

SAMMENDRAG

Denne studien har hatt til hensikt å studere hvilken betydning arbeidsallianse mellom lærling og veileder har for lærlingens opplevelse av faglig og personlig utvikling i veiledningen. Arbeidsalliansen har blitt målt ut ifra de ulike dimensjonene, rapport, læretid, identifikasjon og oppgavefokus. Studien representerer både lærlingens og veileders perspektiv på arbeidsalliansens betydning i veiledningsrelasjonen. Studien benytter kvantitative data for å belyse problemstillingen. Data er samlet inn ved bruk av spørreskjema. Utvalget var lærlinger og veiledere i Trondheim kommune. I undersøkelsen deltok 29 % av veilederne og 32 % av lærlingene. Funnene indikerer at både veiledere og lærlinger opplever at det eksisterer en arbeidsallianse i veiledningsrelasjonen som fører til faglig og personlig utvikling hos lærlingen. Resultatene viser at lærlingene og veilederne er ulikt syn på hvilke dimensjoner av arbeidsalliansen som fører til faglig og personlig utvikling hos lærlingen i veiledningssamtalen. Funn av analysene indikerer at lærlingene opplever dimensjonen læretid har en positiv effekt for å fremme utvikling. Funn fra veiledernes perspektiv tyder på at rapport og oppgavefokus vil påvirke faglig utvikling hos lærlingen. Det er kun rapport som viser seg å ha en positiv effekt på lærlingens personlige utvikling som følge av veiledningssamtalen.

ABSTRACT

This study has been designed to examine the importance of the work alliance between apprentice and supervisor for the purpose of revealing the apprentice`s experience of professional and personal development in the guidance. The work alliance has been measured by a selection of dimensions (I.E. report, apprenticeship, identification and task focus). The study represents both the apprentice`s and supervisor`s perspective on the importance of the work alliance in the guidance relationship. The study uses quantitative data to elucidate the problem. Data is collected using a questionnaire. The population sample was apprentices and supervisors in Trondheim municipality. The survey included 29 % of the supervisors and 32 % of the apprentices. The findings indicate that both the supervisors and apprentices experience that there is a work alliance in the counseling relationship that leads to the professional and personal development of the apprentice. The results shows that the apprentices and supervisors differ in opinion regarding which dimensions of the work alliance that lead to the professional and personal development of the apprentice in the guidance interaction. Findings in the analysis indicates that the apprentices experience that the dimension: Learning time is instrumental in promoting development, while the supervisors emphasize that the report and task focus will positively affect professional development. Report is the only dimension show to have a positive effect on the apprentice`s personal development as a result of the guidance interaction.

FORORD

I løpet av disse årene på Rådgivningsstudiet har jeg fått møte mange fantastiske mennesker. Jeg har lært mye i møte med både forelesere og medstudenter. Jeg har fått utvidet mine faglige perspektiver, men har også lært mye om meg selv som menneske. Denne lærdommen vil være verdifull for meg å ta med meg i møte med livets opp og nedturen.

Først og fremst vil jeg takke mine ledere Otto Ottesen og Tone Solberg for at dere muliggjorde denne studiereisen for meg. Uten deres tro på meg og dager fri for å studere hadde ikke dette vært mulig. Tusen takk til mine fantastiske kollegaer, deres støtte, konstruktive tilbakemelding og heia rop har vært til god hjelp! En spesiell takk til kollega Otto Sønju, du gjorde en super jobb med spørreundersøkelsen min og er alltid lett å be om hjelp! Videre vil jeg takke min familie og venner for tålmodighet og forståelse for at det sosiale livet har blitt satt til side en stund. Jeg gleder meg til sosialt samvær og kaffeprat igjen!

Tusen takk for et godt samarbeid til mine veiledere Jan Arvid Haugan og Håvard Karlsen. Dere har vært en god støtte å ha i møte med analyser og teori. Gode faglige innspill og kommentarer har vært til stor hjelp.

Så ikke minst vil jeg takke mine største gleder i livet, min datter Malin og min sønn Sander. Deres avbrytelser fra studiene har vært mine vitamininnsprøytninger. Nå er mamma klar for mange nye eventyr og opplevelser sammen med dere. Varme tanker går til min kjære Henrik, kjæreste, samboer, bestevenn og kritiker. Uten deg hadde jeg ikke klart å stå i jobb, studie- og familieliv samtidig. Tusen takk for støtte, hjelpsomme diskusjoner, korrekturlesing og mange gode middager. Jeg setter utrolig stor pris på deg!

Til slutt vil jeg takke alle veiledere og lærlinger som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen, uten dere ville ikke denne masteroppgaven blitt til.

INNHold

SAMMENDRAG	i
ABSTRACT	iii
FORORD	v
1 INNLEDNING	1
1.1 Denne studien	2
1.2 Problemstilling og hypoteser	3
1.3 Begrepsavklaring	4
1.4 Oppgavens oppbygging	5
2 TEORIDEL	7
2.1 Arbeidsallianse	7
2.2 Relasjonell kommunikasjonsteori.....	9
2.3 Relasjoner og relasjonsdimensjoner	12
2.3.1 Avhengighetsrelasjoner.....	13
2.3.2 Uavhengighetsrelasjoner.....	13
2.3.3 Gjensidighetsrelasjoner.....	14
2.4 Veiledning	14
2.4.1 Veiledning fra et kognitivt perspektiv	15
2.4.2 Veiledning fra et humanistisk perspektiv	15
2.5 Profesjonell kompetanse.....	17
2.5.1 Teoretisk kunnskap	18
2.5.2 Yrkesspesifikke ferdigheter	18
2.5.3 Personlig kompetanse	18
2.6 Forskningshypoteser fremstilt i modell	20
3. METODE	21
3.1 Forskningsprosjektets metodiske tilnærming og design.....	21
3.2 Populasjon	22
3.3 Prosedyre for datainnsamling	24
3.4 Måleinstrumentet	24
3.4.1 AWAI, spørreskjema for lærlinger	25
3.4.2 AWAI-A, spørreskjema for veiledere.....	25
3.4.3 Endringer/tilpasninger i spørreskjemaene.....	26
3.5 Statistiske analyser	27

3.5.1 Korrelasjonsanalyse	27
3.5.2 Regresjonsanalyse	28
3.6 Kvalitetssikring	28
3.6.1 Sammensatte mål og faktoranalyse	28
3.6.2 Reliabilitet	29
3.6.3 Validitet	29
3.6.4 Dimensjonalitet	30
3.6.5 Systematiske og usystematiske målefeil	30
3.7 Etske betraktninger	31
4 RESULTATER	33
4.1 Deskriptiv statistikk	33
4.1.1 Lærling	34
4.1.2 Veileder	35
4.2 Regresjonsanalyser	35
5. DISKUSJON	39
5.1 Rapport, læretid og identifikasjon vil påvirke faglig og personlig utvikling hos lærlingen positivt, sett ut i fra lærlingens ståsted	39
5.1.1 Lærlingens perspektiv på rapport sin påvirkning av faglig og personlig utvikling ..	40
5.1.2 Lærlingens perspektiv på læretid sin påvirkning av faglig og personlig utvikling..	42
5.1.3 Lærlingens perspektiv på identifikasjon sin påvirkning av faglig og personlig utvikling	45
5.1.4 Oppsummering lærlingens perspektiv av rapport, læretid og identifikasjon sin påvirkning på faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen	46
5.2 Rapport, læretid og oppgavefokus vil påvirke lærlingens faglig og personlig utvikling positivt, sett ut i fra veileders ståsted	46
5.2.1 Veileders perspektiv på rapport sin påvirkning for lærlingens faglig og personlig utvikling	47
5.2.2 Veileders perspektiv på læretid sin påvirkning for lærlingens faglig og personlig utvikling	49
5.2.3 Veileders perspektiv på oppgavefokus sin påvirkning for lærlingens faglig og personlig utvikling	50
5.2.4 Oppsummering veileders perspektiv av rapport, læretid og identifikasjon sin påvirkning på lærlingens faglige og personlige utvikling av veiledningssamtalen	51

5.3 Sammenligning av lærling og veileders oppfatning av lærlingens faglige og personlige utvikling av veiledningssamtalen	51
5.4 Studiens styrker og svakheter	53
6 AVSLUTNING	57
6.1 Oppsummering av studiens funn og svar på problemstilling og forskningshypoteser...	57
6.2 Veien videre.....	57
LITTERATURLISTE.....	59

OVERSIKT OVER VEDLEGG

Vedlegg 1: Spørreskjema for lærlinger.....	I
Vedlegg 2: Spørreskjema for veiledere.....	VIII
Vedlegg 3: Utvalget fremstilt i modell.....	XV
Vedlegg 4: Faktoranalyse for veiledere.....	XVI
Vedlegg 5: Faktoranalyse for lærlinger.....	XVII
Vedlegg 6: Tilbakemelding fra NSD.....	XVIII

OVERSIKT OVER MODELLER OG TABELLER

Modell 1: Studiets forskningshypoteser fremstilt i modell.....	20
Tabell 1: Fordeling av antall lærlinger og veiledere i de ulike faggruppene.....	23
Tabell 2: Korrelasjoner og deskriptive fremstillinger over variablene for lærlinger og veiledere.....	34
Tabell 3: Regresjonskoeffisienter for modellen med faglig utvikling av veiledningssamtalen som utbytte og rapport, læretid, identifikasjon og oppgavefokus som prediktorer.....	36
Tabell 4: Regresjonskoeffisienter for modellen med personlig utvikling av veiledningssamtalen som utbytte og rapport, læretid, identifikasjon og oppgavefokus som prediktorer.....	37

1 INNLEDNING

I dag fullfører i følge statistisk sentralbyrå over halvparten av ungdommene (58 %) påbegynt videregående opplæring innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram i Norge. Frafall innen yrkesfagene skyldes flere årsaker og er størst i overgangen fra skole til læretid. I dette prosjektet er fokuset på lærlingene og deres relasjon til veileder i forhold til å fremme utvikling hos lærlingen, noe som videre kan bidra til fullføring av videregående opplæring.

For å fullføre en fagutdanning på videregående nivå må eleven i de fleste fagretningene gjennomføre to år på videregående skole, deretter fullføres utdanningen med to år som lærling i en bedrift. Her gjennomføres det praktiske arbeidsoppgaver som i stor grad fokuserer på det yrkesforberedende ved å knytte teori og praksis sammen. I Trondheim kommune (benevnes videre som TK) er fagopplæringen sentralisert med et eget opplæringskontor som organiserer og administrer alle lærlingene i de enkelte enhetene innenfor kommunen. Lærlingene får opplæring ved ulike enheter i kommunen gjennom de to årene de er i læra. Opplæringsseksjonen følger opp lærlingens faglige utvikling og har ansvaret for å planlegge hvilke læresteder lærlingen skal innom i løpet av læretida. Hver lærling har en veileder, som sammen med enhetsleder har det overordnede ansvaret for opplæringen på enheten, men alle ansatte på enheten har et ansvar for å bidra til opplæring av lærlingen. I tillegg til det skisserte normalløpet finnes det flere alternative læreløp i TK, som for eksempel HEFFI (helsearbeiderfaget for innvandrere), og komprimerte eller utvidede løp.

I forskrift til Opplæringslova § 3-8 Dialog om anna utvikling står det at lærlingen/lærekandidaten har rett til jevnlig dialog med instruktør om sin utvikling på bakgrunn av opplæringslova § 1- 1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Dialogen skal legge vekt på lærebedriftens verdigrunnlag og ”hva som skal være opplæringens bidrag til individets utvikling og til samfunnet” (Stette, 2014 s. 316). Denne dialogen skal også omhandle læreplanverkets generelle del som angir overordnede mål for opplæring som det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlag for opplæringen. I § 3 – 8 gis lærlingen/lærekandidaten en rett til å gi og få tilbakemeldinger i forhold til egen utvikling ut ifra disse overordnede målene og på hvordan en selv kan bidra til læringsmiljøet.

Forskrift til Opplæringslova § 3-11 Underveisvurdering, første ledd, gir lærlingen/lærekandidaten rett til jevnlig og systematisk veiledning på faglig- og annen utvikling. Målet med underveisvurdering er å gi lærlingen/lærekandiaten mulighet til å øke sin kompetanse i faget og være et grunnlag til tilpasset opplæring. § 3 – 11, annet ledd viser til at vurderingen skal gi lærlingen/lærekandidaten informasjon om oppnådd kompetanse i faget og

skal bidra til læring gjennom å vise vei mot det som skal læres. Lærlingen/lærekandidaten har rett på minst en samtale om egen utvikling i forhold til kompetansemålene i faget hvert halvår med veileder etter § 3-11, tredje ledd. Denne samtalen kan også sees i lys av rettigheten for halvårsvurdering for lærlinger/lærekandidater i bedrift hjemlet i § 3-14.

TK har utarbeidet egne retningslinjer for fagopplæring som blant annet stiller krav om oppfølging og veiledning. Lærlingen skal minimum ha en time annenhver uke til avtalt veiledning, sammen med veileder. I tillegg skal lærlingen minimum ha 2 timer til egenrefleksjon og arbeid med opplæringsboka annenhver uke samt tid til deltagelse i refleksjonsgruppe med andre lærlinger. Veileder og lærling utarbeider plan for veiledning og arbeid med opplæringsboka. Dette settes inn i turnusplan eller synliggjøres på enheten på annen hensiktsmessig måte, slik at dette er kjent for øvrige ansatte. Avsatt tid skal ikke fravikes uten særlig grunn. Det skal settes av tid til gjennomføring av kvartalsoppgaver med vurdering, samt tid til halvårsevaluering. All evaluering skal dokumenteres i den elektroniske opplæringsboka i Olkweb. I evalueringen skal det dokumenteres hva lærlingen har arbeidet med, faglig utvikling og det skal gis framovermelding til lærlingen.

Selve læretiden har som mål å gjøre lærlingen kjent med og trygg i arbeidsoppgavene som hører til praksisfeltet og til å utvikle personlig yrkeskunnskap ved å være i situasjoner der yrkeskunnskap anvendes. Man ønsker å forankre begreper, prinsipper og forståelse i praksisfeltet slik at de får en økt teoretisk forståelse gjennom veiledning. Videre skal veiledningen synliggjøre et behov for å øke sin teoretiske forståelse ytterligere skriver Lauvås & Handal (2000). Veiledningen består ofte i en samtale mellom lærlingen og veileder. I gjennomføring av en veiledningssamtale ”er veilederen sitt eget ”instrument” og samtalen er hans verktøy” (Lauvås & Handal 2000 s. 218). Om det faglige læringsutbyttet og utviklingspotensialet hos lærlingen blir realisert i veiledningen avhenger av kvaliteten i det arbeidet som utføres i veiledningen.

1.1 Denne studien

I mine ni år som ansatt ved opplæringsseksjonen i TK har jeg hatt tett kontakt med både veiledere og lærlinger. I mitt oppfølgingsarbeid opplever jeg at jeg får liten forståelse av hva som kommer ut av veiledningssamtalene mellom veileder og lærling. Jeg har derfor valgt å begrense kvalitetsbegrepet til veiledningssamtaler mellom veileder og lærling på enhet. Gjennom denne studien i rådgivningsvitenskap, yrkesfaglærerutdanning og min grunnutdanning som hjelpepleier har jeg lært viktigheten av god relasjon for å fremme

interpersonlig samhandling som legger til rette for endring og utvikling. I denne sammenheng vil det innebære å legge til rette for et godt læringsmiljø for lærlingen. Innen fagopplæring i TK har vi retningslinjer og forpliktelser til enheter som skal ivareta organisering og rettigheter for lærling og veileder i opplæringsøyemed. Opplæringsseksjonen vet lite om innhold i veiledningssamtalen og hvordan relasjon og kommunikasjonen mellom veileder og lærling i disse samtalene oppleves av den enkelte lærling og veileder og for dem som gruppe. I dette prosjektet ser jeg på arbeidsalliansen mellom lærlinger og veiledere, og jeg ønsker å avdekke om de ulike aspektene innen arbeidsalliansen skaper endring i form av faglig og personlig utvikling i læretiden for lærlingene.

1.2 Problemstilling og hypoteser

For å løfte frem lærling og veileders perspektiv vil jeg på bakgrunn av det ovenstående og det teoretiske grunnlaget som presenteres i kapittel 2 ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

”Hvilken betydning har arbeidsalliansen mellom lærling og veileder for lærlingens opplevelse av faglig og personlig utvikling i veiledningssamtalen/veiledningen?”

For å undersøke arbeidsalliansen måles denne ut ifra tre faktorer: Rapport, læretid, identifikasjon og rapport. For å ivareta både lærlingens og veileders perspektiv har jeg utarbeidet to hypoteser:

1. Rapport, læretid og identifikasjon vil påvirke faglig og personlig utvikling hos lærlingen positivt, sett ut i fra lærlingens ståsted
2. Rapport, læretid og oppgavefokus vil påvirke faglig og personlig utvikling hos lærlingen positivt, sett ut i fra veileders ståsted

Rapport innebærer det emosjonelle båndet som er i relasjon mellom lærling og veileder. Sett fra lærlingens perspektiv, vil læretid ivareta området som går på veileders oppfølging i forhold til oppgaver og mål som lærlingen skal nå. Læretid sett fra veileders ståsted reflekterer derimot på veileders holdning til lærlingens opplæringsbehov og opplevelse av samarbeidet med lærlingen i læringsarbeidet. Identifikasjon måler en dimensjon av emosjonell tilknytning om et ønske om å bli lik sin veileder og om lærlingen føler beundring

for sin veileder. Oppgavefokus referer til veiledernes aktive rolle i å hjelpe lærlingen med planlegging, opplæring og gjennomføring av læringsoppgaver i læretiden. Denne faktoren måler også om de opplever lærlingen som aktiv i veiledningssamarbeidet og om han/henne tar imot veiledning.

Faglig utvikling innebærer den teoretiske kunnskapen som ligger til det aktuelle fagområdet som lærlingen er i. Det innbefatter også de yrkesspesifikke ferdighetene som er relevant for faget. Personlig utvikling omhandler lærlingens utvikling av sine personlige egenskaper som er relatert til yrkesutøvelsen. Det kan for eksempel være samarbeidsevner, holdninger og evne til empati.

I læretiden til lærlingene vil det foregå spontan og løpende veiledning som oppstår i møte med praksissituasjonen, men denne uformelle veiledningen vil ikke bli belyst i denne oppgaven. Både instruksjon og veiledning benyttes innen fagopplæring når lærlingen får opplæring innen sitt fagområde. Instruksjon er hensiktsmessig å benytte når en står overfor nye oppgaver eller ferdigheter som skal øves inn og spesielt der hvor helse, personvern, miljø og sikkerhet er relevante problemstillinger innen de aktuelle arbeidsoppgavene. Dette aspektet av opplæringen vil ikke bli vektlagt i denne studien. Prosjektet tar utgangspunkt i veiledning som er planlagt og avtalt på forhånd. Innen fagutdanning er veiledning først og fremst en arena for samtale rundt yrkesmessig opplæring, faglig- og personlig utvikling.

1.3 Begrepsavklaring

Lærlinger innebærer i denne studien både første års og andre års lærlinger. De har til felles at de er i et løp som fører frem til et fagbrev/kompetansebevis. Lærlingene er innenfor ulike fagretninger og har læretid på ulike enheter. Betegnelsen ”lærling” brukes som en fellesbetegnelse på lærling og lære kandidat, bortsett fra når det refereres direkte til sentrale dokumenter. Dette er for å gjøre lesbarheten best mulig.

Veiledere fra ulike fagretninger er ansatte på enhetene med minimum fagbrev i det faget de har veilederansvar for. For å bli veileder i TK må det gjennomføres et firedagers veilederkurs arrangert av opplæringsseksjonen.

Veiledningsbegrepet i denne oppgaven innebærer veiledning rettet mot fagkunnskap og lærlingens faglige opplevelser, utfordringer og erfaringer. Det er hovedfokus på fagutøvelsen hos lærlingen, det Lauvås & Handal (2000) kaller yrkesfaglig veiledning. I denne oppgaven brukes veiledningsbegrepet i tilknytning til yrkesutdanning innen

fagopplæringens siste to år, der man er i læra i en bedrift. Her skal den ervervede teoretiske kunnskapen omsettes i praktisk erfaring.

Relasjonsbegrepet i veiledning innebærer relasjonen den forbindelsen eller forholdet som veileder og lærling har til hverandre (Eide & Eide, 2007). Relasjonen mellom veileder og lærling er avgjørende for veisøker sin læring. Således kan veiledning sees som en relasjonell virksomhet (Lauvås & Handal, 2000). Rogers, Lyon & Tausch (2014) hevder kvaliteten på relasjonen, i dette tilfellet, mellom veileder og lærling er avgjørende i alle former for læringsarbeid. Nordahl (2002) legger i relasjonsbegrepet vekt på å være et medmenneske, å kunne kommunisere og samhandle med andre. Herunder kan relasjonsbegrepet inneholde flere elementer, som hva andre mennesker betyr for deg, hvilken innstilling du har til andre og hvilken oppfatning andre har av deg. Relasjonene ligger som et grunnlag og inngår i kommunikasjon og den sosiale samhandlingen vi har med andre. Tveiten (2008) påpeker at relasjonen mellom veileder og lærling har betydning for kvaliteten på veiledningen. Og denne relasjonen må preges av konstruktiv tenkning og velvilje (Tveiten, 2008).

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i seks hovedkapittel med underkapittel. Det første kapittelet beskriver studiens kontekst, en kort presentasjon av studien med problemstilling og hypoteser og beskriver oppgavens disposisjon. I kapittel 2 redegjøres det for det teoretiske rammeverket prosjektet hviler på. Her beskrives teorien om arbeidsallianse og kommunikasjonsteori sett ut i fra et relasjonelt perspektiv og ulike relasjonsdimensjoner. Videre belyses veiledningsteorier og teori om profesjonell kompetanse. Sammen vil disse teoriene danne et fundament for videre diskusjon og tolkning av datamaterialet. I kapittel 3 belyses den metodiske tilnærmingen og gjennomføringen av spørreundersøkelsen, måleinstrumentet og analysene utdypes og redegjøres for. Avslutningsvis redegjøres det for kvalitetssikring og etiske betraktninger. Dataanalyser og resultatene presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 diskuteres funn sett i lys av problemstillingen og hypotesene. Kapittel 6 inneholder en oppsummering og avslutning. Oppgaven avsluttes med refleksjoner over mulige implikasjoner for fagopplæring i Trondheim kommune.

