

Psykologisk trygghet i relasjonen mellom student og veileder

En kvalitativ studie



Maren Selvik

Synnøve Saenger

Innlevert som masteroppgave i arbeid- og organisasjonspsykologi

Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo

Våren 2021

Sammendrag

Forfattere: Synnøve Saenger og Maren Selvik.

Tittel: Psykologisk trygghet i relasjonen mellom student og veileder.

Hovedveileder: Henning Bang.

Biveileder: Atle Hauge.

Problemstilling: *Hvordan opplever studenter psykologisk trygghet i et vanskelig veiledningsforhold, og hvordan påvirker dette dem til å si i fra?*

Bakgrunn og formål: En viktig faktor for at individer i et samarbeid våger å ytre sine ærlige meninger, eller foreslå nye ideer, er blant annet opplevelsen av psykologisk trygghet.

Kunnskap om psykologisk trygghet i en student-veileder-relasjon er det fremdeles manglende kunnskap om. Vi ønsket å finne ut av hva som hindret enkelte studenter i å føle seg psykologisk trygge i relasjonen til veilederen sin. Derfor søkte vi etter informanter som hadde hatt vanskelig samarbeid med veilederen sin. Med dette ønsket vi å forstå studentenes subjektive oppfatning av hvordan veilederen påvirket motivasjonen deres til å dele sine åpne og ærlige meninger. Grunnen til at dette er viktig, er fordi man antar at initiativtaking, kreativitet og innovasjon best oppstår i psykologisk trygge relasjoner. Vi håper at informantenes erfaringer kan bidra til å heve kvaliteten i veiledningspraksisen.

Metode: Studien benyttet seg av fortolkende fenomenologisk analyse (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA). Vi ønsket å oppnå en dypere innsikt i studentenes opplevelse av psykologisk trygghet i relasjonen til veilederen sin. Vi gjennomførte 8 semistrukturerte intervjuer. Utvalget bestod av studenter fra forskjellige steder og studieretninger i Norge. Alle 8 intervjuene ble transkribert og analysert med utgangspunkt i prinsippene til IPA.

Resultater: Vi utarbeidet 3 hovedtemaer og 10 tilhørende mastertemaer. Hovedtemaene ble Redusert psykologisk trygghet, Vurderinger og fortolkninger, og Emosjonelle reaksjoner. Det viste seg at de færreste av informantene sa i fra til veilederen sin at de trengte mer eller annerledes hjelp. De fleste forlot samarbeidet misfornøyde og demotiverte. Praktiske implikasjoner for hvordan veiledere kan øke opplevelsen av psykologisk trygghet i relasjonen til studenten blir presentert.

Forord

Dette masterprosjektet har vært en lærerik, tidkrevende og lang prosess. Med strenge restriksjoner, stengte universiteter og digitale møter har vi omsider kommet i mål. Dette har vært et spennende prosjekt, og vi hadde ikke klart dette uten støtte fra hverandre og de rundt oss.

Vi vil begynne med å takke alle de 8 studentene som deltok i dette prosjektet. Deres opplevelser var interessante og sterke, og dere skal vite at vi setter utrolig stor pris på at dere delte både følelser og erfaringer. Vi vil også takke hovedveilederen vår, Henning Bang, som virkelig har stått på og hjulpet oss på best mulig måte. Du har vært en klippe i dette prosjektet. Vi er takknemlig for alle de gode faglige diskusjonene vi har hatt med deg under samarbeidet. Du har vært et veldig godt eksempel på et tilfelle av god psykologisk trygghet, og vi har følt oss komfortable med å utrykke forvirring, frustrasjon og alt annet. Takk for at du så ofte spurte: hva trenger dere nå? Vil også takke biveilederen vår, Atle Hauge, for å ha hjulpet oss med metodisk fremgang og kvalitet. Du har gitt oss gode innspill, som vi setter pris på.

Til slutt vil vi takke våre nærmeste, både familie og venner, for å ha støttet oss gjennom hele prosessen. At dere bryr dere om tematikken i oppgaven, og setter av tid til å diskutere og lese gjennom betyr utrolig mye for oss.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	ii
1. Introduksjon	1
1.1 Oppgavens oppbygging	3
1.2 Oppgavens avgrensning	3
2. Teori og forskning	5
2.1 Psykologisk trygghet	5
2.2 Er psykologisk trygg noe man er, eller noe man blir?	6
2.3 Å si i fra (voice)	8
2.4 Å si i fra til en overordnet	9
2.5 Mellommenneskelige risikoer	10
2.6 Veilederrollen	11
3 Metode	13
3.1 Forskningsdesignet	13
3.2 Epistemologisk tilnærming	13
3.3 Datainnsamlingen	14
3.3.1 Utvalg og rekrutteringsprosess	14
3.3.2 Intervjuet	15
3.4 Transkriberingen	17
3.5 Etske betraktninger	17
3.6 Refleksivitet over vår rolle	18
3.7 Validitet og reliabilitet	19
3.8 Analysetilnærming	20
4. Resultater	25
4.1 Hovedtema 1: Redusert psykologisk trygghet	26
4.2 Hovedtema 2: Vurderinger og fortolkninger	30
4.3 Hovedtema 3: Emosjonelle reaksjoner	34
5. Diskusjon	38
Hovedtema 1: Redusert psykologisk trygghet	38

Hovedtema 2: Oppfatninger og vurderinger	42
Hovedtema 3: Emosjonelle reaksjoner	43
Hva betyr dette for fagfeltet om psykologisk trygghet og voice?	47
6. Begrensninger ved studiet, og videre forskning	49
7. Avslutning.....	50
Litteraturliste.....	51
Vedlegg A: Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)	59
Vedlegg B: Samtykkeskjema	62
Vedlegg C: Intervjuguide.....	65

1.Introduksjon

Relasjonen mellom en student og veileder skal i utgangspunktet være preget av at det er en maktfri og deltagerstyrt relasjon (Gjems, 1995). Det kan imidlertid argumenteres for at den er lik det tradisjonelle forholdet mellom en overordnet og en underordnet (Meng, He & Luo 2014; Hayter & Parker, 2019; Phillips & Pugh, 2000). Litteraturen viser at dersom en relasjon er preget av et skjevt maktforhold, kan individet som er underordnet i relasjonen være bekymret for hvordan det å si i fra om problemer vil bli tatt imot av sin overordnet (Rosen & Tesser, 1970; Schein, 1993; Tynan, 2005). NOKUT er det Nasjonale organet for kvalitet i utdanning, og “arbeidet til NOKUT skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning” (Helseth, et al., 2019, s.1). I deres rapport *Kvalitet i praksis: utfordringer og muligheter* (2018-2020) stiller NOKUT blant annet spørsmål ved veilederens funksjon og rolle i samarbeidet med studenten. I rapporten fremkommer det at misnøye fra studentenes side blant annet omfatter at “de vet ikke alltid hvordan, og til hvem de skal rapportere om utfordringer. Det resulterer i at studenten synes det er vanskelig å si i fra om problemer” (Helseth et al. 2019., s. 35). I rapporten benytter NOKUT seg blant annet av veiledningsmodellen, og argumenterer for at et én-til-én-forhold mellom student og veileder vil kunne oppleves som sårbar, siden “studenten er avhengig av en god relasjon til veilederen sin, da veilederen gjerne har en avgjørende rolle i vurderingen av studenten” (Helseth et al., 2019, s. 35). For at veilederen skal bli mer bevisst sin rolle som støttespiller og mentor, bør de også få vite om disse problemene. På den måten vil de med stor sannsynlighet være innforstått med studentenes utfordringer, og dermed stille mer forberedt til møtet med studenten (Firin, Klomsten & Moen, 2013; Overall, Deane & Peterson, 2011).

En viktig faktor for at veilederen skal få innsikt i relevante deler av studentens indre følelsesliv, antas å være at studenten må føle seg emosjonelt trygg i relasjonen. Det er fordi trygghet i en relasjon øker sannsynligheten for at personene også våger å utforske miljøet de tar del i (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Pugh, 2000; Edmondson, 2019; Tynan, 2005). Begrepet emosjonell trygghet gir assosiasjoner til det Amy Edmondson (1999, 2019) definerer som psychological safety, på norsk kalt psykologisk trygghet. Hun definerer psykologisk trygghet som “a climate in which people are comfortable in expressing and being themselves (...) they feel comfortable sharing concerns and mistakes without fear of embarrassment or retribution” (Edmondson, 2019, s. xvi). Dette er nært knyttet til de utfordringene Helseth (2019) fant i rapporten sin om misnøye hos studenter knyttet til veiledningspraksisen. Dette kan bety at begrenset psykologisk trygghet vil være at man ikke

føler seg komfortabel med å dele bekymringer, eller vise sitt autentiske jeg. Det er imidlertid antatt at individer i psykologisk trygge relasjoner vil dele informasjon, konstruktive idéer og meninger de mener er viktige for progresjon (Milliken, Morrison & Hewlin, 2003; Grant & Ashford, 2008; Morrison, 2011). Å dele slik informasjon kalles for å si i fra, og betegnelsen har i nyere tid fått oppmerksomhet fordi det konseptualiserer hvordan gjennomtenkte idéer blir skapt gjennom “kontinuerlig utveksling av tanker, ideer og påfølgende argumentasjoner” (Sagbakken & Konows-Lund, 2014, s. 3). Det å si i fra ansees som en proaktiv atferd, og det innebærer at personen våger å stille seg kritisk til det etablerte systemet og vise andre meninger enn motparten (Edmondson, 1999; Milliken et al., 2003; Morrison & Milliken, 2000; Greenberg & Edwards, 2009). Det er imidlertid behov for mer forskning for å avdekke årsaker til hvorfor mennesker innlater å si i fra, og da særskilt den tausheten som oppstår på grunn av mistriivsel eller usikkerhet. (Brinsfield, 2009; Piderit & Ashford, 2003; Chiaburu, Marinova & Van Dyne, 2008). Dette danner bakgrunnen for forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven. Vi ønsker å bidra til fagfeltet om psykologisk trygghet, og det å skulle si i fra, ved å forsøke å avdekke hva som hindrer mennesker i å gi ærlige tilbakemeldinger til noen de samarbeider med, og som er der for å hjelpe. Den konkrete relasjonen dette prosjektet tar sikte på å undersøke, er den som oppstår mellom en student og veileder. Det er manglende kunnskap om dette samarbeidet, derfor ønsker vi å bidra med kunnskap, da denne relasjonen antas å være av stor betydning for kvaliteten i høyere utdanning. (Gill & Burnard, 2008; Firin et al., 2013; Overall et al., 2011). Vi håper at dette kvalitative prosjektet kan bidra til å heve denne kvaliteten ved å besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever studenter psykologisk trygghet i et vanskelig veiledningsforhold, og hvordan påvirker dette dem til å si i fra?

Ved å stille spørsmål knyttet til psykologisk trygghet, følger vi antagelsen om at opplevelsen av trygghet er et viktig utgangspunkt for dialog, og meningsutveksling. En dialogisk veiledningsform innebærer at man i stor grad unngår at studenten blir passiv mottaker som kun følger veilederens vei og forslag (Handal & Lauvås, 2013; Sagbakken & Konow-Lund, 2014). Det er en enighet om at dialogisk veiledningsform er ideell for å oppnå innsikt og reell forståelse for ny kunnskap (Gill & Burnard, 2008). Likevel har flere tatt til orde for at den vanligste veiledningspraksisen er preget av at “veilederen er mester og studenten er lærling, et bilde som i liten grad gir assosiasjoner til en kritisk, refleksiv dialog mellom student og veileder” (Sagbakken & Konow-Lund, 2014, s. 3). Ved å besvare denne problemstillingen,

ønsker vi å forstå hvilke faktorer som kan redusere ønsket om å be om mer hjelp, reflektere over bachelor- eller masteroppgaven sin med veilederen, eller andre momenter som er viktige for progresjonen til studenten.

1.1 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i kapitlet forsøkte vi å begrunne og redegjøre for forskningsspørsmålet. I tillegg diskuterte vi hvordan dette prosjektet kan bidra til å forbedre relasjonen mellom veileder og student innenfor utdanning i høyere praksis.

I kapittel 2, teori, presenterer vi det teoretiske rammeverket for oppgaven, og diskuterer den teorien vi finner relevant for å kunne besvare prosjektets forskningsspørsmål. Vi vil redegjøre for sentrale begreper som omfatter psykologisk trygghet og å si i fra. I tillegg skal vi belyse hvilke faktorer NOKUT og Universitetet i Oslo fremmer som viktige for en god veiledningspraksis.

Kapittel 3 inneholder beskrivelser av de metodiske valgene vi har gjort. Vi vil gå systematisk gjennom hele prosessen, og begrunne utvalgskriteriene, rekrutteringsprosessen, datainnsamlingsmetoden, etiske betraktninger, og refleksivitet angående vår rolle som studenter.

I resultatdelen, kapittel 4, presenterer vi utdrag fra informantenes beskrivelser. Disse har vi fordelt på 10 forskjellige mastertemaer, som igjen er delt inn i 3 hovedtemaer.

I kapittel 5, diskusjonen, forsøker vi å få frem hvordan våre resultater kan bidra til et mer utfyllende bilde av psykologisk trygghet. I tillegg presenterer vi de praktiske implikasjonene knyttet til funnene våre. Avslutningsvis vil delkapittel 6, begrensninger og videre forskning, gi et innblikk i hvilke svakheter og begrensninger prosjektet har. Vi kommer til å se hvilke problemstillinger, eller annen innsikt som kunne vært interessant for videre forskning.

1.2 Oppgavens avgrensning

Intervjuene har en utforskende tilnærming, hvilket vil si at studentene selv har valgt de opplevelsene og oppfatningene de ville fortelle om. På tross av dette, har prosjektet noen avgrensninger som vi definerte før satt i gang. Oppgaven utelater veilederens perspektiv, fordi det er ikke dette vi tar sikte på å innhente informasjon om. Vi fokuserer kun på studentenes subjektive erfaringer. Følgelig er det verdt å merke seg at funnene ikke er objektive beskrivelser av hva som har skjedd under veiledningsprosessen. I tillegg unnlater vi

bevisst de relasjonene som karakteriseres som gode eller vellykket. Det er fordi det finnes tilgang til mye forskning om hva en god student-veileder relasjon vil kunne være.

2. Teori og forskning

2.1 Psykologisk trygghet

I 1990 forsøkte Kahn å finne ut hvilke faktorer som kunne være med på å fremme lyst og motivasjon til å bidra med læringsutvikling og organisatoriske endringer på arbeidsplassen. Det var et økende behov fra bedrifter om engasjement og initiativtaking fra de ansatte. Kahn (1990) foreslo at dersom mennesker skulle vise slike egenskaper, måtte det ligge en grunnleggende atmosfære til stede. Denne atmosfæren kalte han psykologisk trygghet: “one cognitive state that has emerged as a key factor in facilitating the process of learning, organizational change, and employee engagement is psychological safety” (Kahn, 1990, s. 708). Opplevelsen av å være psykologisk trygg handler om at man kan være sitt autentiske seg, uten å være redd for konsekvenser. Negative følger for status, karriere eller selvfølelse er alle eksempler på konsekvenser som kan hindre mennesker til å ta initiativ utover det som er forventet av seg. Siden 1990 har det oppstått flere forslag til hva som omfatter psykologisk trygghet, og definisjonen som brukes i dette prosjektet er Amy Edmondson sin fra boken *The Fearless Organization* (Edmondson, 2019). Hun viderefører Kahns (1990) teorier, og definerer psykologisk trygghet som “a climate in which people are comfortable in expressing and being themselves (...) they feel comfortable sharing concerns and mistakes without fear of embarrassment or retribution” (Edmondson, 2019, s. xvi). Psykologisk trygghet er til stede dersom individene som er involverte ikke er redde for at det vil medføre negative konsekvenser å skulle søke hjelp, stille spørsmål, innrømme feil, eller gi tilbakemeldinger. Det betyr at individer må oppfatte at miljøet ikke straffer dem dersom de sier seg uenige eller viser sårbarhet.

I tillegg, beskriver Edmondson (2019) at psykologisk trygghet skaper en åpenhet hvor idémyldring og koordinering av arbeidsoppgaver oppstår raskere og blir mer effektivt. Da vil alle parter synes at det er komfortabelt å legge frem nye idéer, dele sensitiv informasjon og informere om utfordringer ved arbeidet sitt. I motsetning vil en relasjon med redusert psykologisk trygghet, minske sannsynligheten for at individer i et samarbeidet åpent og ærlig uttrykker ideer og meninger. I slike relasjoner vil de tilbakeholde informasjon som potensielt kunne vært essensielt for progresjon og resultat. Videre argumenterer hun for at psykologisk trygghet ikke nødvendigvis betyr at alle partene i samarbeidet må være enige. De kan gjerne være uenig med hverandre, men det bør eksistere en åpenhet og aksept for at når motparten deler utfordringer ved arbeidet, eller er uenig i et forslag, så bør dette oppfattes som et bidrag

ment å løfte laget som en helhet fremover. I en psykologisk trygg relasjon eksisterer det en felles forventning om at alle individene er ærlige, og at det danner utgangspunkt for kunnskapsdeling og produktive diskusjoner. Når fokuset i samarbeidet rettes mot dette, vil tidlig problemløsning og oppnåelse av felles målsetting oppstå raskere. Uten klare mål, kan den enkelte spørre seg selv “hvorfør gjør jeg dette?”, og motivasjonen vil kunne synke. For å kunne sette et felles mål argumenter hun for at samarbeidet bør oppleves som psykologisk trygt. Dersom det ikke er rom for å dele tanker om målsettinger, kan det oppstå utfordringer knyttet til i hvor stor grad alle partene opplever at man arbeider mot et felles mål (Edmondson, 2019).

