

«Jeg blir utfordret på hvordan jeg tenker»



*(Figur 1)*

Opplevelsen av veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av Nasjonale rammer for veiledning.

Renate Kydland

Mastergrad i barnehagevitenskap

Mai 2022



**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master  
barnehagevitenskap

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Renate Kydland

Veileder: Inger Benny Espedal Tunglund og Kirsten Halle

Tittel masteroppgaven: Jeg blir utfordret på hvordan jeg tenker. Opplevelsen av veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av nasjonale rammer for veiledning.

Engelsk tittel: I have been challenged on how I think. The experience of the guidance scheme for recent graduate preschool teachers in light of national framework for guidance.

Emneord: Veiledning  
Anerkjennelse  
Nasjonale rammer  
Prinsipp og forpliktelser  
Nyutdanna

Sidetall: 73

+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 30.05.2022

dato/år

# FORORD

Da har to interessante og utfordrende år gått, og jeg er i ferd med å slutføre masterprogrammet i Barnehagevitenskap. Studiet har bydd på lærerike, spennende og utviklende stunder sammen med dyktige forelesere, samt gode medstudenter.

Jeg vil gjerne takke nyutdanna barnehagelærere, samt fagansvarlige for deres bidrag til min studie. Uten deres perspektiver og engasjement ville ikke denne masteroppgaven sett dagens lys.

Takk til min veileder, Inger Benny Espedal Tunglund for ditt tydelige og kunnskapsrike blikk. Din evne til å veilede og skape refleksjon, har vært svært nyttig for meg. En stor takk må også rettes til min med-veileder Kirsten Halle for kreative innspill.

Jeg er takknemlig for mine kollegaer som har kommet med nyttige tips og innspill, samt støtte underveis i prosessen. Spesielt takk til Linda og Beate, dere har hjulpet meg å stå tryggere i prosessen.

En takk må også rettes til mine nærmeste for positiv støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen.

Hans Petter, takk for din tålmodighet! Jeg er evig takknemlig for at du har styrt skuten hjemme, og tatt vare på våre fire barn mens jeg har skrevet mastergraden. Jeg gleder meg til å få mer tid med deg, og våre gull, som er og skal bli fremtidens folk: Aline, Krisander, Jonas og Mikkel.

God lesing!

Mai, 2022.

Renate Kydland

## SAMMENDRAG

I denne studien har jeg rettet søkelyset mot opplevelsen av veiledningsordningen for nyutdanna, i lys av nasjonale rammer utarbeidet av organisasjoner knyttet til barnehager og skoler. Mitt søkelys er på prinsipper og forpliktelser til veiledningsordningen som Utdanningsdirektoratet i samarbeid med andre organisasjoner har gitt ut (Udir, 2016). Formålet med min studie har vært å bidra med mer kunnskap om opplevelsen av veiledningsordningen, sett fra både de nyutdanna og fagansvarlige i kommunene sine perspektiver.

Studien er kvalitativ, og har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Jeg har analysert de nyutdanna samt fagansvarlige sine forklaringer og beskrivelser fra intervjuene. Empirien er diskutert i lys av rammeplaner, stortingsmeldinger, teori og tradisjoner kring veiledning. Relevant teori presenteres, som innebærer at veiledningsbegrepet blir redegjort. En beskrivelse av veiledning som eget fagfelt, sammenhenger mellom læringssyn og veiledning med spesiell vekt på læring i et sosiokulturelle perspektiv er teori av betydning. Teori om barnehagen som en lærende organisasjon, didaktikk og profesjonskompetanse er sentrale begrep som presenteres i teoridelen for å kunne analysere og drøfte mine funn. Relasjoner, sirkulære samspill, symmetriske og komplementære interaksjoner, samt veiledning som etisk handling gjøres rede for. Betydningsfulle teoretikere i min studie er: Batesson, Løgstrup og Honneth. Anerkjennelse, emosjoner, profesjonell identitet samt refleksjon, er teori som blir presentert, og som er av betydning for min lille studie.

Jeg har identifisert tre tema som er gjennomgående hos informantene: identitet og mestring, innhold, systematikk og struktur, samt læring og refleksjon. Mitt bidrag til feltet er synliggjøringen av innholdet i veiledning. Min studie slik jeg ser det, har gitt et budskap rettet mot forskning på veiledning av nyutdanna. Et klart funn i min studie er at de nyutdanna ikke spontant forteller at de opplever å bli anerkjent for sin kompetanse, selv om dette er intensjonen til fagansvarlige i kommunene, samt utdanningsdirektoratet. Et annet funn i min studie er at det finnes ulike perspektiver på veiledning, et ulikt syn på hva veiledning innebærer, og heller ikke samme tilbud til alle.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	s.3
Sammendrag .....	s.4
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Formål og problemstilling .....	7
1.2 Definisjoner .....	8
1.3 Tidligere forskning og styredokumenter.....	9
1.4 Avgrensing av studien .....	13
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	13
<b>2 Teoretiske perspektiver.....</b>	<b>15</b>
2.1 En reise i veiledningens landskap .....	15
2.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv.....	15
2.3 En konstruktivistisk forståelse av læring .....	16
2.4 Didaktisk veiledning .....	17
2.5 Barnehagen som en lærende organisasjon: .....	19
2.6 Hva er veiledning?.....	20
2.7 Sirkulært samspill .....	22
2.8 Veiledning, en etisk handling.....	22
2.9 Relasjonens kvalitet.....	24
2.10 Utvikling av veileders profesjonelle kompetanse .....	24
2.11 Komplementære og symmetriske interaksjoner.....	26
2.12 Profesjonsveiledning - Aktør og kommentatorkompetanse .....	26
2.13 Profesjonsspråk .....	27
2.14 Profesjonskompetanse og profesjonell identitet.....	28
2.15 Anerkjennelsesteori – Honneth .....	29
2.16 Emosjonelle utfordringer i nyutdanna sin yrkesstart.....	31
2.17 Refleksjon, struktur og systematikk i barnehagen: .....	33
2.18 Oppsummering.....	34
<b>3 Metode .....</b>	<b>35</b>
3.1 Abduktiv tilnærming.....	35
3.2 Fenomenologi og Hermeneutikk .....	36
3.3 Intervju .....	37
3.4 Utvalg.....	38
3.5 Gjennomføring av intervjuene og min rolle som intervjuer.....	39
3.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	40