2 TEORIDEL

I dette kapittelet presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien og analysene og diskusjonen. I denne studien sees det på arbeidsalliansens betydning for lærlingens faglige og personlige utvikling i veiledningskonteksten. For å få en større innsikt i og en forståelse for det komplekse samspillet i interpersonlige relasjoner vil oppgaven også ta utgangspunkt i relasjonell kommunikasjonsteori og de tre relasjonsdimensjonene. Videre vil veiledning og to ulike veiledningsperspektiv redegjøres for slik at opplæringsperspektivet ivaretas. Valget av disse teoriene ble gjort på bakgrunn av vektlegging av relasjon i veiledning. Mesterlære er en yrkesopplæring med lange veiledningstradisjoner. Men på bakgrunn av kunnskapssynet i denne teorien som hviler på at kunnskap utvikles gjennom egenaktivitet og egenhandling i et sosialt fellesskap (Andersen, 2003), og ikke gjennom kommunikasjon og interpersonlige relasjoner har jeg valgt og ikke se denne teorien i sammenheng med denne studien. Til slutt presenteres teori som beskriver hvordan både lærling og veileder kan utvikle egen profesjonell kompetanse i sin yrkesutøvelse. Teorien gir en forståelse av det komplekse kravet til kompetanse som stilles i dag av yrkesutøvere i et kunnskapssamfunn hvor utviklingstakten går raskt.

2.1 Arbeidsallianse

Teorien om arbeidsallianse har sitt utspring fra psykoterapi. Den bidrar til å belyse de endringsprosessene som skjer i interaksjonen mellom mennesker (Rogers, 2009). Arbeidsalliansen oppstår i samarbeidet mellom partene (Bordin, 1983). I følge Bordin (1979) utvikles en arbeidsallianse mellom individer når individet søker etter en endring og den andre fasiliterer til endring. Bordin (1983) mener at størrelsen på endring bygger på å etablere og opprettholde en sterk arbeidsallianse i samarbeidet.

Bordin (1983) argumenterer selv for at denne modellen også kan sees i sammenheng med andre kontekster som for eksempel i elev – lærer relasjonen. Rogers (2009) og Robertson (2000) ser arbeidsalliansen som et bidrag til å forklare læringsprosessene som skjer i interpersonlige relasjoner. Teorien bidrar også med å gi en forståelse for hvilken rolle samarbeids interaksjoner i læringsarbeid har for å kunne forbedre opplæringstilbudet. Gjennom arbeidsalliansens og opplæringens felles fokus på endringsprosessen, vil arbeidsalliansen kunne bidra med andre perspektiver i tillegg til pedagogiske virkemidler og veiledningsteknikker. Arbeidsalliansen må forstås som noe annet enn kun relasjonen mellom veileder og lærling (Rogers, 2009). Det må være et samarbeid mellom veileder og lærling

omkring en endringsprosess hvor aktivt arbeid utføres, og det er i dette samspillet alliansen oppstår (Rogers, 2009).

Arbeidsalliansen består av positive affektive bånd som gjensidig tillit, respekt og omsorg. I tillegg til en følelsesmessig tilknytning som innebærer varme og tillit vil også en følelse av samarbeid og partnerskap inkluderes i en positiv relasjon mellom veileder og lærling (Toste, 2012). I tillegg inneholder arbeidsalliansen kognitive aspekter som konsensus om målene og oppgavene for å oppnå endring (Horvath, 2001). Bordin (1983) beskriver arbeidsalliansen bestående av tre hovedfaktorer, hvor den første faktoren omhandler målet for samhandlingen og at det er en gjensidig sammenfallende forståelse av disse målsetningene. For veileder og lærling i fagopplæringskontekst kan det innebære å planlegge hvilke kompetansemål som lærlingen skal fokusere på i de ulike periodene, og hva målet med læretiden er.

Den andre faktoren er at det skal være en enighet om hvilke oppgaver som skal gjennomføres for å oppnå målsetningene som er avtalt mellom lærling og veileder (Rogers, 2009; Meyers, 2008). Dette innebærer å ha en felles forståelse av hvilke opplærings situasjoner som kan føre til måloppnåelse. Lærlingens forståelse av målet med oppgavene er viktig slik at man har tro på at oppgavene hjelper han/hun til å lære (Toste, 2012, Rogers, 2009).

Den tredje faktoren omhandler det emosjonelle båndet mellom de samarbeidende (Bordin, 1983; Rogers, 2009; Meyers, 2008). Sentrale aspekter i dette emosjonelle båndet mellom lærling og veileder er følelsen av å like, ha omsorg for og tillit til hverandre (Bordin, 1983; Meyers, 2008). Veileders evne til å lytte, gi støtte og vise forståelse fremmer og støtter opp under dette emosjonelle båndet i samarbeidet (Bachelor, 1995). Når alle disse tre faktorene er tilstedet i relasjonen vil disse bidra til å etablere og styrke arbeidsalliansen mellom lærling og veileder.

Tidligere forskning fra Meyers (2008) diskuterer hvordan en god arbeidsalliansen mellom lærer og elev vil bidra til å skape et godt læringsklima. Meyers (2008) argumenterer videre for at ved hjelp av arbeidsalliansen som rammeverk kan lærere tilpasse undervisningen og forbedre læringsrelasjonene. I forskning fra Toste, Heath og Dallaire (2010) hvor arbeidsalliansen mellom lærer og elev i klasserommet ble undersøkt ved hjelp av måleinstrumentet "Classroom Working Alliance Inventory" (CWAI), viste funnene en positiv korrelasjon mellom arbeidsalliansen mellom elev og lærer og positiv læringsatferd hos elevene. De styrker sannsynligheten for sammenheng mellom arbeidsalliansen i relasjonen elev

– lærer og elevenes skoleopptreden. Rogers (2009; 2012) argumenterer for at arbeidsalliansen i en opplærings situasjon vil kunne fremme endringsprosesser som læring. Rogers (2012) har også utviklet et måleinstrument ”Learning Alliance Inventory” (LAI) for å måle arbeidsalliansen mellom student og lærer. Schlosser & Gelso (2005) har utarbeidet måleinstrumenter for å måle arbeidsalliansen mellom veileder og doktorgradsstipendiat. For å få fremme veileder sitt perspektiv på arbeidsalliansen er måleinstrumentet AWAI-A utarbeidet. Teorien om arbeidsallianse ligger til grunn for de utarbeidede påstandene. AWAI-A sitt måleinstrument er delt inn i tre faktorer, rapport, læretid og oppgavefokus. Schlosser & Gelso (2001) utarbeidet også et selvrappporterende måleinstrument for å måle doktorgradsstipendiaten sin opplevelse av arbeidsalliansen (AWAI). The Advisory working alliance inventory (AWAI) gir tre faktorer som representerer arbeidsalliansen mellom lærling og veileder: Rapport, læretid og identifikasjon.

En arbeidsallianse mellom veileder og lærling vil ikke være statisk, den vil endres over tid og således være dynamisk. Derfor vil det være like viktig å jobbe med vedlikehold av arbeidsalliansen som å etablere den. Rogers (2009) skriver at til tross for at arbeidsalliansen baseres på et gjensidigforhold, bærer veileder i kraft av sin rolle et større ansvar for å legge til rette for læring. Veileder har også et ansvar å være bevisst arbeidsalliansens potensielle rolle i endringsprosessen og benytte samhandlingen til å ta tak i brudd i alliansen (Rogers, 2009). En sterk arbeidsallianse mellom lærling og veileder kan legge til rette for læring og utvikling i mellommenneskelige relasjoner (Rogers, 2009).

I forbindelse med å etablere og opprettholde en arbeidsallianse vil veileders kommunikasjonsferdigheter være nyttige verktøy. Sett i lys av dette vil jeg se nærmere på hvordan en kan forstå kommunikasjon i interpersonlige relasjoner.

2.2 Relasjonell kommunikasjonsteori

I relasjonell kommunikasjonsteori anser man at mellommenneskelig kommunikasjon bidrar til å etablere, opprettholde og forandre relasjoner, mens måten kommunikasjonen foregår på bestemmes av relasjonen mellom individene (Eide & Eide, 2007). Denne antagelsen bygger på systemteoretisk tenkning, hvor ”kommunikasjon består av samhandling, og mønstre for samhandling konstituerer systemets struktur” (Eide & Eide, 2007 s. 93). Alle disse mønstrene forbinder oss med alt levende og vi mennesker kommuniserer på bakgrunn av tolkning og forståelse av implisitte, ufrivillige og intuitive nivåer (Bateson, 1998; Ulleberg, 2014). I situasjoner som oppstår i samhandling med andre vil en kunne se dette samspillet

som sirkulære årsakssammenhenger, ikke et årsaks – og virkningsforhold som en lineær prosess (Ulleberg, 2014; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1968). Dette betyr at en ikke kan si at atferd A utelukkende fører til en respons B, fordi det kan være B sin respons som fører til A sin atferd i følge Bateson (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1968). Kommunikasjons- og handlingsmønsteret er knyttet sammen slik at de påvirker hverandre på en sirkulær måte og det blir dermed vesentlig å se på sammenhengene mellom dem for å forstå og kunne tolke samspillet (Ulleberg, 2014; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1968). Samhandlingen skaper systemet og systemet blir påvirket av samhandlingen skriver Eide & Eide (2007). I følge Bateson kan man se to hovedmønstre i en interaksjon. Den ene er et symmetrisk mønster hvor noe er likt på begge sider (Bateson, 1998; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1968). I en symmetrisk interaksjon vil for eksempel atferd hos lærlingen være knyttet sammen med atferden til veilederen, og i dette sirkulære samspillet vil veilederes atferd i stor grad påvirke lærlingens tilpassede væremåte. Sagt på en annen måte vil de speile hverandres atferd i samhandlingen (Eide & Eide, 2007). Det andre hovedmønsteret er den komplementære relasjonen. I komplementære mønstre deltar den andre i samspillet med noe ulikt, og partene i samhandlingen utfyller hverandre. Dersom veilederen snakker mye under veiledningssamtalen, kan dette føre til at lærlingen blir mindre deltagende i samtalen. I denne gjensidigheten påvirkes mer av for eksempel veilederes atferd til mer av lærlingens ulike tilpassede atferd. For å forstå hvordan samspillet påvirker individene i relasjonen kan en utforske disse mønstrene for å få en økt forståelse av interaksjonen slik den er akkurat nå.

For å forstå samspillet i kommunikasjonen må samhandlingsmønsteret forstås ut i fra den konteksten det oppstår i. Bateson bruker begrepet kontekst som en psykologisk forståelsesramme eller vår personlige observasjonsramme som hjelper oss å tolke kommunikasjon og det som er meningsbærende (Bateson 1998; Ulleberg, 2014). Konteksten danner i så måte forståelsesrammen for meningsskapingen i den aktuelle situasjonen. Vår forståelsesramme vil være ulik og er dannet av våre egne erfaringer, historie, oppvekst og kultur. Således vil det være ulikt hva som blir gitt betydning siden alt tolkes ut ifra vår egen forforståelse. Dette kan være en kime til misforståelser der vi risikerer å tillegge en tolkning andre motiver enn det som var ment (Røkenes & Hanssen, 2006; Ulleberg, 2014), ettersom individet alltid forstår noe relativt til noe annet og det er ulikhetene som oppfattes. For det er i relasjonen våre ideer om vår virkelighet oppstår. Relasjoner er grunnleggende i vår oppfattelse av verden, både i møte med andre mennesker og situasjoner. ”Vi viser oss, erfarer og utvikler oss og vår forståelse av oss selv og verden i møte med andre” (Ulleberg, 2014 s.

23). I følge Bateson tolkes kommunikasjon ut ifra flere nivåer fordi vi kommuniserer fra ulike nivåer samtidig (Bateson, 1998, Ulleberg, 2014). Vi mennesker vil alltid kommunisere noe til den andre, enten det er eksplisitt eller implisitt. Det innebærer at det også er en form for kommunikasjon å ikke gi noen form for tilbakemelding til den andre (Ulleberg, 2014; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1968). I følge Watzlawick, Beavin & Jackson (1968) kan ikke mennesket unngå å kommunisere i samhandling med andre. Vi lever i en kommunikatív verden, hvor det verbale, non-verbale og det som ikke uttrykkes eller hender gir oss informasjon til å tolke og skape mening i vår egen subjektive virkelighetsforståelse.

All menneskelig samhandling og informasjonsutveksling vil inneha to budskap i kommunikasjonen (Eide & Eide, 2007). Bateson benevner disse to nivåene som digital og analog kommunikasjon. Det digitale nivået i kommunikasjonen kjennetegnes ved at det er entydig, og må læres som for eksempel ord for å kunne forstå betydningen. Den analoge kommunikasjonen omhandler alt det vi kommuniserer parallelt med ordene (Ulleberg, 2014; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1968). Det kan dreie seg om alt fra kroppsspråk, tonefall, rytme og stemmebruk. Det analoge nivået innebærer også ordvalg, setningsoppbygning og ordsammensetning (Ulleberg, 2014). Dette kan omtales som relasjonsbudskapet i kommunikasjonen (Eide & Eide, 2007). Alle signalene vi får gjennom den analoge kommunikasjonen kan være mangetydig og kan bidra til å forsterke, bekrefte, eller motsi det digitale uttrykket. Således hjelper den analoge kommunikasjonen oss med å tolke budskapet. I følge Bateson er alle erfaringer subjektive (Bateson, 1998; Ulleberg, 2014; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1968). Når vi tolker og skaper mening i det vi oppfatter, gjør vi dette på bakgrunn av våre egne erfaringer, følelser og tanker. Tolkningen og forståelsen er også avhengig av hvilken relasjon en har til vedkommende. Og på grunnlag av tolkningene som gjøres forholder en seg til den andre, som videre fører til at relasjonen utvikles ytterligere. ”Det analoge og det digitale nivået i kommunikasjonen er knyttet sammen på en dialektisk måte slik at nivåene gjensidig bærer mening til hverandre” (Ulleberg, 2014 s. 66). Dersom det ikke er samsvar mellom det analoge og digitale nivået vil det gi motstridende meldinger til den andre, og det analoge nivået vil bidra til tolkningen av det digitale nivået, slik at handlingene skygger for det digitale uttrykket. Ved bruk av metakommunikasjon vil deltagerne i samtalen kunne klargjøre mønster og mening bak det som sies eksplisitt og de signaler som sendes på et analogt nivå (Bateson, 1998). Metakommunikasjon omhandler samtale om samtalen (Røkenes & Hanssen 2006; Ulleberg, 2014). Den fremstiller hvordan vi opplever og definerer relasjonen til den andre (Ulleberg, 2014). Ved hjelp av små signaler på

et analogt nivå sender vi informasjon som bidrar til å angi en ramme for kommunikasjonen i tillegg til det som sies eksplisitt (Bateson, 1998; Ulleberg, 2014). Samhandlingen vil gjennom metakommunikasjon kunne sees i en større kontekst enn den som ordene blir sagt i, og således kan det skapes en felles tolkning av rammen.

Jeg har nå redegjort for hvordan kommunikasjon kan forstås, tolkes og tilpasses for å fremme en relasjon mellom veileder og lærling. I den forbindelse er det relevant å se nærmere på relasjon og hva som kan fremme og hemme relasjoner som legger til rette for utvikling.

2.3 Relasjoner og relasjonsdimensjoner

En relasjon oppstår som et resultat av samhandling mellom lærling og veileder skriver Røkenes & Hanssen (2006). Når relasjonen innehar en samhandling som skaper trygghet, tillit og en opplevelse av troverdighet vil relasjonen oppleves som god for deltakerne. I en slik relasjon der trygghet er tilstede er det lettere å forstå hverandre (Røkenes & Hanssen, 2006). Røkenes & Hanssen (2006) kaller en relasjon som innehar en styrke der lærling og veileder har et handlingsrom for en bærende relasjon. I dette ligger det at relasjonen fører til forandring, selve samholdet i relasjonen er en hjelp og relasjonen kan bære den støtten og hjelpen som gis (Røkenes & Hanssen, 2006).

Røkenes & Hanssen (2006) illustrerer samhandlingsprosessen for å skape en god relasjon gjennom en relasjonspyramide. Pyramiden består av fire elementer hvor det foregår en sirkulær prosess som påvirker de ulike elementene. Prosessen starter med samhandling og gjennom samhandlingen skapes relasjonen. Når relasjonen oppleves som tillitsfull og trygg vil det legge til rette for en forståelse for hverandre. Når denne forståelsen ligger til grunn vil det være lettere å handle på en mest mulig riktig måte (Røkenes & Hanssen, 2006). Når lærlingen opplever at veileder sine handlinger er basert på at hun/han forstår hva lærlingen mener vil handlingene bidra positivt i relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2006). Røkenes & Hanssen (2006) skriver videre at det skaper en tillit og trygghet til den andre når vi mennesker føler oss forstått, som videre er viktig i forhold til å skape endring. Dette skaper en positiv samhandlingssirkel hvor en kan skape rom for endring og positiv utvikling (Røkenes & Hanssen, 2006). Handlingene kan også bidra til å svekke relasjonen, dette kan skje hvis handlingene ikke står i samsvar til relasjonen mellom lærling og veileder, som for eksempel hvis et ømtålig tema bringes på bane for tidlig. Handlingene kan da gi negative følelser og en opplevelse av manglende forståelse hos lærlingen.

Et møte mellom mennesker kan gi både positive og negative opplevelser. MacMurray (1999) i sin teori "Persons in relation" beskriver tre dimensjoner innen menneskelige relasjoner, avhengighet, uavhengighet og gjensidighet som del av en dynamisk prosess. Relasjonsdimensjonene kan bidra til å gi en forståelse av hvordan lærling og veileder opplever relasjonen i samhandlingen.

2.3.1 Avhengighetsrelasjoner

Avhengighetsrelasjoner innebærer at den ene er avhengig av den andre for å handle, ta valg eller beslutninger. Det er et asymmetrisk forhold mellom partene. Noen relasjoner kan naturlig være preget av en avhengighetsrelasjon i form av for eksempel mor – barn forhold som Kvalsund & Meyer (2005) beskriver. Dette vil være et positivt avhengighetsforhold dersom barnet befinner seg i et utviklingsstadium hvor det er nødvendig med mors støtte og bistand. Starten av en veileder – lærling relasjon kan bære preg av avhengighet. Veileder er den som vet mest og skal gi opplæring i arbeidsoppgaver, rutiner og regler på enheten. I starten er lærlingen i et utviklingsstadium hvor det er positivt og behov for veileders støtte og oppfølging. En avhengighetsrelasjon kan også oppleves negativ dersom en av partene ikke har behov for avhengigheten i relasjonen lengre. Når lærlingen er blitt kjent og trygg på kollegaer og arbeidsoppgaver vil lærlingen naturlig ha et behov for at relasjonen utvikler seg videre og etablere seg som uavhengig i relasjonen. Kvalsund & Meyer (2005) skriver at dersom avhengighetsrelasjoner opprettholdes på tross om behovet er for videre utvikling av relasjonen vil ressursutvikling kunne stagnere for begge parter i relasjonen.

2.3.2 Uavhengighetsrelasjoner

I uavhengighetsrelasjoner er relasjonen preget i større grad av symmetri, der egne meninger, følelser og handlinger har større plass (Kvalsund & Meyer, 2005). Lærlingen har blitt mer trygg på egen yrkesutøvelse, kan handle på egen hånd og opplever mestring. Lærlingens egne ressurser som selvstendige tanker og følelser forløses i uavhengighetsrelasjonen, og lærlingen har ikke lengre behov for tillatelse og bekreftelse fra veileder for å fungere selvstendig. Uavhengighetsrelasjonen bygger på behovet for at det er gjensidig tillit og symmetri i opplevelsen av uavhengighet mellom begge parter. Dersom den ene opplever mer uavhengighet enn den andre vil det kunne føre til asymmetri og tilbaketrekking som fører til at uavhengigheten trues (Kvalsund & Meyer, 2005). En negativ

uavhengighetsrelasjon oppstår og relasjonen kan bli preget av konflikt og som et resultat liten vilje og evne til å samarbeid (Kvalsund & Meyer, 2005).

2.3.3 Gjensidighetsrelasjoner

Når begge parter forstår og erkjenner både de positive og negative sidene ved relasjonsdimensjonene som en del av personutviklingen i relasjonen, og uavhengigheten er gjensidig vil den genuine gjensidigheten kunne oppstå (Kvalsund & Meyer, 2005). Kvalsund & Meyer (2005) beskriver at helheten i relasjonen kan rommes i den gjensidige dimensjonen. I det ligger erkjennelsen av ta både avhengighet og uavhengighet er en naturlig del av den relasjonelle prosessen, og at hverandres forskjellighet åpner rom for nye perspektiver og tanker i relasjonen. Dialogen vil da preges av åpenhet som kan fremme utvikling hos partene i relasjonen (Kvalsund & Meyer, 2005). I alle former for læringsarbeid er kvaliteten på relasjonen mellom lærling og veileder avgjørende i følge Rogers, Lyon & Tausch (2014). Relasjonen vil derfor være vesentlig i veiledningsprosessen. Jeg vil videre presentere veiledningsbegrepet og to ulike perspektiver på veiledning.

2.4 Veiledning

Veiledning er et flertydig begrep, og har mange ulike tilnærminger. Felles for flere ulike veiledningsperspektiver er at dialogen er sentral i veiledningsprosessen. Halland (2004) beskriver veiledning som en samtale der en gjennom støtte og konfrontasjon kan bidra til refleksjon og aktiv utprøving hos den andre som således øker målforståelse, selvinnsett og faglig forståelse. Tveiten (2008, s.19) definerer veiledning som ”en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestrings kompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier”. Lauvås & Handal (2000, s. 217) beskriver en veiledningssamtale som ”menneskelig aktivitet som bidrar til at vi utvikler vår oppfatning av verden og utdyper våre evner til å reflektere...”. Veiledning i denne oppgaven tar utgangspunkt i en faglig kontekst som er knyttet til et lærlingeløp, men veiledning vil allikevel alltid også romme det personlige (Tveiten, 2008). Det er viktig å skille mellom personlig veiledning og terapi i veiledning, men det vil alltid være gråsoner i forhold til hvor dette skillet går. Det personlige vil påvirke utdannings- og arbeidssituasjonen, så et godt læringsmiljø må legge til rette for og ta hånd om lærlingen som et helt menneske (Lauvås & Handal, 2000).