Psykologisk trygghet stimulerer kreativitet, hvilket er antatt å kunne forandre eller skape nye ideer (Edmondson, 2002). Dette er antatt å påvirke utviklingen og læringen i et samarbeid. Individuell læring blir betegnet som en prosess hvor du selv reflekterer over handlingene du har gjort, for deretter å endre på det du ønsker å forbedre. Denne type læringsprosess oppstår ikke automatisk i et samarbeid (West, 2000; Edmondson, Bohmer & Pisano, 2001). For at læringsutvikling skal oppstå, må forbedringspotensialet drøftes. En tilstedeværelse av psykologisk trygghet antas å være avgjørende for at individer sammen våger å diskutere forbedringspotensialet sitt. Da vil alle partene dele tanker om utfordringer og feil, og de kan diskutere hvordan noe kan gjøres bedre (Edmondson, 2002). I et student-veileder samarbeid, kan det argumenteres for at læringsutvikling er spesielt viktig. Fravær av psykologisk trygghet kan forhindre læringsutvikling fordi studentene ikke føler seg trygge på at deres meninger eller ideer vil bli tatt godt imot av veilederen. Uten psykologisk trygghet antar Edmondson (2002) at samarbeidet vil kunne være preget av usikkerhet og utrygghet. I slike relasjoner vil fokuset til hvert individ være på å beskytte seg selv, fordi det å ta en del i diskusjonen hvor man åpent og ærlig innrømmer feil vil oppfattes som å utsette seg selv for en risiko. Dette kommer tydelig frem i definisjonen av psykologisk trygghet (Edmondson, 2019).

2.2 Er psykologisk trygg noe man er, eller noe man blir?

I følge Xu, Qin, Dust og Drenzo (2019) har det tidligere vært antatt at egenskaper som å være proaktiv eller initiativtakende er gode prediktorer for hvorfor noen sier i fra om forbedringspotensialer eller misnøye i en gruppe, og andre ikke. I dag viser forskning og teori at dette nødvendigvis ikke stemmer. Litteraturen argumenterer for at fokuset bør rettes mot miljøet interaksjonen oppstår i. Miljøet kan være en avgjørende faktor for hvorvidt individer

våger å uttrykke divergerende synspunkter og idéer (Detert & Burris 2007; Xu et al., 2019; Milliken et al., 2003). Xu med kollegaer (2019) skriver eksempelvis at “the focus should be on the conditions, perhaps through supervisor-focused changes, that engender psychological safety as opposed to focusing attention exclusively on proactive traits exhibited by employees” (s. 440). Edmondson (1999) undersøkte psykologisk trygghet hos et produksjonsselskap bestående av 51 team. Hun fant at opplevelsen av psykologisk trygghet varierte på tvers av teamene, og tolket det slik at tryggheten i et team i større grad var betinget av miljøet, enn det var av personlighetstrekkene til individene. Hun argumenterer for at selv i de relasjonene med sterke personligheter vil man finne tilfeller hvor den psykologiske tryggheten ikke eksisterer. Sax og Torp (2015) konkluderte lignende, da de ønsket å teste hypotesen om at dersom den overordnede i relasjonen viste en deltagende lederstil og inkluderte de ansatte i beslutningstaking, ville de ansatte oppfatte miljøet sitt som psykologisk trygt. De operasjonaliserte *deltagende lederstil* ved å stille spørsmål som omhandlet i hvor stor grad (likert skala 1-7 hvor 1-litt uenig, og 7-helt enig) de ansatte opplevde at deres overordnet var villig til å inkludere dem i beslutningstaking. Dette innebar for eksempel at overordnet i relasjonen viste tilstrekkelig tillit til at de underordnede kunne eksperimentere, eller prøve ut nye konsepter og idéer. Funnene indikerte at en deltagende lederstil hadde en positiv effekt på opplevelsen av psykologisk trygghet. I likhet med Edmondson (1999) argumenterte forfatterne for at miljøet var en vesentlig faktor for at ansatte skulle våge å vise nye synspunkter og ideer: “managers need to address the culture issue by allowing employees to participate in decisions through a participative leadership style” (Sax & Torp, 2015, s. 1460). Funnene indikerer at eksterne faktorer innad i miljøet er prediktorer for om man føler seg psykologisk trygg. Sax og Torp (2015) kalte dette for *safe employee voice culture*. Det finnes ingen ekvivalente uttrykk for *safe employee voice culture* på norsk, men det kan oversettes til en kultur hvor det er trygt for de ansatte å si i fra. Med bakgrunn i dette studiet kan det argumenteres for at det vil kunne være overordnet sitt ansvar å kartlegge og adressere hvorvidt miljøet relasjonen pågår i, skaper insentiver for å si i fra eller å være uenig. Dette vil diskuteres mer dyptgående i de neste avsnittene.

2.3 Å si i fra (voice)

Når mennesker velger å si i fra, kan det være fordi de ønsker å skape en endring eller ytre et behov (Morrison & Milliken, 2000). Organisatoriske normer, som for eksempel at ledelsen ikke innhenter tilbakemeldinger fra ansatte, kan på sin side forhindre at man sier i fra (Chiaburu et al., 2008). Det kan oppleves som ubehagelig å skulle uttrykke meninger som utfordrer status-quo (Morrison, 2014; Pinder & Harlos, 2011). Likevel er det viktig at individer våger å si i fra, fordi de kan sitte inne med informasjon som er relevant og betydningsfull (Milliken et al. 2003; Ryan & Oestrich, 1998; Detert & Edmondson, 2011). Det hevdes at det spesielt er vanskelig å skulle si i fra om det som er knyttet til misnøye (Rusbult, Farrell, Rogers, Mainous 1988). Den engelske fagterminologien omtaler det å si i fra som *voice*. For ordens skyld kommer vi i denne oppgaven til å omtale *voice* med enten å si i fra, eller synonymt til dette, og det er definisjonen til Morrison (2014) vi henviser til:

Employee voice is the informal and discretionary communication by an employee of ideas, suggestions, concerns, information about problems, or opinions about work-related issues to persons who might be able to take appropriate action, with the intent to bring about improvement or change (Morrison, 2014, s. 174).

Definisjonen tydeliggjør at det å si i fra handler om flere aspekter. For det første, så er det ikke nødvendigvis begrenset til å kun å skulle gi negative tilbakemeldinger. Det inneholder alt fra meninger til bekymringer, men grunnen til at det kalles å si i fra er fordi det rettes mot den personen som kan skape endringen. Definisjonen tydeliggjør at man ofte vil si i fra fordi man har som intensjon å kunne endre noe, eller forbedre noe. Dette impliserer at å si i fra kan være en proaktiv atferd som er med på å forbedre beslutningstaking, føre til deling av konstruktive ideer og skape læring (Xu et al., 2019; Morrison & Milliken, 2000). Eksempelvis fremkommer det i Milliken med kolleger (2003) sin undersøkelse, at 35 prosent av det deres respondenter ønsket å ta opp eller belyse var forslag til forbedringer. Derfor kan det å si i fra sees på som å være “proactive, positive and other- oriented”, og hele gruppen vil dra nytte av at individene er engasjert og tar initiativ (Dyne, Ang & Botero, 2003, s. 1370).

Stillhet antas på sin side å være resultatet av at individer vurderer det som uklokt å si i fra (Chiaburu et al., 2008; Dyne et al., 2003). Pinder og Harlos (2001) definerer stillhet som “the withholding of any form of genuine expression or evaluations of his or her circumstances to persons who are perceived to be capable of effecting change” (s. 334). I de

tilfellene vi skriver å tie stille, være tause, unnlate å si i fra, eller andre ord som kan bety det samme, så er det definisjonen til Pinder og Harlos (2001) vi henviser til. I liket med definisjonen til Morrison (2014), påpeker de at det er fravær av kommunikasjon rettet mot den personen man tror vil kunne endre det man vil si i fra om. Man antar at individer i et psykologisk utrygt miljø vil tie om behov, meninger og idéer som kan være relevante for organisatoriske aspekter. Chiaburu med kollegaer (2008) skriver at “employees pause and mentally elaborate before speaking up, taking charge, or otherwise engage in any type of challenging behavior” (s. 7). Det er manglende kunnskap om hvordan disse beslutningene tas, og hvilke faktorer som påvirker beslutningen knyttet til det å si i fra eller å forbli stille (Chiaburu et al., 2008). Dyne med kollegaer (2003) mener at stillhet er en aktiv prosess som belager seg på at individet foretar vurderinger for hvorvidt det er klokt å si i fra. De deler stillhet opp i tre fasetter:

1. Stillhet basert på resignasjon: individet sier ikke i fra fordi de ikke tror at de kan få til en endring.
2. Defensiv stillhet: individet sier ikke i fra for å beskytte seg selv.
3. Prosocial stillhet: individet sier ikke i fra for å beskytte gruppen eller organisasjonen.

2.4 Å si i fra til en overordnet

Detert og Edmondson (2011) argumenterer for at noen av årsakene til at individer er stille, er fordi de frykter at det å si i fra vil ødelegge omdømmet, redusere selvbildet eller at det skal gå negativt utover dem i en senere situasjon hvor de er avhengig av å ha en god dialog med overordnet. Milliken med kollegaer (2003) undersøkte i sitt studie hva som hindret folk i å si i fra om problemer til sin overordnet. Da svarte 32 prosent (n=40) at det var på grunn av individuelle faktorer som mangel på erfaring og ansiennitet, og 20 prosent rapporterte at det var på grunn av et dårlig forhold med sin overordnet. Påstander som “the relationship is distant” og “the supervisor is unsupportive” viste seg å være noen av årsakene til hvorfor deltagerne unnlot å si i fra om utfordringer (Milliken et al., 2003, s. 1460). Dette kan indikere at den som er overordnet i relasjonen, har ansvaret for at den som er underordnet opplever at meningene deres er verdifulle. For å oppnå dette bør man oppmuntre og invitere til motsigende argumenter (Ekaterini, 2010; Edmondson, 1999; Milliken et al., 2003). Andre forfattere påpeker at underordnede har en tendens til å vurdere de negative konsekvensene tyngre enn de positive, dersom de opplever at lederen ikke er interessert i synspunktene deres (Xu et al., 2010). Lav grad av trygghet eller liten tro på egen mestringsevne, kan skape et

miljø hvor mennesker ikke tør å si i fra. Dette assosieres også med en høy risiko for å bli avvist eller latterliggjort dersom man gjør det (Morrison, Wheeler-Smith & Kamdar, 2010). Det neste avsnittet vil se nærmere på disse faktorene.

2.5 Mellommenneskelige risikoer

I følge Nembhard og Edmondson (2011) er det fire mellommenneskelige risikoer individer opplever når de skal vurdere hvorvidt det er klokt å si i fra til personer i en arbeidssituasjon. Disse omhandler risikoer som å bli sett på som uvitende, inkompetent, negativ eller forstyrrende. Disse oppfatningene vil kunne påvirke læringseffekten negativt (Edmondson, 2003a).

Å bli sett på som *uvitende* handler om at personen bekymrer seg for å virke kunnskapsløs. Dette kan være at vedkommende tror at den informasjonen han/hun vil ytre er irrelevant for arbeidet. Eksempelvis kan dette være at personen vurderer å stille et spørsmål, men velger å la være fordi de tenker at dette er informasjon man allerede burde ha kunnet og som vil få personen til å fremstå som uvitende (Nembhard & Edmondson, 2011).

Å bli sett på som *inkompetent* er oppfatningen av at man ikke har de riktige forslagene. I dette tilfellet vil individer verken si i fra om egne feil eller andres feil, fordi de er redd for at det skal oppfattes som at de ikke er dyktige nok. I disse tilfellene vil personer vegre seg for å spørre om hjelp, dele tvil, usikkerhet og lignende utfordringer (Nembhard & Edmondson, 2011).

Å bli oppfattet som *negativ* handler blant annet om frykt for å tape ansikt, eller være lite samarbeidsvillig. Dette kan resultere i at man holder tilbake kritiske tilbakemeldinger og refleksjoner som en selv mener kan bidra til å forbedre en prosess. For å utvikle ferdigheter, bør man kunne kritisk reflektere med kollegaer. Likevel vil frykten for å bli oppfattet som vanskelig og lite samarbeidsvillig føre til at personer forblir tause (Nembhard & Edmondson, 2011).

Å bli oppfattet som *forstyrrende* handler om at personer ikke vil be om hjelp eller tilbakemeldinger, fordi man oppfatter at den andre part ikke har tid. En arbeidsdag er full av oppgaver som skal utføres, og individer vil ikke bli oppfattet som påtrengende eller masete, selv om de vet at hjelpen kan være av betydning for deres del (Nembhard & Edmondson, 2011).

Bang (2012) deler denne oppfatningen om hvilke mellommenneskelige risikoer som kan lede til stillhet. Han utførte et kvalitativt studie hvor han intervjuet ledere og spurte

hvorfor de ikke inviterte til, eller gav tilbakemeldinger til kollegaene sine i ledermøter. Funnene indikerte at flesteparten vurderte det slik at det ikke ville skapt en endring, eller at det ikke var deres rolle å ta opp misnøye eller forslag til forbedring. De tenkte også at det ville bli oppfattet som negativ atferd, som videre kunne ha skapt ugunstige konsekvenser. Bang (2012) argumenterer for at informantene ville opplevd det å si i fra som skadelig for både gruppen og for arbeidet. Samtidig vektlegges frykten for negative konsekvenser som en av de største årsakene til hvorfor mennesker er stille, og han skriver at “the members feared that speaking up would make other team members view them negatively, that they would be punished or that it would be damage the relationship” (Bang, 2012, s. 200). Dette kan indikere at det også i horisontale hierarkiske samarbeid, finnes en oppfatning om at det å si i fra kan ødelegge relasjoner. Når forskningen antyder at ledere kan oppleve at det ikke er deres rolle å si i fra til andre ledere, kan dette vise hvor ubehagelig det vil kunne være for en underordnet (Bang, 2012). Det kan dermed argumenteres for at stillhet oppstår som et resultat av ønsket om å beskytte seg selv (Detert & Edmondson, 2011). Dette kan bety at det i asymmetriske relasjoner er større sannsynlighet for at individer unnlater å si i fra, fordi de frykter negative sanksjoner fra sin overordnet.

2.6 Veilederrollen

Veiledere spiller en viktig rolle i hvorvidt en student føler seg komfortabel med å si i fra (Xu et al., 2019). Veilederen er som regel overordnet studenten på grunn av ansiennitet og ansettelse ved universitetet. I tillegg er de som oftest professorer eller ansatte ved utdanningsstedet. Studentene har som regel kjennskap til og respekterer professorene som veileder (Gill, 2008). Dette kan bety at miljøet bærer preg av at veilederen er overordnet, og studenten underordnet. Som regel er studenten avhengig av veilederen sin for å fullføre arbeidet sitt, og flere studenter har liten/ingen kjennskap til prosessen de begir seg ut på (Helseth, 2019). Sammenlagt bidrar disse faktorene til at studenten kan oppfatte at miljøet de tar del i er preget av formelle aspekter, med en skjev maktbalanse. Enkelte har tatt til orde for at oppfattelsen av skjevheten i maktbalansen bør reduseres, fordi noe av formålet med veiledningsprosessen er at studenten skal kunne stå på egne bein i arbeidslivet (Eley & Jennings, 2005). En viktig forutsetning for at en god relasjon skal oppstå, er at veilederen legger til grunne for at “the graduate student, although relatively inexperienced, are adults, and should be treated as such. Reasonable and acceptable behaviour, based on mutual respect is to be expected” (Eley & Jennings, 2005, s. 16).

På hjemmesiden til Universitetet i Oslo under “Momenter til samtale om veiledningen”, blir det anbefalt at man tidlig i relasjonen avklarer rolleforventninger. Dette innebærer hvordan tiden skal brukes, og hvordan kommentarene skal bli gitt. Det står skrevet at evalueringer av veiledningsforholdet og forventninger knyttet til studentens rolle er viktige momenter å drøfte i løpet av de første møtene (Universitetet i Oslo, 2017). Rollen til en veileder kan være en kombinasjon av flere fasetter, hvor noen av de er å være en kritiker, en motivator, en mentor, en lærer eller en guide (Eley & Jennings, 2005). Veilederen bør gi tilbakemeldinger hvor formålet er å la studenten selv evaluere sitt arbeid, fordi dette vil kunne skape en grobunn for selvutvikling (Eley & Jennings, 2005). Til kontrast, kan en dårlig relasjon mellom student og veileder resultere i at studenten blir demotivert, deprimert og i verste fall, mislykkes i å levere inn et ferdig resultat (Holloway & Walker, 2000; Gill & Burnard, 2008).