3.7	<i>Troverdighet</i> .....	40
3.8	<i>Bekreftbarhet</i> .....	40
3.9	<i>Overførbarhet</i> .....	41
3.10	<i>Etikk og konfidensialitet i intervju</i> .....	41
3.11	<i>Analyse</i> .....	43
3.12	<i>oppsummering</i> .....	45
<b>4</b>	<b>Presentasjon av resultater</b> .....	<b>46</b>
4.1	<i>Identitet og mestring</i> .....	46
4.1.1	«Jeg føler jeg må bevise at jeg kan noe» .....	47
4.1.2	«Overgangen mellom utdanning og yrke har vært krevende» .....	47
4.1.3	«Jeg føler meg som ressurs fordi jeg har så lavt sykefravær» .....	47
4.1.4	Intensjon i veiledningen – mestringstro og styrking av identitet .....	47
4.2	<i>Innhold, systematikk og struktur</i> .....	48
4.2.1	«Jeg får være i fokus hele tiden».....	48
4.2.2	«Jeg ville gjerne hatt hyppigere veiledning» .....	48
4.2.3	«Jeg har falt litt gjennom i systemet – jeg har ikke fått noe særlig individuell veiledning» .....	49
4.2.4	«Det er klare kriterier og tydelige rammer for veiledningen» .....	49
4.3	<i>Læring og refleksjon</i> .....	50
4.3.1	«I gruppeveiledning har jeg fått noen verktøy og redskaper jeg har med meg i bagasjen» .....	50
4.3.2	«Vi blir utfordret på hvordan vi tenker» .....	50
4.3.3	«De nyutdanna skal lære å utføre pedagogisk lederrollen gjennom refleksjon».....	51
4.4	<i>Avslutning</i> .....	51
<b>5</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>52</b>
5.1	<i>Perspektiver på veiledning</i> .....	52
5.1.1	Læring i et sosiokulturelt perspektiv .....	52
5.1.2	Barnehagen som en lærende organisasjon: .....	54
5.1.3	Refleksjon, struktur og systematikk i barnehagen: .....	55
5.1.4	Hva er veiledning? .....	57
5.1.5	Sirkulært samspill .....	58
5.1.6	Veiledning, en etisk handling.....	59
5.1.7	Relasjonens kvalitet.....	61
5.1.8	Didaktisk veiledning.....	61
5.2	<i>Anerkjent for sin kompetanse</i> .....	65
5.2.1	Profesjonsveiledning - Aktør og kommentatorkompetanse .....	65
5.2.2	Profesjonsspråk .....	66
5.2.3	Profesjonskompetanse og profesjonell identitet .....	67
5.2.4	Anerkjennelsesteori – Honneth.....	69
5.2.5	Emosjonelle utfordringer i nyutdanna sin yrkesstart .....	70
<b>6</b>	<b>Avsluttende refleksjon</b> .....	<b>74</b>
6.1	<i>Oppsummering av studien:</i> .....	74
6.2	<i>Konklusjon:</i> .....	75
6.3	<i>Oppgavens begrensninger og studiens betydning for videre forskning</i> .....	76
<b>7</b>	<b>Litteraturliste:</b> .....	<b>77</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Formål og problemstilling

Veiledning av nyutdanna er noe jeg lenge har vært opptatt av. Jeg har selv opplevd å være nyutdanna, hvor det ble stilt høye krav og forventninger til yrkesutøvelsen. Jeg fikk ikke veiledning når jeg var ny i jobben, og savnet det. Jeg unner alle å få veiledning som nyutdanna. Veiledning er relevant å studere nå, fordi det er utarbeidet noen nasjonale rammer for hvordan veiledning av nyutdanna barnehagelærere bør foregå. Det finnes tre nasjonale rammer: prinsipper og forpliktelser til veiledningen, en skriftlig faglig veileder og et utdanningstilbud for veiledere (<https://nyutdannede.no/nasjonale-rammer-for-veiledning/nasjonale-rammer-for-veiledning/>). Flere organisasjoner knyttet til barnehager og skoler har i samarbeid med utdanningsdirektoratet utarbeidet anbefalinger for hvordan veiledning bør foregå. Utdanningsdirektoratet legger ansvaret om veiledning over til arbeidsgiver. Målet til utdanningsdirektoratet er at alle nytilsatte barnehagelærere skal få en god overgang fra utdanning til yrke, gjennom ett likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet (Udir, 2016). Utdanningsdirektoratet peker på følgende: *«mange barnehageeiere tilbyr nyutdannede lærere god veiledning. Dette løser de på ulike måter, ut ifra sine lokale forutsetninger. Evalueringen fra Rambøll viser imidlertid at det er litt tilfeldig hvem som får veiledning, hvordan den gjennomføres og hvilken kompetanse veilederne har»* (Rambøll, 2016). Som ett ledd i satsningen rundt veiledning for nyutdanna, ble det gitt ut en veileder som inneholdt prinsipper og forpliktelser til veiledningsordningen. Denne ble gitt ut i 2018, og er nå blitt evaluert av Rambøll på vegne av utdanningsdirektoratet. Målet med veilederen, var å skape nasjonale anbefalinger for hvordan god veiledning bør gjennomføres, samt et likeverdig veiledningstilbud til alle nyutdanna. Anbefalingene ble utformet av utdanningsdirektoratet i samarbeid med organisasjoner for barnehager, skoler og høyere utdanning (Udir, 2021). Prinsippene og forpliktelsene er utgangspunktet for min studie. Opplevelsen av veiledningsordningen slik den er i dag, er noe som interesserer meg.

