

Grete Hanssen

## **Lærekandidaters opplæring og framtidsutsikter**

En Q-metodologisk studie om hva veiledere vektlegger i opplæringen av lærekandidater slik at de skal oppleve mestring og bli en ressurs i arbeidsmarkedet.

Masteroppgave i rådgivingsvitenskap

Trondheim, våren 2016

Veileder: Camilla Fikse

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim



## **Sammendrag**

Formålet med denne masterstudien har vært å få et innblikk i hva veiledere vektlegger i opplæringen av lærekandidater for at de skal oppleve mestring og ha mulighet for en jobb etter endt opplæring. Lærekandidater følger et planlagt differensiert utdanningsløp som i hovedsak består av 2 år på skole og 2 år i bedrift. Utdanningen ender med grunnkompetanse som blir formalisert med et kompetansebevis etter avlagt kompetanseprøve.

Problemstillingen besvares med hjelp av Q- metodologi, som er en metode som kan undersøke deltakernes subjektive meninger på en systematisk måte. 24 veiledere utførte en sortering av 36 utsagn ut i fra hva de vektla som mest viktig med tanke på opplæringen og framtidsutsiktene for lærekandidatene. Veilederne kom fra industri- og entreprenør bransjen, omsorgssektoren og salg og service.

Faktoranalysen resulterte i 3 faktorsyn. Faktorsyn 1, Roma ble ikke bygget på en dag, var spesielt opptatt av det menneskelige aspektet og det å veilede ut i fra lærekandidatens kompetansenivå. Veilederne var opptatt av mestring og hadde fokus på å bestå kompetanseprøven. Faktorsyn 2, Den som intet våger, intet vinner, hadde større fokus på å utfordre lærekandidaten og la stor vekt på de praktiske ferdighetene. Veilederne i dette faktorsynet hadde større fokus på at lærekandidaten skulle skoles til en jobb i fremtiden, fremfor å fokusere på kompetansemålene og kompetanseprøven. Faktor 3, Øvelse gjør mester, var opptatt av innsats og indre motivasjon. Lærekandidaten får tildelt ansvar og kan påvirke sin egen arbeidshverdag. Med innsats og engasjement ser ikke veilederen bort i fra at lærekandidaten kan fortsette i bedriften etter endt opplæring.

Fellestrekket til alle 3 faktorsynene var at de så tilhørigheten og arbeidsmiljøet som det viktigste i opplæringen. De var i tillegg opptatt av gode relasjoner og det mellommenneskelige aspektet, og fokuserte mer på læreprosessen enn selve prestasjonen knyttet til arbeidsoppgavene.

Jeg håper denne forskningen kan være med på å sette fokus på lærekandidatordningen, og bidra til at alle som jobber med yrkesfaglig utdanning, både i skole og bedrift, kan reflektere over opplæringen av lærekandidater, slik at de skal oppleve mestring og bli en ressurs i det fremtidige arbeidsmarkedet. Dette kan gi ungdom som av ulike grunner ikke mestrer å fullføre utdanning med fag- eller svennebrev, en sjanse til å vise hva de er gode for i arbeidslivet.



## **Summary**

The purpose of this master dissertation is to gain insight into what supervisors emphasize in the training of vocational training candidates in order for them to achieve a sense of mastery and get opportunities for employment at the end of their training. Vocational training candidates follow a differentiated education track mainly consisting of two years in school and two years of training in the workplace. Their education ends with achieved basic competency formalized with a certificate of competency after completing a competency test.

I answer the main research question by using Q methodology, a method to study the participants' subjective viewpoints in a systematic way. 24 supervisors completed a sorting of 36 statements about their emphasis in education and the future of their training candidates. The supervisors were from the industrial and construction sector, the health sector, and sales and service.

The factor analysis resulted in 3 factors, representing shared perspectives. Factor 1, Rome was not built in a day, was particularly concerned with the human aspect and mentoring based on the candidate's level of competence. They were concerned with a sense of mastery and focused on passing the competence test. Factor 2, Nothing ventured, nothing gained, had more of a focus on challenging the candidate and put much emphasis on practical skills. They were more concerned with educating the candidate for future employment over focusing on competence goals and the competency test. Factor 3, Practice makes perfect, were concerned with effort and internal motivation. The training candidate is given responsibility and put in a position to affect his or her own workday. With effort and involvement, the supervisor does not discard the possibility of employment within the company after the end of training.

The common trait for all factors was that they viewed a sense of belonging and the work environment as the most important aspects of training. They were also concerned with good relations and the interpersonal perspective, and focused more on the learning process than achievement on work related tasks.



## **Forord**

Da er jeg til veis ende etter en lang epoke i min akademiske utdannelse. Sammen med jobb og familie har jeg i mange år kombinert ulike studier. Det er derfor underlig å tenke på at min studenttilværelse nærmer seg slutten. Kanskje fører nysgjerrigheten meg inn i nye spennende utdanningsløp, men jeg er nå fornøyd med å ha fullført en master i Rådgivingsvitenskap ved NTNU. Jeg vil takke min arbeidsgiver gjennom mange år, Malvik videregående skole, for at jeg fikk mulighet til å studere og samtidig ha tro på at jeg greide å gjøre en god jobb, som lærer og rådgiver. Jeg vil også takke min nye arbeidsgiver Ole Vig videregående skole for at de ga meg mulighet til å fullføre min masterstudie.

Varme tanker går til min samboer, Espen og min yngstesønn Atle, som tålmodig har spist frokost og middag mellom stabler med bøker de 2 siste åra. Det har vært en spennende, men også en krevende reise, å sjonglere mellom mammarollen, kone, kjæreste, arbeidstaker og student.

Jeg har vært heldig og hatt Camilla Fikse som veileder i denne oppgaven. En dyktig, effektiv og tydelig veileder som har vært akkurat den veilederen jeg behøvde i en hverdag, som har bestått av mer enn det å være student. Camilla, du har sammen med de andre foreleserne på Institutt for pedagogikk og livslang læring, gjort disse 2 åra betydningsfulle for meg. Jeg vil også sende noen tanker til de unge og fremadstormende medstudenter som har vært hyggelige og i imøtekommende til en voksen student som ikke har tilbrakt studietiden verken på lesesalene eller i sosiale lag. Det har vært fantastisk og blitt kjent med så mange reflekterte unge mennesker som kommer til å berike fremtidig arbeidsliv.

Det har ikke vært enket å finne informanter til min studie, så en ekstra takk til Nord - Trøndelag fylkeskommune og et opplæringskontor i Sør- Trøndelag som har gitt meg oversikt over mulige informanter. Og sist, men ikke minst en stor takk til mitt P- utvalg som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne masterstudien. Dere har i en travel arbeidshverdag satt av tid til å sortere utsagnene mine. Det har vært givende å observere dere i sorteringen, og veldig interessant å høre hvordan dere har reflektert rundt et tema som tydeligvis har engasjert alle. Det at dere har delt av deres erfaringer har bidratt til at jeg har utvidet min forståelse om hvordan det er å veilede ungdommer ute i den «virkelige verden».

Trondheim, mai 2016

Grete Hanssen





# Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	III
SUMMARY .....	V
FORORD .....	VII
INNLEDNING.....	1
1.1. Bakgrunnen for studien .....	2
1.2. Begrepsforklaring og avgrensing .....	3
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	4
2. TEORI.....	5
2.1. VEILEDNING OG LÆRING I ET HISTORISK PERSPEKTIV .....	5
2.1.1. Veiledning fra et behavioristisk perspektiv .....	5
2.1.1.1. Mester- og modellære .....	6
2.1.2. Veiledning fra et humanistisk perspektiv.....	7
2.1.2.1. Relasjon dimensjonen .....	8
2.1.3. Veiledning fra et kognitivt perspektiv .....	8
2.1.3.1. Handlings- og refleksjonsmodellen .....	9
2.1.4. Praksisfelleskap og situert læring .....	10
2.3. MESTRING OG MESTRINGSFORVENTNING .....	11
2.3.1. Mestringsforventning .....	11
2.4. MENTAL INNSTILLING.....	12
2.4.1. Fixed mindset.....	12
2.4.2. Growth mindset.....	13
2.5. PROFESJONELL KOMPETANSE .....	14
2.5.1. Teoretisk kunnskap .....	15
2.5.2. Yrkesspesifikke ferdigheter .....	15
2.5.3. Personlig kompetanse .....	15
2.5.4. Personlig kompetanse hos veilederen .....	16
3.1. Q –METODE SOM FORSKNINGSMETODE .....	19
3.1.1. Kommunikasjonsunivers og bearbeiding av utsagn .....	20
3.1.2 P- utvalg og gjennomføring av Q -sorteringen .....	22
3.1.3. Faktoranalyse .....	23
3.1.4. Faktortolkning .....	25
3.2. KVALITET I FORSKNING .....	26
3.2.1. Validitet .....	27
3.2.2. Reliabilitet .....	27
3.2.3. Generaliserbarhet .....	28
3.2.4. Etikk i forskningen .....	28
3.3. FORSKERROLLEN .....	29
3.4. OPPSUMMERING .....	30
4.1.1. Relasjon og omsorg .....	32
4.1.2. Medvirkning i læreprosessen .....	32
4.1.3. Mestring mot kompetanseprøven .....	33
4.1.4. Særegne utsagn (distinguishing) .....	33
4.1.5. Oppsummering av faktorsyn 1 .....	34
4.2 FAKTORSYN 2: DEN SOM INTET VÅGER, INTET VINNER.....	34
4.2.1. Arbeidsmiljø og praktisk arbeid .....	35
4.2.2. Medbestemmelse og tilpassning .....	35
4.2.3. Utfordring som veien til mestring og mulig jobb .....	36
4.2.4. Særegne utsagn (distinguishing) .....	36

4.2.5. Oppsummering av faktorsyn 2 .....	37
4.3 FAKTORSYN 3: ØVELSE GJØR MESTER.....	37
4.3.1. Autonomi og indre motivasjon .....	38
4.3.2. Ansvar og innsats .....	38
4.3.3. Framtidstro .....	39
4.3.4. Særegne utsagn ( <i>distinguishing</i> ) .....	39
4.3.5. Oppsummering av faktorsyn 3 .....	39
4.4 SAMMENFALLENDE UTSAGN (CONSENSUS STATEMENTS) .....	40
4.5. SAMMENDRAG AV ALLE 3 FAKTORSYNE .....	41
<b>5. DRØFTING .....</b>	<b>43</b>
5.1. ARBEIDSMILJØ OG TILHØRIGHET .....	43
5.1.1. Relasjon .....	44
5.2. AUTONOMI OG MEDVIRKNING I LÆREPROSESSEN .....	45
5.2.1. Motivasjon for læring .....	46
5.3. VEKTLEGGING AV MESTRING OG/ELLER UTFORDRING .....	47
5.3.1. Innsats og tankesett .....	48
5.4. VEILEDEREN SOM INSTRUKTØR ELLER TILRETTELEGGER .....	49
5.5. VEKTLEGGING AV KOMPETANSE .....	50
5.5.1. Praktisk kompetanse og refleksjon .....	50
5.5.2. Personlig kompetanse .....	51
5.6. KORTSIKTIG OG/ ELLER LANGSIKTIG FOKUS I OPPLÆRINGEN .....	52
5.7. OPPSUMMERING .....	53
<b>6. AVSLUTTENDE REFLEKSJON RUNDT EGEN FORSKNING .....</b>	<b>55</b>
6.1. HVA KUNNE VÆRT GJORT ANNERLEDES? .....	55
6.2. VIDERE FORSKNING .....	56
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>57</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>XIII</b>
<i>Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q- utvalg med tilhørende cellekombinasjon.</i> .....	XIV
<i>Vedlegg 2: Sorteringsmønster</i> .....	XVI
<i>Vedlegg 3: Sorteringsinstruks</i> .....	XVII
<i>Vedlegg 4: Faktorenes gjennomsnittlige Q- sorteringer</i> .....	XVIII
<i>Vedlegg 5: Faktorladninger</i> .....	XIX
<i>Vedlegg 6: Utsagnets plassering per faktor</i> .....	XX
<i>Vedlegg 7: Diskriminerende utsagn (<i>distinguishing statements</i>)</i> .....	XXII
<i>Vedlegg 8: Sammenfallende utsagn (<i>consensus statements</i>)</i> .....	XXIV
<i>Vedlegg 9: Faktorkarakteristikk</i> .....	XXV
<i>Vedlegg 10: Infoskriv og samtykkeerklæring</i> .....	XXVI
<i>Vedlegg 11: Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD</i> .....	XXVIII

# Figur- og tabell oversikt

<b>Figur 1</b> Handlings- og refleksjonsmodell (Lauvås & Handal, 2000)	9
<b>Figur 2</b> Praksistrekanten (Skau, 1998)	14
<b>Figur 3</b> Veiledernes syn på lærekandidaters opplæring og framtidssutsikter (Hanssen, 2016)	54
<b>Tabell 1</b> Forskningsdesign	21
<b>Tabell 2</b> Q- sorteringsmønster	23
<b>Tabell 3</b> Korrelasjon mellom faktorene	24
<b>Tabell 4</b> Relibilitetskoeffesient	27
<b>Tabell 5</b> Utdrag fra gjennomsnittssortering i faktor 1	32
<b>Tabell 6</b> Utdrag fra gjennomsnittssortering i faktor 2	35
<b>Tabell 7</b> Utdrag fra gjennomsnittssortering i faktor 3	38



## **Innledning**

I løpet av de siste 20-30 årene har norsk arbeidsliv gått fra et industrisamfunn til service- og informasjonssamfunn. Dette har også ført til en individualisering av arbeidslivet der arbeidstakeren har fått større frihet til personlig utfoldelse og selvrealisering. Sammenslåing og omstilling har blitt vanlige grep for å sikre lønnsomheten. Samtidig så stilles det større krav til kompetanse og kompetanseheving (Kremstad, 2004).

I dag starter nesten alle ungdommer i Norge på videregående opplæring etter ungdomsskolen og halvparten av disse begynner på et yrkesfaglig utdanningsprogram (Nyen & Tønder, 2014). Jeg vil i denne masteroppgaven fokusere på yrkesfaglig opplæring. Yrkesutdanningen og lærlingeordningen har tradisjoner helt tilbake til middelalderen når det gjelder håndverksfagene, men på begynnelsen av 1900- tallet så ble lærlingeordningen også tatt inn i andre yrker. Fra å gjelde håndverk og senere industri er det nå også lærlingeordninger innenfor omsorgsykker, og salg og service (Nyen & Tønder, 2014).

Hovedmodellen for yrkesfaglig utdanning i Norge er to år opplæring i skole og to år opplæring i bedrift, som læring eller lære kandidat (Nyen & Tønder, 2014). Lærlingen oppnår fagkompetanse i form av et fag- eller svennebrev og får etter avlagt og bestått fagprøve, tittelen fagarbeider (Nyen & Tønder, 2014; Skagen, 2011). Det som skiller lære kandidater fra lærlinger er at de ikke skal avlegge et svenne- eller fagbrev, men at de skal gå opp til en kompetanseprøve som dekker deler av læreplanen (UDIR, 2015).

Lære kandidatordningen ble lovfestet som en del av Reform 94, men da omtalt som «dokumentert delkompetanse». I 2001 fikk kompetanseformen navnet «kompetanse på lavere nivå» også kalt grunnkompetanse (Markussen, 2014). Videre i oppgaven vil jeg kun benytte grunnkompetanse, av den grunn av at jeg synes ordlyden gir uttrykk for en mer positiv innstilling til lære kandidater. 1 av 4 elever i videregående skole opplever undervisningen for krevende (UDIR, 2014). 3 av 10 har ikke fått lære plass de siste årene, og i enkelte fagretninger står over halvparten av ungdommene uten lære plass (Nyen & Tønder, 2014). Som yrkesfaglærer og skolerådgiver i mange år har jeg fått innblikk i frustrasjoner knyttet til manglende lære plass og kompetanse til å fullføre utdanningen. Nå er jeg i en ny stilling som formidlingskoordinator, der hovedoppgaven min er å bidra til at flere får lære plass som lærling eller lære kandidat. Selv om lære kandidatordningen har vært gjeldende siden Reform 94, så er lære kandidatordningen fortsatt lite utbredt. I skoleåret 2014-15 var det 38 400 lærlinger, men kun 1 900 lære kandidater i videregående opplæring (UDIR 2015). Ved å

planlegge grunnkompetanse kan man ta bort fag eller redusere kompetansemål for å tilpasse elevenes ferdigheter på et gitt tidspunkt (UDIR, 2014). For mange av disse ungdommene kan dette føre til opplevelse av faglig mestring. Faglig mestring kan føre til større grad av sosial mestring, som også kan bidra til at lærekandidaten greier å fullføre videregående opplæring (Markussen & Sandberg, 2005). I stortingsmeldingen Kultur for læring står det: «Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet» (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 4).

I skolen er læring primæroppgaven, men når lærekandidaten går over i bedriftsopplæringen får muligens produksjon av varer eller tjenester mer fokus. Det er ikke lenger en pedagog som har ansvar for opplæringen, men en veileder som har sagt seg villig til å påta seg dette ansvaret på bedriften og fylkeskommunens vegne (Skagen, 2011). Lærekandidaten skal delta i den daglige verdiskapingen sammen med de andre ansatte. Den læringen og veiledningen som skjer er nært knyttet til praktiske arbeidsoppgaver, og lærekandidatens kunnskaper, ferdigheter og personlig kompetanse har som mål å utvikles (Mjelde, 2002).

Sidsel Tveiten (2008) definerer veiledning som en formell, relasjonell og pedagogisk igangsettelsesprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier (s.19). I denne masteroppgaven forstås veiledning som en tilnærming til å fremme utvikling av kunnskaper, ferdigheter og personlig kompetanse hos lærekandidater i bedriftsopplæring. Veiledningen handler om forholdet mellom utviklingen av den enkeltes kompetanse og arbeidslivets behov for kompetanse. Det vil ha betydning hvordan veilederen møter lærekandidaten og setter i gang prosessene for at læring skal skje.

### **1.1. Bakgrunnen for studien**

Jeg er nysgjerrig på hva veilederne vektlegger av ulike kompetanser i opplæringen av lærekandidatene, og om de har tro på at grunnkompetanse kan være en ressurs i arbeidsmarkedet fremover. Jeg lurer også på om lærekandidaten veiledes ut i fra sin kompetanse eller bedriftens behov for kompetanse. Om det legges vekt på mestring gjennom vekst og utvikling og/eller om veilederne utfordrer til selvstendighet og det å takle uforutsigbare hendelser. Jeg er nysgjerrig på om det fokuseres på læreprosessen eller selve prestasjonen og utførelsen av arbeidsoppgavene. Som student i Rådgivingsvitenskap er jeg også nysgjerrig på i hvilken grad veilederne vektlegger de mellommenneskelige og den relasjonelle dimensjonen i veiledningen, og om de er opptatt av tilhørighet og et godt arbeidsmiljø.

Jeg finner ingen forskning knyttet til veiledning av lærekandidater og lite forskning knyttet til lærekandidatordningen generelt. Foruten Akershus fylkeskommune som i 2007 kartla 231 bedrifter i Oslo og Akershus om behovet for arbeidskraft på nivå under fag- og svennebrev. Bedriftene understreket at fagkompetansen i seg selv ikke var avgjørende alene. Det var også viktig med sosial kompetanse, i det la de presist og stabilt oppmøte, samarbeidsevne og det at lærekandidaten bidro til et godt arbeidsmiljø (Akershus fylkeskommune, 2008). NIFU undersøkte hvordan lærekandidater i perioden 2009-2012, fra samme landsdel, klarte seg i arbeidslivet. 70 % lærekandidatene som besto kompetanseprøven var i arbeid 1-3 år etter avlagt kompetanseprøve (Markussen, 2014). I en lignende undersøkelse av lærekandidater i Telemark i perioden 2000–2012, var 76 prosent av de som hadde bestått kompetansen i jobb høsten 2012 (Vestergaard, 2013).

Med bakgrunn i min nysgjerrighet rundt denne tematikken, og foreløpig lite forskning funnet knyttet til lærekandidatordningen, valgte jeg følgende problemstilling:

### **Hva vektlegger veiledere i opplæringen av lærekandidater slik at de skal oppleve mestring og bli en ressurs i arbeidsmarkedet?**

Ved å benytte Q- metode kan jeg som forsker få ta del i veiledernes subjektive mening om hva de vektlegger i opplæringen av lærekandidatene, slik at de kan bli en ressurs i arbeidsmarkedet etter avlagt kompetanseprøve. Med denne forskningen ønsker jeg å bidra til å sette fokus på lærekandidatordningen, og skape refleksjoner for folk som jobber både i skole og næringsliv, og videre kan kanskje dette føre til at vi som jobber i skole kan forberede elevene mer på hva som venter dem når de skal ut i bedrift. Jeg vil også tro at det er viktig for selvfølelsen til den enkelte lærekandidat og for samfunnet generelt, at disse unge menneskene får en utdanning og en jobb i fremtiden.

#### **1.2. Begrepsforklaring og avgrensning**

Det er ingen øvre aldersgrense for å bli lærekandidat, men jeg velger å omtale lærekandidatene som ungdommer i denne masteroppgaven, da det i min forskning er den gruppen som veilederne har hatt erfaring med. Det er faglig leder i bedriften, som har ansvar for at opplæringen blir gjennomført etter planlagte kompetansemål, mens instruktøren/veilederen er den som driver daglig opplæring av lærekandidaten. I enkelte bedrifter har faglig leder lite daglig kontakt med lærekandidatene, mens i andre bedrifter er faglig leder og instruktør/veileder samme person. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet veileder for å beskrive den personen som driver den daglige veiledningen/opplæringen av

lærekandidatene. Det vil si at veileder i min forskning kan være både faglig leder og instruktør/veileder. Lærekandidater er både jenter og gutter, men jeg velger å bruke *han* om lærekandidaten på grunn av at ordet er hankjønn og at det i tillegg kan bli enklere å lese teksten. Av erfaring så vet jeg at det er noen lærekandidater som vil trenge varig tilrettelagt opplæring i arbeidslivet på grunn av begrenset verdiskapning. Disse lærekandidatene søker om uførepensjon og har mulighet for å søke arbeid i attføringsbedrifter. NAV og kommune tilbyr arbeid til de som har behov for en arbeidsplass som er individuelt tilpasset arbeidsevnen (NAV, 2016). Jeg har valgt å fokusere på veiledere for de lærekandidatene som har en plan om å jobbe i det ordinære arbeidslivet, og som ikke søker om varig tilrettelagt arbeid (VTA).

Tradisjonelt har veiledning blitt begrenset til en samtale, men Skagen (2011) går ut fra at veiledningsbegrepet har to hoveddeler, et saksforhold og et relasjonsforhold. Saksforholdet innebærer kunnskaper og ferdigheter og måten å veilede på innenfor faget. Relasjonsbegrepet handler om maktforhold, forskjeller i erfaring og kompetanse, tillit, trygghet, forutsigbarhet og oppriktighet (Skagen, 2011). Begrepene dekker i likhet med min forskning håndtering av den faglige opplæringen, men også andre ting som hører til det å være ansatt i en bedrift. Denne masterstudien omhandler lærekandidater, men siden mye av teorien som omhandler lærlinger også har tilnærmet lik overførbarhet til lærekandidater, velger jeg her å gjennomgående bruke betegnelsen lærekandidat.

### **1.3 Oppbygging av oppgaven**

Innledningsvis har jeg begrunnet valg av tema, presentert problemstillingen og gitt en begrepsforklaring. Deretter kommer min teoridel i kapittel 2, som tar for seg teori jeg mener er relevant for temaet som undersøkes. I metoddelen i kapittel 3, vil jeg stegvis ta for meg de ulike fasene som preger Q- metode og si noe om hvordan min forskning har vært gjennomført, og hva som kjennetegner kvalitet i denne metoden. I kapittel 4 presenterer jeg de tre ulike faktorsynene som videre danner grunnlaget for drøftingen i kapittel 5. Deretter sammenfatter jeg drøftingen i en oppsummering og sier litt hvordan jeg tror mine funn kan være til nytte for meg videre og for andre som jobber med yrkesfaglig opplæring. Avslutningsvis så oppsummerer jeg mitt arbeid, og ser på hva jeg kunne gjort annerledes i denne masterstudien, før jeg ser på muligheter for videre forskning.



## **2. Teori**

Dette kapitlet danner grunnlaget for studiens teoretiske rammeverk. Teorien er hentet fra veiledningsteori, pedagogikk og psykologi og valgt på bakgrunn av forskningens tema, problemstilling, og forskningsdesign (vedlegg 1) som blir gjort rede for i kapittel 3. Først presenterer jeg veiledning og læring i et historisk perspektiv for å se hvordan veiledningen og opplæringen har utviklet seg fra tidlig på 1900-tallet og frem til i dag. Jeg har valgt ut de tilnærmingene som jeg ser som mest relevant i dagens bedriftsopplæring. Videre ser jeg på hvordan mestring, mestringsforventning (self-efficacy) og tankesett (mindset) innvirker på veiledning og læring. Til slutt i kapitlet beskriver jeg hva som kjennetegner profesjonell kompetanse og deler dette inn i teoretiske kunnskaper, praktiske ferdigheter og personlig kompetanse, før jeg oppsummer kapitlet.