Sosial rolleteori (*social role theory*) postulerer at en gitt stilling vil skape forventninger om atferdsmønster, og et individ er forventet å kunne innta flere roller innad i én stilling (Clement, Leung, Lewis & Saul, 2020). Selv om rollen til en veileder vil være forskjellig på tvers av disipliner, kan det argumenteres for at et fellestrekk ved veiledningspraksis er at man hjelper studenten å bli akademisk selvstendig. Phillips og Pugh (2000) argumenterer for at en god relasjonsdannelse er avhengig av noen kriterier, og veilederen bør være klar over hva som er forventet av dem for å skape en god relasjon. Disse kriteriene mener Phillips og Pugh (2000) at er:

1. Være åpen, vennlig og støttende.
2. Være tilgjengelig når det er behov.
3. Bidra med konstruktiv kritikk.
4. Ha en interesse for feltet studenten skal arbeide med og guide studenten i riktig retning.
5. Fungere som en rollemodell.
6. Hjelp til med studentens akademiske utvikling.

Med bakgrunn i Phillips og Pugh (2000) kan det argumenteres for at noen sentrale trekk ved veilederrollen er å skulle bidra til å gi tilbakemeldinger på studentens prosess, tilrettelegge for læring, gi direksjoner og kommunisere forslag om hvilke veivalg studenten bør velge.

3 Metode

I kapittelet presenterer vi de metodiske valgene vi har benyttet, og hvorfor vi har valgt disse. Formålet med dette er at leseren skal oppfatte denne studien som transparent og forskningsmessig forsvarlig.

3.1 Forskningsdesignet

Problemstillingen tar sikte på å belyse og oppnå dypere innsikt i hvorfor og når relasjonen til veilederen ble vanskelig for studentene. En metode som i stor grad ansees som formålstjenlig for å studere relasjonsdannelser, og erfaringen av disse, er kvalitativ metode. Ved å anvende prinsippene fra den kvalitative metode, kan man gå i dybden av en problemstilling og dekke flest mulig aspekter ved det valgte temaet. Årsaken er at kvalitativ forskning ofte tillater fleksibilitet og åpenhet. Informanten kan skape føringer for hvilken retning intervjuet skal ta (Thagaard, 2009). Dette gir forskeren muligheter til å oppdage aspekter ved temaet som muligens ikke er beskrevet i tidligere teorier. I tillegg kan bruken av kvalitativ metode etablere en tillitsrelasjon hvor informanten, i en intervjusetting, føler seg komfortabel med å reflektere fritt rundt et valgt tema (Willig, 2013).

3.2 Epistemologisk tilnærming

Den epistemologiske tilnærmingen handler om hvilken vitenskapelig linse forskeren legger til grunn for forskningen sin. Dette handler om hvilken type kunnskap og erkjennelse man antar at man kan oppdage (Willig, 2013). Vi ønsket å avdekke studentenes subjektive opplevelser av psykologisk trygghet i deres relasjon med veileder. Willig (2013) argumenterer for at den metoden som er best egnet for å studere subjektive erfaringer av relasjoner, er Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). På norsk blir dette oversatt til fortolkende fenomenologisk analyse. Å innta et fenomenologisk epistemologisk perspektiv, vil si at man antar at informanten er eksperten på egne opplevelser. Fortolkende fenomenologisk analyse tar høyde for at skildringene som informantene belyser, er subjektive fortolkninger av hendelser. Derfor antok vi at beskrivelsene til informantene var fortolkninger av deres opplevelser og erfaringer, og ikke nødvendigvis en objektiv sannhet. I denne prosessen vil forskeren velge å fortolke datamaterialet på en viss måte, derav navnet fortolkende fenomenologi (Willig, 2013).

I tillegg, har vi har fulgt prinsippene fra hermeneutikken som handler om å se etter beskrivelser av kritiske hendelser i datamaterialet. Hermeneutikken hevder at mennesker er

aktivt engasjerte, og at vi ikke bare bevisst, men også ubevisst, fortolker andre mennesker og hendelser (Smith & Osbourn, 2015). Angelides (2001) kaller dette for critical incidents. På norsk omtalt som kritiske hendelser. Antagelsen om kritiske hendelser er en tilnæringsmetode vi forsøkte å benytte da vi analyserte datamaterialet. Dette beskrives som:

Critical incidents are not “things” which exist independently of an observer and are waiting for discovery[...]but like all data, critical incidents are created. Incidents happen, but critical incidents are produced by the way we look at a situation: a critical incident is an interpretation of the significance of an event (Angelides, 2001 s. 431).

Angelides (2001) hevder at kritiske hendelser ikke nødvendigvis er alvorlige eller dramatiske av natur. Ved å innta dette perspektivet, minimerte vi risikoen for å gå glipp av de fortellingene som kunne være viktige for informanten (Angelides, 2001). Vi forsøkte å forstå hvordan enkelte hendelser ble fortolket av informantene, og hva som gjorde dem utrygge.

Vi forsøkte likevel å være oppmerksom på den informasjonen som forklarte hvorfor informantene ble utrygge, og hvorfor de unnlot å gi åpne og ærlige tilbakemeldinger til veilederen sin. Dette var for å kunne forstå hvilke hendelser som mulig skapte usikkerhet, bekymringer eller utfordringer for informanten. Det er nødvendig å nevne at noen av de kritiske hendelsene som kom frem i intervjuene, ikke nødvendigvis er informasjon eller hendelser som veilederen ville ha husket eller kjent seg igjen i.

3.3 Datainnsamlingen

3.3.1 Utvalg og rekrutteringsprosess

Forutsetningene for å kunne delta i studiet var at informanten hadde vært student, samarbeidet med en veileder på bachelor- eller masternivå, og at denne relasjonen hadde vært utfordrende og vanskelig. Tjora (2017) kaller dette et strategisk utvalg. Det anvendes ofte i de tilfellene hvor det er ønskelig at informanten har innsikt i det forskeren ønsker å vite noe om. Vi benyttet oss også av tilgjengelighetsutvalg, og vi opprettet en status på Facebook med en kort beskrivelse av forutsetningene som nevnt ovenfor (Thagaard, 2009). Den konkrete utlysningen for rekrutteringen var:

Hei, i forbindelse med masteroppgaven vår ønsker vi å komme i kontakt med deg om du hadde et krevende eller utfordrende samarbeid med veilederen din da du skrev master/

bacheloroppgave en gang i tiden. Du anonymiseres og trenger ikke å utlevere hvem denne veilederen var. Håper på å høre fra deg. (Facebookstatus til Maren Selvik og Synnøve Saenger, 12. august, 2020)

De som følte seg komfortable med å fortelle om opplevelsene sine, kontaktet oss. Det var 5 stykker som kontaktet oss privat, og de siste informantene fikk vi gjennom de vi intervjuet. Det var 5 av informantene som samarbeidet med veileder på masternivå, og de resterende 3 på bachelornivå. Vi valgte å rekruttere på tvers av studieretninger fordi vi antok at psykologisk trygghet kan eksistere i enhver relasjon, uavhengig av fagdisiplin. For studentprosjekter som eksempelvis masteroppgave, er det viktig at antall informanter ikke overskrider muligheten til å gjennomføre prosjektet. Det anbefales at utvalget består av mellom 5 til 10 personer (Thagaard, 2009). Antall informanter i vårt studie ble 8. En enkel oversikt over disse er:

Informant	Kjønn	Studieretning
A	Kvinne	Universitetet i Oslo
B	Kvinne	Universitetet i Oslo
C	Kvinne	NTNU
D	Mann	Universitetet i Oslo
E	Kvinne	NMBU
F	Mann	Universitetet i Oslo
G	Mann	Oslo Met
H	Kvinne	Oslo Met

Tabell 1. Oversikt over informantene.

3.3.2 Intervjuet

Det argumenteres for at intervju er godt egnet i de tilfellene hvor forskeren ønsker innsikt i informantenes subjektive erfaringer (Tjora, 2017). Det er flere måter å utføre et intervju på, men semistrukturerte intervjuer blir ofte ansett som en god måte å få frem deltagernes perspektiv og opplevelser på. Fordelen med semistrukturerte intervjuer er at svarene som

informantene gir, kan danne føringer for relevante oppfølgingsspørsmål (Smith & Osborn, 2015). For at intervjuet vårt skulle ha en retningsledende funksjon og holde seg innenfor forskningsspørsmålet, utarbeidet vi mellom 20-25 forhåndsdefinerte spørsmål. Det var viktig for oss at intervjuet skulle føles naturlig, og vi stilte derfor ikke spørsmålene i kronologisk rekkefølge, men med bakgrunn i hva informantene fortalte underveis (Smith & Osborn, 2015). Informanten beskrev temaer vi ikke hadde forhåndsdefinert, men som vi likevel tenkte var betydningsfulle i henhold til fokuset til forskningsspørsmålet. For eksempel forstod vi at informantene utelukket forbandt å si i fra som noe negativt. Dette åpnet for muligheten til å stille flere spørsmål knyttet til definisjonen av det å skulle si i fra, og lot oss utforske tematikken ytterligere.

Vi tok høyde for at informantene kunne oppleve noen av spørsmålene vi stilte som sensitive. Det er fordi vi antok at informantene skulle prate om noe de hadde opplevd som frustrerende og negativt. Derfor var det en viktig forutsetning for intervjuene, at det ble etablert tillit mellom oss og informantene (Tjora, 2017). Dette gjorde vi ved å forsøke å vise autentisk forståelse for situasjonene informantene hadde vært gjennom. Det kan ha vært en fordel at informantene ble intervjuet av noen som selv var studenter, og som kunne kjenne seg igjen i student/veileder-prosessen. For å forsøke å skape trygghet, ønsket vi å intervjuer i omgivelser hvor de kunne føle seg komfortable. På grunn av Covid-19 pandemien, ble kun to av intervjuene gjennomført i deltagerens hjem. Ett ble utført på café, og fem via Skype. Vi vurderte utfordringene som kunne oppstå ved å benytte digitale løsninger, som for eksempel hvordan man etablerer en uformell og tillitsfull tone med informantene. Likevel opplevde vi ingen store utfordringer knyttet til dette. Vår erfaring var at informantene gav utfyllende og detaljerte beskrivelser.

Vi utførte et pilotintervju for å kunne forberede oss til intervjuet. Da fikk vi muligheten til endre formuleringen av spørsmål. Vi kunne også vurdere i hvor stor grad spørsmålene våre kunne gi svar på det aktuelle forskningsspørsmålet. I følge Chenail (2011) er det viktig å utføre pilotintervjuer dersom intervjueren har en tilhørighet til utvalget. Dette er knyttet til validiteten av studiet, og det tillot oss å øve på å unngå å stille ledende spørsmål som kunne påvirke informantene til å svare slik de antok vi ønsket besvarelsene. Aktiv lytting og mental tilstedeværelse er to viktige momenter innen IPA (Smith & Osborn, 2015). Vi tok derfor lydopptak slik at vi kunne fokusere på informantene. Vi tok ikke notater underveis fordi vi antok at notatskriving under intervjuet ville virke distraherende og at det kunne gi inntrykk av at vi ikke lyttet til hva informantene sa. I tillegg kan notatskriving svekke

validiteten til intervjuet, fordi informanten kan observere at intervjueren tar notater, noe som ubevisst kan styre informanten i en retning (Chenail, 2011; Smith & Osborn, 2015).

Dersom vi ønsket å få mer innsikt i en problemstilling eller opplevelse, sa vi “fortell gjerne mer om akkurat det”, “kan du utdype?” eller “det var interessant, kan du fortelle mer?” Det viktigste var at informanten følte seg ivaretatt både før, under, og etter intervjuet. Derfor påpekte vi at det var opp til informanten hvor mye informasjon de ønsket å dele, og hvilke aspekter de ønsket å gå dypere inn i. Selv om vi ba dem om å forklare seg mer utdypende, gjorde vi det klart at dette var frivillig. I tillegg, informerte vi om at de kunne avslutte intervjuet når som helst under prosessen (Tjora, 2017). Se vedlegg for intervjuguide.

3.4 Transkriberingen

For å kunne utføre en detaljert og fullstendig analyse, krever de fleste kvalitative analysemetoder at lydopptaket transkriberes (Kvale & Brinkmann, 2015). Å transkribere et intervju med en varighet på mellom 40 – 50 minutter var tidkrevende, men svært nyttig. Vi utførte transkriberingen selv samme dag, slik at eventuelle aspekter ved intervjusituasjonen som kunne være av betydning fortsatt var tydelig og friskt i minne (Tjora, 2017). Ved å transkribere fortløpende ble vi bevisst på hvordan vi opptrådte som intervjuere. Det var en forskjell fra det første intervjuet som ble utført, og de senere intervjuene. Selv om alle intervjuene bestod av relevant og betydningsfull informasjon, merket vi oss under transkriberingen at det var enkelte temaer vi kunne fått mer ut av dersom vi hadde stilt spørsmålene på en annen måte. I tillegg la vi merke til at vi enkelte steder avbrøt informanten fordi vi ønsket å komme oss videre til neste spørsmål. Dette ønsket vi å unngå, og tok med oss denne erfaringen til neste intervju.

3.5 Etske betraktninger

I følge Willig (2013) er det noen grunnleggende etiske betraktninger som forskeren bør ta hensyn til. Det er: **Informert samtykke, anonymisering og debriefing**. Etikken knyttet til intervjuprosessen er viktig fordi forskeren skal unngå at man påfører informanten skader som følge av forskningen (Tjora, 2017). **Informert samtykke** innebærer at informanten er fullt informert om hva det vil innebære å delta i studien, og at vedkommende samtykker til dette. Vi informerte om studiens formål, rettighetene til å trekke seg og at det var frivillig å delta (Willig, 2013). Samtykkeerklæringen tok utgangspunkt i Universitetet i Oslo sin mal for denne type studentprosjekter, og informantene skrev under før intervjuet slik at de hadde all

informasjon tilgjengelig før de deltok. Se vedlegg for samtykkeerklæringen. For å få prosjektet godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), måtte vi garantere at vi ikke stilte spørsmål som kunne identifisere veilederen, som navn, studieretning til informanten, eller hvilket år informanten fullførte studiet sitt. Dette informerte vi også studentene om for å følge NSD sine retningslinjer som vi var pålagt.

Informantene sa selv at de var bekymret for at veilederen kunne kjenne dem igjen, men vi forsikret dem om at vi skulle unnlate all informasjon som kunne bidra til dette. Dette for å imøtekomme det grunnleggende etiske hensynet om **anonymisering** for både utlevering av en tredjepart og informanten (Willig, 2013). Se vedlegg for godkjenning fra NSD.

Lydopptak av intervjuene lå lagret på en diktafon-app hvor det måtte oppgis et personlig passord for å få tilgang. Denne appen administreres av Universitetet i Oslo, og alle lydfilene ble slettet April, 2021. Avslutningsvis hadde vi en **debriefing**, hvilket er hensiktsmessig slik at informantene opplever at de blir tatt vare på dersom ubehagelige opplevelser knyttet til intervjuet oppstår (Willig, 2013). Flere rapporterte at det opplevdes godt og terapeutisk å få delt historien sin. Andre sa at det brakte fram vonde minner å gå tilbake til relasjonen med veilederen. Ved tilfeller av sistnevnte, tok vi en liten pause og snakket om andre trivielle ting for å gjøre situasjonen mer komfortabel. I tillegg viste vi forståelse for at det var vanskelig. Vi forsøkte også å være en støttespiller utover det å være en intervjuer.

3.6 Refleksivitet over vår rolle

I empirisk forskning tolker man data, og fortolkningen vil kunne bli påvirket av det personlige engasjementet knyttet til forskningen (Yardley, 2015; Finlay, 2008). Vi er emosjonelt involvert i problemstillingen, fordi vi selv er studenter. Derfor var det viktig at vi hadde et kritisk blikk til egen rolle, og ”bagasjen” vi hadde med oss inn i prosessen. Vi har studievenner som har opplevd frustrasjon knyttet til veiledning. Derfor hadde vi allerede gjort oss opp meninger knyttet til hva en uheldig veiledningsmetode kan være. Dette måtte vi være bevisste på allerede før vi skulle intervjuer. Det var fordi vi kunne risikere å lede intervjuene i en retning som kunne bekrefte våre antagelser om temaet. Vi forsøkte å heve validiteten ved å ikke fortelle informantene forskningsspørsmålet. På den måten forsøkte vi å unngå å styre de i en retning hvor de ga oss de svarene de trodde vi ville ha.

På en annen side kan det være til fordel for forskeren å ha et personlig engasjement og nær posisjon til utvalget (Tjora, 2017). Ved å skape en naturlig og uformell setting, kan man

heve kvaliteten på intervjuet. Vi har likevel vært bevisst på at personlig engasjement kan påvirke analysen av intervjuene, men vi forsøkte å unngå en fortolkning som var for mye preget av at vi selv er studenter. Resultat- og diskusjonsdel baserer seg derfor på informantenes egne beskrivelser. På den måten forsøkte vi å unngå og skape meninger eller holdninger i dataene, som vi ikke hadde grunnlag for.