**Hvordan oppleves veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av nasjonale rammer for veiledning?** Problemstillingen operasjonaliseres ved at det er det blitt valgt ut noen forskningsspørsmål i tillegg. 1. Hvordan opplever de nyutdanna veiledningen de mottar? 2. Hvordan opplever fagansvarlig i kommunene utdanningsdirektoratet sine prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdanna? Dette er utgangspunktet for min studie. Jeg bygger min studie på fenomenologisk og hermeneutisk metode, det innebærer at jeg er opptatt

av å komme så nær feltet som mulig, og er opptatt av opplevelsen til informanten basert på deres egen personlige livsverden.

## 1.2 Definisjoner

I det som følger gjør jeg rede for noen sentrale begreper i denne oppgaven. Utover dette vil flere sentrale teoretiske perspektivene bli presentert i teorikapitlet.

Med nyutdanna menes det i denne teksten barnehagelærere som har fullført en pedagogisk utdanning innenfor barnehagelærerutdanningen, og som har sitt første år i arbeidslivet. Nyutdanna blir noen ganger også presentert som veisøker i teksten der det er naturlig, de to betegnelse brukes synonymt i teksten.

Veiledning er et sentralt begrep i teksten, veiledning er ikke lett å definere, da det finnes mange perspektiver på og forståelser om hva veiledning er. Denne oppgaven ser veiledning i lys av utdanningsdirektoratet sine prinsipper og forpliktelser, samt at den bærer preg av handlings- og refleksjonsmodellen. Denne modellen er den mest kjente veiledningsmodellen som er brukt innenfor utdanning i Norge, og bærer preg av refleksjon over handling og læring (Skagen, 2011, s.34). Veiledning kan omtales som profesjonsveiledning som innebærer utvikling og læring innenfor profesjonen. Profesjonsveiledning er en form for veiledning hvor man må ta hensyn til flere aspekt. Blant annet hensyn til aspekt som innebærer profesjonens autonomi, profesjonsutøvelse og det å ta del i profesjonens teorigrunnlag, som vil si forskning og erfarings basert kunnskap som igjen skaper rom for kritisk og faglig tenkning og refleksjon (Bjerkholt, 2017, s. 11).

Anerkjennelse er også et sentralt begrep å definere i min studie, og det er et begrep med flere ulike forståelser (Honneth, 2008, s. 66) I denne teksten betraktes mennesker som anerkjennessøkende, og at mulighetene til å fungere som sosiale individ, på veien mot selvrealisering er avhengig av anerkjennelse. Anerkjennelse oppnås gjennom felles gjensidighet mellom mennesker, der man ser på andre som likeverdige. Anerkjennelse forutsetter gjensidighet. Hvordan den enkelte opplever selvtillit, selvrespekt og selvverdsetting er avhengig av anerkjennelse i tre ulike sfærer. Den private sfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth, 2008, s.227)



Nasjonale rammer og anbefalinger til veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere, er sentrale i min studie. Utdanningsdirektoratet har i samarbeid med organisasjoner knyttet til barnehage, skole og høyere utdanning, kommet med noen nasjonale anbefalinger til veiledningsordningen for nyutdanna. Her blir det gitt uttrykk for ambisjoner for hvordan veiledningen skal gjennomføres. Det finnes tolv slike prinsipp og forpliktelser, som blir presentert senere i innlendingen.

### 1.3 Tidligere forskning og styredokumenter

Det finnes nasjonal og internasjonal forskning som er relevant for denne studien. For å finne tidligere forskning som var relevant for denne studien, gjorde jeg flere søk knyttet til litteratur og forskning. Jeg har gjort søk i faglitteratur og på ulike databaser. Jeg søkte på ord som veiledning, nyutdanna, veiledning nyutdanna og guidance.

I mine søk på Oria og Norsk pedagogisk tidsskrift fant jeg tidligere forskning på veiledning for nyutdanna lærere, som var relevant, blant annet studien til Sissel Østrem. I 2011 skrev hun en studie med tema: «Veiledning på egne eller andres vilkår?» Her skriver Østrem om hvordan veiledning ble brukt som en måte å bearbeide det såkalte «praksissjokket» på, mens fokuset i veiledning etter hvert ble flyttet over til å se på veiledning som et bidrag i profesjonell utvikling. Veiledning har tidligere blitt brukt som en sertifiseringsordning internasjonalt, spesielt i Sverige. I Norsk pedagogisk tidsskrift vises det til stortingsmelding 11 (2008-2009) her anbefales det et prøveår for nyutdanna, hvor de skal motta veiledning. Det skal skje en lisensiering til yrket etter en summativ vurdering med utgangspunkt i nasjonale standarder. Når informantene evaluerte veiledningen i Norge, sier de at veiledningen har bidratt til refleksjon, tro på egne evner og bedre mestring av møte til elevene og arbeidssituasjonen (Østrem, 2011). I den sammenheng mener forskningen at det er grunn til å spør om det er fordi veiledningen har foregått på egne vilkår. Det stilles også spørsmål ved om det er grunn til å tenke at de personlige erfaringene er uttrykk for at de har fått mer støtte en utfordring på egen tenkning (Østrem, 2011).