2.4.1 Veiledning fra et kognitivt perspektiv

Innen den kognitive tradisjonen står tankeprosessene, språk og problemløsning sentralt (Imsen, 2005). I handling og refleksjonsmodellen vektlegges det å hjelpe lærlingen å bli klar over de verdier, erfaringer og kunnskap som ligger bak deres yrkesvirksomhet (Lauvås & Handal, 2000). Veiledningen har til hensikt å hjelpe lærlingen å finne sin egen måte å løse arbeidsoppgavene på ut ifra sine verdier, men samtidig må det være i samsvar med de kvalitetsmessige og etiske krav som ligger til grunn for yrket (Lauvås & Handal, 2000). I denne veiledningsmodellen vektlegges det å øke kunnskapen til lærlingen gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handlingen (Lauvås & Handal, 2000). Lærlingens tanker og refleksjoner rundt praksissituasjoner skal komme frem, slik at lærlingen selv kan bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som deres egen yrkesutøvelse hviler på. Gjennom å sette ord på handlingen artikuleres en taus kunnskap hos lærlingen. Dette fører til at den eksisterende praksisteorien hos lærlingen kommer frem slik at den kan bli reflektert over sammen med veileder sin unike erfaring og kunnskap, samt ulike verdier. Slik kan lærlingen selv utvide egen praksisteori, Veiledningen ønsker å unngå at lærlingen ubevisst reproducerer eksisterende praksis, men heller fremmer selvstendighet til å ta ansvar for egen praksis (Handal & Lauvås, 1999). Med en reflekterende veiledning vil en bevisstgjøring av verdier, ideologi, kunnskap og erfaringer kunne tre frem hos lærlingen. Det er lærlingens ”egen, bevisste og selvstendige utvikling og modning som er det viktigste” (Handal & Lauvås, 1999 s. 16). Veiledningen skal ikke bare fokusere på å gi tilbakemeldinger ene og alene basert på observasjon av utførelsen, handlingen eller den ferdigheten som skal læres. Veiledning sett ut ifra denne modellen fokuserer på bevisstgjøring av valg og begrunnelser av valgene i lærlingens praksiserfaringer.

2.4.2 Veiledning fra et humanistisk perspektiv

Veiledning ut ifra et helhetlig menneskesyn innebærer en forståelse og en anerkjennelse av at mennesket er helt bestående av tanker, følelser, kropp og handling (Tveiten, 2008). Et helhetlig menneskesyn kommer fra humanistisk og eksistensialistisk retning, som innebærer en forståelse av at alt henger sammen med alt og at alt påvirker alt (Ivey, D`Andrea & Ivey, 2012). Dette innebærer i en læringskontekst at hele mennesket må gis oppmerksomhet i en veiledningskontekst. Innenfor den humanistiske og eksistensielle tradisjonen ligger et positivt menneskesyn til grunn og at alle mennesker har iboende muligheter til selvaktualisering, slik at styrken til læring og utvikling ligger i lærlingen selv

(Ivey, D`Andrea & Ivey, 2012). Et slikt grunnsyn innebærer at det er lærlingen selv som har de beste forutsetningene for å finne sin vei i forhold til både faglig og personlig utvikling. Tveiten (2008) skriver at veiledning i en fagutdanning vil dreie seg om både faglig og personlig veiledning. ”Faglig fordi yrkesutøvelsen og egen praksis er i fokus, personlig fordi yrkesutøvelsen og praksis i stor grad handler om den som utøver yrket eller praksis” (Tveiten, 2008 s. 18). Veileder vil i denne sammenheng ha ansvar for å legge til rette for veiledning som fremmer både faglig og personlig utvikling. Dette innebærer at veileder har et ansvar for at kvaliteten på relasjonen fremmer trygghet og tillit slik at veiledningen oppleves så trygg som mulig. Dette er essensielt i veiledningen dersom lærlingen skal våge seg inn i det ukjente læringslandskapet gjennom en aktiv prosess som ivaretar tanker, verdier, holdninger, handlinger, kroppsreaksjoner og følelser sier Tveiten (2008). I dialogen mellom veileder og lærling må både de humanistiske verdiene og kunnskap tre frem, slik at gjennom likeverd, respekt, ansvar og faglige perspektiver kan lærlingens mestringskompetanse styrkes (Tveiten, 2008).

Veiledningsteorien til Tveiten (2008) tydeliggjør veiledningens struktur gjennom ulike faser som veiledningsprosessen inneholder. Tidsaspektet kan variere fra en veiledningstime til hele veiledningsprosessen, men strukturen vil være lik. I starten av et veiledningsforhold vil det i planleggingsfasen avklares viktige spørsmål som hvem som skal delta i veiledningen, hva veiledningens hensikt er og hvilke rammer veiledningsprosessen har. Praktiske forhold som valg av rom og mulighet til å sitte uforstyrret under veiledningssamtalen har betydning for veiledningsprosessen. Den første fasen i selve veiledningen innebærer oppstart-/bli-kjent-/kontraktfase etter Tveiten (2008) sin modell. Målet med denne fasen er å legge til rette for et klima og etablere en relasjon mellom veileder og lærling som muliggjør vekst og utvikling. I følge Tveiten (2008) vil kvaliteten på relasjonen mellom veileder og lærling i veiledningen påvirke kvaliteten på veiledningen. Det vil derfor være viktig å sette av tid til å bli kjent og skape en trygg og tillitsfull relasjon (Tveiten, 2008). Dialog omkring ulike forventninger og mål for veiledningssamtalen er viktige avklaringer å gjøre tidlig i prosessen for å skape et trygt og forutsigbart samarbeid. Tveiten (2008) anbefaler at veileder og lærling skriver en kontrakt hvor bevisstgjøring og konkretisering av hensikten med veiledningen uttrykkes eksplisitt mellom deltakerne. En slik kontrakt kan både være muntlig og skriftlig, og vil kunne fungere som en inngått avtale mellom partene. Dette kan bidra til en tydeligere avklaring av forventninger og mål med veiledningen.

Arbeidsfasen er den neste fasen i veiledningsprosessen. Her er dialogen hovedformen for kommunikasjon og refleksjon over egen praksis har en sentral plass. Underveis i denne prosessen er det viktig at veileder legger til rette for korrigerende og justering av innhold og metode slik at veiledningens mål og hensikt nås (Tveiten, 2008). Veileder må fortløpende evaluere kommunikasjon og samspillet mellom lærling og veileder under samtalen. Slik vil det relasjonelle aspektet kunne få oppmerksomhet under hele veiledningsprosessen.

Avslutningsfasen har til hensikt å avslutte prosessen som er i gang og evaluere veiledningen (Tveiten, 2008). ”Evalueringen av veiledningen og den faglige og personlige vekst og utvikling i forhold til kompetanse er vesentlig ” (Tveiten, 2008 s. 103). I den enkelte veiledningstime har avslutningsfasen til formål å oppsummere oppdagelser, refleksjoner og faglige betraktninger som kan bidra til videre faglig utvikling. Ved å innta et metaperspektiv vil det relasjonelle aspektet kunne ivaretas også i denne fasen. I følge Tveiten (2008) bør relasjonen mellom lærling og veileder være et fokusområde gjennom hele veiledningsprosessen. Sett ut ifra at relasjonen i stor grad handler om kommunikasjon er det viktig at veileder som har et hovedansvar for relasjonen i et slikt veiledningsforhold er i stand til å forstå, tolke og endre egen kommunikasjon. Veileder må være til stede som person i møte med lærlingen, Skau (2005) kaller dette å bruke deler av sin profesjonelle kompetanse, nemlig ens personlige kompetanse.

2.5 Profesjonell kompetanse

Skau (2005) har illustrert profesjonell kompetanse som en trekant hvor tre ulike aspekter utgjør delene i en samlet profesjonell kompetanse. I denne modellen kan ikke et aspekt stå alene, men de tre aspektene teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse utgjør til sammen den profesjonelle kompetansen. Fagopplæring har fokus på å utvikle lærlingenes profesjonelle yrkesutøvelse slik at lærlingen blir en fagarbeider. I tradisjonelle håndverksyrker vil den praktiske kompetansen ofte vektlegges. Mens innenfor yrker der samspill mellom mennesker er tilstede, er personlig kompetanse vesentlig og en betydningsfull del av yrkesutøverens samlede profesjonelle kompetanse. Skau (2005) argumenterer for at under et opplæringsløp må det vektlegges at alle disse tre ulike aspektene innen profesjonell kompetanse utvikles hos lærlingen. For å legge til rette for dette må også veileder ha utviklet sin profesjonelle kompetanse. Skau (2005) skriver at en veileder bør både inneha teoretisk kompetanse om sitt fagområde, ha ferdigheter i veiledningsteknikker og kommunikasjonsferdigheter og ikke minst inneha den personlige kompetansen for å kunne

skape og opprettholde en relasjon til lærlingen. Jeg vil videre forklare mer inngående hva de ulike delene i profesjonell kompetanse innebærer.

2.5.1 Teoretisk kunnskap

Denne delen av profesjonell kompetanse består av faktakunnskap og faglig teori (Skau, 2005). Det kan være kunnskap om fag, forståelse av begreper som er relevante for yrket og kjennskap til lover og regler som hører til det aktuelle yrket. Lærlingene tilegner seg i stor grad denne kompetansen i løpet av de to årene som elever ved en videregående skole. De lærer begrep og relevante teorier som de skal se i sammenheng med de praksisopplevelsene de får i læretiden som lærling. Teoretisk kunnskap kan foreldes som et resultat av både ved utvikling i tjenestetilbudet og ved at ny kunnskap utvikles. Det er derfor viktig at en fagarbeider holder seg faglig oppdatert også etter læreløpet. Veiledere vil i så måte ha en fin mulighet til å både fornye og repetere fagkunnskap i prosessen med å veilede lærlinger.

2.5.2 Yrkesspesifikke ferdigheter

Yrkesspesifikke ferdigheter innebærer de praktiske ferdighetene, metodene og teknikkene som er nødvendige i yrkesutøvelsen i den aktuelle profesjonen (Skau, 2005). Yrkesspesifikke ferdigheter læres gjennom praktisk arbeid og arbeidserfaring. I læretiden vil lærlingen i stor grad få mulighet til å utvikle sine yrkesspesifikke ferdigheter gjennom praksis der lærlingen får mulighet til å øve på å utføre de praktiske arbeidsoppgavene. Gjennom egne erfaringer og tilbakemeldinger fra veileder og tjenestemottaker vil lærlingen kunne tilpasse og justere teknikk eller arbeidsmetode ved behov.

2.5.3 Personlig kompetanse

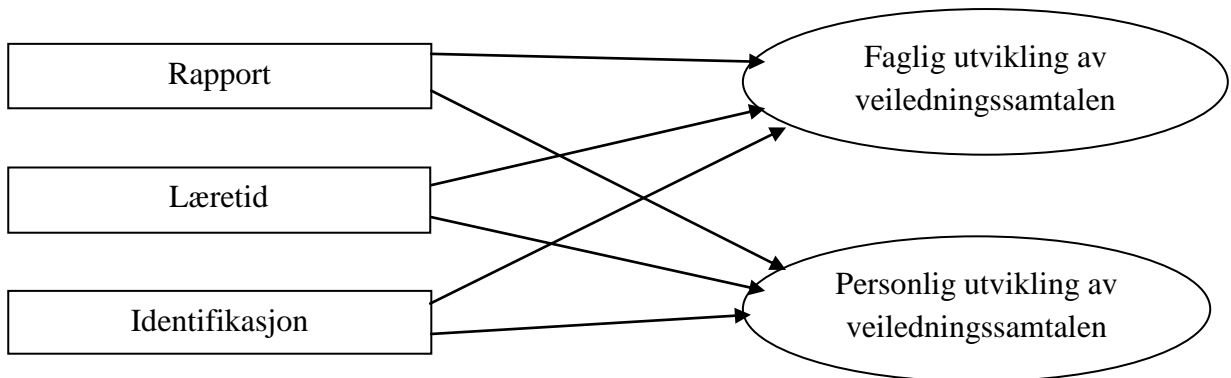
Personlig kompetanse handler i stor grad om den du er som person, og den du er i samspill med andre (Skau, 2005). Denne delen av profesjonell kompetanse vil være særlig sentral i yrker der samspill med andre mennesker har stor betydning. Denne kompetansen er personlig, som navnet tilsier, og kan utvikles gjennom modning og erfaring (Skau, 2005). For gjennom de erfaringene en gjør seg, og sin egen tolkning og bearbeiding, utvikles ens personlige kunnskap (Skau, 2005). Det er i skjæringspunktet mellom fag og person lærlingen tilegner seg personlig kompetanse. Gjennom å utfordre egne verdier, holdninger, tenkesett og væremåte vil lærlingen bli bedre kjent med hvem han/hun er og således øke sin personlige

kunnskap. Veileders personlige kompetanse som for eksempel det å ha evnen til empati, å lytte og tro på den andres utvikling og endring vil være viktig for å kunne komme i en posisjon til lærlingen (Skau, 2005).

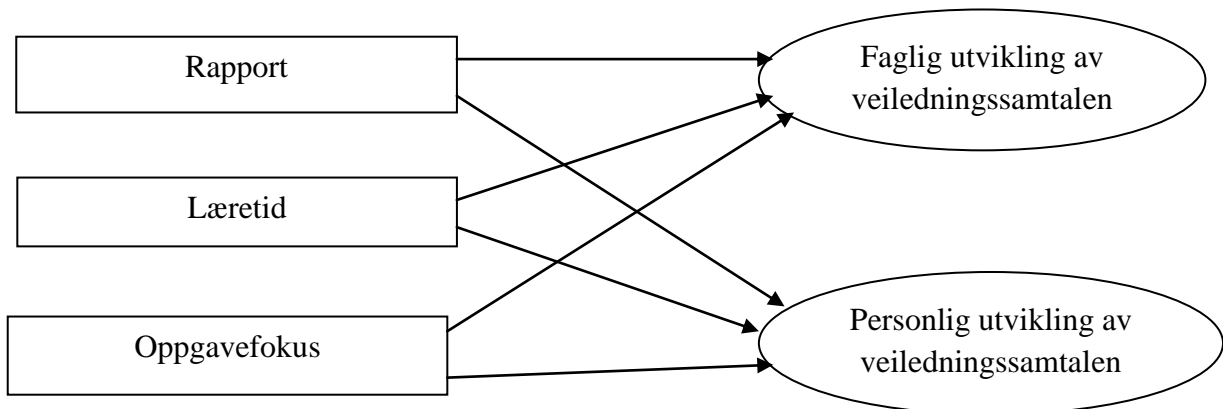
2.6 Forskningshypoteser fremstilt i modell

”Hvilken betydning har arbeidsalliansen mellom lærling og veileder for lærlingens opplevelse av faglig og personlig utvikling i veiledningssamtalen/veiledningen?”

1. Rapport, læretid og identifikasjon vil påvirke faglig og personlig utvikling positivt, sett ut i fra lærlingens ståsted



2. Rapport, læretid og oppgavefokus vil påvirke faglig og personlig utvikling positivt, sett ut i fra veileder ståsted



Modell 1 Studiets forskningshypoteser fremstilt i modell

3. METODE

I dette kapittelet presenteres metoden og designet som er anvendt for å svare på problemstillingen og underliggende forskningsspørsmål. Videre beskrives populasjon og utvalg, samt prosedyren for gjennomføring av datainnsamling.

3.1 Forskningsprosjektets metodiske tilnærming og design

En kvantitativ tilnærming benyttes for å undersøke lærlingenes perspektiv på om de tre AWAI - faktorene, rapport, læretid og identifikasjon påvirker faglig og personlig utvikling hos lærlingen positivt. Veiledernes perspektiv undersøkes ut i fra AWAI-A faktorene, rapport, læretid og oppgavefokus. Kvantitativ metode åpner for å kunne samle inn data fra et stort utvalg og kunne undersøke sammenhenger mellom ulike variabler (Ringdal, 2013). Videre kan en kvantitativ forskningsstrategi bidra til å skape avstand til forskningsfeltet. Dette er et viktig moment både for meg som forsker og for oppdragsgiver når jeg forsker på egen arbeidsplass. Denne forskningsstrategien er deduktiv og tar utgangspunkt i de teoretiske perspektiver som er presentert i kapittel 2 for å søke mulige årsaksforklaringer. Ved hjelp av det teoretiske rammeverket får forskeren hjelp til å formulere, oppklare og beskrive det fenomenet som ønskes undersøkt (Pett, Lackey & Sullivan, 2003).

Et forskningsdesign er en plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Ringdal, 2013). Datainnsamlingen skjer gjennom et surveydesign, som innebærer bruk av spørreundersøkelse. Ifølge Ringdal (2013) er spørreundersøkelser som den mest brukte datainnsamlingsmetoden innen samfunnsvitenskapene. Respondentene vil få et prekodet spørreskjema, som innebærer at svaralternativer er oppgitt i skjemaet. Ut i fra rammene for dette prosjektet ble det valgt å gjennomføre en tverrsnittsundersøkelse. I en tverrsnittsundersøkelse gjennomføres spørreundersøkelsen kun en gang, det vil si at undersøkelsen er basert på at data registreres på ett tidspunkt. Tverrsnittsundersøkelse vil derfor ha begrensninger i å avdekke årsakssammenhenger ettersom det kun gir informasjon på det aktuelle tidspunktet. En tverrsnittsundersøkelse gir altså et øyeblikksbilde, slik at en ikke kan avdekke årsakssammenhenger over tid fordi man samler inn dataene samtidig, og dermed ikke kan se hvilken retning påvirkningen går (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Derimot er det absolutt mulig å se sammenhenger i datamaterialet i denne typen studie.

3.2 Populasjon

Populasjon betyr befolkning og innebærer hele befolkningen som er aktuell for forskningsspørsmålet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Utvalget i denne undersøkelsen vil omfatte hele populasjonen innenfor fagopplæring i Trondheim kommune. Alle lærlinger og veiledere i Trondheim kommune ble invitert til å gjennomføre spørreundersøkelsen. Henvendelsen ble sendt ut på bakgrunn av registreringer i Olkweb, en elektronisk læringsplattform som benyttes av lærlinger og veiledere. Det totale antallet i populasjonen er 377 lærlinger/lærekandidater og 901 veileder, hvor 496 er registrert som aktive veiledere i Olkweb. En modell over utvalget er fremstilt i Flowchart i vedlegg 3. Respondentene er fra alle lærefag Trondheim kommune har lærekontrakter med følgende fag representert: aktivitørfaget, anleggsgartnerfaget, barne- og ungdomsfaget, byggdrifterfaget, helsearbeiderfaget, idrettsanleggfaget, IKT-servicefaget, institusjonskokkfaget, kjemiprosessfaget, kontor- og administrasjonsfaget, renholdsoperatørfaget, veg- og anleggsfaget.

Antall respondenter i undersøkelsen er 120 lærlinger og 146 veiledere. Det var 73 første års lærlinger og 44 andre års lærlinger som deltok i studiet. 3 lærlinger hadde unnlatt å svare på hvor langt de var kommet i læreløpet. Det var sju veiledere som ga tilbakemelding på e-post om at de ikke var aktive veiledere nå eller at de ikke ønsket å delta på undersøkelsen. Fordelingen på kjønn hos veiledere er 114 kvinner og 30 menn, 2 veiledere hadde unnlatt å svare på dette spørsmålet. Det ble kun spurt om alder i lærlingenes undersøkelse for å ivareta anonymiteten. Det er få mannlige lærlinger så det ville være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner dersom kjønn også ble oppgitt. Videre presenteres fordelingen av lærlinger og veiledere i aldersgrupper i utvalget.

Tabell 1: Fordeling av antall lærlinger og veiledere i de ulike faggruppene.

Prosent (antall). Lærling, N= 115 Veileder, N = 137

Aldersgr.	Lærling				Veileder			
	HEA	BUA	AF	Total	HEA	BUA	AF	Total
18 – 25 år	43,2 (32)	52,7 (39)	4,1 (3)	100 (74)	62.5 (10)	31.3 (5)	6.3 (1)	100 (16)
26 – 33 år	76,9 (10)	23,1 (3)	-	100 (13)	45.5 (10)	45.5 (10)	9.1 (2)	100 (22)
34 – 41 år	81,8 (9)	9,1 (1)	9,1 (1)	100 (11)	32.1 (9)	57.1 (16)	10.7 (3)	100 (28)
42 – 47 år	80,0 (8)	20,0 (2)	-	100 (10)	40.9 (9)	54.5 (12)	4.5 (1)	100 (22)
≥ 48 år	71,4 (5)	14,3 (1)	14,3 (1)	100 (7)	63.3 (31)	34.7 (17)	2.0 (1)	100 (49)

HEA : Helsearbeiderfaget, BUA: Barne- og ungdomsarbeiderfaget, AF: Andre fag (Aktivitørfaget, Anleggsgartnerfaget, Byggedrifterfaget, Idrettsanleggfaget, IKT-servicefaget, Institusjonskokk).

Fordelingen i aldersgruppene viser at i helsearbeiderfaget (HEA) er det like mange lærlinger i gruppen 18 – 25 år som det er i de andre aldersgruppene til sammen. Lærlingene i HEA har større spredning i alder, noe som er forventet ettersom det er flere læretilbud spesielt for voksne innen HEA i TK. I barne- og ungdomsarbeiderfaget (BUA) befinner de fleste lærlingene seg i aldersgruppen 18 – 25 år som ventet, ettersom det ikke er egne spesial tilbud for voksne innenfor dette lærefaget. For veilederne i HEA er de jevnt over representert i alle aldersgruppene, i aldersgruppen ≥48 vil alder gå opp til pensjonsalder 67 år. I forhold til veilederne i BUA er det noen færre i den eldste aldersgruppen, men det er også færre veiledere fra dette lærefaget som har deltatt i undersøkelsen, noe som kan være årsaken til forskjellen.

Informert samtykke ble innhentet fra respondentene i denne studien i eget skriv som fulgte med spørreundersøkelsen. Der ble det informert om at deltakelse var frivillig og at forsker ikke kunne se hvem som hadde svart. Det ble også presisert at deltakere og enheter ikke kunne gjenkjennes. Videre ble det opplyst om at forskningsprosjektet var meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS (vedlegg 6).

3.3 Prosedyre for datainnsamling

Spørreundersøkelsen ble opprettet i og distribuert gjennom spørreundersøkelsesprogrammet Questback. Respondentenes e-postadresser ble lagt inn i Questback og det ble opprettet utsendelse av automatisk påminnelse etter henholdsvis 7 og 14 dager til de som ikke hadde svart. I tillegg ble det sendt ut sms til alle lærlingene om at de hadde fått tilsendt en spørreundersøkelse på e-post. E-postadressene ble hentet fra den nettbaserte opplæringsplattformen Olkweb som benyttes i TK. I dette datasystemet er alle respondentene registrert. Spørreundersøkelser gjennom Questback er kjent for både lærlinger og veiledere i TK, opplæringsseksjonen bruker den til å innhente informasjon og for å evaluere fagdager og kurs som arrangeres av opplæringsseksjonen i TK. Respondentene fikk tilsendt e-post som inneholdt lenke til spørreundersøkelsen hvor nærmere informasjon om studien informasjonsskriv var beskrevet (vedlegg 1 og 2). I informasjonsskrivet ble det opplyst om problemstilling og forskningsspørsmål for prosjektet og det ble i korte trekk beskrevet hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Det ble fremhevet at forsker ikke ville ha mulighet til å se hvem som har svart og at deltagelse var frivillig. Det ble også informert om at undersøkelsen var godkjent av NSD (vedlegg 6).