3.7 Validitet og reliabilitet

Det er ønskelig at leseren av oppgaven får en innsikt i prosessen, slik at man kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2017). Validiteten til studiet knyttes til om den informasjonen som legges frem i forskningen faktisk har en sammenheng med, og korrekt forståelse, av det informantene har sagt. Med andre ord, det handler om hvorvidt det er rimelig å ta de slutningene vi har gjort med bakgrunn i datamaterialet (Tjora, 2017). Vi har forsøkt å være bevisst på våre fortolkninger, og hvordan de eventuelt kan ha påvirket analysen. Reliabilitet handler på sin side om "sammenhengen gjennom hele forskningsprosessen" (Tjora, 2017, s.21). Dette er viktig for å la andre forskere kritisere arbeidet eller replikere studiet. Derfor kan reliabilitet i kvalitative metode forstås som å være graden av transparens, og i hvor stor grad leseren forstår de valgene vi har gjort. Vi har forsøkt å styrke reliabiliteten i studiet ved å begrunne og diskutere de metodiske valgene vi har stått ovenfor.

På den andre siden bør det nevnes at det i kvalitativ forskning ikke nødvendigvis etterstrebes at andre forskere skal oppnå de samme resultatene. LeCompte og Goetz (1982) skriver eksempelvis at "because human behaviour is never static, no study can be replicated exactly, regardless of the methods and design employed" (s. 35). Selv om man muligens ikke vil kunne få de samme resultatene, er det likevel et viktig krav i kvalitativ forskning, at man presenterer hvordan undersøkelsene er gjort og hvilke valg som er blitt tatt til ulike tidspunkt (Tjora, 2017).

3.8 Analysetilnærming

De semistrukturerte intervjuene ga oss tilgang til detaljerte beskrivelser vedrørende informantenes indre psykologiske verden. Smith og Osborn (2015) påpeker at slik informasjon ofte kan være vanskelig å oppdage. Det er en prosess som krever fortolkning og flere gjennomganger av datamaterialet. Formålet med analysen var å trekke ut essensen av informantenes mentale representasjoner av relasjonsdannelsen til veilederen. Dette resulterte i tematiske inndelinger hvor meningsinnholdet på tvers av intervjuene ble oppsummert. Analysen var idiografisk, i den forstand at vi gransket individuelle og særegne gjenfortellinger. Vi startet fortolkningsprosessen med å trekke ut konkrete eksempler fra hvert enkelt intervju, for deretter å sammenligne disse og skape en mer generell kategorisering på tvers av intervjuene (Smith & Osborn, 2015). Analysen var systematisk og utført med bakgrunn i Smith og Osborn (2015) sine analytiske steg, og vi gjorde som følger:

1. Leste intervjuene, og skrev innledende kommentarer til hvert intervju.
2. Identifiserte foreløpige temaer innad i hvert intervju (overordnet tema).
3. Begynte å lete etter sammenheng i de overordnede temaene på tvers av intervjuene.
4. Systematiserte de overordnede temaene inn i clustere, som vi kalte mastertemaer.
5. Hovedtemaene utvikles med bakgrunn i mastertemaene.

I steg 1 parafraserte vi, kommenterte innholdet og skrev assosiasjonene våre til intervjuet uten å utelate noen konkrete deler. Dette var en fri tekstanalyse. Poenget var å notere ned alle tanker vi gjorde oss som vi mente var knyttet til meningsinnholdet. Biggerstaff og Thompson (2008) argumenterer for at det er viktig at forskeren legger til side antagelser som oppstår på bakgrunn av egne erfaringer. Notatene ble transformert til fraser som forsøkte å fange opp essensen i det som ble oppdaget i datamaterialet. Vi unnlot å notere informasjon som kunne identifisere veilederen. Eksempel på steg 1 vises på neste side:

Transkriberingen:	Notater:
<p>Informant H: Jeg tror at hvis man har lyst til å ta opp noe, så er det fordi man ønsker at noe skal forandre seg, eller så har man bare lyst til å si i fra, men først og fremst sier man i fra fordi man håper på en forandring, jeg ville jo da sagt at vi må være enige om at du ikke har gjort noen ting, men jeg tror ikke at jeg kunne oppnådd noe med det.</p> <p>Informant E: Nå har ikke jeg noen tanker om hva veiledning skal innebære. Så jeg ville ikke være for spørrende til hennes teknikk, jeg tenkte kanskje at hun hadde en plan med det hun gjorde. Det virket som at det kom overraskende på henne at jeg lå så dårlig an, og jeg tenkte at det burde det jo ikke gjøre. Du burde jo ha visst at jeg har ikke gjort nok, og veiledet meg derfra.</p>	<p>Reflekterer over hva hensikten med å ta opp noe er.</p> <p>Vurderer det som at beskjeden ikke ville gitt et resultat hvor han kunne oppnådd noe.</p> <p>Har tillit til veilederens måte å veilede på.</p> <p>Usikker på hva man kan forvente.</p> <p>Mener veilederen burde ha bedre oversikt over progresjonen.</p>

Tabell 1. Eksempel på steg 1 i analyseprosessen.

I steg 2 analyserte vi notatene fra intervjuet på et mer fortolkende nivå. Smith og Osborn (2015) argumenterer for at det i dette steget er naturlig å anvende psykologiske begreper og konsepter som gir mening til temaene som forskeren avdekker i intervjuene. Vi begynte dermed å formulere konsepter innad og på tvers av intervjuene. Her var det viktig å kunne begrunne temaene vi formulerte, i hva som hadde blitt sagt. Disse temaene kalte vi overordnet tema. Eksempler på dette er:

Utvalg over noen av de overordnet temaene
Syntes ikke at veilederen virket interessert i synpunktene sine
Var usikre på om det ville være positivt for relasjonen å si i fra om misnøye vedrørende veiledningen
Tror ikke det ville skapt en endring å si i fra
Opplevde at veilederen har mest makt i relasjonen
Følte seg ikke trygge nok på relasjonen til kunne si i fra

Tabell 2. Eksempler på steg 2, da vi formulerte overordnet temaer.

I steg 3 sammenlignet vi alle de overordnede temaene og begynte å lete etter sammenheng på tvers av de temaene. Dette involverte en analytisk og teoretisk kategorisering. Vi utarbeidet cirka 40 forskjellige overordnet temaer, og forsøkte å se mening i hvordan intervjuene var forbundet med hverandre. I de tilfellene vi så at enkelte temaer var like hverandre, satte vi disse sammen i en liste. I fagterminologien blir dette ofte omtalt som “clustere”, noe som betyr at de overordnede temaene som deler samme mening deles inn i et eget mastertema (Smith & Osborn, 2015). Eksempelvis fant vi mange beskrivelser på opplevelsen av underdanighet, og da dette var såpass fremtredende, valgte vi å inkludere alle beskrivelser som handlet om maktbalansen i relasjonen. I steg 4 er følgelig det vi referer til som mastertemaer, en sammenfatning av de overordnet temaene som deler mening. Et eksempel på hvordan vi gjorde dette er:

Overordnet tema	Mastertema
<ul style="list-style-type: none"> - Veilederen nevnte at han/hun har liten tid til rådighet - Opplevde at veilederen ikke hadde lest gjennom studentens oppgave - Opplevde at de ikke fikk svar i tide, slik at de kunne gå videre med oppgaven 	<ul style="list-style-type: none"> - Veilederen virket ikke engasjert i samarbeidet
<ul style="list-style-type: none"> - Følte at det ikke kom noe godt ut av å skulle si i fra - Veilederen virket urokkelig i sin tro på egen arbeidsmetode 	<ul style="list-style-type: none"> - Tror ikke det ville hatt en effekt å si i fra

Tabell 3. Cluster av de overordnet temaene, som ble omformulert til hvert sitt mastertema.

Før man går videre til steg 5, anbefales det å gå tilbake til steg 1 for å sjekke validiteten til analysen. Derfor leste vi gjennom datamaterialet flere ganger, for å sjekke at vi hadde forstått meningsdannelsen korrekt. Måten vi gjorde dette på var å trekke ut sitater vi mente kunne belyse de mastertemaene vi hadde utarbeidet. Da gikk vi grundig gjennom hvert mastertema vi hadde formulert, for å sjekke om vi hadde fortolket datamaterialet på en slik måte at det var nært knyttet til det som faktisk hadde blitt sagt.

Veilederen virket lite engasjert i samarbeidet

”Hun sa at nå går vi over tiden. Jeg kan ikke bruke mer tid enn det her. Slik er reglene. Og da tenkte jeg at dette er utdanningen min det er snakk om. Og når du ser at jeg sliter, så klarer du ikke å sette av en halvtime mer? Da følte jeg at hun distanserte seg veldig fra meg.”

(Informant E)

Tror ikke det ville hatt en effekt å si i fra

”Jeg har ingenting imot å diskutere noe i en toveis diskusjon, men når det blir en enveis kommunikasjon der man ikke blir hørt, og ikke aner hvor høyt man må rope for å bli hørt, fordi veilederen din er så ekstremt lite ydmyk, da føles den kampen for stor, for overveldende. Det er vanskelig å endre noe med en lærer som har jobbet der i 40 år.”

(Informant F)

Resultatet fra analysen ble 10 mastertemaer. I steg 5 systematiserte vi dem på en mer oversiktlig måte, og kategoriserte dem inn i 3 hovedtemaer. I analyseprosessen oppdaget vi at flere mastertemaer handlet om hvordan studenten opplevde at den psykologiske tryggheten i relasjonen ble redusert. Derfor ble dette hovedtema 1. I tillegg var det tydelig at motivasjonen for å si i fra om utfordringer belaget seg på vurderinger og tolkninger informanten foretok seg. Disse ønsket vi å presentere ytterligere, og det ble hovedtema 2. Hovedtema 3, kalte vi emosjonelle reaksjoner fordi noen av konsekvensene av redusert psykologisk trygghet og fortolkningene av dette, resulterte i stressreaksjoner og resignasjon. Med andre ord kan det tenkes at hovedtema 1 danner grunnlaget for hovedtema 2, og at hovedtema 1 og 2 danner grunnlaget til hovedtema 3. Etter en fullstendig gjennomgang endte vi opp tabellen under som oppsummerer resultatene våre:

Hovedtema 1: Redusert psykologisk trygghet	Hovedtema 2: Vurderinger og fortolkninger	Hovedtema 3: Emosjonelle reaksjoner
Opplevde skjev maktbalanse, og at de var underordnet i relasjonen	Trodde at de var nedprioriterte	Opplevelse av stressreaksjoner
Manglende interesse for studentens synspunkter	Trodde ikke det ville hatt en effekt å si i fra	Resignasjon og apati
Veilederen virket ikke engasjert i samarbeidet	Oppfattet at å si i fra ville få negative konsekvenser	Minsket selvfølelse
Usikre på relasjonen		

Tabell 4. Hovedtema med tilhørende mastertemaer.

4. Resultater

I dette kapitlet vil vi presentere innholdet fra de 8 semistrukturerte intervjuene.

Vi har organisert intervjuene inn i 3 hovedtemaer, og vi vil starte med en kort beskrivelse av hvert hovedtema før vi går videre i dybden på hver enkel.

1. Redusert psykologisk trygghet: Dette hovedtemaet inneholder beskrivelser av informantenes opplevelser i relasjonen. Vi samlet de beskrivelsene vi mente kunne sammenfalle med det teorien hevder er brudd av psykologisk trygghet. Vi valgte å rette søkelyset på disse beskrivelsene fordi de viste seg å inneholde avgjørende faktorer vedrørende relasjonsdannelsen, og da særskilt tidlig i samarbeidet. Her fremkommer det at relasjonen var preget av en skjev maktbalanse og at veilederen ikke virket investert nok i samarbeidet eller interessert i informantens synspunkter. For noen skapte dette en usikkerhet knyttet til om veilederen i det hele tatt ønsket å diskutere og reflektere under samarbeidet. Flere av informantene nevner også at de ikke følte en personlig relasjon til veilederen, hvilken reduserte noe av den psykologiske tryggheten, og ønsket om å si i fra.

2. Vurderinger og fortolkninger: Dette handler om de vurderingene og fortolkningene som oppstod etter at informantene opplevde at relasjonen var vanskelig og utrygg. Informantene fortalte at det å skulle be om mer eller annerledes hjelp, var noe de tenkte at veilederen ville oppfatte som kritikk. Temaet gir et innblikk i at å si i fra om behov, var noe de fryktet var negativt for relasjonen. De beskrev at de følte seg nedprioriterte og masete. Flere av informantene beskrev at de ikke trodde at det ville ha skapt en endring, eller hatt noen effekt å si i fra til veilederen sin.

3. Emosjonelle reaksjoner: Dette hovedtemaet beskriver de emosjonelle konsekvensene som oppstod etter redusert psykologisk trygghet og de vurderingene som ble gjort. Dette temaet er reaksjoner som oppstod som et resultat av de fortolkningene informantene gjorde. De beskrev at fremfor å be om mer hjelp, ga de opp samarbeidet. I tillegg tvilte de på egne evner og ønsket å unngå konflikt. Enkelte rapporterte at de ble passive til eget arbeid og fulgte veilederen, mens andre reagerte med stress og syntes samarbeidet var belastende. Begrenset med emosjonelle og kognitive ressurser var noen av årsakene til at de ikke sa i fra. De ønsket etter hvert kun å konsentrere seg om å levere inn oppgaven sin i tide.

4.1 Hovedtema 1: Redusert psykologisk trygghet

Opplevde skjev maktbalanse, og at de var underordnet i relasjonen

De aller fleste informantene fortalte hvordan de ble påvirket av at veilederen hadde en større makt enn det de selv hadde i relasjonen. De beskrev at det virket som at veilederen opplevde deres tilbakemeldinger som mindre betydningsfulle, fordi de selv ikke hadde den samme faglige kompetansen.

I starten snakket vi åpent om kommunikasjon, og at det skulle gå begge veier. Men likevel så følte jeg at han i veldig stor grad hadde et slags overtak når det gjaldt tilbakemeldinger, og hvordan han kunne prate til meg versus hvordan jeg kunne prate til han. (Informant C)

Jeg tror det hadde vært veldig vanskelig for han å få en tilbakemelding på at du er ræv og elendig. Det tror jeg hadde vært vanskelig for han, og spesielt fra noen han anser som å være underlegen ham. Jeg ligger jo under ham på flere måter, både faglig og på rangstigen. (Informant H)

Jeg følte det var misbruk av makten. (Informant B)

Men det er jo klart, at siden veilederen er en professor så er det han som har mest makt og kontroll. (Informant A)

Informant A, H og D påpekte at de arbeidet på et prosjekt der hvor veilederen var ansvarlig. De følte derfor at veilederen også var sjefen deres.

Synet sensor og veiledere hadde på masterstudenter tror jeg er at det er billig arbeidskraft, skulle du ansatt en PhD ville det jo kostet en halv million, men med meg som masterstudent så er jeg jo veldig billig, jeg får jo null lønn. (Informant H)

Informant G nevnte at hun ønsket en muntlig enighet om at de var likestilt i forholdet, og at de hadde de samme ambisjonene.

Det hadde vært en god relasjon hvis vi hadde vært helt enige fra starten, om at vi har de samme ambisjonene. Noe om hvor mange møter vi skal ha, og hvor mye feedback vi kan få, og at vi kunne sagt at vi var enige om at vi var på samme side med de samme målene. (Informant G)

Manglende interesse for studentenes synspunkter

Enkelte av informantene fortalte at de hadde en oppfatning av at det ikke nødvendigvis var ønskelig at de kom med tilbakemeldinger på veilederens kommentarer og forslag. Informant B påpekte at han forsøkte å si noe om hvordan han ønsket at tilbakemeldingene skulle være, men da “svarte veilederen at han ikke forandret måten han jobbet på”. Flere av informantene mente at det var manglende dialogisk kommunikasjon hvor fokuset var på begge parter refleksjoner og idéer. Dette skapte en oppfatning om at det ikke var av interesse for veilederen hva informantene mente om eget prosjekt. De opplevde at tilbakemeldingene fra veilederen, var ment som rettelser på det de hadde gjort. De opplever at veilederen er bestemt i det de sier, og at tilbakemeldingene ikke blir drøftet eller reflektert over.

Hun sa vi måtte gjøre det på hennes måte fordi det var hennes prosjekt. Hun var ikke truende, men hun sa at om vi skulle gjøre det på vår måte så måtte vi nesten bare finne en annen veileder. (Informant A)

Kommunikasjonen var ovenfra og ned, hun tok alle avgjørelsene for oss. (Informant F)

Det var helt fravær av undrende spørsmål og de åpne formuleringene, hun satte alltid punktum ved det hun sa. Hun var ikke nysgjerrig på våre meninger, det virket bare som at hun trodde vi ikke skjønnte hva hun mente eller at vi ikke fulgte med dersom vi sa noe annet enn henne. (Informant F)

Han spurte oss aldri hva vi mente. Han spurte aldri hvorfor vi gjorde som vi gjorde, hva tenker dere her? Har dere tenkt på å kanskje gjøre det på denne måten? Det var

aldri noen refleksjoner. (Informant G)

Når det kom til stykket så sa hun at vi måtte være på egenhånd, at nå skrev vi master, og jeg syns at hver gang vi kom og spurte om hjelp så skjøv hun oss unna

(Informant B)

Det kommer frem i beskrivelsene at informantene ofte syntes det var best å følge veilederens råd og metoder. Informant F sa eksempelvis at kommentarene kun ga føringer for hvor de skulle kutte avsnitt eller legge til noe. Informant A nevnte at veilederen sa at spørsmålene deres ikke var relevante for oppgaven, og G beskrev at det var forvirrende at veilederen sa “jeg mener du bør gjøre det på denne måten, men det er din oppgave”. Felles for flere av informantene var at de hadde stor tillit til kompetansen til veilederen, og de fleste endte med å følge veilederen fremfor å delta i en dialog hvor de fikk reflektere over oppgaven sin. Informant G sa at hun følte seg som “en slave, vi gjorde alt drittarbeidet for henne, og når vi hadde noen egne idéer så sa hun at vi ikke kunne gjøre det, og når vi gjorde slik hun sa så var det fremdeles noe feil”. Informanten oppfattet at veilederens ord var endelig, og at de hadde liten kontroll over utfall og arbeidsmetoder.