For min studie er dette relevant i den grad at det kan tenkes at basert på en slik tilnærming til veiledning, så finnes det ulikt syn på definisjonen av ordet veiledning. Dette forteller meg at veiledning i 2008 hadde noen likhetstrekk, samtidig som et litt annet fokus enn veiledning har den dag i dag, basert på Utdanningsdirektoratet sine prinsipper og forpliktelser. Prinsippene

og forpliktelsene til Utdanningsdirektoratet inneholder tydelige råd om hva en veiledning bør inneholde. På denne måten har det vært nyttig for meg å se på tidligere forskning og faglitteratur.

Relevant internasjonal forskning for min studie er blant annet forskningen som løfter frem en rekke faktorer som må ligge til grunn for vellykket veiledning, som blant annet organisatoriske rammer. Hobson og Maxwell presenterte sin forskning i tidsskriftet: «internasjonal forskning og pedagogikk» i 2020. Ut fra deres forskning og anbefalinger til hvordan kvalitativ god veiledning kan finne sted, påpeker de at støtte fra organisasjonen er viktig, men ikke i seg selv nok. Det handler om at veiledere også må anerkjennes og belønnes. De må få avsatt tid til veiledningsoppgavene sine. Veiledningsrelasjonen mellom veileder og nyutdanna må ha en viss varighet. Det innebærer jevnlig møter. Veiledere må velges med omhu, og de må få mulighet til profesjonell utvikling som veiledere. Organisatoriske rammer vil være en betydningsfull forutsetning for å oppnå et likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet. Veiledning av god kvalitet innebærer å:

- skape en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket
- skape en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket
- videreutvikle den nyutdannedes kompetanse og praksis
- motivere den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket

(Hobson & Maxwell, 2020., s. 184)

Utdanningsdirektoratet sier mangt om veiledning. På Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider blir det presentert hva som er regjerings satsning, og hva rammeplan sier. I rammeplanen for barnehager står det følgende om veiledning: «*Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 17). Det er ikke ofte ordet veiledning nevnes i rammeplanen. I en strategi og utviklingsplan fra regjeringen, kalt «kompetanse for fremtidens barnehage» pekes det på viktigheten av å få mer forskning innenfor veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gir grunn til å tenke at min studie kan være nyttig i feltet. I prinsippene og forpliktelsene som Utdanningsdirektoratet i

samarbeid med andre organisasjoner har utarbeidet, blir det gitt uttrykk for ambisjoner for hvordan veiledningen skal gjennomføres.

Veilederen inneholder følgende prinsipper og forpliktelser:

*«Veiledningen*

- er basert på forskning og erfarings basert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket*
- skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket*
- skaper en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket*
  - videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis*
  - inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet*
  - ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole*
  - tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov*
  - tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold*
  - motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket*
  - gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesårene – gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede – etter en strukturert og målrettet plan – med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling – både individuelt og i grupper*
  - utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning*
  - bør fortrinnsvis gjennomføres av veileder som ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede»*

(Utdanningsdirektoratet, 2017)

I 2021 utførte Rambøll på vegne av Utdanningsdirektoratet en undersøkelse knyttet til disse prinsipper og forpliktelser. Målet deres var å finne ut hvordan disse følges opp i praksis, samt utviklingen på omfang og kvalitet. Det er blitt brukt spørreundersøkelser og casestudier, supplert med telefonintervju. Rambøll har brukt både kvalitative og kvantitative metoder i sin

undersøkelse. Dette er en undersøkelse som i stor grad er relevant for min oppgave. Rambøll undersøkelsen viser i hovedtrekk at flere nyutdannede enn tidligere mottar veiledning, men ikke alle. Den viser videre at det er en utfordring å finne tid til veiledning. Veiledningen øker motivasjonen til å bli i yrket. Mange veiledere mangler formell veilederkompetanse, og at tilskudd fra staten ser ut til å gi større handlingsrom for å gjennomføre veiledningen. Målet med evalueringen er å danne ett grunnlag for hvordan prinsippene og forpliktelsene etterleves og om disse skal revideres og videreføres (Rambøll, 2021). Dette er nasjonal forskning som er relevant for min oppgave.

Undersøkelse som Rambøll utførte var en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. De utførte først en spørreundersøkelse gjennom spørreskjema, for så å ta telefonintervju: hvor formålet var å finne ut hvordan de ulike partene fulgte opp sine forpliktelser, og hvordan de etterlevde disse. De undersøkte både veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og i skole. Min studie skal ha søkelyset på fenomenologisk og hermeneutisk metode og bygger på opplevelsen av veiledning basert på disse prinsippene og forpliktelsene i veiledning for nyutdanna i barnehagefeltet. Min studie er et lite prosjekt som skiller seg fra deres forskning særlig ved at mitt formål er å komme nærmere informantene ved å fysisk møte de jeg har intervjuer med, og ved at jeg stiller med semistrukturert intervjuguide, samt stiller spørsmål underveis som har som formål å fange informantene sine beskrivelser og opplevelser i større grad enn telefonintervju vil kunne gjøre. Intervju med de nyutdanna vil kunne fange opp andre tema som er relevant for opplevelsen av veiledning enn hva en spørreundersøkelse vil kunne gjøre. Rambøll brukte spørreundersøkelse for å finne de nyutdanna sin opplevelse. Jeg vil kunne ha mulighet for en annen nærhet til informantene mine ved å bruke intervju som metode. For å få innsikt i hvordan ordningen med veiledning oppleves i lys av prinsippene og forpliktelsene har jeg valgt å intervjuer både de nyutdanna som opplever å motta veiledning, samt fagansvarlige som jobber med å iverksette veiledningsordningen i kommunene. Hensikten er å få beskrivelser fra flere perspektiv blant de som er involvert i ordningen, for å få en bredde i funnene mine. Dette kommer jeg mer innpå i metodekapitlet.