### **2.1. Veiledning og læring i et historisk perspektiv**

Ulike syn på læring har gjennom tidene skapt tradisjoner, og tilhørende roller som instruktør og/ eller veileder i bedriftsopplæringen. De ulike formene for veiledning er avhengig av hvilke teoretiske grunnlag man tar utgangspunkt i. Dette kan også gjøre seg gjeldene innenfor fagopplæring med for eksempel hvilket læringsmiljø man velger å ha, og på hvilken måte opplæringen skal skje. Hvordan denne veiledningen skal foregå, og på hvilken måte denne opplæringen skal skje, knyttes naturlig nok til de kompetansemålene som lærekandidaten skal nå. I tillegg vil tidsalderen vi befinner oss i, vil veilederens menneskesyn påvirke hva veilederen vektlegger i opplæringen av lærekandidaten slik at han skal mestre bli en ressurs i arbeidslivet. Menneskesynet preger både den måten veilederen møter lærekandidaten på, hva slags relasjon de får med hverandre og hva veilederen vektlegger som viktig i opplæringen (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Det er vesentlig at veilederen har kjennskap til flere metoder for veiledning, slik at han/hun har handlingsalternativer i veiledningssituasjonen (Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2009). Videre vil jeg presentere ulike perspektiv på veiledning og gi eksempler på hvordan læring kan foregå i yrkesopplæringen.

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

Behavioristisk veiledning er basert på behaviorismen, som er en psykologisk retning som ble utviklet i USA først på 1900-tallet som en reaksjon på datidens psykoanalyse. Psykoanalysen baserte all adferd ut i fra forutbestemte hendelser i tidlig barndom. Behaviorismen godtok til forskjell fra psykoanalysen at følelsene kunne behandles, men ikke at de var årsak til handlingen (Ivey, et.al, 2012). Behaviorismen vil sammen med psykoanalysen, inneha en deterministisk tankegang som mener at mennesker er objekter og baserer seg på at

menneskers liv i stor grad er forutbestemt, og at mennesket selv har liten grad av innflytelse (Andersen, 2003; Ivey, et. al, 2012). Mennesket er av natur underkastet arv og genetikk og det miljøet og rammebetingelsene de lever under. Veiledere som har denne tilnærmingen til veiledning, mener at lærekandidaten er et viljeløst vesen som lar seg styre av ytre faktorer i form av belønning og straff (Aalberg, 2002; Ivey, et. al, 2012). Veiledere med en behavioristisk tilnærming, vil i stor grad prøve å påvirke lærekandidaten gjennom å bestemme hvordan og hvilke oppgaver som må gjøres for at lærekandidaten skal lære. Veilederen vil også se på seg selv som en instruktør og i stor grad være opptatt av prosedyrer hvor det er lite rom for endring (Andersen 2003; Aalberg, 2002). Det settes mål og måloppnåelse og det fokuseres på resultater i opplæringen. Behavioristisk perspektiv legger vekt på overføring av veileders synspunkter, erfaringer, verdier og holdninger og lite vekt på lærekandidatens egen tenkning, refleksjoner og vurderinger (Andersen, 2003). Ut i fra denne tilnærmingen kopierer og viderefører lærekandidaten gamle arbeidsmåter. Jon Hellesnes (1975) kaller dette for tilpasningssosialisering. Den som er i sosialiseringprosessen lar seg ubevisst forme av det miljøet de befinner seg i. Det vil i praksis si at lærekandidaten overtar adferdsmønstrene, verdier, normer og regler som ligger i bedriftskulturen der han har opplæringen, uten å stille spørsmål (Hellesnes, 1975). Mange bedrifter har sterk bedriftskultur, og det stilles krav til lojalitet. Det forventes at lærekandidaten tilpasser seg den kulturen som særpreger praksisfelleskapet (Andersen, 2003). Jeg vil videre presentere mester- og modellære som innehar elementer av behavioristisk tilnærming (Andersen, 2003).

#### ***2.1.1.1. Mester- og modellære***

Mesterlære har lange tradisjoner i håndverksfagene, men har i senere tid også fått innpass i andre yrkesretninger (Andersen, 2003). I tillegg til å ha elementer fra behavioristisk tilnærming, vil mesterlære også inngå i en variant av sosiokulturell læringsforståelse som jeg vil si mer om senere. Mesterlære ser på læring som en aktivitet i et samspill mellom individet og et felleskap og ikke at læringen skjer mentalt hos den enkelte (Andersen, 2003; Lauvås & Handal, 2000). Mesterlære er ifølge Nilsen og Kvale (1999): «Læring gjennom deltakelse i et praksisfelleskap med gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en sosial struktur over et lengre tidsrom» (s. 243). Det skilles mellom den personorienterte og den deserterte mesterlæremodellen. Den personorienterte modellen (mester- svenn- tradisjonen), har lang tradisjon i yrkesopplæringen. Lærekandidaten lærer gjennom å etterligne mesteren. I den deserterte modellen blir fokuset mer på lærekandidatens læring. Læringen skjer mellom perifer deltakelse til full deltakelse i et praksisfelleskap (Andersen, 2003; Nilsen & Kvale, 1999). Lærekandidaten kan ikke lære på egenhånd, men har behov for støtte og hjelp fra en

person med mer kompetanse inn i sin læringsprosess. Sentralt i mesterlære er demonstrasjon, øving og korreksjon og i et læringsperspektiv assosieres dette til en behavioristisk tilnærming, der mesteren står i sentrum (Lauås & Handal, 2000).

Modellæring er en læringsteori utviklet av Albert Bandura som tar utgangspunkt i tradisjonen på 60- tallet, og har mange fellestrekk med mesterlæren. Betingelsene for modellæring er oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensial. Oppmerksomheten rettes mot modellens, i dette tilfellet veilederen eller en annen fagarbeider, ved å studere det modellen gjør. Prosessering er å huske denne adferden. For at adferden skal observeres og huskes, må personen ha motivasjon. Det vil si at den som skal lære har en forventning om at det må føre til en ønsket konsekvens. For at modellæring skal finne sted så må også den som skal lære, i dette tilfellet lærekandidaten, være på et passende utviklingsnivå med tanke på kunnskap og erfaring, slik at den er i stand til å lære gjennom modellen (Ivey, et. al, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Videre vil jeg presentere hvordan veiledning og læring kan foregå fra et humanistisk perspektiv.

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

Humanismen fikk innpass på midten av 1900-tallet og ble en sterk kontrast til de tradisjonene som hadde dominert frem til nå. Som en motsetning til behavioristene som ser på mennesker som objekter, så er det humanistiske perspektivet opptatt av menneskers subjektivitet og frie vilje (Ivey, et. al, 2012). 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 lærekandidaten settes høyest (Ivey, et. al, 2012).

I et humanistisk perspektiv vektlegges det at kompetanse skal utvikles i lærekandidaten selv, slik at han er i stand til å ta egne valg på bakgrunn av egne vurderinger. Lærekandidaten skal utforske ny lærdom selv og ha en problembasert tilnærming (Andersen, 2003). Veilederen skaper trygget slik at lærekandidaten har mulighet til å vokse og utvikle seg. Lærekandidaten vil i likhet med kognitiv tradisjon, som jeg vil si mer om senere, reflektere, tenke og vurdere, før det handler og foretar valg. Veiledningen er individfokusert og tilpasses den enkelte (Ivey, et. al, 2012). Veilederen som i opptrer lyttende vil fremstå som en tilrettelegger i stedet for en instruktør (Andersen, 2003). Den humanistiske tradisjonen vektlegger relasjonen mellom veileder og lærekandidat høyt og jeg vil videre beskrive ulike former for relasjon som kan fremme eller begrense veiledningen og utviklingen til lærekandidaten.

### **2.1.2.1. Relasjon dimensjonen**

Veiledere som bruker tid på å skape en god relasjon til lærekandidaten, vil legge grunnlag for et trygt arbeidsmiljø (Skau, 1998). En veileder med relasjonkompetanse vil etablere et miljø der lærekandidaten føler seg respektert og ivaretatt (Killèn, 2012). Relasjoner kan også virke begrensende på læring og utvikling så fremt at veileder ikke er oppmerksom på at avhengighetsrelasjoner kan oppstå. I en avhengighetsrelasjon vil både veileder og den som blir veiledet oppleve at forholdet mellom dem som asymmetrisk, men erkjenne dette som et gjensidig behov som oppleves som positivt. Avhengighetsrelasjoner er derfor positiv når hjelpen er ønsket (Kvalsund, 2014). Hvis en av partene ønsker å rive seg løs fra avhengigheten vil avhengigheten ikke oppleves som gjensidig og det vil skape mistillit og usikkerhet (Kvalsund & Meyer, 2005). Det blir viktig at veileder ikke tar over situasjoner der lærekandidaten er på vei til å mestre utfordringene, det kan føre til en avhengighet i situasjoner som blir vanskelig, og lærekandidaten forblir uselvstendige (Boge, et. al, 2009).

En uavhengig relasjon vil oppstå når lærekandidaten skaper sin egen virkelighet ved at man har tilfredsstilt behovet for hjelp. Den vil ifølge Kvalsund (2014) være positivt når den anerkjennes av begge parter og det er rom for selvstendighet. Det er når begge partene opplever seg selv i sentrum for sine handlinger og vurderinger relasjonen fremstår som uavhengig (Macmurray, 1991). Man anerkjenner og fremmer den andre og hverandre (Kvalsund, 2014). Når det finnes en bevissthet fra begge parter om at de føler seg uavhengig og trenger hverandre for å føle denne friheten, kan det skapes en gjensidig uavhengighet. Det er når begge er bevisst forskjellene på det å være i avhengighet og uavhengighet og at man på ingen måter føler seg truet, at man kan opprettholde en gjensidig relasjon (Kvalsund & Meyer, 2005). Videre vil jeg presentere hvordan veiledning og opplæring kan foregå fra et kognitivt perspektiv.

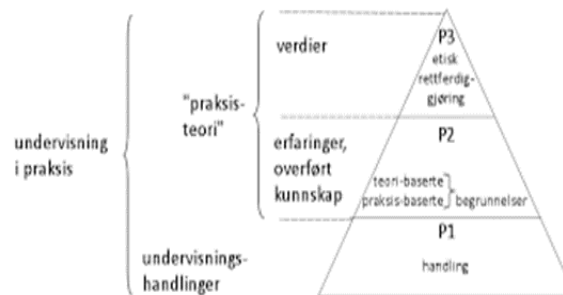
### **2.1.3. Veiledning fra et kognitivt perspektiv**

Kognitiv perspektiv skiller seg i likhet med humanismen, fra behaviorismen ved at individet er aktiv deltaker i egen læring. Kognitivismen har stått sentralt i veiledning og læring siden 70-tallet og har sitt opphav fra Piaget og Decartes (Dysthe, 1999). Teorien er basert på en tanke om at mennesket er grunnleggende nysgjerrig og ønsker å få mer kunnskap. Den nye kunnskapen settes inn i et system og en sammenheng gjennom å rette fokus på det mentale. Mennesket reagerer ikke automatisk på stimuli slik som i behaviorismen, men tolker, vurderer og ser etter sammenhenger i det som skal læres. Det sentrale blir å bearbeide de nye erfaringene (assimilasjon) og sette dem i sammenheng med den gamle kompetansen (akkomodasjon), for så å endre eller utvikle ny kunnskap. Et sentralt begrep i kognitivismen

er metakognisjon som i opplæringsammenheng handler om å reflektere over sin egen læring og bli bevisst på hvordan man lærer best (Dysthe, 1999). Veilederen kan i dette tilfellet få lærekandidaten til å benytte logg, refleksjonsnotat og egenvurdering for at lærekandidaten skal bli bevisst sin egen læring. Jeg vil videre synliggjøre hvordan en læringstradisjon basert på kognitiv perspektiv, kan arte seg ved å presentere Lauvås og Handal (2000) sin handlings- og refleksjonsmodell.

### 2.1.3.1. Handlings- og refleksjonsmodellen

Som et alternativ til den tradisjonelle mesterlæren ble det på 70- tallet aktuelt å gå i retning av at lærlingen, og i dette tilfellet lærekandidaten, skulle reflektere over sin praksis og sin prakisteori. Lauvås og Handal (2000) utviklet en handlings- og refleksjonsmodell som baserer seg på å veksle mellom handling og refleksjon over handlingen. Refleksjon kan handle om å vende tilbake til en situasjon, tenke over hva som skjedde ved og analysere situasjonen.



Figur 1 Praksistrekanten fra Lauvås og Handal (2000 s.177).

Lærekandidaten kan utfordres til å bevege seg fra P1 til P2 og P3 nivået. Ved å ta utgangspunkt i handlingsnivået i praksis (P1), kan man bli konkret om det som skal skje eller har skjedd. Det blir da lettere å forholde seg til virkeligheten og lærekandidaten blir utfordret av veilederen og må selv sette ord på sine opplevelser (Lauvås & Handal, 2000).

Lærekandidaten har også mulighet til å bruke sin erfaring og kunnskap (P2) og sine verdier (P3) som grunnlag for hvordan han handler i praksis (P1). Som veileder så blir det da viktig å hjelpe lærekandidaten å øke refleksjonsnivået og ikke bli opptatt av sin egen yrkesteori og praksis, da den mest sannsynlig ligger på et annet nivå enn lærekandidatens (Lauvås & Handal, 2000). Når lærekandidaten er reflektert vil praksisen utvikles gjennom bevisste tanker, kunnskaper, verdier og handlinger. Ut i fra dette så vil det være lurt for veilederen å møte lærekandidaten der han er, holde tilbake egen kunnskap og ha tro på at lærekandidaten selv kan oppdage læringen (Tveiten, 2008). Målet er at lærekandidaten i dette tilfellet, blir klar over hvilken kunnskap, erfaring og verdier som yrkesutøvelsen bygger på (Lauvås & Handal, 2000). Gjennom å bli bevisst sin egen praksis kan man bli i stand til å ta egne valg og utvikle

sin praksisteori. Praksisteorien er personlig konstruert kunnskap som består av egne erfaringer, overført kunnskap og verdier (Lauvås & Handal, 2000). Det humanistiske og det kognitive perspektivet baserer seg som jeg beskrev over på individrettet veiledning, og videre vil jeg se på hvordan veiledning vil fremstå fra et sosiokulturelt perspektiv, der konteksten og praksisfelleskapet har stor betydning.

#### **2.1.4. Praksisfelleskap og situert læring**

Opplæring i bedrift vil nesten uten unntak foregå i et læringsfelleskap, bestående av få eller mange ansatte med ulik bakgrunn og erfaring (Skau, 1998). Læring i et felleskap kan knyttes til sosiokulturell læring (Vygotsky, 2001). Lev Vygotsky (1896-1934) la grunnlaget for sosiokulturell læringsforståelse på 1920-tallet og teorien har også betydning i dag (Skau, 1998). Lave og Wenger presenterte i 1991 teorien om situert læring som en videreføring av den sosiokulturelle læreforståelsen til Vygotsky (Lave & Wenger, 1991). De beskrev betydningen av et læringsfelleskap som de kalte praksisfelleskap. Det er et felleskap som deler engasjement og utfordringer for noe de arbeider med og lærer av hverandre gjennom samhandling. Situert læring viser betydningen av de sosiokulturelle forholdene rundt den som skal lære (Lave & Wenger, 1991). Teorien viser at læring kan skje uten at det foregår ren opplæring, men heller at det er viktig å etablere et fagfelleskap og skape faglig og sosial trygghet rundt den som skal lære (Lave & Wenger, 1991).

Det sosiokulturelle perspektivet på veiledning, bygger på at individet må sees i sammenheng med omgivelsene. Menneskene er en del av et sosialt og kulturelt fellesskap hvor individene trenger å samarbeide og kommunisere med hverandre for å løse enkelte oppgaver. Relasjoner blir derfor viktig i sosiokulturell veiledning (Dysthe, 2001) i likhet med humanistisk veiledning.

Rogoff, (1990) bruker et utvidet begrep av veiledning som han kaller veiledet deltagelse. I en slik veiledning holder det ikke at veilederen er dyktig på samtaleteknikker. Denne måten å veilede på krever at man med veiledningen må knyttes til praksisfelleskapet der fag og profesjonsutøvelse blir viktig. I tillegg må den som blir veiledet trekkes inn i fagmiljøet og diskusjonene, og trinnvis prøve seg frem i et ukjent landskap (Rogoff, 1990). Innvielse i et praksisfelleskap gjelder både arven, kunnskapen, holdningene og ferdigheten. Den praktiske mestringen vies mer oppmerksomhet enn det å vektlegge ren kunnskap (Rogoff, 1990). Selv om veileder og lærekandidat er delaktig i dette sosiokulturelle praksisfelleskapet, så vil også veiledningen baseres på hvilket perspektiv/læreforståelse veilederen veileder ut i fra.

Det er ikke veiledningsmetodene og veileders lederevne som alene avgjør om veiledningen blir god. Samspeilet og de organisatoriske rammene innvirker i tillegg til lærekandidaten sin konsentrasjon, motivasjon, engasjement og forutsetningene for læring (Boge, et. al, 2009). Jeg vil videre se på hvordan veilederen kan legge til rette for at lærekandidaten skal oppleve mestring.

### **2.3. Mestring og mestringsforventning**

Det er viktig at lærekandidaten får hjelp av veilederen til å forstå sin egen læringsprosess og oppleve mestring. Det å ha fokus på læreprosessen i stedet for prestasjon kan være nyttig, spesielt i tidlig fase av opplæringen (Lauvås & Handal, 2000). Hvis lærekandidaten har forståelse for at han er i en læreprosess, så kan det være lettere å ta imot veiledning. Det kan ellers være fare for at lærekandidaten tolker tilbakemeldingen destruktivt og mister troen på egne forutsetninger. Følelsen av nederlag på grunn av uoppnåelige krav kan føre til motløshet og manglende motivasjon (Lauvås & Handal, 2000). Nedadgående læringskurve, kan i verstefall føre til at lærekandidaten får tanker om å slutte. I prestasjonsorienterte læringsmiljøer så kan selve prestasjonen få så høyt fokus, at læringsbetingelsene kan bli dårlige (Dweck, 2006; 2007). Jeg vil videre i denne delen si mer om mestringsforventning.

#### **2.3.1. Mestringsforventning**

Mestringsforventning (self- efficacy) handler om menneskers egne forventninger og tanker om egne evner til å håndtere utfordringer i livet. Albert Bandura, som tar utgangspunkt i tradisjonen på 60-tallet, oppdaget i sin forskning at mennesker som hadde høyere forventninger til seg selv, presterte bedre enn de som hadde en lav forventning til oppgaver som skulle utføres (Bandura, 1997; Ivey, et. al, 2012; Tveiten, 2008). Forventning om mestring avgjør da hvilke oppgaver vi begir oss ut på. Hvis forventningen om å klare en oppgave er liten, så blir innsatsen og utførelsen tilsvarende, hvis vi har tro på å lykkes så er vi villige til å yte mer (Bandura, 1997). For lærekandidaten innebærer mestring at han er kompetent til å gjennomføre de utfordringene han møter i bedriftsopplæringen. Tilfredshet med egne prestasjoner henger sammen med en rekke faktorer, blant annet som forholdet mellom utfordringer i bedriftsopplæringen og egen kompetanse. Følelsen av å ha tilstrekkelig med kompetanse, gjør at man føler mestring (Tveiten, 2008).

Mihaly Csikszentmihalyi (1990) beskriver det å være i flytsonen. Det handler om å få utfordringer nok til å opprettholde en motivasjon. Når man er i flytsonen så skjer en sammensmelting av bevissthet og handling, man har full kontroll over aktiviteten. Man er så fokusert på det man driver med, at man glemmer tid og sted. Hvis utfordringene blir store og

mestringsfølelsen uteblir kan også lærekandidaten få en følelse av at han er inkompetent, unyttig og kan skape et bilde av seg som kan gå ut over motivasjonen for å fullføre en arbeidsoppgave. Et menneske som ikke føler mestring og som ikke opplever å ha innflytelse på eget liv, kan lære hjelpeløshet og passivitet (Csikszentmihalyi, 1990). Gjentatte ganger med manglende kontroll kan føre til lært hjelpeløshet, slik at mennesker i dette tilfellet lærekandidaten, gir opp og dermed skaper en avhengighet til andre (Seligman, 1975).

I tillegg til å legge til rette for mestring være avgjørende hvor stor tro veileder og lærekandidat har på å lykkes. Forskningsresultater viser ifølge Carol Dweck, (2006; 2007) at troen på å lykkes følger direkte fra vår mentale innstilling (mindset). Dette vil nå presenteres videre.

## **2.4. Mental innstilling**

Det finnes mange meninger om hvorfor mennesker er forskjellig og viser ulike ferdigheter i for eksempel på det å lære noe nytt. Noen mener det handler om fysiske forskjeller som ikke kan forandres, mens andre mener det kan handle om det kognitive tankesettet om at alle kan endres bare de har tro på at de har et utviklingspotensial. Hvordan vi tenker kan påvirke vårt tankesett (mindset) og knyttes til hvordan en person opplever utfordringer og det å feile. Man kan på et område føle at man kan utvikle seg, mens en på et annet område kan føle at utviklingspotensialet er begrenset (Dweck, 2006; 2007). Dweck (2006;2007) skiller mellom konstant mental innstilling (fixed mindset) og innstilling om vekst (growth mindset), men trekker frem at det er vanlig å ha elementer av begge innstillingene. Hun mener også den mentale innstillingen er en del av personligheten vår, men det er mulig å endre den. Ved å få kunnskap om teorien knyttet til mental innstilling, så kan man prøve å tenke og reagere på nye måter (Dweck, 2006; 2007).

### **2.4.1. Fixed mindset**

De med konstant mental innstilling (fixed mindset) frykter utfordringer og nedvurderer anstrengelser. Fixed mindset representerer et syn om at intelligens og prestasjon er noe konstant og ikke noe som kan trenes eller øves. Det kan også resultere i at de med fixed mindset ikke ønsker å trene på oppgaver på grunn av at de er redde for å avsløre at de ikke er gode nok. De kan lett overføre følelsen, jeg feilet til; jeg er en fiasko. De tenker at de er slik og har ingen tro på at det er mulig å endre dette gjennom øvelse. Dette kan føre til unnskyldninger for å gjennomføre nye oppgaver da man nødig vil vise hva man ikke duger til. Det er ikke uvanlig at evner og anstrengelser blir målt opp imot hverandre. Må du anstrenge deg, så har du dårlige evner (Dweck, 2007). Veiledere med fixed mindset vil være



resultatorientert og mene at man er født talentfull til å utføre bestemte oppgaver. Hvis mennesker tror at man er født med ulike kvaliteter og talentet, er det lett å unngå å prøve nye ting (Dweck, 2006; 2007). Det å inneha fixed mindset kan ifølge Dweck (2006; 2007) by på utfordringer i en opplæringsituasjon. Det at man ikke våger å ta nye utfordringer og ikke er villig til å trene på det man ikke er god til, kan virke begrensende. Utfordringer kan sees på som trussel mot egen selvfølelse (Dweck, 2006; 2007). I motivasjonsteorien kan fixed mindset etter min oppfattelse sammenlignes med ytre kontrollplassering. Det vil si den som skal lære, her lærekandidaten, finner årsaker utenfor seg selv om hvorfor han ikke kan utføre ulike oppgaver (Rotter, 1966).

Hvis veilederen snakker om at det eneste som betyr noe er hvilke evner lærekandidaten har så vil han fort havne i fixed mindset. Har veilederen heller en holdning og uttrykker at opplæring handler om at utvikling skjer på bakgrunn av mye øving og hardt arbeid, så er det større sjans for at selvtilliten til lærekandidaten opprettholdes eller økes, et growth mindset (Dweck, 2006; 2007), noe som vil utdypes under.

#### **2.4.2. Growth mindset**

Mennesker med mental innstilling om vekst (growth mindset) legger vekt på personlig utvikling og er villige til å anstrenge seg for å øke sin kompetanse. Disse menneskene ser sammenhengen mellom innsats og prestasjoner (Dweck, 2006; 2007). I motsetning til de som innehar ytre kontrollplassering, så ser jeg for meg at mennesker med growth mindset vil inneha en indre kontrollplassering, der de har en opplevelse av at å kunne påvirke sin egen læring og plasserer ansvaret om å lykkes inne i seg selv og ikke på noe eller noen andre (Rotter, 1966). Ved å synliggjøre lærekandidatens utvikling kan motivasjonen og mestringsforventning øke. Det blir likevel viktig og ikke bli for fokusert på lærekandidatens mestring og resultat, slik at den overstyrer lysten og nysgjerrigheten på å lære noe nytt (Dweck, 2007). Hvorfor oppsøke det trygge, når du kan utvikle deg ved å prøve nye ting? Hvis veilederen skal utvikle growth mindset er det viktig å legge fokus på innsats, læring og utvikling, da det å rose for evner og talent kan bidra til et mer fixed mindset. Veiledere med growth mindset mener at det ikke er mulig å forutse hva hver enkelt lærekandidat kan utrette ved hjelp av engasjement, strev og lysten til å lære. Hvis lærekandidaten har tro på at ettertraktede ferdigheter kan utvikles, vokser det frem en trang til å lære (Dweck, 2006;2007). Tankesettet hos veilederen vil ifølge Dweck (2006; 2007) være avgjørende i hvilken grad lærekandidaten utfordres og lærekandidatens tankesett kan påvirke hvilken kompetanse han ønsker å oppnå. Som siste del i teoripresentasjonen vil jeg beskrive ulike ulike former for

kompetanse da dette er noe jeg tenker også kan vektlegges ulikt i opplæringen av lærekandidater.

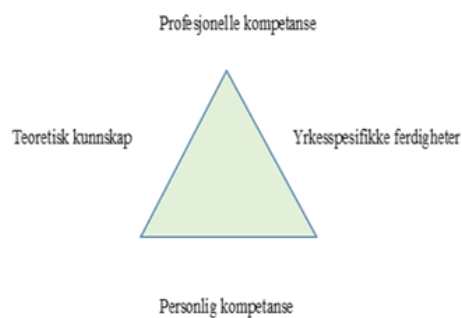
## 2.5. Profesjonell kompetanse

Kompetanse brukes om hvilke kvalifikasjoner vi trenger for å møte livets utfordringer (Skau, 1998). I dagligtalen brukes ofte kompetanse om en persons evne eller kvalifikasjoner til å handle i relasjon til en oppgave, situasjon eller kontekst (Høystrup & Pedersen, 2002). Selv om kompetanse brukes til å løse spesielle oppgaver, er det ingen automatikk i at det omfatter refleksjon, fordypning og forståelse (Skau, 1998). Man kan også i dagligtalen bruke ordet kompetanse om mestring på begrensede områder, hvor eksempelvis faglige oppgaver skal løses, eller i sosiale sammenhenger der man skal samarbeide og bygge relasjoner. Målet med veiledning i yrkesfaglig utdanning blir da at disse delkompetansene bygges sammen til en helhetlig kompetanse (Andersen, 2003). I min forskning er jeg opptatt å finne ut hvilke kompetanser de ulike veilederne vektlegger i opplæringen for at lærekandidaten skal mestre og bli en ressurs i arbeidslivet.

