større innsikt i og forståelse for hvordan du som veileder for lærling(er) opplever - og forstår deg selv i veiledningssamtaler. Ettersom det finnes lite forskning i Norge på veiledere til lærlinger, ser jeg dette som en mulighet til å utvikle mer kunnskap om et aktuelt tema knyttet til videregående opplæring i bedrift og veilederoppfølging.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette studiet vil gjennomføres ved bruk av Q-metode. Det innebærer at du vil bli bedt om å gjøre en sortering av utsagn (setninger) som angår dine opplevelser av veiledningssamtaler med lærlinger. Som deltaker i studien skal du plassere utsagnene i et sorteringsskjema basert på hvorvidt du er enig eller uenig med dem. Ditt anonymiserte sorteringsskjema vil plottes inn i et dataprogram som gjennomfører en faktoranalyse for å finne ut om du deler meningsmønstre med andre deltakere. Når flere deltakere deler meningsmønstre kan dette utgjøre et faktorsyn som danner utgangspunkt for videre tolkning og drøfting i oppgaven. **Deltagelsen for deg med din sortering kan forventes å ta omkring 30 minutter.** Ditt sorteringsskjema vil anonymiseres med et nummer, lagres midlertidig, og slettes når studien er ferdig. **Alle informanter blir anonymisert, og skal ikke kunne identifiseres i oppgaven.** Jeg ønsker gjerne et intervju i etterkant med 3-4 stykker for å sjekke ut om mine tolkninger stemmer, da er du ikke lenger anonym for meg, men vil fortsatt være det i studien. Hvis du er villig til å stille deg disponibel for dette er jeg veldig takknemlig. Da skriver du telefonnummeret ditt, uten navn, på baksiden av sorteringsskjema.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til informasjonen i dette prosjektet er masterstudent Tone Beate Trones og veileder - førsteamanuensis Camilla Fikse ved NTNU institutt for pedagogikk og livslang læring.
- All data som vi samler inn om deg vil lagres på en egen minnepenn som er kryptert og passordbeskyttet. Elektroniske enheter og fysiske dokumenter vil være innelåst.

Personopplysninger vil lagres separat fra ditt sorteringsskjema. Kodenøkkel vil lagres separat. Slik sikres også anonymisering opp mot publisering av oppgaven. Prosjektet skal avsluttes 17.juni 2020. Alle personopplysninger og identifiserbare data vil da bli slettet. Oppgaven vil bli publisert og alle som ønsker det kan lese den.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent Tone Beate Trones 90 17 97 85 e-post [tonetrones@gmail.com](mailto:tonetrones@gmail.com)
- Førsteamanuensis Camilla Fikse e-post [camilla.fikse@ntnu.no](mailto:camilla.fikse@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@ntnu.no](mailto:personvernombud@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Tone Beate Trones  
Masterstudent

## Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

### NSD Personvern

27.01.2020 12:37

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 915095 er nå vurdert av NSD.

#### **Følgende vurdering er gitt:**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.06.2020.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 8: Samtykke erklæring

### Forespørsel om deltagelse i masterstudien *Opplevelser av veiledningssamtaler*

---

Fyll ut denne dersom du ønsker å være med i masterstudien:

Kandidatnummer: \_\_\_\_\_

#### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått skriftlig informasjon om studien *Opplevelsen av veiledningssamtalen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i Q-sortering
  
- å delta ved intervju i etterkant, i medio april, dersom aktuelt.  
(Vil gjelde kun 3-4 deltagere. Husk å skrive telefonnummer på baksiden av Q-sorteringskjemaet)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i løpet av juni 2020.

Dato \_\_\_\_\_ Signatur \_\_\_\_\_

## Vedlegg 9: Bakgrunnsinformasjon

### Bakgrunnsinformasjon

Kandidatnummer: \_\_\_\_\_

Din sortering vil anonymiseres med tallkode slik at ingen, verken jeg eller andre, vet hvem som har gjort hvilken sortering. Jeg ber deg besvare følgende spørsmål for bakgrunnsinformasjon. Den anonymiserte bakgrunnsinformasjonen vil være nyttig ved tolkning av resultatene i studien, så jeg setter stor pris på at du besvarer følgende spørsmål: Kryss av for flere alternativ hvis det er aktuelt.