#### 1.4 Avgrensning av studien

I denne studien skal fokuset være å undersøke opplevelsen av veiledning for nyutdanna basert på de prinsipper og forpliktelser utdanningsdirektoratet har kommet med. Å velge ett perspektiv betyr å velge og rette oppmerksomheten til et spesielt område av fenomenet. Jeg har avgrenset og utelukket noen områder (Johannesen et al, 2010, s.44-45). Gjennom valg av problemstilling, har jeg avgrenset et område. Denne studien retter fokuset mot: veiledning for nyutdanna i barnehagefeltet. **Hvordan oppleves veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av nasjonale rammer for veiledning?** Problemstillingen blir operasjonalisert ved at det er blitt valgt ut noen forskerspørsmål i tillegg. Hvordan opplever fagansvarlige i kommunene utdanningsdirektoratet sine prinsipper og forpliktelser i veiledning av nyutdanna? Hvordan opplever de nyutdanna veiledningen de mottar? På denne måten har jeg avgrenset ett område for min studie. Det finnes tolv prinsipper og forpliktelser i utdanningsdirektoratet sin veileder. Disse har jeg innledningsvis presentert. Jeg har valgt å ikke gå inn på hver og en av disse, men heller valgt hovedområder basert på funnene i analyseprosessen. Temaer som gjentatte ganger blir nevnt blant informantene er grunnlaget for videre strukturering av min oppgave. Mine tre tema i resultatdelen er 1. Identitet og mestring, 2. Innhold, systematikk og struktur, 3. Læring og refleksjon. Disse skal belyse både de nyutdanna og fagansvarlige i kommunen sine opplevelser rundt de to temaene. På denne måten har jeg gjort en avgrensning i min studie.

#### 1.5 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 har jeg presentert min bakgrunn, fokusområde og problemstilling i denne studien. Jeg har definert sentrale begrep for studien, sagt hva styredokumentene sier om veiledning, og presentert tidligere forskning som er av betydning for min oppgave.

I kapittel 2 presenterer jeg teori som danner grunnlag for senere drøfting. Veiledningsbegrepet blir redegjort for. Det innebærer beskrivelse av veiledning som eget fagfelt, sammenhenger mellom læringssyn og veiledning med spesiell vekt på læring i et sosiokulturelle perspektiv. Teori om barnehagen som en lærende organisasjon, didaktikk og profesjonskompetanse er sentrale begrep som presenteres i teoridelen for å kunne analysere og drøfte mine funn. Relasjoner, sirkulært samspill, symmetriske og komplementære interaksjoner, samt veiledning som etisk handling gjøres rede for. Batesson, Løgstrup og Honneth er

betydningsfulle teoretikere i min studie. Anerkjennelse, emosjoner, profesjonell identitet og refleksjon er også teori av betydning, og som er blitt presentert.

I kapittel 3 gjør jeg rede for vitenskapsteoretisk tilnærming og metodevalg. Min kvalitative studie bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. I studien har jeg valgt å gjennomføre individuelle semistrukturert dybdeintervju med nyutdanna, samt de fagansvarlige som har ansvar for organiseringen av de nyutdanna i kommunen. Denne metoden kan være hensiktsmessig når målet er å finne kunnskap om hvordan veiledning for nyutdannede barnehagelærere oppleves av nyutdannede og av de som skal legge til rette for veiledningsordninger i lys av nasjonale prinsipper og forpliktelser (Udir, 2017). Det er opplevelsen til intervjupersonen, basert på intervjupersonen sin egen livsverden som er i fokus i studien.

I kapittel 4 presenterer jeg studiens empiriske resultater. Resultatene presenteres under følgende tema: 1. Identitet og mestring, 2. Innhold, systematikk og struktur, 3. Læring og refleksjon.

I kapittel 5 blir resultatene drøftet i lys av teorigrunnlaget. Drøftingen er organisert i tematiske områder ut ifra resultatene, og nasjonale prinsipper og forpliktelser for veiledningsordningen: Anerkjent for sin kompetanse og Perspektiver på veiledning.

I kapittel 6 kommer en oppsummering og avsluttende refleksjoner omkring studien. Problemstilling besvares med en konklusjon, som belyses ved at teori knyttes til resultatene. Oppgavens begrensninger blir redegjort for. For eksempel i hvor stor grad oppgaven er generaliserbar, samt forslag til valg jeg kunne tatt underveis. Forslag til videre forskning blir belyst.

I denne oppgaven er innleverte tekster i løpet av masterutdanningen delvis integrert og bearbejdet. Tekstene er fra fagene, MBV160, MBV115 og PVE100.

## 2 Teoretiske perspektiver

### 2.1 En reise i veiledningens landskap

Selve begrepet veiledning er et samlebegrep som omfatter flere ulike metoder, som blant annet coaching, mentoring, refleksjonsveiledning og mesterlære. Mesterlæreperspektivet er interessant innenfor veiledning av nyutdanna, fordi begrepet er blitt forstått med ulike oppfatninger. Mesterlære kan bli sett på som en målrettet virksomhet hvor den profesjonelle og faglige utviklingen blir synliggjort og åpen. Man kan lære av andres praksis, samt gjennom å dele egne erfaringer. Refleksjon med utgangspunkt i forhåndsdefinerte faglige temaer, kan skape faglig og profesjonell utvikling (Høihilder og Olsen, 2010, s.41). Mengden av kontekster hvor veiledning brukes, økes, det samme gjør veiledningsmetodene. Som fagområdet kan veiledning beskrives som et stort og uoversiktlig landskap, hvor man kan oppleve det som utfordrende å tilegne seg nok kunnskap om, samt å lære å bli god på (Skagen, 2011, s.13). Deler man opp ordet i vei og ledning, kan man tenke at noen vandrer på en vei, de er på en reise. Både veileder og veisøker kan assosieres med å være på en indre reise for å lære. En reise kan ses på som en metafor på hvordan vi lærer. Vi reiser for å oppleve det ukjente, men forstår at reisen innebærer en risiko. Når vi kommer hjem, kan det vi har lært på reisen, bli endel av oss selv og vår verden. På denne måten blir reise en metafor for hvordan vi lærer. Tanken om at mennesker finner sin identitet gjennom å oppsøke omverdenen, står sentralt i dagens moderne teorier om læring. Det kalles for det sosiokulturelle perspektivet (Skagen, 2011 s.13).