En måte å dele inn kompetanse på er formell og uformell. Formell kompetanse omhandler kunnskaper og ferdigheter som er skriftlig dokumentert gjennom vitnemål og kursbevis, mens praktisk kompetanse opparbeides gjennom praktisk jobbing og erfaring (Dalin, 1993).

Uformell læring ble introdusert i 1950 av Malcom Knowles (Cofer, 2000) og anslås å utgjøre 70 % av all kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Uformell læring bygger i hovedsak på de utfordringene man møter i det daglige arbeidet (Cofer, 2000).

Skau (1998) beskriver profesjonell kompetanse i yrkeslivet inndelt i tre dimensjoner; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Disse tre dimensjonene kommer til uttrykk samtidig, men med ulik tyngde, de påvirker hverandre og er avhengige av hverandre (Skau, 1998). Jeg vil videre si litt mer om hver av dimensjonene.



Figur 2 Kompetanse trekanten : fra Skau,(1998, s.59).

### **2.5.1. Teoretisk kunnskap**

Teoretisk kunnskap består av faktakunnskaper og viten som er relevant for å utføre et yrke. Det kan også være kjennskap til begrep, modeller og ulike teorier som tilhører fagkretsen. Lover, rutiner og regler kommer også inn under kunnskap. Tradisjonelle akademiske miljø og utdanningsinstitusjoner setter kunnskap høyt (Skau, 1998). Skau (1998) beskriver morgendagens kompetente yrkesutøver som en som stiller seg positiv til nye erfaringer, tar ansvar for egen læreprosess, skaffer seg ny og relevant kunnskap og samtidig foretar realistiske og konstruktive evalueringer underveis. Killèn (2012) mener at kunnskap og forståelse utvikles før ferdigheter, og sier at ferdigheten bygger på en mengde grunnleggende kunnskap. Videre mener hun at vi ofte kan reflektere og analysere en situasjon, før vi greier å gjøre noe med den.

### **2.5.2. Yrkesspesifikke ferdigheter**

Yrkesspesifikke ferdigheter er et sett av profesjonsspesifikke ferdigheter, metoder og teknikker som hører til og brukes i yrkesutøvelsen av de ulike yrkene. Det kan være alt fra bruk av verktøy og instrumenter til fingerferdigheter, som ofte blir omtalt som godt håndlag (Aalberg, 2002). Personer med høy ferdighetskompetanse kjennetegnes ofte som flinke praktikere. På lik linje som akademikere verdsetter kunnskap høyt, så settes ofte ferdigheter høyt hos fagarbeidere og håndverkere (Skau, 1998). Praksis er ment til å utvikle yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Aalberg, 2002).

### **2.5.3. Personlig kompetanse**

En yrkesutøver skal ikke bare tilegne seg teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, han må også vektlegge personlig kompetanse og vise dette i praksis (Skau, 1998). Det kan være vanskelig å måle, dokumentere eller avgrense personlig kompetanse. Det er heller ikke noe vi leser oss til, eller som vi har eller ikke har, men noe vi utvikler hele livet. Vi kan derimot nyttiggjøre oss andres tanker og ideer (Skau, 1998). Personlig kompetanse er noe vi har med både i vårt private liv og i vår yrkesutøvelse. Selv om en del av vår personlige kompetanse kan skille mellom hvordan vi opptrer på jobb og privat, så vil vi alltid ha med oss en basis som definerer hvem vi er, og hvordan vi ønsker å fremstå fremfor andre (Skau, 1998). Personlig kompetanseutvikling kan regnes som en praktisk erfaringsprosess, der endringskompetanse blir viktig. Evne til å lære noe nytt og til å møte nye utfordringer vil ifølge Skau, (1998) bli viktigere enn noen gang da samfunnet utvikles i høyt tempo. Ved å ha evne til rask omstilling, kan man trene på å takle uforutsette hendelser (Skau, 1998). I sammenheng med det å takle uforutsette hendelser kan en også se HB Gelatt (1989) sin beskrivelse av positiv usikkerhet. Han mener det er viktig å kunne møte den uforutsigbare

fremtiden med åpenhet. Det å være forberedt på at det i arbeidslivet dukker opp ting man ikke planlegger og være i stand til å møte dette på en god måte. I dagens samfunn kan det være en styrke å trene på beslutningstaking og det å akseptere og være positiv til usikkerhet som preger både fortid, nåtid og fremtid. Det er en prosess å endre tankene fortløpende og takle usikkerhet (Gelatt, 1989).

Personlig kompetanse handler også om å forholde seg til egne og andres følelser, og her blir det vanskelig å skille den personlige kompetansen fra den profesjonelle kompetansen (Nygren, 2004). Når mennesket lærer og utvikler seg så vil det hele tiden integrere sine erfaringer i det psykologiske perspektivet som legger grunnlag for endring i personligheten, dette vil også prege oss som en profesjonell yrkesutøver (Nygren, 2004). Viktigheten av personlig egnethet eller personlig kompetanse, kan også slik jeg ser det skille litt mellom hvilken type jobb vi har. Jeg vil nå se det i tilknytning til veilederrollen.

#### **2.5.4. Personlig kompetanse hos veilederen**

Hvis hovedoppgaven er å arbeide med mennesker slik som i veiledning, blir det særlig viktig med personlig kompetanse i form av relasjonskompetanse og interesse for andre mennesker (Skau, 1998). Det kreves også en personlig kompetanse som møter lærekandidaten der man er, uten fordømmelse og moralisering (Aalberg, 2002; Skagen, 2004; Skau, 1998). For noen veiledere betyr det å være profesjonell det samme som å være upersonlig, det å være personlig og privat blir sett på en og samme ting. Veilederne kan da mene at egenskaper og kvaliteter som yrkesutøveren har utover de faglige, ikke handler om yrkesprofesjonalitet (Skau, 1998). Skau (1998) uttrykker videre at profesjonalitet handler om å være personlig i møte med andre i tillegg til å kunne sitt fag. Mange har lett for å fokusere på kunnskaper og tekniske ferdigheter, og utelater det menneskelige bildet. Det hjelper heller ikke å bare snakke om betydningen av personlig kompetanse, man må også opptre som en god rollemodell (Skau, 1998). I denne sammenhengen blir det viktig at veilederen har tid til å bli kjent med dem de skal veilede, slik at lærekandidaten kan veiledes ut i fra sitt eget ståsted (Skau, 1998). Skau (1998) fremhever videre at en veileder bør integrere kunnskap fra flere fagområder og ikke bare kunnskap knyttet til det faget han/hun veileder i. Det blir viktig å inneha kunnskap fra pedagogikk, kommunikasjonsteori, veiledningsteori og psykologi. I tillegg bør en veileder inneha kunnskap om etikk (Skau, 1998). Å handle etisk i veiledning handler om hvordan vi tenker og forholder oss til andre. Det kan være å ta den andres perspektiv, vise empati og omsorg, men også det å lette hverdagen med humor og glede.

Jeg har i dette kapitlet presentert ulike perspektiv på veiledning og gitt eksempler på hvordan veilederen kan møte lærekandidaten i en opplærings situasjon. Jeg har også sett på hvordan veilederen kan legge til rette for mestring. Jeg har videre redegjort for hvordan tankesettet vårt kan åpne eller begrense veiledning og læring, og presentert hva som ligger i ulike former for kompetanse. I neste kapittel vil jeg presentere metoden og beskrive hvordan jeg gjennomførte forskningen min.



### **3. Metodisk tilnærming.**

Valg av metode blir gjort på bakgrunn av det som skal utforskes. Jeg ønsket å finne holdninger, meninger og erfaringer som finnes hos de veilederne som velger å ta på seg ansvaret for opplæring av lærekandidater. Hva veilederne vektlegger i opplæringen slik at lærekandidaten opplever mestring og blir en ressurs i arbeidslivet. Jeg synes det var nyttig å benytte Q-metode, da det gir mulighet for å utforske subjektivitet på en systematisk måte. Q-metode gir muligheter for å involvere flere veiledere, slik at en får en større bredde, enn ved bruk av kvalitativ metode, som for eksempel intervju. Det er også mulig å bruke Q-metode ved å gå i dybden til en person, men den egner seg like godt til å studere små personutvalg (McKeown & Thomas, 2013), slik jeg har gjort. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for Q-metodologi, den Q- metodiske forskningsprosessen og argumentere for hvilke valg jeg har tatt underveis i forskningen. Jeg vil avslutningsvis i kapittelet redegjøre for forskningens kvalitet, etiske aspekter og min rolle som forsker.

#### **3.1. Q –metode som forskningsmetode**

William Stephenson introduserte Q-metode i 1935, som et alternativ til datidens naturvitenskapelige tradisjon. Stephenson hadde doktorgrader i både fysikk og psykologi og var kritisk til at menneskers følelser, tanker og adferd ble begrenset til objektive målinger gjennom kvantitativ forskning. Med bakgrunn i dette så snudde han opp ned på den klassiske faktoranalysen i den naturvitenskapelige tradisjonen og utviklet en metode der det var mulig å forske på menneskers subjektivitet på en kvalitativ, systematisk og vitenskapelig måte (Brown, 1980; Watts & Stenner, 2012). Q -metode kan slik jeg ser det ha bakgrunn fra fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologi tar utgangspunkt i filosofi og psykologi, den bygger på at verden er slik som subjektet oppfatter (Kvale, 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). Det blir derfor et mål om å oppnå forståelse av en persons mening, eller opplevelse av en erfaring med et bestemt fenomen (Kvale, 2009). I Q metode kan det være mulig å oppdage hvilke perspektiver som ligger i kommunikasjonen rundt temaet (Thorsen & Allgood, 2010). Stephenson var opptatt av at subjektiviteten skulle studeres i deltakerne selv, i stedet for at de blir gjort til objekter som måles og vurderes av forskeren slik som i kvantitativ metode. I motsetning til å ha hypoteser som skal bekreftes eller avkreftes som utgangspunkt i sin forskning, så er en gjennom Q- metode interessert i å oppdage noe nytt (Smith, 2001). Subjektiviteten kan ikke observeres direkte fra andre, da den kommer av indre erfaring. Men den kan gjøres eksplisitt,

gjennom egne forestillinger og samtaler med seg selv i sorteringsprosessen som benyttes i Q-metode (Stepenson, 1953). Ved å strukturere subjektiviteten i system gjennom å sortere utsagn inn i en matrise, kan subjektiviteten sammenlignes og utforskes og gjøres operant. Operant subjektivitet forekommer når deltakeren har sortert utsagnene og helhetsbildet viser seg (Brown, 1980; McKeown & Thomas, 2013). Det å fokusere på helheter ut i fra deler, vil slik jeg ser det, også være gjenkjennelig i holistisk- og gestaltisk tankegang (Sohlberg & Sohlberg, 2013).

### **3.1.1. Kommunikasjonsunivers og bearbeiding av utsagn**

Jeg vil videre ta for meg de ulike stegene i Q- metode. Begrepet kommunikasjonsunivers eller «concourse» beskriver den totale kommunikasjonen som finnes om et tema man ønsker å forske på. Det omhandler flyten av kommunikasjonen om et tema som kan hentes gjennom forskning, relevant litteratur, lovverk, intervju, media, observasjon i relevant miljø eller hverdagssamtaler (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012).

Jeg innhentet kommunikasjonsuniverset delvis naturalistisk og delvis teoretisk (McKeown & Thomas, 2013). Den naturalistiske delen innhentet jeg ved å delta på et to timers langt frokostmøte med en stor industribedrift som har lang erfaring med lærekandidater. Temaet for møtet var formidling av lærekandidater. Jeg har også hatt uformelle samtaler med to førskolelærere som jobber i hver sin barnehage. I tillegg har jeg deltatt på et todagers kurs, der veiledere ble skolert for å drive opplæring av lærlinger og lærekandidater. På kurset fikk jeg innblikk i hva fylkeskommunen, som er ansvarlige for videregående opplæring mener veiledere skal vektlegge i opplæringen. Det var tydelig at mestring av faglig kompetanse var viktig, men også det å integrere lærekandidaten i arbeidskulturen fikk fokus. I tillegg ble det lagt vekt på planlegging og egenvurdering, samt lærlinger og lærekandidatens egne refleksjoner. Bakgrunnen for at jeg ønsket å benytte naturalistisk metode, var at jeg ikke skulle bli farget av min egen forforståelse ved å kun kunne velge ut teori som jeg trodde var aktuelt for å belyse tema. En annen fordel med å benytte naturalistisk innhenting er at det kan bli enklere å formulere utsagnene slik det snakkes om temaet, og dermed muligens bli mer gjenkjennelig for P- utvalget som skal sortere. Den teoretiske delen hentet jeg gjennom; forskningsrapporter og litratur som omhandler studiens tematikk, veiledning og bedriftsopplæring.

For å sikre at utsagnene gir en balansert representasjon av de synspunktene jeg avdekket i kommunikasjonsuniverset, benyttet jeg et eksperimentelt design av typen, Fisherian balanced



block design (Watts & Stenner, 2012). Designet består av effekter, som rammer inn tema som igjen blir delt inn i nivåer (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012).

Forskningsdesign:

Tabell 1: Fisherian balanced block design (Thorsen & Allgood, 2010, s. 50)

Effekter	Nivå	Nivå	Nivå	Celler
Profesjonell kompetanse	a) Teoretiske kunnskaper	b) Praktiske ferdigheter	c) Personlig kompetanse	3
Veilederstil	d) Tilrettelegger	e) Instruktør		2
Tankesett (mindset)	f) Growth	g) Fixed		2
Sum				12

Som tabell 1, viser så valgte jeg å ha tre effekter i designet. Den første handler om profesjonell kompetanse. Den valgte jeg å dele inn i 3 nivåer: teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og personlig kompetanse. Den andre effekten kaller jeg veilederstil og deler denne effekten inn i nivåene, tilrettelegger og instruktør. Den tredje effekten er tankesett (mindset) som jeg igjen deler inn i growth- og fixed mindset. Teoriene bak de forskjellige effektene har jeg gjort rede for i kapittel 2.

Alle nivåene skal kombineres med hver effekt en gang, for å danne en cellekombinasjon. I denne studien ble det,  $3 \times 2 \times 2 = 12$  mulige kombinasjoner. Adg, adf, aef, aeg, bdf, bdg, bef, beg, cdf, cdg, cef, ceg.

Antall utsagn kan variere. Jeg laget 70 utsagn der jeg etter vurdering, landet på tre utsagn som representerte hver kombinasjon med både positiv og negativ ordlyd. Dette gav 36 utsagn. Med negativ ordlyd mener jeg at utsagnet uttrykker det motsatte av det bokstavkombinasjonen egentlig sier (Kvalsund & Allgood, 2010). Bakgrunnen for at jeg valgte 36 utsagn handlet om at veilederne skulle sortere i arbeidstiden, slik at det ble vanskelig å be om mer tid. Det var også liten sannsynlighet for at veilederne hadde erfaring med Q- metode, slik at det kunne bli utfordrende nok å sortere 36 utsagn. I tillegg til at jeg ønsket å ta hensyn til p- utvalget, så mener jeg at jeg med 36 utsagn fikk dekket en god bredde som favner mitt kommunikasjonsunivers.

Jeg foretok 3 pilotsorteringer, med 2 veiledere fra omsorgsektoren og 1 veileder fra industrien. Dette resulterte i at jeg måtte justere ordlyden i 5 av utsagnene til å uttrykke det motsatte av

bokstavkombinasjonen, da veilederne som utførte pilotsorteringene hadde flest utsagn på positiv side. Under finnes et eksempel på en kombinasjon (a, d, g) og 2 utsagn knyttet til kombinasjonen. De andre utsagnene finnes i vedlegg 1.

A, d, g Kunnskap, tilrettelegger fixed mindset

5. «Kompetansemålene er viktigst når lærekandidaten skal gjennomføre en opplæring hos oss, målene et satt ut i fra lærekandidaten sitt faglige nivå, og vil legge grunnlaget for veiledningen min».

22. «Selv om kompetansemålene ligger til grunn for veiledningen, prøver jeg å tilrettelegge arbeidsoppgavene etter bedriftens behov, da lærekandidaten må forberedes til en fremtidig jobb i bedriften».

### **3.1.2 P- utvalg og gjennomføring av Q -sorteringen**

Med bakgrunn i problemstillingen finner man et p-utvalg som man ønsker skal sortere utsagnene og danne grunnlag for faktoranalysen. Utvalgsprosessen kan foregå på to ulike måter, intensivt eller ekstensivt. Intensive utvalg fungerer ved at en (singlecase) eller få deltakere sorterer flere ganger ut fra ulike instruksjonsbetingelser. Dette benyttes når man ønsker å gå i dybden og se ulike perspektiv av et tema. Ekstensive utvalg tilsvarer derimot at flere deltakere utfører samme sortering, der variasjon i subjektiviteten øker (McKeown & Thomas, 2013). Jeg har i min forskning valgt et ekstensivt utvalg. Jeg fikk oversikt over 49 bedrifter i Nord-Trøndelag som har lærekandidat på nåværende tidspunkt. Jeg tok kontakt pr. telefon med daglig leder ved 19 tilfeldige bedrifter og fikk positiv respons fra 16 bedrifter, der 2 av bedriftene hadde tilgang på 2 veiledere. Jeg supplerte med 6 bedrifter fra Sør-Trøndelag, da jeg ønsket at de hadde en rimelig geografisk nærhet, på grunn av at jeg ønsket å være tilstede ved sorteringen. Jeg endte opp med 24 veiledere, fra 22 ulike bedrifter. 9 fra omsorgssektoren, 9 fra industri- og entreprenør bransjen og 6 fra salg og service. Det var kun 2 veiledere som sorterte uten min tilstedeværelse. Jeg hadde ingen relasjon til de veilederne som utgjorde p-settet i min forskning. Årsaken til at jeg valgte å skille mellom de ulike yrkesgruppene var at jeg var nysgjerrig på om det er forskjeller mellom hva de vektlegger i opplæringen.

P- utvalget skulle sortere utsagnene fra en veileders perspektiv og etter hva de vektlegger i opplæringen av lærekandidaten for at de skal mestre og blir en ressurs for arbeidslivet. De skulle knytte sorteringen til den lærekandidaten de nå er veileder for. De fikk en skriftlig og



som korrelerer høyt med hverandre, presenterer noenlunde samme subjektive syn og har da uttrykt mer lik operant subjektivitet og ender opp i samme faktorsyn. Ifølge Watts og Stenner (2012) bør hver faktorberegning minimum inneholde to Q-sorteringer for best å sikre nyansene fra kommunikasjonsuniverset. Hvis faktoren inneholder 1 Q –sortering, men skiller seg ut fra de andre f. eks med at den er leder som har sortert, så er det mulig å la faktoren bestå selv om det er bare en deltaker.

Programmet foreslo først en løsning på 8 uroterte faktorsyn (vedlegg 9). Varimax ble brukt for å rotere faktorsynene. 5 av de 8 faktorsynene var høyere enn 1.00. Faktorsyn 5 var så nært opp til 1.00 så jeg valgte å prøve å rotere en 4 faktorløsning. På grunn av at faktorsyn 2 og 3 bare inneholdt 1 og 2 Q- sorteringer og veilederne som representerte disse faktorsynene ikke skilte seg ut fra P- utvalget, så forkastet jeg fort en 4 faktorløsning. Jeg prøvde en 3 faktorløsning der faktorsyn 1 og 3 var veldig like på en korrelasjon på 0,7490. I følge Watts og Stenner (2012) er alt over 0.7 svært stor grad av korrelasjon (Watts & Stenner, 2012, s. 8). Dette resulterte i at jeg ville prøve en 2 faktorløsning. 2 faktorløsningen viste ved rotering en korrelasjon på 0.5246 som representerte 19 Q-sorteringer i faktorsyn 1 og 4 i faktorsyn 2. Jeg synes fortsatt at korrelasjonen var for høy for en 2 faktorløsning og var redd for å gå glipp av noen meninger. Derfor gikk jeg tilbake til en 3 faktorløsning der jeg foretok en manuell flagging (Scholck, 2014) og valgte å utelate 6 miksende veiledere, 3 fra faktorsyn 1 og 3 fra faktorsyn 3. Etter ny rotasjon gikk korrelasjonen mellom faktorsyn 1 og 3 ned til 0.6237 noe som jeg fant akseptabelt nok til å skille ut som eget faktorsyn, da dette ligger under grensen for hva Watts og Stenner (2012) regner som svært høy. Jo lavere korrelasjonen er mellom faktorsynene, jo mer ulike er faktorsynene (Watts & Stenner, 2012). Jeg valgte dermed og beholde 3 faktorsyn. Tabell 3, viser hvordan Q- sorteringsmønstrene til veilederne korrelerer med de ulike faktorsynene.

*Tabell 3: Korrelasjon mellom faktorsynene*

Faktor	1	2	3
1	1.0000	0.3706	0.6237
2	0.3706	1.0000	0.4226
3	0.6237	0.4226	1.0000

Faktorsynene må til sammen bestå av minimum 35-40 % av P-utvalget (Watts & Stenner, 2012). Mine faktorsyn består til sammen av 62 % (se tabell 9 vedlegg 9). Korrelasjonen er faktorladningen og viser hvor sterkt veilederne lader på hvert faktorsyn (Thorsen & Allgood, 2010).

#### **3.1.4. Faktortolkning**

Forskning ved hjelp av Q- metode, handler om å skape mening. Det er viktige relasjoner mellom valg av kommunikasjonsunivers, utvelgelse av utsagn, analyse og tolkning av data (Tavory & Timmermans, 2014). Det at forskeren kan få en ny oppdagelse eller forståelse for et tema ved å studere operant subjektivitet i stedet for å teste ut hypnoser, gjør at metoden blir regnet som abduktiv. For å kunne oppdage det nye meningsinnholdet som måtte tre frem, er det innen Q-metode et mål at forskeren holder seg åpen for å gjøre nye oppdagelser (Allgood, 1999; Watts & Stenner, 2012). Til forskjell fra induksjon og deduksjon, søker man gjennom abduksjon å være åpen for mulige forklaringer av resultatet av faktor analysen, heller enn å beskrive og generalisere. Derfor prøver man ikke en definert hypotese, men er heller åpen for at nye ting gjennom en Q- studie kan skape nye hypoteser (Watts & Stenner, 2012). Et sentralt aspekt i Q-sorteringsprosessen, er ifølge Stephenson skillet mellom transitive og substantive tanker. Det transitive aspektet handler om hvordan hvert utsagn gir rom for å reflektere hva det vekker i veilederen. Utsagnene kan intuitivt få mening, og etter lang eller kort tid fortelle hvor veilederen vil plassere utsagnene i matrisen. Når utsagnene er plassert blir de også vurdert i forhold til hverandre. Først når valget på plassering har blitt tatt, har tankene fått en substantiv form og matrisen fortelle hvilken mening veilederen har om temaet (Watts & Stenner, 2012).

Forskeren gjennomgår også en transitiv prosess. Den ser på mulige tolkninger gjennom å avvise noen deler og godta andre deler. Gjennom eksplisitt å strukturere og analysere de transitive tankene kan man oppdage underliggende mønstre (Allgood, 1999; Watts & Stenner, 2012). For å finne meningen med et faktorsyn så ser man først på hva veilederen er mest enig i og mest uenig i. Det blir viktig at ytterpunktene alene ikke er med på å bestemme faktorsynet, eller at man drar raske konklusjoner på bakgrunn av dette. Her studeres videre også plasseringen av de andre utsagnene mellom ytterpunktene og 0 for å se om dette styrker eller svekker de tankene forskeren har begynt å få rundt et mulig faktorsyn. Man oppdager nye ideer og kan bli overrasket, før man til slutt bestemmer seg for en tolkning som er mest meningsfull for temaet som undersøkes.

Når man har dannet seg et bilde, men fortsatt er åpen for at noe nytt kan tre frem, så betrakter man likheter og ulikheter mellom faktorsynene i form av å studere consensus og distinguishing. Consensus forteller hvilke utsagn som er lik på tvers av faktorsynene, mens distinguishing forteller hvilke utsagn som skiller faktorsynene fra hverandre. Ved å studere likheter og ulikheter kan man få et større helhetsbilde for hva som skiller faktorsynene fra hverandre, og det kan være nyttig når man skal finne mening i de ulike faktorsynene og navngi dem. En slik oversikt anerkjenner det holistiske konseptet som kjennetegner Q-metodologien, og kan dermed bidra til økt effektivitet i fortolkningsarbeidet (Watts & Stenner, 2012). I faktoranalysen ønsker jeg som forsker at meningen skal tre frem gjennom den transitive prosessen og til slutt skal gi en beskrivelse av et faktorsyn (Allgood, 1999). Ved å være åpen for nye tanker og følelser og være villig til å følge uklare ledetråder kan forskeren åpne for noe nytt (Tavory & Timmermans, 2014). Det er viktig å være åpen for at tolkningen kan overraske, slik at det fører til nye innsikter (Johnsen et. al, 2009). Denne transitive prosessen må verdsettes og brukes tid på, da det er en måte å oppdage viktige betydninger som kan være skjult for meg som forsker på et tidlig tidspunkt i analysen og tolkningen av meningen bak faktorsynet (Allgood, 1999; Tavory & Timmermans, 2014). Jeg vil i kapittel 4 presentere mine faktorsyn.

