

## **Veiledning innenfor arbeidstrening**

*En kvalitativ casestudie av veiledningsforholdet mellom leder og deltager i arbeidstrening*

—

**Andreas Fagervik**

*Masteroppgave i pedagogikk – november 2016*

*PED-3900*

# Forord

Denne masteroppgaven markerer at min tid som student går mot slutten. Reisen fra jeg begynte på bachelorstudiet i generell pedagogikk for over fem år siden, og frem til nå, har vært en utrolig lærerik og givende prosess. Jeg skal ikke legge skjul på at det har vært noen utfordringer underveis, men jeg kommer først og fremst til å se tilbake til denne tiden med glede.

Takk til alle de som engasjerte seg i prosjektet mitt. Takk til min familie for å ha støttet meg under studietiden, og takk til informantene som velvillig stilte opp til intervju og delte sine egne opplevelser og erfaringer med meg.

En spesiell takk går til min dyktige veileder Mary Brekke, for alltid grundige og konstruktive tilbakemeldinger, som har bidratt til at denne masteroppgaven har vært overkommelig.

Tromsø, november 2016

Andreas Fagervik

# Sammendrag

## Formål

Formålet med studien har vært å sette fokus på veiledningsforholdet mellom leder og deltager i arbeidstrening.

## Problemstilling og forskningsspørsmål

*Hvordan etableres og gjennomføres et veiledningsforhold mellom leder og deltager i arbeidstrening?*

Forskningsspørsmålene sentrerer rundt leders opplevelse av å veilede en deltager i arbeidstrening innenfor tiltakets rammer og betingelser, samt hvordan deltagers perspektiv ivaretas på beste måte.

## Teori

Oppgavens teoretiske grunnlag bygger på teorier omkring veiledning og mentorskap, sosiale forhold og relasjoner, læring i praksis og ledelse.

## Metode

Oppgaven er en empirisk studie. For å belyse problemstillingen har to tiltaksarrangører for arbeidstrening i ordinær virksomhet blitt intervjuet.

## Resultater

Funnene i denne studien indikerer at lederne har utviklet ny forståelse av å veilede en deltager i arbeidstrening. De indikerer også at veiledningen som foregår innenfor denne konteksten, er helt særegen på grunn av de spesielle rammene som veiledningen foregår innenfor.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	II
Sammendrag .....	III
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Oppgavens oppbygning.....	3
2 Teori.....	4
2.1 Veiledning og mentorskap .....	4
2.2 Mesterlære og situert læring.....	5
2.2.1 Taus kunnskap.....	6
2.2.2 Legitim perifer deltagelse og praksisfellesskapet .....	7
2.3 Løsningsfokuset tilnærming.....	7
2.4 Kvalitet i veiledningsrelasjoner.....	8
2.5 Mestring .....	11
2.6 Tilsiktet læring .....	14
2.7 Identitet – de nye unge .....	15
2.8 Alder, stereotyper og læringskapasitet.....	16
2.9 Praksislæring og hverdagslæring .....	17
2.10 Lederskap og relasjoner .....	19
2.11 Organisasjonsidentitet .....	21
2.12 Arbeidsplassen som læringsarena .....	22
2.13 Sosiale nettverk og relasjoner .....	23
2.13.1 Sosial kapital og begrensede relasjoner .....	24
2.13.2 Sosial støtte .....	26
2.14 Refleksjonsmodellen .....	26
2.15 Refleksjonens avgrensning og anatomi.....	27
3 Metode.....	29

3.1	Kvalitativ tilnærming .....	29
3.2	Forskningsdesign.....	31
3.3	Induktiv metode.....	32
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	33
3.4.1	Intervjukvalitet .....	34
3.4.2	Oppbygging av intervjuguide.....	35
3.4.3	Utvalg .....	37
3.4.4	Gjennomføring og transkribering.....	38
3.5	Reliabilitet .....	40
3.6	Validitet.....	41
3.7	Ytre validitet og generalisering .....	42
3.8	Analyse.....	43
3.8.1	Koding og kategorisering av data.....	46
3.9	Etiske hensyn.....	50
4	Presentasjon og drøfting av resultater .....	52
4.1	”Opplevelse av sosiale forhold og relasjoner” .....	53
4.2	”Opplevelse av rammer og betingelser”.....	58
4.3	”Utvikling av ny forståelse gjennom erfaringsbasert og taus kunnskap” .....	64
5	Avslutning .....	65
6	Litteraturliste .....	67
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	71
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	75

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

## **Tabeller og figurer**

Figur 1: Vekslingen mellom helhet og enkeltdeler i analysen, s. 44

Tabell 1: Koding og kategorisering, s. 49

# 1 Innledning

Denne oppgaven skal handle om arbeidslederen som veileder. Kravet til kompetanse er økende, og arbeidslivet som læringsarena får stadig større betydning og anerkjennelse. I stortingsmeldingen (Meld. St. 46 (2012-2013)) ”flere i arbeid”, utviklet under Stoltenberg II regjeringen, ble situasjonen i arbeidslivet beskrevet som utfordrende. Blant annet på grunn av at det stilles høyere krav til effektivitet, det er mer omstillinger og flyt av arbeidere og tjenester. Dette vil på sikt kunne resultere i at det blir mer utfordrende å opprettholde høy sysselsetting blant utsatte grupper som for eksempel unge som har falt fra, eller står i fare for å falle utenfor utdanning og arbeidsliv. I de senere årene har det derfor blitt iverksatt, og vedtatt iverksatt, en rekke tiltak og sentrale reformer for å støtte opp om arbeidslinja og hovedmålet om arbeid for alle. Ett av disse tiltakene er ifølge arbeids- og sosialdepartementet anno 2015, at dagpengemottaker er pliktig til å være aktive arbeidssøkere. Denne aktivitetsplikten er tenkt å bidra til omstillinger og til at arbeidskraften benyttes der den kaster mest av seg (Departementet, 2015). Det finnes likevel flere eksempler på personer som har søkt på en betydelig andel jobber uten at dette har ført frem. I mange tilfeller er årsaken til selve avslaget at personen ikke har nok arbeidserfaring. Jobbsøking kan derfor oppleves som demotiverende og vedkommende kan i verste tilfelle gi opp. Ifølge en undersøkelse om arbeidsledighet utført av SSB, var det i november 2015, 127 tusen arbeidsledige i Norge. Dette utgjorde 4,6 prosent av arbeidsstyrken, noe som var en økning på 2 prosent i forhold til samme undersøkelse gjort syv år tilbake i tid (Statistisk sentralbyrå, 2016). Om en ser på samme undersøkelse, men på de registrerte arbeidsledige som har vært under tiltak, så synes disse å ha stabilisert seg i langt større grad enn de som ikke har vært under det.

Arbeidstrening, tidligere kalt arbeidspraksis, kan tenkes å være ett av tiltakene som har bidratt til dette. I ordinær virksomhet har det som hovedmål å gi tilrettelagt arbeidstrening med påfølgende oppfølging. Det er et tiltak som skal bidra til å avklare den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet og bidra til å styrke deltakerens muligheter til å komme i arbeid eller utdanning. Det gir også arbeidsgiver anledning til å se hva tiltaksdeltakeren kan klare, samtidig som NAV dekker utgiftene til livsopphold for vedkommende. Arbeidsgiveren kan beskrives som en tjenestemottaker med makt og ansvar ovenfor sitt personalet, der hovedsakelig penger er premisset for denne maktposisjonen. Da det er NAV som lønner tiltaksdeltakeren og yter driftstilskudd til arbeidsgiver etter faste standardsatser per måned,

forutsatt at opplæringsplanen er godkjent, skulle man kunne tenke at veiledningsforholdet mellom arbeidsleder og praktikant (deltager) kontra arbeidsleder og ansatt vil være av noe ulik art. Dette kan det være flere årsaker til. For eksempel er praksisperioden relativt kort, noe som gjør at det ikke vil være spesielt lønnsomt å bruke mye tid og ressurser på opplæringen hvis vedkommende likevel skal dra. En annen faktor er den posisjonen som en praksisplass fører med seg. Samtidig er det i henhold til arbeidsmiljøloven krav om opplæring av alle nytilsatte, også deltagere fra arbeidstrening (Arbeidsmiljøloven, 2005). En kan si at forventningene vi har til andre ofte bestemmer hvordan vi oppfatter dem. En person i arbeidstrening vil på mange måter være en som allerede har mislyktes i form av at han eller hun har liten, eller mangelfull arbeidserfaring som følge av at deres arbeidsevne er nedsatt, eller fordi de har behov for arbeidsrettet bistand for å komme i arbeid (NAV, 2014).

## **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I denne masteroppgaven ønsker jeg å sette fokus på veiledningsforholdet mellom leder og deltakere i arbeidstrening. Hovedsakelig ved å se nærmere på hvordan dette forholdet etableres og gjennomføres i fra leders perspektiv. Selve begrepet veileder kan i yrkessammenheng tenkes å bli forbundet mer med begrepet mentor - dette til tross for at det i akademisk sammenheng er vesentlige forskjeller imellom de to. Jeg vil presisere ovenfor leser at veiledningen i denne teksten er å betrakte som mentorskap. Veiledningsforholdet er den relasjonen som bygges mellom leder og deltaker. Leder kan i denne oppgaven defineres som den personen som har det overordnede ansvaret for personalet i en bedrift, det vil si arbeidsgiver. Deltager er å forstå som arbeidspraktikant. Altså en person i såkalt arbeidstrening over en begrenset periode. Arbeidstrening er et tiltak som innebærer å få bistand til å skaffe seg arbeidserfaring for å mestre en bestemt type jobb, eller å få en referanse for å søke ordinært arbeid. Min problemstilling blir som følger:

*Hvordan etableres og gjennomføres et veiledningsforhold mellom leder og deltager i arbeidstrening?*

For å få en dypere forståelse av hvordan veiledningsforholdet mellom leder og deltager i arbeidstrening gjennomføres og etableres, har jeg laget følgende forskningsspørsmål:



1. Hvordan opplever veileder denne rollen?
2. Hvordan opplever veileder tiltakets rammer og betingelser?
3. Hvordan opplever veileder at deltagers perspektiv ivaretas på beste måte?

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven består av fem inndelinger, hvor hoveddelene er inndelt fra en til tre graderinger, for eksempel 1, 1.2 og 1.2.1. I første del presenterer jeg oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. I andre del gjør jeg rede for teori som jeg finner relevant for oppgaven, med formål for diskusjon av empiri. Tredje del består av redegjørelse for valg av metode og forskningsmessige vurderinger i behandling og presentasjon av empirien. Her vil jeg også gjøre rede for utvalget og intervjuprosessen. I fjerde del vil jeg presentere og drøfte resultatene. I femte og siste del kommer avsluttende kommentarer og konklusjon, i tillegg til at jeg sier noe om konsekvensene av prosjektet samt veien videre.

## 2 Teori

I denne inndelingen vil jeg gjøre rede for teori som jeg finner relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### 2.1 Veiledning og mentorskap

Ifølge Per Lauvås og Gunnar Handal (2014) skal man lete lenge etter et område der terminologien er så uklar og vanskelig å få tak i, som innenfor veiledningsfeltet. En kan spørre seg om begreper som veiledning, mentoring, coaching, supervisjon og konsultasjon bare er varianter av samme sak, eller om de kan betraktes som forskjellige virksomheter. Litteraturbasen er enorm, ikke bare totalt, men også innenfor hvert enkelt felt. Det generelle omfanget av veiledning har økt sterkt, og i dag søker folk ”profesjonell” hjelp i omtrent alle mulige sammenhenger (Lauvås & Handal, 2014).

Kaare Skagen (2013, s. 19) sier at det er nødvendig å avgrense veiledning fra terapi. Terapeutisk virksomhet innebærer behandling av mennesker som opplever følelsesmessige tilstander som de selv, eller andre, reagerer på som avvik fra normer. Veiledning betraktes ikke som behandling eller hjelp for sykdomslignende tilstander. Den forutsetter samtale, samtidig som et vesentlig moment ved veiledning er at den består av både et saksforhold og av en relasjon (Skagen, 2013). Hvis det for eksempel dreier seg om en nyansatt i en bedrift, så vil personen sin yrkesutøvelse være temaet for veiledningen. Relasjon handler om tillit og kontakt mellom den som blir veiledet, og den som veileder. Skagen (2013) sier at hvis ikke den nødvendige tilliten er tilstede så vil samtalen lide under dette. God veiledning er dermed avhengig av en god bearbeidelse av saksforholdet og en god relasjon.

Lauvås & Handal (2014) snakker om at vi i dagligspråket bruker ordet ”veiledning” unyansert i flere forskjellige områder og situasjoner. De viser til ulike former for veiledning: yrkesfaglig veiledning, oppgavefaglig veiledning, studie- og yrkesveiledning og personlig veiledning/rådgivning. Det kan være utfordrende å trekke klare skiller mellom disse ulike formene, fordi vektleggingen på det enkelte område er både situasjons- og personavhengig (Lauvås & Handal, 2014). Den yrkesfaglige veiledning innebærer veiledning enten innenfor

utdanningen til, eller i utøvelse av yrket. For eksempel av en nytilsatt, for en leder, eller generelt. De peker på at veiledning blant aktive yrkesutøvere øker sterkt i omfang. Veileder omtales gjerne i den sammenhengen som mentorskap (Lauvås & Handal, 2014).

Mentorskap blir i likhet med veiledningsbegrepet brukt i mange ulike sammenhenger (Mathisen, 2015). På generelt grunnlag definerer Knud Illeris (2004, s. 110) mentoring som en interaktiv prosess av veiledning og utviklingsmessig karakter, mellom to personer over en lengere tidsperiode. Det vil si at en person med en kompetanse, hjelper en annen person som ønsker å oppnå denne kompetansen. Historisk sett stammer selve begrepet fra den greske mytologien, og i mytens modell legges det stor vekt på elevens, også kalt "mentees", utvikling. Mentorens utvikling har derimot ikke særlig betydning. Myten sier likevel at begge parter vil ha utbytte av læringsprosessen til slutt. Mentoren vil i kraft av sin posisjon, viten og erfaringer, ha adgang til ressurser og informasjon som vil gagne "mentee" med tanke på en fremtidig karriere. Det er også av betydning at mentoren behersker et bredt spekter av pedagogiske virkemidler. Generelt kan mentoring være et redskap til både faglig og personlig utvikling. For eksempel vil man i et læringsmiljø sikre samspillet mellom det daglige arbeidet og etterutdanning gjennom denne tilnærmingen.

## **2.2 Mesterlære og situert læring**

I en historisk sammenheng har håndverksopplæringen foregått med liten grad av formell undervisning, men heller gjennom observasjon av en mer erfaren håndverker. Opplæringen foregikk ved at den erfarne demonstrerte hvordan noe skulle gjøres. Begrepet mesterlære kan i dag sees som en motsetning til skole og utdanning som forberedelse til yrkeslivet (Nielsen & Kvale, 1999). Begrepet har en nær tilknytning til situert læringsteori og et sosiokulturelt perspektiv på læring (Skagen, 2000). Nielsen & Kvale (1999, s. 13), trekker frem fire hovedpunkter ved mesterlære:

1. **Praksisfellesskapet:** Læring finner sted i praksisfellesskapet og gjennom legitim perifer deltagelse.
2. **Tilegnelsen av faglig identitet:** Læring skjer ved å utføre ulike handlinger med en stigende vanskelighetsgrad. Etter hvert som man utvikler ferdigheter i et fag og beveger seg mot beherskelse, vil man samtidig utvikle faglig identitet.

3. Læring uten formell undervisning: Læring foregår gjennom konkrete handlinger, observasjon og imitasjon av en mer erfaren.
4. Evaluering gjennom praksis: Handlingene evalueres kontinuerlig. Eksempelvis vil en mester innenfor håndverksopplæring evaluere kvaliteten på produktene ut fra hvor godt de fungerer og hvordan kunden responderer.

Innenfor mesterlære eksisterer det et asymmetrisk forhold mellom den erfarne, og den som skal lære. I læringsprosessen tilegner lærlingen seg taus kunnskap ved å observere hva den erfarne gjør (Nielsen & Kvale, 1999). En kan derfor si at uformell veiledning står sterkt innenfor denne tradisjonen. I motsetning til tradisjonelle veiledningstilnærminger åpner mesterlære opp for veiledning i grupper. Skagen (2000) sier samtidig at lærling-mester forholdet, innebærer en viss risiko for konserverende reproduksjon av mesterens eller praksisfellesskapets gjeldende praksis. Grunnen er at formen har begrensninger hva gjelder å ivareta nyskaping.

Mesterlære er ifølge Nielsen & Kvale (1999) en form for ”grunnfigur” som viser til former for læring og produksjon som skjer i fellesskap. Situert læring strekker seg utover mesterlære og fokuset ligger på praksisfellesskapet som den sentrale læringsarenaen. Situert læringsteori er viktig, fordi den inneholder vesentlige begreper til å analysere den ikke-skolastiske læringen som finner sted utenfor de formaliserte rammene av læring. For eksempel i arbeidslivet. Teorien tar utgangspunkt i at all læring – mesterlære, hverdagslæring og skolelæring – er situert i spesifikke sosiale settinger (Lave & Wenger, 2003).

### **2.2.1 Taus kunnskap**

Læring skjer ikke bare i hodet, men er også forankret i de situasjoner den foregår i. Det er i de situasjonene vi står ovenfor daglig hvor vi tilegner oss kunnskaper, ferdigheter og holdninger som vi ikke får gjennom teoretiske studier (Mathisen, 2015). Begrepet taus kunnskap har ifølge Lauvås & Handal (2014) ingen presis definisjon. Det referer imidlertid til kunnskap som vi har et så nært forhold til at vi knapt er bevisst at vi har den. For eksempel vil det i en yrkessammenheng, basere seg på den enkeltes og arbeidsfellesskapets erfaringer, men som ikke blir uttrykt. Ting kan derfor ofte være lettere gjort enn sagt. Det dreier seg om elementer av konkret viten, som ikke kan artikuleres verbalt, enten i det hele og store, eller slik at det

likevel vil være utilstrekkelig for bestemte formål (Mathisen, 2015). Kunnskapen forblir dermed taus.

### **2.2.2 Legitim perifer deltagelse og praksisfellesskapet**

Ifølge Skagen (2000, s. 78) er legitim perifer deltakelse et positivt begrep. Det gir en person åpning inn i det sosiale fellesskapet samt inkluderer at det utvikles forståelse ved økende involvering i strukturene og systemene (Skagen, 2000). I et situert læringsperspektiv, er deltagelse i et praksisfellesskapet en forutsetning for læring. Det innebærer at kunnskapen i seg selv ikke er knyttet til enkeltindivider, men til samhandling mellom person, aktivitet og den sosiale verden. Nye deltagere i et praksisfellesskap beveger seg gradvis fra en legitim perifer deltagelse til full deltagelse. Det betyr at de blir integrert ved å delta i aktiviteter, og dermed får de kjennskap til den kunnskapen som ligger i utførelsen av aktivitetene. Fokuset rettes altså mot adgangen til fellesskapet, og gjør dermed at begrepet legitim perifer deltakelse tydeliggjør et nettverk av relasjoner som ellers ikke ville blitt oppfattet som sammenhengende (Skagen, 2000). Etienne Wenger (2004) fremhever tre ulike karakteristikk i sin beskrivelse av praksisfellesskapet: felles virksomhet, felles repertoar og gjensidig engasjement. Praksis eksisterer på grunn av at deltagerne engasjerer seg i handlinger, og gjennom dette skapes et felles ansvar, rutiner, historier og artefakter. Dette kalles for tingliggjørelse (Wenger, 2004). Begrepet betyr ”at gjøre til en ting” (Wenger 2004, s. 72), og kan forklares ved at man overfører sine meninger til verden omkring, og deretter så oppfatter man at de har en virkelighet i seg selv - som eksisterende i verden. Et praksisfellesskap vil for eksempel skape begreper, symboler og verktøy som bidrar til tingliggjørelse i praksis. Wenger (2004) sier at en tingliggjørelse ikke nødvendigvis må være noe konkret eller materielt, men at det skal avspeile praksisen. Det er dualiteten mellom deltagelse og tingliggjørelse som skaper meningen i en praksis (Wenger, 2004).

### **2.3 Løsningsfokusert tilnærming**

En løsningsfokusert tilnærming (LØFT) innenfor veiledning bygger på antagelsen om at ønsket endring skjer raskere ved å lete etter det som virker, framfor å finne ut av hva som ikke

gjør det (Langslet, 2002). En sentral idé er at språket har stor innvirkningen på våre opplevelser, og at problemer ofte forsterkes hvis man bruker et problemorientert språk. Tanken er at man gjenskaper følelsene til et individ hver gang man konfronterer vedkommende med feil og mangler, og dermed vil man bare få mer av det samme. I henhold til LØFT er det derfor mer hensiktsmessig å rette samtalen inn mot det man vil ha mer av, fremfor det motsatte. En annen sentral idé er at det i alle sosiale systemer eksisterer et såkalt både-og (Langslet, 2002). Det innebærer at selv i de mest fastlåste konflikter så eksisterer det en konfliktfri sone, der problemene er mindre eller helt borte. Det handler om å få øye på ”unntak fra problem”, eller det som tross i problemene fungerer godt. I en organisasjon for eksempel, vil man istedenfor å kartlegge årsakene til problemet heller fokusere på det man lykkes med og får til. Langslet (2002) sier at et hovedanliggende i LØFT er å belyse ønsket framtid og kloke grep på veien dit. Måten en kan gjøre dette på er ved å avgrense seg og gå ett skritt om gangen. Man sikter seg inn på små, konkrete, realistiske endringer som raskt lar seg konstatere. På denne måten vil sannsynligheten for å lykkes øke, og små forandringer vil etterhvert kunne utløse større (Langslet, 2002).