### 2.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

For at vi skal kunne ta i bruk vitenskapelige begreper, må vi jobbe hardt og lenge for å prøve å forstå begrepene. Det er først når vi har forstått hva begrepene betyr, og hva som ligger i disse, at det gir betydning for handling (Säljö. 2020, s. 119). For meg sier dette noe viktig om læring i sosiokulturelt perspektiv. Hva den enkelte er i stand til å lære, påvirkes av biologiske forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer i den tiden man lever i (Säljö, 2016, s.105). Vi mennesker skiller oss fra andre skapninger, ved at vi har symbolsk språk som hjelper oss å lære, på den måten at vi kan samtale med andre. En kan dele erfaringer og lytte. På denne måten kan erfaringer spres raskt. Når en kommuniserer om erfaringer, skaper man et

kollektivt og sosialt minne, hvor kunnskap har blitt videreført gjennom generasjoner. Det kan skrives ned, og på den måten blir skriftspråket en viktig ressurs for læring (Säljö, 2016, s.105). Lev. S. Vygotskijs var opptatt av hvordan mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning, og hvordan dette påvirket evnen til læring. Han hevdet at menneskers evner ikke avgjøres av biologiske forutsetninger, men at vi kan bruke redskaper for å tilegne oss kunnskap. Redskapet medierer handlingene våre, og de er instrumenter vi er avhengige av. Vi mennesker bruker intellektuelle redskaper når vi tenker og kommuniserer. Ordet «prosent» er et medierende redskap som gjør at vi kan analysere og beskrive verden rundt oss (Säljö, 2016, s.109). Et medierende redskap betyr at det formidler noe til oss. Vi mennesker er hybridskapninger. Det vil si at vi tenker, arbeider, leker og lærer med støtte i artefakter. Vygotskij mener at språket er vårt viktigste medierende artefakt og kaller dette for *redskapens redskap*. En avgjørende forskjell på mennesker og andre individ, er evnen til intersubjektivitet. Det å kunne dele en forståelse og evnen til å sette seg inn i et annet menneske sitt perspektiv (Säljö, 2016, s.112). En grunnleggende metafor innenfor det sosiokulturelle perspektivet er appropriering. Det betyr «å ta til seg», «å låne» eller «å ta inn over seg og gjøre til eget». Dette skjer i kommunikasjon mellom mennesker. Vygotskij hevder at når barn lærer i et fellesskap med voksne, er det en ubalanse. Han omtaler den voksne som «den mer kompetente» som støtter barnet på vei inn i ny kunnskap. Han hevder at barnet da er i proksimal utviklingssone. Barnet lånet den mer kompetente voksnes sine innsikter og ved den hjelpen, kan barnet slik jeg forstår det gjennom samhandling i proksimal utviklingssone mestre noe nytt. Flere utviklingspsykologer har kalt dette for stillasbygging, når den voksne støtter barnet på denne måten, særlig Bruner (Säljö, 2016, s.119). Her kan det trekkes paralleller mellom barn-voksen relasjon, og veileder - veisøker relasjon. En veileder kan ses på som «den mer kompetente» som støtter veisøker eller nyutdanna på veien mot mer kunnskap. Deltakelse i læringsfellesskap former og påvirker hvordan den nye profesjonsutøveren tenker og handler (Säljö, 2016, s.130).

### 2.3 En konstruktivistisk forståelse av læring

En konstruktivistisk forståelse av læring er basert på at mennesket er ansvarlig, aktivt og handlende. Alle mennesker konstruer sin virkelighet, og denne er konstruert fra et perspektiv og må ses i lys av det perspektivet. Det konstruktivistiske paradigme er så omfattende og finnes i så mange varianter at det fremstår som dominerende. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen kan knyttes til Vygotsky. Imidlertid kan konstruktivistisk paradigme romme



mange ulike syn på læring. Piaget sitt syn på læring som individuell prosess, samt Vygotsky sin teori om at læring skjer i fellesskap med andre. Vygotski sin teori om læring som basert på en interaktiv kunnskap og læringssyn, har sammenheng med det sosiokulturelle synet på læring. Det bygger på forståelse om at mennesker aldri kan forstås uavhengig av den konteksten de er endel av. Å studere veiledning uavhengig av kontekst vil fremstå som meningsløst i et sosiokulturelt perspektiv. Det innebærer at kunnskap om veiledning ikke kan ses uten den konteksten veiledningen er endel av. Kontekst deles inn i ulike typer. Disse ulike kontekstene får et dialektisk forhold til hverandre, og kan ikke bli sett på isolert. Man kan se på fysisk, kognitiv, mental, kommunikativ og historisk kontekst. Fysisk kontekst viser til de fysiske rammene for veiledning, stedet veiledningen foregår. Kognitiv kontekst handler om deltakerens fortolkning av virksomheten som foregår. Kommunikativ kontekst handler om hvordan man kommuniserer i veiledning. Den historiske konteksten handler om hvilke historiske og kulturelle sammenhenger det finnes i veiledningen. Alle kontekstene har et dialektisk forhold til hverandre (Bjerkholt, s. 206). Et sosialkonstruktivistisk syn på veiledning kan ses på som at man må tenke didaktisk. Da blir det sentralt å se på didaktikk innenfor veiledning.