### **3.2. Kvalitet i forskning**

Tracy (2010) vektlegger ulike kvaliteter i kvalitativ forskning. Den må være relevant, og helst ikke bekrefte det åpenbare, men vekke interesse og ha tydelige mål. Jeg ser at min forskning muligens har størst interesse for personer som jobber innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, men forhåpentligvis kan det også være interessant for fagopplæringen i fylkeskommunen, opplæringskontorene og andre som har interesse for yrkesopplæring.

Jeg har også et håp om at lærebedrifter eller potensielle lærebedrifter kan ha interesse i å få innsikt i opplevelser og erfaringer om det å veilede lærekandidater. Det er viktig at forskningen viser oppriktighet og åpenhet, med tanke på fordommer eller forforståelse. Ingen forståelse kan starte på null, enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse, og dette handler om fordommer eller forforståelse (Krogh, Endresen, Iversen, Reinton, 1996). Åpenhet ovenfor andres mening, vil alltid settes i sammenheng med egne meninger. Den som ikke hører etter hva den andre virkelig sier, vil ikke være i stand til å sette dette i forbindelse med sine egne meninger og vil dermed ikke skape noe nytt (Krogh et.al.2003). Kvalitet

omfatter også validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Tracy, 2010) som jeg vil beskrive videre, sammen med etikk og min rolle som forsker.

### 3.2.1. Validitet

Validitet i kvalitativ forskning skiller seg fra validitet i kvantitativ forskning. Validitet og reliabilitet kommer i utgangspunktet fra kvantitativ forskning, men blir benyttet også i Q-metode med tanke på gyldigheten av tolkningene, og det finnes ingen eksterne kriterier for subjektivitet. Da subjektivitet handler om den enkeltes opplevelse og ikke kan omtales som riktig eller galt (J. Brown, 1996).

Når man har navngitt faktorsynene har man en tanke om hvilke meninger som finnes blant P-utvalget, kan det være nyttig å kontakte noen av veilederne som utgjør faktorsynet for å gjennomføre et postintervju. Det er da naturlig å ta noen av veilederne som lader høyest i faktorsynet, da disse er de som har størst innflytelse på gjennomsnittssorteringen. Jeg gjorde postintervju med veilederen som ladet høyest i faktorsyn 1 og 2, og nest høyest i faktorsyn 3 på grunn av at han som ladet høyest i faktorsyn 3, ikke var tilgjengelig. Postintervju kan være med på å styrke validiteten (Watts & Stenner, 2012), da dette kan sikre at min tolkning som forsker, stemmer med meningen til veilederen som har sortert (Thorsen & Allgood, 2010). Det er også viktig at jeg legger vekt på transparens i forskningen, slik at leseren selv får mulighet til å ta stilling til funnene (Tjora, 2010).

### 3.2.2. Reliabilitet

Forskningens reliabilitet, eller pålitelighet, handler om hvorvidt forskningen er gjennomført på en tilfredsstillende måte. Når målinger viser samme resultat gjentatte ganger, vil reliabiliteten øke (Ringdal, 2007). I Q-metode handler reliabiliteten om hvor sannsynlig det er at p-utvalget sorterer likt ved en ny sortering med utgangspunkt i samme instruksjonsbeskrivelse og utsagn. I Q-metode er subjektiviteten relativt stabil over tid og har vist seg å variere fra 0,80 og oppover hvis en person sorterer samme utsagn etter samme instruksjonsbeskrivelse. Jo flere som definerer et faktorsyn, jo større er reliabiliteten, da det er flere som deler de samme synspunktene (Brown, 1980). Som vi ser i tabell 4, så var det 7 veiledere som definerte faktorsyn 1, 3 veiledere som definerte faktorsyn 2 og 4 veiledere som definerte faktorsyn 3.

Tabell 4: Reliabilitetskoeffisient

Faktorer	1	2	3
Antall definerte variabler	7	3	4
Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient	0.800	0.800	0.800
Komposittreliabilitet	0.966	0.923	0.941

### **3.2.3. Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet handler om å bruke resultatene fra en undersøkelse i andre situasjoner eller andre steder (Ringdal, 2007). Dette ikke et mål i Q- metode, men det er mulig å generalisere tilbake til kommunikasjonsuniverset (Kvalsund 2014). Man kan dermed si at faktorsynene som fremtrer i seg selv er en generalisering av holdninger, meninger eller opplevelser som finnes blant p- utvalget (McKeown & Thomas, 2013).

I Q-metode refererer generalisering til hvilke tydelige subjektive syn som opererer i concourseen, ut fra fenomenet jeg som forsker undersøker. Generalisering viser ikke, slik som i R-studier, til en gjennomsnittsparemetere i en definert populasjon (Brown, 1980; Smith, 2001). Selv om man ikke kan generalisere tilbake til hele populasjonen, kan det likevel ha implikasjoner for flere, gjennom å skape en diskusjon og refleksjon rundt funnene (Brown, 1980). Jeg ser at det kan være rom for å reflektere rundt om det er mulig at faktorsynene i denne forskningen kan finnes hos andre veiledere, men det er ikke mulig eller ønskelig og ukritisk overføre funnene til å gjelde alle.

### **3.2.4. Etikk i forskningen**

I all forskning er det viktig å tenke på at man opererer innenfor etiske rammer. Jeg har meldt min forskning til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD, som formelt forplikter meg til å etterleve de etiske retningslinjene (se vedlegg 11). I Q- metode, som i all annen forskning, så er det viktig at p- utvalget får informasjon om prosjektets formål. Jeg kontaktet lederne i de aktuelle bedriftene, for godkjenning. Med klarsignal fra lederne kontaktet jeg veilederne og presenterte dem for et informasjonsskriv som forklarte hvordan forskningen skulle foregå, og hvilken rolle veilederen skulle ha. Veilederne signerte et samtykkeskjema der det ble informert om at deltakelsen var frivillig, og at det når som helst var lov til å trekke seg fra forskningen frem til innleveringsdato. Det er viktig å presisere at det var full anonymisering ved at jeg i masteroppgaven bruker fiktive navn på veilederne. Jeg kommer heller ikke inn på hvilke 22 bedrifter veilederne jobber i. Matrisen som danner grunnlag for faktoranalysen er nummerert, og nummeret viser til en liste med navn med tanke på eventuelle postintervju. Denne matrisen har blitt oppbevart adskilt fra datamaterialet og makulert etter registrering og gjennomførte postintervju. Anonymiteten overholdes både mellom veilederne og i møte med veileder og sensor i arbeidet, samt i den muntlige presentasjon av masteroppgaven (Tracy, 2010). Kvalitet handler også om å synliggjøre svakheter som jeg som forsker avdekker og at en selvkritisk redegjør for forskningen og hvordan den er gjennomført (Tracy, 2010). Jeg er kjent med at det er forskjeller mellom den



kulturen jeg som forsker befinner meg i og den kulturen veilederen jobber i. Hvis det er likheter i kulturen, eller at man forsker på egen arbeidsplass, må man som forsker synliggjøre dette (Johnsen, Halvorsen & Repstad, 2009). Jeg forsket ikke på min egen arbeidsplass, men på mine fremtidige samarbeidspartnere. I min jobb som formidlingskoordinator, er jeg avhengig av at bedrifter tar på seg veilederrollen og skriver lærekontrakter med lærlinger og opplæringskontrakter med lærekandidater, derfor er det viktig at jeg opptrer med troverdighet, og at jeg skiller mellom min rolle som forsker og jobben min som formidlingskoordinator.

### **3.3. Forskerrollen**

Min forforståelse er preget av at jeg har jobbet lenge i den videregående skolen og vært tilskuer til innføring av lærekandidatordningen. I tillegg har jeg vært vitne til andre som har snakket om denne ordningen, og jeg har dessverre opplevd at det har vært liten tro på at lærekandidaten har fått jobb etter avlagt kompetansebevis. Vår forforståelse er ifølge J. Brown, (1996) også preget av den arv og kultur vi kommer ifra. Som rådgiver, yrkesfaglærer, og student ved Rådgivingsvitenskap ved NTNU, har jeg opparbeidet meg kunnskap om ulike måter å veilede andre på og gjort meg opp noen tanker om hvordan ungdommer helst vil bli støttet for å føle mestring i opplæringen. Denne forforståelse må bevisstgjøres hos meg selv som forsker, for det kan være at veilederne i bedriftene har en helt annen opplevelse på hvilken veiledertilnærming som får lærekandidaten til å mestre. Hvis jeg ikke er oppmerksom og bevisst er det ikke uvanlig at jeg ser det jeg tror jeg ser etter, og glemmer å se med nye øyne. Det er heller ikke uvanlig å tro at andre ser det samme som oss selv. Jeg kan utvikle meg selv som forsker gjennom å øke min selvbevissthet (self-awareness), og da har jeg mulighet for å se meg selv utenifra og bli mer åpen for nye tolkninger (J. Brown, 1996). Johnsen et. al, (2009) skiller mellom personer som er empiriresistente og de som er empirirespektive. De som blir omtalt som empiriresistente, vil ha så rigide fordommer at de i forskning er resistente mot det informantene, i dette tilfellet veilederen, uttrykker. Forskeren prøver å bekrefte det han/hun vet fra før (Johnsen et. al, 2009, s. 200). Jeg som forsker, er bevisst på at jeg har en forforståelse som handler om at det kan være vanskeligere for lærekandidater å få opplæringskontrakt, enn det er for lærlinger å få lærekontrakt. Jeg har i tillegg med meg en erfaring om at det er mye skepsis rundt lærekandidatordningen, nettopp med tanke på at det finnes lite forskning på om lærekandidatene får jobb etter endt utdanning. Samtidig som jeg har ønske om også å finne veiledere som har fokus på at lærekandidatene skal mestre og ser lyst på å ansette lærekandidater i fremtiden. Som forsker har jeg forsøkt å

være så åpen som mulig for noe nytt og jeg har stor tiltro til veileders holdninger, meninger og erfaringer, og jeg er ydmyk over å få ta del i disse, og videre dele dette med dere lesere.

### **3.4. Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet presentert hvordan jeg gjennomførte forskingen, og belyst hva som er viktig i møte med p-utvalget som har sortert utsagnene mine. I tillegg har jeg sett på hvordan jeg som forsker innvirker på forskningsprosessen. I neste kapittel vil jeg presentere de 3 faktorsynene som kom frem i tolkningen.

## 4. Faktorpresentasjon og tolkning

I dette kapittelet vil jeg presentere faktorsynene som jeg har tolket på bakgrunn av faktoranalysen som ble presentert i kapittel 3. Hensikten er å belyse min problemstilling der jeg ønsker å få frem hva veiledere vektlegger i opplæringen av lære kandidater, slik at de skal oppleve mestring og bli en ressurs i fremtidige arbeidsmarkedet. Faktorpresentasjonen tar utgangspunkt i gjennomsnittsfordelingen av utsagnene i hvert enkelt faktorsyn (se vedlegg 4).

Som jeg presenterte i kapittel 3, så deltok 24 veiledere, 11 menn og 13 kvinner, fra 22 ulike bedrifter i denne forskningen. Jeg vil presentere utsagnene plassert i ytterkantene av matrisene (-5/+5, -4/+4, -3/+3) i en tabell under hver faktorpresentasjon, da det er disse som regnes å ha sterkest signifikans for veilederne (Kvalsund & Allgood, 2010). Jeg har også valgt ut 3 av de utsagnene plassert på 0 i tabellen. Jeg vil presisere at jeg også har sett på utsagnene i -2/+2 og -1/+1 for å se om dette er med å styrke faktorsynene, disse presenteres ikke i tabell, men finnes i vedlegg 4. I teksten vil nummer på utsagn og plassering av utsagnet komme i parentes, der utsagnet er markert med fet skrift for å kunne skilles fra faktorsynets plassering. Faktorsynenes plassering av særegne utsagn (distinguishing) merkes med grønn i tabellen. Utsagnene med signifikansnivå  $P < .01$  vil bli markert med \* mens de med  $P < .05$  vil kun ses som grønn.

Faktorsynene presenteres hver for seg og i slutten av hver presentasjon kommer en kort presentasjon av utvalgte særegne (distinguishing) utsagn, før jeg gir en oppsummering av det jeg mener er hovedbudskapet i faktorsynet.

Etter at de 3 faktorsynene er presentert vil jeg trekke frem noen sammenfallende utsagn (consensus), for å vise likheter mellom de tre faktorsynene. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av alle 3 faktorsynene.

### 4.1 Faktorsyn 1: Roma ble ikke bygget på en dag

#### **En omsorgsfull veileder som vektlegger relasjon og faglig mestring på veien mot kompetanseprøven.**

Faktorsyn 1 har en forklarende varians på 26 % og er det største faktorsynet og består av 7 veiledere der 4 kommer fra omsorgssektoren; Thea (0.7200), Trine (0.6489), Gro (0.6404) og Ronny (0.5784). 2 deltakere fra industri- og entreprenør bransjen; Roger (0.7866) og Magnar (0.5393) og 1 fra salg og service; Linn (0.6003). Det vil si at vi finner dette faktorsynet innenfor alle de 3 yrkesretningene som var med i forskningen. Roger som lader høyest med

79 % på faktorsynet, ble kontaktet for et postintervju. Roger var den av deltakerne som hadde hatt flest lærekandidater i opplæring.

Tabell 5: Utdrag fra gjennomsnittsfaktoren i faktorsyn 1.

-5	-4	-3	0	+3	+4	+5
18. Jeg mener fokus på det mellommenneskelige ikke hører hjemme på arbeidsplassen. LK er her for å lære et yrke og for å få seg en jobb i fremtiden.	* 28. Som fagperson legger jeg mest vekt på de faglige prestasjonene, da vi må tenke på bedriftens økonomiske fremtid. Ideelt sett så bør jeg sette LK til rutinearbeid, hvis han skal ha et håp om å bli ansatt i vår bedrift.	* 2. Arbeidsmiljø er viktig for oss. Jeg forteller hvordan vi ønsker at lærekandidaten skal opptre. Det blir opp til LK å tilpasse seg vår bedriftskultur.	6. Det er personlig egnethet som gjelder, og med det så har jeg stort tro på at vi kan ansette LK etter opplæringen er avsluttet, da det også er behov for å ansette de med grunnkompetanse.	13. Det å ta egne valg henger sammen med alder og modning, derfor ser jeg det som mitt ansvar som veileder å sørge for at LK utvikler seg, slik at han består kompetanseprøven.	25. Ønske om å lære må komme innenfra, og LK må vise interesse for faget. Jeg føler likevel at jeg som veileder har et ansvar for å LK opprettholder motivasjonen og utvikler seg faglig.	23. Det å bry seg om hverandre er viktig i vår bedrift. Derfor ønsker jeg som veileder å legge til rette for at LK føler tilhørighet fra dag en. Arbeidsmiljøet har høy prioritet.
	7. Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med LK, derfor snakker jeg bare om jobbrelevante ting slik at han skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	3. Jeg mener at den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetanse i møte med LK. Det er tross alt et fag som skal læres.	34. Uansett innsats fra meg og LK så har jeg liten tro på at vi kan ansette LK etter at opplæringen er avsluttet, da må det i så fall være at bedriften får økonomisk støtte eller at markedet endrer seg totalt.	29. Yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet og vil legge grunnlaget for en jobb i fremtiden. Derfor er det viktig at LK finner opplæringen og veiledningen meningsfull.	33. Det blir viktig at LK får mulighet til å utvikle selvstendighet gjennom medvirkning i læreprosessen. Det er kortsiktig å bare tenke på resultater, derfor inkluderes LK i ulike arbeidsoppgaver, for å bli forberedt til en jobb i fremtiden.	
		27. LK har trolig hatt dårlig erfaring med opplæring i skole. Da er det lite jeg kan gjøre for at LK skal stole på egne evner og få tro på at det er mulig å lykkes.	31. LK har ikke samme forutsetningene som en som skal bli fagarbeider. Det er faktisk ikke så lett å se at arbeidsmarkedet har bruk for kompetansen under graden fagbrev.	30. Det å lære et yrke krever å kunne utfordre seg selv på ting man ikke kan fra før. Jeg som veileder fokuserer på læreprosessen og ikke på selve prestasjonen.		

#### 4.1.1. Relasjon og omsorg

Faktorsyn 1 har stort fokus på det menneskelige aspektet i veiledningen. De er opptatt av det relasjonelle mellom mennesker, det å bry seg om hverandre, i motsetning til det å ha fokus på det faglige (23, +5 og 18, -5). Roger fortalte i postintervjuet at han vektlegger det å bygge relasjoner veldig høyt. Han mener han bruker 30 % av tiden på det faglige, mens de resterende 70% går med til det menneskelige planet. Faktorsyn 1 mener at den faglige kompetansen ikke nødvendigvis er viktigst, da kommunikasjonen basserer seg på at lærekandidaten er et helt menneske (7, -4). Dette faktorsynet mener også at veiledningskompetanse er viktigere enn faglig kompetanse når man skal veilede lærekandidater i opplæringen og bestå en kompetanseprøve (3, -3, distinguishing).

#### 4.1.2. Medvirkning i læreprosessen

Faktorsyn 1 har også tro på at lærekandidaten vil finne indre motivasjon gjennom å medvirke i sin egen læreprosess (25, +4 og 33, +4), og har tro på at lærekandidaten skal utfordre seg selv (30, +3), dog ikke ut over egne evner (10, +2). Veilederne i faktorsyn 1 finner også viktigheten av å fokusere på læreprosessen (30, +3) og ikke på de faglige prestasjonene (28, -4, distinguishing). Det kan handle om forståelsen for at lærekandidaten er under opplæring, og at det kan ta tid å lære seg ny kunnskap og nye ferdigheter. Roger mener det er viktig at

lærekandidaten er kjent med hvordan han selv lærer, og er inneforstått med at det kan ta tid å lære noe nytt. Selv om lærekandidaten skal være medvirkende i sin egen læreprosess, så føler veilederene i faktorsyn 1, et betydelig ansvar for at læring skal skje (**25,+4** og **13,+3**). Dette kan handle om ansvarsfølelsen av å ha tatt på seg veilederrollen, men det kan muligens også knyttes til at faktorsyn 1 fremstår som et omsorgsmenneske og har et sterkt ønske om at lærekandidaten skal lykkes.

I og med at dette faktorsynet er opptatt av læreprosessen, samsvarer det godt at veilederne ikke har tro på å sette lærekandidaten til rutinearbeid (**28, -4, distinguishing**). Det gies heller rom for autonomi, og veilederen verdsetter at lærekandidaten kommer med egne forslag på hvordan arbeidsoppgavene kan utføres (**36,+2**).

#### **4.1.3. Mestring mot kompetanseprøven**

Faktorsyn 1 vil i hovedsak forholde seg til at kompetansemålene skal nås (**5, +2**). Veilederne i dette faktorsynet, mener at yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet (**29, +3**), så jeg vil tro at veilederne i tillegg også til en viss grad vektlegger den uformelle læringen som ikke knyttes direkte til kompetansemålene. Dette faktorsynet mener også at det er viktig med forutsigbarhet hvis lærekandidaten skal lykkes og lager derfor detaljerte planer over hvordan opplæringen skal foregå (**15,+2**). Dette kan, slik jeg ser det, også settes i sammenheng med den ansvarsfølelsen som veilederne føler for at lærekandidaten skal bestå kompetanseprøven. Det at faktorsyn 1 har et sterkt ønske om at kompetansemålene skal bestå, gjør at det blir viktig at målene settes ut i fra lærekandidatens faglige nivå (**5, +2**), slik at sjansen for å mestre blir stor. Faktorsyn 1 er ikke tydelig på om de tror på at det finnes en fremtidig karriere for lærekandidatene (**31, 6, 34** plassert på 0). Dette kan handle om at veilederne ikke vet, men det kan også handle om at de er mest fokusert på å tilrettelegge mot en kompetanseprøve. I postintervuet kunne Roger fortelle at fokuset gikk mest på å mestre dagens oppgaver og utvikle seg mot kompetanseprøven. Roger mente at kompetanseprøven kan være første steget på vei til fagarbeider, og han fortalte at det var viktig å fokuserte på læreprosessen og mestring, fremfor å fokusere på verdiskapning i bedriften, noe som samsvarer med faktorsynets sortering.

#### **4.1.4. Særegne utsagn (distinguishing)**

Det som kjennetegner faktorsyn 1 sine særegne utsagn (distinguishing) er at veilederne er klart uenig i at de legger vekt på den faglige prestasjonen, og de vil ikke sette lærekandidaten til rutinearbeid (**28,-4**). Veilederne i faktorsyn 1 fokuserer mest på at kompetansemålene skal

nås (5, +2). Faktorsyn 1 har videre stor respekt for at lærekandidaten får være seg selv, fremfor å tilpasse seg den bedriftskulturen som allerede finnes (2, -3).

#### **4.1.5. Oppsummering av faktorsyn 1**

Faktorsyn 1 har fokus på trivsel og en god relasjon mellom veileder og lærekandidat, men også ellers i kollegiet. Det blir viktig å føle tilhørighet og bygge et godt arbeidsmiljø.

Veilederne har også fokus på medvirkning og bruker tid på at lærekandidaten skal kunne forstå sin egen læreprosess. Det er viktig å finne lærekandidatens faglige nivå slik at lærekandidaten gradvis kan øke sin kompetanse og dermed få mestringfølelse, på tross av at det faglige fokuset ikke får veldig stor plass. Det å fullføre opplæringen og oppleve mestring får større fokus enn at lærekandidaten skal ha vediskapning og produsere varer eller tjenester. Veilederne føler seg ansvarlig på det som skjer frem mot kompetanseprøven og fokuserer mindre på jobb i etterkant.

#### **4.2 Faktorsyn 2: Den som intet våger, intet vinner**

**En fremtidsrettet veileder som vektlegger læreprosesser og som utfordrer til mestring gjennom praktiskarbeid.**

Faktorsyn 2 har en forklarende varians på 12 % som representerer det minste faktorsynet. Veilederne Tore (0.7611), Knut (0.6003) og Per (0.5719) kommer alle 3 fra industri- og entreprenør bransjen. Det er i tillegg dette faktorsynet som skiller seg mest fra de andre faktorsynene med hele 12 særegne utsagn (distinguishing) der alle utsagnene har et signifikansnivå  $P < .01$ . Tore som lader høyest på faktoren sa ja til å delta på et postintervju.

Tabell 6: Utdrag fra gjennomsnittsfaktoren i faktorsyn 2.

-5	-4	-3	0	+3	+4	+5
31.LK har ikke samme forutsetningene som en som skal bli fagarbeider. Det er faktisk ikke så lett å se at arbeidsmarkedet har bruk for kompetansen under graden av fagbrev.	* 6.Det er personlig egnethetsom gjelder, og med det så har jeg stort tro på at vi kan ansette LK etter opplæringen avsluttet, da det også er behov for å ansette de med grunnkompetanse.	7. Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med LK, derfor snakker jeg bare om jobbrelaterte ting slik at han skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	* 2. Arbeidsmiljø er viktig for oss. Jeg forteller hvordan vi ønsker at lærekandidaten skal opptre. Det blir opp til LK å tilpasse seg vår bedriftskultur.	*1. Engasjement er viktig, men LK skal ikke opptre som en ekspert. Det blir viktig å være ydmyk i møte med oss som har jobbet lenge og vet hva vi driver med.	* 11 De praktiske ferdighetene er viktigst. Jeg ønsker at LK skal få prøve seg på praktisk arbeid helt fra starten av. Jeg veileder parallelt og legger vekt på dialog i evalueringen	23. Det å bry seg om hverandre er viktig i vår bedrift. Derfor ønsker jeg som veileder å legge til rette for at LK føler tilhørighet fra dag en. Arbeidsmiljøet har høy prioritet.
	8. Jeg har liten tro på å legge planer og sette langsiktige mål. Som ansvarlig for opplæringen vil jeg fokusere på det LK presterer her og nå. Utviklingen i vår bransje skjer så raskt at kunnskap forelders fort uansett.	* 15. Forutsigbarhet er viktig for at LK skal lykkes, derfor er det viktig at jeg som veileder lager detaljerte planer som skal følges.	4. Vi har alle ulike talent, det er ikke alltid det hjelper med innsats og god veiledning.	30 Det å lære et yrke krever å kunne utfordre seg selv på ting man ikke kan fra før. Jeg som veileder fokuserer på læreprosessen og ikke på selve prestasjonen.	13.Det å ta egne valg henger sammen med alder og modning, derfor seg jeg det som mitt ansvar som veileder å sørge for at LK utvikler seg, slik at han består kompetanseprøven.	
		* 21. Det er forståelig at LK kan få prestasjonsangst, da det er høye forventninger til at han presterer bedre i arbeidslivet enn i skolesammenheng. Derfor blir det viktig med positive tilbakemeldinger og lite korreksjon.	19. En av de viktigste kriteriene for å få jobb er oppmøte og lojalitet til bedriften, trivsel og det å møte på jobb har LK selv ansvar for.	29. Yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet og vil legge grunnlaget for en jobb i fremtiden. Derfor er det viktig at LK finner opplæringen og veiledningen meningsfull.		

#### 4.2.1. Arbeidsmiljø og praktisk arbeid

Arbeidsmiljø og gode kollegiale bånd er viktig for faktorsyn 2 (23,+5). Selv om det å skape tilhørighet og det å bry seg om hverandre på arbeidsplassen er viktigst, kan det for meg se ut som at det mellommenneskelige aspektet ikke må ta overhånd (18, -2). Hos faktorsyn 2 verdsettes de praktiske ferdigheter høyt (11, +4, distinguishing). Det faglige fokuset blir også synlig, da veilederne mener at den faglige kompetansen er viktigere for seg selv som veileder, enn det å inneha veiledningskompetanse (3, +2). For meg kan det se ut som om faktorsyn 2 viser stolthet for faget og ønsker at fagkompetansen ikke skal undergraves. Selv om praktiske ferdigheter vektlegges så føler veilederne et ansvar for å legge til rette for at kompetansemålene skal nås og kompetanseprøven består (13,+4), noe som kanskje er naturlig når de har tatt på seg veiledningsansvaret for lærekandidaten. Selv om veilederne føler dette ansvaret så ser det ikke ut til at dette faktorsynet mener at kompetansemålene i seg selv legger grunnlag for veiledningen (5, -1).