## **2.4 Kvalitet i veiledningsrelasjoner**

Innenfor en tradisjonell veiledningssamtale er det flere faktorer som spiller inn i forhold til hvor stor betydning, eller hvor stor hjelp samtalen har for veisøkeren. For eksempel kan en vanlig oppfatning blant veiledere være at veisøkeren frivillig, selvstendig og aktivt tar del i en veiledningssituasjon med et ønske om en annen retning i livet (Bjørndal, 2011). Det kan imidlertid bli problematisk fordi det i realiteten er store variasjoner kvalitetsmessig i ulike veiledningsrelasjoner. En kan finne ulike retninger på kvalitet blant annet innenfor løsningsfokusert terapi, hvor man skiller mellom besøksrelasjoner, klagerrelasjoner og kunderelasjoner (Bjørndal, 2015). Førstnevnte omhandler forhold hvor den som får hjelp møter opp til en veiledningstime uten selv å ha noen formening om at noe bør endres, eller at denne personen tar noe selvstendig ansvar for dette. Noe som minner mer om et ”besøk”. En slik situasjon kan være ved en arbeidsplass hvor de ansatte blir kalt inn til en obligatorisk veiledningstime. En slik obligatorisk time kan tenkes å by på utfordringer. Eksempelvis om veisøker skulle bli utålmodig og vise liten interesse for det som blir sagt. Det kan også tenkes at mange ikke er spesielt interessert i å snakke om seg selv med en fremmed person overhodet. Faren er derfor at det kan bli mer monolog framfor dialog. I beste fall engasjerer

veisøker seg, og oppfatter samtalen som givende. Man må likevel ha i bakhodet at dette ikke er en selvfølge. I en klagerelasjon kommer veisøker og hjelper, som oftest, fram til en felles forståelse av problemet. Derimot er ikke veisøker like villig til å erkjenne at han selv er en del av løsningen – snarere tvert i mot. Et av kjennetegnene til denne relasjonen er at det er andre som må forandre seg, og samtidig ta ansvar for de endringene som situasjonen krever. Det kan by på utfordringer for veilederen. Kanskje spesielt hvis det for eksempel er snakk om et problematisk forhold mellom barn og voksen i eksempelvis skole eller barnehage.

Kunderelasjoner kan på sin side beskrives som et forhold der veisøker aktivt tar del i samtalen. Henholdsvis ved at denne personen bidrar med å identifisere problemet, hvilke løsninger som finnes, og hvordan en selv kan ta del i denne prosessen (Bjørndal, 2015). Det kan sammenlignes med en kunde som tar i bruk en bedrifts tjenester. Veisøkeren benytter seg altså av veiledningen som et redskap.

I de seneste årene har ordet arbeidsallianse blitt benyttet som et samlebegrep for kvaliteten på hjelperelasjonene innenfor veiledning. Dette begrepet kan oppsummeres som et samarbeid mellom veisøker og veileder i forhold til endring. Det kan identifiseres ved tre sentrale holdepunkter: 1. kontrakt om mål, 2. kontrakt om partenes oppgaver, og 3. nødvendige relasjonelle bånd (Bjørndal, 2015). Denne alliansens styrke varierer imidlertid - menes at det er enkeltkvaliteter som står sterkere enn andre. Det kan være kvaliteter som empati, forståelse eller respekt (Bjørndal, 2015). Nettopp empati kan sies å være den sterkeste enkeltkvaliteten, som kan forklare hvorfor en veileder klarer å hjelpe en veisøker. En kan også si at den er en forutsetning for alle de andre kvalitetene i alliansen. En generell oppfatning av empati er evnen til å kunne leve seg inn i, og forstå andre mennesker. Lauvås & Handal (2014) definerer empati fra en veileders perspektiv som:

Empati innebærer et forsøk fra veilederens side på å forstå verden også sett fra de(n) veiledetes ståsted, kognitivt og emosjonelt, på å sette seg inn i den unike situasjonen til de(n) man veileder (Lauvås & Handal, 2014, s. 248).

Det handler altså om å sette seg inn i andres perspektiv, noe som utvilsomt er en viktig egenskap hos en veileder. I pedagogisk sammenheng forstås ofte begrepet empati som en treleddet prosess. Henholdsvis ved at veileder i første ledd forsøker å forstå hva veisøkeren prøver å formidle. Det neste steget er å vise empatisk forståelse for veisøkerens erfaringer, før man til slutt forsøker å formidle en forståelse slik at veisøker får en bevissthet om at han eller

hun blir møtt med empati (Bjørndal, 2015). Aktiv lytting er et nøkkelord i denne sammenhengen. En kan tenke seg at dette ikke er en egenskap man kan lære seg ved å følge en ”enkel oppskrift”. Samtidig kan man hevde at empati og aktiv lytting henger tett sammen. Det overordnende målet bør alltid være at veilederen lytter til det veisøker sier, og samtidig tolker det som blir sagt og gir det mening underveis. Det vil også være en fordel å utvikle sine nonverbale lytteferdigheter som eksempelvis paraspråk, kroppsbevegelser, øyekontakt og fysisk utseende. Til tross for at samtlige tre ledd er nødvendige for å nå det fulle potensialet av samtalen er ikke dette alltid tilfellet. Noen ganger er det kun ett av punktene som er suksessfulle. For eksempel kan det være en situasjon der veilederen forstår det veisøker prøver å si, men klarer ikke å formidle det tilbake på en slik måte at veisøker føler seg forstått. Dette er et faremoment fordi det fort kan snu veisøkers oppfatning av samtalen i en negativ retning og samtidig skape tvil. Empati kan derfor sies å være helt avgjørende for at man skal klare å skape en reel samarbeidsrelasjon.

Betydningen av empati bekreftes videre om en ser på resultater fra forskning innenfor terapeutiske samtaler (Bjørndal, 2015). Det viser seg at det å føle seg forstått øker tilfredsheten og viljen til samarbeid. Det kan kanskje virke noe selvsagt at motivasjonen til veisøker vil bli bedre om veilederen viser en tydelig vilje til å forstå. Samtidig er det nok ingen dum idé at man som hjelper er bevisst på at empati stimulerer til samarbeid. Det andre aspektet jeg vil nevne, er hvordan empati fremmer kognitiv og affektiv prosessering. Ofte når man omtaler en hjelpersamtale tenker man i første omgang på en ytre dialog. Her eksisterer det imidlertid også en indre dialog. Dette innebærer idéen om at når vi tenker, så snakker vi egentlig med oss selv (Bjørndal, 2015). Tanken er at man snakker ”bedre” med seg selv når man blir møtt med empati. Under en samtale kan det ofte være til hjelp om man blir oppmuntret til å lytte til seg selv – altså sette ord på tanker og følelser. Carl Rogers sa blant annet at grunnen til at mennesker sliter, er fordi de har stoppet opp i dialogen med seg selv. Undersøkelser viser at mennesker resonnerer bedre om man snakker med seg selv, samtidig som man utfører en komplisert oppgave. En innvending mot Rogers tankemåte kan være at man fokuserer i overkant mye på å lytte, framfor å bidra med sin egen stemme. Dette er derimot ikke en innvending mot empati – snarere tvert i mot. Det å bli møtt med empati kan på mange måter gjøre veisøker mer mottakelig for å slippe andre inn i den indre dialogen. Samtidig kan en taus tilnærming fra hjelperens side, føre til en gjensidig lukkethet fra veisøkeren (Bjørndal, 2015).



Empatien kan videre ha sterkest betydning i situasjoner hvor veisøker er i en sårbar, usikker eller belastet livssituasjon (Bjørndal, 2015). Fokuset knyttet til slike tilfeller kan ofte havne rundt problemer, manglende mestringsfølelse, eller en følelse av ufullkommenhet. Om forholdet i tillegg har et asymmetrisk avhengighetspreg over seg, som i de tilfeller hvor for eksempel hjelperen har nøkkelen til veisøkers tilgang på økonomi, så kan det oppleves ekstra frustrerende. Et tredje aspekt, er at det bidrar til å styrke menneskers trygghetsfølelse (Bjørndal, 2015). Årsaken er at det oppleves tryggere for veisøker å snakke åpent om sine problemer og ufullkommenheter.

## **2.5 Mestring**

En kan si at det meste av menneskelig virksomhet handler om mestring. Selve begrepet kan ifølge Bjørndal (2015) defineres som opplevelsen av å beherske noe, eller ta kontroll over noe. Man må likevel ikke reservere seg rundt ordet som noe man bruker utelukkende om særlig vellykkede personer. Mestring er noe som favner oss alle, og de fleste mennesker opplever at livet kan gå dem imot iblant. Der noen blir sittende fast i problemene sine, nedkjemper andre vanskene og kommer videre. Ifølge Lisbeth Brudal (2006) tyder mye på at en fleksibel holdning til forandringer og motgang kan være avgjørende for utfallet av en vanskelig situasjon. Hun sier at det eksisterer en rekke negative livshendelser som utfordrer oss på mestring. For eksempel problemer på arbeidsplassen, eller det å være uten jobb.

I forhold til veiledning må imidlertid begrepet mestring snevres inn (Bjørndal, 2015). Et sentralt skille er hvilke type mestring man benytter seg av når en står ovenfor en veisøker med større utfordringer. Bjørndal (2015) nevner tre ulike strategier. Den første er såkalte vurderingsfokuserte strategier. Den typiske veisøkeren hvor denne tilnærmingen er aktuell, er en som kan ha svært høye ambisjoner, og som gjerne ønsker å oppnå disse på kortest mulig tid. Målet med samtalen vil derfor innebære en modifikasjon av tankemåten, slik at ambisjonene nedjusteres til et mer realistisk nivå. Problemfokuserte strategier handler om å rette oppmerksomheten mot selve årsaken til problemene. Med andre ord ligger fokuset på å endre, eller å eliminere årsakene totalt. Det kan innebære at man lærer seg nye ferdigheter, søker mer informasjon om problemet og samtidig evaluere fordeler og ulemper. Den siste tilnærmingen er følelsesfokuserte strategier. Det handler om å endre veisøkers følelsesmessige reaksjoner i forhold til problemet. Altså ønsker man å unngå det som utløser

negative følelser, samtidig som man fokuserer på å styrke seg selv. Denne type strategi kan være aktuell for personer som sliter med følelsesmessige belastninger. Det kan for eksempel innebære at veisøkeren jobber med å akseptere egenskaper ved seg selv som han eller hun ikke kan gjøre noe med. Av alle de tre nevnte strategiene kan man argumentere for at det er problemfokuserte strategier som er mest konstruktivt å benytte seg av. Imidlertid kan det også være aktuelt, i noen tilfeller, å kombinere alle tre. En viktig del av hjelpeprosessen er å avklare dette (Bjørndal, 2015).

En viktig egenskap hos veilederen kan være evnen til å stimulere fokuset til veisøker over mot en mer mestringsorientert tilnærming (Bjørndal, 2015). Det kan for eksempel innebære at man omformulerer prestasjonsmål. Med andre ord, så handler det om å sette målbare oppnåelige mål, både korte og langsiktige. Man kan for eksempel skrive logg, eller hvis det gjelder en student, så kan man sette opp en timeplan på hvor mange timer daglig vedkommende må studere for å være best mulig rustet til et studiet. Altså systematiserer man i større grad sin daglige og fremtidige aktivitet. Slike mål er imidlertid av liten verdi om ikke veisøker selv føler eierskap til dem. En veileder må derfor være oppmerksom på at veisøker faktisk er hundre prosent dedikert til de målene som blir utarbeidet (Bjørndal, 2015). Et annet faremoment er at veileder setter opp målsettinger utfra sin egen referanseramme. Dette kan føre til at veisøker opplever liten innflytelse på utfallet av samtalen. Det er derfor svært viktig at veileder jobber utfra veisøkers egne referanser. Disse kan bli tydeliggjort ved at hjelper tar seg god tid til å lytte når veisøker beskriver sin situasjon. Hjelper kan også spørre veisøker om fremtidsforestillinger, med tanke på hva personen ønsker å oppnå uavhengig om det er veldig realistisk eller ikke. Det er ikke uvanlig at veisøker kan ha så mange mål at det kan oppleves som uoversiktlig. Da må man i verste fall begynne å luke vekk de som kan tenkes å være minst realistisk, og samtidig prioritere de som virker mest oppnåelig. I noen tilfeller kan veisøker ha knyttet seg til ett bestemt mål. Da bør man som hjelper først og fremst forsøke å finne ut hvor sterkt dette eierskapet er. For eksempel ved å benytte seg av skaleringsmetoden. Man kan også stille spørsmål rundt motivasjonen til det spesifikke målet (Bjørndal, 2015).

En kan si at en mestringsorientert tilnærming på generelt basis kan være konstruktiv. Måten mange formulerer målene sine påvirker blant annet selvtillit, motivasjon og arbeidsinnsats. Et av de vanligste problemene knyttet til målsettinger er at de er for generelle (Bjørndal, 2015). For eksempel kan målet om å bli en bedre student være altfor vagt til at man skal kunne evaluere og rette det opp mot handling. Som hjelper bør man heller tilstrebe en mer konkret

målformulering. Denne formuleringen bør samtidig være vanskelig, men realistisk. Vanskelig fordi det for veisøker kan oppleves lite konstruktiv om de er urealistisk høye eller for lette. Det dreier seg altså om å finne en balanse mellom utfordringer og muligheten til å lykkes (Bjørndal, 2015). Med tanke på korte og langsiktige mål, så er det av betydning at hjelper formulerer kortsiktige mål slik at veisøker ikke mister motet eller fokuset underveis. Eksempelvis er uttrykket en kamp om gangen, som ofte er brukt i fotballsammenheng, noe som kan illustrere dette. Utrykket fokus på arbeidsoppgavene kan også knyttes til idrettsverdenen. Dette handler imidlertid om de forholdene man selv kan kontrollere, og er mer i retning prosess- og ferdighetsmål, fremfor resultatmål. Slike typer mål kan rette oppmerksomheten mot veisøkerens mestring og følelsen av selvkontroll (Bjørndal, 2015).

Etter at man har formulert ulike mål i den formelle hjelpersamtalen, kan oppmerksomheten rundt disse i etterkant forfalle (Bjørndal, 2015). For at de skal nå sitt potensiale er det derfor av betydning at veisøker til stadighet blir minnet på dette. Det kan eksempelvis skje via uformelle samtaler med hjelper. Hvis situasjonen ikke skulle tillate dette, kan andre alternativer som å henge målene opp på baderspeilet være en mulighet. Veileder kan også hjelpe veisøker med å utvikle og konkretisere strategier for hvordan målene skal oppnås. Det kan for eksempel innebære en form for tidsplan. Det er også mulig å styrke veisøkerens forpliktelser ovenfor målet. En måte man kan gjøre dette på er ved å lage klart formulerte avtaler med påfølgende purringer, i form av eksempelvis e-poster. Det krever lite arbeid fra hjelper, men kan ha stor betydning for veisøker. Poenget er å fremkalle en følelse av at vedkommende ikke er alene om å nå målet fordi han eller hun med jevne mellomrom får en påminnelse. Samtidig må veisøkerens personlighet tas hensyn til. Er det en person med lav selvtillit, er det en egenskap som vedkommende har særlig høy kompetanse på eller er personen veldig prestasjonsorientert. Hjelpers evne til empati er i denne sammenhengen viktig (Bjørndal, 2015).

Tradisjonelle hjelpetilnærminger kan sies å fokusere i overkant mye på selve problemet, noe som kan føre til at man lammer veisøkerens handlekraft. I løsningsfokuset veiledning har man som følge av dette sett mer på såkalte positive unntak. Utgangspunktet for denne tilnærmingen er at man alltid kan finne et punkt i veisøkers liv hvor selve utfordringen en søker å løse hadde mindre betydning. Dette er det man som hjelper ønsker å bygge videre på (Langslet, 2002). Det er ikke uvanlig at en veisøker sliter med å se disse unntakene selv. Årsaken er trolig at problemets belastning overskygger de mer konstruktive handlingene.

Dette er forøvrig et prinsipp som kan anvendes andre plasser enn i løsningsfokuserete tilnærminger. I hjelpersamtalen kan man konkret benytte seg av denne metoden ved å skille mellom tre faser. Henholdsvis ved at man spør etter eksempler på positive unntak, utforsker detaljene i disse unntakene og spesifikt hvordan de har oppstått.

En kan si at den største enkeltfaktoren for om en veisøker klarer å mestre utfordringene, er deres egen mestringsforventning (Bjørndal, 2015). Altså forventningen om at de er kapable til å gjennomføre eller ikke. Dette kan være en avgjørende faktor og det har vist seg å ha en positiv korrelasjon med livskvalitet, fysisk- og psykisk helse, motivasjon og prestasjoner (Bjørndal, 2015). En måte å hjelpe veisøker mot en slik tilnærming kan være å utvikle strategier for å oppleve fremtidig mestring. For eksempel kan man legge ekstra innsats mot et spesifikt begrenset mål. En kan også hjelpe veisøker å bli bevisst sine egne mestringsopplevelser. Et spørsmål veileder kan stille for å oppnå dette kan være å få veisøker til å fortelle hva han eller hun, selv har opplevd å få best til i for eksempel en praksisperiode. Det er imidlertid viktig at hjelper er oppmerksom på hvordan veisøker fortolker sin egen mestring, eventuelt sin manglende (Bjørndal, 2015). For eksempel kan hjelper se om veisøker forklarer prestasjonene sine med ytre eller indre årsaker. Et annet skille er om veisøker forklarer sine prestasjoner med kontrollerbare, eller ikke-kontrollerbare årsaker. Kontrollerbar årsaksforklaring er betydningsfullt fordi det ofte er motiverende når veisøker ser sine egne prestasjoner i sammenheng med kontrollerbare forhold. I tillegg bør hjelper være oppmerksom på begrepet lært hjelpeløshet (Bjørndal, 2015). Grunnen er at personer med liten tro på seg selv kan gå inn i forsvarsmodus, eller en såkalt sykerolle om de gjentatte ganger opplever nederlag. Som veileder kan en god strategi være å spørre hvordan man kan påvirke opplevelsen av at veisøker føler seg mislykket og som på sikt kan bidra til å fremme mestring (Bjørndal, 2015). En annen nyttig egenskap er å se sammenhengen mellom arbeidsinnsats og fremgang, noe som en veileder bør formidles til veisøker. Om veileder lykkes med å hjelpe veisøker mot en mestringsorientert tilnærming kan det ofte styrke personen betraktelig.

## **2.6 Tilsiktet læring**

Voksnes læring kjennetegnes ved tilsiktet læring. Det handler om at voksne lærer best når de ut fra sitt eget perspektiv ser nytteverdien av det de skal lære. Ifølge Illeris (2001) er spørsmålet om tilsiktet læring kan være subjektivt meningsfullt for en voksen, helt avgjørende

for læringen. Han sier at svaret ligger i individets livssituasjon, bakgrunn og hvilke interesser personen har. Årsaken er at livet til en typisk voksen ofte er preget av overordnede livsprosjekter, som videre genererer ulike gjøremål og holdninger. Disse utfyller ens tilværelse i tillegg til å fungere som en målestokk for hva man lærer og ikke lærer. I noen tilfeller er dette en klar og bevisst posisjon, men som regel er denne prosessen styrt ubevisst. Det henger altså en automatikk over de valgene man tar. Overordnede livsprosjekter handler om å skape seg et godt familieliv, eller et tilfredsstillende arbeidsliv. Det kan også omhandle interesser, fritidsaktiviteter eller religiøse overbevisninger. Om en voksen lykkes i å se en mening bak læringen ut fra sine livsprosjekter, så kan personen tilegne seg veldig mye ifølge Illeris (2001). Det å lære seg å kjøre bil er en av de fremste eksemplene på dette. Noen tar kanskje bilkjøring lett, mens andre kan oppleve det som vanskelig. Poenget er at de fleste vil klare å ta sertifikatet til slutt, fordi de ser nytteverdien med å kjøre. Utfallet av en læringssituasjon er samtidig avhengig av den bevisste og ubevisste motivasjonen man selv møter opp med, og blir møtt med. Denne motivasjonen er imidlertid påvirkelig. En kan for eksempel etter en samtale, eller veiledning endre sitt perspektiv (Illeris, 2001).

## **2.7 Identitet – de nye unge**

De såkalte nye unge, den oppvoksende generasjonen, er ifølge Illeris (2001) sterkt preget av en form for ”kulturell frigjøring”. Det innebærer en oppløsning av tradisjonelle normer, strukturer og holdninger hvor individualisering er i fokus (Svartdal, 2011). Det handler om å velge, forme en egen livsstil og identitet i et samfunn hvor mulighetene nærmest er grenseløse. I et samfunnsmessig perspektiv dreier dette seg om globaliseringen, et markedsstyrt samfunn og informasjonsteknologiens gjennombrudd. Utdannelse er blitt mer sentralt i de unges liv. Likevel er ikke dette noe det ene og alene handler om. Ungdomstiden kan i dag trekke langt mot 30-årene, noe som har ført til at flere ikke lenger er så orientert mot arbeidslivet (Illeris, 2001). Det å leve på sosialstønad, eller å klare seg med en deltidsjobb er på mange måter sosialt akseptert. Mange forholder seg derfor noe passivt til utdanning. Innstillingen rettes mot ideen om livslang læring og utdanning som et middel i den stadig fornyende identitetsbyggingen. Utfordringen oppstår når man relaterer det utdanning har å by på mot sine aktuelle behov og problemer. Hvis for eksempel en forelesning til et emne ikke oppleves som interessant nok for en student, eller givende nok, så dropper man det. Dette kan

være i direkte form ved at man ikke møter opp, forlater underveis, eller så kan det være mentalt ved at man reduserer sitt engasjement.

## **2.8 Alder, stereotypier og læringskapasitet**

En kan si at alder er en av de tidligste karakteristikkene vi ser hos et annet menneske. Ifølge Nelson (2002) vil vårt syn på alder, bevisst eller ubevisst, påvirke vår interaksjon med andre. Det finnes utallige stereotypier om eldre. En av de kanskje mest kjente er at voksne lærer dårligere enn barn og unge (Illeris, 2001). Dette kan i tillegg sies å gjelde som en stigende variabel, altså jo eldre man blir, jo dårligere lærer man. I forhold til dette temaet så finnes det per dags dato ikke noe godt norsk ord som kan forklare den sosiale negative stereotypiske holdningen som eksisterer. Jeg har derfor valgt å benytte meg av det engelske begrepet ageism i denne teksten. Begrepet kan defineres som fordommer mot noen basert på alder (Nelson, 2002).