3.4 Måleinstrumentet

Måleinstrumentet i dette prosjektet er en spørreundersøkelse, spørreundersøkelsen består av påstander, svarkategorier og kommentarfelt. Spørreskjemaet inneholder fire deler, A, B, C og D. Spørreskjemaets del A, B, C inneholder kun spørsmål og påstander med svarkategorier. Del D inneholder påstander, svarkategorier og kommentarfelt hvor respondentene kan skrive egne kommentarer i forhold til påstandene. For å besvare forskningsspørsmålene vil jeg kun benytte data fra spørreundersøkelsens del A, B og C. Datamateriell fra del D vil kun bli benyttet i opplæringsseksjonens utviklingsarbeid, og er således ikke presentert i denne oppgaven.

Spørreskjemaets del B; AWAI og AWAI-A, er balansert med positive og negative påstander. Dette kan bidra til å motvirke relative høye, eller lave skårer som kan oppstå på grunn av ensidige svar (Skog, 2013). I ensidige svar menes det at respondentenes svar enten er enig i alt eller uenig i alt. Spørreundersøkelsene i sin helhet ligger vedlagt (vedlegg 1 og 2).

Alle påstander er tilpasset slik at Likert – skalaen kan benyttes. Respondentene svarte langs en likertskala fra 1 til 5 (1 = veldig uenig, 3 = nøytral, 5 = veldig enig).

3.4.1 AWAI, spørreskjema for lærlinger

I denne studien brukes måleinstrumentet AWAI som opprinnelig ble utarbeidet av Schlosser & Gelso (2001) for å se på arbeidsalliansen mellom lærling og veileder ut ifra lærlingens perspektiv. Rapport måler den delen av arbeidsalliansen som innebærer emosjonelle bånd som oppstår mellom veileder og lærling når de jobber sammen, og lærlingens opplevelse av støtte og oppmuntring fra veileder (Schlosser & Gelso, 2001). Eksempel på påstand som har til hensikt å måle rapport: Min veileder tar imot mine innspill i våre diskusjoner.

Identifikasjon viser til den emosjonelle tilknytningen lærlingen har til veileder med tanke på beundring og ønske om å bli lik sin veileder. Schlosser & Gelso (2001) begrunner at denne typen beundring indikerer en tettere veiledningsrelasjon. Eksempel på påstand som har til hensikt å måle identifikasjon: Jeg vil ikke bli slik som min veileder

Læretid er en faktor som antyder i hvilken grad veileder legger til rette for lærlingens forståelse av læretiden, oppgavene og målene. Eksempel på påstand som har til hensikt å måle læretid: Min veileder hjelper meg å lage en plan for veiledningstid og tid for arbeid med opplæringsboka. Det opprinnelige måleinstrumentet som Schlosser & Gelso (2001) utarbeidet skal i tillegg måle i hvilken grad veileder lærer stipendiaten forskning og å takle problemer og profesjonell utvikling. I disse påstandene er det endret ordlyd slik at yrkesmessig utvikling og problemløsning er fokusområder lærlingen skal besvare. Endringene vil beskrives ytterligere i underkapittelet 3.4.3.

3.4.2 AWAI-A, spørreskjema for veiledere

Studien benyttet måleinstrumentet AWAI-A for å måle veileder sitt perspektiv på arbeidsalliansen i sin relasjon til lærlingen. Rapport måler interpersonlig varme mellom veileder og lærling, mot og respekt (Schlosser & Gelso, 2005). Skårer på denne faktoren indikerer i hvilken grad det eksisterer et emosjonelt bånd mellom veileder og lærling, som innbefatter at veileder har tro og respekt for lærlingen. Eksempel på påstand som har til hensikt å måle rapport: Jeg er stolt av å fortelle at jeg er veileder for lærlingen.

Læretid reflekterer i hvilken grad veileder betrakter lærlingen som en ”uferdig” og lærende som trenger bistand til læringsarbeidet. Skårer på denne faktoren indikerer i hvilken grad veileder legger til rette for læring og yrkesmessig utviklingsarbeid for lærlingen. Denne faktoren måler også om arbeidsalliansen fremmer samarbeid og veiledning som kan gi økt

læringsutbytte for lærlingen. Eksempel på påstand som har til hensikt å måle læretid: Min lærling lærer av meg gjennom observasjon.

Oppgavefokus måler ifølge Schlosser og Gelso (2005) hvilken grad veileder hjelper lærlingen med å holde fokus på arbeidet og til å planlegge og gjennomføre læretiden til lærlingen. Skårer på denne faktoren indiker i hvilken grad dette er en effektiv arbeidsallianse som bærer preg av produktivitet hvor lærlingen tar imot veiledning, deltar aktivt i planlegging og bidrar til at veiledningssamtalene er produktive (Schlosser & Gelso, 2005). Eksempel på påstand som har til hensikt å måle oppgavefokus er: Jeg hjelper min lærling å tenke gjennom problemer.

3.4.3 Endringer/tilpasninger i spørreskjemaene

Spørreskjema AWAI og AWAI-A er utarbeidet av Schlosser & Gelso (2001; 2005) og var opprinnelig utarbeidet for veiledere og doktorgradsstipendiater ved universitet/høyskole. Det var derfor behov for å tilpasse og endre ordlyden for å kunne bruke det i konteksten veileder i fagopplæring. Det opprinnelige spørreskjemaet var utarbeidet på engelsk, det var derfor behov for å oversette teksten. Når tekst oversettes til et annet språk vil det alltid være en fare for at betydningen av spørsmålet endres. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på underveis i oversettingsarbeidet og der jeg har vært usikker har jeg diskutert betydningen av ord med kollegaer og veiledere. Videre redegjøres det for endringer som er gjort i spørreskjemaet AWAI som lærlingene mottok. Påstanden ”My advisor introduces me to professional activities (e.g., conferences, submitting articles for journal publication)” ble endret til ”Min veileder introduserer meg til yrkesmessige aktiviteter”.

Videre beskrives endringer og tilpasninger som er gjort med påstandene i AWAI-A. ”My advisee is an apprentice of mine” ble oversatt til ”den jeg gir råd er en av mine lærlinger”. Videre ble påstanden ”I introduce my advisee to professional activities (e.g., conferences, submitting articles for journal publication)” endret til ”Jeg introduserer lærlingen til yrkesmessige aktiviteter”. Endringene begrunnes med at det ikke er naturlig i opplæringsløpet for lærlingene å delta på konferanser eller å lese artikler. Påstanden ”I do not educate my advisee about the process of graduate school” ble tilpasset til ”Jeg lærer ikke min lærling om prosessene i fagutdanning”.

3.5 Statistiske analyser

Innen kvantitativ forskning foreligger dataene i en form som gjør at de kan telles og det kan dermed gis en tallmessig beskrivelse gjennom å benytte statistiske analyser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). For å utføre kvantitative analyseteknikker er dataprogrammer helt sentrale (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dataprogrammet SPSS 22.0 (Statistical package for Social Sciences, Chicago; Illinois, USA) benyttes til statistiske analyser. QQ-plot støttet antagelsen om et normal fordelt datamateriale (Field, 2009) og i tillegg ut i fra utvalgsstørrelse ble det valgt parametriske metoder, som gir mer robuste analyser fordi all informasjon i den kontinuerlige variabelen benyttes (Ringdal, 2013). Videre viser kurtosis og skjevhet en normalfordeling i materialet som støtter valget av parametriske metoder. Alle statistiske tester er 2-sidige, ettersom forskjellen mellom gjennomsnittene kan gå begge veier (Thomas, Nelson & Silverman, 2005). Det er valgt å benytte et p-nivå på 0.05, så alt under det anses som signifikant. Data fra lærlinger og veiledere ble analysert separat. Deskriptive analyser ble benyttet for å synliggjøre aldersfordeling av respondenter fordelt på de ulike lærefagene (tabell 1). Videre ble deskriptive fremstillinger over de sammensatte målene (tabell 2). For å kvalitetssikre datamaterialet ble faktoranalyse og reliabilitetsanalyse benyttet. I tillegg ble korrelasjons- og regresjonsanalyser utført.

3.5.1 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalyse benyttes for å vise sammenheng mellom variabler i undersøkelsen. Korrelasjonsmål er et tallmessig uttrykk for styrken og samtidig retningen i sammenhengen (Ringdal, 2013). Pearsons r er den mest brukte korrelasjonskoeffisienten. Pearsons r varierer mellom -1 og +1 (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010), der $r = 0$ viser ingen sammenheng mellom variablene, ± 0.1 anses som en liten sammenheng, ± 0.3 anses som medium sammenheng og ± 0.5 anses som en sterk sammenheng (Field, 2009). Samvariasjon (r^2) angir hvor stor andel av den avhengige variabelen som kan forklares ved den uavhengige variabelen, og angis ofte i prosent. I resultatkapittelet vil en korrelasjonsmatrise med oversikt over de ulike relevante sammenhengene mellom variablene presenteres (tabell 2).

3.5.2 Regresjonsanalyse

Enkel regresjonsanalyse ble benyttet for å avdekke mulige årsakssammenhenger mellom en uavhengig variabel og en avhengig variabel. Den uavhengige predikerer utfallet av en avhengig variabel (Field, 2009). Denne analysen baseres på lineære sammenhenger mellom den uavhengige og avhengige variabelen (Ringdal, 2013).

Multipelregresjonsanalyser ble gjennomført for å kontrollere for flere uavhengige variabler som kan påvirke sammenhengen med den avhengige variabelen. Slik kan modellen bli mer realistisk i følge Ringdal (2013). I denne typen analyser vil også residualene reduseres, noe som innebærer at forskjellen mellom observert og predikert verdi reduseres, altså prediksjonen blir mer presis (Field, 2009). Det kontrolleres for at alle respondentene har gjennomført veiledningssamtale i alle regresjonsanalysene i denne studien. Data fra læringer og veiledere som har rapportert at de ikke har veiledningssamtaler er dermed ikke benyttet.

3.6 Kvalitetssikring

I forskningsprosjekt er det viktig med kvalitet i alle deler av forskningsprosessen. Kvalitetsperspektivet handler i stor grad om å oppdage feilkilder i måleprosessen som kan påvirke konklusjonen. I gjennomføring av en spørreundersøkelse vil validitet, reliabilitet og dimensjonalitet si noe om kvaliteten på måleinstrument. I denne studien er det benyttet en spørreundersøkelse som er validert gjennom faktoranalyse av forskere Schlosser & Gelso (2001; 2005). Allikevel vil det være viktig å kvalitetssikre hvilke faktorer som kan påvirke påliteligheten i resultatene.

3.6.1 Sammensatte mål og faktoranalyse

Sammensatte mål kan belyse flere fasetter av et teoretisk begrep enn hva hvert enkelt spørsmål kan (Ringdal, 2013). Basert på teori og definisjoner av det teoretiske begrepet opprettes det flere indikatorer for å fange opp et helhetlig teoretisk begrep i den latente variabelen (Furr, 2011). Dette vil få indikatorene til ”å fungere som mål på det bakenforliggende fenomenet” (Haraldsen, 1999, s. 133). Sammensatte mål benyttes som måleverktøy når det er ikke observerbare egenskaper som skal måles (Furr, 2011).

I denne studien har jeg benyttet faktoranalyse for å for å kvalitetssikre påstandene i de sammensatte målene (vedlegg 4 og 5). Analysen brukes for å avdekke om det er felles underliggende faktorer, flere dimensjoner og for å redusere datasettet (Field, 2009). Analysen viser korrelasjoner mellom indikatorer og faktorer, denne størrelsen kalles for en

faktorladning. En korrelasjonsmatrise i faktoranalysen viser korrelasjonene for alle indikatorene.

Det unike bidraget som den enkelte indikatoren har på faktoren benevnes som eigenvalue. Ut ifra eigenvalue vises hvor mye av variansen i indikatorene som forklares av en faktor (Field, 2009). Ved hjelp av Scree plot bekreftes antall faktorer ut ifra hvor kurven knekker og flater ut. Den vil vise de faktorene med høy eigenvalues og hvor mange faktorer det er med relative lave eigenvalues (Field, 2009). En faktorladning bør være > 0.4 for at en kan konkludere at spørsmålet hører til faktoren (Field, 2009).

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til påliteligheten til måleinstrumentet som er benyttet for å samle inn dataene, i denne studien selve spørreundersøkelsen. Reliabilitet påvirkes av tilfeldige og systematiske målefeil (Ringdal, 2013). Påstandene og svaralternativene må være utformet slik at de best mulig klarer å beskrive alle respondentenes ulike perspektiver innen forskningstemaet. Det er ikke gjennomført en test-retest-teknikk hvor en gjentar spørreundersøkelsen for å sikre at resultatene viser de sanne skårene (Ringdal, 2013). Dette på grunn av tidsperspektivet og på bakgrunn av at det kan være mange ulike faktorer som påvirker eventuelle måle endringer hos den enkeltes skårer, slik at man med liten grad av sikkerhet kan si noe om reliabiliteten til spørreskjemaet på bakgrunn av en retest.

For å sikre reliabilitet i de sammensatte målene er det gjennomført en reliabilitetstest. Denne analysen undersøker stabilitetsforholdet i påstandene som en skala. Cronbachs alfa er en statistisk størrelse som betegner intern konsistens mellom påstander, målet varierer mellom 0 og 1 (Ringdal, 2013). Dersom alfa har en høy verdi, helst over 0.7 vurderes det dit hen at indikatorene har en tilfredsstillende reliabilitet (Field, 2009).

”Reliabilitet er viktig fordi det påvirker effektstørrelsen, og følgelig analysens statistiske signifikans” (Furr, 2011, s.39, min oversettelse).

3.6.3 Validitet

Validitet handler om å vise styrken i forskningen og resultatets gyldighet og viser til om måleinstrumentet faktisk måler det som skal måles. Innen denne studien er begrepsvaliditet aktuelt, fordi det er begreper som operasjonaliseres. Begrepsvaliditet handler om relasjonen mellom indikatorene og det teoretiske begrepet (Ringdal, 2013). Forskerens arbeid med å operasjonalisere begreper til konkrete og målbare indikatorer er viktig med

tanke på forskningens validitet (Furr, 2011). Det kan være vanskelig å lage spørsmål som ivaretar alle aspektene på grunn av dets kompleksitet og abstrakthet i følge Pett, Lackey & Sullivan (2003). Å bruke et tidligere validert spørreskjema kan bidra til å sikre kvaliteten i datainnsamlingen ettersom spørsmålsformulering har stor betydning (Ringdal, 2013). For å sikre god begrepsvaliditet i påstandene i spørreundersøkelse AWAI – A og AWAI som er utarbeidet av andre forskere, Schlosser & Gelso (2001; 2005), må jeg sette meg inn i de kvalitetstestene som allerede er gjort for å sikre relevans og spore mulige feilkilder. Ved å sikre at påstandene ivaretar det teoretiske begrepet på bakgrunn av teorien kan god begrepsvaliditet kvalitetssikres. Bruk av sammensatte mål som det benyttes i denne studien, kan bidra til å gi en høyere validitet ettersom det er flere indikatorer som gir en samlet skår på den latente variabelen (Furr, 2011). Validitet er videre delt inn i intern og ytre validitet.

Intern validitet er knyttet til i den grad undersøkelsen ivaretar alle faktorer som kan påvirke resultatet i studien (Skog, 2013). I dette studiet hvor det er vanskelig å si med sikkerhet om sammenhengen mellom variablene dreier seg om en mulig årsakssammenheng, det vil derfor være vanskelig å si noe om den interne validiteten. Den ytre validiteten handler om studiet kan generaliseres til populasjonen. Undersøkelsen slik den fremstår her kan ikke brukes ukritisk i andre kommuner. Det kan være ulikheter mellom kommuner som gjør at resultatene ikke kan overføres til andre, men når dette er tatt i betraktning så vil andre kommuner kunne lære noe av disse resultatene i forhold til sin oppfølging av lærlinger.

3.6.4 Dimensjonalitet

Å kvalitetssikre for dimensjonalitet innebærer å sikre at påstandene i det sammensatte målet faktisk måler kun ulike deler av det aktuelle begrepet som skal måles (Furr, 2011). Når komplekse begreper skal undersøkes vil det være behov for å ha skala med flere påstander for å kunne måle begrepet. Disse sammensatte målene må ha skala som er endimensjonal i følge Ringdal (2013). Hvis noen av indikatorene i det sammensatte målet viser ingen eller liten sammenheng med det teoretiske begrepet kan det sammensatte målet være flerdimensjonalt, noe som kan tyde på at indikatorene ikke måler det vi ønsker å måle.

3.6.5 Systematiske og usystematiske målefeil

Målefeil i en studie kan oppstå i alle deler av prosessen og kan være både systematiske og usystematiske. Disse målefeilene kan påvirke resultatet i større eller mindre grad. Systematiske målefeil er feil som slår ut i en spesiell retning og vil ofte være skjult som en del

av ”den sanne” skåren (Skog, 2013). Det kan være at respondentene ikke svarer sannferdig på grunn av for eksempel skjulte agendaer. En annen feilkilde kan være at spørreskjemaets språk og begrepsbruk er ukjent for respondentene og dermed at de ikke forstår spørsmålets mening som kan føre til gale svar. Systematiske målefeil vil ofte være korrelerte med andre variabler skriver Skog (2013), og vil dermed være vanskelig å oppdage. Systematiske målefeil kan få stor innvirkning på resultatene.

Usystematiske feil er feil som slår ut i begge retninger og det vil dermed ikke være en tendens til at feilen går i noen spesiell retning. Derfor vil ofte ikke usystematiske målefeil påvirke resultatet i stor grad. Usystematiske målefeil kan avdekkes av reliabilitetstest. Ringdal (2013) viser til at usystematiske målefeil påvirker reliabiliteten, mens systematiske målefeil påvirker validiteten.

3.7 Etske betraktninger

I forskningsetikk ligger det grunnleggende moralnormer for vitenskapelig forskning (Ringdal, 2013). Det er utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta deltagerens frihet, selvbestemmelse og beskytte de mot skade og trygge deres privatliv gjennom hele forskningsprosessen (Ringdal, 2013). Dette ble ivaretatt ved at deltakelse i studien er frivillig, anonym og ved at det ble informert om studiens formål sammen med spørreundersøkelsen.

Å gjøre oppdragsforskning i en virksomhet der en selv er aktør i, kan by på etiske utfordringer i prosessen. Forskerens nærhet til oppdragsgiver, deltakerne og kjennskapet til virksomheten kan påvirke forskningen. Således vil det være viktig å reflektere over hvordan denne påvirkningen kan unngås i størst mulig grad. Ved å benytte kvantitativ forskningsmetode har jeg i dette forsøkt å skape avstand til feltet. Men, på tross av at kvantitativ forskningsmetode anses som en objektiv og nøytral forskningsmetode vil forskers subjektivitet i større eller mindre grad være med på å påvirke forskningen under hele prosessen (Ringdal, 2013). Jeg har forsøkt å stille kritiske spørsmål både før og underveis i prosessen for bevisst forsøke å minske konsekvensene av forutinntatthet og egeninteresse som Tønsberg (2009) anbefaler når en forsker på egen arbeidsplass.

4 RESULTATER

I dette kapittelet vil resultatene av de statistiske analysene som skal belyse problemstillingen presenteres. Resultatene fra faktoranalysen kommenteres før tabell over resultatene fra deskriptive analyser og korrelasjonsanalyser fremstilles. Resultatene fra regresjonsanalysene presenteres i en egen tabell.

4.1 Deskriptiv statistikk

Det ble gjennomført en faktoranalyse for å kvalitetssikre påstandene i de sammensatte målene for både lærlingenes og veiledernes perspektiv. Det ble valgt rotasjonsmetode Varimax. Ved å rotere faktorene kan en få et tydeligere og mer tolkbart bilde på om hver indikator har en entydig tilhørighet til kun en faktor ved å forsterke høye ladninger eller svekke lave ladninger. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ble vist til et akseptabelt nivå .85 og .89, som indikerer at det finnes et underliggende mønster av korrelasjoner som kan danne faktorer. Bartlett's test of sphericity var høy signifikant ($p < .001$) for analysene til både lærlingene og veiledernes. "Bartlett's test tester en nullhypotese om at korrelasjonene i korrelasjonsmatrisen kan ha kommet fra en populasjon hvor samtlige korrelasjoner er lik null" (Johannessen, 2009, s. 172). Ved hjelp av Scree plot ble det visuelt bekreftet 3 faktorer ut ifra hvor kurven knekker og flater ut. Den viser de faktorene med høy eigenvalues og hvor mange faktorer det er med relative lave eigenvalues (Field, 2009). Faktorladningene viste imidlertid ikke like entydighet som forventet ut ifra tidligere forskning av Schlosser & Gelso (2001; 2005), (vedlegg 4 og 5). Dette vil kommenteres ytterligere i avsnitt om studiets begrensninger.

De sammensatte målene har generelt en høy alfaverdi. I måleinstrumentet for lærlinger har identifikasjon $\alpha = .60$ og i måleinstrumentet for veileder har oppgavefokus $\alpha = .65$. Ifølge Field (2009) kan Cronbachs α over .50 godtas i utforskende analyser. Det er fem påstander i variabelen identifikasjon, ifølge Pallant (2013) vil det være vanlig å finne lave Cronbachs α verdier dersom antall påstander er under 10. Cronbach`alpha for alle sammensatte mål for lærling og veileder er presentert i tabell 2.

Videre presenteres deskriptiv analyser og korrelasjonsanalyser av de seks sammensatte målene og utfallsvariablene for undersøkelsen. Tabellens øverste del presenterer resultater fra korrelasjonsanalysen mellom de sammensatte målene. I den nedre del av tabellen presenteres resultatene fra de deskriptive analysene.