#### 4.2.2. Medbestemmelse og tilpassning

Faktorsyn 2 ønsker medvirkning, og er åpen for at lærekandidaten kan bidra til endring i bedriften (36, +2), men har også en formening om at det å ta valg henger sammen med alder og modning (13. +4) Lærekandidaten må samtidig vise respekt til de som har jobbet lenge (1. Engasjement er viktig, men lærekandidaten skal ikke opptre som en ekspert. Det blir viktig å være ydmyk i møte med oss som har jobbet lenge og vet hva vi driver med. +3,

distinguishing). Dette kan ha sammenheng med at de har stor yrkesstoltet, med tanke på at de vektlegger praktiske ferdigheter så høyt. Tore kunne i postintervjuet fortelle at lærekandidaten gjerne må spørre og være engasjert, men han bør ikke opptre som en «verdensmester». Det handler som Tore forteller i postintervjuet, om personlig kompetanse i form av modenhet, og hvordan lærekandidaten fremtrer, i en bedrifteskultur der fagkompetansen står høyt. Det er viktig og være lærevillig i stedet for utlært. Det er også viktig at lærekandidaten finner mening i arbeidet (29. Yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet og vill legge grunnlaget for en jobb i fremtiden. Derfor blir det viktig at lærekandidaten finner opplæringen og veiledningen meningsfull.+3).

#### **4.2.3. Utfordring som veien til mestring og mulig jobb**

Faktorsyn 2 ser ikke ut til å være så opptatt av å finne lærekandidatens nivå, men har heller tro på at lærekandidaten skal utfordres på ting de ikke kan fra før (30, +3). Dette kunne Tore bekrefte i postintervjuet. Bedriften har behov for arbeidskraft som greier å utføre arbeidsoppgavene og er ikke opptatt av hva lærekandidaten kan fra før. Faktorsyn 2 tror ikke lærekandidaten har noen dårligere forutsetninger enn lærlinger som skal bli fagarbeidere (31, -5). Dette oppleves av meg som et positivt menneskesyn, selv om dette synet til tider legger stor vekt på at lærekandidaten må tilpasse seg den kulturen som allerede finnes.

Lærekandidaten får dermed samme mulighet som lærlinger til å prestere i praktisk arbeid. Faktorsyn 2 har forståelse for at det kan ta tid å lære seg nye oppgaver, da dette synet også er opptatt av læreprosessen (30, +3) og mener det er kortsiktig å bare tenke på resultater (33, +1). Det kan tyde på at faktorsyn 2 har tro på at det er mulig for lærekandidatene å få jobb i fremtiden (31, -5), men det blir viktig at lærekandidaten tar utfordringer og til en viss grad takler uforutsigbarhet (14, 2+). Det ser ut til at faktorsyn 2 har tro på at mestringsfølelsen og selvfølelsen til lærekandidaten styrkes hvis han blir utfordret til å tenke selv (14, +2 og 10, -2) dette viser, for meg, en iboende tro på at lærekandidaten kan utvikle seg og ikke begrenses av miljøet rundt seg, så lenge lærekandidaten selv, opprettholder troen på å meste. Faktorsyn 2 er ikke opptatt av forutsigbarhet i form av detaljerte planer (15, -3 distinguishing), men har heller tro på å legge langsiktige planer (8, -4).

#### **4.2.4. Særegne utsagn (distinguishing)**

Noe av det som skiller faktorsyn 2 fra de andre faktorsynene, er den store vektleggingen på de praktiske ferdighetene (11, +4). Veilederne i dette synet har heller ikke tro på personlig egnethet som grunnlag for å ansette lærekandidaten etter at opplæringen er avsluttet (6, -4). Faktorsyn 2 er heller ikke redd for at det stilles for høye forventninger til lærekandidaten og er



i motsetning til de andre faktorsynene ikke redd for korreksjon i tilbakemeldingen (21, +3) Veilederne i dette faktorsynet mener det blir viktig at lærekandidaten ikke opptrer som en ekspert, men er ydmyk i møtet med de ansatte som har lang erfaring (1, +3).

#### **4.2.5. Oppsummering av faktorsyn 2**

Faktorsyn 2 er opptatt av et godt arbeidsmiljø og en faglig utvikling hos lærekandidaten, spesielt knyttet til praktiske ferdigheter. Det fokuseres på å mestre de praktiske ferdighetene tidlig i opplæringen og det er viktig at lærekandidaten gjennom en læreprosess, lærer seg å bli en produktiv arbeidstaker. Det ser ut til at veilederne i faktorsyn 2 har tro på at det er mulig for lærekandidaten å få en jobb etter endt utdanning, så lenge han tilfredsstillter det kravet som kreves for å utføre arbeidsoppgavene. Det settes lite begrensninger på lærekandidatens vegne. Faktorsyn 2 er ikke redd for at lærekandidaten blir skremt av utfordrende oppgaver og har tro på å utfordre lærekandidaten til å ta del i nye arbeidsoppgaver. Faktorsyn 2 tror at det å vise lærekandidaten tillitt gjennom å ha tro på å mestre utfordrende oppgaver kan bidra til å øke mestringsfølelsen. Dette faktorsynet er fremtidsrettet og har tro på å sette langsiktige mål for lærekandidatens utvikling.

#### **4.3 Faktorsyn 3: Øvelse gjør mester**

**En målrettet veileder som vektlegger mestring av endringskompetanse, selvstendighet og arbeidsinnsats som en forberedelse til arbeidslivet.**

Faktorsyn 3 utgjør 24 % av variansen og består av 4 veiledere. 3 veiledere fra salg og service; Vidar (0.7669), Oddvar (0.6497) og Egil (0.6377) og 1 veileder fra industri- og entreprenør bransjen; Jan (0.6803). Da Vidar ikke var tilgjengelig for postintervju, ble Jan kontaktet fordi at han ladet nest høyest med 68 % på faktorsynet.

Tabell 7: Utdrag fra gjennomsnittsfaktoren i faktor 3.

-5	-4	-3	0	+3	+4	+5
* 34. Uansett innsats fra meg og LK så har jeg liten tro på at vi kan ansette LK etter at opplæringen er avsluttet, da må det i så fall være at bedriften får økonomisk støtte eller at markedet endrer seg totalt.	8. Jeg har liten tro på å legge planer og sette langsiktige mål. Som ansvarlig for opplæringen vil jeg fokusere på det LK presterer her og nå. Utviklingen i vår bransje skjer så raskt at kunnskap foreldersfort uansett.	7. Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med LK, derfor snakker jeg bare om jobberelaterte ting slik at han skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	21. Det er forståelig at LK kan få prestasjonsangst, da det er høye forventninger til at han presterer bedre i arbeidslivet enn i skolesammenheng. Derfor blir det viktig med positive tilbakemeldinger og lite korreksjon.	29. Yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet og vil legge grunnlaget for en jobb i fremtiden. Derfor er det viktig at LK finner opplæringen og veiledningen meningsfull.	33. Det blir viktig at LK får mulighet til å utvikle selvstendighet gjennom medvirkning i læreprosessen. Det er kortsiktig å bare tenke på resultater, derfor inkluderes LK i ulike arbeidsoppgaver, for å bli forberedt til en jobb i fremtiden.	23. Det å bry seg om hverandre er viktig i vår bedrift. Derfor ønsker jeg som veileder å legge til rette for at LK føler tilhørighet fra dag en. Arbeidsmiljøet har høy prioritet.
	18. Jeg mener fokus på det mellommenneskelige ikke hører hjemme på arbeidsplassen. LK er her for å lære et yrke og for å få seg en jobb i fremtiden.	27. LK har trolig hatt dårlig erfaring med opplæring i skole. Da er det lite jeg kan gjøre for at LK skal stole på egne evner og få tro på at det er mulig å lykkes.	20. Som fagarbeider er jeg grundig når jeg demonstrerer hvordan yrket skal utøves. Det krever mye øving og korreksjon, for LK kan jobbe selvstendig.	25. Ønske om å lære må komme innenfra, og LK må vise interesse for faget. Jeg føler likevel at jeg som veileder har et ansvar for å LK opprettholder motivasjonen og utvikler seg faglig.	14. Det å takle uforutsigbarhet er en ferdighet vektlegges hos de vi ansetter. Derfor utfordrer jeg LK til å tenke selv, noe jeg tror kan være med på å styrke selvfølelsen og øke lysten til egen utvikling.	
		9. LK kan oppleve frustrasjon hvis jeg som veileder utfordrer han til å reflektere, men jeg tar lite hensyn til dette, da refleksjoner viktig hvis det skal gjøres en god jobb hos oss.	6. Det er personlig egnethet som gjelder, og med det så har jeg stor tro på at vi kan ansette LK etter opplæringen er avsluttet, da det også er behov for å ansette de med grunnkompetanse.	15. Forutsigbarhet er viktig for at LK skal lykkes, derfor er det viktig at jeg som veileder lager detaljerte planer som skal følges.		

#### 4.3.1. Autonomi og indre motivasjon

Faktorsyn 3 opptatt av godt arbeidsmiljø og menneskelige reaksjoner (23,+5, 18 -4 og 7, -3).

Veilederne i dette factorsynet er tydelig opptatt av autonomi og tror at medbestemmelse har positiv innvirkning på motivasjon og vilje til utvikling (33, +4). Derfor utfordres

lærekandidaten til å tenke selv og til å takle uforutsigbarhet (14, +4, distinguishing). Jan

fortalte i postintervjuet at det er viktig med arbeidstakere som kan tenke selv når det oppstår nye situasjoner. Faktorsyn 3 mener at ønske om å lære må komme innenfra og har tro på indre motivasjon som veien til læring og utvikling (25, +3). Faktorsyn 3 ser på seg selv som betydningsfull for at lærekandidaten skal lykkes i opplæringen (27, -3 og 8, -4) og mener veiledningskompetanse er viktigere en fagkompetanse i møte med lærekandidaten ( 3, -2).

#### 4.3.2. Ansvar og innsats

Faktorsyn 3 er opptatt av at innsats både fra lærekandidat og veileder fører til fremgang (34, -5, distinguishing). Det blir viktig at lærekandidaten blir ansvarliggjort og får en grad av medbestemmelse. I tillegg til autonomi er det viktig at lærekandidaten finner mening i de daglige arbeidet (29, +3). Faktorsyn 3 mener at lærekandidaten også har et ansvar når det gjelder å tilpasse seg bedriftskulturen (2, +3) både når det gjelder oppmøte, lojalitet og trivsel (19, +1). Men veilederen kjenner i tillegg på et visst ansvar for at lærekandidaten skal bestå kompetanseprøven (13, +1). Gjennom postintervju så kom det frem at det var ordet trivsel i utsagnet som gjorde at Jan ikke greide å være mer enig i at lærekandidaten selv hadde ansvar til å tilpasse seg bedriftskulturen. Jan mener at han som veileder og de andre ansatte som har

jobbet lenge i bedriften skal legge til rette for trivsel, men lærekandidaten har også et viss ansvar for å skape et godt arbeidsmiljø og vise respekt for de som har jobbet i bedriften (1, +1). Selv om veilederne i faktorsyn 3 føler et ansvar for opplæringen, så er det avgjørende at lærekandidaten også selv må ha et ønske om å lære (25, +3), men faktorsyn 3 har til en viss grad tro på at den som vil nok, greier hva som helst, uansett forutsetninger (16, +2).

#### **4.3.3. Framtidstro**

Veilederne i faktorsyn 3 viser at de har tro på at det er mulighet for utvikling og har tro på at det er mulig å få en jobb med grunnkompetanse (31, -2). Vi kan også se et framtidshåp (34, -5, distinguishing), da veilederne ønsker at lærekandidaten skal forberede seg til en jobb i fremtiden (33, +4). Faktorsyn 3 mener det er viktig og legge langsiktige planer (8, -4), noe som også kan være med og forsterke fremtidsfokus. Dermed så tolker jeg det dit hen at det finnes det en del håp om ansettelse etter kompetanseprøven i dette faktorsynet (14, +4, distinguishing).

#### **4.3.4. Særegne utsagn (distinguishing)**

Faktorsyn 3 skiller seg mest fra de andre faktorsynene, ved at de vektlegger det å takle uforutsigbarhet i så stor grad. Veilederne i dette faktorsynet utfordrer derfor lærekandidaten til å tenke selv og har stor tro på at dette øker lysten til egen utvikling (14, +4). Faktorsyn 3 legger ikke ansettelsesmulighetene i hendene på tilskuddsordninger og/eller svingninger i arbeidsmarkedet, men har tro på å ansette lærekandidaten hvis arbeidsinnsatsen er høy (34, -5).

#### **4.3.5. Oppsummering av faktorsyn 3**

Faktorsyn 3 viser i tillegg til å legge vekt på arbeidsmiljø og det at folk skal trives, at veilederne er opptatt av at det stilles krav til lærekandidatens egeninteresse og initiativ. Samtidig som veilederne i dette synet fremhever at det er viktig at opplæringen og veiledningen oppleves som meningsfull, synliggjøres også det å jobbe strukturert og planmessig. Lærekandidaten får medvirkning og vil oppleve mestring gjennom å få ta del i sin egen læreprosess, makt å utvikle seg i form av <sup>1</sup>empowerment. Det forventes i tillegg at lærekandidaten også skal prestere for bedriften, og for egen indre motivasjon. Lærekandidater som viser høy arbeidsinnsats, ikke er redde for utfordringer og tilpasser seg arbeidsmiljøet, ser ut til å ha en mulighet for jobb i fremtiden (14, 33, 34).

---

<sup>1</sup> Empowerment har ikke fått noen entydig definisjon, men «To empower» betyr å gi makt og har blitt oversatt til norsk til myndiggjøring (NOU 1998:18). Empowerment innehar elementene; autonomi, kompetanse, meningsfullhet og innflytelse (Thomas & Velthouse, 1990).

#### 4.4 Sammenfallende utsagn (consensus statements)

Sammenfallende utsagn (vedlegg 8) er utsagn som er plassert likt eller nært hverandre i de ulike faktorsyn og er sorteringer som antas å være tilnærmet lik (Watts & Stenner, 2012).

Som beskrevet i kapittel 3 så angir korrelasjonen en verdi for hvor mye de 3 faktorene har til felles. Det viser høy korrelasjon mellom faktorene, spesielt faktor 1 og 3. Det er da naturlig at veilederne deler en del av synspunktene, selv om jeg har valgt å også få frem særegenheten gjennom 3 ulike faktorsyn.

Fokuset på arbeidsmiljøet og det å bry seg om hverandre og legge til rette for tilhørighet er mest betydningsfull for alle 3 faktorsynene (23, 5, 5, 5). Dette kan tyde på at veiledere som har tatt på seg veilederansvar er opptatt av trygget og det å få delta i et felleskap, som en grunnmur for at læring og utvikling skal skje. Videre samsvarer fokuset på det gode arbeidsmiljøet godt med at fagkompetansen ikke kommer før det menneskelige aspektet, da alle 3 faktorsynene er uenig i at det bare snakkes om jobberelaterte ting og at fagrelaterte samtaler har sammenheng med at de er en seriøs fagarbeider (7, -4, -3, -3). Det å vektlegge hele menneske og se viktigheten av å snakke om ting som angår lærekandidatens private liv, er med på å styrke det medmenneskelige aspektet som ligger i utsagn 23. Det positive menneskesynet er også fremtredende da 3 faktorsynene har tro på at det er mulig å snu en eventuell dårlig opplevelse av opplæringen i skolen, til at lærekandidaten skal få tro på egne evner og at det er mulig og lykkes (27,-3,-2,-3).

Alle er også opptatt av at lærekandidaten skal finne mening i det man gjør (29, 3, 3, 3). Videre fremhever alle 3 faktorsynene at de er opptatt av at lærekandidaten skal ha innflytelse på sin egen læreprosess og at opplæringen ikke skal baseres på etterligninger av det veilederen utfører av arbeidsoppgaver og opptrer i kollegiet. Alle de 3 faktorsynene tror også til en viss grad at lærekandidaten kan være en ideskaper for bedriften (36, 2, 2, 2)

Ingen av de 3 faktorsynene har formening om at mennesker er født med et talent eller om alle kan bli hva som helst ved øving og innsats (4, -1, 0,-1).

Det er ingen av faktorsynene som tar stilling til utsagnene som omhandler demonstrasjon og instruksjon av lærekandidatene da disse plasseres nøytralt (20, 0, 0, 0). Heller ikke at lærekandidaten skal observere veilederen før han utfører arbeidsoppgavene selvstendig på grunn av at han skal føle mestring (17, 1, 1, 0). I postintervjuene kommer det frem at det til tider, spesielt tidlig i opplæringen eller når det skal læres helt nye ting, vil være nyttig for lærekandidaten å observere hvordan ting blir gjort. Men at utsagnet ble vanskelig å ta stilling

til som den ene riktige måten å lære på, og ble av den grunn plassert i midten av matrisen. Roger og Tore var begge enige i at det til tider kan være greit for lærekandidaten å få vist hvordan ting kan gjøres. Jan mente det var viktig å skille mellom prosedyrer som er rutinepreget, der det bare er en måte å gjøre det på, «den riktige», mens andre arbeidsoppgaver krever fundering, vurdering og det kan være ulike måter å løse en oppgave eller situasjon på. Det vil da si at det i enkelte læresituasjoner kan være mulig for veilederen å opptre som en instruktør, men alle de 3 veilederne i postintervjuet foretrakk å omtale seg selv som veileder.

Det kan tyde på at veilederne tar ansvar og ser viktigheten av å være en god rollemodell. De setter av tid til å følge opp lærekandidater selv om de hadde ønsket seg bedre tid (24, 0, 1, -1). Dette ble ikke utdypet spesielt i postintervjuene, men ble fremhevet av mange etter selve sorteringen.

#### **4.5. Sammendrag av alle 3 faktorsynene**

Faktorsyn 1 og 3 deler mange meninger og er opptatt av trygghet og selvbestemmelse som grunnlag til mestring, samtidig tolker jeg at faktorsyn 3 utfordrer lærekandidaten litt mer til å tenke selv enn det faktorsyn 1 ser ut til å gjøre. Faktorsyn 2 skiller seg mest ut fra de andre og fokuserer mer på det faglige og det bedriften har behov for av arbeidskraft i fremtiden.

Veilederne i faktorsyn 2 er heller ikke redd for å utfordre lærekandidaten og har tro på at han kan greie mye med innsats. Faktorsyn 3 vektlegger også til dels daglige arbeidsoppgaver i bedriften, mens faktorsyn 1 utpreger seg med sitt tydelige fokus på mestring av kompetansemålene. En kan tolke det dit hen at veilederne i faktorsyn 1 har lite fokus på at lærekandidaten får jobb etter at kompetanseprøven er avlagt. Fokuset kommer mer til syne i relasjon, læreprosess og kompetansemål. Faktorsyn 2 løfter frem det å planlegge på lengre sikt, mens faktorsyn 1 og 3 trekker også frem viktigheten av konkrete og kortsiktige planer. Faktorsyn 2 mener også at det er viktigere at veilederne innehar faglig kompetanse i form av praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskaper, mens faktorsyn 1 og 3 setter veiledningskompetanse høyest. Alle de 3 faktorsynene vil likevel i hovedsak se på seg selv mer som en tilrettelegger som støtter opp om opplæringen i stedet for en instruktør som forteller lærekandidaten hvordan ting skal gjøres. Veilederne i alle 3 faktorsynene forenes også i at de mest av alt vektlegger viktigheten av tilhørighet og et godt arbeidsmiljø.



## **5. Drøfting**

Formålet med dette kapittelet er å drøfte hva veiledere vektlegger i opplæringen av lærekandidater slik at de skal oppleve mestring og bli en ressurs i fremtidig arbeidsliv.

Drøftingen skjer på bakgrunn av de 3 faktorsynene jeg presenterte i kapitlet 4. Når jeg skal belyse problemstillingen som danner grunnlag for forskningen min, vil jeg diskutere faktorene opp imot den teorien som ble presentert i kapittel 2, som var utgangspunktet for studien, samt trekke inn elementer av ny teori og egne refleksjoner. Jeg vil i hovedsak, trekke inn Deci og Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori (SDT) som ny teori. Dette er en motivasjonsteori som vektlegger viktigheten av kompetanse, autonomi og tilhørighet. Det å hente inn ny teori, gjøres i støtte i abduksjonsprinsippet. Jeg opplevde gjennom tolkning av faktorsynene at den tidligere teorien ikke var forklarende nok, og at faktorsynene i stor grad var opptatt og elementene i selvbestemmelsesteorien.

Jeg har valgt å dele inn drøftingen i seks deler etter de temaene som jeg mener ble mest fremtredende i faktorsynene, og som legger grunnlaget til å svare på problemstillingen. De seks temaene er; arbeidsmiljø og tilhørighet, autonomi og medvirkning i læreprosessen, vektlegging av mestring og /eller utfordring, vektlegging av kompetanse, veilederen som instruktør eller tilrettelegger, og kortsiktig og/eller langsiktig fokus i opplæringen.

### **5.1. Arbeidsmiljø og tilhørighet**

Det er et tydelig funn i min forskning at alle veilederne i de 3 faktorsynene er opptatt av tilhørighet og arbeidsmiljø. I et sosialt samspill med andre vil tilhørighet til arbeidsplassen da være betydningsfullt slik jeg ser det. Det blir av den grunn viktig at lærekandidaten blir godt kjent med kollegaene og blir inkludert i et allerede innarbeidet arbeidsmiljø. Alle de 3 faktorsynene jobber med arbeidsmiljø fra dag en, og mener at et godt arbeidsmiljø legger grunnlag for læring og utvikling. Det sosiokulturelle perspektivet finner motivasjon i gode arbeids- og læringsmiljø, der en selv er aktiv deltaker i felleskapet, noe som alle de 3 faktorsynene er opptatt av. Det å være til nytte og bli verdsatt av omgivelsene, kan ifølge Deci og Ryan (2000) også gi følelsen av tilhørighet. Videre mener de at læringsmiljø som fremmer tilhørighet, kjennetegnes av trygghet, omsorg og annerkjennelse.

Funnene i studien er nært knyttet til Lave og Wenger (1991) som snakker om situert læring, hvor de beskriver betydningen av et læringsfellesskap som de kaller praksisfellesskap. De er opptatt av samhandling mellom kollegaer og de som skal veilede de i læresituasjonen slik at de inkluderes i arbeidsmiljøet. Da samhandling og veiledning er viktigere enn selve pensumet

for det som skal læres (Lave & Wenger, 1991). Dette støttes i stor grad av faktorsyn 1, men også delvis av faktor 3. Kritikere av situert læring, mener at læring og sosialisering ikke må forveksles (Nilsen & Kvale, 1999), men Lave og Wenger (1991) ønsker ikke skille på dette da de mener det er nært knyttet til hverandre. Faktorsyn 2 er i likhet med faktorsyn 1 og 3 også opptatt av et godt arbeidsmiljø og tilhørighet, men vil i tillegg synliggjøre at det mellommenneskelige ikke må ta fullstendig overhånd, slik at det faglige kommer i skyggen.

Alle faktorsynene tar selv ansvar for at lærekandidaten skal inkluderes i arbeidsmiljøet, men faktorsyn 2 er tydeligere på at også lærekandidaten selv blir ansvarliggjort, med tanke på å tilpasse seg den kulturen som allerede er etablert i bedriften. Det at alle faktorsynene er opptatt av inkludering vil også ifølge Deci og Ryan (1985) øke graden av tilhørighet. Funnene i min forskning viser at veiledere gjennom å legge vekt på mellommenneskelige forhold og tilhørighet står litt i motsetning til individualiseringen som Kremstad (2004) mener preger samfunnet og har blitt mer fremtredende de siste åra. På en annen side så kan det også være på grunn av at arbeidssituasjonen oppleves som kortvarig at dette behovet for å utvikle felleskap trer frem hos veilederne. Det at veilederne har stort fokus på tilhørighet og arbeidsmiljø kan, slik jeg ser det, gjøre at lærekandidaten slipper å stå alene i opplæringen, noe som kan danne grunnlag for et praksisfelleskap (Lave & Wenger 1991).

#### **5.1.1. Relasjon**

Det at alle faktorsynene er mest opptatt av å være medmenneske og skape tilhørighet gjennom et godt arbeidsmiljø, kan slik jeg ser det, være et godt utgangspunkt for å danne en god relasjon mellom veileder og lærekandidat. Roger fra faktorsyn 1 fremhever viktigheten av relasjonsbygging i postintervjuet. Han bruker mye tid på å bli kjent med lærekandidaten. Faktorsyn 1 er også tydelig på at relasjon og omsorg vektlegges mer enn den faglige kompetansen i opplæringen. Veiledningsbegrepet fokuserer ifølge Kvalsund (2014) ofte på relasjonsdimensjonen mellom veileder og den som skal veiledes. Dette er fremtredende i den humanistiske tradisjonen, der blant annet Rogers er kjent for sin personsentrerte teori som i likhet med faktorsyn 1, setter relasjon mellom veileder, og i dette tilfellet lærekandidaten, høyest.