Folk deler ofte den sosiale verden inn i ”oss” og ”dem” – eller inngrupper og utgrupper (Svartdal, 2011). Som regel vil holdningene til inngruppene være mer positiv enn mot utgruppene. Fordommer kan med bakgrunn i denne forståelsen defineres som negative følelser mot en utgruppe (Svartdal, 2011, s. 323). Stereotypier er videre et viktig begrep for å forstå sosial adferd. Ifølge Charles Stangor (2013), så eksisterer det hundrevis av definisjoner på stereotypisering. Felles for de fleste definisjonene er imidlertid at de baserer seg på en idé om at stereotypisering er en måte å strukturere vår kunnskap på som tjener som mentale, forenklete bilder av en gitt gruppe mennesker (Stangor, 2013; Nelson, 2002). Nelson sier at:

In recent work, we suggest that stereotypes are neither univalent nor one-dimensional. Instead, they contain negative and positive beliefs, along multiple dimensions (Nelson, 2002, s. 8).

Stereotypier skiller seg fra fordommer ved at det er en nøytral beskrivelse av grupperinger. De kan altså være både positive og negative. Stangor (2002) sier at vi likevel generer flere negative beskrivelser og selv om vi uttrykker stereotypier i positiv forstand, så blir det ofte oppfattet negativt. For eksempel viste en studie at eldre personer i større grad ble sett på som lite ambisiøs og intellektuelt inkompetente men samtidig mer vennlig og varm enn yngre personer (Nelson, 2002, s. 11). En studie om hukommelse viste at når yngre personer glemte

en ting, så ble det sett på som mangel på innsats eller oppmerksomhet. Når eldre personer glemte noe så skyldtes det inkompetanse.

Med tanke på eldre menneskers kapasitet til læring, kan man si at det er en noe unyansert forståelse her. Det er nemlig et paradoks som man bør ha i bakhodet. Ifølge Illeris (2001) er en avgjørende faktor når det kommer til voksnes læring spørsmålet om hvem som styrer og bestemmer læringen. Altså, om en ikke har havnet i læringssituasjonen av egen fri vilje, så vil det nesten alltid bevisst eller ubevisst, være noen former for motstand eller forsvarsmekanismer som gjør seg gjeldende. Om man derimot har havnet i en læringssituasjon av fri vilje, og i tillegg har en sterk indre motivasjon, så kan vedkommende kaste seg inn i læringen med full kapasitet. Her spiller også tidligere erfaringer en stor rolle. Man kan si at om kapasiteten er på plass så er det kun motivasjonen det står på.

## **2.9 Praksislæring og hverdagslæring**

Begrepet *praksislæring* forekommer trolig først og fremst i ikke-institusjonaliserte sammenhenger. Vi kan ifølge Illeris (2001) skille mellom to ulike hovedtyper: 1. praksislæring i regulerende sammenheng, som for eksempel læring på en arbeidsplass, og 2. ikke regulerende praksislæring, som for eksempel læring i forskjellige sammenhenger i hverdagen - hverdagslæring. Sistnevnte kan man si har en mer tilfeldig karakter over seg. Samtidig kan man i denne læringsformen identifisere en målrettet og systematisk tilnærming. For eksempel ved at en person leter i et oppslagsverk, eller at man studerer en manual i forhold til hvordan man skal montere opp sitt nye garderobeskap. Selv om det innholdsmessige i disse eksemplene er satt i sentrum så er de psykodynamiske, og sosiale dimensjonene involvert. Rent oppsummert er hverdagslæring viktig i mange sammenhenger. Til tross for dette, så kommer man ikke utenom at den er lite verdt i dagens samfunn. Det er fordi den vil oppfattes som tilfeldig. Den er ikke regulert og den kan ikke styres eller kontrolleres. Man mangler dokumentasjon (Illeris 2001).

En arena hvor praksislæring forekommer i større grad er på en arbeidsplass, og/eller i forbindelse med den. Dette kan begrunnes i forståelsen av situert læring, altså at læringsaktiviteten står i forbindelse med situasjonen den inngår i. Samtidig kan man se nærmere på hvilke læring som egentlig forekommer på arbeidsplassen og hvilken læring som

ikke gjør det. En måte man kan gjøre dette på, er ved å ta utgangspunkt i en modell utviklet av Christian H. Jørgensen og Niels Warring (Illeris, 2004). Dette er en modell som hovedsakelig opererer med begrepene læringsmiljø og læringsforløp. Disse kan i denne sammenhengen tolkes som arbeidsplassen og selve arbeiderens læringsforløp. Læringsmiljøet er de muligheter en har til å tilegne seg kunnskap i de materielle, og sosiale omgivelsene en befinner seg i. Læringsforløpet er den kontinuerlige læringsprosessen som bygger på de erfaringene vi gjør oss. Denne prosessen henter i tillegg ut retningen sin gjennom individets fremtidsutkast og perspektiver. Læringsforløpet er altså avgjørende for hvordan arbeiderne på en arbeidsplass møter, og utnytter, de læringsmulighetene som presenterer seg. En kan på mange måter si at det oppstår en dynamisk relasjon mellom tre hovedkomponenter i arbeidslæringen. Henholdsvis det-teknisk-organisatoriske læringsmiljøet, det sosiale læringsmiljøet og arbeidernes læringsforløp, illustrert slik (Illeris 2004, s. 30):



Årsaken til at man har benyttet seg av to ulike læringsmiljø skyldes primært at det er forskjellig dynamikker som bestemmer utviklingen (Illeris, 2004). For eksempel er det markedsmiljø og teknologiske forhold som bestemmer betingelsene for læring i det teknisk-organisatoriske miljøet mens i det sosiale læringsmiljøet er det de sosiale og kulturelle betingelsene som bestemmer. Til tross for dette, så utgjør miljøene kun rammene rundt læringen. Det er altså i samspillet mellom arbeider og miljø at læring forekommer. Derfor kan man måtte analysere arbeiderens bakgrunn, erfaring og framtidsperspektiver om man ønsker å forstå det dynamiske forholdet. For eksempel kan man si at læringsforløpet henger såpass tett sammen med det sosiale miljøet at man nesten bare analytisk kan skille de to fra hverandre som separate elementer (Illeris, 2004).



Mulighetene for læring på en arbeidsplass er avhengig av blant annet innholdet i arbeidet, organiseringen, og de materielle forholdene. Man kan altså si at det er det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet som bestemmer hvilke kvalifikasjonskrav som stilles til arbeideren og hvilke muligheter de gir for læring totalt sett (Illeris, 2004). Med tanke på arbeidets innhold, så er det for eksempel stor forskjell på om man jobber med mennesker eller om man sitter bak en kontorpult. Dette er for det første fordi det emosjonelle engasjementet er annerledes. For det andre, så er arbeidets innhold avgjørende for hvor betydningsfullt arbeidet føles for arbeideren.

Med tanke på organiseringen på arbeidsplassen i det teknisk-organisatoriske miljøet, så er muligheten for sosial interaksjon på arbeidsplassen av betydning. Dette er fordi man kan identifisere læring i de settingene hvor medarbeidere diskuterer, reflekterer og utveksler erfaringer, ideer og vurderinger med hverandre (Illeris, 2004). Eksempelvis kan en erfaren arbeider øke læringsutbytte til en ny arbeider som er under opplæring. Sosial interaksjon på tvers av forskjellige faggrupper kan også være verdifullt. For eksempel kan en lege, sykepleier og psykolog samarbeide i en behandlingsinstitusjon, noe som kan skape et fruktbart læringsmiljø og samtidig bidra til å redusere eventuelle fordommer. En kan dermed si at arbeidsplasser som opererer med fastlagte kommunikasjonsveier, det vil si enveiskommunikasjon, mister et viktig aspekt. Videre er omfanget og graden av den belastningen man møter i arbeidet av betydning. Menes at en arbeidsplass som stiller krav til høyt tempo og intensitet kan ødelegge mange muligheter for læring. Dette er fordi individet verken har tid eller overskudd til å lære. I tillegg kan ensformig arbeid og manglende variasjon være uheldig. Det er en forutsetning for læring at arbeidsoppgavene er utfordrende. Oppgavene må imidlertid være på nivå med arbeiderens ferdigheter, helst på grensen til hva personen kan klare. En annen ting er at det ved høyt arbeidspress er mindre rom for å eksperimentere, utvikle, eller prøve ut nye ideer.

## **2.10 Lederskap og relasjoner**

Alt lederskap bygger ifølge Colbjørnsen (2004) på en form for relasjon mellom leder og medarbeider. Spurkeland (1995) sier at leder er en relasjon, mens sjef er en posisjon. Det betyr at hvem som helst kan sjefe, men bare noe kan lede. I henhold til denne tankegangen er

hele fundamentet til lederrollen basert på en avhengighet til andre. Spurkeland (1995) snakker om dette i sammenheng med det han kaller for relasjonslederen. En relasjonsleder er en som vet hvem som må involveres og samtidig kan spille på hele relasjonsregisteret. Det er en menneskeorientert lederstil som gjennom kommunikasjon, påvirker medarbeiderne. For leders del innebærer det å stå fram og være synlig, skape dialog, informere, stille spørsmål, lytte til andre og prøve ut sine standpunkt (Spurkeland, 1995). Det humanistiske menneskesynet og troen på menneskets iboende evner er helt sentralt i denne teorien.

Det er dokumentert at emosjonell velvære øker medarbeidernes potensial for å yte godt på arbeidsplassen (Colbjørnsen, 2004). For å lykkes med dette, er det for leders del to forutsetninger som må være på plass: sosiale behov og emosjonell intelligens (Colbjørnsen, 2004). Sosiale behov handler om at leder må bry seg om hvordan andre har det og få medarbeiderne til å føle at de blir tatt imot og at de er velkomne. Tanken er at lederskapet blir mer effektivt jo mer leder viser anerkjennelse, respekt og ser medarbeideren som et individ. Leder må også være tålmodig og hjelpsom i sine krav og forventninger, vise tillitt når medarbeideren står ovenfor en vanskelig oppgave og vise vilje til å hjelpe hvis vedkommende har personlige problemer (Colbjørnsen, 2004). Denne tilnærmingen vil kunne øke medarbeidernes selvtillit, gi trygghet og stresstoleranse, skape tillit til leder og samtidig skape en vilje til å ta i et ekstra tak.

Emosjonell intelligens handler om leders forståelse, eller innsikt, i egne og andres følelser. Ifølge Colbjørnsen (2004) er utgangspunktet at forskjellige følelser som sinne, glede eller tristhet, vil ha en effekt på medarbeidernes effektivitet og prestasjoner. Noe som også vil gjelde selv om følelsene ikke uttrykkes med full kraft men bare gjør seg gjeldende som stemninger. Leders emosjonelle intelligens er derfor avgjørende i forhold til det emosjonelle klima som oppstår mellom leder og medarbeider. Dette er videre avhengig av fire forhold (Colbjørnsen, 2004, s. 138). Det første forholdet går på leders selvinnsikt. Henholdsvis forståelsen for egne følelser og stemninger samt evnen og viljen til å reflektere over hvordan de disponeres for å agere på bestemte måter. Det andre forholdet er selvledelse. Det omfatter leders evne til å opptre målrettet og optimistisk og kontrollere sine egne følelser på en slik måte at egne reaksjoner ikke drives av emosjonelle impulser. Videre er leders empati samt evnen til å gjenkjenne og forstå andres følelsesmessige reaksjoner og stemninger viktig. Colbjørnsen (2004) kaller det for sosial oppmerksomhet og det omfatter i tillegg evnen til å forstå hva som foregår rundt seg av beslutninger, nettverksbygging og intern politikk. Det

siste forholdet handler om relasjonelle ferdigheter og innebærer leders evne til å skape tillit, overbevise andre, håndtere konflikter, bygge nettverk samt beherske kunsten med ”small talk” (Colbjørnsen, 2004).

Tanken bak emosjonell intelligens slik Colbjørnsen (2004) beskriver det, er at en leder som oppfyller forholdene nevnt ovenfor, og med det demonstrerer høy emosjonell intelligens, vil ha bedre forutsetninger for å skape følelsesmessig velvære hos sine medarbeidere. Med tanke på relasjonen mellom leder og medarbeidere, viste en spørreundersøkelse at det bare var en av fire ledere som opplevde at medarbeiderne ga tilbakemelding på hvordan selve lederrollen håndteres (Colbjørnsen, 2004, s. 133). Der lederne svarte at de gir støtte både faglig og personlig, svarte de fleste medarbeiderne at de kun ga faglig. Undersøkelsen viser med det, at relasjonen i mellom leder og medarbeider ikke er symmetrisk. Samtidig stolte de fleste lederne på medarbeidernes vilje til å ta ansvar, og dermed var det få som brukte makt for å få de til å gjøre arbeidsoppgavene sine. På bakgrunn av spørreundersøkelsen, konkluderer Colbjørnsen (2004) at de fleste lederne har positive tanker om medarbeiderne sine, og at de vil det beste for bedriften.

## **2.11 Organisasjonsidentitet**

Mennesker lever sine liv som medlemmer av et samfunn, og kultur er en forutsetning for samfunnets eksistens (Schiefløe, 2003). Schiefløe (2003) sier at kultur ikke bare er et fenomen som er knyttet til samfunnsnivå. Det er også noe som hvert enkelt menneske tilegner seg gjennom læring. Denne lærdommen er en sentral del av den sosiale arven som individene i et samfunn har til felles. De enkelte individene er bærere, brukere og formidlere av kulturen. Kulturen former oss som menneske allerede fra fødselen av, og tilegnelsen av kultur er det sentrale elementet i sosialiseringprosessen (Schiefløe, 2003).

Tilhørighet og samhold er to virkemidler som mange organisasjoner ser på som viktige. Ofte legges det derfor mye vekt på å fremme en kultur som vektlegger slike verdier, og å arbeide for at de ansatte skal identifisere seg med virksomheten. Dette beskriver Schiefløe (2003) som organisasjonsidentitet. Tanken bak er at de ansatte som opplever sitt forhold til bedriften, på denne måten vil være mer motiverte og engasjerte på virksomhetenes vegne.

## 2.12 Arbeidsplassen som læringsarena

Med tanke på arbeidsplassen som læringsarena, har Stephen Billett (2001) identifisert fem forutsetninger for læring på arbeidsplassen:

### 1. Hverdagsaktiviteter: Billett sier om læring at:

First, learning is taken as something that occurs as part of everyday thinking and acting. It is not reserved for the classroom or the training room; It is ongoing in our everyday experience (Billett, 2001, s. 6).

Det handler om at læring må sees som en kontinuerlig aktivitet som skjer hver dag, og gjennom hele dagen.

2. Rammer og betingelser: Rammer og betingelser, handler om at læring på arbeidsplassen ikke forutsetter instruksjoner eller læreplanbasert praksis, slik som man for eksempel finner i skolesystemet. Læringen er fundert i arbeidsplassen og i dens omgivelser. Med denne forståelsen, vil det bety for veileders del, at han eller hun må ta utgangspunkt i arbeidsplassen, og de mulighetene som eksisterer innenfor disse rammene.

3. Struktur: Læringsaktiviteter på arbeidsplassen må struktureres, i form av eksempelvis mål, aktiviteter og kultur. I den sammenhengen introduserer Billett (2001) begrepet ”workplace curriculum”, som på norsk kan oversettes til læreplan for læring på arbeidsplassen (Illeris, 2004). Den omhandler fire hovedmomenter. For det første handler det om bevegelsen fra perifer til full deltagelse. Det andre momentet er tilgangen til kunnskap som ikke umiddelbart er synlig og tilgjengelig for den som skal lære. De siste punktene tar for seg direkte og indirekte støtte. Det vil si direkte støtte og veiledning fra en mer erfaren, og indirekte støtte og veiledning fra arbeidsmiljøet og de fysiske omgivelsene.

4. Tilgang: Tilgang er Billetts (2001, s. 7) fjerde forutsetning. Det innebærer at arbeidsplassen er et konkurransepreget område. Nærmere bestemt i forholdet mellom arbeidere og ledelse, inni og mellom arbeidsgrupper, i arbeidsdelingen og blant tilknyttede grupper i arbeidslivet. Det omfatter også faktorer som kjønn, alder, og etnisitet. En nyankommen på arbeidsplassen kan derfor bli sett på som en utfordrer til de mer etablerte, de erfarne. Spesielt med tanke på tilgangen til ulike aktiviteter og hendelser. En viktig forutsetning vil derfor være at den nyankomne får anledning til å delta i praksisfellesskapet på lik linje med de andre.

5. Alternativ kontekst: Læring på arbeidsplassen er en alternativ kontekst for læring. Det betyr at på samme måte som skolen har en egen retning og mål det jobbes mot, har også arbeidsplassen det. Disse målene vil, i mer eller mindre grad, determinere strukturen for læringsaktivitetene (Billett, 2001, s.15).

## 2.13 Sosiale nettverk og relasjoner

Mennesket har alltid levd i fellesskap, og det å holde sammen har vært nødvendig for å overleve. Ifølge Schiefloe (2015, s. 13) er et sosialt nettverk et sett av relativt varige, uformelle relasjoner mellom mennesker. Han sier at nettverket oppstår når flere relasjoner, på et eller annet vis, er koblet sammen og på den måten knytter mennesker til hverandre. Denne tilknytningen kan være direkte eller indirekte, og av ulik karakter, betydning eller styrke. Et nøkkelord i denne sammenhengen er sosiabilitet. Det handler om at alle normalt fungerende mennesker har grunnleggende behov for å knytte seg til andre i forpliktende relasjoner (Schiefloe, 2015, s. 81). Generelt kan man si at mennesker trenger hverandre for å mestre livet, realisere iboende muligheter, kunnskap og kompetanse. Noe som er spesielt viktig for mennesker i en sårbar livssituasjon (Fryland, 1994). Fryland (1994) peker på at det spesielt i bysamfunn, ikke lenger er en selvfølge med mellommenneskelige relasjoner. Kvaliteten på det sosiale nettverket har blitt dårligere. Mye på grunn av samfunnsendringer som har ført til sentralisering, store tettsteder, nedbyggingen av mindre samfunn og utviklingen av storbyer. Individuelle og familiære problemer øker, fordi strukturen har blitt løst opp, og dermed grunnlaget for utvikling og vedlikehold av sosiale nettverk (Fryland, 1994).

Sosial relasjon handler om at to aktører er knyttet til hverandre av en gjensidig forventning og gjentatt interaksjon (Schiefloe, 2015). De fleste av relasjonene vi inngår i er uformelle, men noen er også formelle, slik som for eksempel forholdet mellom ledere og underordnede. Denne type relasjoner kan betegnes som "tilskrevne relasjoner", altså relasjoner som vi ikke velger selv (Schiefloe, 2015, s. 53). Schiefloe (2015) påpeker at enhver relasjon er noe for seg selv, altså er forholdet i mellom to personer unikt. Det vil si at vi ser annerledes på personer vi har relasjoner til, og vi har andre forventninger til de i motsetning til andre. Schiefloe (2015) sier samtidig at, hvis en relasjon skal være meningsfull, så må koblingen mellom personene

være relativt varig. Arnstein Finset, gjengitt av Fryland (1994), definerer relasjoner og begrepet sosiale nettverk noe annerledes:

Et sosialt nettverk består av uformelle relasjoner mellom mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre (Fryland, 1994, s. 24).

Varighetens betydning tones noe ned i denne definisjonen, og gjør dermed at kortvarige relasjonsforhold også kan representere viktige ressurser for en person. Det er viktig når målet er å studere relasjoners positive, eller mangelfulle sider. Som forsker bør man være åpen for alle typer forhold, med tanke på å få et helhetlig bilde av de ressursene som nettverket representerer (Fryland, 1994). Videre vil partene i en relasjon påvirke hverandre. Innholdet og samspillet vil være avhengig av de personlige og kontekstuelle faktorene. Dette omhandler blant annet omfang og styrke, og de miljømessige og fysiske rammefaktorene som omslutter personene, og dynamikken dem imellom (Bø & Schiefloe, 2007). Som følger vil kvaliteten i samspillet influere det sosiale klimaet mellom partene. Det vil også ha innflytelse på holdninger, læringsprosesser, tenkning og følelser. Om en relasjonen i et sosialt system oppleves som trygge og sikre, vil man føle seg akseptert. Dette kaller Bø & Schiefloe (2007, s. 18) for sosial forankring. En kan si at de sosiale relasjonene er grunnleggende momenter med tanke på å forstå den enkeltes sosiale situasjon. Utviklingen av ”jag´et” og personligheten vil påvirkes av de sosiale systemene vi inngår i (Bø & Schiefloe, 2007).

### **2.13.1 Sosial kapital og begrensede relasjoner**

Man kan si at uformelle nettverk er viktige fordi et individ som har gode, tillitsfulle og varige relasjoner til andre mennesker, har et bra utgangspunkt for å takle livets mange utfordringer (Bø & Schiefloe, 2007). For eksempel kan en person gjennom sine relasjoner få hjelp av venner og bekjente til å bygge ferdig garasjen sin, selv om han ikke har bedt om det. Sånn sett kan relasjonsbygging sammenlignes med et bankinnskudd – jo mer du setter inn, jo mer får du igjen. Det foreligger med andre ord en sammenheng mellom den tiden vi investerer i sosiale relasjoner, og den vi får igjen. Begrepene sosiale relasjoner og nettverk er ofte knyttet til konseptet om sosial kapital. Bourdieu (1986) knytter sosial kapital til de ressursene som er tilgjengelig gjennom deltagelse i nettverk:

Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network or more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition – or in other words, to membership in a group (Bourdieu 1986, s. 248).