**Kjønn:**            Kvinne             Mann

**Alder:**            20-25             25-30             30-40             40-50             50-60             60 +

**I hvilket fag er du veileder:**

Barne- og ungdomsarbeiderfaget	<input type="checkbox"/>
Helsearbeiderfaget	<input type="checkbox"/>
Annet fag	<input type="checkbox"/>

**Hvor mange år har du vært veileder:** \_\_\_\_\_

**Hvor mange lærlinger har du hatt veiledningsansvar for:** \_\_\_\_\_

**Har du videreutdanning i veiledning:**            Ja             Nei

**Hvordan opplever du valget om å være veileder:**

Valgt/frivillig             Tvunget/ufrivillig

### Kontaktinformasjon:

Dersom du er villig til å stille opp til et kort intervju i etterkant, ber jeg deg skrive telefonnummeret ditt, uten navn på baksiden av sorteringsskjema til slutt, før du leverer det inn. Jeg vil kontakte 3-4 stykker dersom det blir aktuelt.

## Vedlegg 10: Instruksjonsbetingelser

### Instruksjon for sortering av utsagn

*Les gjennom hele dokumentet før du begynner*

Tusen takk for at du tar deg tid til å stille opp som deltager i mitt masterprosjekt. Jeg setter stor pris på det! Under finner du instruksjoner for sortering av 36 utsagn. Dersom du lurer på eller noe er vanskelig å forstå, er det bare å ta kontakt. Om jeg ikke er til stede når du gjennomfører Q-sorteringen, er jeg tilgjengelig på telefon: 90 17 97 85.

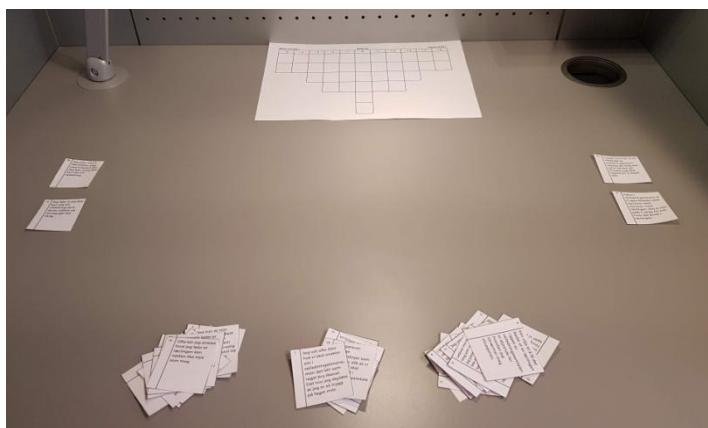
Når du sorterer er det viktig at du sorterer ut fra hvordan du opplever selve veiledningssamtalen. Ingen svar er gale, rette, gode eller dårlige. Sorter det slik du faktisk opplever, og ikke ut fra hva du mener du bør tenke.

- Ta deg god tid til å lese utsagnene og kjenn etter om du er enig eller uenig. Forsøk å lytte til kroppen og følelsene også, ikke bare tankene.
- Du står fritt til å bestemme hva utsagnene betyr for deg. Det er ingen fasit for hvordan du skal forstå dem.
- Når du er ferdig med å sortere utsagnene skal du skrive resultatet inn i skjema på arket. Alle ruter skal inneholde et tall, og hvert tall skal kun stå en gang. Gi meg beskjed når du er ferdig.

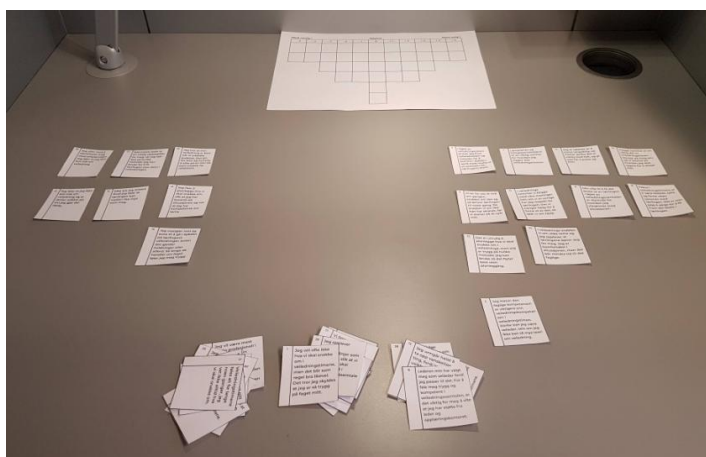
### Trinnene for gjennomføring av Q-sortering

1. Les først all utsagnene (lappene) for å få en oversikt over hele innholdet.
2. Del utsagnene i 3 noenlunde like grupperinger basert på følgende:
  - **Gruppe A:** De utsagnene du føler er mest **lik** din opplevelse/de du er enig i. (Legges i en bunke til høyre, da de skal sorteres til høyre på skjemaet).
  - **Gruppe B:** De utsagnene som du føler er mest **ulik** din opplevelse/du er uenig i. (Legges i en bunke til venstre, da de skal sorteres til venstre på skjemaet).
  - **Gruppe C:** De utsagnene som er **nøytrale**, uklare eller motsigende, eller som du verken er helt enig i eller uenig i. (Legges i en bunke i midten av de to andre).