Det er også tydelig, spesielt i faktorsyn 1 og 3, at veilederne ikke skiller det å være personlig og privat i møte med lærekandidaten, og de er opptatt av den menneskelige dimensjonen i veiledningen. Skau (1998) mener i likhet med disse faktorsynene, at profesjonalitet handler om å være personlig i møte med andre og har en mistanke om at veiledere som fokuserer på



kunnskaper og tekniske ferdigheter, lettere kan utelate det menneskelige bildet. På en annen side så er faktorsyn 2 også opptatt av at lærekandidaten må trekkes inn i fagmiljøet og diskusjonene som foregår på arbeidsplassen og synliggjør dermed at den personlige relasjonelle dimensjonen ikke må få for stort fokus. Relasjon mellom veileder og lærekandidat og kollegaene ellers, må implementeres sammen med det faglige fokuset. Faktorsyn 2 mener også at det ikke holder med veiledningskompetanse og være dyktig på relasjonsbygging hvis man skal lære et yrke. Dette er i tråd med Rogoff (1990), som mener at veiledning i yrkesfaglig utdanning må knyttes til felleskapet der fag og profesjonsutøvelse blir viktig for å skape gode arbeidstakere.

Det at faktorsyn 1 vektlegger relasjonen fremfor fagkompetansen, vil ifølge Killèn (2012) øke sjansen for at lærekandidaten føler seg respektert og i varetatt. Det å bli anerkjent av veilederen på denne måten, vil slik jeg ser det, legge grunnlag for et trygt læringsmiljø. På en annen side så må veilederen ifølge Kvalsund (2014) være bevisst på og ikke skape en avhengighetsrelasjon. Faktorsyn 1 er i likhet med faktorsyn 2 og 3 opptatt av at lærekandidaten skal utvikle seg. Hvis veileder og lærekandidat blir avhengig av å opprettholde et relasjonsforhold som er basert på avhengighet vil dette begrense kompetanseutviklingen hos lærekandidaten. Dette skjer også om veilederen er tilfreds med å opprettholde denne asymmetriske fordeling av makt og ansvar (Kvalsund,2014) En avhengighetsrelasjon kan, slik jeg ser det, virke begrensende på utvikling av selvstendighet.

Selvstendighet er viktig ifølge alle faktorsynene, men spesielt hos veiledere i faktorsyn 1 og 3, viktig i opplæringen. Dette kan legge til rette for en uavhengig relasjon der både veileder og lærekandidat er klar for at det legges til rette for autonomi og medvirkning. I og med at faktorsyn 1 i tillegg til å være opptatt relasjon også er opptatt av autonomi og medvirkning så kan dette, slik jeg ser det, motvirke at veileder og lærekandidat, havner i en avhengighetsrelasjon.

## **5.2. Autonomi og medvirkning i læreprosessen**

Det at veiledere i faktorsyn 1 og 3 vektlegger selvbestemmelse i så høy grad er et interessant funn, da det i utgangspunktet kan være stor grunn til å tro at lærekandidaten i skolen sannsynligvis har erfaring med tilrettelagt undervisning, som ikke automatisk fremmer graden av autonomi. Selvbestemmelsesteorien mener autonomi, sammen med kompetanse og tilhørighet danner grunnlag for motivasjon til læring. Er handlingen selvbestemt opplever personen å ha et reelt valg (Ryan & Deci, 1985).

Faktorsyn 1 og 3 sin tro på viktigheten av lærekandidatenes medvirkning i sin egen læreprosess kan, slik jeg ser det, være inspirert av humanistisk tankegang. Humanistisk tilnærming har tiltro til at lærekandidaten er i stand til å ta egne valg. Det vil i et humanistisk perspektiv bli lagt vekt på lærekandidaten sine erfaringer (Ivey, et. al, 2012). Veilederen skaper trygget, slik at lærekandidaten har mulighet til å vokse og utvikle seg. Andersen (2003) presiserer at en veileder med humanistisk tilnærming opptrer lyttende og vil at læringen skal skje hos lærekandidaten slik faktorsyn 1 og 2 også er enig i.

### **5.2.1. Motivasjon for læring**

Alle de 3 faktorsynene er opptatt av at lysten om å lære må komme innenifra, noe som blir omtalt som indre motivasjon. Når lærekandidaten får mulighet til å påvirke, og velge måter og løse arbeidsoppgavene på, kan det være at han føler seg som en bidragsyter til bedriften. Dette kan føre til at den indre motivasjonen stiger som en følge av empowerment eller myndiggjøring (NOU, 1998:18). Det at lærekandidaten har myndighet til å påvirke sin egen arbeidshverdags vil ifølge Ryan & Deci (1985) og humanistisk perspektiv føre til at graden av indre motivasjon stiger.

Kognitivt perspektiv er opptatt av at indre motivasjon skapes når gammel kunnskap blir utfordret og kommer i konflikt med ny kunnskap (Dysthe, 1999). Det vil si det å utfordre lærekandidaten til nye ting, slik som veiledere i faktorsyn 2 er opptatt av, kan legge grunnlaget for indre motivasjon ifølge kognitivt syn på læring.

Ingen av faktorsynene i min forskning er opptatt av at lærekandidatene skal settes til rutinearbeid, noe som også kan tyde på at de samsvarer med vekst og utviklingsperspektivet i den humanistiske og den kognitive tankegangen. Dweck (2006;2007) presiserer at hvis man har tro på at ettertraktede kunnskaper og ferdigheter kan læres, så vokser det frem en motivasjon og trang til å lære. En veileder med mental innstilling om vekst som berømmer lærekandidaten for hardt arbeid og innsats, kan stimulere til growth mindset også hos lærekandidaten (Dweck, 2006; 2007).

Alle 3 faktorsynene synes det er viktig at lærekandidaten finner arbeidet meningsfullt. Motivasjon har nær tilknytning til det å finne mening i det arbeidet som skal utføres (Skau,1998). Meningsfullhet er en av de fire følelsene, i tillegg til autonomi, kompetanse og innflytelse, knyttet til begrepet empowerment. Høy grad av meningsfullhet antas å resultere i forpliktelse, involvering, og gir en økende grad av indre motivasjon. Mens lav grad av meningsfullhet kan resultere i apati og følelsen av å være frakoblet hendelsene (Thomas &

Velthouse, 1990). Det at alle de 3 faktorsynene vektlegger at lærekandidaten skal ta del i det daglige arbeidet i bedriften, og utføre reelle arbeidsoppgaver, kan slik jeg der det, legge til rette for meningsfullt arbeid. I skolen kan elevene ha erfart mer konstruerte oppgaver som skal bedømmes med tanke på en vurdering av måloppnåelse, og vil kanskje ikke oppfatte skoleoppgavene som like betydningsfulle? Sett i den sammenheng er det kanskje enda viktigere at veilederne vektlegger at arbeidsoppgavene skal oppleves å gi mening, og ikke bare være rutinepreget?

I motsetning til kognitivt perspektiv, og i viss grad humanistisk perspektiv, som legger vekt på indre motivasjon har behavioristene stor tro på ytre motivasjon i form av belønning og straff. Funnene i min forskning, vektlegger ikke stor grad av ytre motivasjon, men det kan være at faktorsyn 3, kan inneha noe av belønningsprinsippet som ligger i ytre motivasjon, da veilederne i dette faktorsynet mener at innsats kan gi mulighet til jobb i fremtiden. Dette blir ikke vektlagt i min forskning jeg er heller ikke kjent med om veiledere drøfter muligheten for jobb etter endt utdanning med lærekandidaten. Hvis jobbfokuset ikke deles med lærekandidaten, kan det heller ikke sees på som ytre motivasjon. Jeg vil videre se på hvordan faktorsynene vektlegger kompetanse og mestring.

### **5.3. Vektlegging av mestring og/eller utfordring**

Faktorsyn 1 og 3 er opptatt av at lærekandidaten skal mestre før de utfordres til nye oppgaver. De er opptatt av å finne lærekandidatens sitt faglige nivå. Veiledere i faktorsyn 1 og 3 ser fordelen med at de som veiledere får innblikk i hva lærekandidaten kan fra før, slik at de lettere kan planlegge opplæringen. Ved planlagt grunnkompetanse finnes det en individuell opplæringsplan (IOP) med mål om hva eleven og senere lærekandidaten skal lære. Målene bygger på hva man tror lærekandidaten kan mestre. Faren med å planlegge opplæringen er, slik faktorsyn 2 ser det, at en plan kan styre og være begrensende med tanke på utviklingen hvis målene settes for lavt. Det kan av den grunn være viktig at veilederen får tid til å bli kjent med lærekandidaten og hans kompetanser før planene legges, da bedriftsopplæringen kan arte seg annerledes enn i skolekonteksten. Dette kan, slik jeg ser det, legge grunnlag for at veilederen kan legge til rette for at lærekandidaten har mulighet til å komme i flytsonen. Csikszentmihalyi (1990) beskriver flytsonen som en balanse mellom for store og små utfordringer. Det at veilederen blir kjent med kompetansenivået til lærekandidaten og lærekandidaten selv utfordres til å øke sin selvbevissthet, kan være et godt utgangspunkt for å finne flytsonen som igjen legger til rette for mestring.

Faktorsyn 1 er opptatt av at lærekandidaten ikke skal få for mange opplevelser av manglende mestring. Lærekandidater som gjentatte ganger føler at de ikke mestrer oppgavene, eller som ofte opplever at de mangler kontroll over situasjonen, kan få en følelse av maktesløshet og kan dermed opptre passivt og få en følelse av det Seligman (1975) omtaler som lært hjelpeløshet. Det at veiledere i faktorsyn 1 i likhet med Seligman (1975) og Csikszentmihalyi (1990) har stort fokus på at lærekandidaten skal oppleve mestring, kan hindre at lærekandidaten oppleves som passiv og lite interessert.

Faktorsyn 2 er det faktorsynet som setter minst begrensninger på vegne av lærekandidaten, da de har tro på å utfordre lærekandidaten til nye oppgaver og er ikke like opptatt av å bruke tid på å finne lærekandidatens kompetansenivå slik som faktor 1 og 3. Det at veilederne i faktorsyn 2 ikke er opptatt av å finne lærekandidatens kompetansenivå kan, slik jeg ser det, slå uheldig ut hvis lista settes for høyt og utfordringene blir så store at de hindrer lærekandidaten og oppleve mestring. Jeg ser også i likhet med veilederne i faktorsyn 2, at det å bli utfordret kan virke motiverende så fremt at lærekandidaten selv opplever at utfordringene fører til mestring.

Faktorsyn 2 kan gjennom å utfordre lærekandidaten uavhengig av nivå skape en forventning og mestrer og viser samtidig, slik jeg ser det en stor tiltro til lærekandidaten. Kanskje kan denne troen om mestringsforventning smitte over på lærekandidaten? Bandura (1997) mener at forventning om mestring (self- efficacy) kan være avgjørende for hva lærekandidaten presterer og presiserer videre at mennesker som har høy forventning om seg selv presterer bedre enn om man har lav forventning til oppgaver som skal utføres. Dette støttes av Dweck (2006;2007) sin mentale innstilling om vekst (growth mindset). I følge Dweck (2006;2007) så vil tankesettet om hva vi tror om oss selv være begrensende eller stimulerende på det å tilegne seg ny lærdom, noe som faktorsyn 2 også sier seg enig i. Dweck (2006;2007) mener videre at ved å inneha growth mindset, så har man en tro på at alle kan utvikle seg og bli den man ønsker, bare man er villig til å legge inn høy innsats.

### **5.3.1. Innsats og tankesett**

Faktorsyn 3 er opptatt av høy innsats og tror i likhet med faktorsyn 2 at lærekandidaten kan utvikle seg til å mestre nye ting, bare innsatsen er høy nok. Ingen av faktorsynene viser at de har kun et fixed mindset, men veiledere i faktorsyn 1 er ut i fra min tolkning den som i minst grad utfordrer lærekandidaten til nye oppgaver før han er klar for det. Det å redusere kompetansemålene for lærekandidater, vil i seg selv, slik jeg ser det, innehar en grad av fixed mindset og kan ifølge Dweck (2006; 2007) føre til at innsatsen blir lavere. Hvis veilederen

innehar høy grad av fixed mindset så vil han/hun ikke utfordre lærekandidaten på samme måte. Da veiledere med dette tankesettet har liten tro på at mennesker kan utvikle seg ut over sine evner (Dweck, 2006; 2007). Dweck (2006; 2007) sin forskning og teori om de to ulike tankesettene skiller seg en god del fra Seligman (1975) og Csikszentmihalyi (1990) sammen med Deci og Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori, som tydeliggjør viktigheten ved at veileder gradvis utfordrer lærekandidaten etter hvert som han mestrer arbeidsoppgavene. Hvis veilederen ikke greier å tilpasse det faglige nivået tillærekandidaten, vil lærekandidaten ikke ivareta det psykologiske behovet for kompetanse som ifølge Deci og Ryan, (1985) er viktig for motivasjon til å lære noe nytt. Mens Dweck (2006; 2007) ville muligens sagt, at det å bli utfordret på det man ikke kan, kunne ført til ekstra motivasjon for å utføre jobben.

#### **5.4. Veilederen som instruktør eller tilrettelegger**

Alle de 3 faktorsynene vil etter min tolkning hovedsakelig veilede ut i fra et humanistisk- og kognitivt perspektiv, der de ser på lærekandidaten som et subjekt, som innehar fri vilje og er i stand til å tenke selv. Til forskjell fra faktorsyn 1 og 3 så har faktorsyn 2 grader av behavioristisk tilnærming, slik jeg tolker det. Da dette synet innehar noe av det Hellesnes (1975) kaller tilpasningssosialisering. Veiledere i faktorsyn 2 er opptatt av at man skal tilpasse seg den arbeidskulturen man kommer til. Videre uttrykker faktorsyn 2 at lærekandidaten bør være ydmyk i møte med de erfarne som jobber der og ikke opptre som en ekspert.

Alle 3 faktorsynene er opptatt av at lærekandidaten skal utvikle seg og har tro på at utvikling er mulig. Både behaviorismen, humanismen og kognitivismen har et individrettet fokus som skiller seg litt fra den sosiokulturelle læringsteorien som jeg har presentert som relevant for yrkesfaglig opplæring. I tillegg til å være opptatt av at lærekandidaten skal utvikle seg som individ er også alle de 3 faktorsynene opptatt av at kompetanse opparbeides i det daglige arbeidet. Dette kan også tyde på at de vektlegger sosiokulturell læringsforståelse som en tilnærming til opplæringen. Ifølge Vygotsky (2001) vil sosiokulturell veiledning være situasjonsavhengig, og kontekst og sosialt felleskap er samtidig både ramme og innhold. Av den grunn tolker jeg det som at det ifølge veilederne i min forskning, er mulig og ha både et individrettet fokus samtidig som det er et faktum at læringen foregår i en kontekst og sammen med andre i et praksisfelleskap.

I min forskning er det lite som tyder på at veilederne vektlegger demonstrasjon og reproduksjon som grunnlag for læring, selv om det ofte i yrkestradisjonen er vanlig at det er veileder som først viser hvordan oppgavene skal gjøres, såkalt mester- eller modellære (Lauvås & Handal, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Roger fra faktorsyn 1, og Tore fra

faktorsyn 2, utrykte i postintervjuet at det enkelte ganger i opplæringen, spesielt i tidlig fase, kan være nyttig at de som veileder demonstrerer hvordan ting kan gjøres. Dette for å gi lærekandidaten en oversikt over hvordan arbeidsoppgaven kan utføres. Mester- og modellære bygger på en sosiokulturell læreforståelse, men slik jeg ser det, samtidig inneholder en mer ureflektert tilnærming, da lærekandidaten skal etterligne veilederen. Lauvås og Handal (2000) mener det er en risiko hvis etterligning av veilederen er den ene måten og lære på, da det har en tendens til på reproducere eksisterende praksis og vil begrense utvikling. De argumenterer derfor for at veilederen må ivareta refleksjonen over de handlingene som foregår i praksis. Hvis lærekandidaten samtidig skal reflektere over hvorfor han utfører arbeidsoppgavene etter demonstrasjon fra veilederen kan, spesielt den deserterte modellen av mesterlære, slik jeg ser det, inneha grader av kognitiv tilnærming. Forskningen avdekket at veilederne i hovedsak opptrer som en tilrettelegger som er opptatt av at læringen skal skje hos lærekandidaten og i liten grad opptrer som en instruktør som forklarer hvordan arbeidsoppgavene skal løses.

## **5.5. Vektlegging av kompetanse**

Faktorsyn 1 og 3 synes det er viktigere at de selv innehar veiledningskompetanse fremfor kompetanse i faget, mens faktorsyn 2 mener fagkompetansen er viktigst i opplæringen av lærekandidater og synliggjør samtidig, slik jeg ser det, en yrkesstolthet. Jeg vil videre trekke frem hvilke kompetanser veilederne vektlegger i opplæringen av lærekandidater slik at de skal oppleve mestring og bli en ressurs i arbeidslivet.

### **5.5.1. Praktisk kompetanse og refleksjon**

Alle de 3 faktorsynene er opptatt av at yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet og ser på utfordringene man møter som en viktig del av opplæringen. Faktorsyn 2 er den eneste av de 3 faktorsynene som fremhever praktiske ferdigheter så høyt at det plasseres som nest viktigst, etter det å ta vare på hverandre og legge til rette for tilhørighet og et godt arbeidsmiljø. Praktiske ferdigheter er ifølge Skau, (1998) profesjonsspesifikke ferdigheter, metoder og teknikker som hører til, og brukes i yrkesutøvelsen av de ulike yrkene. Ved å fokusere på de praktiske oppgavene er det også mulig at lærekandidaten kan tilegne seg kompetanse gjennom uformell læring som er lærings som foregår i det daglige arbeidet og kan utgjøre 70 % av all kompetanseutvikling (Cofer, 2000).

Selv om faktorsyn 2 skiller seg klart ut når det gjelder betydningen av de praktiske ferdighetene så legger heller ikke de andre faktorene mer vekt på teoretisk kunnskap. Det at alle de 3 faktorsynene er opptatt av læring som en prosess, og ikke opptatt av prestasjonen, kan tyde på at veilederne har en mental innstilling om vekst (growth mindset). Det viser

samtidig at lærekandidaten gis rom for å reflektere over sin egen læreprosess. Det at alle 3 faktorsynene vektlegger læreprosessen kan tyde på at de er opptatt av at lærekandidaten skal reflektere over hvordan han lærer og bli bevisst på hvordan han lærer best, dette omtales av Dysthe (1999) som metakognisjon. Metakognisjon kan, slik jeg ser det, bli viktig i for at lærekandidaten skal ta del i egen utvikling. Det at alle faktorene er opptatt av læreprosessen kan også ses i sammenheng med Lauås og Handal (2000) sin handlings- og refleksjonsmodell som baserer seg på å veksle mellom handling og refleksjon over handling. Så selv om det ikke kommer tydelig frem at veilederne vektlegger teoretiske kunnskaper, så kan de gjennom å være opptatt av læreprosessen, likevel synes det er viktig å sette kunnskap og praksis i sammenheng. Det vil være lettere for lærekandidaten og øke refleksjonsnivået, når man kan reflektere over hva han har gjort i praksis (Lauvås & Handal, 2000). På en annen side så mener Killèn (2012) at kunnskap og forståelse utvikles før ferdigheter da ferdighetene baserer seg på grunnleggende kunnskap. Når faktorsyn 2 vektlegger praktiske ferdigheter mer enn teoretiske kan det tyde på at de tenker at læringsprosessen foregår som refleksjon over praksis.

### **5.5.2. Personlig kompetanse**

Personlig kompetanse for faktor 1 handlet om å være reflektert nok til å forstå sin egen læreprosess, noe som også, slik jeg ser det, krever selvinnsikt. Faktorsyn 2 mener at det kan være greit å korrigere lærekandidaten, men er i tillegg opptatt av positiv tilbakemelding i likhet med veilederne i faktorsyn 1 og 3. Lærekandidater som har høy grad av selvinnsikt, vil etter det jeg kan se, være mottakelig for veiledning og rettledning, da de kjenner sin kompetanse kan føle at tilbakemeldingen blir reell og kan motivere til utvikling. Ved å respektere hvem man er og kjenne sine svake punkter vil det ifølge Dweck (2006; 2007) være mulig å ta ansvar for å utvikle det man ikke kan og som man gjerne skulle kunne. Rogers (1961) snakket om viktigheten av kongruens som handler om at det er samsvar mellom selvet og opplevelsen, mellom følelsen og hvordan man ser på seg selv. Han var opptatt av det reelle selvet som er den vi er, og det ideelle selvet som er det vi ønsker å være. Rogers (1961) var opptatt av å hjelpe mennesker til selvaktualisering, som handlet om å minske gapet mellom det reelle og det ideelle selvet (Ivey et.al, 2012).

Faktorsyn 2 vektlegger personlig kompetanse knyttet til det å være lærevillig og det å tørre og ta utfordringer. Det er tydelig at faktorsyn 2 utfordrer lærekandidaten på de praktiske ferdighetene, men det å ta utfordringer kan også handle å utfordres på det personlige planet.

Veiledere i faktorsyn 3 vektla at lærekandidaten skulle trene på å takle uforutsigbarhet høyt og legger vekt på viktigheten endringskompetanse i form av å takle uforutsigbare hendelser. Det å takle forutsetninger vil ifølge Skau (1998) være en viktig egenskap i et samfunn med raske endringer. Det å mestre forandring i en arbeidshverdag er lettere for de som har en mental innstilling om vekst, da de ikke er redd for å mislykkes, men heller ser viktigheten av å prøve noe nytt (Dweck, 2006;2007). Gelatt (1989) mener det blir viktig å møte den uforutsigbare fremtiden med åpenhet. Det å inneha kompetanse knyttet til fleksibilitet og mot til å ta nye sjanser vil sammen med det å være i stand til å endre planer og tenke nye løsninger, bli viktig i arbeidslivet fremover. Så det at faktorsyn 3 vektlegger det å takle utsikkerhet såpass høyt, kan være en viktig ressurs å ha med seg inn i arbeidslivet.

### **5.6. Kortsiktig og/ eller langsiktig fokus i opplæringen**

Som jeg skrev innledningsvis så var en av årsakene til at jeg ønsket å undersøke dette temaet at jeg lurte på om veilederne gjennom sin opplæring vektla kompetanser som gir arbeidslivet trenger i fremtiden. Faktorsyn 1 opptatt av å sette kortsiktige og konkrete planer, noe som også retter fokuset mer mot opplæringstiden. Men det å fokuserte på og bestå kompetanseprøven kan også handle som det Roger fortalte i postintervjuet, at det er et steg på veien mot arbeidslivet. Faktorsyn 2 er opptatt av å planlegge på lang sikt, noe som kan samsvare med at de ønsker å tenke ut over opplæringen og har fokus på en mulig jobb i fremtiden. Faktorsyn 3 er opptatt av både langsiktige og kortsiktige planer og vil i tillegg til å fokusere på veiledning her og nå, men også, slik jeg ser det ha fokus på hvilke kompetanser som kreves av lærekandidaten i fremtiden.

Alle de 3 faktorsynene er mer opptatt av at lærekandidaten skal utvikle seg, enn at de skal drive med verdiskapning i bedriften. I og med at jeg valgte at veilederne i sorteringen skulle krysse av for hvilken bransje vil jeg meddele at faktorsyn 1 representerer veiledere fra alle de 3 yrkesgruppene som deltok i forskningen, og inkluderer alle representantene fra omsorgssektoren. Dette kan muligens handle om at omsorgstjenesten utfører tjenester som ikke direkte kan måles i bedriftens økonomi, slik som de som produserer varer? Omsorgstjenesten kan slik jeg ser det måle brukergruppens ivaretagelse og trivsel, knyttet både til helse og livskvalitet. Det kan i denne sammenheng også nevnes at det ikke var noen av veilederne i faktorsyn 1 som hadde personalansvar eller et utvidet ansvar for bedriftens økonomi. I faktorsyn 2, hadde 2 av 3 veiledere medansvar for bedriftens økonomi og i faktorsyn 3, var 2 av 4 veiledere som hadde tilsvarende ansvar. Dette kan ha innvirkning på økt press om verdiskapning, men trenger ikke å ha noen betydning for resultatet i min forskning.



Det er positivt sett både fra lærekandidatens ståsted, men også for oss som jobber med at lærekandidatene skal fullføre utdanningen sin, at faktorsyn 2 og 3 kan se for seg muligheten for at grunnkompetanse kan gi jobb i fremtiden. Som vi ser av undersøkelsen gjort av Markussen (2014) i Oslo og Akershus, og Vestergaard (2013) i Telemark så viser disse at ca. 3 av 4 lærekandidater var i jobb etter at de hadde avlagt kompetanseprøven. Markussen (2016) uttrykker at det er åpenbart at svært mange blir satt til å strekke seg etter det uoppnåelige. For mange av disse utdanning som lærekandidat være et bedre alternativ enn å gå for fag-svennebrev (Markussen, 2016). Nord Trøndelag fylkeskommune har også hatt en egen undersøkelse om hvor de 405 lærekandidatene som hadde skrevet opplæringskontrakt fra 2008-2015 befant seg i sin karriere i dag. Resultatet som ble presentert i forbindelse med en fagdag knyttet til lærekandidater på Stiklestad 4. mai, viste at rundt 80 % av lærekandidatene som deltok i undersøkelsen, var i jobb etter at de hadde avlagt kompetanseprøven og 90 % var fornøyd med måten opplæringen har foregått på (Damås, 2016).