Veilederen virket ikke engasjert i samarbeidet

Informantene tenkte mye over hvordan de ble møtt av veilederen, og resultatene viser at informantene ikke opplevde å være en viktig prioritert del av arbeidsdagen til veilederen. Informant H fortalte eksempelvis at “jeg tror ikke han hadde lyst til å være veileder, det er en del av stillingen deres, men jeg tror ikke det er det de vil holde på med”. Andre trekker frem manglende fokus under veiledningstimer, eller beskjeder om at de hadde liten tid til rådighet som eksempler på hvorfor de etter hvert trodde at veilederen ville være et annet sted:

Jeg liker ikke å sette folk i bås, men jeg tror faktisk at hun kunne hatt et sånn skilt på døra “jobben min hadde vært lett, hadde det ikke vært for elevene”, bare uten den humoristiske undertonen. Jeg tror hun syns at elevene bare var noe mas. (Informant F)

Det var veldig vanskelig å kommunisere fordi han hørte på en måte aldri helt på meg. Han satt og vimset og virket helt ufokusert, og gav ingen tegn på at han fulgte med. Virket som at han ville være et helt annet sted. (Informant D)

Hun sa ofte at hun ikke hadde tid til å prates over Skype, fordi hun hadde så mange andre hun måtte veilede. Så det beste for henne var at alt skjedde over mail.

(Informant F)

Det er vanskelig når hun sier at hun har dårlig tid, da uttrykker hun jo at hun har bedre ting å gjøre. (Informant F)

I tillegg sa hun hele tiden at vi har bare så og så mange timer til rådighet, og hun sa alltid i fra hvis vi gikk over tiden. (Informant E)

Jeg spurte om ukentlige møter, men dette skjedde aldri. Jeg visste ikke hvor mye jeg kunne kreve, hvor mye makt har jeg i dette forholdet? Kan jeg be deg om ber tid, og hva gjør jeg når jeg ikke får den tiden jeg etterspør? Kan jeg egentlig gjøre noe med det? (Informant H)

Samtlige informanter rapporterte at de unnlot å be om mer hjelp, fordi de opplevde at veilederen distanserte seg fra oppgaven og hadde dårlig tid. Dette nevnte blant annet informant G, hvor veilederen sa at de “ikke kan gå over tiden fordi de kun har den tiden de har til rådighet, og slik er reglene”. Informant H beskrev hvordan veilederen ofte måtte avslutte timene fordi han skulle hente i barnehagen, og trakk frem at han var temmelig sikker på at veilederen satt og svarte på e-post under forvaringen av masteroppgaven. Det samme rapporterte informant D om sine veiledningstimer, og tilskriver kroppsspråket noe av grunnen for denne oppfatningen: “jeg kunne være på kontoret hans også fulgte han ikke med når jeg presenterte noe, og satt og så ned på sine egne filer på skjermen og kroppsspråket hans virket rastløst og som at han gjerne skulle vært en annet sted”. Flere av informantene nevnte at dette skapte usikkerhet over mye de kunne kreve av veilederens tid.

Usikre på relasjonen

En gjennomgående beskrivelse fra informantene omhandlet at det var fravær av kjemi og en manglende relasjondannelse mellom student og veileder. Informant H kalte relasjonen til veilederen som “ikke-eksisterende”, og informant G påpekte at på grunn av at han ikke kjente veilederen sin, så følte han seg heller ikke trygg i relasjonen.

Vi fikk aldri en relasjon, og den relasjonen er viktig. For å være trygg så er man nødt

til ha en relasjon, og hvis man føler at man ikke har en relasjon i det hele tatt så føler man seg heller ikke trygg nok til å si i fra. (Informant G).

I tillegg var informantene usikre på hva de kunne forvente av veilederen sin. Andre fortalte at de etterlyste en mer uformell tone slik at de kunne visst mer om hvordan de burde forholde seg til vedkommende.

Jeg har jo hatt så lite med han å gjøre, at det er vanskelig å vite hvordan han ville reagert hvis jeg hadde sagt noe. Relasjonen min med han var jo ikke 10 av 10. Jeg kunne jo snakke med han som enhver foreleser, men det stopper jo der. (Informant H)

Vi har ikke utvekslet noe informasjon om hverandre i en relasjon, sånn som vi gjør nå hvor vi har en samtale. Han er jo en professor og en offentlig figur så jeg kunne jo innhente litt informasjon fra tidligere forelesninger om hva han holdt på med, jeg vet jo mer om han enn hva han vet om meg. (Informant B).

Jeg ville ikke spørre om mer hjelp fordi jeg følte at vi ikke hadde noen kjemi, eller relasjon. Det kan jo være noe med at jeg ikke ville be om hjelp, men om jeg hadde en veileder jeg hadde en god relasjon med så ville jeg spurt. (Informant G)

Informant G påpekte også at hun muligens hadde for høye forventinger, og da de ikke innfridde så ble hun skuffet. Lite eller ingen personlig relasjon med veilederen kom frem som noen av årsakene til at informantene opplevde en “avstand” mellom seg og veilederen sin. Dette skapte usikkerhet om hvordan det å si i fra ville bli tatt i mot.

4.2 Hovedtema 2: Vurderinger og fortolkninger

Trodde at de var nedprioriterte

Følelsen av å være masete, til bry eller å plage veileder forekom hos flere av informantene. Informant F nevnte blant annet at veilederen “ikke lyttet til oss”, og at han “aldri spurte om hva vi mente og hvorfor vi gjorde som vi gjorde, og dette fikk oss til å føle at vi var av liten

betydning”.

Jeg følte at jeg maste, og at jeg ba om alt for mye. (Informant F)

Vi følte at hver gang vi snakket med henne så stjal vi tiden hennes. (Informant E)

Vi følte at vi ikke ville plage han, og vi følte hele tiden at vi var til bry. Han sa det ikke eksplisitt, men mer med holdninger og kroppsspråk. (Informant B)

Flere av informantene fortalte om oppfatningen av at veileder ikke var interessert i å høre på synspunktene eller tankene deres. Dette skapte en følelse av at ”vi hadde liten verdi og var uviktige” (informant F). Flere av informantene rapporterte at de ikke trodde at veilederen hadde lest det de sendte. Dette var med på å underbygge følelsen om at de var av mindre betydning og nedprioriterte. Informant D, A og H mistenkte at veilederen aldri leste gjennom oppgaven deres. Måten dette ble vurdert var at de sjeldent fikk kommentarer eller tilbakemeldinger på teksten. Informant H uttrykte det slik:

Jeg fikk ingen tilbakemeldinger, ingen refleksjoner på oppgaven min og siden han ikke har lagt til noen kommentarer underveis eller skrevet noe på den så antar jeg at han aldri leste den. (Informant H)

Informantene opplevde det som demotiverende å tenke at de var til bry eller masete. Enkelte trakk frem skuffelsen over at veilederen ga uttrykk for å ha dårlig tid, da oppgaven var såpass avgjørende for flesteparten. Eksempelvis sa informant G at han synes det var sårt at veilederen fortalte at de hadde gått over tiden “når det er utdanningen min det er snakk om her” (Informant G). Flere informanter påpekte at det virket som at veilederen deres egentlig ikke ville veilede, men at de var forpliktet til å gjøre som en del av stillingen sin.

Trodde ikke det ville hatt en effekt å si i fra

Enkelte studenter fortalte at de skulle ønske at de kunne sagt i fra til veilederen om det de opplevde. De unnlot heller å gjøre det fordi de trodde at “det ikke kom til å komme noe godt ut av det” (informant F). Informant F nevnte i tillegg at hun tenkte at ledelsen var klar over at veilederen ikke var en god pedagog, og at det derfor ikke vil skape endring dersom hun

påpekte det. Andre studenter opplyste om at veilederen hadde informert om at det bare var å spørre om det de måtte lure på, “men at holdningene og væremåten la føringer for noe helt annet” (informant B). Dette skapte tanker hos informantene om at de ikke ville komme noen vei med å si i fra:

Det er vanskelig å endre noe med en lærer som har jobbet der i 20 år, gjort ting på sin måte i 20 år, og virker veldig lite mottakelig for noe som helst. (Informant H)

Vi orket ikke å bruke masse tid på å være irriterte, fordi vi tenkte at det ikke kom noe godt ut av det siden det bare var enveis kommunikasjon. (Informant F)

Jeg har følt at det ikke har vært noe poeng å ta opp det som jeg synes har vært negativt. (Informant C)

Jeg tenkte jo hva kan jeg få ut av det? Hvis jeg tror jeg kunne fått en god tilbakemelding som gjorde at masteren min gikk til nye høyder, så ville jeg jo tatt den risikoen og sagt i fra, men jeg forventet at ved å si i fra så ville han bare sagt “ja, Okei” og ikke brydd seg og jeg ville fått null respons tilbake. (Informant H)

Flere av informantene opplevde at veilederen ikke nødvendigvis var åpen for tilbakemeldinger eller dialogisk kommunikasjon.

Oppfattet at å si i fra ville få negative konsekvenser

Flere av informantene opplyste om de var avhengige av veilederen sin. Enkelte fryktet for at relasjonen skulle bli ødelagt eller brutt hvis de sa i fra. Informantene tenkte at det ikke ville gitt en positiv effekt å si i fra til veilederen, men at det heller ville ha skapt en irritasjon eller en krangel (informant B):

Orket ikke krangle med veilederen, og tenkte at det ikke kom til å komme noe godt ut av det. (Informant B)

Informant G beskrev situasjonen med å skrive en stor oppgave som en sårbar tid i livet og dermed avhengig av veilederen sin.

Man er jo helt avhengig av den relasjonen. Det er en veldig sårbar tid i livet, hvor du skal vise deg fra din beste side. Jeg følte bare at det var ekstra viktig at jeg ikke gjorde noe for å skjære den relasjonen. (Informant G)

Jeg tror nok veilederen ga tilbakemelding på sin måte, men det var mye jeg ikke skjønnte. Jeg føler jeg aldri kunne sagt til veilederen at dette ikke er godt nok, har du noen innspill og hvordan kan dette bli bedre? Jeg ville ikke virke frekk eller fornærme han og konfrontere han med det. (Informant D)

Informant F fortalte at han ikke ønsket å være kritisk til veilederens metode, men han klarte ikke å fullføre oppgaven fordi han unnlot å si i fra at han trengte hjelp på en annen måte.

Nå har ikke jeg noen tanker om hva veiledning skal innebære. Så jeg ville ikke være for spørrende til hennes teknikk, jeg tenkte kanskje at hun hadde en plan med det hun gjorde. (Informant F)

Informant A og H tenkte at det ville gå negativt utover relasjonen å si i fra:

Hva skulle jeg sagt da? At dette er altfor dårlig? Da risikerer jeg jo at hovedveilederen min sitter på forvaringen av oppgaven min og er gretten og sur, det ville jo være som å skyte seg selv i leggen. (H)

Jeg var bekymret for om det kom til å påvirke forholdet videre, og om det kom til å bli enda dårligere stemning. Jeg var redd for at veileder skulle syns jeg var krevende. Var inne på tanken på å klage, men var redd for hvordan det kom til å påvirke oppgaven og forholdet. (Informant A)

Informant G var redd for at veilederen skulle ta det personlig, og det samme var tydelig hos informant H og A. Disse fryktet i tillegg at det kunne gå utover karakteren deres å si i fra.

4.3 Hovedtema 3: Emosjonelle reaksjoner

Opplevelse av stressreaksjoner

Johansen, Blinkenberg, Arentz-Hansen og Moen (2018) nevner i Legevakthåndboken at emosjonelle stressreaksjoner blant annet innebærer frykt, sinne, tristhet og håpløshet. Våre resultater viser at 5 av 8 informanter opplevde disse stressreaksjonene. De fortalte at de følte ubehag i forbindelse med å ta kontakt med veilederen, og enkelte gruet seg til veiledningstimene:

Jeg var skikkelig nervøs. Jeg hadde så vondt i magen, fordi jeg rett og slett var redd for å bli slaktet. Så jeg var jo livredd og nervøs hver gang jeg leverte fra meg et utkast. (Informant A)

Hun var veldig hard og direkte, virka som hun var sint. Jeg gruet meg de gangene jeg skulle ta kontakt fordi jeg var redd for at hun skulle bli sint eller irritert. (Informant C)

Informant C trakk også frem opplevelsen av at veiledningstimene var ubehagelige, og at tiden før og under møtene var en stressende situasjon å være i:

Det var veldig skummelt, og det var veldig ubehagelig. Hun var så direkte, og det var på en måte ikke noe hyggelig. Det var en ganske stressende situasjon å være i. Gruet meg til møtene fordi jeg visste hvordan det var og hvordan det kom til å føles. (Informant C)

Informant E fortalte om følelsen av og gjennom store deler av relasjonen føle seg håpløs. Vedkommende nevnte at hele prosessen opplevdes som stressende, og at det var unødvendig at det skulle oppstå på grunn av et vanskelig veilederforhold:

Jeg føler kanskje at hele det halvåret bare var mye stress, det er jo stressende med master i seg selv, men det var enda et lag med enda mer stress, som var unødvendig, og egentlig veldig forvirrende, og veldig sånn, bare ikke en god relasjon mellom oss og veileder. (Informant E)

Flere informanter tok til orde for at det sosiale nettverket fungerte som en buffer. Spesielt for informant D, som endte med å klage til ledelsen, og de svarte med at det var flere som satt med samme inntrykk.

Det hjalp veldig på motivasjonen, vi følte at vi ikke stod alene om det. Det å bli hørt gjorde at vi følte at vi hadde noen rettigheter, og det hjalp på motivasjonen og selvtilliten. (Informant D)

Resignasjon og apati

Som et resultat av vedvarende vurderinger og fortolkninger av relasjonen, utspilte dette seg til å bli emosjonelle reaksjoner som apati og resignasjon. Informantene beskrev at de ga opp, og godtok at relasjonen ikke var det de hadde håpet på. Informant A, C og E følte på håpløshet, men tenkte at de heller burde godta at relasjonen var slik som den var og ”finne seg i det”. De beskrev en følelse av å resignere, og at de hadde gitt opp å skulle prøve å forbedre aspekter ved relasjonen til veilederen. De ga opp forventningene om mer eller annerledes hjelp. Det skal nevnes at flere informanter aldri sa i fra til veilederen sin om utfordringer. Derfor kan dette temaet belyse at følelsen av å gi opp, vil kunne oppstå uten å ha opplevd dialog eller konflikt i utgangspunktet.

Det kom jo indirekte fram at veilederen min ikke trodde at jeg kom til å klare det, men jeg tenkte at jeg får jo ikke nok veiledning, og da endte det opp med at jeg tenkte “din jævla dritt, nå skal jeg vise det at dette skal gå”. (Informant H)

Vi gav opp da vi kom til erkjennelsen om at hun faktisk bare er sånn, det føltes som å snakke til en vegg. (Informant F)

Det ble etterhvert tydelig at hun bare er sånn, det var nok litt derfor vi ikke tok vår del av ansvaret og sa i fra til ledelsen, vi muligens bare aksepterte det og lot det gå.

(Informant F)

Ja ja, det er bare sånn veilederen er, jeg får bare holde ut. (Informant A)

Informant E mistet motivasjonen. Fremfor å gjøre det best mulig, ønsket vedkommende å klare å fullføre. Frykt for å ikke få noe hjelp var en stor påkjenning. Resultatet var at informanten unnlot å si i fra. Informant D og B valgte etter hvert å stå på egne bein, uten å benytte seg av veilederen.

Jeg hadde ikke lyst til å ha noe med veilederen å gjøre, og tenkte bare at dette fikser jeg selv. (Informant B)

Jeg sa ikke i fra direkte til henne, fordi jeg følte at jeg kunne miste alt, jeg ville bare bli ferdig, uansett hva resultatet var. Vi følte at vi bare måtte finne oss i det, at vi ikke kunne endre på henne som person, men at vi bare måtte gjøre det beste ut av det.

(Informant E)

Jeg kom til et punkt hvor jeg bare tenkte at jeg får gjøre det på min måte, og så får det bare være. Jeg gav opp å bruke veilederen. (Informant D)

Informant H ble ansatt av veilederen sin, og reflekterte over at noe av årsaken til at oppgaven gikk bra, var fordi han unnlot å si i fra om hvor lite hjelp han følte at han fikk. Samme informant hadde tidligere spurt om de kunne møtes ukentlig. Da veilederen ikke innfridde ønskene, droppet han å spørre igjen.