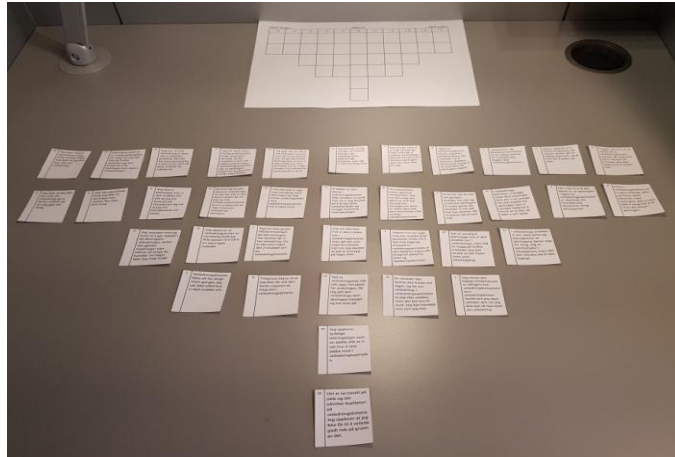
3. Du skal nå gjøre mer detaljert sortering, der du skal velge ut tallverdier på hvert utsagn ut fra en skala fra +5 til -5, og legge dem etter mønsteret i sorteringsskjema.
4. Først legger du ut alle utsagnene i **gruppe A**, de som matcher/passere med ditt syn/din erfaring - les så gjennom dem på ny og velg ut de 2 utsagnene som passer best for deg, som du er mest enig i. Plasser utsagnene lengst til høyre, og lag +5 kolonnen på bordet. Deretter gjør det samme med **gruppe B**, de 2 utsagnene som passer deg minst og som du er mest uenig i, plasser de lengst til venstre, under -5 kolonnen. Her ser du de to ytterste kolonnene:



5. Gå så tilbake til de utsagnene **gruppe A** som matcher ditt syn og velg nå 2 som fortsatt er svært passende for ditt syn og plasser dem i kolonnen under +4. Deretter gjør du tilsvarende for den andre gruppen (**B**) velg 2 utsagn som passer deg minst (av de gjenværende) og plasser dem i kolonnen under -4.
6. Når du kommer til +3 kolonnen plasser 3 utsagn først under +3, så 3 under -3 kolonnen. Videre for +/- 2, 1 og 0 kolonnene er det de små nyansene som avgjør i hvilken kolonne du plasserer utsagnene.



Vær så nyansert som du klarer, følg mønsteret på skjemaet og plasser utsagn i hver kolonne tilsvarende antall ruter (som på bildet under). Plasserer 4 utsagn under +2, -2, og +1, -1 og til slutt 6 utsagn i 0-kolonnen (se skjemaets rubrikkmønster). **Utsagnene som har minst betydning eller som du føler deg likegyldig overfor plasseres i 0-kolonnen.**



7. Når du nå har fullført fordelingen eller plasseringen, se over den på nytt og avgjør om du er enig med deg selv. Hvis det fortsatt er noe du er misfornøyd med, juster plasseringene av utsagnene slik at du blir fornøyd. **Skriv til sist ditt plasseringsmønster inn på skjemaet (dvs. for eksempel utsagn nr 18 under + 5, etc).** Gå over skjemaet til slutt og se til at du ikke har utelatt noe tall, at alle 36 utsagn er plassert og at du ikke har gjentatt et tall flere ganger. Husk også å se at ditt kandidatnummer er fylt ut.

SORTERINGSSKJEMA

Kandidatnummer

Mest enig i			Nøytral					Mest enig i		
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
9	27	4	17	25	29	7	33	15	22	3
14	5	19	2	34	1	23	12	20	10	18
		31	13	36	11	30	6	35		
			21	8	24	26	28			
					32					
										16

Når du er ferdig med å fylle ut tallene i skjemaet, kan du skru og lese på baksiden :)

8. Dersom du ønsker å være tilgjengelig for et eventuelt intervju i etterkant (gjelder kun 3-4 stk), skriv ditt telefonnummer (uten navn) på baksiden av sorteringsskjemaet.

Tusen takk for hjelpen og lykke til!

## Vedlegg 11: Tilbakemeldingsskjema

### Tilbakemelding

Dersom du ønsker å være disponibel for intervju i etterkant,  
skriv telefonnummer UTEN navn her: \_\_\_\_\_ (kun 3 - 4 deltagere blir valgt ut til dette)

#### Spørsmål som er frivillige å besvare:

Hvordan synes du dette var?