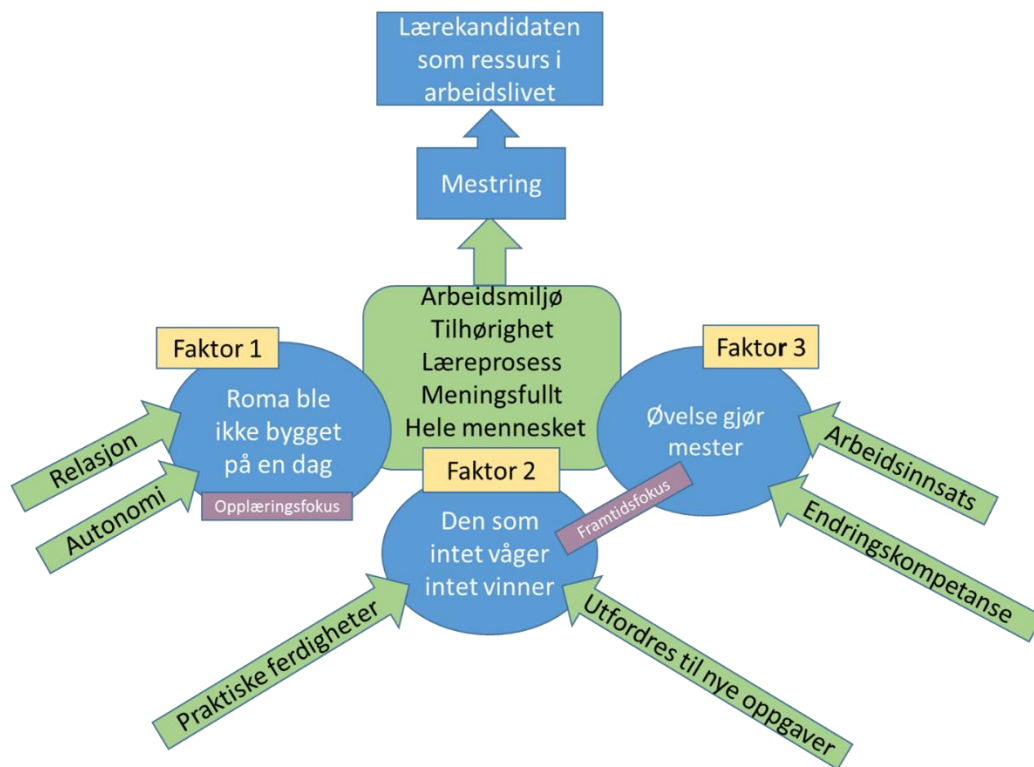
### **5.7. Oppsummering**

Jeg har gjennom min problemstilling undersøkt hva veiledere vektlegger i opplæringen av lærekandidater slik at de skal oppleve mestring og bli en ressurs i arbeidslivet. Veilederne er opptatt av det relasjonelle og vektlegger høyest av alt at lærekandidaten skal føle tilhørighet i et godt arbeidsmiljø. Faktorsyn 1 og 3 mener det blir viktig og utfordre lærekandidaten ut i fra sitt faglige nivå slik at mestringsfølelsen oppstår. Faktorsyn 2 har større tro på å utfordre lærekandidaten på oppgaver utover det han kan fra før.

Det kommer tydelig frem at veiledere vektlegger at lærekandidaten skal være selvstendig og medvirke i sin egen læreprosess, noe som uttrykkes i form av høy grad av autonomi.

Faktorsyn 2 vektlegger også praktiske ferdigheter fremfor teoretiske kunnskaper, og samtidig det er viktig at lærekandidaten reflekterer over hva som gjøres i praksis. Personlig kompetanse i form av å takle uforutsigbare hendelser vektlegges høyt av faktorsyn 2 og 3.

Forskningen avdekker 3 faktorsyn hvor alle er opptatt av læreprosessen for at lærekandidaten skal utvikle fremfor å vektlegge prestasjonen. Det kan av den grunn tyde på at veilederne er opptatt av lærekandidatens kompetanse fremfor verdiskapning i bedriften. Når det gjelder veilederne tanker om lærekandidatens framtidsutsikter, så er faktorsyn 2 og 3 tydeligst på at de i opplæringen vektlegger kompetanse som det er bruk for i fremtidig arbeidsliv. Mens faktorsyn 1 har størst fokus på kompetanseprøven som skal avlegges til slutt i opplæringen. Under har jeg oppsummert de 3 faktorsynene i figur 3.



Figur 3. Veileders syn på lærekandidaters opplæring og framtidsutsikter (Hanssen, 2016).

Jeg har i kapittel 5 drøftet funnene i min forskning opp imot teori og annen relevant forskning om temaet. I kapittel 6 vil jeg reflektere rundt min egen masterstudie og veien videre.

## **6. Avsluttende refleksjon rundt egen forskning**

Jeg vil avslutningsvis si litt om hvordan jeg har opplevd forskningen knyttet til min masterstudie, og hva jeg i ettertid ser at jeg kunne gjort annerledes. I tillegg vil jeg si noe om denne studien har gitt meg nye tanker om videre forskning.

Jeg har i løpet av de 5 månedene jeg har jobbet med denne forskningen blitt overasket gang på gang. Det at veilederne var så opptatt av læreprosessen og ikke av selve verdiskapningen kom overaskende på meg. Jeg hadde tidligere inntrykk av at næringslivet presses av lønnsomhetskrav og dermed var mer opptatt av produksjon av varer eller tjenester, enn det forskningen min viser. Jeg hadde og fortsatt har, inntrykk av at bedriftene ønsker å skrive lærekontrakt med de ungdommene som har lite fravær, god orden- og adferds karakter og gode fagkarakterer. Lærekandidatene har samme forutsetninger både når det gjelder fravær og orden- og adferds karakter, men mangler ofte de gode fagkarakterene med tanke på at kompetansekravet er høyere enn det lærekandidaten pr. dags dato mestrer. Det er derfor ekstra gledelig at så mange av veilederne i min forskning har et positivt syn som har tro på at ungdommene kan utvikle seg til fremtidige arbeidstakere. Jeg synes også det er positivt at lærekandidater får stor tillitt gjennom at veilederne vektlegger selvstendighet og medvirkning både når det gjelder egen utvikling, men også at de verdsetter at lærekandidaten kommer med egne ideer om hvordan ting kan gjøres. Kanskje kan vi som jobber i skolen lære noe av at veilederne gir lærekandidatene såpass stor grad av empowerment i sin egen arbeidshverdag. Min erfaring er at lærekandidater i skolen får mer konkret og strukturert opplæring og mindre grad av innflytelse og autonomi, hvorav mer av sistnevnte kanskje i større grad kunne ført til økt kompetanse og meningsfullhet.

### **6.1. Hva kunne vært gjort annerledes?**

Masteroppgaven baserer seg muligens litt mye på pedagogikk, da læring og profesjonell kompetanse spiller, slik jeg ser det, en viktig rolle innenfor veiledning i yrkesfaglig utdanning. Av den grunn kan det til tider være vanskelig å skille pedagogikk fra veiledningsteori, da opplæringen foregår i et praksisfelleskap. Jeg var glad for at jeg valgte å innhente kommunikasjonsuniverset naturalistisk for å få innblikk i hvordan veilederne snakket om temaet, men jeg så i arbeidet med teoridelen at jeg hadde litt vanskeligheter med å holde den røde tråden, da effektene (profesjonell kompetanse, veilederstil og tankesett) ikke dekket hele kommunikasjonsuniverset. Naturalistisk kommunikasjonsunivers vil jo også si at teoridelen kommer litt etter at jeg som forsker har vært ute og innhentet hvordan det snakkes om temaet, og dermed kan treffe bedre enn motsatt vei. Jeg opplevde også at det ble nokså

komplekst, da jeg fikk tilgang til mange ulike perspektiver som gjorde at jeg som forsker, måtte ta et valg.

Jeg hadde til tider litt stort fokus på yrkesfaglig utdanning og lære kandidatordningen og måtte gjentatte ganger flytte fokuset over til veilederrollen, og det å holde fokus på veileders perspektiv. Dette gjorde at jeg flere ganger i tolkningen min måtte minne meg selv på at problemstillingen min var todelt. Jeg skulle se på hva veilederne vektlegger for at lære kandidatene skal oppleve mestring i selve opplæringen, her å nå fokus, men også motivasjon til å tenke fremover slik at de blir en ressurs i arbeidslivet etter endt opplæring. Jeg føler at jeg gjennom den transitive prosessen og god veiledning fra veilederen min, til slutt fikk åpnet opp for begge fenomenene.

## **6.2. Videre forskning**

Det å bli inkludert i et arbeidsmiljø og samtidig få mulighet til å delta i et praksisfellesskap som fokuserer på læreprosessen, vil slik jeg ser det, være et godt utgangspunkt for læring. Det at lære kandidaten samtidig kan føle at veilederne har tro på dem ved å gi dem autonomi i opplæringen, må etter min mening også påvirke selvbildet positivt. Jeg skulle gjerne også benyttet Q- metode for å finne lære kandidatens opplevelse knyttet til opplæring i bedrift, der autonomi hadde vært et interessant tema og belyst i den sammenheng. Vetlesen (2004) trekker frem at autonomi også kan oppleves som en opplevelse av u håndterbart i stedet for en suksessfaktor, dette ville en studie fra lære kandidatens perspektiv kunne besvart mer i dybden.

Min positive opplevelse ved å få innblikk i veiledernes meninger knyttet til opplæring og veiledning av lære kandidater, gjør at jeg har fått enda større tro på at bedriftene kan stå ansvarlige for opplæringen av ungdom, enn før jeg startet med denne forskningen. Også for de ungdommene som av ulike grunner ikke mestrer kravene til full kompetanse i videregående skole. Jeg skulle gjerne gjort lignende forskning på praksisbrevordningen som gir ungdom mulighet til å gå over til bedriftsopplæring rett etter ungdomskolen (Høst, 2011). Kanskje kan denne måten å fullføre videregående opplæring passe bedre for ungdommer som mangler motivasjon for teori undervisning i ungdomsskolen, og som ikke finner mening i å fortsette på skolebenken? Jeg skulle gjerne forsket på denne alternative måten å gjennomføre videregående opplæring på, for å kunne se det i sammenheng med lære kandidatordningen som har vært temaet for denne forskningen.

## Litteraturliste

Aalberg, T. K. (2002). *Individuell veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget

Akershus fylkeskommune (1996). *Delkompetanse – en ressurs for arbeidslivet. En kartlegging i Akershus og Oslo*. Oslo: Prosjekt delkompetanse.

Akershus fylkeskommune, (2008). *En ressurs for arbeidslivet – arbeidslivets behov for ungdom med kompetanse på lavere nivå*. Oslo: Prosjekt Redusert bortvalg i en lærende organisasjon.

Allgood, E. (1999). *Catching Transitive Thought through Q Methodology: implications for counselling education*, Scandinavian Journal of Educational Research, 43:2, 209-225.

Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære og yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS-Norwegian Academic Press

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Baumeister, R. F. og Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*. 1995, Vol.117, No. 3, 497-529.

Billett, S. (2002). Towards a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1):27-43.

Boge, M., Markhus, G., Moe, R., Ødegaard, E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i gruppe*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Brown, J. R. (1996). *The I in Science*. Oslo: Scandinavian University Press

- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
- Brown, S. R. (1993). *A primer on Q-methodology*. *Operant Subjectivity*, 16(3/4), 91-138.
- Cofer, D. (2000). *Informal learning in the workplace, A Brief Review of Practice and Application: The Ohio Stateuniversity, Workforce Development an Edicatoin Section*
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row Publishers, Inc
- Damås, M. (2016, mai). *Hva er resultatet av lærekandidatordningen i Nord-Trøndelag. Kvalifisering til arbeid 2016, Stiklestad Nasjonale kultursenter.*
- Darlin, Å.(1993). *Kompetanseutvikling i arbeidslivet. Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen
- Deci, E. L. og Ryan, R. M.(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. og Ryan, R. (2000). *Self. Dermination Theory and the Faciliation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well- Being*. *American Psychologist Assosiation*. 1, 68-78
- Dweck, C. (2006). *Mindset the new psycohistory of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*.

Oversatt av Poul Henrik Poulsen. Falun: Damm & Søn AS.

- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre læring*  
Hentet 05.05.2016 fra:  
<http://www.stiftelsenhvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf>
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.):  
*Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstract forlag.
- Gelatt H. B. (1989). *Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling*.  
*Journal of Counseling Psychology*, 36 (2).
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Høyrup, S. og Pedersen, K.(2002). Læring og kompetancebegreberne i  
arbejdslivsforskningen, i Illeris, K. (red.): *Udspil om læring i arbejdslivet*.  
*Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag*
- Høst, H. (2011). *Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall: hva er lærdommene?* Oslo:  
NIFU 7/2011.
- Ivey, A.,E., D`Andrea, M.,J.,Ivey, M.,B. (2012). *Theories of counseling and psychotherap, A multicultural perspective*.California: Sage Publication Inc.
- Johnsen, H. C. G.,Halvorsen, A., Repstad, P.(2009). *Å forske på sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*: Kristiansand, Høyskoleforlaget AS Norwegian Academic Press.
- Killēn. K.(2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning- Et fellesfaglig perspektiv 4*.  
utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kremstad, L. (2004). Et inkluderende arbeidsliv? Om Individualisering og dannelsen av  
felleskapi det nye arbeidslivet, i Nafstad H., E. (red.): *Det omsorgsfulle mennesket, et psykologisk alternativ*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Krogh, T., Endresen, R. T., Iversen, I.& Reiton, R. (2000). *Historie, forståelse og fortolkning. Innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (3. utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyndendal.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005) *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R (2014). *Coaching metode: prosess: relasjon*. Oslo: Synergy Publishing
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010). Q-metodologi, rådgivingsfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjon. I A. A. Thorsen & E. Allgood (red.) *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet*(s. 39-46). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lauås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markussen, E. (2014). *Jobb å få? Om overgang til arbeid for personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus 2009-2012*. Oslo: NIFU 19/2014.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne- Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?: Oslo: Gyldendal Norsk Forlag*
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprice*. New York: McGraw-Hill.
- Macmurray, J.(1991). *Person in relation*. New Jersey: Humanities Press International.
- McKeown, B. & Thomas, D. (2013). *Q-methodology*. Second Edition. SAGE Publications, Inc. Los Angeles.
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk- fra arbeid til læring-fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.



NAV (26.01.2016) *Varig tilrettelagt arbeid*. Hentet 26.04.2016 fra:

<https://www.nav.no/no/Person/Arbeid/Oppfolging+og+tiltak+for+a+komme+i+jobb/Nynorsk/varig-tilrettelagt-arbeid>

Nielsen, K. og Kvale, S.(red.)(1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

NOU (1998: 18) *Det er bruk for alle— Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene*

Hentet 01.05.2016 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1998-18/id141324/?q=&ch=2>

Nyen, T. & Tønder A. H. (2014) *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget

Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse-Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 81, 609–620.

Scholck, P. (2014). *PQMethod Manual*. From Atkinson, J. *Mainframe-Program QMethod*  
Hentet 04.04.2016 fra: <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/pqmanual.htm>

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman

Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget

Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap- innføring i veiledning og rådgiving*.

Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Skau, G. M. (1998). *Gode fagfolk vokser, personlig kompetanse som utfordring*. Oslo:

Cappelen Akademisk Forlag as.

Smith, N.W. (2001). *Current systems in psychology*. Belmont, Wordsworth/Thomson Learning (chap.11:319-343).

Sohlberg, P. & Sohlberg, B. M. (2009). *Kunnskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmø: Liber

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og

forskningsdepartementet.

Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: q technique and its methodology*.

Chicago, IL, US, University of Chicago Press.

Thorsen, A. A. & Allgood, E. (red.) (2010) *Q-metodologi – En velegnet måte å*

*utforskesubjektivitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis. Theorizing Qualitative Research*.

Chicago: The University of Chicago Press.

Thomas, K.W. & Velthouse, B.A.(1990). *Cognitive elements of empowerment: an*

*'interpretative' model of intrinsic task motivation*, Academy of Management Review, Vol. 15 pp.666-81

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16(10): 837-851

Tveiten, S. (2008). *Veiledning –mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2014) *Utdanningsspeilet 2014. Tall og analyser av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo

Utdanningsdirektoratet. (2015) *Utdanningsspeilet 2015. Tall og analyser av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo

Utdanningsdirektoratet. (2016) *Forlengelse av forsøk med praksisbrev*. Publisert: 06.08.2008

Sist endret: 20.01.2016 Hentet 29.04.16 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Praksisbrev---Lokalforsokslareplaner/>

Vestergaard, M. (2013). *Med jobb i sikte. En analyse av gjennomføring i*

*Videregående opplæring og overgang til arbeidslivet for kandidater som omfattes av lærekandidatordningen i Telemark*. Masteroppgave. Kristiansand: Universitetet i Agder.

Vetlesen, A., J. (2004). Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blikk på patologiene i

opposisjonssamfunnet, i Nafstad H., E. (red.): *Det omsorgsfulle mennesket, et psykologisk alternativ*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av Alex Kozulin ; oversatt av

Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Oslo: Gyldendal Akademisk

Watts, S. & Stenner P. (2012). *Doing Q-methodological research. Theory, method and interpretation*. London: SAGE

Bilde på forsiden: Hentet 10.05.16 fra:

<http://hlfbriksby.no/nytt-elevkurs-ut-i-laere-veien-fra-yrkesfag-til-laerling/>

Det ikke copyright på bildet, dette er bekreftet av Informasjonskonsulent ved HLF Briskeby kompetansesenter as.



## **Vedlegg**

<b>1. Forskningsdesign og Q- utvalg</b>	<b>XIV</b>
<b>2. Sorteringsmønster</b>	<b>XVI</b>
<b>3. Sorteringsinstruks</b>	<b>XVII</b>
<b>4. Faktorenes gjennomsnittlige Q- sorteringer</b>	<b>XVII</b>
<b>5. Faktorladninger</b>	<b>XIX</b>
<b>6. Utsagnets plassering per faktor</b>	<b>XX</b>
<b>7. Diskriminerende utsagn (distinguishing statements)</b>	<b>XXII</b>
<b>8. Sammenfallende utsagn (consensus statements)</b>	<b>XXIV</b>
<b>9. Faktorkarakteristikk</b>	<b>XXV</b>
<b>10. Informasjonsskriv til deltakerne og samtykkeerklæring</b>	<b>XXVI</b>
<b>11. Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD</b>	<b>XXVIII</b>

**Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q- utvalg med tilhørende cellekombinasjon.**

Forskningsdesign (Fisher blockdesign)

Effekter	Nivå	Nivå	Nivå	Celler
Profesjonell kompetanse	a) Teoretiske kunnskaper	b) Praktiske ferdigheter	c) Personlig kompetanse	3
Veilederstil	d) Tilrettelegger	e) Instruktør		2
Tankesett (mindset)	f) Growth	g) Fixed		2
Sum				12

Q- utvalg

Tabellen viser Q- utsagnene som ble brukt i sorteringen i stigende randomisert rekkefølge.

Utsagnene har hver sin bokstavkombinasjon basert på celletilhørighet i designet.

Nr.	Utsagn i tilfeldig nummerert rekkefølge	Celler
1	Engasjement er viktig, men LK skal ikke opptre som en ekspert. Det blir viktig å være ydmyk i møte med oss som har jobbet lenge og vet hva vi driver med.	CDG
2	Arbeidsmiljø er viktig for oss. Jeg forteller hvordan vi ønsker at lærekandidaten skal opptre. Det blir opp til LK å tilpasse seg vår bedriftskultur.	CDG
3	Jeg mener at den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetanse i møte med LK. Det er tross alt et fag som skal læres.	AEF
4	Vi har alle ulike talent, det er ikke alltid det hjelper med innsats og god veiledning.	BDG
5	Kompetansemålene er viktigst når LK skal gjennomføre en opplæring hos oss, målene er satt ut i fra LK sitt faglige nivå og vil legge grunnlaget for veiledningen min.	ADG
6	Det er personlig egnethet som gjelder, og med det så har jeg stor tro på at vi kan ansette LK etter opplæringen er avsluttet, da det også er behov for å ansette de med grunnkompetanse.	BEG
7	Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med LK, derfor snakker jeg bare om jobberelaterte ting slik at han skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	CEF
8	Jeg har liten tro på å legge planer og sette langsiktige mål. Som ansvarlig for opplæringen vil jeg fokusere på det LK presterer her og nå. Utviklingen i vår bransje skjer så raskt at kunnskap forelders fort uansett.	BEG
9	LK kan oppleve frustrasjon hvis jeg som veileder utfordrer han til å reflektere, men jeg tar lite hensyn til dette, da refleksjon er viktig hvis det skal gjøres en god jobb hos oss.	ADG
10	Jeg har liten tro på å utfordre LK til nye oppgaver før han er klar for det. Det er viktig å skape trygghet gjennom og veilede ut i fra LK sitt faglige ståsted.	BDF
11	De praktiske ferdighetene er viktigst. Jeg ønsker at LK skal få prøve seg på praktisk arbeid helt fra starten av. Jeg veileder parallelt og legger vekt på dialog i evalueringen.	BDF
12	Det er vanskelig å bidra til at LK forstår sin egen læreprosess. Jeg skulle ønske at han hadde taklet tilbakemeldinger bedre og sett veiledningen som en mulighet for vekst, i stedet for å gå i forsvar.	ADF
13	Det å ta egne valg henger sammen med alder og modning, derfor seg jeg det som mitt ansvar som veileder å sørge for at LK utvikler seg, slik at han består kompetanseprøven.	CEF
14	Det å takle uforutsigbarhet er en ferdighet vektlegges hos de vi ansetter. Derfor utfordrer jeg LK til å tenke selv, noe jeg tror kan være med på å styrke selvfølelsen og øke lysten til egen utvikling.	BDF
15	Forutsigbarhet er viktig for at LK skal lykkes, derfor er det viktig at jeg som veileder lager detaljerte planer som skal følges.	AEG
16	Interesse for faget er grunnpilaren for at LK skal lykkes. Jeg tørr å påstå at den som vil nok, greier hva som helst, uansett forutsetninger.	CEG

17	Jeg har tro på at LK lærer best i et praksisfelleskap, derfor observerer LK, før han prøver å utføre arbeidsoppgavene selv. Etter hvert som LK mestrer, får han nye oppgaver.	BEF
18	Jeg mener fokus på det mellommenneskelige ikke hører hjemme på arbeidsplassen. LK er her for å lære et yrke og for å få seg en jobb i fremtiden.	CDF
19	En av de viktigste kriteriene for å få jobb er oppmøte og lojalitet til bedriften, trivsel og det å møte på jobb har LK selv ansvar for.	CDG
20	Som fagarbeider er jeg grundig når jeg demonstrerer hvordan yrket skal utøves. Det krever mye øving og korreksjon, før LK kan jobbe selvstendig.	BEF
21	Det er forståelig at LK kan få prestasjonsangst, da det er høye forventninger til at han presterer bedre i arbeidslivet enn i skolesammenheng. Derfor blir det viktig med positive tilbakemeldinger og lite korreksjon.	BDG
22	Selv om kompetansemålene ligger til grunn for veiledningen, prøver jeg å tilrettelegge arbeidsoppgavene etter bedriftens behov, da LK må forberedes til en fremtidig jobb i bedriften.	ADG
23	Det å bry seg om hverandre er viktig i vår bedrift. Derfor ønsker jeg som veileder å legge til rette for at LK føler tilhørighet fra dag en. Arbeidsmiljøet har høy prioritet.	CDF
24	Det ideelle ville vært at jeg som veileder kunne hatt tid til å gi av meg selv og vært en god rollemodell, både når det gjelder utvikling av yrkeskompetanse og det å fremstå som en god kollega. Men hverdagen tillater dessverre ikke det.	CEF
25	Ønske om å lære må komme innenifra, og LK må vise interesse for faget. Jeg føler likevel at jeg som veileder har et ansvar for å LK opprettholder motivasjonen og utvikler seg faglig.	AEF
26	Det er opplevelsen av mestring som styrer hvordan LK opptrer. Hvis han har feilet tidligere, er det vanskelig å få han til å prøve igjen, men det er helt nødvendig å presse seg selv i slike situasjoner, hvis han skal jobbe her i fremtiden.	AEF
27	LK har trolig hatt dårlig erfaring med opplæring i skole. Da er det lite jeg kan gjøre for at LK skal stole på egne evner og få tro på at det er mulig å lykkes.	ADF
28	Som fagperson legger jeg mest vekt på de faglige prestasjonene, da vi må tenke på bedriftens økonomiske fremtid. Ideelt sett så bør jeg sette LK til rutinearbeid, hvis han skal ha et håp om å bli ansatt i vår bedrift.	AEG
29	Yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet og vil legge grunnlaget for en jobb i fremtiden. Derfor er det viktig at LK finner opplæringen og veiledningen meningsfull.	ADF
30	Det å lære et yrke krever å kunne utfordre seg selv på ting man ikke kan fra før. Jeg som veileder fokuserer på læreprosessen og ikke på selve prestasjonen.	BEF
31	LK har ikke samme forutsetningene som en som skal bli fagarbeider. Det er faktisk ikke så lett å se at arbeidsmarkedet har bruk for kompetansen under graden fagbrev.	BDG
32	Som veileder legger jeg mest vekt på at LK skal trives i vår bedrift. Jeg er mindre opptatt av refleksjon og teoretiske kunnskaper.	AEG
33	Det blir viktig at LK får mulighet til å utvikle selvstendighet gjennom medvirkning i læreprosessen. Det er kortsiktig å bare tenke på resultater, derfor inkluderes LK i ulike arbeidsoppgaver, for å bli forberedt til en jobb i fremtiden.	CEG
34	Uansett innsats fra meg og LK så har jeg liten tro på at vi kan ansette LK etter at opplæringen er avsluttet, da må det i så fall være at bedriften får økonomisk støtte eller at markedet endrer seg totalt.	BEG
35	Jeg unner alle ungdommer en utdanning, derfor ønsker jeg å ha tiltro til at LK kan utvikle seg til å bli en fremtidig arbeidskollega, selv om jeg noen ganger tviler på om det er mulig.	CDF
36	Det at LK kommer med egne forslag verdsetter jeg, for hvis opplæringen kun skal baseres på reproduksjon av ting jeg gjør, kan jo bedriften gå glipp av nye ideer.	CEG





## Vedlegg 3: Sorteringsinstruks

### Sorteringsinstruks

#### **Kjære forskningsdeltaker!**

Jeg er takknemlig for at du har sagt deg villig til å hjelpe meg i arbeidet med min masteravhandling. Når du nå skal sortere disse utsagnene vil jeg at du hele tiden skal ha et bestemt fokus.