Jeg endte jo opp med artikler, og har fått tatt patent på det vi har gjort. Resultatet er jo helt utrolig, jeg er jo oppriktig takknemlig. Jeg har ikke noe vondt imot han, men det er jo litt trist å tenke på at det har hjulpet meg at jeg bare har godtatt absolutt alt.

(Informant H)

Minsket selvfølelse

Flere beskrev at veilederen ikke interesserte seg for synspunktene deres, og dette skapte en oppfatning om at “vi føler ikke at vi hadde noe vi skulle ha sagt” (informant E). De begynte etter hvert å tvile på egne evner, og om de gikk det riktige studiet. Andre fikk kommentarer om at de måtte være på et bestemt nivå før veiledningen kunne begynne.

Vi følte oss etter hvert dumme og små, her skal vi skrive bachelor, og hun fikk oss til å føle oss som små barn. Vi følte at vi ikke var verdt å ha en samtale med som oppegående mennesker. (Informant F)

Veilederen sa hun ikke kom til å veilede før jeg var på det og det nivået. (Informant C)

Jeg følte meg langt nede, og at jeg ikke strekker til i det hele tatt. Jeg begynte å tenke, er det riktig studieretning? (Informant E)

Det fremkom at flere av informantene la skylden på seg selv, men vurderte det også slik at veilederen hadde en del av ansvaret. Hos andre informanter spilte tilliten til veileder en stor rolle: “det er veldig enkelt som student å tenke at man tar feil hvis man mener noe annet enn veilederen sin, og vi fulgte ukritisk det hun sa” (informant F). Andre påpekte at de skjønnte at andre hadde fått bedre hjelp, så var det ikke nødvendigvis hos dem selv “skylden” lå.

Jeg skyldte på meg selv for alt sammen, helt til jeg snakket med andre som sa at veiledningen deres hadde utgjort hele forskjellen. Da forstod jeg at det ikke hadde alt med meg å gjøre. (Informant G)

5. Diskusjon

Oppgaven har som hensikt å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever studenter psykologisk trygghet i et vanskelig veiledningsforhold, og hvordan påvirker dette dem til å si i fra?* I denne delen skal vi diskutere hvorfor og når relasjonen ble vanskelig. Vi vil forsøke å vise hvordan disse funnene kan bidra til fagfeltet om psykologisk trygghet og om å si i fra. I forrige kapittel beskrev vi blant annet hvordan 8 ulike informanter opplevde at de var underdanige i relasjonen til veilederen sin. Etter hvert fikk dette konsekvenser for hvordan veiledningsforholdet utviklet seg. Studentene lurte på om de burde si i fra til veilederen eller ikke. Dette gjaldt både spørsmål hvis de trengte hjelp, og hvis de mente det var noe som kunne gjøres bedre. Både personlige aspekter som at de var frustrerte over samarbeidet, men også aspekter ved selve oppgaven som kunne forbedret resultatet var ting de fleste unnlot å si i fra om. Stillhet var et tydelig valg de fleste tok, men dette var knyttet til tanker og følelser som irritasjon, frustrasjon og apati. Flesteparten nevnte at de tiet om sine behov, fordi de ikke ønsket å tilføye relasjonen noe negativt. De rapporterte at de forbandt det å si i fra som å kritisere veiledernes faglige kompetanse og veiledningsmetode. Dette ønsket de å unngå, fordi de var redde for å miste hjelpen de var avhengige av. De skildret hvordan de opplevde at veilederen anså dem som mindre faglig kompetente enn det de selv følte at de var.

Flere av informantene beskrev at de opplevde å stå overfor to alternativer i relasjonen: å skulle ta tak i det som var utfordrende, eller la det ligge og heller fokusere på å få levert master- eller bacheloroppgaven. Flere konkluderte med at å fokusere på oppgaven var det viktigste, og utelot derfor i stor grad å si i fra til veilederen om utfordringer. Dette førte til at enkelte ukritisk fulgte rådene og metoden til veilederen, noe som resulterte i at flere opplevde skuffelse over prosessen. Hos enkelte kom det frem at selvfølelsen ble lavere. De beskrev at de begynte å tvile på egne evner. Det var et tydelig fellestrekk på tvers av intervjuene at den vanskelige relasjonen reduserte motivasjonen til å si i fra. Hovedtemaene vil diskuteres i kronologisk rekkefølge. De vil tydeliggjøre hvordan opplevelsen av trygghet ble redusert, og hvordan dette påvirket motivasjonen til å gi ærlige tilbakemeldinger til veilederen. Praktiske implikasjoner fra hvert hovedtema blir presentert fortløpende.

Hovedtema 1: Redusert psykologisk trygghet

En tydelig faktor for hvorfor tryggheten ble redusert, var fordi informantene observerte at veilederen ikke drøftet oppgaven tilstrekkelig med dem. Dette viser seg gjeldende i

mastertemaet *manglende interesse for studentens synspunkter*. En informant syntes at “det var helt fravær av undrende spørsmål og de åpne formuleringene”. Andre opplevde at veilederen ikke var nysgjerrig på andre synspunkter enn sine egne. Xu med kollegaer (2019) argumenterer for at det er mer sannsynlig at mennesker sier i fra om det de mener er viktig for progresjonen, dersom man opplever at slik atferd blir verdsatt av motparten. Til kontrast, sa informantene at de mente det var fravær av spørsmål knyttet til hvordan de kunne ha løst oppgaven sammen. Dette dannet etter hvert en opplevelse av at rommet for meningsutveksling ikke var til stede. Det kan derfor argumenteres for at fravær av meningsutveksling videre førte til at de unngikk å uttrykke egne idéer eller meninger til veilederen sin. Det var fordi de begynte å tvile på om veilederen egentlige interesserte seg for hva de mente.

Bildet informanten dannet seg om at deres stemme var mindre viktig, kan sammenlignes med at veilederen brukte en monologisk kommunikasjonsform. Dette handler om at den ene parten overtaler den andre, og det vil kunne bekrefte studentens bilde på at de er lærlingen og veilederen mesteren som sitter på den “riktige” kunnskapen (Sagbakken og Konow-Lund, 2014). Det kan derfor argumenteres for at den tradisjonelle undervisningsmodellen reduserer viljen til å dele tanker og meninger (Dysthe, 2000). Undervisningsmodellen til Dysthe (2000) er et teoretisk rammeverk for læring, som argumenterer for at passiv innsikt ofte oppstår i de tilfellene studenten mottar rettelsler på et tekstbasert utkast knyttet til strukturen. Fremfor å diskutere tilbakemeldingene sammen med studenten, gjør studenten heller om på teksten for å rette opp i “feilene” (Kjærgård 2013; Dysthe 2000; Sagbakken og Konow-Lund 2014). Våre funn belyser at å følge en slik tradisjonell undervisningsmodell kan redusere viljen til å dele tanker og meninger.

På den andre siden, ved å åpne opp for en dialogisk kommunikasjon, vil man sammen skape en reell enighet om prosessen og fremgangsmåtene (Sagbakken & Konow-Lund, 2014). Da trenger partene seg inn i en problemstilling sammen gjennom spørsmål og svar, eller argument og motargument (Tranøy, 2019). Gjennom en slik dialog vil studenten lettere oppleve at det å dele sine egne meninger og ideer er noe veilederen setter pris på, og de kan sammen diskutere forslagene som presenteres. Dette er antatt å være mer hensiktsmessig fordi det vil kunne skape en dypere innsikt i oppgavens forskningsspørsmål (Sagbakken & Konow-Lund, 2014).

Prosjektet illustrerer også at studentene var *usikre på relasjonen*. I dette masterteamet tydeliggjøres det at informantene ankom samarbeidet uten tidligere erfaringer for hva veilederrollen innebar. De var usikre på hva de kunne forvente av veilederen når det gjaldt

tidsbruk, hvor mye hjelp de kunne be om, eller om det var ønskelig å vise andre synspunkter enn de veilederen hadde. En informant sa at “vi fikk aldri en relasjon, og den relasjonen er viktig. For å være trygg så er man nødt til ha en relasjon.” Det betyr at psykologisk trygghet kan reduseres når det er fravær eller manglende relasjonsdannelse, og det skaper en usikkerhet i studentene knyttet til rolleforventninger og prosess.

Det var tydelig at informantene observerte atferden til veilederen, for deretter å vurdere hvilken atferd det var klokt å rette seg inn etter. Dette kan gi assosiasjoner til Trait Activation Theory (Tett & Guttermann, 2000). Forfatterne bak denne teorien hevder at situasjonelle signaler (situational cues) kan lede til atferdsmessige responser. De skriver:

“In the same way that volume is evident only with respect to one tuner setting or another, one deals concretely with situation strength only by referring to one trait or another. Conversely, in discussing the relevance of a situation to a particular trait, one assumes some positive quantity; the tuner setting matters only when the setting is up” (Tett & Guttermann, 2000 s. 399).

Dette kan bety at informantene opplevde at taushet var den forventede atferden, fordi veilederen ikke inviterte til dialog eller oppmuntret til å gi tilbakemeldinger på rettelsene. I tillegg kan det tenke seg at informantene ikke hadde passende kognitive skjemaer for hvordan man skulle initiere diskusjon med veilederen sin. Chiaburu med kollegaer (2000) argumenterer for at “if the absence of strong scripts detailing successful voice behaviours, and the components of the terms for the required “performance” is unclear, employees will be less likely to express their ideas, concerns and suggestions” (s. 12). Dette betyr at siden det var første gang de samarbeidet med en veileder, så hadde de manglende erfaringer med kommunikasjonen i et slikt samarbeid. Det kan også argumenteres for at det vil være særskilt utfordrende å skulle si i fra til noen som er overordnet seg selv innad i en relasjon. Som regel vil den som er overordnet i en relasjon spille en kritisk rolle i å signalisere hvorvidt underordnet føler det er komfortabelt å uttrykke sine proaktive tendenser som det å vise andre synspunkter (Magee & Galinsky, 2008; Xu et. al., 2019).

Informantene opplevde det som ukomfortabelt å skulle uttrykke sine proaktive tendenser, og dette kommer frem i mastertemaet *Opplevde skjev maktbalanse, og at de var underordnet i relasjonen*. Informantene syntes det var viktigere å sørge for at veilederen forble fornøyd, enn at de selv etterlyste hjelp eller viste en atferd som mulig kunne hjulpet dem med å forbedre oppgaven. Et klart fellestrekk var at studentene opplevde relasjonen som

sårbar fordi de var avhengig av veilederen for å få fullført arbeidet sitt. De påpekte at veilederen var professor, ansatt ved skolen, og delaktig i karaktersetting, og de ville derfor unngå å vise atferd som kunne gjøre veilederen misfornøyd. Det kan derfor argumenteres for at i de tilfellene veilederen er involvert i karaktersetting, så vil sannsynligheten for at studenter sier i fra være svært svekket.

Etter hvert som relasjonen utviklet seg, beskrev informantene at veilederen *ikke virket engasjert i samarbeidet*. Dette er et eget mastertema. En av informantene slet med å fullføre, og han turte ikke å spørre om mer hjelp fordi veilederen stadig vekk sa at de gikk over tiden. I dette tilfellet følte ikke studenten at han samarbeidet med veilederen, og derfor sa han heller ikke i fra om hvilke behov han hadde eller hva han trengte hjelp til. Andre nevnte at de gjerne skulle hørt at veilederen informerte om at de var på samme lag; et team med felles mål og ambisjoner. For å etablere psykologisk trygghet i en student-veileder-relasjon bør man forsøke å etterstrebe en personlig interaksjon hvor begge parter føler at de samarbeider mot et felles mål (Edmondson, 2019). Studentene i dette prosjektet hadde på sin side en oppfattelse av at veilederen egentlig ønsket å prioritere andre ting. De var klar over at veilederen hadde mindre å tape på et dårlig utfall, men de etterlyste likevel en form for bekreftelse på at veilederen også ville ha sett på det som et nederlag dersom studenten ikke hadde klart å levere inn et godt stykke arbeid.

De praktiske implikasjonene dette kan ha for å gi studenten psykologisk trygghet, er at veilederen bør være bevisst på at studenter kan være svært usikre på hva de kan forvente av en veileder. For å skape et godt utgangspunkt for at studenten skal gi ærlige tilbakemeldinger, kan det anbefales at studenten får vite at nettopp tilbakemeldinger er av verdi for veilederen. Gill og Burnard (2008) argumenterer for at begge parter bør avklare forventninger til hverandre og hvordan man ønsker å jobbe med oppgaven. Dette er fordi de fleste problemer gjerne oppstår når partene ikke har kartlagt forventninger knyttet til begge parter (Delamont, Atkinson & Parry, 1977; Gill & Burnard, 2008). De anbefaler at slike forventninger tydeliggjøres tidlig i prosessen. Hvilket kan bety at dersom veilederen ønsker at studenten skal føle psykologisk trygghet, bør veilederen ta til orde for det, og invitere studenten til fritt å uttale meningene sine. Dersom veilederen fremhever at det er ønskelig med mangfold av synspunkter og ideer, kan dette skape en selvsikkerhet i studenten om at det er trygt å gjøre det. Det å skape en atmosfære hvor underordnet i relasjonen opplever at deres tanker, meninger og ideer er verdifulle vil ofte være essensielt for motivasjonen og lysten til å si i fra (Ekaterini, 2010; Edmondson, 1999; Milliken et al., 2003). Skaper veilederen en slik atmosfære, vil det være gunstig for den psykologiske tryggheten.

Hovedtema 2: Oppfatninger og vurderinger

Det kan argumenteres for at studentene vurderte hvorvidt det å si i fra, ville sette relasjonen til veilederen i fare. De endte med å vurdere det dit at det var uklokt å kritisere en nøkkelperson som de var avhengige av for å få fullført graden sin. Dette kommer frem i mastertemaet *oppfattet at å si i fra vil få negative konsekvenser*. Her kommer det tydelig frem at informantene assosierte det å si i fra som negativt. Lignende funn er til stede i teorien til Nembhard og Edmondsons (2011) om mellommenneskelige risikoer. De hevder at å si i fra kan assosieres med å bli sett på som forstyrrende eller negativ. Flere av informantene delte oppfatningen av at å skulle spørre veilederen om hvordan ting kunne bli gjort bedre, også kunne skapt en følelse i veilederen om at han/hun ikke gjorde en god nok jobb. Dette er noe samtlige informanter ville forsøke å unngå. De valgte derfor å tie om egne behov.

I likhet med våre funn, har Seibert, Kraimer og Crant (2001) funnet at det å ytre sine ærlige meninger om et arbeid er assosiert med å kunne hindre progresjon for karriere. En informant påpekte eksempelvis at “jeg var inne på tanken på å klage, men var redd for hvordan det kom til å påvirke oppgaven og forholdet”. Informantene opplevde at én-til-én relasjonen var problematisk. De sa at dersom de skulle klage til den det gjaldt, kunne dette føre til at de sluttet å få hjelp av vedkommende. Dette tydeliggjør opplevelsen av sårbarhet hos informantene. Det kan derfor argumenteres for at stillhet oppstod som et resultat av ønsket om å beskytte seg selv (Detert & Edmondson, 2011). Dette gir gjenklang til Dyne med kollegaer (2003), som kaller dette for defensiv stillhet. Det kan derfor bety at i de tilfellene en veileder opplever at studentene sier i fra, så vil responsen være avgjørende for hvorvidt relasjonen videre belager seg på en ærlig dynamikk, eller stillhet som resultat av frykt.

Prosjektet illustrerer i tillegg at stillhet oppstod fordi de ikke trodde at veilederen kom til å endre på arbeidsmetoden sin. Dette vises i mastertemaet *trodde ikke det ville hatt en effekt å si i fra*. De tenkte at det ville være vanskelig å skulle endre veiledere som har vært ansatt i mange år. Dyne med kollegaer (2003) argumenterer for at dette er en stillhet som baserer seg på resignasjon, hvor individer ikke tror at de kan få til en endring. Dette står til skarp kontrast for hva intensjonen for å si i fra egentlig er, altså å forbedre eller endre en prosess. Det kan derfor argumenteres for at de menneskene som vet at de kan ha rollen til å skape endringer innad i et samarbeid, bør være bevisst dette ansvaret. Dette viste seg gjeldende hos Bang (2012), som fant at ledere i ledergrupper ikke anså det som sin rolle å skulle si i fra om misnøye.

Det hjalp heller ikke på den psykologiske tryggheten at informantene opplevde at *de*

var nedprioriterte. Dette masterteamet illustrerer at informantene ikke syntes at veilederen var tilstrekkelig engasjert, eller at de ikke brydde seg om de idéene studenten ønsket å drøfte. Da de opplevde å være nedprioriterte, reduserte opplevelsen av at synspunktene deres var av verdi. Dette kan danne assosiasjoner til det Chiabru med kollegaer (2008) kaller for kognitive skjemaer for å si i fra basert på gruppetilhørighet. De hevder at individer har kognitive skjemaer som skapes i relasjonen til andre, og de omhandler hvorvidt man identifiserer seg til gruppen. De argumenterer for at individer med høy grad av gruppetilhørighet, med større sannsynlighet også vil engasjere seg og velge å si i fra, i motsetning til de som konstruerer selvet uavhengig av gruppen. De foreslår at “given that voice can be viewed as risky since others may not appreciate suggestions for change, we propose that collective self-contractual schemas will strengthen the relationship between cognitive elaboration and voice” (s. 12). Dette kan bety at den manglende opplevelsen av å være prioritert hos veilederen minimerte lagfølelsen, og senket ønsket om å inkludere veilederen i meningene sine.