Hvor mye sosial kapital som er tilgjengelig for en person, er avhengig av egenskaper ved det aktuelle nettverket. Det er også avhengig av hvor mye ressurser de ulike personene rår over:

The volume of the social capital possessed by a given agent thus depends on the size of the network of connections he can effectively mobilize and on the volume of the capital (economic, cultural or symbolic) possessed in his own right by each of those to whom he is connected (Bourdieu, 1986, s. 249).

Sosial kapital er ikke bare en ressurs for enkeltindividet, men også et fenomen på gruppenivå. Det vil si at en gruppe kan få tilført ressurser gjennom deltagerens nettverk, og de sosiale relasjonene og forpliktelsene i mellom deltagerne, utgjør kvaliteter ved gruppen i seg selv (Schiefløe, 2015). Nettverket av relasjoner er et resultat av investeringsstrategier. Det gjelder både individuelt og kollektivt som, bevisst eller ubevisst har som formål å etablere eller vedlikeholde sosiale relasjoner som er anvendelige, på kort eller lang sikt (Bourdieu, 1986). Dette skjer ved å endre betingede relasjoner, slik som for eksempel relasjonene på en arbeidsplass. På det kollektive nivået, vil det være en nær sammenheng mellom sosial kapital og lokal kultur. Henholdsvis gjennom utviklingen av felles verdier og normer. Med tanke på arbeidsplassen kan imidlertid den systemforankrede sosiale kapitalen ha konsekvenser for identifikasjon med fellesskapet, identitetsutvikling, motivasjon til samarbeid, kommunikasjon og mobiliseringspotensial (Schiefløe, 2003).

Selv om en person innehar sterke relasjoner til enkelte mennesker, vil det også forekomme tilfeller der båndene er svakere. Disse båndene kan ha en svakere karakter i forhold til forventninger og tjenester. Derimot kan båndene likevel vise seg å være minst like viktige som de sterkeste (Schiefløe, 2003). Dette er fordi selv om et individ har sterke bånd til en eller flere allerede fra fødselen av, vil en ikke kunne utvide, og styrke nettverket sitt uten først å skape svake relasjoner. Mange av disse relasjonene vil også over tid styrkes - naturligvis gitt at det eksisterer en gjensidig interesse. For eksempel ville en mann og kone, eller to bestevenner kanskje aldri truffet hverandre om ikke begge parter hadde vært sultne på å utvide sitt eget sosiale kapital. Begrensede relasjoner derfor også være viktig i en

yrkessammenheng. Er du for eksempel en jobbsøker, kan ditt nettverk hjelpe deg på vei mot drømmejobben. Eksempelvis kan en du kjenner i den bedriften du søker jobb i, anbefale sjefen å ansette deg. En annen ting vi kan kjenne igjen i dagens arbeidsmarked, er viktigheten av gode referanser når man skal søke på jobb. Dette blir videre bekreftet av en undersøkelse som viser at omtrent halvparten av alle jobbsøkere i Norge får jobb etter anbefalinger fra tidligere arbeidsgivere (Schieffloe, 2003, s. 377). Dagens arbeidsmarked er på mange måter både uoversiktlig og komplekst, noe som understreker betydningen av ens sosiale kapital. Det gjelder imidlertid ikke bare for en arbeidssøker. En arbeidsgiver kan også bruke sitt sosiale kapital til å finne den rette personen til stillingen ham utlyser, og på den måten unngå feilansettelser.

### **2.13.2 Sosial støtte**

Ifølge Fryland (1994) skiller det mellom begrepene sosiale nettverk og sosiale støttesystemer. Selve begrepet sosial støttesystemer kan defineres som:

... ulike typer praktisk, følelsesmessig, åndelig og informativ støtte fra enkeltpersoner og grupper i vårt sosiale nettverk (Fryland, 1994, s. 25).

Det er altså person og situasjonsbestemt, og mens det sosiale nettverket er strukturen, er den sosiale støtten innholdet eller funksjonen i nettverket. Sosial støtte er et viktig begrep når man skal se på hva som formidles i det sosiale nettverket. Innholdet i støtten vil variere, avhengig av individuelle behov og den aktuelle situasjonen den inngår i. Det er ikke uvanlig å blant annet søke etter en positiv respons på seg selv og sine følelser fra andre (Fryland, 1994). Man kan tenke seg at følelsen av at noen bryr seg, har i seg selv en støttende effekt. Sosial støtte er altså noe som oppstår i mellom den som støtter og den som mottar støtten, i en bestemt situasjon. Det kan være i form av hjelp i små, dagligdagse situasjoner, men også ved større livsbegivenheter. Ofte resulterer sosial støtte i økt selvfølelse og tro på egne ferdigheter, gjennom erkjennelsen om at man er sterkere sammen (Fryland, 1994).

## **2.14 Refleksjonsmodellen**



Handling og refleksjonsmodellen ble lansert i 1980-årene som et alternativ til lærlingmodellen. En sentral tanke var og forsøke å styrke forholdet mellom tenkning og handling i opplæringen av profesjonelle yrkesutøvere. Det handlet også om å gjøre dem som arbeidet i profesjonspregete yrker bevisste på hva, utfra deres egen yrkeskulturs handling og tenkning, som lå bak arbeidet deres (Lauvås & Handal, 2014). Veiledningsmodellen med fokus på handling og refleksjon tar for seg personer som skal jobbe i et yrke der en regelstyring av arbeidet ikke er tilstrekkelig lenger. Årsaken er at mange forhold i komplekse situasjoner krever beslutninger og overveielser som bygger på kunnskap, innsikt og forståelse av situasjoner og personer som inngår i dem samt verdier (Lauvås & Handal, 2014). Derfor er refleksjon både før, under og etter handling en nødvendighet for klok handling og fortsatt læring. Forståelsen av praksis som et mer omfattende fenomen enn bare handling har vært et sentralt grunnlag for modellen. Praksisteori som et uttrykk for den mentale bakgrunnen for handling er et annet. Veiledning ble som følge en virksomhet som tok utgangspunkt i konkrete yrkeshandlinger og som skulle bidra til å mobilisere praksisteorien til veisøkeren og medvirke til å bevisstgjøre den, støtte den, utvikle den og utfordre den. Handling og refleksjonsmodellen har hatt en sterk stilling innenfor veiledning i flere ulike utdanninger og yrkesområder. Den har imidlertid hatt sitt tyngdepunkt innenfor utdanning av lærere, sykepleiere og videreutdanning av leger.

## **2.15 Refleksjonens avgrensing og anatomi**

Refleksjon kan sies å ha blitt mer fremtredende i samfunnet i løpet av de siste fem til ti årene. Jeg ønsker å nevne en generell og åpen bestemmelse av begrepet refleksjon:

En bevisst, omhyggelig og tidkrevende form for tenkning som er karakterisert ved en kritisk-konstruktiv spørrende og svarsøkende holdning (McGuirk & Methi 2014:93).

Dette er en definisjon som er forenelig med at refleksjon kan være mer eller mindre grundig, dyp og fruktbar – naturlig nok avhengig av tid, ressurser, vilje og ambisjonsnivå. Samtidig er det en definisjon som er åpen for at eksempelvis intuisjon, kreativitet, følelse og fornemmelser spiller vesentlige roller nettopp der hvor vi kan konstatere at refleksjon er mest produktiv og virksom. Den er i tillegg forenelig med tanken om at refleksjon ikke lar seg regelsette i formelle og allmenne prosedyrer. Det må i nevnes at innenfor alle de forskjellige

og situasjonsspesifikke refleksjonsformene som faller inn under arbeidsdefinisjonen ovenfor, så eksisterer det samtidig en rekke felles bakenforliggende betingelser. Når vi reflekterer, så tenker vi alltid (1) på noe. Nærmere forklart ved at enhver refleksjon har sitt eget utgangspunkt, sin særlige tematikk. Å når vi tenker på noe, så må vi naturlig nok også tenke (2) med noe. Dette betyr at vi tenker på noe, men med blant annet bestemte begreper og antagelser. Det vi tenker med eksisterer og fungerer videre på to nivåer. Henholdsvis ifølge McGuirk & Methi (2014) som ”forgrunnsbegreper” og som ”bakgrunnsbegreper”. ”Forgrunnsbegreper” betyr kort fortalt de begreper som vi bevisst og aktivt tenker med, og som eksplisitt er til stede i refleksjonens ”forgrunn”. Altså de begreper som inngår i våre bevisste tanker. ”Bakgrunnsbegreper” på sin side, er kun indirekte til stede i refleksjonen vår. Det vil si at de ikke kommer direkte til uttrykk i våre tanker. De kan heller sies å implisitt fastsette de begreplige og forestillingsmessige rammene (osv.) for hvilke av våre eksplisitte forgrunnsbegreper og tanker som utfolder seg. Videre må vi innen refleksjon også tenke (3) ut fra noe. Det innebærer at det alltid er bestemte interesser, motivasjoner, målsettinger og så videre, som vi tenker ut fra. Vi reflekterer over noe fordi det virker relevant ut fra noe konkret (bestemte interesser, verdier osv.). Til slutt, må vi i tillegg tenke (4) innenfor noe. Det vil si at vi tenker innenfor visse rammer. Disse kan eksempelvis være innenfor en bestemt kontekst, i en vennekrets eller alene om natten.

Denne avgrensingen av refleksjonens anatomi tydeliggjør de mange og forskjellige måter som refleksjonsforløp kan utfoldes, også når refleksjonen har samme gjenstand. Poenget er at om en tenker på samme gjenstand men har forskjellige begrep og viten, så vil refleksjonens veier og resultat bli forskjellig (McGuirk & Methi 2014:94). Denne forskjellen vil i tillegg forsterkes om man tar med de ulike perspektivene man tenker ut fra, når man tenker på noe, med noe. Selv om man tar utgangspunkt i at man tenker på, med og ut fra noe, så vil forskjellen i kontekster og lignende, hvor refleksjonen foregår, kunne gi foranledning til ulike refleksjonsaktiviteter og -baner. Det er en mengde måter en refleksjonsaktivitet kan utfolde seg, selv med en gitt gjenstand som fokus. Det skal bare noen få endringer i de begreplige ressursene til før det vil gi endringer i refleksjonens innhold, prosess og resultater. Det samme kan man si om de perspektiver som vi tenker ut fra.

### **3 Metode**

Samfunnsfaglig metode handler om hvordan man skal innhente kunnskap om et fenomen. Det kan omtales som en samlebetegnelse for de fremgangsmåter man velger å jobbe etter når man søker ny viten om, for eksempel: samfunnet, institusjoner, organisasjoner, enkeltindivider eller grupper (Andersen, 2003). Med en gang man gjennomfører en empirisk undersøkelse vil det - uavhengig av hvordan metode man anvender – oppstå muligheter for at resultatene man kommer fram til, faktisk er skapt av undersøkelsen (Jacobsen, 2005, s. 18). Dette kalles for undersøkelseeffekt. Utgangspunktet er, at for å få tilgang til empirien må forskeren som regel bryte inn i andres liv, miljø og situasjon. Spørsmålet blir dermed, hvor stor konsekvens har dette ”innbruddet” på undersøkelsens resultater. God metodekunnskap er helt avgjørende for å kunne skille resultater som skyldes metodologiske forklaringer, fra de som skyldes substansielle forklaringer (Jacobsen 2005). Denne oppgaven kan betegnes som en kvalitativ casestudie med dybdeintervju som metode. I det påfølgende teksten vil jeg komme med en begrunnelse for de metodiske valgene. Jeg vil gjøre rede for oppgavens kvalitative tilnærming, forskningsdesign, intervjuopprosess og analyse. Jeg vil også gå nærmere inn på begrepene reliabilitet, validitet og etikk knyttet opp mot oppgaven.

#### **3.1 Kvalitativ tilnærming**

Målet for kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser, eller problemer i en virkelig setting (Postholm, 2010). Denne måten å forske på står i dag sterkt gjeldende i flere ulike disipliner, som for eksempel: psykologi, økonomi, sosiologi og pedagogikk. Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2009) mener at denne populariteten må sees i sammenheng med en kvalitativ orientering. Det innebærer at fenomener og prosesser må beskrives, før det kan utvikles teorier om dem. De må ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvantiteter, og de må forstås før de kan forklares. Oppmerksomheten i kvalitativ orientering rettes mot de dagligdagse, kulturelle og situerte delene ved vår tenkning, læring, viten, handling og vår forståelse av oss selv som personer. Dette kan man si står i et motsetningsforhold til de mer tekniske tilgangene av forskning om mennesket. Ifølge Thor A. Kleven (2011) prioriteres det annerledes innen kvalitativ metode, i motsetning til kvantitativ metode, både med tanke på datainnsamling, og under tolkningen. Mens kvantitativ

metode prøver å ”objektivere” framgangsmåtene ved å holde en viss avstand mellom forsker og informant, så vektlegger kvalitativ metode nærhet. Denne nærheten, og at datainnsamlingssituasjonen ikke er fast strukturert på forhånd, gjør at forskeren kan få tilgang til kunnskap som man ellers ikke ville fått tak i (Kleven, 2011). Tove Thaaagard (1998) nyanserer denne påstanden, og sier at nærhet i forhold til kildene i kvalitativ metode, først og fremst gjelder i de metoder hvor forskeren har direkte kontakt med de personene som studeres, for eksempel ved direkte observasjon eller ved intervju, som i dette prosjektet. Det omfatter i mindre grad de kvalitative studiene hvor man for eksempel gjør analyser av tidligere etablerte data. En kvalitativ tilnærming egner seg spesielt godt når man er interessert i å avklare nærmere hva som ligger i et fenomen eller et begrep (Jacobsen, 2005). En slik type vitenskapstilnærming har som hensikt å få fram hvordan mennesker forstår og fortolker en gitt situasjon. May Britt Postholm (2010, s. 17) sier at ”å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakerens perspektiv”. Tilnærmingen passer godt der man vet lite om temaet man har bestemt seg for å undersøke (Jacobsen, 2005).

De data man som regel er interessert i å innhente i pedagogisk forskning, gjelder som oftest personer (Kleven, 2011). Kleven (2011) sier at i noen tilfeller er man også interessert i hvordan personer lever og virker, som for eksempel i skoler, familier eller bedrifter. Alt avhenger av oppgavens problemstilling. Med denne oppgavens problemstilling valgte jeg å intervju to bedriftsledere der målet mitt var å få tak i data som kunne fortelle meg noe om disse personene sine tanker, meninger og holdninger, adferd, om følelser, om kunnskap og om evner. Oppgaven har vært et intensivt undersøkelsesopplegg. Det vil si at det har foregått over relativt kort tid. Jacobsen (2005) sier at det ofte vil være en sterk sammenheng mellom intensive undersøkelsesopplegg og kvalitative tilnærminger. Han sier det er to grunner til det. Den ene er at intensive design er effektivt når det kommer til å belyse problemstillinger hvor man er ute etter nyanser, dybde og forholdet mellom individ og kontekst. Den andre grunnen er at kvalitative tilnærminger er ressurskrevende, både i datainnsamlingen og i analysefasen. I en masteroppgave vil det ikke være tid til å gjennomføre mengder av intervjuer, eller ha kapasitet til å analysere en stor mengde ustrukturert informasjon. Kvalitativ forskning vil derfor ofte være intensiv - man velger ut én eller få caser - eller noen få enheter (Jacobsen, 2005). Selv om man i kvalitativ metode retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger, så vil dette blikket bli farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2010). Forskningsfokuset vil derfor bli påvirket av forskerens egne opplevelser og erfaringer. Dette gjelder ikke minst i en studie som min.

## 3.2 Forskningsdesign

Ordet case kommer fra det latinske ordet casus og cadere, og betyr et tilfelle, en begivenhet og det, som skjer (Andersen, 2003, s. 152). Robert Yin (1994) definerer casestudie som en dyptgående undersøkelse av et tilfelle i det virkelige liv. Han sier at som forskningsdesign benyttes casestudier i flere ulike sammenhenger, blant annet innenfor forskning på ledelse og sosialt arbeid:

The conduct of dissertations and theses in the social sciences – the academic disciplines as well as professional fields such as business administration, management science, and social work (Yin 1994, s. 1).

Et forskningsdesign er betegnelsen på måten man undersøker et fenomen på. Ifølge Ib Andersen (2003) utgjør det en kombinasjonen av metoder man benytter seg av ved innsamling, analyse og tolkning av data. For eksempel kan dette være om man skal benytte seg av et spørreskjema, intervju, statistiske data, eller en kombinasjon av disse. Denne oppgaven har et single-case casedesign med flere analyseenheter. Henholdsvis ved at jeg har ett felt, og et selektivt (utvalgt) fokus på personer. En av grunnene til at jeg har valgt casestudie som metode, er at det egner seg spesielt godt i de tilfeller hvor spørsmålene til problemstillingen er av typen, hvorfor og hvordan (Yin, 1994). Problemstillingen i denne oppgaven har et "hvordan"-spørsmål. Det innebærer for det første at jeg som forsker har liten kontroll over hendelser, for det andre, ligger fokuset på nåtiden. Postholm (2010) sier at casestudier kan defineres som utforskningen av et "bundet system". Med andre ord utforsker man et system som både er tids- og stedbundet. Fokuset i studien kan være et program, en hendelse, en sosial enhet eller et individ. I denne studien er arbeidstrening et eksempel på en aktivitet som er knyttet til et bestemt tidsrom. En deltager jobber i en bedrift i ca. tre måneder, før vedkommende enten får forlenget oppholdet, får seg jobb, eller må finne seg noe annet å gjøre. Dermed er det en aktivitet som er bundet til både tid og sted. En casestudie vil dermed etter definisjonen til Postholm (2010), være en passende tilnærming å utforske arbeidstrening som metode for å få seg arbeidserfaring eller jobb.

Bruk av case kan sies å være en utbredt form for avgrensning i kvalitative studier. Det vil si at

en casestudie er en undersøkelse som tar i bruk en allerede eksisterende grense, for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer. Aksel Tjora (2012) sier at det å gjøre en casestudie i seg selv, er et mulig svar på spørsmålet om avgrensning. Det omfatter derimot ikke spørsmålet om hvilke datainnsamling eller analysevalg man gjør. I denne type studie kan man benytte seg av alle mulige former for kvalitativ og kvantitativ datainnsamling. For eksempel i form av intervjuer, observasjoner, surveyer eller dokumentanalyser. Man kan også kombinere disse. En case kan videre være alt fra en bedrift, organisasjon, et nærmiljø eller et tiltak. Når det kommer til valg av case, kan man som forsker gjerne ta utgangspunkt i noen ulike strategier (Tjora, 2012). Ifølge Yin (1994) er det tre typiske kjennetegn en kan legge til grunn for et casestudium. Det første er at caset som studeres er kritisk i forhold til gjeldende teori, modeller, antakelser eller praksis, der formålet er å avdekke og forstå begrunnelsen for disse. Det andre er hvis man anser caset som unikt eller ekstremt, noe som innebærer at man forsøker å forklare og forstå kombinasjonen av mer eller mindre kjente forhold. Det siste kjennetegnet er at caset er fenomenavslørende. Det vil si at fenomenet man studerer, tidligere har vært til gjenstand for lite, eller ingen undersøkelser for eksempel på grunn av restriksjoner, eller fordi man ikke har vært oppmerksom på det tidligere (Andersen, 2003). Jeg anser det siste kjennetegnet som nærmest min egen problemstilling: ”hvordan etableres og gjennomføres et veiledningsforhold mellom leder og deltager i arbeidstrening?”.

Det er problemstillingen som avgjør hvor mange case som blir undersøkt, men dette kan også bli påvirket av praktiske forhold. Jeg har i denne oppgaven hatt noen utfordringer knyttet til utvalget, og baserer meg derfor på relativt få informanter. Yin (1994) sier imidlertid at det å ha flere informanter, ikke nødvendigvis gjør at funnene blir mer generaliserbare. Det viktigste med en casestudie er at det tilfredsstillende kravene om å beskrive, forstå og forklare et fenomen. Hensikten er å komme frem til en forståelse av fallets situasjon, som har overføringsverdi utover hvert enkelt prosjekt (Thagaard, 1998).

### **3.3 Induktiv metode**

Ifølge Thagaard (1998) kan casestudier knyttes til teori på to ulike måter. De kan ha en deduktiv karakter, som vil si at studien tar utgangspunkt i at en eller flere cases velges ut, med henblikk i å videreutvikle allerede eksisterende teori. Eller de kan ha en induktiv karakter. Det innebærer at valg av enheter ikke er planlagt med tanke på et teoretisk utgangspunkt. En slik

studie har likevel som ambisjon å komme frem til en forståelse som peker utover prosjektet.

Jeg har i denne oppgaven trukket en del slutninger basert på enkelttilfeller. Oppgaven er fokusert på informantenes subjektive erfaring, sett i forhold til problemstillingen, hvor dette videre har dannet utgangspunktet for mine slutninger. Dette er ikke i tråd med deduktivismen, og derfor er oppgaven mer induktiv enn deduktiv. Andersen (2003) sier at casestudier er grunnleggende en induktiv framgangsmåte i kunnskapsproduksjonsprosessen. Induksjon er at en går fra et endelig antall tilfeller til en allmenn regel. En teori kan gjendives ved for eksempel observasjon, men den kan aldri bevises induktivt ved hjelp av observasjon. Filosof og vitenskapsteoretiker Karl Popper, understreker at en aldri kan vite sikkert om et observasjonsutsagn er sant eller falskt, noe som sikrer at hjernen oppfatter det bildet en ser på en subjektiv måte (Gilje & Grimen, 1993). To personer kan derfor ha vidt forskjellig oppfatning av samme observasjon. Ifølge Kvernbekk (2002) er deduktivistisk retning opptatt av at alle teorier skal kunne falsifiseres. At en teori er falsifiserbar, vil si at det skal gå an å etterprøve undersøkelsen. Min oppgave er ikke falsifiserbar, fordi det vil være vanskelig å etterprøve forskningen min direkte.