Var det noe du ikke fikk uttrykket/ noe som mangler?

## Vedlegg 12: Oppsummering bakgrunnsinformasjon

Deltagerne fylte ut skjema med litt bakgrunnsinformasjon (vedlegg 8).

Her er en samlet oversikt over fordelingen mellom kjønn, alder, fag og øvrige ting de svarte på.

<b>Kjønn:</b>	<b>5 menn</b>			<b>26 kvinner</b>	
<b>Alder:</b>	20-30 år: <b>2</b>	30-40 år: <b>9</b>	40-50 år: <b>11</b>	50-60år: <b>7</b>	60+ år: <b>2</b>
<b>Fag:</b>	Barne- og ungdomsarbeiderfaget <b>20 stk</b>	Helsearbeiderfaget <b>7 stk</b>		Andre fag: <b>4 stk</b>	
<b>Frivillig/tvunget:</b>	En har kryssa på begge deler, både frivillig og tvungen, ellers har alle krysset frivillig.				
<b>Videreutdanning i veiledning:</b>	<b>5 stk</b> (Alle 31 har gjennomført 4 dagers veilederkurs minst 1 gang).				
<b>Antall lærlinger totalt:</b>	Til sammen har de hatt ansvar for <b>240 lærlinger!!</b>				

### **Vedlegg 13: Oppsummering fra tilbakemeldingene**

På baksiden av sorteringsskjema sto det spørsmål som var frivillige å besvare: **Hvordan synes du dette var? Var det noe du ikke fikk uttrykket/ noe som mangler?** Her er alle skrevet ned i tilfeldig rekkefølge. Noen var uten tilbakemeldinger.

"En morsom vri på utsagn og situasjoner. Noen utsagn var veldig vanskelig å plassere".

"Det er artig å bidra på dette".

"Interessant og spennende. Litt vanskelig å velge".

"Helt ok".

"Litt vanskelig, da noen brikker kunne vært i flere av kolonnene".

"Spennende å reflektere over disse påstandene. Plukket opp ting jeg skal bruke videre som veileder".

"Spennende. Godt å få tenke gjennom hva man gjør.  
Mangler: Muligheter for videreutvikling - utdanning i veiledning?"

"Synes det var bra. Ble mer bevisst og sikker på min rolle som veileder".

"Interessant. Spennende. Lærerikt. Være med å vise hvordan det er å være veileder".

"Spennende å delta. Synes utsagnene dekket det meste som vedrører veiledningssamtalen. Synes det viktigste, og ting jeg opplever jeg mestrer, er med. Og det som er mer utfordrende".

"Det var rimelig greit å dele i bunker. Sortering var noe vanskelig, og spesielt det jeg er mest uenig i. Kan ikke se noe jeg savner nå. Mangler tid til refleksjon".

"Helt ok. Bevisstgjøring. Litt vanskelig å sortere".

"Interessant. Grei måte å få tenkt litt over rollene som veileder og hvordan samtalene mine er".

"Ok, Litt stress".

"Lærerikt, interessant og litt artig/spennende".

"Litt utfordrende å finne riktig vei, men gode spørsmål".

"Helt greit, men litt vanskelig å sortere fordi flere utsagn var helt uaktuelle".

"Morsomt, men litt lite tid".

"Flott at veilederrollen blir "forsket" litt på. Vi gjør en viktig jobb og det er fint å stille opp og reflektere over rollen.  
Spm. 26 og 27 var vanskelig å forklare. Jeg kunne ha lagt hver av dem i hver sin bunke..(ved første sortering)".



"Det er vanskelig, men greit. Veldig mye vurderinger som må gjøres og flere påstander tenker jeg hører "hjemme" andre steder, men jeg må plassere de".

"Dette synes jeg var kjempe morsomt og interessant. Mange gode og relevante påstander".

"Ønsker mer /flere eksempler i OLKWEB".

"Det var okei, men synes det var for mye negative utsagn som jeg var uenig i. Jeg som bare elsker å være veileder. Opplevde at det var for lite med 2-4 rubrikker hvor jeg kunne være veldig uenig med påstandene. Skulle ønske det var flere positive utsagn. Var litt vanskelig at det er forutbestemt hvor mange rubrikker det skal være av hver sort".

"Greit, litt vanskelig med noen av kortene. De var litt like".

"Helt greit. Mange relevante utsagn. Men det kommer litt an på hvilken lærling man har. Jeg tok utgangspunkt i den lærlingen jeg er veileder for nå. Synes ikke det manglet noe her".