Tabell 2: Korrelasjoner og deskriptive fremstillinger over variablene for lærlinger og veiledere

Skala	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Lærling</i>								
1. Rapport	-							
2. Læretid	.702**	-						
3. Identifikasjon	.551**	.650**	-					
<i>Veileder</i>								
4. Rapport				-				
5. Læretid				.646*	-			
6. Oppgavefokus				.477*	.614*	-		
7. Faglig utvikling ^a	.524*	.762*	.488*	.457*	.353*	.412*	-	
8. Personlig utvikling ^a	.474*	.800*	.506*	.401*	.359*	.290*	.624*	-
Gjennomsnitt	4.37	3.97	3.55	4.02	3.93	4.045	4.10	3.92
Standardavvik	.61	.79	.68	.54	.42	.42	.70	.80
Kurtosis	.739	-.005	-.805	.814	-.131	-.096	3.906	1.686
Skjevhet	-1,110	-.785	-.253	-.809	.111	.141	.203	.203
Cronbachs α	.863	.925	.593	.858	.713	.649		

Merknad. ^a= av veiledningssamtalen. * $p < .001$, ** $p < .01$, N = 120 for lærlinger, N = 146 for veiledere

4.1.1 Lærling

Korrelasjonsmatrisen viser at det er sterke og signifikante sammenhenger i måleinstrumentet for arbeidsallianse mellom lærlinger og veiledere hvor variablene rapport, læretid og identifikasjon er presentert. Den høyeste graden av korrelasjon er mellom rapport og læretid ($r = .702$) (tabell 2). Alle tre variablene har negativ skjevhet, hvor det på det høyeste er -1,110 på variabelen rapport. Dette viser at det er en opphopning av svar mot høye svaralternativer.

Alle tre variablene i måleinstrumentet for å måle arbeidsalliansen mellom lærling og veileder korrelerer sterkt med variablene faglig- og personlig utvikling. Den høyeste korrelasjonskoeffisienten er mellom læretid og personlig utvikling ($r = .800$, $p < .001$), mens den laveste er mellom rapport og personlig utvikling ($r = .474$, $p < .001$).

4.1.2 Veileder

Resultatene viser at korrelasjonskoeffisientene varierer fra moderat sterk til sterk i måleinstrumentet for arbeidsallianse til veilederne. Samtlige korrelasjoner er signifikante ($p < .001$). Variabelen læretid viser sterkest sammenheng med rapport ($r = .646$), mens rapport og oppgavefokus korrelerer med moderat sterk styrke ($r = .447$).

Variablene rapport, læretid og oppgavefokus korrelerer i varierende grad med faglig og personlig utvikling. Rapport har en sterk korrelasjon med både faglig utvikling ($r = .457$) og personlig utvikling ($r = .401$), mens oppgavefokus viser noe mer moderat sammenheng med personlig utvikling ($r = .290$). Den moderate positive sammenhengen mellom oppgavefokus og personlig utvikling hos lærlingen.

4.2 Regresjonsanalyser

I regresjonsanalysene er de sammensatte målene rapport, læretid, identifikasjon/oppgavefokus de uavhengige variablene som predikerer utfallet til de avhengige variablene faglig og personlig utvikling av veiledersamtalen for lærlingene. Det ble til sammen gjennomført 14 regresjonsanalyser, først ble det gjennomført regresjonsanalyser med hver enkelt av de uavhengige variablene for både lærling og veileder med de to avhengige variablene faglig og personlig utvikling for å teste hovedeffekter. Disse resultatene er rapportert i ujustert modell (tabell 3 og 4).

Multiple regresjonsanalyser ble gjennomført med de uavhengige variablene, rapport, læretid, identifikasjon/oppgavefokus for både lærling og veileder. Dette for å teste effekten av hver uavhengig variabel kontrollert for effekten av de andre uavhengige variablene. Resultatene fra disse analysene er rapportert i justert modell i tabell 3 og 4. Forutsetninger i forhold til at datamaterialet ikke kan ha uteliggere i regresjonsanalyser er oppfylt ettersom skalaen for alle påstandene er 1 – 5. Durbin-Watson testen viser tilfredsstillende variasjon fra 1.7 – 2.1. Variance inflation statistikk (VIF) og toleranse har akseptable verdier 1 – 2 og 0.4 – 1. Alle modellene hadde signifikante F verdier ($p \leq .001$).

Videre presenteres resultatene fra regresjonsanalysene for modell med faglig utvikling av veiledningssamtalen som utbytte.

Tabell 3. Regresjonskoeffisienter for modellen med faglig utvikling av veiledningssamtalen som utbytte og rapport, læretid, identifikasjon og oppgavefokus som prediktorer.

	Ujustert modell					Justert modell			
	b	SE b	Beta	p	R ²	b	SE b	Beta	p
Lærling									
Rapport	0.933	.146	.532	<.001	.283	0.142	.194	.081	.465
Læretid	1.008	.109	.673	<.001	.453	0.930	.171	.621	<.001
Identifikasjon	0.613	.144	.385	<.001	.148	-.021	.145	-.013	.885
R ²								.456	
Veileder									
Rapport	0.597	.099	.219	<.001	.219	0.490	.127	.383	<.001
Læretid	0.578	.139	.343	<.001	.117	-0.102	.187	-.060	.587
Oppgavefokus	0.672	.133	.404	<.001	.163	0.431	.160	.259	<.01
R ²								.263	

Notat. Lærling N=106, Veileder N=132

Resultatene fra regresjonsanalysene er presentert i tabell 3 hvor en og en uavhengig variabel (ujustert modell) viser at alle uavhengige variablene, rapport, læretid, identifikasjon/oppgavefokus er signifikante ($p < .001$) for både lærling og veileder. Alle de uavhengige variablene viser en positiv effekt på lærlingenes faglige utvikling av veiledningssamtalen.

I de multiple regresjonsanalysene viser ikke de uavhengige variablene lengre en signifikant effekt på utfallet (justert modell). I modell for lærling er den uavhengige variabelen, læretid signifikant ($p = <.001$) med en sterk β koeffisient (.621). Modellen for veileder viser at de uavhengige variablene rapport og oppgavefokus har akseptable signifikansnivå ($p < .001$, $p < .01$), med middels svake effekter (.383 og .259).

I kommende tabell fremstilles resultatene fra regresjonsanalyser for modell med lærlingenes personlig utvikling av veiledningssamtalen i tabell 4.

Tabell 4. Regresjonskoeffisienter for modellen med personlig utvikling av veiledningssamtalen som utbytte og rapport, læretid, identifikasjon og oppgavefokus som prediktorer.

	Ujustert modell					Justert modell			
	b	SE b	Beta	p	R ²	b	SE b	Beta	p
Lærling									
Rapport	0.805	.150	.465	<.001	.216	-.268	.177	-.155	.132
Læretid	1.071	.100	.724	<.001	.525	1.233	.156	.834	<.001
Identifikasjon	0.632	.141	.402	<.001	.161	0.013	.132	.008	.922
R ²								.535	
Veileder									
Rapport	0.589	.111	.424	<.001	.179	0.402	.144	.289	<.01
Læretid	0.697	.149	.379	<.001	.144	0.221	.211	.120	.296
Oppgavefokus	0.601	.150	.332	<.001	.110	0.220	.181	.122	.226
R ²								.208	

Notat. Lærling N= 106, Veileder N=132

I ujustert modell viser læretid sterkest effekt på personlig utvikling ut ifra lærlingenes perspektiv (.724), mens rapport er den uavhengige variabelen som viser størst effekt sett ut i fra veiledernes perspektiv (.424). I justert modell for lærlingenes perspektiv viser kun læretid en signifikant sterk effekt (.834, $p < .001$). De andre uavhengige variablene har ikke lengre signifikant effekt på lærlingenes personlige utvikling av veiledersamtalen. For veileder i justert modell viser kun rapport en signifikant effekt (.289). De andre uavhengige variablene, læretid og oppgavefokus har ikke signifikant effekt på personlig utvikling hos lærlingen (tabell 4).

5. DISKUSJON

Formålet med denne studien er å undersøke både lærlingers og veiledernes opplevelse av hvilken betydning arbeidsallianse har i deres veiledningsrelasjon for lærlingenes faglige og personlige utvikling i veiledningen. Studien belyser følgende problemstilling: *Hvilken betydning har arbeidsalliansen mellom lærling og veileder for lærlingens opplevelse av faglig og personlig utvikling i veiledningssamtalen/veiledningen?*

Det er utarbeidet to hypoteser for prosjektet:

1. Rapport, læretid og identifikasjon vil påvirke faglig og personlig utvikling hos lærlingen positivt, sett ut i fra lærlingens ståsted.
2. Rapport, lærested og rapport vil påvirke faglig og personlig utvikling hos lærlingen positivt, sett ut i fra veileders ståsted.

I det følgende diskuteres resultatene i lys av det teoretiske rammeverket for oppgaven og tidligere forskning. Lærlingenes perspektiv vil bli belyst og drøftet for så å flytte fokuset over på veiledernes perspektiv. Jeg vil videre sammenligne lærlingenes og veiledernes ulike perspektiv på hvilken påvirkning de ulike dimensjonene av arbeidsalliansen viser effekter på faglig og personlig utvikling hos lærlingene. Kapittelet avsluttes med refleksjoner over studiens begrensninger og forbedringspotensial.

5.1 Rapport, læretid og identifikasjon vil påvirke faglig og personlig utvikling hos lærlingen positivt, sett ut i fra lærlingens ståsted

Faglig utvikling hos lærlingen handler i denne studien om lærlingenes oppfatning av egen fagkompetanse innenfor sin yrkesutdanning. I dette ligger det både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. Alle fagutdanningene har læreplaner som beskriver oppnådd kompetanse for en fagarbeider. Lærlingene jobber mot å nå disse målene og til å sette teorikunnskap i sammenheng med praktiske arbeidsoppgaver som ligger under sitt fagområde i læretiden sin. Personlig utvikling er vanskeligere å begrepsfeste, det handler om personlig væremåte og den du er som person i møte med andre. Veilederne skal bistå lærlingene i lærings- og utviklingsarbeidet frem mot fagprøven med veiledning på gjennomførte praktiske, teoretiske oppgaver og den personlige utviklingen i veiledningssamtalen. Relasjonen mellom veileder og lærling blir derfor viktig for å kunne fasilitere et utviklende læringsmiljø for lærlingen. Flere ulike studier peker på at når arbeidsallianse mellom veileder og lærende

etableres, hvor emosjonell tilknytning, felles forståelse for målsettinger og positive affektive bånd inngår i relasjonen, vil det bidra til å skape et godt læringsklima som legger til rette for faglig utvikling (Meyers, 2008; Rogers, 2012; Toste, 2012; Toste, Heath & Dallaire, 2010). Resultater fra regresjonsanalysene som vist i ujustert modell (tabell 3) støtter denne antagelsen. Når de tre ulike dimensjonene av arbeidsallianse analyseres hver seg med faglig utvikling av veiledningssamtalen viser resultatene en klar positiv effekt på faglig utvikling hos lærlingene. Dette resultatet korresponderer godt med veiledningsteoriene som påpeker at det emosjonelle båndet, fagfokus og bidrag med struktur i opplæringen vil fremme faglig vekst for den som veiledes (Tveiten, 2008; Halland, 2004; Lauvås og Handal, 2000). Når rapport, læretid og identifisering settes sammen i en multippel regresjonsanalyse blir ikke effekten lenger signifikant for de uavhengige variablene rapport og identifisering. Dette kan tyde på at det er spuriøse korrelasjoner, og når alle tre variablene settes sammen i en regresjonsanalyse så forsterker de andre to variablene rapport og identifisering variabelen læretid sin effekt.

Når det gjelder rapport, læretid og identifisering knyttet til personlig utvikling viser korrelasjonsanalyser at alle disse tre dimensjonene har en middels til sterk sammenheng med personlig utvikling for lærlingene. I regresjonsanalysene viser alle tre variablene signifikante bidrag for personlig utvikling i ujustert modell (tabell 4). Styrken i den enkeltes variabel varierer fra identifisering som gir svak til middels effekt, til læretid som viser en svært sterk effekt. Disse funnene er i tråd med det Bordin (1983) peker på, nemlig at alle disse faktorene vil kunne bidra til endringsprosesser som oppstår i interaksjon mellom lærling og veileder. De 14 påstandene som utgjør variabelen læretid kan forklare opp til 53 % av lærlingens personlige utvikling i ujustert modell. Når de tre dimensjonene settes sammen og analyseres mot lærlingens personlige utvikling i justert modell (tabell 4), viser rapport og identifisering ikke lengre signifikante effekter (tabell 3).

Videre vil jeg diskutere funnene hver enkelt dimensjon rapport, læretid og identifisering og se på deres unike effekt på faglig og personlig utvikling hos lærlingene av veiledningssamtalen.

5.1.1 Lærlingens perspektiv på rapport sin påvirkning av faglig og personlig utvikling

Ut i fra gjennomsnittet observeres det at lærlingene gir uttrykk for at de har en sterk interpersonlig forbindelse med veilederne sine (tabell 2). Dette tyder på at lærlingen har emosjonelle tilknytninger til sin veileder og at lærlingen opplever støtte, tillit, respekt og

oppmuntring av veilederen (Schlosser & Gelso, 2001). Dette er svært positive resultater for fagopplæringen i TK. I en undersøkelse gjennomført av Buskist & Saville (2001) ved Auburn Universitet rapporterte kun litt over halvparten av studentene at de hadde erfart den emosjonelle tilknytningen som rapport representerer med sin professor. En mulig forklaringsfaktor for at lærlinger i TK skårer høyt på et emosjonelt bånd til sine veiledere er at de jobber nært sammen. I tillegg til å ha jevnlig veiledningssamtale med sin veileder jobber de sammen i de daglige gjøremålene med å yte tjenester for tjenestemottakerne. Jeg vil derfor anta at en lærling – veileder relasjon blir tettere enn en student – professor relasjon. Og dermed vil det ligge bedre til rette for at trygghet og tillit kan oppstå i kraft av tett samarbeid.

Resultatene av korrelasjonsanalysen viser at rapport har en sterk sammenheng med faglig utvikling av veiledningssamtalen. Denne sterke korrelasjonen må kunne sies å være forventet ut i fra tidligere forskning innenfor ulike opplæringsarenaer (Meyers, 2008; Toste, Health & Dallaire, 2010; Buskist & Saville, 2001) hvor det er vist tydelige sammenhenger mellom emosjonelle bånd og læring. Innen veiledningsteori påpeker Tveiten (2008) at det er vesentlig for veileder å skape en relasjon til lærlingen hvor han/hun opplever støtte, oppmuntring og tillit til å skape et læringsklima som fremmer aktive læringsprosesser. Når lærlingene opplever relasjonen med sin veileder som tillitsfull og trygg vil det legge til rette for forståelse for hverandre og handlingene som skjer i relasjonen. Dette kan bidra til å skape en positiv samhandlingssirkel mellom lærling og veileder (Røkenes & Hanssen, 2006), som igjen kan bidra til å opprettholde arbeidsalliansen i relasjonen.

Resultatene viser at rapport også korrelerer sterkt med lærlingenes opplevde personlig utvikling av veiledningssamtalen. Dette viser at lærlingene ser en sammenheng mellom sin opplevelse av den emosjonelle delen av relasjonen til veileder og egen utvikling. Dette korresponderer godt med annen forskning hvor samtalen og dialogen er sentral for å skape endring, som innenfor terapi og psykologisk rådgivningsområder (Reynold & Scott, 1999). Regresjonsanalysen viser at rapport har 21 % forklaringssevne på lærlingenes personlige utvikling i veiledningssamtalen ved ujustert modell (tabell 4). Noe som stemmer overens med Skau (2005) sitt perspektiv hvor veileders evne til å skape en relasjon der lærlingen opplever seg forstått og trygg vil legge til rette for å kunne fasilitere for lærlingens personlige kompetanse. Dette funnet viser at lærlingene opplever veiledningssamtalene som et samspill bestående av varme og vennlighet (Rogers, 2009). Et slikt klima legger til rette for at lærlingene opplever at de kan ta opp temaer som kan være vanskelig å snakke om. Dersom det emosjonelle båndet ikke er tilstede i veiledningsrelasjonen risikerer man at lærlingene opptrer

reservert og er motvillig til å delta aktivt i veiledningssamtalen. Dette kan videre føre til at viktig informasjon går tapt og at lærlingenes utvikling stagnerer.

Resultat fra regresjonsanalysen viser at rapport har 28 % forklaringssevne på faglig utvikling hos lærlingene i veiledningssamtalen i ujustert modell (tabell 3). Ut i fra tidligere forskning var det forventet at rapport skal ha en positiv påvirkningseffekt på en læringskontekst ut ifra Buskist & Saville (2001) sin forskning. I følge Schlosser og Gelso (2001) skal måleinstrumentet for lærlingene kunne gi bekreftelser på at rapport mellom veileder og lærling har en påvirkning i veiledningsarbeidet. Det er derfor overraskende at rapport ikke lengre er en signifikant prediktor på verken faglig eller personlig utvikling når de andre uavhengige variablene læretid og identifikasjon, som inngår i arbeidsallianse, introduseres i regresjonen, justert modell (tabell 3). Det var forventet ut fra teori om arbeidsallianse og tidligere forskning i opplærings situasjoner at rapport skulle bidra til faglig utvikling (Buskist & Saville, 2001; Rogers, 2009; Meyers, 2008). Noe som videre støttes av ytterligere forskning av Toste, Heath og Dallaire (2010) hvor de ser tydelige effekter av arbeidsallianse mellom lærer og elev for elevenes resultater.

5.1.2 Lærlingens perspektiv på læretid sin påvirkning av faglig og personlig utvikling

Begrepet læretid innebærer at det er et felles arbeid mellom lærling og veileder for å lære praktiske oppgaver og skriftlig arbeid som er rettet mot læreplanmål som bidrar til lærlingens yrkesutdanning. Gjennomsnittlig gir lærlingene uttrykk for at de opplever at veileder gir veiledning og fasiliterer for utvikling i opplæringen. Dette viser at lærlingene opplever at det er en kvalitet i relasjonen til veileder som bidrar til produktivitet i læringsarbeidet (Schlosser & Gelso, 2001).

Læretid viser sterke sammenhenger med variablene, rapport og læretid som også inngår i arbeidsalliansen. Det svarte til forventningene ut ifra teori om arbeidsallianse (Bordin, 1983). Det er heller ikke overraskende å se at læretid har meget sterke korrelasjoner med faglig utvikling av veiledningssamtalen. Faktoren læretid viser til arbeid lærlingen og veileder gjør sammen, således representerer denne variabelen et tydelig og synlig aktivt bidrag fra veileder i veiledningen. Nettopp dette kan være årsakene til at lærlingene opplever denne sterke sammenhengen mellom læretid og faglig utvikling, fordi veileders bistand er så synlig. De faglige målene og oppgavene som lærlingene jobber med vil kunne bidra til å sette klare rammer for veiledningssamtalen og til å tydeliggjøre målene for veiledningssamtalen.

Viktigheten av klare rammer understrekes av Bjørndal (2016) nettopp fordi uklare mål for veiledningssamtalen vil kunne svekke kvaliteten på veiledningen.

Læretid viser også svært sterke sammenhenger med personlig utvikling av veiledningssamtalen. Også her vil kompetansemålene kunne bidra til en felles enighet mellom veileder og lærling om målet og skape rammer for samtalen. Slik at de kan bli enige om prosessen frem mot måloppnåelse. For å opprettholde en arbeidsallianse vil det være avgjørende at veilederne tidlig i samtalen undersøker hvilke oppfatninger lærlingen har om målet for veiledningssamtalen. Veilederne bør ikke ta det for gitt at lærlingen og veileder har felles forståelse av målet. De må derfor avdekke forventninger og lærlingens målsetninger. Mange av kompetansemålene i både HEA og BUA handler om å forstå og kunne legge til rette for samhandling og kommunikasjon med andre mennesker. Gjennom faglige refleksjoner sammen med veileder rundt disse læringsmålene ligger det potensial for personlig utvikling for lærlingene. Også i andre fag (AF) er det læringsmål som har fokus på samhandling med tjenestemottakere og tverrfaglig samarbeid i yrkesutøvelsen. Når lærlingene må tenke over egen væremåte i møte med andre, og se nye sider av situasjonen og reflektere over eget bidrag kan dette føre til personlig vekst ifølge Skau (2005).

I resultatene fra regresjonsanalysene observeres det at læretid har 45 % forklaringssevne på lærlingens faglige utvikling og 53 % på personlig utvikling av veiledningssamtalen i ujustert modell (tabell 3 og 4). Dette er å anse som en relativt høy forklaringsgrad. Læretid er den variabelen i dette datamaterialet som viser størst forklaringssevne av de tre faktorene i arbeidsalliansen mellom lærling og veileder. Dette er noe overraskende funn sett ut ifra tidligere forskning hvor Toste (2012) viser at emosjonelle bånd, mål og oppgaver er vektet likt i en kontekst hvor opplæring er hovedfokus. Denne studiens funn kan tolkes dit hen at lærlingen forbinder veiledningssamtalene til mer målrettet arbeid med faglige temaer og at de kognitive aspektene kommer tydelig frem i samtalen (Lauvås & Handal, 2000).

Et annet aspekt er at det er flest første års lærlinger som har deltatt i studiet (tabell 1), og en kan tenke seg at ettersom disse lærlingene kun har vært i læretid i ca 6 måneder, vil de enda kunne tolke sine læringserfaringer i lys av en form for skoleopplæring hvor teoretisk kunnskap med oppgavearbeid og skriftlig målarbeidet er svært sentralt. Det er mye å lære og sette seg inn i for lærlingene den første tiden, og min erfaring er at det ofte tar lang tid før lærlingene er kjent med de ulike rollene som det å være lærling innebærer, og hvilke forventninger og krav som stilles til disse. En kan derfor anta at relasjonen mellom lærling og

veileder fortsatt bærer preg av å være en avhengighetsrelasjon der veileders råd, støtte og oppfølging oppleves trygt. Veilederes bistand til å lage en plan for opplæring, oppgavearbeid og opplæring i praktiske oppgaver er sentralt i denne faktoren. Læretid sin styrke ville derfor kunne avta når lærlingene blir mer trygge på oppgavene i læreløpet og relasjonene har utviklet seg mer i retning til en gjensidighetsrelasjon. Slik er det mulig at de ulike dimensjonene av arbeidsalliansen blir vektlagt til ulik tid av læretiden av lærlingen og at dermed identifikasjon ikke er den dimensjonen som vektlegges tyngst hos dem som er relativt tidlig i læreløpet sitt. Efstation, Patton og Kardash (1990) peker også på at tidsperioden for hvor en er i opplæringen vil kunne påvirke hva som vektlegges i arbeidsalliansen av den som veiledes. Schlosser og Gelso (2001) støtter denne antagelsen om at lengden på veiledningsrelasjonen kan påvirke arbeidsalliansen mellom lærling og veileder.