### **3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet**

En kan si at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå ulike sider ved intervjupersonens liv, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Selve strukturen på samtalen er lik den dagligdagse talen, forskjellen er at et profesjonelt intervju også involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Kvale & Brinkmann (2009) sier at tilnærmingen i et forskningsintervju er varsomt spørre-og-lytte orientert. Vanligvis foregår intervjuet ansikt til ansikt, men det kan også skje via telefon eller over internett (Jacobsen, 2005). Den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant, vil påvirke den kunnskapen og forståelsen som kommer frem i intervjusituasjonen. Dermed vil intervjuets forløp reflektere den settingen som konstrueres mellom forsker og informant (Thagaard, 1998). Dette samspillet vil variere fra intervju til intervju. Det vil derfor være viktig for forskeren å være oppmerksom på sin egen rolle, ved at man hele tiden prøver å være så nøytral som mulig, slik at informantens livsverden skal komme til syne.

Hvordan man forholder seg til informanten under et forskningsintervju, avhenger av hvilken

forskningstradisjon man velger som utgangspunkt. Innenfor ontologiske og epistemologiske synspunkter er det vanlig å skille mellom tre ulike tradisjoner: den positivistiske, den fortolkende og den kritiske tradisjonen (Postholm, 2010).

Jeg har valgt den fortolkende tradisjonen i mine intervju. Det innebærer at jeg som forsker har vært opptatt av å forstå personenes handlinger på forskningsstedet. Forståelse i denne sammenhengen betyr både fra deres perspektiv og av personenes handlinger i en sosial og historisk kontekst. Innenfor denne tradisjonen er det vanlig å tiltale informantene med ordet ”du”. Ifølge Postholm (2010) gjør dette at forskeren ikke bare snakker til dem, men også i en viss forstand med dem. Det vil si at man inntar en subjektiv, rolle som gjør at forskningen blir verdiladet. Hun sier videre at innenfor denne tradisjonen avdekker ikke forskeren virkeligheten, men konstruerer den innenfor rammen av en sosial, kulturell og historisk kontekst. Samtalen i et intervju vil fortone seg som jevnbyrdig, og forskeren åpner opp for at informanten kan bringe frem spørsmål og tema. I denne oppgaven har jeg brukt semi-strukturert intervju. Dette er en metode som er vanlig å bruke i denne type kontekst (Postholm, 2010). Til tross for at informanten blir tiltalt med ordet ”du” under forskningsprosessen i denne tradisjonen, så endres dette til ”de” i forskningsrapporten. Dette er først og fremst for å skape et inntrykk av at det er avstand mellom forsker og informant. Denne avstanden har jeg hatt fokus på i denne studien, blant annet ved å tydeliggjøre hva som er empiri og hva som er mine egne refleksjoner.

### **3.4.1 Intervjukvalitet**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er moderne forskningsintervju ofte for lange, og fylt med tomprat. Et kort intervju kan i så måte være like bra som et langt, når man vet hva man skal spørre om, hvorfor og hvordan. Det handler om hvor god intervjukvalitet man har. Altså, hvor godt er samspillet i intervjuet. Denne kvaliteten er nemlig avgjørende for det senere arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Kinsey og medarbeidere (1948) bør man, for å opprette et bra samspill, behandle informanten som en venn eller som en gjest i sitt eget hjem. Ved første møte bør forskeren etablere kontakt, ved å være fullt og helt nærværende overfor informanten, være ærlig, og vise ekte takknemlighet for at vedkommende ønsker å delta i prosjektet. Man bør også skape en trygghet, ved lovnader om fortrolighet, informere om eventuelle sensitive temaer og lignende. Poenget er at intervjuer skal overbevise informanten om at man er



oppriktig interessert i å forstå deres opplevelser og erfaringer. I fenomenologiske studier blir kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010). Forskeren er altså det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten på studien. Det finnes riktignok ingen klar oppskrift på hvordan man kan sikre denne kvaliteten. Samtidig er det en rekke kvalitetskriterier man kan bruke som retningslinjer for god intervju praksis. Kvale & Brinkmann (2009) peker på spesielt tre kriterier man kan henviser til det ideelle intervjuet. Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår. Det innebærer at forsker prøver å verifisere sine fortolkninger underveis i intervjuet, i forhold hva informantene svarer. Det siste kriteriet handler om at intervjuet er selvkommuniserende, noe som betyr at det i seg selv er en fortelling som ikke krever ekstra forklaringer, eller kommentarer. Oppsummert kan man si at meningen med det som blir sagt i intervjuet bør både tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren skrur av (Kvale & Brinkmann, 2009). Fra forskers side krever dette håndverksmessig dyktighet og ekspertise. En forutsetning er altså at forsker vet hva det intervjues om, og hvorfor og hvordan det skal gjøres. I forbindelse med dette prosjektet, forberedte jeg meg derfor grundig før hvert intervju. Blant annet ved å lese meg godt opp omkring de ulike temaene jeg ønsket å dekke.

### **3.4.2 Oppbygging av intervjuguide**

Et kvalitativt intervju kan ha ulike grader av åpenhet. Det vil blant annet si at et intervju kan være en helt vanlig samtale uten noen form for begrensinger, eller styringer fra intervjuers side. Det vanlige er likevel at det foreligger noen føringer på hvordan retning man ønsker å føre samtalen inn på, altså en viss struktur (Jacobsen, 2005). En intervjuguide kan ifølge Kvale & Brinkmann (2009) karakteriseres som et manuskript, som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Det innebærer at den enten kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller den kan inneholde en detaljert rekke av omhyggelig formulerte spørsmål. Jeg valgte å benytte meg av en såkalt semi-strukturert tilnærming til min intervjuguide. Det vil si at temaene som ble spurt om i intervjuet, i all hovedsak var fastlagt på forhånd. Rekkefølgen derimot, ble bestemt underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å velge en slik framgangsmåte kunne jeg følge informantens fortelling og samtidig sørge for å få informasjon om de fastlagte temaene. Denne fleksibiliteten gjorde at jeg kunne knytte spørsmålene mine opp mot informantens forutsetninger. Et semi-strukturert intervju gir informanten rom til å ta opp tema som ikke er planlagt i forkant (Postholm, 2010). En kan si

at jo mer spontan intervjuet er, jo større sannsynlighet er det for å få spontane, levende og uventede svar. Her er det imidlertid viktig å være oppmerksom, slik at samtalen ikke tar en retning som er irrelevant med tanke på prosjektet. Jeg var derfor hele tiden opptatt av å holde meg innenfor rammene til forskningsstudiet. Modellen jeg har benyttet meg av i intervjuguiden kan karakteriseres som et ”tre-med-grener”. Thagaard (1998) sier om denne modellen at:

I ”tre-med-grener”-modellen representerer stammen hovedtemaet, og grenene de enkelte deltemaene. Hvert deltema utdypes med oppfølgingsspørsmål, og det er viktig å finne en balanse mellom å gå i dybden på hvert tema og å få dekket alle temaene i intervjuet (Thagaard, 1998, s. 100).

Når det kommer til utformingen av spørsmål, har jeg formulert mine intervju spørsmål med hensyn til både en tematisk og dynamisk dimensjon. Det vil si at jeg tematisk har tatt hensyn til produksjon av kunnskap, og dynamisk ved at jeg har tatt hensyn til det Kvale & Brinkmann (2009) kaller for den interpersonlige relasjonen i intervjuet. Tematiske spørsmål kan relateres til intervjuets ”hva”, som vil si de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet og den påfølgende analysen av intervjuet. Dynamiske spørsmål viser til intervjuets ”hvordan”, og har som hensikt å fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere informanten til å snakke om sine opplevelser og følelser. Det er viktig å stille spørsmål slik at man inviterer informanten til å reflektere over de temaene som blir tatt opp, noe som vil gi fyldigere svar (Thagaard, 1998). I min intervjuguide valgte jeg å omformulere forskningsspørsmålene mine. Dette gjorde jeg fordi intervju spørsmålene bør være uttrykt i informantenes dagligspråk (Andersen, 2003). Jeg omskrev de til en mer avslappet variant og prøvde å unngå, i den grad det var mulig, akademisk språk. En utfordring når man lager en intervjuguide, er at spørsmålene kan bli for abstrakte, generelle, eller at de blir for ledende (Thagaard, 1998). Jeg var derfor svært nøye med spørsmålsformuleringen, slik at jeg hadde korte, enkle og presise spørsmål.

I overensstemmelse med ”progresjonsprinsippet” bør man ta hensyn til den senere intervjuanalysen i utformingen av intervju spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden min analyse innebærer koding av svarene, så forsøkte jeg kontinuerlig i intervjuet å avklare betydningen av svarene med tanke på kategoriene. Dette gjorde jeg først og fremst fordi det å tydeliggjøre informantenes utsagn, ville gi analysen min et sikrere grunnlag. Dersom man

kontinuerlig avklarer hva som blir sagt, kan det bidra til at informanten føler at intervjuer er oppriktig interessert i det han eller hun sier.

### 3.4.3 Utvalg

Siden denne oppgaven er en single case-studie med to analyseenheter, så har utvalget mitt bestått av to informanter, henholdsvis to ledere fra det lokale næringslivet. Formålet med undersøkelsen var å få en bedre forståelse av veiledningsforholdet mellom leder, og deltaker i arbeidstrening. Utvalget mitt i denne studien har derfor vært formålsorientert (Jacobsen, 2005). Det vil si at jeg valgte ut de jeg antok kom til å gi meg den mest interessante informasjonen i forhold til problemstillingen. I bedriftene der mine informanter jobbet, hadde de benyttet seg av arbeidstreningensordningen i flere år. De hadde dermed hatt mange deltakere innom. I tillegg hadde de flere varierende eksempler å vise til, både gode og dårlige. Jeg opplevde at begge hadde bred erfaring omkring ordningen, noe som gjorde at de var enkeltstående, og utgjorde i seg selv et egnet utvalg. Når man skal intervju en nøkkelperson i en bedrift, må man tilpasse seg personens timeplan og tilgjengelighet (Yin, 1994). Informantene ble derfor oppsøkt personlig, der en muntlig avtale om tid og sted for intervjuet ble fastsatt. En av grunnene til at jeg oppsøkte informantene personlig, var for å skape en relasjon. De første minuttene i et intervju er avgjørende, fordi intervjupersoner gjerne vil ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å prate fritt om sine tanker og følelser. (Kvale & Brinmann, 2009). Det å skape god kontakt i forkant av selve intervjuet, kan derfor tenkes å ha vært positivt. Sannsynligvis fikk jeg også satt i gang en tankeprosess hos informanten, ved at jeg kort fortalte om formålet med intervjuet. Jeg passet likevel på og ikke si for mye om prosjektet, da ytterligere informasjon helst bør vente til etter intervjuet er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det kan være flere utfordringer knyttet til å intervju personer i ledende stillinger. Andersen (2003) peker på at dette er personer som i det hele og store, har særlige kvalifikasjoner på flere områder, for eksempel fra utdanningen sin. Han sier i tillegg at de har personlighetstrekk, som gjør at de skiller seg ut i forhold til den alminnelige befolkningen. Det innebærer at de kan være meget aktive og artikulerende, og når de har sittet i stillingen sin over lengere tid, kan de bli vant til å få oppmerksomhet og respekt. De vil heller ikke være ukjent med å føre ordet, ta initiativ, gi ordre og treffe beslutninger. Gjennom karrieren har de

også blitt vant til å sitte i forhandlinger, diskutere og forsvare sine synspunkter. Dette kan ha gjort at de har blitt mer varsomme og diplomatisk i sine uttalelser (Andersen, 2003). Et annet punkt er at deres personlige motivasjon for selve intervjuet, trolig er mindre i forhold en ”vanlig” informant. De vil være mindre nysgjerrig, og bli mindre smigret over en intervjuhenvendelse. Dette erfarte jeg selv, noe som trolig var årsaken til at jeg ikke fikk så mange informanter som jeg i utgangspunktet ønsket. Når man likevel har fått på plass et intervju, kan den fremherskende maktbalansen bli oppveid av vedkommende sin maktstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan være at personen ikke vil føle noe underlegenhet ovenfor intervjuer. Tvert imot er det ikke usannsynlig at informanten vil oppfatte intervjuer som noe uvitende, en ung teoretiker uten noe særlig livserfaring (Andersen, 2003). Det er derfor viktig at man forbereder seg godt. Intervjuer bør også ifølge Kvale & Brinkmann (2009) være kjent med det aktuelle fagspråket. Årsaken er at en intervjuer som viser at han eller hun er godt inne i intervjuetemaet, vil få respekt og være i stand til å oppnå en form for symmetri i intervjurelasjonen.

### **3.4.4 Gjennomføring og transkribering**

Selve intervjuet bør foregå i en setting som skjermer informanten for forstyrrelser (Postholm, 2010). Det kan ifølge Tjora (2012) være greit å overlate til informanten selv, å velge hvor intervjuet skal gjennomføres. I mine intervjuhenvendelser fikk derfor informantene selv bestemme hvor og når det passet best å gjennomføre intervjuet. Siden prosjektet mitt omhandlet veiledning på arbeidsplassen, ble det derfor nærliggende for informantene å gjennomføre intervjuene der. Før intervjuet startet informerte jeg om anonymitet, muligheten til å trekke seg, og om bruk av båndopptaker. Ifølge Postholm (2010) er det en stor fordel å ta opp samtalen på bånd. Dette er fordi man som forsker kan rette all oppmerksomhet til hva som blir sagt, og dermed være fullt og helt tilstede i samtalen. Jeg valgte likevel å ha en notatblokk tilgjengelig, slik at jeg kunne notere ned stikkord med tanke på oppfølgingsspørsmål. Det å ta notater kan også fungere som et signal til informanten om at det som blir sagt er oppfattet interessant, og føre til at han eller hun åpner seg ytterligere (Jacobsen, 2005). Jeg valgte å benytte meg av såkalte introduksjonsspørsmål i innledningen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg spurte blant annet om bakgrunn, yrkeserfaring, og hvor lenge bedriften hadde vært en del av arbeidstreningsordningen. Hensikten var å få en rolig start, samtidig som jeg ønsket å opparbeide tillit, slik at jeg kunne få mer reflekterte svar

senere. Denne tilnærmingen synes jeg fungerte bra, da jeg opplevde at informantene ”løsnet” mer utover i intervjuet. En faktor som også kan ha bidratt til dette var det Jacobsen (2005) kaller for den lyttende posisjon. Det innebar at jeg mentalt inntok en rolle hvor fokuset lå på å lytte og ikke avbryte, med mindre det var helt nødvendig, og ikke stadig stille nye spørsmål. For eksempel var det perioder under intervjuene der det ble helt stille. Istedenfor å stille et nytt spørsmål, avventet jeg heller situasjonen. Dette førte til at jeg fikk mer utfyllende svar. Jeg fokuserte også på hvilken kroppsposisjon jeg inntok under intervjuet. Her er det naturlig nok ingen fasitsvar på hva som er bra eller dårlig, men jeg unngikk for eksempel å sitte med armene i kors over brystet. Denne posisjonen kan for mange fortone seg som veldig lukket, streng og kan i noen tilfeller påvirke åpenheten i intervjuet (Jacobsen, 2005). Jeg unngikk i tillegg en for aktiv og framoverbøyd posisjon.

Avslutningsvis i intervjuet stilte jeg et enkelt skala-spørsmål og pratet litt løst. Dette gjorde jeg for å avslutte på en mild måte, samtidig som jeg ønsket å tone ned det eventuelle emosjonelle nivået som hadde oppstått. Jeg foretok også en form for debriefing etter at båndopptakeren var skrudd av. Her gikk jeg gjennom hovedmomentene i intervjuet sammen med informanten. Det tillot meg å få verifisert de fortolkningene jeg hadde fått underveis. Samtidig ga det informanten muligheten til å legge til eventuell informasjon, som vedkommende kanskje ikke følte seg trygg på å dele når båndopptakeren var skrudd på (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gjentok helt til slutt informasjonen om anonymitet.

Det første intervjuet hadde en varighet på nærmere to timer, mens det andre varte i omkring en time. Årsaken til den relativt store forskjellen i varighet tror jeg skyldtes mangel på erfaring fra min side. I det første intervju lot jeg informanten snakke veldig fritt og uten særlige avbrytelser. Dette førte til at samtalen til tider sporet av, med tanke på de temaene jeg ønsket å få dekt. Denne erfaringen tok jeg med meg videre inn i det andre intervjuet, der jeg la større vekt på å føre samtalen. Nærmere forklart, ved at jeg i den grad det var nødvendig, avbrøt informanten, når det falt seg naturlig, dersom jeg merket at samtalen gikk inn på tema som ikke var relevante for oppgaven. Intervjuets varighet ble derfor noe kortere. Jeg fikk likevel dekt alle temaene jeg ønsket på en tilfredsstillende måte.

Videre transkriberte jeg hvert intervju i sin helhet, få dager etter at de var gjennomført. Det var under transkripsjonen av det første intervjuet, at jeg oppdaget at samtalen hadde sporet av. Man kan som forsker ifølge Kvale & Brinkmann (2009) lære mye om sin egen intervjustil ved

å transkribere selv. Et materiale som transkriberes fra muntlig til skriftlig form, vil også være lettere å få oversikt over, i tillegg til at det vil være bedre egnet for analyse. Selv om jeg gjorde en ordrett transkribering av materialet, var jeg under prosessen bevisst om at oversettelsene mine kunne innebære ulike former for filtrering, der meningen forvrentes eller gikk tapt (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er fordi et intervju er et såkalt direkte sosialt samspill. Det vil si at elementer som for eksempel kroppsspråk og stemmeleie, som fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, vil være vanskelig å gjengi ved overgangen til et skriftlig format. Jeg valgte derfor umiddelbart etter at intervjuene var over, å skrive ned mine tanker vedrørende innhold, min rolle som intervjuer, og den helhetlige følelsen jeg satt igjen med omkring kroppsspråk og lignende, som kunne ha betydning for meningsinnholdet. Dette gjorde jeg for å ta høyde for kontrastene mellom det non-verbale og det verbale språket, da mye kan gå tapt her (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonene markerte jeg for eksempel pauser med ..., og følelsesuttrykk som latter ble markert i parentes, etter meningsenheten med (latter) eller (ler). Jeg markerte også de ordene som informanten la verbalt trykk på under intervjuet med kursiv tekst. Dette bidro til at det ble lettere for meg å huske hvordan ting ble sagt, og for å tolke meningen i en helhetlig sammenheng.

### **3.5 Reliabilitet**

I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet ifølge Postholm (2010) problematiske, fordi møtet mellom forsker og informant alltid er en tidsbestemt hendelse. Reliabilitet betyr pålitelighet, og er normalt et kriteriet på om resultatene kan gjendives av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Det handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Bryman, 2008). Yin (1994) sier at på generell basis, er den mest optimale måten å nærme seg reliabilitetsproblemet innenfor casestudier, er å gjøre så mange steg som mulig i forskningen operasjonell. For eksempel, innenfor regnskap og bokføring er man alltid klar over at noen beregninger må være i stand til å bli revidert. En revisor utfører en pålitelighetstest, og må være i stand til å produsere de samme resultatene dersom de samme prosedyrene blir fulgt. En god manual til case-studier vil derfor være å gjennomføre forskningen slik at en "revisor" kan gjenta prosedyrene, og komme frem til de samme resultatene (Yin, 1994). Yin (1994) har et poeng når han sier at det er lurt å operasjonalisere forskningen i et case-studie, likevel er det verdt å nevne at når det kommer til et kvalitativt intervju, står ikke Yins tilnærming i samsvar med logikken. Postholm (2010) sier

at det er umulig å gjenta et intervju på samme måte. Dette er fordi informanten ikke kan repetere det som ble sagt, delvis fordi vedkommende kanskje ikke husker alt som ble sagt, og på grunn av den nye innsikten informanten fikk fra det første intervjuet. Innenfor fenomenologisk forståelse er det heller en fordel at intervjuenes sensitivitet varierer, fordi dette kan bidra til at man får et bredere og mer balansert bilde av de temaene man studerer (Postholm, 2010). I denne studien har jeg brukt den samme intervjuguiden i begge intervjuene. Med tanke på at jeg benyttet meg av en semi-strukturert intervjuguide, ble ikke spørsmålene stilt i en gitt rekkefølge. Likevel var jeg innom de ulike temaene jeg ønsket å få dekt. Jeg passet på å være nøyaktig i transkriberingen for å få en så presis gjengivelse som mulig. Dette kan ha økt oppgavens reliabilitet.

### **3.6 Validitet**

Validitet handler i samfunnsvitenskapene om, hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (1998) presiserer begrepet, å sier at man som forsker må spørre seg om de tolkninger man har kommet frem til er gyldig, i forhold til den virkeligheten som studeres. Et kriterium for validitet er at fortolkningene av utsagnene er tilfredsstillende dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010). For å gjøre rede for validiteten i en studie, må man gi opplysninger om de metodene som er blitt benyttet til å samle inn data, gjøre intervju og analyse av transkripsjonene. En kan videre sikre høy validitet i oppgaven gjennom såkalt ”transparency” (Thaagard, 1998). Det innebærer at man tydeliggjør grunnlaget for fortolkningene, ved å redegjøre hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonen. Dette gjør det mulig for leser å se hvilke spilleregler forsker har brukt i enhver fase (Postholm, 2010). Samtidig er det ifølge Thagaard (1998) viktig å ha en reflektiv og kritisk bevissthet rundt sin egen rolle med tanke på informantene. Henholdsvis ved at man som forsker beskriver hvordan erfaringer fra studien og relasjoner til informantene, gir grunnlag for de konklusjonene man kommer frem til. I denne oppgaven har jeg derfor som forsker, vært veldig bevisst på å stille med et så åpent sinn som mulig. Jeg har ingen lederbakgrunn, dermed har jeg heller ingen erfaring fra informantenes ståsted, og kan derfor ikke trekke noen direkte paralleller til mitt ståsted. I intervjuene har jeg etter min mening, fått nyanserte uttalelser fra informantene, noe som indikerer at det er deres opplevelser som har kommet frem.