De praktiske implikasjonene man kan trekke ut fra hovedtema 2, er at veiledere bør kommunisere at de er på lik linje som studenten og ønsker et godt utfall. Veilederen kan derfor berolige studenten med at veien dit er åpen meningsutveksling, og verken tilbakemeldinger eller genuine meninger er noe som får negative konsekvenser. Da kan veilederen fortelle at å si i fra er noe som gjøres for å spille hverandre bedre. Dette vil gi studenten en unik mulighet til å få positive erfaringer assosiert med det å drøfte og reflektere med en overordnet og kollega. På den måten kan man øke opplevelsen av lagarbeid og hjelpe hverandre. Resultatene illustrerer at samtlige informanter ikke opplevde følelsen av lagarbeid, og de følte heller ikke at egne forslag ble verdsatt. Dette skapte en opplevelse av maktesløshet, og flere informanter påpekte at de heller ønsket å sette seg inn i arbeidsformen til veilederen, enn å forsøke å endre på den. Det kan derfor argumenteres for at psykologisk trygghet er betinget av at man føler at egne forslag blir verdsatt, hvilket kan bety at veilederen bør bekrefte overfor studenten at det de sier er verdifullt.

Hovedtema 3: Emosjonelle reaksjoner

Det mest fremtredende funnet i hovedtema 3 var at studentene valgte å mestre den utfordrende relasjonen på én av to måter. Enten ble de passive til eget arbeid og gjorde det veilederen sa, eller så ønsket de å fullføre på egen hånd, og forsøkte å ha minst mulig med vedkommende å gjøre. I de tilfellene studentene ble passive, utspilte dette seg i refleksjoner som at “det var ikke min oppgave jeg leverte” eller at “jeg følte at jeg jobbet for veilederen”.

Dette kommer frem i mastertemaet *resignasjon og apati*. I disse tilfellene vurderte de egen rolle i samarbeidet som mindre viktig. Opplevelsen av at veilederen ikke var investert i samarbeidet påvirket informantene til å resignere. De sa at de ikke ga opp oppgaven, men relasjonen til veilederen. Dette danner naturligvis et dårlig utgangspunkt for både den psykologiske tryggheten, og motivasjonen for å si i fra. Noe av grunnen til at de ble passive, kan være fordi veilederen unnlot å høre med studenten om de var enige i de avgjørelsene veilederen la frem. De opplevde at veilederen konkluderte fremfor å reflektere. Dette skapte negative følger for den psykologiske tryggheten, fordi informantene opplevde at de mistet kontroll over oppgaven sin. Dersom mennesker ikke opplever at det er rom for å si i fra om meningene sine, reduseres opplevelsen av kontroll, noe som kan begrense motivasjon og tilfredshet (Morrison & Milliken, 2000; Parker, 1993).

Informantene opplevde mangel på kontroll, hvilket reduserte tilfredsheten. Dette er fremtredende i mastertemaet *opplevelse av stressreaksjoner*. Etter gjentatte vurderinger av egen rolle i samarbeidet og veilederens arbeidsmetode, oppstod det emosjoner hvor beskrivelsene er knyttet til håpløshet, frustrasjon og stress. De beskrev også at de følte seg masete og til bry. Edmondson, Boyatzis, De Smet og Schaninger (2020) argumenterer eksempelvis for at når man skal nå et tidsbestemt mål, aktiveres stressreaksjoner og fryktresponser. Dette kan igjen påvirke oppfatningen av miljøet, og hvordan man opplever diverse mennesker rundt seg. Eksempelvis kan studentene ha fortolket relasjonen i et overkant kritisk lys, fordi de allerede var i en krevende og stressende periode. På en annen side, har de fleste av informantene fortolket situasjonen dit at det var veilederens atferd som påførte dem det stresset de opplevde. En av informantene satte ord på denne følelsen ved å si at den vanskelige relasjonen opplevdes som unødvendig stressende, og “på toppen av” det stresset hun allerede opplevde som følge av å levere inn masteroppgave. Andre sa at de etter hvert ble nervøse og redde. Derfor kan funnene våre indikere at frykt oppstår som et resultat av en stresset situasjon, kombinert med påkjenningen av å forholde seg til en vanskelig relasjon. Dette kan argumenteres for å være en dominerende årsak til at studentene ikke sa i fra om utfordringene sine. De hadde rett og slett ingen ressurser igjen til å forsøke å endre på hvordan de fikk hjelp, spørre om mer hjelp, eller å dele noe av frustrasjonen med veilederen sin.

Prosjektet illustrerer at å skape tvil i motparten om at deres synspunkter er valide og gode, er en tydelig fallgrube for psykologisk trygghet og ønsket om å si i fra. I mastertemaet *minsket selvfølelse* er dette særskilt gjeldende. Samtlige informanter oppfattet at veilederen ikke interesserte seg for synspunktene deres. Etter hvert skapte de seg en forestilling om at

veilederen muligens hadde rett i å ikke inkludere de i beslutninger, og at de ikke var dyktige nok. Å skape en følelse av underdanighet og mindreverd i motparten vil kunne være en tydelig hindring for den psykologiske tryggheten og minsker rommet for å si i fra (Milliken et al., 2003). Dette tydeliggjøres også i de mellommenneskelige faktorene til Nembhard og Edmondson (2011), som å bli sett på som uvitende og inkompetent. I tillegg hadde informantene stor tiltro til veilederens kompetanse. Tilliten til at veilederen vet best, gjorde at informantene var usikre på egne evner. For eksempel var en av informantene svært usikker på måten veilederen veiledet han på, men siden han ikke hadde skrevet en bachelor før, gikk han ut i fra at veilederen hadde kontroll. Han klarte ikke å levere til fristen, og sa heller aldri i fra at han trengte mer hjelp. I dette tilfellet visste informanten at måten veilederen veiledet på ikke fungerte, men han valgte likevel å tro at den gjorde det, på grunn av tilliten til veilederen.

De praktiske implikasjonene fra hovedtema 3 er at veilederen bør forsøke å etterstrebe en følelse av kontroll hos studenten. Da studentene mistet følelsen av kontroll over oppgaven, opplevdes dette som stressende. Som en konsekvens av dette sank opplevelsen av trivsel og motivasjon. Fremfor å fortelle veilederen hvordan de hadde det, hva de trengte hjelp med, hvilke utfordringer de kjente på, eller hva de var usikre på, så reagerte de heller med apati og resignasjon. Dersom veilederen ønsker å skape et rammeverk for den psykologiske tryggheten, kan man stille spørsmålet: hvordan kan jeg best mulig hjelpe deg? Hva er det du trenger av meg? Hvordan kan vi best løse dette sammen? På den måten kan veilederen signalisere at de er en støttespiller og en mentor, og dette vil kunne minimere stress- og fryktreaksjoner. Da får studenten en mulighet til å støtte seg på veilederen, og de mister ikke følelsen av kontroll over eget arbeid. Veilederen kan dra nytte av å spørre studenten om det er noe de er misfornøyde med. Dette kan gi studenten en mulighet til å oppleve sosial støtte. Dersom det kan virke ubehagelig eller utfordrende for veilederen å aktivt innhente students emosjoner og meninger, kan det argumenteres for at dette vil være positivt for begge parter. Eksempelvis fant Kowalski (2002) at:

when people expressed their feelings of dissatisfaction to the individual with whom they were dissatisfied, this indicated that they liked that person more, that the person liked them more, and overall rated the relationship more favorably than did individuals who expressed their dissatisfaction to a third party or wrote narratives about it.

(Kowalski, 2002, s. 1032)

Dette kan bety at det å få lettet på noe av den misnøyen man har til den andre part, også kan forbedre relasjonen i etterkant. Da får studenten muligheten til å ventilere frustrasjonen sin. Stressreaksjoner som frykt og bekymringer vil da kunne reduseres. Dette kan ha positive ringvirkninger på motivasjonen for å utrykke seg ærlig med veilederen, fordi studenten ikke lenger frykter de negative konsekvensene. Det er heller ikke gitt at en veileder som spør studenten om misnøye, vil høre kritikk rettet mot seg selv. Det kan være andre momenter ved prosessen som studenten er usikker på, men som de likevel velger å tie om av ulike grunner vi har presentert tidligere i diskusjonen.

Hva betyr dette for fagfeltet om psykologisk trygghet og voice?

Vårt prosjekt har illustrert at man kan forstå hva trygghet er, ved å forsøke å avdekke hva trygghet *ikke* er. Diskusjonsdelen ga dypere innsikt i noen av faktorene som var med på å hindre etableringen av psykologisk trygghet. Først og fremst, er det tydelig at målsetting er noe som eksplisitt bør diskuteres, på tross av at målet kan virke klart og entydig. Det er fordi Edmondson (2019) argumenterer for at læringsutbyttet er størst dersom alle partene er enige om et felles mål. Selv om det er “gitt” at målet er å få studenten til å fullføre oppgaven, så sitter ikke nødvendigvis studenten med den samme oppfatningen av at dette er målet til veilederen.

En fremtredende trussel for det å skulle si i fra var tilstedeværelsen av de mellommenneskelige risikovurderingene, og dette gir gjenklang til Edmondson (1999) beskrivelse av psykologisk trygghet. Hun beskriver at mennesker våger å ta mellommenneskelige risikoer dersom man har “sense of confidence that the team will not embarrass, reject, or punish someone for speaking up. This confidence stems from mutual respect and trust among team members” (s. 354). Informantene i dette prosjektet følte seg ikke psykologisk trygge nok, til å ta disse risikoene. Vi velger utsagnet ovenfor som utgangspunkt for hvordan vi kan bidra til fagfeltet. Setningen deles inn i to, og vil diskuteres kronologisk:

1. Individuer våger å ta mellommenneskelige risikoer dersom man er trygg på at teamet ikke vil avvise, straffe eller ydmyke noen når de sier i fra.
2. Troen om at man ikke blir straffet eller ydmyket stammer fra en gjensidig respekt og tillit mellom teammedlemmene.

1. Vårt prosjekt kan bidra til å utvikle konseptet psykologisk trygghet (i en student-veileder relasjon), ved å argumentere for at tryggheten er betinget av flere komponenter enn å unngå straff og ydmykelse. Vi argumenterer for at definisjonen av hva psykologisk trygghet er, kan videreutvikles til:

- Garanti om at det man sier ikke vil gå utover hjelpen man kommer til å få, utfall av karakteren, eller andre aspekter som er viktige for studenten selv.
- Å si i fra fører ikke til at man mister ressurser man er avhengig av for å få utført oppgaven.

- Å si i fra vil ikke skape en større belastning eller forverre situasjonen til studenten.

Dette belager seg på at studentenes intensjon om å forbli stille, var for å beskytte seg selv og sin oppgave. Tanken på å skulle si i fra eller vise andre meninger enn veilederen, var belastende og de fleste valgte å spare tilgjengelige ressurser til eget arbeid. Disse faktorene er nært knyttet til frykt for straff, men gir konkrete føringer for hva denne straffen eventuelt ville innebære i en student-veileder relasjon. Ved å gi en garanti for at denne straffen ikke er en reell risiko, vil dette kunne øke sannsynligheten for at studenten sier i fra.

2. I tillegg kan prosjektet bidra til å forstå hvilke komponenter som bør ligge til rette i en student-veileder relasjon, for å øke oppfatningen av gjensidig respekt og tillit. Vi foreslår at dette er gjensidig nysgjerrighet, aktiv lytting, og så langt det lar seg gjøre, implementering av de forslagene som blir gjort av den studenten. Særskilt i de relasjonene hvor overordnet ønsker at underordnet skal ta initiativ og være selvdreven. Positive tilbakemeldinger og oppmuntring fra veilederen i forbindelse med det å si i fra, er derfor muligens et av de viktigste bidragene til forståelsen av psykologisk trygghet som prosjektet vårt har vist. I et organisatorisk perspektiv vil dette bety at psykologisk trygghet er noe man aktivt må skape før, og ikke minst under samarbeidet, og det må holdes ved like under hele prosessen. Det kan bety at man må starte med en avklaring om at det å si i fra er en proaktiv atferd som verdsettes, for deretter å vise det i praksis at det blir tatt godt imot.

6. Begrensninger ved studiet, og videre forskning

Dette studiet ønsket å avdekke psykologisk trygghet i et vanskelig student-veileder forhold. En begrensning er at vi ikke fikk synspunkter over hvordan psykologisk trygghet kan oppleves i en god relasjon også. Opplevelsen av skjev maktbalanse, vil også kunne oppstå i gode relasjoner. Derfor kunne det vært interessant for videre forskning å forsøke å avdekke hva som skal til for at mennesker underordnet i relasjoner, vil kunne føle seg komfortable på tross av skjev maktbalanse.

En annen begrensning er at funnene våre ikke tydeliggjorde noen enkelthendelser som reduserte den psykologiske tryggheten. Dette skaper utfordringer for de praktiske implikasjonene, og kan by på utfordringer for hvorvidt man kan si noe om hvilken spesifikk tilnæringsmåte en veileder bør velge i møte med en student. Dypere forståelse for behov for veiledningsmetoder på tvers av studieretninger ville vært et interessant utgangspunkt for videre forskning. Da kunne man eksempelvis sammenligne behov mellom yrkesfaglige og akademiske retninger, for å få dypere innsikt i hvilke behov som er gjeldende i disse.

Det kan ha vært en begrensning at vi var to forskjellige mennesker, som utførte intervjuene. Dette kan ha ledet til forskjellige intervjuteknikker, og en kan ha mistet informasjon den andre ville skaffet. Vi valgte å forsøke å løse dette, ved å lytte til hverandres intervjuer, og gi tilbakemeldinger på hva som kunne blitt gjort annerledes, eller forbedres.

På grunn av det lave utvalget, kan ikke våre funn generaliseres til en større populasjon. Resultatene fra denne studien kan ikke si noe om hvordan andre studenter har opplevd en utfordrende student-veileder relasjon. Likevel håper vi at veiledere som leser oppgaven, kan dra nytte av funnene og de praktiske implikasjonene som nevnes. Det ville vært interessant for videre forskning å innhente perspektivet til både veileder og student, for å se hvordan en slik relasjon oppleves for begge. Da kunne man fått innblikk i hvilke behov veiledere har i sin praksis, samt hvilke dilemmaer veilederen opplever i relasjon til studentene, og forsøke å heve kvaliteten på veilederpraksisen på tvers av akademiske organisasjoner.

7. Avslutning

Dette forskningsprosjektet har hatt en utforskende tilnærming til hvordan 8 studenter opplevde den psykologiske tryggheten i relasjon med veilederen sin. Vi har fått innsikt i vanskelige relasjoner, og vist hvordan dette påvirket motivasjonen for å si i fra. Vi viste hvordan den psykologiske tryggheten var redusert, hvilke oppfatninger dette førte til, samt hvilke emosjonelle konsekvenser dette fikk for studentene. Vi har argumentert for at funnene kan bidra til å videreutvikle teorien om psykologisk trygghet, og heve kvaliteten i utdanningen i høyere praksis. Prosjektet viste at teorien kan anvendes i akademiske samarbeid, slik de blir i arbeidslivet. Vi håper at prosjektet vårt kan hjelpe veiledere til å bli bevisst sin påvirkningskraft på fremtidige studenter. Slik kan veilederen hjelpe studenten til å imøtekomme arbeidslivets krav om å ta initiativ, stille kritiske spørsmål og innhente nye ideer.

Litteraturliste.

- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442. doi:10.1080/09518390110029058
- Ashford, S. J., Rothbard, N. P., Piderit, S. K. & Dutton, J. E. 1998. Out on a limb: The role of context and impression management in selling gender-equity issues. *Administrative Science Quarterly*, 43(1), 23-57. doi: 10.2307/2393590
- Bang, H. (2012). What prevents senior executives from commenting upon miscommunication in top management team meetings?. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(2), 189-208. doi:10.1108/17465641211253093
- Biggerstaff, D. & Thompson, A. R. (2008). Interpretative phenomenological analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214-224. doi: 10.1080/14780880802314304
- Brinsfield, C. T. (2009). Employee silence motives: Investigation of dimensionality and development of measures. *Journal of Organizational Behavior*, 34(5), 671–697. doi: 10.1002/job.1829
- Chiaburu, D. S., Marinova, S. V. & Van Dyne, L. (2008). Should I do it or not? An initial model of cognitive processes predicting voice behaviors. I T. Kane & M. R. Powell (Red.) *Citizenship in the 21st century* (127–153). New York: Nova Science Publishers
- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the investigator: Strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *Qualitative Report*, 16(1), 255-262.
- Clement, L., Leung, K. N., Lewis, J. B. & Saul, N. M. (2020). The supervisory role of life science research faculty: The missing link to diversifying the academic workforce? *Journal of Microbiology & Biology Education*, 21(1): 21.1.2. doi: 10.1128/jmbe.v21i1.1911

- De Smet (2020). Psychological safety, emotional intelligence and leadership in a time of flux: Et intervju med Amy Edmondson, Richard Boyatzis og Bill Schaninger. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/leadership/psychological-safety-emotional-intelligence-and-leadership-in-a-time-of-flux>
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. (1997) *Supervising the PhD*. Buckinghamshire: Open University Press.
- Detert, J. R. & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884. doi: 10.5465/amj.2007.26279183
- Detert, J. R. & Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories: Taken-for-granted rules of self-censorship at work. *Academy of Management Journal*, 54(3), 461-488. doi: 10.5465/amj.2011.61967925
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392. doi: 10.1111/1467-6486.00384
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544. doi: 10.1177/074108802238010
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. doi: 10.2307/2666999
- Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685-716. doi: 10.2307/3094828
- Edmondson, A. C. (2002). *Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams*. London: Blackwell

- Edmondson, A.C. (2003a). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. I M. West, D. Tjosvold, & K.G. Smith. (Red.) *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. London: John Wiley & Sons.
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Ekaterini, G. (2010). The impact of leadership styles on four variables of executives workforce. *International Journal of Business and Management*, 5(6), 3-16.
- Eley, A. & Jennings, R. (2005). *Effective postgraduate supervision. Improving the student/supervisor relationship*. Maidenhead: Open University Press.
- Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the “phenomenological psychological attitude.” *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1), 1–32. doi:10.1163/156916208x311601
- Firing, K., Klomste, A. T., & Moen, F. (2013). Masterstudenters opplevelse av møter med veileder: Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer. *Uniped*, 36(02), 81-92. doi:10.3402/uniped.v36i2.21515
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper: Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gill, P. & Burnard, P. (2008). The student-supervisor relationship in the PhD/Doctoral process. *British Journal of Nursing*, 17(10), 668-671. doi:10.12968/bjon.2008.17.10.29484
- Grant, A. M. & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in organizational behavior*, 28, 3-34. doi:10.1016/j.riob.2008.04.002
- Greenberg, J. & Edwards, M. S. (2009). *Voice and silence in organizations*. Bingley: Emerald group publishing.

- Handal, G. & Lauvås, P. (2013). *Forskningsveilederen* (3 utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hayter, C. S. & Parker, M. A. (2019). Factors that influence the transition of university postdocs to non-academic scientific careers: An exploratory study. *Research Policy*, 48(3), 556-570. doi: 10.1016/j.respol.2018.09.009
- Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. E., Skeidsvoll, J. K. & Wiggen, K. S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter: Samlerapportbasert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018-2020* (NOKUT rapport 16/2019). Hentet 12.10.2020 fra:
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf
- Holloway, I. & Walker, J. (2000). *Getting a PhD in Health and Social Care*. London: Blackwell. Science.
- Johansen, I. H., Blinkenberg, J., Arentz-Hansen, C. & Moen, K. (2018, 6. november). Stressreaksjoner. Hentet fra:
<https://www.lvh.no/naar-det-haster/masseskader-og-katastrofer/psykososial-stoette-og-katastrofepsykiatri/stressreaksjoner>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. doi: 10.5465/256287
- Kjærgård, P. I. (2013). Veiledning som møte eller teknikk? Et perspektiv fra Hans Skjervheim. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(02), 84-96.
- Kowalski, R. M. (2002). Whining, griping and complaining: Positivity in the negativity. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 1023-1035. doi: 10.1002/jclp.10095
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. doi: 10.3102/00346543052001031
- Magee, J. C. & Galinsky, A. D. (2008). The self-reinforcing nature of social hierarchy: origins and consequences of power and status. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.1298493
- Meng, Y., He, J. & Luo, C. (2014). Science research group leader's power and members' compliance and satisfaction with supervision. *Research Management Review*, 20(1), 1–15.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W. & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476. doi: 10.1111/1467-6486.00387
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. doi: 10.5465/amr.2000.3707697
- Morrison, E. W. (2011). Employee voice behavior: Integration and directions for future research. *Academy of Management Annals*, 5(1), 373-412. doi: 10.5465/19416520.2011.574506
- Morrison, E. W. & Wheeler-Smith, S. L., & Kamdar, D. (2011). Speaking up in groups: a cross-level study of group voice climate and voice. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 183-191. doi: 10.1037/a0020744
- Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 173-197. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091328
- Nembhard, I.M. & Edmondson, A. C. (2011) Psychological Safety: A foundation for speaking up, collaboration, and experimentation in Organizations. I K.S. Cameron & G.M, Spreitzer. (Red.) *The oxford handbook of positive organizational scholarship* (490-503). UK: Oxford University Press.

- Overall, N. C., Deane, K. L. & Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: Combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 791-805. doi:10.1080/07294360.2010.535508
- Parker, L. E. (1993). When to fix it and when to leave: Relationships among perceived control, self-efficacy, dissent, and exit. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 949-959. doi:10.1037/0021-9010.78.6.949
- Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (2000). *How to get a Ph.D.: A handbook for students and their supervisors* (3 utg). Maidenhead: Open University Press.
- Piderit, S. K. & Ashford, S. J. (2003). Breaking silence: Tactical choices women managers make in speaking up about gender-equity issues. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1477-1502. doi: 10.1111/1467-6486.00388
- Pinder, C.C. and Harlos, K.P. (2001), Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management. Emerald Group Publishing Limited, Bingley*, 20, 331-369. doi: 10.1016/S0742-7301(01)20007-3
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793.
- Rosen, S. & Tesser, A. (1970). On reluctance to communicate undesirable information: The MUM effect. *Sociometry*, 33(3), 253-263. doi.org/10.2307/2786156
- Rusbult, C. E., Farrell, D., Rogers, G. & Mainous III, A. G. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty, and neglect: An integrative model of responses to declining job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 31(3), 599-627. doi: 10.5465/256461

- Ryan, K. D. & Oestreich, D. K. (1998). *Driving fear out of the workplace: Creating the high trust, high-performance organization* (2 utg). New Jersey: Jossey-Bass.
- Sagbakken, M. & Konow-Lund, M. T. (2014). Å bære lykten eller være følgesvenn?. *Uniped*, 37(04), 32-45. doi:10.3402/uniped.v37.24521
- Sax, J. & Torp, S. S. (2015). Speak up! Enhancing risk performance with enterprise risk management, leadership style and employee voice. *Management Decision*, 53(7), 1452-1468.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40–51. doi: 10.1016/0090-2616(93)90052-3
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L. & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845-874. doi: 10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. London, UK: SAGE Publications, Inc.
- Tett, R. P. & Guterman, H. A. (2000). Situation trait relevance, trait expression, and cross-situational consistency: Testing a principle of trait activation. *Journal of Research in Personality*, 34(4), 397–423. doi: 10.1006/jrpe.2000.2292
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3 utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3 utg). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tranøy, K.E. (2019, 23. april). Dialektikk. Hentet 27. desember 2020 fra:
<https://snl.no/dialektikk>
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in education*, 7(1), 65-76. doi: 10.1080/0951839940070105

Tynan, R. (2005). The effects of threat sensitivity and face giving on dyadic psychological safety and upward communication. *Journal of Applied Social Psychology, 35*(2), 223–247. doi: 10.1111/j.1559-1816.2005.tb02119.x

Universitetet i Oslo. (2017, 24. april). Momenter til samtale om veiledningen: Pedagogikk (master - to år). Hentet fra 12.02.2021 fra:
<https://www.uio.no/studier/program/pedagogikk-master/felles-masterinfo/momenterveilavt.html>

West, M. A. (2000). Reflexivity, revolution and innovation in work teams. *Advances in interdisciplinary studies of work teams, 5*, 1-29.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology*. (3 utg). Berkshire: McGraw-Hill Education

Withey, M. J. & Cooper, W. H. 1989. Predicting exit, voice, loyalty, and neglect. *Administrative Science Quarterly, 34*(4), 521-539. doi: 10.2307/2393565

Xu, M., Qin, X., Dust, S. B. & Drenzo, M. S. (2019). Supervisor-subordinate proactive personality congruence and psychological safety: A signaling theory approach to employee voice behavior. *The Leadership Quarterly, 30*(4), 440-453.
doi:10.1016/j.leaqua.2019.03.001

Yardley, L. (2015). Demonstrating validity in qualitative psychology. I J. A. Smith (Red.) *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. London, UK: SAGE Publications, Inc.

Vedlegg A: Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)

21.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Relasjonsdannelsen mellom student-veileder

Referansenummer

645137

Registrert

19.07.2020 av Maren Thorsen Selvik - marentse@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Psykologisk institutt

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henning Bang, henning.bang@psykologi.uio.no, tlf: 90835522

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maren Selvik, maren_selvik@hotmail.com, tlf: 90502995

Prosjektperiode

03.08.2020 - 23.04.2021

Status

03.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

03.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 23.04.2021.

LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 1

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

LOVLIG GRUNNLAG - TREDJEPERSONER

Prosjektet vil behandle tredjepersonsopplysninger med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse. Prosjektet har som formål å se nærmere på relasjonen mellom veileder og student, og veilederen vil kunne identifiseres indirekte på bakgrunn av identiteten til informantene. Behandlingen er nødvendig for formålet med prosjektet, men fokuset vil være på studentens subjektive meninger/erfaringer. Personvernulempen for tredjeperson reduseres betraktelig ved at informantene bes om å ikke navngi veileder eller identifisere vedkommende, og innsamlede data anonymiseres fortløpende.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmennhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER – UTVALG 1

Så lenge informantene kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER - TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: sletting (art. 17) og protest (art. 21).

Etter art. 89. kan det etter personopplysningsloven § 17 unntas i den registrertes rettigheter i artikkel 15, 16, 18, siden rettighetene i alvorlig grad vil hindre at forskningsformålene oppnås.

Det kan også unntas fra informasjonsplikt etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra den registrerte, siden det vil innebære en uforholdsmessig stor innsats å gi informasjon. Det legges vekt på at tredjepersoner ikke vil identifiseres direkte under intervju, men vil kunne være indirekte identifiserbare på bakgrunn av informantens identitet, og at innsamlede data anonymiseres fortløpende. Det vil kun behandles tredjepersonsopplysninger i en veldig kort periode. Videre vil informasjon til

21.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

trejpersoner i alvorlig grad hindre at forskningsformålene oppnås siden det vil påvirke informantenes svar/deltakelse.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J. B. Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg B: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Relasjonsdannelsen mellom student og veileder?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke relasjonsdannelsen mellom student og veileder. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg

Formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan relasjonsdannelsen mellom student og veileder oppleves for studenten. Hva fører til at relasjonen oppfattes som psykologisk trygg? Det vil si, hva kan være med på å påvirke hvor komfortabel studenten er med å si i fra og å være uenig med veileder? Psykologisk trygghet referer til hvorvidt individer føler seg komfortable med å si åpent og direkte hva man mener uten å være redd for å bli straffet eller ydmyket.

Vi har latt oss bemerke at det eksiterer lite forskning på dette feltet, og som studenter selv er dette en problemstilling vi tenker kan være nyttig å besvare for senere student/veileder relasjoner.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hovedveileder fra Universitetet i Oslo, biveileder til kvalitativ metode fra Høgskolen i Innlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget vårt er studenter, og du får spørsmål om å delta fordi du nylig har hatt en relasjon til veileder i forbindelse med enten a) bacheloroppgaven eller b) masteroppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet vil ta deg ca. 40-50 minutter. I spørsmålene vi stiller er vi ute etter din egen oppfatning og opplevelse av relasjonen mellom deg og veileder. Her eksisterer det ingen fasitsvar, vi er kun ute etter hvordan du opplevde veiledningen. "I hvilken grad opplevde du at det var trygt å være uenig?" kan være eksempler på tema og spørsmål vi er interessert i.

Vi vil i tillegg ta lydopptak og notater av intervjuet, men du vil fortsatt være anonym og det er kun vi og hovedveileder som har tilgang til dette. Med vi så mener vi oss, Maren Selvik,

Synnøve Saenger og Henning Bang. Lydopptaket vil også bli slettet når transkriberingen er ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Navn og kontaktopplysninger vil ikke bli nevnt noe sted, annet enn underskrift på dette papiret. Papiret vil bli oppbevart i en mappe hvor det kun er vi som har tilgang.
- Transkriberingen av intervjuet vil bli oppbevart i et dokument som krever innlogging og godkjenning. Det er kun vi som blir godkjent.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende. Lydopptak vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitet i Oslo ved Maren Selvik (marentse@student.sv.uio.no), Synnøve Saenger (smsaenge@student.sv.uio.no) eller Henning Bang (henning.bang@psykologi.uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personverneombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjonsdannelsen mellom student og veileder* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg C: Intervjuguide

Studentens personlige opplevelse i student-veileder relasjon

En fortolkende fenomenologisk analyse om psykologisk trygghet

Intervjuguide

Intervjuet:

- Introduksjon
 - Masterstudenter i Arbeids og organisasjonspsykologi ved UiO.
 - Takk for at du vil la deg bli intervjuet og stille opp som deltager i vår masteroppgave.
 - Informere om personvern, taushetsplikten, frivillig deltagelse og anonymisering.
- Tema for oppgaven
 - Temaet vil i all hovedsak handle om den psykologiske tryggheten i relasjonen du hadde med din veileder.
 - Forklaring rundt psykologisk trygghet – hva kan være med på å påvirke hvor komfortabel man er med å være åpen og direkte med veilederen.
 - Jeg er opptatt av dine egne oppfatninger og tanker rundt deres relasjon, og det er ingenting som riktig eller feil å si.
 - Jeg har noen forhåndsdefinerte spørsmål, men du må gjerne fortelle om andre ting som har med veiledningsrelasjonen deres å gjøre, alt ettersom hva du ønsker å ta opp.
- Tiden vil være på 40-50 minutter, og vi vil be om tillatelse til å ta opp intervjuet.
 - Informere om at det kun er forfattere av oppgaven som vil ha tilgang til intervjuet, i tillegg til veilederen, men vi har alle taushetsplikt og filen vil bli slettet når prosjektet er ferdig (april 2021).
- Gå gjennom samtykkeskjema og signere.
- Noen spørsmål før vi starter? Noe som er uklart?

Generelle spørsmål:

1. Hvor studerte du?
2. Hvilken studieretning tok du?

Spørsmål knyttet til problemstilling:

Disse spørsmålene inntar ikke en kronologisk rekkefølge, men er ment som en veiledende guide dersom intervjuet stagnerer, eller vi trenger forslag til nye spørsmål.

Kan du beskrive hvordan relasjonen mellom deg og veilederen din var?

1. Hvordan utviklet relasjonen deres seg?
2. Fortell om hva som førte til at du hadde tillit/manglet tillit til veilederen din?
3. Kan du forklare om det var noe i deres relasjon som gjorde det trygt i deres relasjon?
4. Hvordan opplevdes det å si i fra om alt som angikk deres samarbeid?
 - a. Var det noe spesielt som skjedde som gjorde at du opplevde det slik?
 - b. Hva konkret gjorde eller sa veilederen din?
5. Signaliserte veilederen på noen måte at det var ønskelig med gjensidig dialog?
 - a. (virket det mer som at veilederen ville gi deg beskjeder du skulle følge?)
 - b. Hva var det som gjorde at du oppfattet disse signalene?
 - c. Var det noe veilederen sa/gjorde?
6. Hvordan var det for deg å uttrykke uenighet med veilederen din?
 - a. Hvordan kom dette til uttrykk?
 - b. På hvilken måte ble det tatt i mot?
7. Hvordan opplevde du åpenheten rundt det å spørre om noe du lurte på/ikke forstår?
8. Hva var det som gjorde at du ikke spurte/spurte?
9. Hvordan var dialogen dere imellom når veilederen skulle gi svar?
10. Hvordan opplevde du tryggheten rundt det å innrømme feil?
11. Var det åpenhet for det? På hvilken måte?
 - a. Hva kan ha bidratt til det?
 - b. Kan du gi et eksempel
12. Husker du første gang veilederen din skulle lese noe du hadde skrevet til oppgaven?
 - a. Hvordan var det å sende det?
 - b. Hvordan var det å komme til veiledningstimen hvor dere skulle gå gjennom hva du hadde skrevet?
13. Hvordan var relasjonen når det angikk tilbakemeldinger til hverandre?
14. Hvordan opplevde du at veileder åpnet opp for at du kunne dele dine tanker eller ideer rundt tilbakemelding h*n gav?
15. Hvis det var noe du var usikker på ved kvaliteten på det du sendte inn – hvordan opplevdes det å vise denne usikkerheten?
 - a. Hvordan reagerte veileder?
16. Opplevde du at tryggheten på noe tidspunkt endret seg?

17. Fra startfasen til slutfasen – når følte det mest komfortabelt/trygt å si det du måtte mene?
 - a. Kan du gi et eksempel på en situasjon?
18. Hva tenker du er grunnen til at denne situasjonen endret tryggheten?
19. Når du ser tilbake, hva kunne veilederen din gjort annerledes for å øke tryggheten på at du kunne si og spørre om det du hadde behov for i veiledningen?
20. Hvordan har denne opplevelsen påvirket hvordan du oppfatter veilederens funksjon?
21. Er det noe andre aspekter knyttet til relasjonen deres du gjerne skulle fått lagt til?