Når variablene sees i sammenheng med hverandre i en multippel regresjonsanalyse med faglig utvikling av veiledningssamtalen som den avhengige variabelen, mister læretid noe av sin effekt. Men fortsatt fremstår læretid med en høy signifikant sterk effekt (tabell 3). Læretid inneholder flere påstander med fokus på områder som går konkret på opplæring av arbeidsoppgaver i praksis og arbeid med kompetansemål. Den høye effektstørrelsen kan også tolkes dit hen at lærlingene vektlegger det som viktig å lære seg de yrkesspesifikke ferdigheter i læretiden, og å knytte teoretisk kunnskap opp mot disse ferdighetene. Man kan tenke seg at både bedriften og veileder stiller en viss forventning til selvstendighet og verdiskaping, noe som kommuniseres til lærlingen. Det kan være naturlig at dette skjer både på det digitale og analoge planet. Digitalt kan det formidles en forventet fremdrift i selvstendighet for å utføre arbeidsoppgaver av lærlingen. Mens gjennom det analoge nivået dersom for eksempel bedriften er underbemannet i perioder på grunn av sykdom hos ansatte og arbeidspresset er høyt. Lærlingen kan dermed oppleve det som viktig å lære seg de praktiske arbeidsoppgavene for å bidra i tjenesteproduksjonen. Denne tydelige effektstørrelsen viser at opplæring, hjelp til struktur og det felles arbeidet mot å nå kompetansemålene bygger allianse mellom lærling og veileder sett ut fra lærlingens perspektiv.

Læretid viser også å ha en effekt på lærlingenes opplevelse av personlig utvikling av veiledningssamtalen (tabell 4). Lærlingene uttrykker at de opplever at veiledningssamtaler hvor det kognitive og praktiske knyttet til læreplanmålene bidrar til egen personlig utvikling. Dette støtter veiledningsteorien av Lauvås og Handal (2000) hvor det skal vektlegges i stor grad at tanker og refleksjoner rundt yrkesutøvelsen kommer frem i veiledningen. Skau (2005)

peker på at den personlige kompetansen utvikles når lærlingen blir kjent og utfordret på sine egne holdninger og verdier i møte med faglige utfordringer. Og gjennom bearbeiding av disse erfaringene vil dette føre til en modning som gir personlig utvikling over tid. Toste, Heath & Dallaire (2010) forsket på arbeidsalliansens bidrag i klasserommet og elevenes egenopplevde resultater sett ut fra både elevens og lærers perspektiv. De observerte at det å skape de emosjonelle båndene til elevene var en meget fremtredende faktor for å skape en arbeidsallianse som fremmet læring. Dette er mer i tråd med Tveiten (2008) sin veiledningsteori hvor det vektlegges å se hele lærlingen hvor tanker, verdier, holdninger, handlinger, kroppsreaksjoner og følelser skal ha en plass i veiledning. En kan også anta at det er vanskelig å se hvordan de emosjonelle faktorene påvirker lærlingens utvikling i nåtid. Læretids innhold har mer tydelige og synlige mål som lærlingen får konkrete tilbakemeldinger på fra veileder, kollegaer og tjenestemottakere i utførelsen av oppgavene.

5.1.3 Lærlingens perspektiv på identifikasjon sin påvirkning av faglig og personlig utvikling

Identifikasjon omhandler den delen av det emosjonelle båndet mellom lærling og veileder som går på beundring som fører til et tettere bånd mellom veileder og lærling (Schlosser & Gelso, 2001). I dette ligger også den grad lærlingen ønsker å bli lik sin veileder. Ut i fra gjennomsnittet av skårene på identifikasjon i undersøkelsen uttrykker ikke lærlingene entydig at de opplever denne formen for identifikasjon med sin veileder som Schlosser og Gelso (2001) beskriver. Rogers (2012) skriver at lærlinger mest sannsynlig vil få en god arbeidsallianse med en veileder de anser som kompetent i faget sitt. Han peker videre på at kompetanse ikke nødvendigvis handler om veilederkompetanse eller effektivitet, men også om interesse for faget, og en forståelse for fagspesifikk teori (Rogers, 2012). Dette er derfor noe overraskende resultat. En mulig forklaring kan være at de ulike påstandene innen identifikasjon kan virke upresis og inneha rom for tolkning. Et eksempel fra spørreskjemaet er påstanden: ”jeg vil ikke bli slik som min veileder”. Denne påstanden kan virke utydelig og meningen kan være vanskelig å tolke. Det kan også virke uklart hvilken kontekst det å være lik sin veileder handler om. Med tanke på respondentenes aldersfordeling, befinner de fleste lærlingene seg i aldersgruppen 18 – 25 år, mens flesteparten av veilederne befinner seg i aldersgruppen 42 og eldre. Også påstanden: ”min veileder og jeg har ulike interesser” kan oppleves som uklart. Det kommer ikke klart frem om det er faglig interesse, fritidsinteresse eller andre typer interesser. Det kan anses å være naturlig at lærlingene ikke identifiserer seg

med veileders interesser med tanke på stor aldersforskjell. Dette kan være en mulig forklaring på at funnene ikke entydige peker på at lærlingene opplever å identifisere seg med veileder.

I regresjonsanalysen i ujustert modell (tabell, 3) viser resultatene at identifikasjon kun ca 15 % forklaringssevne for faglig utvikling av veiledningssamtalen. Dette er dermed den variabelen av de tre uavhengige som viser seg å ha minst effekt på den faglige utviklingen. Identifikasjon viser også på personlig utvikling en svak forklaringsfaktor i regresjonsanalysen i ujustert modell (tabell 3). I justert modell har ikke identifikasjon lengre en signifikant effekt på verken faglig eller personlig utvikling av veiledningssamtalen. Denne studien kan dermed ikke si noe om effekten av lærlingens identifisering med veileder som skal gi et tettere veiledningsforhold påvirker lærlingenes faglige og personlige utvikling.

5.1.4 Oppsummering lærlingens perspektiv av rapport, læretid og identifikasjon sin påvirkning på faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen

Lærlingene gir uttrykk for at det eksisterer en arbeidsallianse i relasjonen med veileder i denne studien. Det kommer tydelig frem at det er en sterk sammenheng mellom alle de tre dimensjonene av arbeidsalliansen rapport, læretid og identifikasjon. Disse dimensjonene viser også sterke forbindelser med lærlingenes opplevelse av faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen. Læretid fremtrer som en tydelig dimensjon av arbeidsalliansen som påvirker lærlingenes utbytte av veiledningssamtalen. Variablene rapport og identifikasjon gir ikke sikre nok resultater til at det kan konkluderes om de påvirker lærlingenes faglige og personlige utvikling av veiledningssamtalen.

Videre vil veileders perspektiv på rapport, læretid og oppgavefokus sin påvirkning på lærlingens faglige og personlige utvikling bli belyst.

5.2 Rapport, læretid og oppgavefokus vil påvirke lærlingens faglig og personlig utvikling positivt, sett ut i fra veileders ståsted

Kvaliteten på relasjonen mellom lærling og veileder er avgjørende for at veiledningssamtalen skal kunne stimulere til selvstendig tenkning og handling (Bjørndal, 2016). Det vil derfor være avgjørende at veileder klarer å etablere og opprettholde en slik kvalitet som arbeidsalliansen representerer. Det er flere studier som ser betydelig sammenfall mellom teorien om arbeidsallianse og konteksten opplæring og pedagogisk praksis (Meyers, 2008; Robertson, 2000; Rogers, 2009; Toste, 2012). Tidligere studier som er gjennomført innen skoleopplæring og høyere utdanning har hatt fokus på å forstå endringsprosessene som

skjer i interaksjonen mellom mennesker gjennom av arbeidsallianse teorien. Veilederne har på tross av at arbeidsallianse er en prosess hvor både veileder og lærling deltar i gjensidigheten, et overordnet ansvar for å opptre som den som fasiliterer endring for lærlingen (Toste, Heath, Dallaire, 2010; Tveiten, 2008; Lauvås & Handal, 2000). I tillegg må veileder være oppmerksom på alliansen og være i stand til å tolke dens rolle i endringsprosessene hos lærlingen. I etablering av veiledningsrelasjonen vil det være viktig at veilederne er bevisst at lærlingenes tidligere erfaringer med arbeidsallianse kan påvirke nåværende allianser (Meyers, 2008). Som Bateson (1998) understreker så tolker vi og skaper mening ut ifra tidligere erfaringer. Lærlingen og veileders forståelsesramme vil således være ulik. Veileders evne til å tolke mønstre i kommunikasjon både på analogt og digitalt plan i samhandlingen vil være avgjørende for å avdekke eventuelle ulike kontekstforståelse. Veileder har således et ansvar for å opprettholde og ta tak i eventuelle brudd i arbeidsalliansen (Rogers, 2009). De gjennomsnittlige skårene fra veilederne tyder på at det er skapt en arbeidsallianse i relasjonen mellom veilederne og lærlingene (tabell 2). Denne alliansen er en helt grunnleggende kvalitet i veiledningssammenheng i følge Bjørndal (2016). De relasjonelle kvalitetene ved arbeidsalliansen og veileders holdninger har større betydningen enn hvilke metoder eller veiledningsteorier som legges til grunn i samtalen. I tillegg er enighet om målene og prosessen for måloppnåelse også svært viktig skriver Bjørndal (2016). Resultatene viser at arbeidsalliansens tre dimensjoner, rapport, læretid og oppgavefokus har moderate til sterk samvariasjon med lærlingenes faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen, noe som er i tråd med det teoretiske rammeverket. I regresjonsanalysene i ujustert modell viser alle tre variablene signifikante effekter på utfallsvariablene (tabell 3 og 4). I likhet med lærlingenes resultater endres signifikansnivået i justert modell.

I fortsettelsen vil jeg diskutere hver enkelt dimensjon av arbeidsalliansen, rapport, læretid og oppgavefokus og se på deres unike påvirkning på lærlingenes faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen sett fra veileders perspektiv.

5.2.1 Veileders perspektiv på rapport sin påvirkning for lærlingenes faglig og personlig utvikling

Resultatene viser positive funn i forhold til veilederens opplevelse av emosjonelle bånd (rapport) med sine lærlinger (tabell 2). Dette er noe Buskist & Saville (2001) anser for å være et sett med kontekstuelle forutsetninger som må være oppfylt for at effektiv læring kan skje, noe som i stor grad virker å være oppfylt i mitt datamateriale. Mine tanker rundt dette

funnet er at det er som forventet at veilederne har fokus på å skape emosjonelle bånd med sine lærlinger, på grunn av at i de største lærefagene i TK (BUA og HEA) er det å skape kontakt med tjenestemottakere i alle aldre en stor del av veiledernes arbeidsfelt.

Relasjoner som innehar disse emosjonelle båndene som trygghet, tillit og respekt vil oppleves som god for deltakerne (Røkenes & Hanssen, 2006). Relasjonen vil således kunne legge til rette for et klima hvor det er plass for undring, refleksjoner og samarbeid. Når veilederen opplever de positive effektene som rapport har hos lærlingene kan en anta at dette også vil påvirke veilederne (Buskist & Saville, 2001). Disse effektene kan slik sett inngå i et symmetrisk kommunikasjonsmønster, hvor lærling og veileder speiler hverandre. En slik kommunikasjons dans vil således kunne bidra til å vedlikeholde rapport mellom lærling og veileder. Rapport viser sterke korrelasjoner med de to andre faktorene, læretid og oppgavefokus som inngår i arbeidsalliansen. Disse observasjonene sammenfallende med tidligere forskning og teori (Meyers, 2008; Toste, Heath & Dallaire, 2010; Buskist & Saville, 2001).

Variabelen rapport viser 20 % forklaringssevne for lærlingenes faglige utvikling av veiledningssamtalen (tabell 3). Disse funnene er sammenfallende med funn i Toste, Heath og Dallaire (2010) sin forskning hvor lærernes egen oppfattelse av emosjonelle bånd til elevene hadde en klar effekt på elevenes prestasjon. De emosjonelle båndene vektlegges i veiledning av Tveiten (2008) i tråd med et humanistisk menneskesyn. Empati påvirker samarbeidet mellom lærling og veileder i positiv retning. Når lærlingen opplever å bli møtt på sine behov og møter en vilje til å prøve å forstå hva en kommer med øker dette motivasjonen for samarbeidet (Bjørndal, 2016). Når lærlingen blir møtt med empati kan han/hun oppleve å komme bedre i kontakt med seg selv, egne tanker og sin indre dialog. Dette kan føre til at lærlingen selv kommer frem til løsninger og ser situasjonen i et nytt lys. Slik vil også rapport kunne legge til rette for veiledning ut ifra handling og refleksjonsmodellen, hvor kognitive refleksjoner og det å artikulere taut kunnskap vektlegges for å utvikle fagkunnskap gjennom ulike praksiserfaringer (Lauvås & Handal, 2000). Veiledningsteknikker er hjelpeverktøy for veilederen i veiledningssamtalen, men de bør allikevel ikke ta for stort fokus i veileders oppmerksomhet slik at en ikke lengre er åpen i møte med lærlingen.

Når rapport sees i sammenheng med de andre uavhengige variablene (læretid og oppgavefokus) viser rapport en påvirkningseffekt på både faglig og personlig utvikling hos lærlingen av veiledningssamtalen sett ut i fra veiledernes perspektiv. Tidligere forskning av Benson, Cohen og Buskist (2005) støtter at rapport viser sammenhenger med læringsatferd og

studenters oppfattelse av læring. Det virker sannsynlig at når trygghet og tillit er etablert vil det også kunne fremme et samarbeidsklima som kan fasilitere personlig utvikling. Dette kan indikere at veilederne opplever det Røkenes og Hanssen (2006) kaller for en bærende relasjon med lærlingene, hvor de emosjonelle båndene som eksisterer mellom veileder og lærling fører til endring. Tveiten (2008) påpeker at relasjonen i et veiledningsforhold må skape trygghet og legge til rette for at lærlingens stemme skal komme frem. Slik kan veiledningen legge til rette for at lærlingen selv utforsker og finner svar på sine problemstillinger eller mangel på kunnskap. Dette fordrer at veileder møter lærlingen der han/hun er akkurat nå, slik at lærlingen kan bli en aktiv aktør i egen læring og utvikling skriver Tveiten (2008).

5.2.2 Veileders perspektiv på læretid sin påvirkning for lærlingens faglig og personlig utvikling

Resultatene av faktoren læretid viser at veilederne anser lærlingene som nybegynner i en opplærings situasjon, og at de trenger bistand til det faglige arbeidet. Funnene indikerer også at veilederne opplever seg som rollemodeller for lærlingene og at lærlingene lar seg veilede underveis i læringsarbeidet (Schlosser & Gelso, 2005). De fleste enhetene i TK har tatt imot lærlinger i lang tid og er godt kjent med lærlingordningen, så dette funnet var som forventet. I tillegg må alle veiledere i TK gjennomføre et veilederkurs hvor et av temaene er forventninger til veileder i forhold til opplæringsrollen. Læretid viser positive signifikante effekter på faglig og personlig utvikling i regresjonsmodellen (ujustert modell, tabell 3 og 4).

Læretid mister derimot sin forklaringsevne i justert modell, og variabelen kan ikke lengre sies å kunne gi en sikker forklaringsevne for lærlingenes faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen (tabell 3 og 4). Disse funnene kan også tolkes dit hen at veilederne lener seg mer mot den humanistiske siden av veiledningsretningene. I følge Efstation, Patton & Kardash (1990) kan veileders ulike orientering påvirke hvilken dimensjon av arbeidsalliansen som vektlegges i veiledningen. For eksempel dersom veilederen er mer orientert mot den kognitive siden av veiledning vil læretid kunne vektlegges mer enn hvis veileder heller mot den humanistiske siden av veiledningsretningen og heller vektlegger rapport i kommunikasjonen. Mine refleksjoner rundt dette er at i veiledningssamtalen legges det til rette for at lærlingens stemme skal komme frem, og at veileder dermed tar en mindre aktiv rolle. Veileder opptrer således ikke som en tydelig rollemodell i veiledningssamtalen. Denne instruktørrollen vil kanskje være mer fremtredende i de praktiske situasjonene som skjer utenfor veiledningssamtalen.

5.2.3 Veileders perspektiv på oppgavefokus sin påvirkning for lærlingens faglig og personlig utvikling

Ut i fra gjennomsnittet observeres det at veilederne gir uttrykk for at de gir opplæring i arbeidsoppgaver og gir lærlingene tilbakemeldinger på områder som kan forbedres. Dette gir et inntrykk av at veilederne opplever at lærlingene tar imot tilbakemeldinger, og at veiledningssamtalen fører til utvikling hos lærlingene. Når lærlingene bidrar aktivt i eget læringsarbeid vil dette virke positivt på arbeidsalliansen mellom lærling og veileder (Roger, 2012). En kan dermed anta at det vil kunne oppstå et symbiotisk forhold som fremmer allianse og læringsutbytte. Oppgavefokus viser å ha en middels sammenheng med både faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen sett fra veiledernes perspektiv i ujustert modell (tabell 3 og 4).

I justert modell gir dimensjonen oppgavefokus av alliansen mellom veileder og lærling en svak forklaringssevne for lærlingens faglige utvikling. Dette støttes av Toste, Heath og Dallaire (2010) som viser til resultat hvor lærernes oppfattelse av oppgaveorientering hos elevene kunne forklare noe av elevenes skoleprestasjoner. Rogers (2012) skriver at det er viktig at læringsmålene og nyttige oppgaver knyttet til disse kommuniseres gjentatte ganger for at arbeidsalliansen med lærlingene skal opprettholdes. Det vil derfor være viktig at veilederne hjelper lærlingene med å holde fokus på kompetansemålene og oppgavene gjennom hele læretiden. I denne sammenheng vil det være avgjørende å avklare forventninger rundt lærlingenes egne mål i forhold til hvilken faglig og personlig utvikling lærlingen har for læretiden. Dette bør gjøres i starten av veiledningssamarbeidet. Slik kan en unngå at veileder har et annet ambisjonsnivå for lærlingen enn det han/hun selv har for nivå på måloppnåelse. Det bør også være naturlig å snakke om forventninger som en har til hverandre i forhold til hjelp og bistand til læringsarbeidet og målet med veiledningssamtalene. Det er lett å snakke forbi hverandre hvis det ikke er kongruens mellom forventningene til hverandre og målene. I en slik forventningsavklaring rundt målsettingene er det viktig at lærlingen får komme med sine mål for å oppleve eierskap til egen utviklingsprosess. Ut ifra veiledningsteorien handling og refleksjon er det avgjørende at veiledningen tar utgangspunkt i lærlingens egen referanseramme (Handal & Lauvås, 2000). Veilederne får opplæring i hvordan de kan bidra med struktur og arbeid med kompetansemålene gjennom det å prioritere oppgaver og sette opp planer gjennom veilederkurset. De lærer å hjelpe lærlingen med å konkretisere mål og gjennomføre delmål.

Oppgavefokus viser en liten effekt på personlig utvikling av veiledningssamtalen i ujustert modell og viser ingen signifikant effekt i justert modell. Dette utfallet overrasker meg noe, for i veiledningssamtalen hvor det legges til rette for at lærlingenes refleksjoner og nye perspektiver kan komme frem i møtet med faget ville det vært naturlig om dette førte til lærlingenes personlige utvikling. Dette funnet samsvarer heller ikke med Skau (2005) sine tanker om at personlig kompetanse utvikles nettopp når fortolkning og bearbeiding av egne erfaringer sees i lys av fagkunnskap. Men på en annen side vil det kanskje ikke være så lett å se den personlige veksten hos en annen i en samtale. Lærlingenes vekst og modning er kanskje lettere å se i samhandling med tjenestemottakerne. En annen mulig forklaring kan være at det er vanskelig å se personlig utvikling på kort sikt. Veilederne må kanskje se den personlige utviklingen hos lærlingen i et retroperspektiv for å kunne detektere denne.

5.2.4 Oppsummering veileders perspektiv av rapport, læretid og identifikasjon sin påvirkning på lærlingens faglige og personlige utvikling av veiledningssamtalen

Funnene i studien tyder på at veilederne opplever at det eksisterer en arbeidsallianse i relasjonen med lærlingen i denne studien. Det kommer tydelig frem at det er en sterk sammenheng mellom alle de tre dimensjonene av arbeidsalliansen rapport, læretid og rapport. Disse dimensjonene viser også sterke forbindelser med veiledernes opplevelse av lærlingens faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen. Rapport og oppgavefokus viser seg som dimensjoner av arbeidsalliansen som påvirker lærlingenes faglige utbytte av veiledningssamtalen. Når det gjelder lærlingenes personlige utvikling av veiledningssamtalen er det kun rapport som viser en effekt. Variabelen læretid gir ikke sikre nok resultater til å si at den har en effekt til å påvirke verken lærlingenes faglige og personlige utvikling av veiledningssamtalen.

5.3 Sammenligning av lærling og veileders oppfatning av lærlingens faglige og personlige utvikling av veiledningssamtalen

Det er hevdet at det er nødvendig å undersøke avvikene mellom veileder og lærlings rangering av arbeidsallianse i opplærings situasjoner (Toste, Bloom, & Heath, 2014). Det er spesielt viktig at forventningene til veileder og lærling er sammenfallende når det kommer til dannelsen av en av en positiv arbeidsallianse (Shaw, McMahon, Chan & Hannold, 2004). I min studie gir både lærlinger og veiledere uttrykk for at en arbeidsallianse eksisterer mellom lærling og veileder. Et spennende resultat som kommer frem når lærling og veileders

perspektiver sammenlignes er at det virker som om de har ulike oppfatninger av hvilke dimensjoner av arbeidsalliansen som påvirker lærlingenes faglige og personlige utvikling av veiledningssamtalen. Veilederne fremhever at aspektene rapport og oppgavefokus av alliansen vil ha effekt for faglig og personlig utvikling hos lærlingen. Mens lærlingenes perspektiv er at læretid har effekt til å påvirke faglig og personlig utvikling i veiledningssamtalen. Kongruens mellom veileder og lærlingens sine forventninger av veiledningssamtalen presenteres som svært viktig for å skape en positiv arbeidsallianse skriver Shaw, McMahon, Chan & Hannold (2004). Det vil derfor anbefales å ha en dialog om forventningsavklaringer mellom veileder og lærling så tidlig som mulig i veiledningssamarbeidet. Å bruke metakommunikasjon i samtalen kan være et nyttig hjelpemiddel for å klargjøre, definere sentrale forhold i samarbeidet (Bjørndal, 2016). I veilederens perspektiv viser resultatene at oppgavefokus vil ha en effekt på lærlingenes faglige og personlige utvikling. Dette er i tråd med Lauvås og Handal (2000) sin forståelse av veiledning innenfor yrkesutdanning, som trekker frem tre hovedoppgaver for veileder. Veileder skal bidra til å gjøre lærlingene kjent og fortrolige med praksisfeltet som yrkesutøvere. De skal bistå med å knytte teoretiske begreper og prinsipper til praksisfeltet og skape et behov hos lærlingen til å sette seg inn i mer teori for å utvide sin teoretiske forståelse. Disse oppgavene som ligger i variabelen oppgavefokus er sammenfallende med mange av påstandene i variabelen læretid fra lærlingenes perspektiv. Det kan derfor se ut til at lærlingenes og veilederens perspektiv ikke er så ulikt når det gjelder meningsinnhold i resultatene.