### 3.7 Ytre validitet og generalisering

Det at man i kvalitative metoder som regel har begrensede ressurser og ofte må nøye seg med få informanter, gjør at man får et problem med tanke på representativiteten til det man spør om (Jacobsen, 2005). Kleven (2011) kaller dette for spørsmålet om ytre validitet. Han svarer med å si at dersom undersøkelsens funn kan gjøres gjeldende for personene som er involvert og situasjoner som er relevant i henhold til oppgavens problemstilling, så kan man si at oppgaven har god ytre validitet (Kleven, 2011). Jacobsen (2005) på sin side, virker ikke å være like opptatt av dette spørsmålet men sier heller at:

Hensikten med kvalitative metoder er som regel ikke å generalisere fra utvalget av enheter til en større gruppe enheter (populasjonen). (...) Kvalitative undersøkelser har heller til hensikt å forstå og utdype begreper og fenomener, dvs. få tak på generelle fenomener (Jacobsen, 2005, s. 222).

Kleven (2011) påpeker at i en ren idiografisk tankegang der problemstillingen er knyttet til en enkelt situasjon, så vil spørsmålet om ytre validitet i første omgang være uaktuelt. Han sier samtidig at om vi spør oss om hva vi i en annen situasjon kan lære av forskningsresultatene, så blir den ytre validiteten aktuell likevel. Spørsmålet om ytre validitet har vært en stor utfordring for case-studier, kanskje spesielt for singel case-studier (Yin, 1994). De mest vanlige innvendingene har ifølge Yin (1994) vært at single case-studier har et for svakt grunnlag til å skulle kunne generalisere til noe som helst. Han sier imidlertid at slike innvendinger implisitt trekker kontraster til spørreundersøkelser, og dersom de har valgt riktig, kan de lett generalisere til et større univers. Denne analogien blir feil når man jobber med case-studier, fordi spørreundersøkelser er avhengig av statistisk generalisering, mens case-studier stoler på analytisk generalisering (Yin, 1994). I analytisk generalisering leter forskeren etter en begrunnet vurdering av, i hvilken grad funnene fra en studie kan benyttes, til å gi en forutsigelse for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at analysen handler om forskjellene og likhetene mellom to ulike situasjoner. Generaliseringspåstandene forskeren kommer med er basert på en assertorisk logikk. Det innebærer at selv om man påstår at noe faktisk er slik eller slik, så sier man ikke at det ikke kunne ha vært annerledes. Som forsker handler det om å spesifisere ”bevisene” og gjøre argumentene eksplisitte, hvor man deretter overlater det til leseren å avgjøre hvorvidt



generaliseringen er holdbar eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2009). Med tanke på spørsmålet om case-studier kan generaliseres til andre case-studier, påpeker Yin (1994) at analytikere ofte går i den fellen at de prøver å velge ut en ”representativ” case. Derimot, med en slik innfallsvinkel vil man, samme hvor stor casen er, sannsynligvis ikke få et tilfredsstillende resultat uansett. Han sier heller at man må angripe utfordringen på en annen måte:

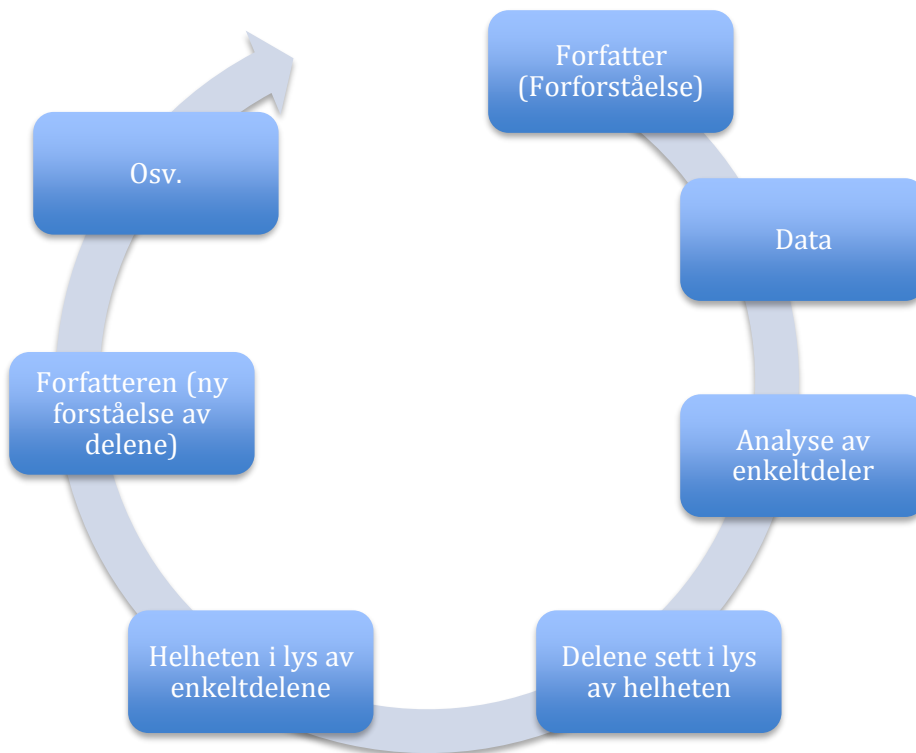
... the problem lies in the very notion of generalizing to other case studies. Instead, an analyst should try to generalize findings to "theory", analogous to the way a scientist generalizes from experimental results to "theory" (Yin, 1994, s. 37).

Man burde altså heller forsøke å generalisere til ”teori”, på samme måte som man generaliserer fra eksperimentelle resultater til ”teori”. For eksempel, innenfor fenomenologisk forskning, så er høy validitet avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). Dette gjør at leseren kan se hvilke spilleregler forskeren har brukt i enhver fase. En forutsetning for dette er, ifølge Svein Østerud (1995) at forskeren utvikler en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle, med tanke på forskningsfeltet og informantene. Birgitta Höjjer (1995) advarer imidlertid mot det hun kaller for en ukontrollert subjektivitet med tanke på validitet, reliabilitet og generalisering i fenomenologiske studier. Hun sier at selve analysen av et intervju er i en kritisk fase, der subjektivitetens fallgruver kan ligge og lure i resepsjonsstudier. Ta for eksempel transkripsjonen av et eller flere intervju, som lett kan være på flere hundre sider. En analyse av et slikt komplekst materiale, blir ofte løst ved at forskeren noterer ned ”representative” og iøynefallende eksempler. Problemet oppstår derimot, hvis forskeren ”glemmer” å notere ned motsatte eller tvetydige funn. Forskeren kan dermed være påvirket av forventninger, eller av informanten i seg selv. I analysen må derfor forskeren være metodisk nøyaktig, for å få tak i helheten av intervjuet (Postholm, 2010).

### **3.8 Analyse**

Målet med analysen av kvalitative data er kort fortalt å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om emnet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er produsert i løpet av prosjektet (Tjora, 2010). Det å analysere et forskningsintervju, betyr at man deler opp teksten i ulike elementer eller biter (Kvale & Brinkmann, 2009). Man

reduserer altså datamaterialet, og dermed gjør det mer oversiktlig og håndterlig. Dette gjøres ved hjelp av ulike analyseteknikker. Det må nevnes at analysen ikke er en lineær og avgrenset prosess, men heller gjentatte dynamiske prosesser (Postholm, 2010). Skillet mellom planlegging, gjennomføring og analyse er ifølge Jacobsen (2005) forholdsvis lite ved kvalitative tilnærminger. Det muliggjør at man som forsker kan gjøre endringer underveis, uavhengig av hvor man befinner seg i arbeidet. Denne vekslingen mellom deler og helhet betegnes ofte som hermeneutisk metode. Analysen har videre en ”spiralform”, ofte kalt for den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2005). Denne kan, med inspirasjon fra Jacobsen (2005, s. 186) sin figur - illustreres slik:



**Figur 1:** Vekslingen mellom helhet og enkeltdele i analysen

Min figur skiller seg fra Jacobsen (2005) sin, ved at jeg har valgt å ta med forforståelse som første ”startblokk”. Årsaken er at man innen kvalitativ forskning ofte ser på forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Dette gjelder dermed også i analysearbeidet. Med andre ord, forskeren vil farge analysen med sin forforståelse. Henholdsvis ved de erfaringer og opplevelser, eller subjektive, individuelle teorier som

forskeren tar med seg inn i analyseprosessen. Jeg har i dette prosjektet vært innforstått med at analysearbeidet mitt vil være preget av mine egne perspektiver.

Jeg har videre valgt innholdsanalyse som tilnærming til mitt datamateriale. Dette er en teknikk som er basert på antagelsen om, at det en person gjør eller sier i et intervju, eller under observasjon, kan reduseres til kategorier eller et sett færre tema (Jacobsen, 2005). Utfordringen er å finne relevante kategorier og å fylle disse kategoriene med innhold. Når for eksempel et intervju er kategorisert, er neste skritt å tilordne enheter til de ulike kategoriene. Deretter ser man på likheter og ulikheter mellom enhetene, knyttet til de kategoriene som allerede er definert. Kvale & Brinkmann (2009, s. 210) beskriver denne prosessen som ”... en teknikk for systematisk kvantitativ beskrivelse av det åpenbare innholdet i et utsagn”.

Ved å kode meningsinnholdet til en tekst i kategorier, er det mulig å kvantifisere hvor ofte bestemte temaer nevnes. Man kan deretter se på hyppigheten av temaene og dette kan sammenlignes og korreleres med andre målinger (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å følge denne fremgangsmåten vil lange intervjuutsagn bli til noen få enkle kategorier, og datamaterialet reduseres og struktureres til noen få tabeller og figurer. Kvale & Brinkmann (2009) sier at kategoriene kan være fastlagt på forhånd, eller de kan oppstå ad-hoc under selve analysen. Det vil si at de kan hentes fra teori, dagligspråket eller fra informantenes egne spesialuttrykk. Jacobsen (2005) påpeker i denne sammenhengen, at den kvalitative tilnærmingen til datainnsamlingen er kjennetegnet av åpenhet. Med dette mener han at det i liten grad er forskeren som på forhånd danner mer eller mindre relevante kategorier til datamaterialet. Han sier heller at kategoriseringen må starte med et grunnleggende krav:

Kategoriene skal være fundert i data. De skal springe ut fra de dokumentene, observasjonene og intervjuene vi har tilgjengelige (Jacobsen, 2005, s. 193).

Han sier videre at det viktigste er at kategoriene er begrepsmessig fornuftige. Med dette mener han at kategoriene skal ha en mening for andre, ikke bare for forsker og de som deltar i undersøkelsen. Det innebærer at begrepene må være relevante i forhold til to ting: (1) andres oppfatning av et begrep og (2) hvordan eksisterende teori, og eventuell tidligere forskning har behandlet kategoriene (Jacobsen, 2005).

Min analytiske tilnærming har jeg valgt på bakgrunn av problemstillingen. Jeg har altså valgt ut fra et ønske om å beskrive leders autentiske opplevelse av å veilede personer i arbeidstrening. Målet var å utvikle solide data omkring oppgavens tema forankret i empiri, og ikke nødvendigvis påtvinge teoretiske perspektiver. Ved å studere informantenes meninger og opplevelser har jeg fått et dypere innblikk i deres livsverden. Jeg har også blitt i stand til å tolke deres utsagn og handlinger analytisk. Som fremgangsmåte i analysen har jeg hentet inspirasjon fra en modell utviklet av Tjora (2010) som han kaller for stegvis-deduktiv induktiv metode, forkortet SDI. Dette er en trinnvis modell som tar utgangspunkt i å redusere kompleksiteten som ofte finnes i en kvalitativ analyse. Man jobber i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Siden denne oppgaven er induktiv, betyr det at jeg jobber fra data mot teori. Denne fremgangsmåten kan sammenlignes med det som innenfor forskningstradisjonen ”Grounded Theory” kalles for ”theoretical sampling” (Bryman, 2008). Bakgrunnen for at jeg har hentet inspirasjon fra denne modellen, var for å støtte opp om systematikken i forskningen. Det kan også ha vært hensiktsmessig å følge en slik type modell, fordi mye av potensialet i kvalitativ forskning ligger i nettopp analysen (Tjora, 2010).

### **3.8.1 Koding og kategorisering av data**

I SDI modellen utgjør de to første stegene generering av empiriske data, og bearbeiding av data (Tjora, 2010). For meg involverte dette først og fremst transkriberingen. Jeg valgte også å ta med egne notater som jeg skrev ned i etterkant av hvert intervju. Jeg leste deretter raskt igjennom intervjuene og notatene for å fange opp essensen i innholdet og for å få en generell forståelse. Dette repeterte jeg flere ganger før jeg begynte med kodingen. Målet mitt på dette stadiet var å få en oversikt, og en viss struktur på datamaterialet jeg hadde samlet inn. Her var det viktig for meg å ha et åpent sinn. Jeg spurte meg selv; hva handler det hele om? (Thagaard, 1998). Jeg forsøkte altså å ha en åpen holdning til hva datamaterialet fortalte meg.

Dette resulterte i det som kalles for behandlede data eller analysedata (Tjora, 2010). I første del av kodingen besto arbeidet i å opprette ord og uttrykk, som beskrev avsnitt og utsnitt utfra transkripsjonen, også kalt analysedokumentet, av det første intervjuet. Jeg tok utgangspunkt i at hver enhet skulle kunne gi mening, uten supplerende informasjon. Når man baserer seg på intervjudata, må man ifølge Thagaard (1998) ta stilling til om man skal inkludere både

spørsmål og svar, eller om man skal basere analysen på innholdet i informantens beskrivelser. Jeg valgte ikke å inkludere intervju spørsmålene på dette stadiet. Jeg merket meg imidlertid sitater og beskrivelser, som jeg syntes fremhevet særlig gode poenger. For eksempel kunne dette være enkelte utsagn, eller beskrivelser av samhandlingssituasjoner. Neste steg var å gå videre til det andre analysedokumentet, med de samme kodene jeg fikk fra det første. Etter å ha gått i gjennom all data, fikk jeg tilslutt en liste med ca. 50 åpne koder, som alle var produsert induktivt. Det vil si at jeg utviklet såkalte tekstnære koder (Tjora, 2010). Det innebærer at kodene var generert fra datamaterialet, og ikke ut fra eksempelvis en teori, forskningsspørsmål eller hypotese.

Neste sekvens var å organisere de åpne kodene. Her benyttet jeg meg av fargekoder. Det vil si, at de kodene som jeg syntes hadde en sammenheng fikk en egen farge. Hver farge identifiserte data som jeg så som interessant i forhold til problemstillingen. Denne prosessen kan sies å ha vært preget av min forforståelse, fordi de analytiske enhetene ble utviklet som følge av hva jeg forsto som viktige aspekter ved materialet. Jeg forsøkte imidlertid å skille mellom tolkninger som var tett forbundet med informantens selvforståelse, og tolkninger knyttet til min egen teoretiske bakgrunn (Thagaard, 1998). Etter å ha systematisert de åpne kodene og gitt de farger, ble disse videreutviklet i såkalte fokuserte koder. Det innebar at enhetene ble redusert på en slik måte at de ble mer selektive, direkte og begrepsmessig enn de åpne kodene. Dette ble så omgjort til kategorier, som hver inneholdt koder og enheter som representerte det samme temaet. Kategorisering består ifølge Tjora (2010) av å samle de kodene som er relevante for problemstillingen inn i grupper. På dette stadiet vil man kunne utelate et stort antall koder, fordi det er problemstillingen og ikke empirien som bestemmer hva som er relevant. En av kategoriene jeg utviklet var ”opplevelse av sosiale forhold og relasjoner”. Kategorien ble til gjennom åpne koder som blant annet ”de ansatte er med i opplæringen”, ”de bekrefter sin kunnskap ved å lære bort” og ”det generelle nivået har steget”. Etter gjennomgang fremkom en fokusert kode jeg valgte å kalle ”ny forståelse av praksisfellesskapets betydning”. Under denne prosessen måtte jeg være selektiv med tanke på hvilke koder som var mest fruktbare, og hvilke som hadde størst forklaringskraft.

I analysearbeidet ble alle kodene samlet i to kategorier. Begge disse kategoriene sier noe om leders opplevelse av arbeidstrening og hvilke utfordringer og prosesser som inngår i dette. Det ble også utviklet en kjernekategori som representerer forskningens hovedtema. Postholm (2010) sier at selv om kjernekategoriene er et resultat av forskningen, så er den også en

abstraksjon. Det innebærer at den, på en overdreven måte, består av alle analyseproduktene fortettet i noen få ord som kan forklare hva forskningen dreier seg om. Et eksempel på min analyseprosess foreligger i tabell 1 på neste side.

**Tabell 1:** Koding og kategorisering

Sitat	Åpen koding	Fokusert koding	Kategori	Kjernekategori
<p>I1:                      ”(...) altså de ansatte, de har en tendens til å ønske å være med i opplæringen. (...) I og med at jeg ikke klarer å være overalt, så blir det litt sånn naturlig at de andre tenker at da skal jeg ta ansvar og følge opp denne personen. Hvor de da også går inn å bekrefter sin kunnskap gjennom å lære den til andre. (...) Å den har jeg sett en kjempeeffekt av hos oss. Hvor det generelle nivået på de ansatte steg 2-3 hakk med å lære fra seg, og ved å gå inn i en type mentorrolle på jobb.”</p>	<p>De ansatte er med i opplæringen</p> <p>De bekrefter sin kunnskap ved å lære bort</p> <p>Det generelle nivået på de ansatte har steget</p>	<p>Ny forståelse av praksisfellesskapets betydning</p>	<p>”Opplevelse av sosiale forhold og relasjoner”</p>	<p>”Utvikling av ny forståelse gjennom erfaringsbasert og taus kunnskap”</p>
<p>I2:                      ”Man må faktisk legge til side butikk-butikk-butikk. Jeg ser nesten på det som at, min jobb er jo butikksjef, men jeg ser det nesten som om jeg har to jobber. Jeg er veileder på den ene siden og butikksjef på den andre siden. Så jeg kan ikke være butikksjef når jeg jobber med praksiselevne, da må jeg være en annen person, en veileder som skal få de ut i jobb.”</p>	<p>Man må legge til side butikk-butikk-butikk</p> <p>Jeg ser på det nesten som om jeg har to jobber</p> <p>Må være en veileder som skal få de ut i jobb</p>	<p>Endring av gamle tankemønstre</p>	<p>”Opplevelse av tiltakets rammer og betingelser”</p>	

### 3.9 Ethiske hensyn

All forskning har forskningsetiske normer som må følges (Kleven, 2011). Kvalitativ forskning dreier seg om å utforske menneskelige prosesser, eller problemer i deres naturlige setting (Postholm, 2010). Noe som blant annet kjennetegnes ved et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltager, for eksempel ved et intervju. Ifølge Thagaard (1998) har de valgene forskeren tar i løpet av forskningsprosessen, konsekvenser for de personene som studeres. Derfor er det viktig å fremheve de etiske aspektene, som er knyttet til ulike faser av forskningsprosessen. Jeg har i denne oppgaven henvist til andre forskere og deres teorier. I forhold til dette, har det vært viktig for meg å utvise redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av disse forskernes arbeid. Thagaard (1998, s. 24) sier at et grunnleggende prinsipp for vitenskapelig redelighet handler om å unngå å plagiere andres arbeid. Samtidig må andres forskningsresultater gjøres til gjenstand for kritisk vurdering. Det innebærer at man ikke kritikkløst kan støtte seg til en forskers kjente navn eller troverdig framstilling. En bør heller sette seg i stand til å foreta en kritisk vurdering av hvilket grunnlag forskeren har basert sine konklusjoner på, og vurdere hvilke alternative tolkninger av resultatet som er mulig (Kleven, 2011). I Norge eksisterer de nasjonale forskningsetiske komiteer for ulike fagfelt. Pedagogikk hører under Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora – forkortet NESH (NESH, 2016). Siden pedagogisk forskning handler om mennesker og bruker mennesker som forskningsdeltagere, må man ifølge NESH (punkt 5, 2016) sine forskningsetiske retningslinjer, jobbe ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det handler om at man må respektere forskningsdeltagerens integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar i henhold til at de ikke utsettes for alvorlige belastninger, som for eksempel en skade. I tillegg skal personen få nødvendig informasjon, slik at de kan danne seg et bilde av følgene ved å delta i et forskningsprosjekt, og med hensyn til forskingen i seg selv. Hovedregelen er at forskning som omfatter personer, krever deres informerte og frie samtykke (Kleven, 2011). Kvale & Brinkmann (2009) definerer informert samtykke som:

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88).



Informert samtykke handler i tillegg om å sikre seg at de involverte deltar frivillig, og at de får informasjon om deres rett til å trekke seg fra undersøkelsen. Et annet grunnprinsipp i etisk forsvarlig forskningspraksis, er ifølge Thagaard (1998) kravet om konfidensialitet. Det innebærer at de eller den personen som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt. I denne studien fikk informantene tilsendt en forespørsel om intervju på e-post, der det ble gitt informasjon om studien, anonymitet og muligheten til å trekke seg. Dette ble så gjentatt muntlig, både før og etter intervjuet. Ifølge NESH (punkt 8, 2016) må forskeren melde inn prosjektet til personvernombudet dersom forskningen omhandler personopplysninger, som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Siden jeg i denne studien har fått fritt og informert samtykke fra informantene, samt fulgt prinsippet om konfidensialitet, var det derfor ikke nødvendig å søke til personvernombudet, eller innhente råd fra NESH.

Bruk av båndopptaker og transkripsjon innebærer videre noen etiske spørsmål ifølge Kvale & Brinkmann (2009). For eksempel hvis det skulle dukke opp noen følsomme emner under intervjuet, er det spesielt viktig å beskytte konfidensialiteten til både informanten og de eventuelle personene eller institusjonene som nevnes. I dette prosjektet var det ikke så mange følsomme temaer som ble tatt opp slik jeg oppfattet det. Jeg passet likevel på å lagre opptakene og transkripsjonene trygt, med kryptering og passordbeskyttelse. Et annet dilemma jeg måtte være oppmerksom på, var den ordrette muntlige transkripsjonen. Sett ut av kontekst, kunne den noen få plasser kanskje bli oppfattet som usammenhengende og forvirret tale. For at informantene mine ikke skulle fremstå som ”intellektuelt svake” på noen som helst måte, valgte jeg derfor å gjengi noen av uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Kvale & Brinkmann (2009, s. 195) sier publisering av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner i verste fall kan føre til en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper.