#### **Sorter utsagnene ut fra:**

**Hva du vektlegger i opplæringen for at Lærekandidaten skal mestre og bli en ressurs for arbeidslivet.**

Det er viktig at du prøver å holde dette fokuset gjennom hele sorteringen/undersøkelsen. Jeg ønsker at du sorterer så ærlig som mulig og etter hva som er praksis, ikke hva som er ideal. Det finnes ikke noen riktige eller gale svar.

#### **Instruks for sorteringen.**

1. Les først alle utsagnene, slik at du danner deg en oversikt over hele innholdet.
2. Del deretter utsagnene i tre omtrent like store kategorier:
  - a) De utsagnene som beskriver deg eller du er enig med.
  - b) De utsagnene som ikke beskriver deg eller som du er uenig med.
  - c) De utsagnene som er mer nøytrale, som ikke gir så mye mening, virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motsigende legger du i midten.
3. Nå skal du gjøre en mer detaljert sortering. Først leser du gjennom alle utsagnene du var enig i, og velger ut den du føler passer aller best for deg. Plassér denne lengst til høyre på bordet foran deg, slik at de stemmer med mønsteret på sorteringsskjemaet. Dette utsagnet havner på +5.
4. Deretter gjør du det samme med de utsagnene du var uenig i. Den du er aller mest uenig i plasserer du helt til venstre, som tilsvarer -5 på sorteringsskjemaet.
5. Gå deretter tilbake til de utsagnene du var enig i, og velg ut de 2 som du er mest enig i nå. Disse plasserer du på +4 i sorteringsskjemaet.
6. Gjør tilsvarende med den andre kategorien. Velg 2 utsagn som du er mest uenig med og plasser disse på -4 i sorteringsskjemaet.
7. Fortsett på denne måten med tre utsagn på +3 og på -3, så fire utsagn på +2 og på -2 og til slutt fem utsagn på +1 og -1, og seks utsagn på 0. (se sorteringsskjemaets mønster).
8. Når du har fullført hele fordelingen, ser du over på nytt for å sjekke om du er enig med deg selv. Gjør forandringer hvis det er noe du er misfornøyd med.
9. Skriv utsagnenes nummer inn i sorteringsskjemaet og husk og skrive på ditt deltakernr. og lever dette.

**Lykke til og takk for hjelpen.**

**Vedlegg 4: Faktorenes gjennomsnittlige Q- sorteringer**

Symboler \* markerer utsagn som korrelerer på signifikantnivå  $<.01$ , de øvrige er signifikant på  $<.05$ .

Gjennomsnittsfaktor for faktor 1, med diskriminerende utsagn.

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

Gjennomsnittsfaktor for faktor 2, med diskriminerende utsagn.

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

Gjennomsnittsfaktor for faktor 3, med diskriminerende utsagn.

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

### Vedlegg 5: Faktorladninger

Tabellen viser 3- faktorløsning med antall ladninger pr. faktor og forklarende varians.

Symbolet X markerer personene som definerer faktoren.

Q- sortering	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Ronny	0.5784X	0.3634	-0.3897
Gro	0.6404X	0.3595	0.4895
Thea	0.7200X	-0.0319	0.2493
Trine	0.6489X	0.1944	0.4121
Magnar	0.5393X	0.3214	0.3508
Roger	0.7866X	-0.0861	0.1778
Linn	0.6003X	0.1731	0.3639
Tore	0.0160	0.7611X	0.1998
Knut	-0.0513	0.6003X	0.0627
Per	0.4145	0.5719X	0.2201
Jan	0.1195	0.0606	0.6803X
Egil	0.2397	0.3040	0.6377X
Vidar	0.2525	0.2856	0.7669X
Oddvar	0.4040	0.1199	0.6497X
Trude	0.5197	0.2334	0.5416
Bente	0.4996	0.4855	0.5621
Randi	0.6583	0.2889	0.4428
Liv	0.5177	0.1705	0.5562
Eline	0.6341	-0.2935	0.5479
Arvid	0.4990	0.4575	0.4038
Anne	0.5156	0.1157	0.6757
Nina	0.4896	0.3805	0.4240
Tora	0.6090	0.1504	0.5324
Kaja	0.3163	0.4309	0.6603
% expl. Var.	26	12	24
Antall deltakere pr. faktor	7	3	4

### Vedlegg 6: Utsagnets plassering per faktor

Tabellen viser utsagnets plassering i den gjennomsnittlige Q- sorteringen pr. faktor.

Nr.	Utsagn i tilfeldig nummerert rekkefølge	Faktor1	Faktor2	Faktor3
1	Engasjement er viktig, men LK skal ikke opptre som en ekspert. Det blir viktig å være ydmyk i møte med oss som har jobbet lenge og vet hva vi driver med.	-1	3	1
2	Arbeidsmiljø er viktig for oss. Jeg forteller hvordan vi ønsker at lærekandidaten skal opptre. Det blir opp til LK å tilpasse seg vår bedriftskultur.	-3	0	2
3	Jeg mener at den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetanse i møte med LK. Det er tross alt et fag som skal læres.	-3	2	-2
4	Vi har alle ulike talent, det er ikke alltid det hjelper med innsats og god veiledning.	-1	0	-1
5	Kompetansemålene er viktigst når LK skal gjennomføre en opplæring hos oss, målene er satt ut i fra LK sitt faglige nivå og vil legge grunnlaget for veiledningen min.	2	-1	-1
6	Det er personlig egnethet som gjelder, og med det så har jeg stor tro på at vi kan ansette LK etter opplæringen er avsluttet, da det også er behov for å ansette de med grunnkompetanse.	0	-4	0
7	Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med LK, derfor snakker jeg bare om jobberelaterte ting slik at han skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	-4	-3	-3
8	Jeg har liten tro på å legge planer og sette langsiktige mål. Som ansvarlig for opplæringen vil jeg fokusere på det LK presterer her og nå. Utviklingen i vår bransje skjer så raskt at kunnskap forelders fort uansett.	-1	-5	-4
9	LK kan oppleve frustrasjon hvis jeg som veileder utfordrer han til å reflektere, men jeg tar lite hensyn til dette, da refleksjon er viktig hvis det skal gjøres en god jobb hos oss.	-2	-1	-3
10	Jeg har liten tro på å utfordre LK til nye oppgaver før han er klar for det. Det er viktig å skape trygghet gjennom og veilede ut i fra LK sitt faglige ståsted.	2	-2	1
11	De praktiske ferdighetene er viktigst. Jeg ønsker at LK skal få prøve seg på praktisk arbeid helt fra starten av. Jeg veileder parallelt og legger vekt på dialog i evalueringen.	1	4	2
12	Det er vanskelig å bidra til at LK forstår sin egen læreprosess. Jeg skulle ønske at han hadde taklet tilbakemeldinger bedre og sett veiledningen som en mulighet for vekst, i stedet for å gå i forsvar.	-2	0	-1
13	Det å ta egne valg henger sammen med alder og modning, derfor ser jeg det som mitt ansvar som veileder å sørge for at LK utvikler seg, slik at han består kompetanseprøven.	3	4	1
14	Det å takle uforutsigbarhet er en ferdighet vektlegges hos de vi ansetter. Derfor utfordrer jeg LK til å tenke selv, noe jeg tror kan være med på å styrke selvfølelsen og øke lysten til egen utvikling.	1	2	4
15	Forutsigbarhet er viktig for at LK skal lykkes, derfor er det viktig at jeg som veileder lager detaljerte planer som skal følges.	2	-3	3
16	Interesse for faget er grunnpilaren for at LK skal lykkes. Jeg tør å påstå at den som vil nok, greier hva som helst, uansett forutsetninger.	1	-1	2
17	Jeg har tro på at LK lærer best i et praksisfellesskap, derfor observerer LK, før han prøver å utføre arbeidsoppgavene selv. Etter hvert som LK mestrer, får han nye oppgaver.	1	1	0
18	Jeg mener fokus på det mellommenneskelige ikke hører hjemme på arbeidsplassen. LK er her for å lære et yrke og for å få seg en jobb i fremtiden.	-5	-2	-4
19	En av de viktigste kriteriene for å få jobb er oppmøte og lojalitet til bedriften, trivsel og det å møte på jobb har LK selv ansvar for.	-2	0	1
20	Som fagarbeider er jeg grundig når jeg demonstrerer hvordan yrket skal utøves. Det krever mye øving og korreksjon, før LK kan jobbe selvstendig.	0	0	0

21	Det er forståelig at LK kan få prestasjonsangst, da det er høye forventninger til at han presterer bedre i arbeidslivet enn i skolesammenheng. Derfor blir det viktig med positive tilbakemeldinger og lite korreksjon.	1	-3	0
22	Selv om kompetansemålene ligger til grunn for veiledningen, prøver jeg å tilrettelegge arbeidsoppgavene etter bedriftens behov, da LK må forberedes til en fremtidig jobb i bedriften.	-1	2	1
23	Det å bry seg om hverandre er viktig i vår bedrift. Derfor ønsker jeg som veileder å legge til rette for at LK føler tilhørighet fra dag en. Arbeidsmiljøet har høy prioritet.	5	5	5
24	Det ideelle ville vært at jeg som veileder kunne hatt tid til å gi av meg selv og vært en god rollemodell, både når det gjelder utvikling av yrkeskompetanse og det å fremstå som en god kollega. Men hverdagen tillater dessverre ikke det.	0	1	-1
25	Ønske om å lære må komme innenfra, og LK må vise interesse for faget. Jeg føler likevel at jeg som veileder har et ansvar for å LK opprettholder motivasjonen og utvikler seg faglig.	4	-2	3
26	Det er opplevelsen av mestring som styrer hvordan LK opptrer. Hvis han har feilet tidligere, er det vanskelig å få han til å prøve igjen, men det er helt nødvendig å presse seg selv i slike situasjoner, hvis han skal jobbe her i fremtiden.	-2	0	0
27	LK har trolig hatt dårlig erfaring med opplæring i skole. Da er det lite jeg kan gjøre for at LK skal stole på egne evner og få tro på at det er mulig å lykkes.	-3	-2	-3
28	Som fagperson legger jeg mest vekt på de faglige prestasjonene, da vi må tenke på bedriftens økonomiske fremtid. Ideelt sett så bør jeg sette LK til rutinearbeid, hvis han skal ha et håp om å bli ansatt i vår bedrift.	-4	0	-2
29	Yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet og vil legge grunnlaget for en jobb i fremtiden. Derfor er det viktig at LK finner opplæringen og veiledningen meningsfull.	3	3	3
30	Det å lære et yrke krever å kunne utfordre seg selv på ting man ikke kan fra før. Jeg som veileder fokuserer på læreprosessen og ikke på selve prestasjonen.	3	3	-2
31	LK har ikke samme forutsetningene som en som skal bli fagarbeider. Det er faktisk ikke så lett å se at arbeidsmarkedet har bruk for kompetansen under graden fagbrev.	0	-5	-2
32	Som veileder legger jeg mest vekt på at LK skal trives i vår bedrift. Jeg er mindre opptatt av refleksjon og teoretiske kunnskaper.	0	1	-1
33	Det blir viktig at LK får mulighet til å utvikle selvstendighet gjennom medvirkning i læreprosessen. Det er kortsiktig å bare tenke på resultater, derfor inkluderes LK i ulike arbeidsoppgaver, for å bli forberedt til en jobb i fremtiden.	4	0	4
34	Uansett innsats fra meg og LK så har jeg liten tro på at vi kan ansette LK etter at opplæringen er avsluttet, da må det i så fall være at bedriften får økonomisk støtte eller at markedet endrer seg totalt.	0	-1	-5
35	Jegunner alle ungdommer en utdanning, derfor ønsker jeg å ha tiltro til at LK kan utvikle seg til å bli en fremtidig arbeidskollega, selv om jeg noen ganger tviler på om det er mulig.	-1	-1	0
36	Det at LK kommer med egne forslag verdsetter jeg, for hvis opplæringen kun skal baseres på reproduksjon av ting jeg gjør, kan jo bedriften gå glipp av nye ideer.	2	2	2

### Vedlegg 7: Diskriminerende utsagn (distinguishing statements)

Tabellene viser diskriminerende utsagn pr. faktor, altså utsagn som skiller faktorene fra hverandre. Symboler \* markerer utsagn som korrelerer på signifikantnivå  $<.01$ , de øvrige er signifikant på  $<.05$ .

#### Diskriminerende utsagn for faktor 1.

Nr.	Diskriminerende utsagn (distinguishing statements) for faktor 1	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
5*	Kompetansemålene er viktigst når LK skal gjennomføre en opplæring hos oss, målene er satt ut i fra LK sitt faglige nivå og vil legge grunnlaget for veiledningen min.	2	-1	-1
31	LK har ikke samme forutsetningene som en som skal bli fagarbeider. Det er faktisk ikke så lett å se at arbeidsmarkedet har bruk for kompetansen under graden fagbrev.	0	-5	-2
22	Selv om kompetansemålene ligger til grunn for veiledningen, prøver jeg å tilrettelegge arbeidsoppgavene etter bedriftens behov, da LK må forberedes til en fremtidig jobb i bedriften.	-1	2	1
1*	Engasjement er viktig, men LK skal ikke opptre som en ekspert. Det blir viktig å være ydmyk i møte med oss som har jobbet lenge og vet hva vi driver med.	-1	3	1
8*	Jeg har liten tro på å legge planer og sette langsiktige mål. Som ansvarlig for opplæringen vil jeg fokusere på det LK presterer her og nå. Utviklingen i vår bransje skjer så raskt at kunnskap forelders fort uansett.	-1	-4	-4
26*	Det er opplevelsen av mestring som styrer hvordan LK opptrer. Hvis han har feilet tidligere, er det vanskelig å få han til å prøve igjen, men det er helt nødvendig å presse seg selv i slike situasjoner, hvis han skal jobbe her i fremtiden.	-2	0	0
19*	En av de viktigste kriteriene for å få jobb er oppmøte og lojalitet til bedriften, trivsel og det å møte på jobb har LK selv ansvar for.	-2	0	1
3	Jeg mener at den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetanse i møte med LK. Det er tross alt et fag som skal læres.	-3	2	-2
2*	Arbeidsmiljø er viktig for oss. Jeg forteller hvordan vi ønsker at lærekandidaten skal opptre. Det blir opp til LK å tilpasse seg vår bedriftskultur.	-3	0	2
28*	Som fagperson legger jeg mest vekt på de faglige prestasjonene, da vi må tenke på bedriftens økonomiske fremtid. Ideelt sett så bør jeg sette LK til rutinearbeid, hvis han skal ha et håp om å bli ansatt i vår bedrift.	-4	0	-2

## Diskriminerende utsagn for faktor 2

Nr.	Diskriminerende utsagn (distinguishing statements) for faktor 2	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
11*	De praktiske ferdighetene er viktigst. Jeg ønsker at LK skal få prøve seg på praktisk arbeid helt fra starten av. Jeg veileder parallelt og legger vekt på dialog i evalueringen.	1	4	2
1*	Engasjement er viktig, men LK skal ikke opptre som en ekspert. Det blir viktig å være ydmyk i møte med oss som har jobbet lenge og vet hva vi driver med.	-1	3	1
3*	Jeg mener at den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetanse i møte med LK. Det er tross alt et fag som skal læres.	-3	2	-2
33*	Det blir viktig at LK får mulighet til å utvikle selvstendighet gjennom medvirkning i læreprosessen. Det er kortsiktig å bare tenke på resultater, derfor inkluderes LK i ulike arbeidsoppgaver, for å bli forberedt til en jobb i fremtiden.	4	1	4
2*	Arbeidsmiljø er viktig for oss. Jeg forteller hvordan vi ønsker at lærekandidaten skal opptre. Det blir opp til LK å tilpasse seg vår bedriftskultur.	-3	0	2
16*	Interesse for faget er grunnpilaren for at LK skal lykkes. Jeg tørr å påstå at den som vil nok, greier hva som helst, uansett forutsetninger.	1	-1	2
25*	Ønske om å lære må komme innenifra, og LK må vise interesse for faget. Jeg føler likevel at jeg som veileder har et ansvar for å LK opprettholder motivasjonen og utvikler seg faglig.	4	-2	3
18*	Jeg mener fokus på det mellommenneskelige ikke hører hjemme på arbeidsplassen. LK er her for å lære et yrke og for å få seg en jobb i fremtiden.	-5	-2	-4
10*	Jeg har liten tro på å utfordre LK til nye oppgaver før han er klar for det. Det er viktig å skape trygghet gjennom og veilede ut i fra LK sitt faglige ståsted.	2	-2	1
21*	Det er forståelig at LK kan få prestasjonsangst, da det er høye forventninger til at han presterer bedre i arbeidslivet enn i skolesammenheng. Derfor blir det viktig med positive tilbakemeldinger og lite korreksjon.	1	-3	0
15*	Forutsigbarhet er viktig for at LK skal lykkes, derfor er det viktig at jeg som veileder lager detaljerte planer som skal følges.	2	-3	3
6*	Det er personlig egnethet som gjelder, og med det så har jeg stor tro på at vi kan ansette LK etter opplæringen er avsluttet, da det også er behov for å ansette de med grunnkompetanse.	0	-4	0

## Diskriminerende utsagn for faktor 3

Nr.	Diskriminerende utsagn (distinguishing statements) for faktor 3	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
14	Det å takle uforutsigbarhet er en ferdighet vektlegges hos de vi ansetter. Derfor utfordrer jeg LK til å tenke selv, noe jeg tror kan være med på å styrke selvfølelsen og øke lysten til egen utvikling.	1	2	4
2*	Arbeidsmiljø er viktig for oss. Jeg forteller hvordan vi ønsker at lærekandidaten skal opptre. Det blir opp til LK å tilpasse seg vår bedriftskultur.	-3	0	2
1*	Engasjement er viktig, men LK skal ikke opptre som en ekspert. Det blir viktig å være ydmyk i møte med oss som har jobbet lenge og vet hva vi driver med.	-1	3	1
13*	Det å ta egne valg henger sammen med alder og modning, derfor seg jeg det som mitt ansvar som veileder å sørge for at LK utvikler seg, slik at han består kompetanseprøven.	3	4	1
3	Jeg mener at den faglige kompetansen er viktigere enn veiledningskompetanse i møte med LK. Det er tross alt et fag som skal læres.	-3	2	-2
30*	Det å lære et yrke krever å kunne utfordre seg selv på ting man ikke kan fra før. Jeg som veileder fokuserer på læreprosessen og ikke på selve prestasjonen.	3	3	-2
34*	Uansett innsats fra meg og LK så har jeg liten tro på at vi kan ansette LK etter at opplæringen er avsluttet, da må det i så fall være at bedriften får økonomisk støtte eller at markedet endrer seg totalt.	0	-1	-5

**Vedlegg 8: Sammenfallende utsagn (consensus statements)**

Nr.	Sammenfallende utsagn (consensus statements)	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
4	Vi har alle ulike talent, det er ikke alltid det hjelper med innsats og god veiledning.	-1	0	-1
7	Jeg vil være mest mulig profesjonell i møte med LK, derfor snakker jeg bare om jobberelaterte ting slik at han skjønner at jeg er en seriøs fagarbeider.	-4	-3	-3
9	LK kan oppleve frustrasjon hvis jeg som veileder utfordrer han til å reflektere, men jeg tar lite hensyn til dette, da refleksjon er viktig hvis det skal gjøres en god jobb hos oss.	-2	-1	-3
12	Det er vanskelig å bidra til at LK forstår sin egen læreprosess. Jeg skulle ønske at han hadde taklet tilbakemeldinger bedre og sett veiledningen som en mulighet for vekst, i stedet for å gå i forsvar.	-2	0	-1
17	Jeg har tro på at LK lærer best i et praksisfellesskap, derfor observerer LK, før han prøver å utføre arbeidsoppgavene selv. Etter hvert som LK mestrer, får han nye oppgaver.	1	1	0
20	Som fagarbeider er jeg grundig når jeg demonstrerer hvordan yrket skal utøves. Det krever mye øving og korreksjon, før LK kan jobbe selvstendig	0	0	0
23	Det å bry seg om hverandre er viktig i vår bedrift. Derfor ønsker jeg som veileder å legge til rette for at LK føler tilhørighet fra dag en. Arbeidsmiljøet har høy prioritet	5	5	5
24	Det ideelle ville vært at jeg som veileder kunne hatt tid til å gi av meg selv og vært en god rollemodell, både når det gjelder utvikling av yrkeskompetanse og det å fremstå som en god kollega. Men hverdagen tillater dessverre ikke det	0	1	-1
27	LK har trolig hatt dårlig erfaring med opplæring i skole. Da er det lite jeg kan gjøre for at LK skal stole på egne evner og få tro på at det er mulig å lykkes.	-3	-2	-3
29	Yrkeskompetansen opparbeides i det daglige arbeidet og vil legge grunnlaget for en jobb i fremtiden. Derfor er det viktig at LK finner opplæringen og veiledningen meningsfull	3	3	3
35	Jeg unner alle ungdommer en utdanning, derfor ønsker jeg å ha tiltro til at LK kan utvikle seg til å bli en fremtidig arbeidskollega, selv om jeg noen ganger tviler på om det er mulig	-1	-1	0
36	Det at LK kommer med egne forslag verdsetter jeg, for hvis opplæringen kun skal baseres på reproduksjon av ting jeg gjør, kan jo bedriften gå glipp av nye ideer	2	2	2



## Vedlegg 9: Faktorkarakteristikk

Tabell 3: Korrelasjon mellom faktorene

Faktor	1	2	3
1	1.0000	0.3706	0.6237
2	0.3706	1.0000	0.4226
3	0.6237	0.4226	1.0000

Tabell 4: Reliabilitetskoeffesient

Faktorer	1	2	3
Antall definerte variabler	7	3	4
Gjennomsnittlig reabilitetskoeffisient	0.800	0.800	0.800
Komposittrelibilitet	0.966	0.923	0.941

Tabell 8: Urokkerte faktorer

Urokkert faktor	1	2	3	4	5	6	7	8
Einenvale	11.9 245	1.762 4	1.369 6	1.179 1	1.056 6	0.913 9	0.829 0	0.814 0
% forklarende varians	50	7	6	5	4	4	3	3

Tabell 9 Forklaringvarians

Faktor	1	2	3	Totalt
Forklarende varians	26	12	24	62

## Informasjon og forespørsel om deltagelse i en masterundersøkelse

Mitt navn er Grete Hanssen, og jeg er masterstudent i rådgivingsvitenskap ved NTNU. Jeg er nå inne i min avsluttende masteroppgave, som jeg skal levere i mai 2016.

Jeg er nysgjerrig på hvilke opplevelser som finnes blant veiledere, knyttet til lærekandidatens mestring, samt framtidsutsikter etter avlagt kompetansebevis. Jeg ønsker i den forbindelse å komme i kontakt med 30 informanter som har erfaring med veiledning av lærekandidater.

Problemstillingen for studiet er: *Hva vektlegger veiledere for at lærekandidater skal oppleve mestring og bli en ressurs i arbeidsmarkedet?*

I denne studien har jeg valgt å benytte en Q- metodisk tilnærming, som egner seg godt til å få innsikt i veiledernes subjektive opplevelse av å veilede lærekandidater. Jeg ber derfor informantene sortere 48 utsagn som handler om hva som vektlegges, når man veilede lærekandidaten mot mestring og et fremtidig arbeidsliv. Disse utsagnene sorteres og settes inn i ett graderingssystem som sier noe om hvor uenig og enig informanten er i utsagnene. Jeg antar at sorteringen kan ta ca. 30- 40 minutter og vil foregå i februar 2016.

Sorteringene vil bli faktoranalysert og vil danne grunnlaget for min masteroppgave. Det kan bli aktuelt med en uformell samtale i etterkant av min analyse, for å undersøke om min tolkning stemmer overens med hva informanten vektlegger som viktig. Hvis dette blir aktuelt, vil informanten bli kontaktet, så fremt samtykke er gitt.

Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt og all informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning og norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst frem til innlevering, trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, er du velkommen til å kontakte meg via e-post [redacted] eller telefon [redacted]. Det er også mulig å kontakte min veileder Camilla Fikse, Førsteamanuensis ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap på e- post [redacted] eller telefon [redacted].

Med vennlig hilsen

Grete Hanssen

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg jobber som veileder innenfor følgende yrkesretting:

- Industri-/ entreprenørbransjen
- Omsorgsektoren
- Salg og service

Jeg har vært veileder for \_\_\_\_ stk. lærekandidater i løpet av \_\_\_\_ år.

*Kryss av:*

- Jeg samtykker i å delta i Q- sortering
- Jeg kan bli kontaktet for en samtale i etterkant av studien, hvis dette er ønskelig

Ved eventuelt samtale, kan jeg kontaktes på:

Telefonnr: \_\_\_\_\_

e-post: \_\_\_\_\_

Informantnr. \_\_\_\_\_ (dette nr. skrives på matrisen som viser sorteringen din)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Takk for at du tar deg tid til å delta i min masterstudie.

Med vennlig hilsen

Grete Hanssen

## Vedlegg 11: Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Camilla Fikse  
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2016  
ref:

Vår ref: 46230 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46230	Lærekandidaters bedriftsopplæring
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Camilla Fikse
Student	Grete Hanssen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Grete Hanssen [grete.hanssen@ntfk.no](mailto:grete.hanssen@ntfk.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46230

Deltakerne i studien informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Du har informert om at personopplysninger skal lagres på mobile enheter. Opplysningene bør krypteres tilstrekkelig.

I informasjonsskrivet har du opplyst om at forventet prosjektslutt er 13.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal du da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at du bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør du ved å slette direkte personopplysninger og slette eller omskrive indirekte personopplysninger.