En kan tenkes seg at dersom de emosjonelle båndene er tilstede i relasjonen mellom lærling og veileder vil ikke lærlingene være like bevisst deres betydning. Og på bakgrunn av at det er etablert trygghet og tillit i relasjonen blir lærlingenes fokus rettet mot måloppnåelse i forhold til praktiske og teoretiske oppgaver. Flere påpeker viktigheten av at læringsarbeidet først kan være produktivt dersom det er etablert trygghet i relasjonen (Rogers, Lyon & Tausch, 2014; Nordahl, 2002), dette kan støtte antagelsen om at også rapport vil ha en effekt på lærlingenes utvikling.

Arbeidsalliansen mellom veileder og lærling er ikke statisk, men vil stadig være i bevegelse. Noen ganger vil endringen være for en periode mens andre ganger vil relasjonen endre karakter kontinuerlig. Dette medfører at veileder må sette arbeidsalliansen i fokus underveis i veiledningssamarbeidet, slik at veileder kan reflektere over hvor i prosessen man befinner seg. Samspillet mellom veileder og lærling kan sees som en sirkulær prosess hvor

begge bidrar i relasjonen. Slik sett vil det ikke være mulig for verken lærling eller veileder å fraskrive seg ansvar fullt og helt for den andres bidrag, nettopp fordi en selv er en del av samspillet. Veileder må derfor også se på sammenhengene for å forstå og tolke samspillet. I et veiledningsforhold er ikke relasjonen mellom veileder og lærling et symmetrisk forhold hvor partene har likeverdige posisjoner, det hviler derfor et spesielt ansvar på veilederen for å ivareta denne relasjonen (Handal & Lauvås, 1999). Veileder må derfor være bevisst egen kommunikasjon og eventuell dobbeltkommunikasjon. Dersom handlingene, altså den analoge kommunikasjonen skygger for ordene, det digitale nivået i kommunikasjonen, kan det føre til at relasjonen blir svekket sett ut ifra Røkenes og Hanssen (2006) sin relasjonspyramide. Hvis denne dobbeltkommunikasjonen ikke blir adressert, og således får fortsette, vil det kunne ødelegge alliansen, skape mistillit og utrygghet. Slik kan kommunikasjonskompetanse for veileder sees som et hjelpemiddel i veiledningen for å fremme arbeidsallianse og bidra til å skape en veiledningssamtale som fasiliterer for utvikling og læring.

Rollene lærling og veileder er komplementære, de forutsetter, betinger og utfyller hverandre (Skau, 2005). Ulikheten mellom lærlingenes og veileders perspektiver kan forstås som at relasjonen er en komplementær relasjon, hvor arbeidsalliansen ulike aspekter utfylles av veileder og lærling i en gjensidighetsrelasjon. Bordin vektlegger i sin teori om arbeidsallianse at det er en gjensidighet i relasjonen mellom lærling og veileder (Bachelor, 1995). For å kunne legge til rette for utvikling og læring vil det derfor være hensiktsmessig å søke gjensidighetsdimensjonen. Ut i fra denne studien er det ikke mulig å utforske mønstrene i kommunikasjonen mellom veileder og lærling, men med kunnskap om dette kan veileder selv utforske kommunikasjonsmønstre i dialogen for å få økt forståelse av interaksjonen i veiledningssamtalen.

5. 4 Studiens styrker og svakheter

De funn og implikasjoner som er beskrevet i denne oppgaven må betraktes i lys av svakheter og begrensninger ved studien. I de seks uavhengige variablene er alle faggruppene representert. Men det viktig å påpeke at fagenes unike bidrag ikke kommer frem i denne studien. Det kan antas at det er ulikheter mellom de ulike lærefagene som vil påvirke resultatene og som det ville vært hensiktsmessig å se nærmere på. De største faggruppene (HEA og BUA) er yrker hvor samhandling med mennesker kan sies å være yrkets egenart, mens den minste gruppen (AF) representerer fag som er mer instrumentelle og tekniske.

Som følge av at fagopplæring i TK ikke er forsket på tidligere finnes det ikke forskning å støtte seg på som går direkte på fagopplæring. Men det er derimot mye tidligere forskning som er gjort i forhold til viktigheten av relasjoner i opplæringsammenheng som kan bidra til forståelse av funnene. Studien benytter seg av et tidligere validert måleinstrument, noe som anses å være en fordel fordi det da er mulig å sammenligne egne resultater med tidligere forskning. Den opprinnelige konteksten for måleinstrumentet var å måle arbeidsallianse mellom doktorgradsstipendiat og veileder. I denne studien er konteksten arbeidsallianse mellom lærling og veileder. På tross av at det eksisterer et veiledningsforhold i begge disse kontekstene kan en anta at veiledningsrelasjonen er noe ulik. I et læreforhold jobber lærling og veileder oftere sammen med både praktiske og fagrelaterte oppgaver. Så en kan anta at det er en tettere oppfølging i dette veiledningsforholdet og veiledningssamtalene gjennomføres oftere. Det er mulig at disse forskjellene førte til at måleinstrumentet ble noe unøyaktig for å måle arbeidsalliansen mellom lærling og veileder. Utvalget måleinstrumentet benyttes på må være tilstrekkelig lik for den populasjonen som måleinstrumentet var laget for i utgangspunktet (Skog, 2013). Hvis ikke er det en fare for at måleinstrumentet ikke vil være presist nok.

Det er en svakhet at jeg ikke klarer å replikere måleinstrumentets validitet i denne studien. Resultatene fra faktoranalysene (vedlegg 4 og 5) gir ikke et like entydig bilde på indikatorenes tilhørighet til faktorene slik de er utarbeidet av Schlosser og Gelso (2001; 2005). Årsaker til dette kan være at forutsetningene for å gjennomføre en faktoranalyse ikke var tilstede. Field (2009) skriver at helst må det sammensatte målet være målt på et intervallnivå og ha svarskala fra 1 – 7. En annen forutsetning som Field (2009) viser til er at det i teorien er foreslått som en grunnregel at minst 10-15 deltagere er inkludert per variabel for å benytte faktoranalyse, men påpeker samtidig at dette ikke er en absolutt regel. Reliabiliteten i faktoranalysen er avhengig av antall respondenter. Field (2009) antyder at en størrelse på over 300 deltagere eller flere, vil gi en stabil faktoranalyse. I min studie var det 120 og 146 respondenter, som da er godt under grensen for å gjennomføre en faktoranalyse som vil gi et mer nøyaktig bilde av datamaterialet. Dette sett i sammenheng med Bordin sin teori, kan det tyde på at det kan være andre dimensjoner av arbeidsalliansen som dette måleinstrumentet ikke klarte å detektere. Rogers (2009) peker på at mange av måleinstrumentene for å måle arbeidsallianse i opplæringskontekst er konstruert uten et sterkt teoretisk fundament og således vil det være en mulighet for at måleinstrumentet ikke er presist nok. Slik det også er påpekt i diskusjonen kan noen av påstandene være uklare og føre til

misforståelser for konteksten lærling – veileder relasjonen. Det kan likevel anses som en styrke å bruke tidligere etablerte måleskalaer nettopp fordi det er som Pett, Lackey og Sullivan (2003) sier, vanskelig å lage spørsmål som ivaretar alle aspektene på grunn av dets kompleksitet og abstrakthet.

Tidspunktet for gjennomføringen av spørreundersøkelsen kan ha påvirket veiledernes skårer. Veiledere deltok på en fagdag som ble arrangert av opplæringsseksjonen hvor tema var å bygge og opprettholde relasjon til lærling. Dette kan ha ført til at veilederne svarte ut ifra det de hadde lært på fagdag, og ikke slik de faktisk opplever alliansen med sin lærling.

Min relasjon til forskningsfeltet kan også ha påvirket respondentene til å svare det de tror er sosialt ønskelig. Denne potensielle feilkilden vil være vanskelig å motvirke sier Ringdal (2013). Det å gi tydelig og god informasjon om formålet med denne undersøkelsen kan kanskje bidra til å redusere en slik feilkilde. Det ble gitt god informasjon om studiens hensikt i følgebrevet til spørreundersøkelsen (vedlegg 1 og 2). Således har jeg sannsynligvis redusert innflytelsen av denne faktoren som feilkilde.

Mange andre års lærlinger innen HEA var i prosessen med å skifte til et nytt lærested. Det kan derfor være vanskelig for lærlingen å vite om han/hun skal svare på undersøkelsen ut ifra tidligere veiledningsforhold eller det som så vidt har begynt. Flere lærlinger tok kontakt med meg i etterkant av undersøkelsen og ga uttrykk for at dette hadde vært en problemstilling. Det er derfor uvisst om lærlingene svarte ut i fra en kjent relasjon med tidligere veileder eller om de svarte med tanke på den relasjonen de var i ferd med å etablere med sin nye veileder.

Å forske på egen arbeidsplass kan både være en styrke i form av at forskningsfeltet er kjent for forsker og kan dermed lettere få oversikt over det komplekse bildet. Samtidig må jeg som forskeren være åpen for nye impulser og jobbe aktivt med å se på feltet ut i fra nye perspektiver. Ved bevisstgjøring kan jeg legge fra meg egne fordommer og forforståelser slik at ikke spørsmålene tilpasses og tolkninger av data blir vektet slik at de gir svar på egne oppfatninger av virkeligheten. Dette har jeg aktivt forsøkt å gjøre ved å henvendt meg til teorien for å finne støtte eller avkreftelse for egne antagelser. Tønsberg (2009) legger vekt på at når forskeren undersøker på egen arbeidsplass vil det være nødvendig å klare å skape avstand og være bevisst på egen forutinntatthet og egeninteresse gjennom alle delene i forskningsprosessen. Særlig skal jeg som forsker anstrenge meg i å avkrefte mine egne yndlings forklaringer, slik at jeg unngår å vektlegge det som bekrefter egne forhåndsoppfatninger og overser tegn på at de ikke er riktige skriver Hallandvik (2011).

For lærlinger er utfallsvariablene faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen er basert på lærlingenes egen oppfatning av sin utvikling. Lærlingenes faktiske oppnådde faglige utvikling ble ikke målt i denne studien. Det kan være vanskelig å reflektere over egen utvikling underveis i en læringsprosess. Det kunne derfor ha vært interessant og gjentatt denne studien når lærlingene hadde gjennomført fagprøve for å sammenligne faktiske oppnådde faglige resultater med opplevd arbeidsallianse med veileder.

Det er vanskelig å si noe om kausale forhold mellom faglig og personlig utvikling hos lærlingene ut i fra denne studien. Sosiale relasjoner og utvikling er dynamiske prosesser som naturlig utvikles over tid. Relasjonsdimensjonene mellom veileder og lærling endres slik at eventuelle kausale sammenhenger ikke vil være mulig å observere uten longitudinale studier hvor en kan se det komplekse bildet over tid (Toste, Bloom & Heath, 2014).

6 AVSLUTNING

Som en avrundning på denne masteroppgaven presenteres en oppsummering av studiens funn sett i lys av problemstillingen og hypotesene. Oppgaven avsluttes med kommentarer knyttet til studiens aktualitet og implikasjoner for videre arbeid innen fagopplæring i Trondheim kommune.

6.1 Oppsummering av studiens funn og svar på problemstilling og forskningshypoteser

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilken betydning arbeidsalliansen mellom lærling og veileder har for lærlingens opplevelse av faglig og personlig utvikling i veiledningssamtalen. Begrepet arbeidsallianse ble målt ut i fra dimensjonene rapport, læretid, identifikasjon og oppgavefokus. Studien har tatt for seg både lærlingenes perspektiv og veilederne på deres arbeidsallianse for å få belyst en større del av et kompleks bilde. Resultatene viser tydelige sammenhenger mellom dimensjonene i begrepet arbeidsallianse, og deres påvirkning på både faglig og personlig utvikling av veiledningssamtalen. Selv om alle dimensjonene ser ut til å ha effekt på faglig og personlig utvikling i regresjonsanalysene, klarer ikke denne studien å si med sikkerhet at dimensjonenes påvirkning ikke kommer av tilfeldigheter når dimensjonene sees i sammenheng med hverandre. Lærlingene og veilederne er ikke enig i hvilke dimensjoner av arbeidsalliansen som kan påvirke lærlingenes faglige og personlige utvikling av veiledningssamtalen. Lærlingenes perspektiv viser at læretid oppleves å ha en effekt på deres faglige og personlige utvikling. Veilederne derimot mener at dimensjonene rapport og oppgavefokus har en påvirkning på lærlingenes faglige utvikling av samtalen. Kun rapport viser seg som å ha en effekt på lærlingenes personlige utvikling sett fra veilederne perspektiv.

6.2 Veien videre

Veilederne er svært viktige ressurspersoner i opplæringstilbudet TK har til sine lærlinger. Denne studien viser at arbeidsalliansen bidrar til å påvirke lærlingenes utvikling i veiledningen. I veilederopplæringen kan det vektlegges hvor viktig det er å etablere og opprettholde en arbeidsallianse med sin lærling. For veiledere i de ”myke” fagene som HEA og BUA kan det være behov for å formidle at det å skape emosjonelle bånd til lærlingen bare er et aspekt av en effektiv arbeidsallianse, og at veilederne må fokusere på å utvikle alle aspektene av alliansen med sine lærlinger. I denne sammenheng vil veilederne

kommunikasjonsferdigheter som å tolke og forstå kommunikasjonsmønstre i veiledningssamtalene bidra til å fremme en arbeidsallianse. Det kan være vanskelig å se seg selv utenfra i en veiledningssituasjon, spesielt hvis det er lite tid satt av for egenrefleksjon for veilederne på enhetene. Det kunne derfor vært nyttig å skape en arena hvor det er rom for å møte andre veiledere for refleksjon over veiledningssituasjoner. I arbeidet med veilederoppfølgingen kan opplæringsseksjonen arrangere refleksjonsmøter for veiledere hvor opplæringskonsulenten har en fasiliterende rolle for å fremme refleksjoner hos veilederne.

Sett ut i fra et samfunnsperspektiv vil det være svært viktig at lærlingene fullfører yrkesutdanningen sin. Frafall vil kunne få store konsekvenser både for samfunnet og for den enkelte. En sterk og trygg relasjon hvor lærlingen opplever å få hjelp og støtte underveis i læringsarbeidet av veileder kan bidra positivt i forhold til å nå målet om et fagbrev.

LITTERATURLISTE

- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bachelor, A. (1995). Clients` Perception of the Therapeutic Alliance: A Qualitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*. Vol 42(3), ss. 323 – 337
- Bateson, G. (1998). *Mønsteret som forbinder*. Eric Graffman (Red. og oversetter). Stockholm: Bokforlaget Mareld
- Benson, T. A., Cohen, A.L. & Buskist, W. (2005). Rapport: Its relation to student attitudes and behaviors toward teachers and classes. *Teaching of Psychology*. Vol 32(4), ss. 237 - 239
- Bjørndal, C.R.P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and practice*, Vol 16(3), ss. 252 – 260.
- Bordin, E. S. (1983). A Working Alliance based model of supervision. *SAGE Social Science Collections. The Counseling Psychologist*, Vol 11(6), ss. 35 - 42
- Buskist, W. & Saville B. K. (2001). Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning. *APS Observer*. Vol 14(3), ss. 1-4
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner, samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Efstation, J.F., Patton, M. J. & Kardash, C.A.M. (1990). Measuring the Working Alliance in Counselor Supervision. *Journal of Counseling Psychology*. Vol 37(3), ss. 322 - 329
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS(3th Edition)*. London: SAGE Publications Ltd

Furr, M. R. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. London: SAGE

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Ivey, A. E., D`Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy. A multicultural perspective (7th Edition)*. California U.S.: SAGE

Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS(4.utg.)* Oslo: Abstrakt forlag

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag

Halland, G.O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Hallandvik, J-E. (2011). Konflikter ved lokal oppdragsforskning: forståelse og håndtering. I H. Chr. Johnsen, A. Halvorsen, & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet* (s. 284 - 302). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Horvath, A. O. (2001). The Alliance. *Psychotherapy*, Vol 38(4), ss. 365-372

Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen forlag
- MacMurray, J. (1999). *Persons in relation*. New York: Humanity books
- Meyers, S. A. (2008). Working alliances in college classrooms. *Teaching of psychology*. Vol 35, ss. 29 - 32
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold, samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*(3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*(5th Edition). England: Open University Press. McGraw-Hill
- Pett, M.A., Lackey, N.R. & Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis. The use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA, USA: Sage Publications
- Reynolds, W. J & Scott, B. (1999). Empathy: A crucial competent of the helping relationship. *Journal of Psychiatric Mental Health Nursing*, vol 6, ss. 363 - 370
- Robertson, D. L. (2000). Enriching the scholarship of teaching: Determining appropriate cross-professional applications among teaching, counseling, and psychotherapy. *Innovative Higher Education*, Vol 25(2), ss. 111 – 125
- Rogers, D. T. (2009). The working alliance in teaching and learning: Theoretical clarity and research implications. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol 3(2), ss. 1-9

Rogers, D.T (2012). The Learning Alliance Inventory: Instrument Development and Initial Validation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol 6(1), ss. 1-16.

Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2014). *On becoming a effective teacher*. New York, NY: Routledge

Røkenes, O. H., & Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*(2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Schlosser, L. Z. & Gelso, C. J. (2001). Measuring the working alliance in advisor-advisee relationship in graduate school. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 48(2), ss. 157 – 167

Schlosser, L. Z. & Gelso, C. J. (2005). The advisory working alliance inventory-advisor version: Scale development and validation. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 52(4), ss. 650 – 654

Shaw, L.R., McMahon, B.T., Chan, F.C., & Hannold, E. (2004). Enhancement of the Working Alliance: A training program to align counselor and consumer expectations. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 20, ss. 107 – 125

Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*(3. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Skog, O-J. (2013). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Statistisk Sentralbyrå. *Gjennomføring i videregående opplæring, 2010 – 2016*. Hentet 2. mai 2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02?fane=tabell#content>

Stette, Ø. (Red.)(2014). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2005). *Research methods in physical activity* (5th Edition). IL, USA: Human Kinetics

Toste, J. R. (2012). Reconceptualizing teacher-student relationships to foster school success: Working alliance within classroom contexts. *Education Canada*. Vol 52(3), ss. 1-6

Toste, J.R., Bloom, E.L. & Heath N.L. (2014). The Differential Role of Classroom Working Alliance in Predicting School Related Outcomes for Students With and Without High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, Vol 48(2), ss. 135 - 148

Toste, J.R., Heath, N.L. & Dallaire, L. (2010). Perceptions of Classroom Working Alliance and Student Performance. *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol 56(4), ss. 371 – 387.

Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord ...* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Tønsberg, K. (2009). Ethiske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger. I H. Chr. Johnsen, A. Halvorsen, & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet* (s. 268 - 283). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1968). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. London: Faber and Faber

Vedlegg 1: Spørreskjema for lærlinger

Relasjon mellom veileder og lærling i veiledning. Læringer

Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Mitt navn er Lene Haaheim, og jeg er masterstudent i Rådgivningsvitenskap ved NTNU, i tillegg så jobber jeg ved Personaltjenesten v/opplæringsseksjonen i Trondheim kommune. Jeg er nå inne i min avsluttende masteroppgave, som jeg skal levere i mai 2017.

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se nærmere på om relasjonen mellom lærling og veileder har betydning for faglig og personligutvikling hos lærlingen. For å løfte frem både lærling og veileders perspektiv, vil alle veiledere og lærlinger i Trondheim kommune forespørres om å delta.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen vil omhandle lærlingens og veileders opplevelse av relasjon, samhandling og samarbeid om læringsoppgaver i veiledningen. Spørreskjemaet er delt inn i 4 deler, jeg vil benytte de 3 første delene (a, B og C) i mitt masterprosjekt arbeid. Den siste delen av spørreundersøkelsen, del D, vil kun være for opplæringsseksjonen sitt eget utviklingsarbeid i forhold til å kvalitetssikre fagopplærlingen i Trondheim kommune. Jeg vil ikke bruke datamateriale fra del D i dette prosjektet.

All informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil ikke få anledning til å se hvem som har svart, og e-post/IP adresser hos Questback blir slettet ved prosjektslutt. Spørsmålene stilles slik at anonymitet ivaretas. Gjennomføring av spørreundersøkelsen tar ca. 10 minutter. Ønsker du mer informasjon om prosjektet kan du lese vedlagt fil i e-post eller kontakte meg på e-post: lene.haaheim@trondheim.kommune.no eller telefon 917 35 171.

Det er frivillig å delta i studien, og du velger selv om du vil svare på spørreundersøkelsen.

Ditt svar er viktig for meg og gjennomføringen av min masteroppgave. Jeg er svært takknemlig hvis du tar deg tid til å svare!

1) Del A, bakgrunnsinformasjon

2) Hvilket fagområde er du innen:

- Helsearbeiderfaget
- Barne- og ungdomsfaget
- Annet fag (Aktivitørfaget, Anleggsgartnerfaget, Byggdrifterfaget, Idrettsanleggfaget, IKT-servicefaget,
- Institusjonskokkfaget, Kjemiprosessfaget, Kontor- og administrasjonsfaget, Renholdsoperatørfaget, Veg- og anleggsgfaget)

3) Alder:

- 18-25
- 26-33
- 34-41
- 42-47
- 48 eller eldre

4) Hvor langt i læretiden er du nå?