## 4 Presentasjon og drøfting av resultater

I denne inndelingen skal jeg gjøre rede for informantenes tanker og refleksjoner å drøfte dette opp i mot teori. Det finnes en rekke måter å presentere empirien i kvalitativ forskning på. Jeg har valgt ta i bruk såkalte empiriske utdrag - sitater fra intervjuene. Dette gjøres for å gi leser en mulighet til å komme ”tettere på” empirien i motsetning til om jeg bare skulle presentert min egen tolkning (Tjora, 2010). Ved angivelse av informantene i teksten, er de gitt hvert sitt nummer for å skille mellom dem og for å ha det klart hvem som sa hva. Informantene betegnes derfor som I1 og I2. I meningsutsagn, hvor personnavn er betydningsfullt for å forstå meningsinnholdet, vil navnet plasseres i parentes; (navn) for å sikre anonymitet. I presentasjonene av meningsutsagn vil jeg omtales som F-forsker, der det er nødvendig å ha med mine oppfølgings spørsmål for å få en bedre forståelse av konteksten. Ved sammenfallende utsagn har jeg valgt det jeg syntes hadde best forklaringskraft. I kapitlet er det dermed tydeliggjort hva som er empiri og hva som er mine egne refleksjoner opp mot teoretiske perspektiver. Intervjuene har fanget opp noen fellestrekk og variasjoner i informantenes subjektive opplevelse av hva som må være tilstede, for at en arbeidstrening skal være vellykket for deltageren. Jeg vil i det påfølgende ta utgangspunkt i de to kategoriene som ble presentert i analysen, ”opplevelse av sosiale forhold og relasjoner” og ”opplevelse av rammer og betingelser” samt kjernekategori ”utvikling av ny forståelse gjennom erfaringsbasert og taus kunnskap”. Resultatene presenteres og drøftes etter navnene til kategoriene.

Før jeg presenterer og drøfter resultatene fra empirien er det nødvendig å minne om viktigheten av å tolke og forstå resultatene i lys av forskningens setting. Siden arbeidstrening er et mer eller mindre helhetlig tiltak så må det også forstås og fortolkes ut i fra de premissene dette gir. Det innebærer at jeg i tillegg til veiledningen har fokusert på tiltakets rammer og betingelser. Empirien har vist at veiledning i denne konteksten foregår innenfor snevre rammer. Utfordringen har derfor vært å bevare helheten og samtidig presentere deler og elementer som har vært av betydning for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Som følge av dette vil resultatene presenteres og drøftes fortløpende med sitater og teori. Sitatene vil drøftes både implisitt og eksplisitt for å ivareta informantenes opplevelse av arbeidstreningen. Siden kategorier innenfor kvalitative data ofte er sammensatte og ikke klart avgrenset fra hverandre så er det ikke uvanlig at også presentasjonen og drøftingen preges av

dette (Thagaard, 1998). De ulike delene i den påfølgende teksten kan derfor gripe noe inn i hverandre.

#### **4.1 ”Opplevelse av sosiale forhold og relasjoner”**

I samtale med informantene fremkom sosiale forhold og relasjoner som sentrale elementer i forhold til hvordan de opplevde samspillet med deltageren. Billett (2001) uttrykker at det forekommer lite eller ingen læring på arbeidsplassen uten såkalt ”guided learning” (veiledning). Læringen finner altså ikke sted av seg selv, men trenger støtte av en mer erfaren person. Dette er en oppfatning som har likhetstrekk med mesterlæretradisjonen og situert læringsteori.

Definisjonen på mentorskap viser at en mentor er en person som er mer kompetent enn lærlingen. En kan på mange måter si at hele poenget med mentoring er at den erfarne personen skal bidra med støtte og utvikling i lærlingens læreprosess. Forholdet mellom leder og deltager i denne studien kan i noen sammenhenger sees som mentorskap. For eksempel ved at leder har forpliktet seg til å bidra med sin erfaring og kunnskap, slik at deltageren kan skape karrieremuligheter for seg selv gjennom arbeidstrening. Skagen (2013) sier at i all mentorvirksomhet er den personlige veiledningen viktig. I2 sa ”jeg kan bruke min erfaring i livet til at deres utfordringer kan bli lettere” (I2). Informanten deler altså ut fra sin viten og erfaring, og gir samtidig råd. Dette er i tråd med idéen om at mentorskap også er et forhold som går utover det rent profesjonelle og som omfatter vennskap, beskyttelse og hjelp (Skagen, 2013, s. 149).

Billett (2001) snakker om betydningen av å strukturere erfaringer, for å utvikle kunnskap som bidrar til læring. Dette gjøres ved å identifisere aktiviteter som er sentrale i yrket man utdanner seg i. Deltagelse i arbeidstrening trenger ikke foregå trinnvis, men det bør likevel foreligge en viss progresjon. I utgangspunktet handler deltagelsen i denne sammenhengen om å få lov til å ta del i et yrke, få lov til å observere og få lov til å utføre arbeidsoppgaver som er i henhold til nivået vedkommende befinner seg på. I1 sa ”jeg har vært borti personer som har brukt en måned på å skjønne hvordan uniformen skal være, og i motsatt ende så har vi hatt (navn) i praksis. Når hun startet så tok det to uker å plutselig var hun på nivå med

kjøpmannen og resten”. Informantens erfaring var at det var store individuelle forskjeller for hvor raskt en deltager lærte seg noe. I2 sa videre at:

**I2:** Jeg hadde en praksiselev som jeg jobbet med i to år.

F: Du hadde han i praksis i to år?

**I2:** Jeg ga han på en måte ikke opp. Jeg så at det var ett eller annet der. Og nå jobber han i en 100% stilling. Vikariat da, men ja...

Leder i arbeidstreningssammenheng er den personen som avgjør hvorvidt en deltager får adgang til praksisen eller ikke. I overnevnte eksempel kan det tenkes at grunnen til at informanten ikke ga opp deltageren, var fordi han så en progresjon samtidig som det trolig ble etablert sterke relasjonelle bånd. Som nevnt tidligere er det ifølge Billett (2001), med utgangspunkt i de fem forutsetningene for læring i praksis, tre nivåer av hjelp og støtte som bidrar til å skape en god mentor for lærlingen. I denne sammenhengen så vil det første nivået handle om å utvikle en arbeidsplan. Henholdsvis ved at leder organiserer erfaringer og læringsaktiviteter for deltageren. Poenget er at leder skal følge deltageren i utviklingsprosessen, og på den måte kontrollere at det foreligger en progresjon med tanke på det som skal læres. For eksempel kan leder gi deltageren ulike rutineoppgaver og ikke-rutineoppgaver. Nivå to handler om å gi deltageren mulighet til å få erfaringer som gjør det tydelig hvilke forventninger og krav som stilles under arbeidstreningen. Leder eller en fast ansatt i bedriften kan for eksempel samarbeide med deltageren i å løse et problem. Det siste nivået omfatter tanken om at deltageren skal ha mulighet til å overføre den lærte kunnskapen til andre situasjoner. Billett (2001) nevner her refleksjon som et nøkkelord. Nærmere forklart ved at leder kan oppfordre deltageren til å reflektere over hva som har blitt lært. I arbeidstreningen vil man altså ikke bare få kunnskap relatert til bedriften man er utplassert i. I1 sier at ”for eksempel oppmøte, det å være respektfull ovenfor hverandre, klare å jobbe med andre mennesker uten å sette seg på bakbeina, og de tingene som er elementært”. Disse elementære tingene kan være kunnskap deltageren i arbeidstrening vil ha mulighet til å tilegne seg og ta med seg videre inn i andre situasjoner.

## Praksisfellesskapet

I samtale med lederne, ønsket jeg å få et bilde av hvordan de ansatte forholdt seg til personer i arbeidstrening. Begge informantene var opptatt av at en deltager ble inkludert i arbeidsmiljøet, og at det ikke oppsto et såkalt ”klasseskille” i bedriften.

**I2:** Jeg tenker at for å lykkes, så må man involvere praktikantene med de andre ansatte. Man må unngå et sånt skille, klasseskille, for da blir det vanskelig for praktikanten å føle seg som en del av bedriften.

I2 opplevde at det å inkludere praktikantene med de ansatte var en suksessfaktor. Han opplevde også at de ansatte så på praktikanten som en ekstra ressurs.

**I2:** Jo, de faste ansatte ser at de er en ressurs. Så det blir liksom godkjent at jeg bruker litt tid på de. For de ser at de også gir oss tilbake, i form av arbeidskraft.

I1 merket at når han hadde flere praktikanter i bedriften samtidig, så var det ikke alltid at han hadde like mye tid til å følge de opp.

**I1:** Det som er litt interessant når man har flere praktikanter er at bedriften, altså de ansatte, har en tendens til å ønske å være med i opplæringen. ... I og med at jeg ikke klarer å være overalt, så blir det litt sånn naturlig at de andre tenker at da skal jeg ta ansvar og følge opp denne personen. Hvor de da går inn å bekrefter sin kunnskap gjennom å lære den til andre. ... Å det har jeg sett en kjempeeffekt av hos oss. Hvor det generelle nivået på de ansatte steg 2-3 hakk med å lære fra seg, ved å gå inn i en type mentor-rolle på jobb.

Han opplevde altså at det generelle nivået på de ansatte steg som følge av at de deltok i veiledningen av praktikantene (deltagerne).

For å få tilgang til praksisfellesskapet er det en forutsetning at deltager får tilgang til informasjon, hendelser og den daglige praksisen i bedriften. Nøkkelen ligger dermed hos leder. Henholdsvis ved at deltager gjennom samarbeid med leder får kontakt med de ulike sidene på arbeidsplassen. Noe som for eksempel kan innebære oversikt over hele virksomheten, ulike avdelinger og ulike oppgaver hos de ansatte. I1 uttrykte at dette var noe han hadde fokus på, ”alt av tall bryter jeg ned å viser frem til de ansatte slik at de forstår det.

For jeg vil at alle skal føle at de er med på å drive bedriften”. Gjennom en slik innføring kan deltager bli mer fortrolig med sine egne arbeidsoppgaver, og samtidig ha en forståelse for hva slags betydning det har for bedriften eller resten av organisasjon. Dette kan forøvrig trekkes opp mot to sentrale grunntanker i handlings- og refleksjonsmodellen til Lauvås & Handal (2014). Det omhandler for det første, tanken om å forstå praksis som et mer omfattende fenomen enn bare handling. For det andre, tanken om praksisteori som et uttrykk for den mentale bakgrunnen for en konkret yrkeshandling.

Det kan tenkes at den første perioden i arbeidstreningen kan oppleves som tung for deltageren. Kanskje vedkommende ikke kjenner noen, har lite erfaring fra arbeidslivet generelt, eller at personen er i en vanskelig livssituasjon. Som en av informantene uttrykker det ”vi har hatt rusmisbrukere, vi har hatt spillavhengighet, vi har hatt voldsoffer, ... vi har hatt hele spekteret” (I2). Dette viser til betydningen av de sosiale relasjonene. Ifølge Bø & Schiefloe (2009) sine tanker om relasjoner og nettverk er mennesker avhengig av hverandre for å utveksle erfaringer og kunnskap, noe som er spesielt viktig for mennesker i sårbare situasjoner. Det å være del av et nettverk kan samtidig være et avgjørende grunnlag for livskvalitet og trygghetsfølelse. I henhold til empirien kunne det virke som begge lederne var veldig bevisst på å få deltagerne inkludert i arbeidsmiljøet. De uttrykte også at dette på mange måter var en forutsetning for å lykkes med arbeidstreningen. Det handlet mye om å ikke skape et skille mellom deltagerne og de ansatte.

**II:** ... samtidig er jeg også veldig tydelig ovenfor mine egne ansatte, at vi ikke skal være med på å lage et raseskille internt i bedriften. Menes at vi ikke skal se på en praktikant som en mindreverdig i forhold til en ansatt. Men samtidig skal vi også kunne akseptere at en praktikant leverer mindre enn en ansatt.

Med utgangspunkt i Bourdieus (1986) forståelse av sosial kapital vil arbeidstreningen være en arena, der deltagerne kan benytte seg av de ressursene som er knyttet til å være en del av et nettverk. Det innebærer at de kan få støtte fra medlemmenes eide kapital.

For eksempel nevnte informantene at de hadde - eller hadde hatt - tidligere deltagere som nå jobbet som fast ansatt i bedriften. For deltagers del, så vil dette gi muligheten til å utveksle erfaringer med en ansatt som tidligere har vært i arbeidstrening selv. Deltager vil med det bli bevisst på at andre også har erfart og opplevd lignende situasjoner. Nettverket vil på denne måten kunne skape et samspill mellom ansatt og deltager som kan bidra til en opplevelse av

felleskap og trygghet (Bø & Schiefloe, 2009). Som I2 uttrykte det ”mange av de opplever nesten en helt annen verden ved å komme hit, og bli inkludert i et arbeidsmiljø”.

Et godt arbeidsmiljø ble fremhevet som en viktig forutsetning for å lykkes med arbeidstreningen. Informantene pekte blant annet på humor, og det å være inkluderende som viktige faktorer. I1 beskrev et suksessfullt arbeidsmiljø som ”prestasjon og hygge underveis”. For han handlet det om å finne en balanse mellom disse to.

**I1:** Å det tror jeg mange av de ansatte også plukker litt opp fra meg, i forhold til min væremåte på jobb. At jeg kommer å tuller, å har en lett tone, men samtidig kan vi snakke om de tøffe tingene.

Leder opplever altså at sin væremåte smitter over på de ansatte, noe som fører til at den generelle ”tonen” i bedriften blir lett og takhøyden stor. Han uttrykte i tillegg at ”også tror jeg at de som jobber her vet at om det skulle være en utfordring, så vil det være personer som hjelper dem. Det er alltid mulighet til å søke hjelp” (I1). Det kan tolkes som at det har oppstått et nettverk som åpner opp for tillit og støtte, noe som trolig er betydningsfullt for en deltager i arbeidstrening med tanke på livssituasjonen han eller hun befinner seg i. Ifølge Fyrand (2012) er sosial støtte et viktig moment i forhold til hva som formidles i det sosiale nettverket man er en del av, og for å identifisere ulike funksjoner i nettverket. Hun sier videre at under omtrent alle former for støtte så vil mottageren oppleve å bli satt pris på og akseptert. Kulturen for sosial støtte i arbeidsmiljøet som informantene opplever i sine bedrifter kan derfor tenkes å påvirke deltagers situasjon i en positiv retning.

Som jeg har skrevet om tidligere, så kan det være flere deltagere innom en bedrift samtidig. I1 uttrykte i den sammenhengen at det ikke var alltid han hadde like mye tid til å følge opp deltagerne. Da opplevde han at de faste ansatte ofte tok del i veiledning ved å gå inn i en type mentor-rolle. Ifølge Lauvås & Handal (2014) så kan praksisteori være et kollektivt fenomen. Det innebærer at medlemmer i en praksisbedrift kan dele de samme erfaringene og oppfatningene om hvordan arbeidet i bedriften skal foregå. De kaller dette fenomenet for kollektiv kode. Det vil si regler og normer for hvordan arbeidet skal foregå med utgangspunkt i felles oppfatninger og erfaringer. Leders oppgave i denne sammenhengen vil handle om å støtte deltager til å finne sin plass i denne kollektive koden – altså åpne opp for adgang til praksisfellesskapet. Dersom leder ikke har like mye tid til å følge opp hver enkelt, så vil det

trolig være positivt dersom de ansatte tar over denne jobben. Dette vil føre til at integreringen av deltagerne inn i praksisfellesskapet blir opprettholdt, selv om lederen ikke er tilstede.

Informantene uttrykte at det er veldig individuelt i forhold til hvor lenge og hvor ofte en deltager er i arbeidstrening. Med tanke på å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet, så er dette enklere å få til jo mer deltager er til stede fysisk. Årsaken er at den uformelle læringen vil være lettere tilgjengelig for en deltager som er tilstede hver dag kontra en som ikke er det. For eksempel vil bedriftens kultur synliggjøre seg i mye større grad gjennom kommunikasjon som foregår imellom de ansatte, fremfor en formalisert plan for opplæring og arbeidsoppgaver. Billett (2001) kaller slike fysiske og psykososiale omgivelser for ”indirect guidance” – eller indirekte veiledning - til læring på arbeidsplassen. I et situert læringsperspektiv så kan man si at skillet mellom formell og uformell læring ikke er helt uproblematisk. Tradisjonelt sett, så forbinder man uformell læring med arbeidslivet og formell læring med skole. Dette skillet er imidlertid ikke veldig godt fordi det innenfor dagens arbeidsliv eksisterer forhold som for eksempel veiledet læring og kurs, som er mer i tråd med den formelle siden. I2 sier for eksempel at ”vi har jo mye sånn E-læringskurs. Og det får de først ta, og så får de full opplæring i kassa”. I forhold til arbeidstrening og Billets (2001) begrep ”workplace curriculum”, blir den uformelle læringen derfor vel så viktig som den formelle i denne sammenhengen. Nettopp fordi en strukturering av aktiviteter og erfaringer er nødvendig for å utpotensialet av praksisen.

## **4.2 ”Opplevelse av rammer og betingelser”**

Under intervjuet ønsket jeg å få svar på hvilke opplevelse lederne hadde omkring det å veilede en person i arbeidstrening. Begge uttrykte at man som leder først og fremst måtte være genuint interessert i at vedkommende skal lykkes.

**I2:** Og jeg tenker at hvis man skal lykkes med praksis, så må man være veldig åpen og interessert. Genuint interessert i at disse skal lykkes som personer.

Det kom også frem at informantene på hver sin måte kunne relatere seg til en deltagers livssituasjon.



**I1:** Ja, at du kan relatere deg til mennesker, at hei, han står faktisk opp å har sine utfordringer. Jeg står opp å har mine utfordringer. ... Det at jeg selv faktisk har vært uten jobb en gang, og vet derfor hvordan det er. Jeg har også selv vært ansatt. Derav har jeg som leder veldig tydelige føringer for hvordan jeg vil at en ansatt skal føle det hos oss.

I1 uttrykker at han ønsker klare føringer for hvordan han vil at en ansatt og deltager skal føle det hos seg. Han sier i tillegg at han selv har vært uten jobb, og vet dermed hvordan det føles å være arbeidsledig. Begge informantene syntes ut fra et helhetlig inntrykk av empirien å ha en menneskeorientert lederstil. Henholdsvis ved at de begge var opptatt av å se hele menneske. Dette er et forhold som både er i tråd med Spurkelands (1995) relasjonsledelse og Colbjørnsens (2004) idéer om sosiale behov og emosjonell intelligens. Det å se hele mennesket handler også om empati. Begrepet empati defineres ofte som evnen til å kunne leve seg inn i og forstå andre mennesker (Bjørndal, 2015). Innenfor pedagogikk og i sammenheng med veiledning, så er det ikke uvanlig at begrepet forstås som en treleddet prosess, der aktiv lytting er helt sentralt. Under intervjuet fikk jeg inntrykk av at det var mange personer i arbeidstrening som hadde, eller hadde hatt, utfordringer i forbindelse med sin egen livssituasjonen. Jeg spurte derfor informantene om hvilke forventninger de hadde, og hvordan de møtte en deltager som kom til dem i arbeidstrening for første gang.

**I1:** Egentlig har jeg ikke så mye forventninger. ... Men klart, jeg er veldig tydelig i starten når vi får inn nye personer. For eksempel oppmøte, det å være respektfull ovenfor hverandre, klare å jobbe med andre mennesker uten å sette seg på bakbeina, og de tingene som er elementært.

Begge informantene hadde et ønske om å få deltagerne raskt implementert i systemet og samtidig få på plass de elementære tingene. Jeg fikk spesielt inntrykk av at oppmøte og det å komme på jobb til riktig tid var viktig for lederne. De uttrykte videre at når de møtte deltageren til samtale så var det med ”åpenhet” (I2) og en ”tydelighet” (I1). Som jeg snakket om i teoridelen, er det store kvalitetsmessige variasjoner i ulike veiledningsrelasjoner. Empirien indikerer at de innledende samtaler som leder hadde med deltager, hadde likhetstrekk med det som innenfor løsningsfokusert terapi kalles besøksrelasjon. Dette er ikke en uvanlig relasjon i jobbsammenheng, men det kan by på en del utfordringer. Samtalen kan for det første fortone seg som en monolog fremfor en dialog. Det er også fare for at en – i denne sammenhengen - deltager ikke vil snakke om seg selv med en ukjent person (leder). I beste fall vil deltager engasjere seg og samtalen vil oppleves givende, men dette er ingen

selvfølge. I tillegg kan besøksrelasjonen sett opp i mot aktiv lytting by på utfordringer hvis samtalen har et monologisk preg over seg. Trolig vil ikke leders innledende samtale med deltager nå sitt fulle potensial med mindre det foreligger dialog og gjensidig engasjement fra begge parter. Empati er som allerede nevnt helt avgjørende for å skape en reel samarbeidsrelasjon.

## **Strukturering av læringsaktiviteter i praksis**

Siden poenget med arbeidstrening er å gi deltager opplæring i å utføre vanlige arbeidsoppgaver, var jeg interessert i få vite mer om hvordan denne prosessen foregikk i praksis. Begge informantene sa at en deltager i utgangspunktet følger et vanlig løp – altså likt som en nyansatt.

**I2:** De følger vanlig opplegg som en vanlig ansatt. De får full opplæring. Vi har jo mye E-læringskurs, og det får de først ta før de får de full opplæring i kassa. Men vi opplever jo at det er en fin måte å rekruttere folk på. Fordi mange av de praksiselevne fungerer så godt til slutt, etter så lang tid, at flere av de har fått jobb her i etterkant.