#### 2.4 Didaktisk veiledning

Veiledningssamtalen må ses på i et didaktisk perspektiv. Brekke viser til viktigheten av den mest sentrale faktoren i veiledning, nemlig læring. Læringsmål og læringsstrategi er noe veileder er nødt til å forholde seg til i forkant av en veiledning. Veiledning er komplekst, man må foreta seg mange valg. Det kan være dilemmaer knyttet til disse valgene. Her kommer didaktikken i veiledningen inn. Brekke hevder at didaktikk beveger seg mellom didaktisk praksis og teori. Didaktikkbegrepet innebærer planlegging, gjennomføring, analyse og refleksjon over hvordan en veileder og lærer. En kan se på didaktikk som veileders redskap. Bevissthet rundt hvordan de ulike valgene man tar påvirker veiledningen. Når veileder tar i bruk didaktisk tenkning før veiledningssamtalen, sikrer veileder at veiledningen er analysert og gjennomtenkt, i den grad det er mulig. Det er gjort refleksjoner omkring læringsmål og det faglige innholdet i veiledningen. Det er blitt reflektert over hvordan veiledningen skal foregå og gjort begrunnelser. For å kunne didaktisk planlegge en veiledning, forutsettes det at veileder får nøye kjennskap til veisøkers læringspotensial. Veileder sitt ansvar blir å få veisøker til å strekke seg litt lenger, ved å være en støttespiller. På denne måten kan en som for eksempel veileder hjelper den nyutdanna til å videreutvikle læringspotensialet (Brekke, 2009, s. 197-200).

Det finnes blant annet tre aspekt å ta hensyn til i veiledningen, som kan ses i sammenheng med innramming og omramming. Det normative aspektet, hvor veileder formidler hvordan noe bør være, med utgangspunkt i egne erfaringer, læringssyn, verdioppfatninger, samfunnsoppfatninger og menneskesyn. Det deskriptive aspektet innebærer at veiledningen skal være en samtale hvor en bruker tid på å beskrive noe veisøker har gjennomført. Hvordan ting er. Det analytiske aspektet innebærer at veileder legger til rette for at veisøker får mulighet til å tolke og forstå (Brekke, 2019, s.201). Alle disse tre aspektene henger nøye sammen, og det er opp til veileder å vurdere hvor mye tid en skal bruke på å beskrive, analysere og gi råd. En må finne en balanse her, for at veisøkers læringspotensial skal bli best mulig ivaretatt. For at en veileder skal kunne legitimere og begrunne valg som må tas i forbindelse med veiledning, må veileder ha en solid didaktisk kompetanse. En didaktisk dobbelkompetanse vil si evnen til å ha kontroll på både veiledningens mål, samt kunne drøfte slike spørsmål (Brekke, 2019, s.201). Brekke setter lys på den tause kunnskapen som finnes blant veiledere. Hun hevder at svært mange veiledere er eksperter på sitt område, men at de sliter med å begrunne sine standpunkt og didaktiske valg overfor de nyutdanna (Brekke, 2019, s.201).

Man kan knytte veiledning av nyutdanna til ordet meningsfulle didaktiske møter, som et møte mellom veileder og veisøker. For å gjøre møtene meningsfulle er det vesentlig at det er de nyutdanna sine opplevelser og problemstillinger som er i fokus (Hanssen og Østrem, 2011 s.56). Da blir veiledningen meningsfulle møter hvor den nyutdanna opplever å få være i sentrum. Dette krever en viss struktur i møtene. Man må planlegge gjennomføringen. Veileder må gjøre en innramming av veiledningsgrunnlaget som betyr at veileder stiller oppklarende spørsmål for å finne ut hva som ligger bak den nyutdanna sin problemstilling. For at veileder skal gjøre en god innramming, må veileder tenke: Hva handler egentlig dette om, hva ligger bak? På denne måten blir veileder hermeneutiker som stiller spørsmål for å ramme inn saken om hvordan den skal tolkes og hvilken kontekst det inngår i. Omramming handler om å snu på saken og se den i nytt eller annet lys. Problemstillingen løftes til andre nivåer og det er mulig å se på det med en ny forståelse. På denne måten kan veiledningen bli meningsfulle didaktiske møter mellom veileder og den nyutdanna, som legger til rette for utvikling og læring (Hanssen og Østrem, 2011 s.56). Barnehagene skal stadig være i utvikling og endring, og barnehagen som en lærende organisasjon er da relevant å studere.

## 2.5 Barnehagen som en lærende organisasjon:

Barnehagene er en organisasjon som stadig er i endring. Vi må holde oss oppdatert, for å kunne følge den nyeste utviklingen innenfor feltet. Gotvassli peker på betydningen av arbeidet med å være en lærende organisasjon, og veiledning i barnehagene.