- 1. halvår
- 2. halvår
- 3. halvår
- 4. halvår

5) Jeg har veiledningssamtaler med veilederen min

- Ja
- Nei



6) Del B, arbeidsallianse

7) I hvor stor grad er du enig i følgende utsagn:

	1 veldig uenig	2 uenig	3 middels	4 enig	5 veldig enig
Min veileder hjelper meg med å lage en opplæringsplan, dvs. en plan for hvilke kompetansemål jeg skal jobbe med i perioden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærer fra min veileder ved å observere han/henne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder tar imot mine innspill i våre diskusjoner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder hjelper meg å se områder jeg kan bli bedre på.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg pleier å se annerledes enn min veileder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder lærer meg ikke om kravene for å bli fagarbeider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder er tilgjengelig når jeg trenger han/hanne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil ikke bli slik som min veileder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at min veileder forventer for mye av meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever ofte at jeg ikke forstår hva min veileder mener i veiledningssamtalene våre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får opplæring av in veileder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder er ikke grei når han/hun gir kommentarer på arbeidet mitt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler ikke at min veileder respekterer meg når vi jobber sammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder legger til rette for at jeg blir kjent med kollegaer og andre yrkesgrupper på jobben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledningssamtaler med min veileder hjelper meg lite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder og jeg har ulike interesser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder forsøker å gjøre kravene for å bli fagarbeider så givende som mulig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror ikke at min veileder har troen på meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder hjelper meg å lage en plan for veiledningstid og tid for arbeid med opplæringsboka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tar alltid med meg forslag fra min veileder inn i arbeidet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil ikke bli lik min veileder i måten å gjennomføre arbeidet på.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder oppmuntrer meg ikke til å komme med eget syn i våre diskusjoner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder viser meg nye arbeidsoppgaver i praksis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har følelsen av at min veileder ikke liker meg noe særlig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror ikke at min veileder ønsker mitt beste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder tar ikke mine ideer på alvor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder hjelper meg ikke å holde forkus på det aktuelle tema i veiledningssamtalene våre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder oppmuntrer meg til å prestere bedre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min veileder har oppmuntret meg til å ta selvstendig ansvar på jobb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg ukomfortabel når jeg jobber med min veileder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



8) Del C, veiledning

9) I hvor stor grad er du enig i følgende utsagn:

	1	2	3	4	5
	veldig uenig	uenig	nøytral	enig	veldig enig
Jeg får faglig utvikling av veiledningssamtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får personlig utvikling av veiledningssamtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Disse spørsmålene er ikke en del av masterprosjektet, kun for opplæringskontorets utviklingsarbeid.

10) Del D, For opplæringskontorets utviklingsarbeid

11) Forberedelse til veiledningssamtalen

	1	2	3	4	5
	aldri	sjeldent	av og til	ofte	alltid
Jeg leverer skriftlig til veilederen før veiledningstimen hvilke tema som er aktuelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veileder leverer skriftelig til meg før veiledningstimen hvilke tema som er aktuelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg og veileder planlegger tema for veiledningstimene sammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi setter oss å snakker sammen uten å ha spesielle tema for veiledningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) Kommentarer. (Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere veileder eller enhet):

13) Mine egne forventninger til veiledningssamtalen?

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
Føler meg ukomfortabel i situasjonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruer meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gleder meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Setter pris på alenetiden sammen med veileder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere veileder eller enhet):

15) Ulike samtaleformer jeg og veileder har i veiledningssamtalen:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
-refleksjon over faglige problemstillinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-refleksjon over praksissituasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-undervisning/forklaringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-begrepsforklaring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-evaluering/vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-samtale om væremåte og oppførsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere veileder eller enhet):

17) I veiledningssamtalen er det:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
-Jeg som styrer samtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Veileder som styrer samtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Ikke så bevisst på hvem som styrer samtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Vi begge tar styringen i samtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere veileder eller enhet):

19) Ved avslutningen av veiledningssamtalen evaluerer vi:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
-veiledningsprosessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-utvikling i forhold til kompetanse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-personlig utvikling hos meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-hvordan samtalen mellom oss fungerte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-vi evaluerer ikke veiledningssamtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere veileder eller enhet):

21) Min egen opplevelse av læring og utvikling av veiledningssamtalen:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
-Jeg har nytte av veiledningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Jeg deltar aktivt i veiledningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Jeg får en større forståelse av faget.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Jeg får lite læring av veiledningssamtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Jeg får lite utvikling av veiledningssamtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere veileder eller enhet):

Vedlegg 2: Spørreskjema for veiledere

Relasjon mellom veileder og lærling i veiledning. Veiledere

Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Mitt navn er Lene Haaheim, og jeg er masterstudent i Rådgivningsvitenskap ved NTNU, i tillegg så jobber jeg ved Personaltjenesten v/opplæringsseksjonen i Trondheim kommune. Jeg er nå inne i min avsluttende masteroppgave, som jeg skal levere i mai 2017.

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se nærmere på om relasjonen mellom lærling og veileder har betydning for faglig og personligutvikling hos lærlingen. For å løfte frem både lærling og veileders perspektiv, vil alle veiledere og lærlinger i Trondheim kommune forespørres om å delta.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen vil omhandle lærlingens og veileders opplevelse av relasjon, samhandling og samarbeid om læringsoppgaver i veiledningen. Spørreskjemaet er delt inn i 4 deler, jeg vil benytte de 3 første delene (a, B og C) i mitt masterprosjekt arbeid. Den siste delen av spørreundersøkelsen, del D, vil kun være for opplæringsseksjonen sitt eget utviklingsarbeid i forhold til å kvalitetssikre fagopplærlingen i Trondheim kommune. Jeg vil ikke bruke datamateriale fra del D i dette prosjektet.

All informasjon som innhentes vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil ikke få anledning til å se hvem som har svart, og e-post/IP adresser hos Questback blir slettet ved prosjektslutt. Spørsmålene stilles slik at anonymitet ivaretas. Gjennomføring av spørreundersøkelsen tar ca. 10 minutter. Ønsker du mer informasjon om prosjektet kan du lese vedlagt fil i e-post eller kontakte meg på e-post: lene.haaheim@trondheim.kommune.no eller telefon 917 35 171.

Det er frivillig å delta i studien, og du velger selv om du vil svare på spørreundersøkelsen.

Ditt svar er viktig for meg og gjennomføringen av min masteroppgave. Jeg er svært takknemlig hvis du tar deg tid til å svare!

1) Del A, Bakgrunnsinformasjon

2) Er du veileder for lærling nå?

- Ja
- Nei

3) Kjønn:

- Kvinne
- Mann

4) Alder:

5) Hvilket fagområde er du innen:

- Helsearbeiderfaget
- Barne- og ungdomsfaget
- Annet fag (Aktivitørfaget, Anleggsgartnerfaget, Byggedrifterfaget, Idrettsanleggfaget, IKT-servicefaget, Institusjonskokkfaget, Kjemiprosessfaget, Kontor- og administrasjonsfaget, Renholdsoperatørfaget, Veg- og anleggsgfaget)

6) Hvor langt i læretiden er din lærling nå?

- 1. halvår
- 2. halvår
- 3. halvår
- 4. halvår

7) Jeg har veiledningssamtaler med lærlingen min

- Ja
- Nei

8) Har du deltatt på veiledningskurset som arrangeres av Opplæringskontoret?

- Ja
- Nei



9) Del B, Arbeidsallianse

10) I hvor stor grad er du enig i følgende utsagn:

	1	2	3	4	5
	veldig uenig	uenig	nøytral	enig	veldig enig
Jeg har ikke troen på lærlingen min.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg introduserer lærlingen for nye arbeidsoppgaver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hjelper min lærling å tenke gjennom problemer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling tror ikke jeg har troen på ham/henne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling identifiserer seg med meg i måten jeg jobber på.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg forsøker å gjøre kompetansemålene så givende som mulig for min lærling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler ikke at jeg har kontakt med min lærling i våre veiledningssamtaler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling ønsker ikke å bli lik meg i måten å gjennomføre arbeidet på.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gjør en stor innsats for å hjelpe min lærling å utføre arbeidet ut i fra en bestemt plan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling klarer ofte ikke å forstå hva vi snakker om i våre veiledningssamtaler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gir råd til lærlingen min.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærer ikke min lærling om alle arbeidsoppgaver i faget.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg oppfordrer lærlingen til å ta ansvar i gjennomføring av arbeidsoppgavene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling opplever at jeg hjelper ham/henne med å identifisere områder som kan forbedres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling føler at jeg ikke prøver å forstå ham/henne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling ønsker ikke å bli lik meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg kan fortelle min lærling om vanskelige følelser jeg kan ha om ham/henne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling føler ikke støtte fra meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling og jeg har ulike interesser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hjelper min lærling å etablere en tidsplan for kompetansemålene hun/han må gjennom i opplæringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er stolt av å fortelle at jeg er veileder for lærlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling lærer av meg gjennom observasjon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling opplever at jeg er tilgjengelig ved behov.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling tror ikke at jeg har hans/hennes beste interesser i tankene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledningssamtalene med lærlingen er ofte uproductive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling føler at jeg forventer for mye av ham/henne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min relasjon med lærlingen er intellektuelt stimulerende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling føler seg ukomfortabel med å jobbe med meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg ikke respektert av lærlingen når vi jobber sammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min lærling føler at jeg ikke er grei når jeg kommenterer arbeidet hans/hennes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



11) Del C, Veiledning

12) I hvor stor grad er du enig i følgende utsagn:

	1 veldig uenig	2 uenig	3 nøytral	4 enig	5 veldig enig
Lærlingen utvikler seg faglig som følge av veiledningssamtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærlingen utvikler seg personlig som følge av veiledningssamtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Disse spørsmålene er ikke en del av masterprosjektet, kun for opplæringskontorets utviklingsarbeid.

13) Del D, For opplæringskontorets utviklingsarbeids

14) Forberedelse til veiledningssamtalen

	1 aldri	2 sjeldent	3 av og til	4 ofte	5 alltid
Lærlingen leverer skriftelig til meg før veiledningstimen hvilke tema som er aktuelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg leverer skriftlig til lærlingen før veiledningstimen hvilke tema som er aktuelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg og lærlingen planlegger tema for veiledningstimene sammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi setter oss å snakker sammen uten å ha spesielle tema for veiledningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere lærling eller enhet):

16) Mine egne forventninger til veiledningssamtalen?

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
Føler meg ukomfortabel i situasjonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruer meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gleder meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Setter pris på alenetiden sammen med lærlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er usikker på om jeg kan svare på lærlingens spørsmål.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere lærling eller enhet):

18) Ulike samtaleformer jeg og lærling har i veiledningssamtalen:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
-refleksjon over faglige problemstillinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-refleksjon over praksissituasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-undervisning/forklaringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-begrepsforklaring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-evaluering/vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-samtale om væremåte og oppførsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere lærling eller enhet):

20) I veiledningssamtalen er det:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
-Jeg som styrer samtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Lærlingen som styrer samtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Ikke så bevisst på hvem som styrer samtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Vi begge tar styringen i samtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere lærling eller enhet):

22) Ved avslutningen av veiledningssamtalen evaluerer vi:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
-veiledningsprosessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-utvikling i forhold til kompetanse hos lærlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-personlig utvikling hos lærlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-hvordan samtalen mellom oss fungerte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-vi evaluerer ikke veiledningssamtalen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere lærling eller enhet):

24) Min opplevelse av kompetanse for å gjennomføre veiledningssamtalen:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
Jeg føler meg trygg i veileder rollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever å ha nok kunnskap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg skulle ønske mer opplæring i veiledning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg skulle ønske mer faglig påfyll i eget fag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere lærling eller enhet):

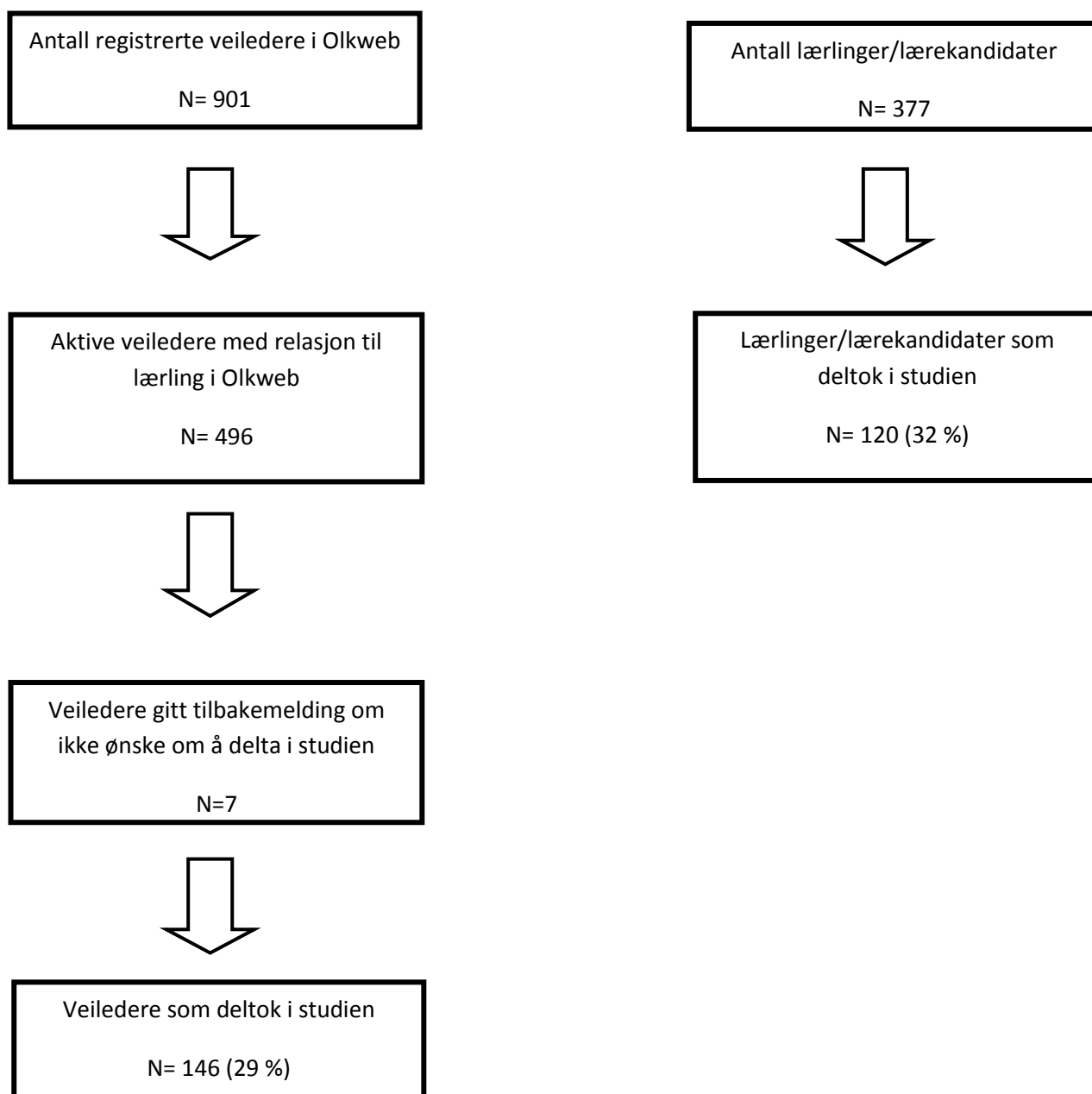
Svarkat: 1 - 5 (1=svært liten grad, 2=liten grad, 3=middels, 4=stor grad, 5=svært stor grad)

26) Min opplevelse av støtte i veilederrollen:

	1	2	3	4	5
	svært				svært
	liten	liten		stor	stor
	grad	grad	middels	grad	grad
Jeg opplever å få støtte i rollen som veileder av kollegaer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever å få støtte i rollen som veileder av leder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever å få støtte i rollen som veileder fra opplæringskontoret.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27) Kommentarer.(Det er viktig at du ikke skriver opplysninger som kan identifisere lærling eller enhet):

Vedlegg 3: Utvalget fremstilt i modell



Modell 2 Flowchart over utvalget

Vedlegg 4: Faktoranalyse for veiledere

Tabell 5. Faktoranalyse, spørreskjema for veiledere (AWAI - A)

	Faktor		
	1	2	3
Rapport			
*Jeg har ikke troen på lærlingen min.	.54	-	-
*Min lærling tror ikke jeg har troen på ham/henne.	.48	-	.18
*Jeg føler ikke at jeg har kontakt med min lærling i våre veiledningssamtaler.	.69	-	.16
*Min lærling klarer ofte ikke å forstå hva vi snakker om i våre veiledningssamtaler.	.69	.17	.18
*Min lærling føler at jeg ikke prøver å forstå ham/henne.	.62	.23	.29
*Min lærling føler ikke støtte fra meg.	.45	-	.43
Jeg er stolt av å fortelle at jeg er veileder for lærlingen.	.61	.39	-
*Min lærling tror ikke at jeg har hans/hennes beste interesser i tankene.	.66	.16	.17
*Min lærling føler at jeg forventer for mye av ham/henne.	.48	-	-
*Min lærling føler seg ukomfortabel med å jobbe med meg.	.60	.21	.37
*Min lærling føler at jeg ikke er grei når jeg kommenterer arbeidet hans/hennes.	.65	.11	.31
*Veiledningssamtalene med lærlingen er ofte uproduktive.	.69	.28	-
Min relasjon med lærlingen er intellektuelt stimulerende.	.55	.34	-
*Jeg føler meg ikke respektert av lærlingen når vi jobber sammen.	.47	.22	-
Læretid			
Min lærling identifiserer seg med meg i måten jeg jobber på.	.21	.33	.35
*Min lærling ønsker ikke å bli lik meg i måten å gjennomføre arbeidet på.	.19	-	.79
Min lærling lærer av meg gjennom observasjon	-	.42	.33
Jeg introduserer lærlingen for nye arbeidsoppgaver.	.20	.68	-
*Min lærling og jeg har ulike interesser.	.20	.19	.35
*Min lærling ønsker ikke å bli lik meg.	.22	-	.81
Jeg oppfordrer lærlingen til å ta ansvar i gjennomføring av arbeidsoppgavene.	.12	.59	-
Jeg gir råd til lærlingen min.	-	.55	.42
Oppgavefokus			
Jeg hjelper min lærling å tenke gjennom problemer.	.34	.62	.16
Jeg gjør en stor innsats for å hjelpe min lærling å utføre arbeidet ut i fra en bestemt plan	-	.68	.20
Jeg forsøker å gjøre kompetansemålene så givende som mulig for min lærling.	-	.66	-
*Jeg lærer ikke min lærling om alle arbeidsoppgaver i faget.	.16	-	.39
Min lærling opplever at jeg hjelper ham/henne med å identifisere områder som kan forbedres.	.33	.43	.27
Jeg føler at jeg kan fortelle min lærling om vanskelige følelser jeg kan ha om ham/henne.	.14	.42	-
Jeg hjelper min lærling å etablere en tidsplan for kompetansemålene hun/han må gjennom i opplæringen.	.19	.53	-
Min lærling opplever at jeg er tilgjengelig ved behov.	.37	.44	.16
Eigenvalues	8.45	2.42	1.59
% forklart varians	28.16	8.05	5.31

KMO .847. $p < .001$

Notat. *indikerer negative ordformuleringer i påstandene hvor skårene er snudd før faktor analysen ble gjennomført. Rotasjonsmetode: Varimax.

Vedlegg 5: Faktoranalyse for lærlinger

Tabell 6. Faktoranalyse, spørreskjema for lærlinger (AWAI)

	Faktor		
	1	2	3
Rapport			
*Jeg har følelsen av at min veileder ikke liker meg noe særlig.	.26	.76	.12
*Jeg tror ikke at min veileder har troen på meg.	.20	.66	-
*Min veileder oppmuntrer meg ikke til å komme med eget syn i våre diskusjoner.	.23	.62	.11
*Min veileder er ikke grei når han/hun gir kommentarer på arbeidet mitt.	.25	.78	-
*Jeg føler ikke at min veileder respekterer meg når vi jobber sammen.	.18	.56	-.16
Min veileder oppmuntrer meg til å prestere bedre.	.62	.20	-.15
Min veileder tar imot mine innspill i våre diskusjoner.	.59	.46	-
*Min veileder tar ikke mine ideer på alvor.	.18	.73	.25
*Jeg tror ikke at min veileder ønsker mitt beste.	-	.68	.13
*Jeg føler meg ukomfortabel når jeg jobber med min veileder.	.31	.50	.28
*Jeg opplever ofte at jeg ikke forstår hva min veileder mener i veiledningssamtalene våre.	.49	.45	.20
Læretid			
Min veileder viser meg nye arbeidsoppgaver i praksis.	.84	-	.11
Min veileder hjelper meg med å lage en opplæringsplan, dvs. en plan for hvilke kompetansemål jeg skal jobbe med i perioden.	.73	.27	.18
Min veileder har oppmuntret meg til å ta selvstendig ansvar på jobb.	.59	.26	.17
Min veileder hjelper meg å lage en plan for veiledningstid og tid for arbeid med opplæringsboka.	.72	.22	-
*Veiledningssamtaler med min veileder hjelper meg lite.	.56	.39	.35
Min veileder hjelper meg å se områder jeg kan bli bedre på.	.79	.27	-
Min veileder legger til rette for at jeg blir kjent med kollega og andre yrkesgrupper på jobben.	.39	.50	.20
Jeg tar alltid med meg forslag fra min veileder inn i arbeidet.	.59	.13	.37
Jeg lærer fra min veileder ved å observere han/henne.	.74	.17	-
Jeg får opplæring av min veileder.	.83	.22	.14
*Min veileder hjelper meg ikke å holde fokus på det aktuelle tema i veiledningssamtalene våre.	.26	.70	-
Min veileder forsøker å gjøre kravene for å bli fagarbeider så givende som mulig.	.74	.21	.23
*Min veileder lærer meg ikke om kravene for å bli fagarbeider.	.35	.34	.18
Min veileder er tilgjengelig når jeg trenger ham/henne.	.69	.31	-
Identifikasjon			
*Jeg vil ikke bli slik som min veileder.	.58	.20	.27
*Jeg pleier å se ting annerledes enn min veileder.	-	-	.79
*Jeg vil ikke bli lik min veileder i måten å gjennomføre arbeidet på.	.49	.24	.59
*Min veileder og jeg har ulike interesser.	.21	.21	.60
*Jeg føler at min veileder forventer for mye av meg.	.21	.45	-
Eigenvalues	11.97	2.54	1.52
% forklart varians	39.88	8.46	5.05

KMO .886, $p < .001$. Notat. *indikerer negative ordformuleringer i påstandene hvor skårene er snudd før faktor analysen ble gjennomført.
Rotasjonsmetode: Varimax.

Vedlegg 6: Tilbakemelding fra NSD



Jan Arvid Haugan
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.02.2017

Vår ref: 51877 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51877</i>	<i>Kvalitet i fagopplæring i Trondheim kommune. Relasjoner i veiledningen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Arvid Haugan</i>
<i>Student</i>	<i>Lene Haaheim</i>

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, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i all hovedsak godt utformet, men det bør presiseres at kommunen ikke vil få tilgang til personopplysninger, jf. telefonsamtale med student 07.02.2017. Videre må formuleringene som henviser til at data behandles anonymt/anonymisert tas bort da selve undersøkelsen ikke er anonym. I stedet kan du oppgi at du ikke vil få anledning til å se hvem som har svart, og at epost/IP-adresser hos Questback blir slettet ved prosjektslutt. Vi ber også om at du oppgir at studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS da vi har skiftet navn.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Questback er databehandler for prosjektet. NTNU skal inngå skriftlig avtale med Questback om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Questback) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.