I2 uttrykker her at deltagerne går gjennom det samme løpet som det en fast ansatt ville gjort, som også inkluderer digitale opplæringskurs. Det kunne likevel være tilfeller hvor de så seg nødt til å tilpasse. I1 uttrykte på sin side at dette var noe han helst ville unngå.

**I1:** Jeg ønsker ikke tilpasse egen opplæring til praktikanter fremfor en vanlig ansatt. Så det vi prøver er at personen skal gå igjennom et vanlig 100% løp, som en vanlig ansatt ville vært nødt til å gjøre. Og hvis vi opplever at dette ble utfordrende for personen, så tilpasser vi. For da har vi rommet og den muligheten til å gjøre det.

Arbeidstrening gir altså muligheten til å tilpasse opplæringen, men at dette ikke er ønskelig fra leders side fordi praktikanten i utgangspunktet skal behandles som en vanlig ansatt. I1 var likevel bevisst på at deltagerne og de vanlige ansatte skulle oppleve mestring når de var på jobb, og hvis dette ikke var tilfelle, så tilrettela han. For eksempel ved å gi vedkommende andre arbeidsoppgaver.

Et av kravene NAV stiller til sine tiltaksarrangører er at tiltaket skal gi tilrettelagt arbeidstrening med påfølgende oppfølging. Å være tilrettelegger for en deltager i arbeidstrening innebærer et stort ansvar på lederen. I den sammenhengen vil det handle om å ta utgangspunkt i deltagerens personlige preferanser, og ta sikte på utvikle disse i en jobbsammenheng. En forutsetning vil altså være at leder blir godt kjent med deltageren. Som nevnt tidligere, sier Billett (2001) at den erfarne må ta hensyn til hvorvidt den lærende er klar for en gitt oppgave eller ikke. Under intervjuene snakket begge informantene om at en fordel med arbeidstrening, er at den gir rom for å kunne tilpasse arbeidssituasjonen for deltager hvis det skulle oppstå utfordringer. I1 sa at

**I1:** Et godt eksempel vil jo være sånn som (navn) som vi har i arbeidstrening i dag. Han har en stor kropp, å klart, hvis han skulle holdt på oppe i stigen hele dagen, så ville han nok kanskje følt det som et ubehag. Men hvis han får lov å jobbe i kassen og prate med folk, noe han er veldig flink til, så gjør han en bedre jobb.

Leder velger å tilrettelegge arbeidet til deltageren på bakgrunn av forutsetninger. Dette gjøres for at deltageren skal skape mer mestring for seg selv. En slik tilnærming er i tråd med problemfokuserete strategier. Leder som tilrettelegger kan videre sies å være delvis ansvarlig for deltagers bevegelse fra perifer- til full deltager i praksisfellesskapet. Samtidig er også personen ansvarlig for sin egen læring. Tilretteleggingen bør derfor foregå gjennom et samarbeid. Årsaken er at leder bare kan fungere som tilrettelegger dersom forventninger og rammene for samarbeidet er på plass. I tillegg må også leder kjenne til målet for arbeidstrening. Her er samarbeidet mellom bedrift, NAV og/eller lokal aktør svært viktig. I henhold til empirien så var lederne jevnt over fornøyd med dette. Likevel virket samarbeidet med lokal aktør å være mer givende. Blant annet fordi NAV ikke var like flink til oppfølging ute i bedrift. Som I1 uttrykte det:

**I1:** ... at hvis du setter en person en plass og forlater han i 3 måneder. Tenk alle de tingene som skjer i hodet på det mennesket. Hva tror du personen tenker de siste ukene: hva gjør jeg nå når jeg er ferdig i praksis? skal jeg være her videre? hva sier NAV? har jeg prestert? så den sekunderingen underveis, det er den jeg har etterlyst hos NAV.

Med utgangspunkt i Billett (2001) sin arbeidsplan for læring i praksis, så er strukturering av læringsaktiviteter i praksis en forutsetning for at læring skal forekomme. Denne

struktureringen er videre avhengig av en klargjøring av forventninger og krav – fra alle parter. NAV har fastsatte rammer og betingelser som inkluderer krav og vilkår omkring arbeidstreningen. Blant annet står det at deltager skal følges opp av NAV. Dersom dette ikke forekommer i praksis, så kan det tenkes å være uheldig. Først og fremst for deltagers del, men også for leder da det kan skape en følelse av å ikke bli ivaretatt. Det kan i tillegg tenkes at det foreligger ulike forventninger med tanke på hverandres roller – NAV - bedrift. For eksempel kan det oppstå utfordringer omkring ansvarsfordelingen hvis denne ikke er blitt tilstrekkelig avklart på forhånd. Henholdsvis ved at hovedansvaret for læringen til deltager tilsynelatende legges på praksisplassen. Dette kan forøvrig sees som den tradisjonelle mesterlæreopplæringen, der en uerfaren lærer av en erfaren (Nielsen & Kvale, 1999). Oppsummert er det i henhold til empirien indikasjoner på at leder savner tydeligere retningslinjer for samarbeidet, enn det som allerede eksisterer i dag.

## **Alder**

I arbeidstrening kan deltagerens alder variere veldig. Det kan for eksempel være unge mennesker som har droppet ut av skolen, eller det kunne være godt voksne som hadde utfordringer med å finne seg jobb. Jeg ønsket derfor å finne ut hvilke erfaringer lederne hadde omkring dette temaet. Begge lederne ga uttrykk for at de foretrakk unge arbeidere.

**I1:** Vi har hovedsakelig jobbet med ungdom, å nettopp fordi at 1, det er veldig mye enklere å jobbe med ungdom synes jeg. De tilpasser seg lettere, de har ikke lært seg uvaner for å si det på en pen måte. De er litt sånn nøytral i forhold til hva de går med på. En voksen person har kanskje noen utfordringer som kommer fra tidligere arbeid ... . Så jeg har opplevd det som litt mer krevende å jobbe med eldre mennesker. Og samtidig har vi en ung stab som jobber her.

I1 opplever at unge arbeidere tilpasser seg lettere. Han uttrykker også at siden han har en ung stab, så vil det være lettere for en ung arbeider å gli inn i arbeidsmiljøet. I motsetning til I1, så I2 at han ikke hadde noen erfaringer med eldre deltagere i arbeidstrening. Han trodde likevel at unge personer fungerte best.

**I2:** Vi har egentlig hatt en jevn alder. De har vært rundt tjue år.

F: Så hovedsakelig unge?

**I2:** Ja, unge. Jeg tror også det er det som fungerer best.

Deltagers alder fremsto som sentralt i forhold til ledernes utvelgelse av hvem de ønsket å ha i arbeidstrening. Begge informantene sa at de foretrakk unge personer. Her tolket jeg unge personer mellom 18-25 år gammel. Aldersestimater er basert på et helhetlig inntrykk av empirien. For eksempel la jeg merket til at I1 brukte ordet ungdom opptil flere ganger når han snakket om deltagers alder. Han sa blant annet at ”vi har hovedsakelig jobbet med ungdom (I1)”. I2 svarte mer direkte og sa ”vi hatt en jevn alder, de har vært rundt tjue år”. På spørsmål om hvorfor de foretrakk unge mennesker fikk jeg raskt intuitive svar som ”jeg tror det er det som fungerer best” (I2) eller, ”det er veldig mye enklere å jobbe med ungdom synes jeg” (I1). En intuisjon kan defineres som en umiddelbar oppfatning, hvor man gjerne ikke helt klarer å gjøre rede for hvordan man kom frem til den intuitive forståelsen av en situasjon, eller av et annet menneske (Brudal, 2006). I motsetning til I1, hadde ikke I2 noen erfaring med eldre deltagere i arbeidstrening. Det kom likevel frem i intervjuet at I2 tidligere hadde fått tilbud om en eldre person, men dette hadde de takket nei til. I henhold til empirien virket det å være en stereotypisk oppfatning av at eldre deltagere i arbeidstrening ikke var like mottakelig for veiledning på samme måte som det unge deltagere var. Ut i fra empirien kunne det virke som potensielle deltagere tilsynelatende ble forskjellsbehandlet i utvelgelsesprosessen basert på alder. En mulig forklaring kan ligge i begrepet ageism, altså fordommer mot en person på grunn av alderen (Nelson, 2002). En fordom i denne sammenhengen kan bygge på den allmenne oppfatningen om at voksne lærer dårligere enn unge. I1 som hadde erfaring med voksne deltagere sa at ”unge personer tilpasser seg lettere og de har ikke lært seg uvaner” (I1). Han sier altså at eldre personer i større grad enn unge har uvaner de drar med seg inn i arbeidstreningen. Dette kan på mange måter sees i sammenheng med begrepet tilsiktet læring i den forstand at den typiske voksne preges av sin livssituasjon, bakgrunn og hvilke interesser vedkommende har. Dette fungerer også som en målestokk for hva man lærer og ikke lærer. Prosessen er i tillegg - som regel - styrt ubevisst, og dermed kan det tenkes at eldre personer har større utfordringer enn yngre med tanke på å bryte ut av for eksempel en uvane, eller endre en holdning de har opparbeidet seg.

### **4.3 ”Utvikling av ny forståelse gjennom erfaringsbasert og taus kunnskap”**

De to kategoriene ”opplevelse av sosiale forhold og relasjoner” og ”opplevelse av tiltakets rammer og betingelser” kan i denne oppgaven ses som integrerende prosesser. Kategoriene springer ut av det en kan kalle for kjernekategori i studien, nemlig ”utvikling av ny forståelse gjennom erfaringsbasert og taus kunnskap”. Analysen av denne prosessen kan tyde på at informantene utvikler en ny forståelse av seg selv i form av sin rolle som leder, samt at de ser ut til å utvikle en ny forståelse om de ansatte og deltagers situasjon. Mye tyder på at denne nye forståelsen skjer med bakgrunn i tiltakets rammer og betingelser, en læringsprosess som innebærer de erfaringene som er forankret i de situasjonene som informantene daglig står ovenfor. Erfaringene ser ut til å omfatte både ny kunnskap, ferdigheter og holdninger.

## 5 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å sette fokus på veiledningsforholdet mellom leder og deltager i arbeidstrening. For å belyse dette ble følgende problemstilling presentert:

*Hvordan etableres og gjennomføres et veiledningsforhold mellom leder og deltager i arbeidstrening?*

For å få en dypere forståelse av problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål stilt:

1. Hvordan opplever veileder denne rollen?
2. Hvordan opplever veileder tiltakets rammer og betingelser?
3. Hvordan opplever veileder at deltagers perspektiv ivaretas på beste måte?

Oppgaven har vært en kvalitativ casestudie der jeg har intervjuet to ledere fra det lokale næringslivet. Utvalget har vært formålsorientert, som vil si at jeg valgte ut de jeg antok kom til å gi meg den mest interessante informasjonen med utgangspunkt i problemstillingen.

Resultatene fra studien kan ikke generaliseres til å gjelde alle veiledningsforhold innenfor denne sammenhengen, men jeg kan anta at de sier noe om informantenes opplevelse av å veilede en deltager i arbeidstrening, og av veiledningsforholdet i seg selv.

Veiledningsforholdet hadde i henhold til empirien flere likhetstrekk med mentorskap, men det hadde likevel sine særegne trekk. Det som karakteriserer denne formen for mentorskap er først og fremst det personlige forholdet mellom leder og deltager innenfor tiltakets rammer og betingelser. Henholdsvis ved at leder bidrar med sin erfaring og kunnskap slik at deltageren kan skape karrieremuligheter for seg selv gjennom arbeidstrening. Mye tydet på at dette forholdet ofte gikk utover det rent profesjonelle, i form av vennskap, beskyttelse og hjelp. Sosiale forhold og relasjoner fremkom som helt sentralt innenfor denne type veiledning. Ikke bare imellom leder og deltager, men også imellom de ansatte og deltager. Empirien ga indikasjoner på at en forutsetning for å lykkes med mentorskapet i arbeidstrening var å få deltageren implementert inn i det sosiale nettverket i bedriften.

Funnene i studien indikerer at veiledningen i denne konteksten foregår innenfor snevre rammer. Det innebærer at konteksten er annerledes i forhold til for eksempel veiledningen

som foregår i en utdanningssammenheng. Mye tyder på at veiledningsforholdet preges av dette og at det fører til noen begrensinger i forhold til den ideelle veiledningssituasjonen. Veiledningsformen innenfor arbeidstrening er i henhold til empirien derfor helt særegen. Trolig en særegen versjon av mentorskap.

Det har som følge vært utfordrende å tilpasse ordinær veiledningsteori opp mot empirien i denne oppgaven. En konsekvens av dette prosjektet bør derfor være at det utvikles en metodisk og begrunnet veiledningsmetode for denne type kontekst. For eksempel kan en variasjon av Lauvås & Handal (2014) sin handling og refleksjonsmodell være en retning å gå.

Med tanke på videre forskning, kunne det vært interessant å utforske deltagers perspektiv for å se om det samsvarer med denne oppgavens funn.



## 6 Litteraturliste

- Andersen, I. P. (2003). *Den skinbarlige virkelighet: om vidensproduksjon inden for samfundsvidenskaberne*. 2. utg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2015). *Arbeidsmarkedspolitikken – ansvarsområder*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/arbeidsmarked-og-syssetting/innsikt/den-norske-arbeidsmarknaden/institusjoner-og-organisering/ansvarsfordeling/id86901/> - 24.10.15
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. av 17. juni 2005 nr. 62*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62> – 04.02.16
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crows Nest, N, S.W.: Allen & Unwin.
- Bjørndal, C. R.P. (2015) *Konstruktive hjelpersamtaler, også kalt veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Kap 2-4. Bokmanus. Publiseres på Gyldendal Akademisk i 2015
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Hva er kvalitet i veiledning? I: Karlsen, T. (red.). Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I: J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Publishing Group.
- Brudal, L. F. (2006). Del I. Empati og erkjennelse. I: *Positiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Schiefloe, P, M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Fyrand, L. (1994). *Sosialt nettverk, teori og praksis*. Otta: Engers Boktrykkeri AS.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Höijer, B. (1990). Reliability, Validity and Generalizability: Three Questions for Qualitative Reception Research. *The Nordicom Review of Nordic Communication*.
- Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde: Universitetsforlag.
- Illeris, K. & samarbeidspartnere. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Roskilde: Universitetsforlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser – innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2.utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Koch, C. A., Kritisk rationalisme, i L. Fuglesang og P. B. Olsen (Red.) *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene*, (2009). Roskilde: Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver: Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Langslet, G. J. (2002). *Løft for ledere: løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring: og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Mathisen, P. (2015). *Mentor: mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- McGuirk, J. & Methi, J. S. (2014). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (1. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 46. (2012-2013). *Flere i arbeid*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-46-20122013/id733259/?ch=1&q=> - 03.10.15
- NAV. (2014). *Arbeidstrening*. Hentet fra <https://www.nav.no/no/Person/Arbeid/Oppfolging+og+tiltak+for+a+komme+i+jobb/Tiltak+for+a+komme+i+jobb/Relatert+innhold/arbeidspraksis-i-ordin%C3%A6r-virksomhet> - 04.01.16
- Nelson, T. D. (2002). *Ageism. Sterotyping and Prejudice against Older Persons*. Cambridge: MIT Press.
- NESH (Red.) (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> - hentet: 20.09.16.
- Nielsen, K & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Klaus Nielsen, Steinar Kvale og Hans Reitzels Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schiefloe, P.M. (2011). *Mennesker og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schiefloe P.M. (2015). *Sosiale landskap og sosial kapital: nettverk og nettverksforskning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Skagen, K. (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stangor, C. (2013). *Stereotyping and Prejudice*. London: Taylor and Francis.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Arbeidskraftundersøkinga, sesongjusterte tal, november 2015*. Hentet fra <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/akumnd/maaned> - 03.02.16
- Svartdal, F. (2011). *Psykologi i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Østerud, S. (1995). *Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning*. Prøveforelesning for Dr. Polit. graden ved Universitetet i Oslo, 09.05.1995.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study Research – Design and Methods*. London: Sage

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Intervjuguide

### - Individuelt, semistrukturert intervju

*Varighet: 50 minutter – 1 ½ time*

---

#### Tema

Arbeidsleder som veileder

#### Problemstilling

Hvordan etableres og gjennomføres et veiledningsforhold mellom leder og deltakere i arbeidstrening?

#### Form

Intervjuer møter respondenten etter avtale. Intervjuer tar i bruk lydopptak (evnt. videopptak) hvis OK for respondent! Notater tas underveis med tanke på oppfølgingsspørsmål. Muntlig oppsummering og avklaring på slutten. Transkribering foretas i etterkant av intervjuet.

---

#### 1. Rammesetting

- Uformell samtale (2-5 min)
- Informasjon om prosjektet og problemstilling

#### 2. Erfaringer

- Overgangsspørsmål (5-10 min)
- Avdekke erfaring og kjennskap til problemstillingen

#### 3. Fokusering

- Nøkkelspørsmål (50-60 min)

- Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste

#### 4. *Tilbakeblikk*

- Oppsummering (10-15 min)
  - Avklaring
- 

### 1. Rammesetting

- Uformell samtale (2-5 min)
- Informasjon om prosjektet og problemstillingen (5-10 min)
  - Bakgrunn og formål for samtalen
  - Forklar hva intervjuet skal brukes til
  - Avklar spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt
  - Spør om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart
  - Informer om lydopptak/video, sørg for samtykke til evt. Opptak
  - **Start lydopptak!**

### 2. Erfaringer

- Avklar og ta utgangspunkt i respondentens erfaring med eller kjennskap til temaet (veiledningsforholdet til deltakere i arbeidstrening)
  - Hvis relevant, be respondenten fortelle litt om sin rolle som leder.
  - Hvor lenge har din bedrift samarbeidet med NAV?
  - Hva innebærer dette samarbeidet?
  - Hvis relevant, hvorfor synes du/dere denne ordningen var interessant å bli en del av?
  - Hvordan synes du dette samarbeidet fungerer?
  - Hvis relevant, hva er det som er viktig for deg i samarbeidet med NAV?
- Sjekkliste eller oppfølgingsspørsmål

### 3. Fokusering

#### ➤ Nøkkelspørsmål

- Hvordan opplever du rollen som veileder ovenfor de som er i arbeidstrening?
- Hva tenker du om framgangsmåter i veiledningen?
- Hvordan opplever du at kollegaen sitt perspektiv ivaretas på beste måte?
- Hvordan opplever du at den empatiske relasjonen etableres og vedlikeholdes i veiledningsforholdet?

#### ➤ Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste

*Intervjuer tar notater underveis for å følge opp merknader eller kommentarer, eller for å gå i dybden.*

#### Oppfølgingsspørsmål (eksempler):

- Hvordan vil du definere en god veileder?
- Følger du noen bevisst strategi når du veileder?
- Hva er viktig å ha på plass når man tar imot en person i arbeidstrening?
- Hvilke forventninger har du til en person som kommer til deg for arbeidstrening?
- Hva ser du på som den største utfordringen med å ha en person i arbeidstrening?
- Har du noen eksempler på noe som har gått bra i veiledningen?
- Har du noen eksempler på noe som har gått dårlig i veiledningen?
- Hva er ditt generelle inntrykk av de som er i arbeidstrening hos deg?
- I arbeidstreningsordningen kan det være store aldersforskjeller. Hvordan påvirker dette deg som veileder?
- I arbeidstreningsordningen kan det være personer med ikke-etnisk bakgrunn. Hvordan påvirker dette deg som veileder?
- Hvordan vil du si ordningen med arbeidstrening fungerer i forhold til dine egne ansatte?
- Hvordan påvirker ordningen deg som leder?
- Hvordan påvirker ordningen deg som privatperson?

- De som er hos deg i arbeidstrening er der - ifølge NAV - fordi de har liten eller mangelfull arbeidserfaring, nedsatt arbeidsevne eller fordi de trenger arbeidsrettet bistand for å komme i arbeid. Man kan kanskje si at dette er personer som i en eller annen form har mislyktes, men som nå prøver å snu om på livssituasjonen sin til noe positivt. Har du gjort deg noen tanker rundt at disse personene kanskje har en litt annen bakgrunn enn de du vanligvis ansetter?
- Hvilke egenskaper ser du etter hos en ansatt?
- Har du et eller flere eksempel på en vellykket arbeidstrening som resulterte i vanlig lønnet jobb?
- Synes du at kommersielle bedrifter også har et ansvar for å hjelpe folk med forskjellige bistandsbehov inn i et vanlig arbeidsforhold?
- På en skala fra 1 til 10, der 10 er best og 1 er dårligst, hvordan vil du rangere arbeidstreningens ordningen?

#### 4. Tilbakeblikk

- Oppsummering (10-15 min)

*Intervjuer oppsummerer muntlig og går gjennom de viktige punktene som kom frem i løpet av intervjuet.*

- Avklaring

*Avklare misforståelser, spørre om man har forstått riktig dersom noe er uklart.*

- *”Er det noe mer du ønsker å legge til?”*

**Stopp lydopptak!**



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Andreas Fagervik

Masterstudent i pedagogikk

Norges arktiske universitet – UiT

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hei,

Mitt navn er Andreas Fagervik. Jeg studerer master i pedagogikk på Universitetet i Tromsø, å jobber for tiden med en case-studie der jeg ser nærmere på arbeidstrening/arbeidspraksisordningen. Jeg har forstått det slik at dere har erfaring omkring denne ordningen, og i den forbindelse lurte jeg på om jeg kunne få lov til å intervju deg om dette temaet?

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, og har en varighet på mellom 50 min – 1,5 t.

Intervjuet er anonymt og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt!

Det er frivillig å delta i studien, og du kan derfor når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert nærmere om undersøkelsen, skal du bare ta kontakt på e-post eller telefon.

Håper å høre fra deg!

mvh

Andreas Fagervik

afa020@post.uit.no

Tlf: 48 06 11 59