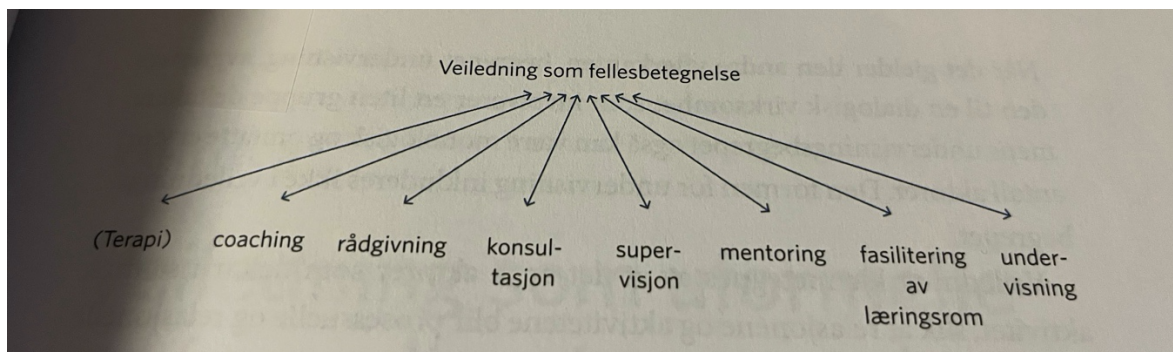
Kunnskapsdepartementet skriver om barnehagen som en lærende organisasjon. Rammeplanen for barnehager sier: *«Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet. Det forutsettes derfor at barnehageeieren vektlegger de ansattes faglige og pedagogiske vurderinger i sin styring»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Gotvassli m. flere (2019) hevder at ved en gjennomgang av flere ulike dokumenter, er det tydelig at både politikere og fagfolk er enig i at personalets kompetanse er avgjørende for kvalitet (Gotvassli et al., 2019, s.18). De stiller videre spørsmål med hva vi ønsker av en barnehage i forhold til barnehagens mål og strategier. Han og flere andre hevder at systematisk arbeid med kompetanseheving av personalet er avgjørende. En må kartlegge kompetansen som finnes, og videre utforme strategier for å anskaffe og utvikle denne. En må se på læring på individ og organisasjonsnivå. Læring som fører til endring av praksis og dermed antatt bedre kvalitet i barnehagene. Dette ligger til grunn for at barnehagen må være en lærende organisasjon (Gotvassli et al., 2019, s. 18).

Kunnskapsdepartementet sier følgende: *«som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse»* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.16). Rammeplanen fra 2017 sier at barnehagene er en lærende organisasjon og at de må det må planlegges og vurderes med begrunnelse fra barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.37). Det sies i rammeplanen fra 2013 at det er styrer og pedagogisk leder sin oppgave å bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.10). Veiledning blir sett på som ett verktøy som brukes i planlegging, vurdering og dokumentasjon, der personalet kan reflektere over faglige spørsmål og dermed videreutvikle sin kompetanse. En lærende organisasjon er preget av en undringskultur (Mørreaunet, 2019, s.160). Den er preget av nysgjerrighet, undring og interesse, fremfor klare fasitsvar. En måte å skape en undringskultur på, er å blant annet å dele kunnskap, erfaringer og meninger. Å debattere og utfordre hverandre. En kan si at gjennom at personalet skaper og deler kunnskap skjer det kollektive læreprosesser. Dette omtales også som enkel og dobbelkretslæring, samt deuterolæring (Mørreaunet, 2019, s.161). Slik sett blir veiledning en måte å lære på, ved å

snakke og tenke sammen. Veiledning kan bidra til at en kan se nye handlingsalternativer i egen praksis, som igjen skaper undring, refleksjon og endring. Veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon henger tett sammen (Mørreaunet, 2019, s.161).

## 2.6 Hva er veiledning?

Det finnes flere syn på veiledning. Veiledning kan beskrives som en læringsform (Bjerkholt, 2017, s.65). Veiledning er en dialogisk virksomhet som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Denne sammenhengen veves inn i, og konstituerer veiledningens form og innhold. Veiledningen kan foregå som uformell eller mer formalisert virksomhet. Virksomheten er målrettet, prosessuell og relasjonell. Hensikten er å fremme utvikling og læring (Bjerkholt, 2017, s.65). Veiledningsbegrepet blir i flere sammenhenger brukt som en fellesbetegnelse, for mange ulike tradisjoner. Bjerkholt (2017) har utarbeidet denne modellen for å illustrere:



(Figur 2, Bjerkholt, 2017)

Bilde illustrerer mange ulike tradisjoner for veiledning. Den modellen og teorien innenfor pedagogisk veiledning siden 1980-årene som har vært mest innflytelsesrik, er handlings- og refleksjonsmodellen (Skagen, 2011, s.31). Denne modellen ble retningsgivende for en hel generasjon norske veiledere. Modellen ble utviklet på bakgrunn av kritikk mot veiledningen, slik den ble drevet i 1960-70 tallet. Denne modellen ble utviklet først og fremst rettet mot veiledning på undervisning. Kritikken den tidligere veiledningsmodellen hadde fått, var rettet mot den sterke styringen øvingslærere hadde over lærerkandidatene. Øvingslærere underviste og viste hvordan jobben skulle utøves. Det ble som en slags kameleoneffekt, hvor en fikk tilpasningsdyktige lærere. Det var lite rom for at kandidatene opplevde at de fikk utvikle sine egne ideer om undervisning.

Inspirasjon til å utvikle handlings- og refleksjonsmodellen var internasjonal forskning og teori om undervisning. Denne modellen har dominert utdanning i pedagogisk veiledning siden 1980. Refleksjon ble et stort tema innenfor forskning, og dermed også innenfor veiledning.

Refleksjon og kunnskap ble sett på som nøkkelbegrep i yrkesutøvelse. Det var et mål at veiledningssamtalen skulle reflektere om kunnskap, og slik var tenkningen som førte til praktisk yrkesteori (PYT). En slik reflekterende holdning om praktisk yrkesteori var grunnlaget for navnet handling og refleksjonsmodellen, som viser til at både handling og refleksjon er viktige sider av modellen (Skagen, 2011, s.34).

Man kan også beskrive veiledning som et møte. Næss hevder at alt som foregår mellom mennesker beskrives som kommunikasjon. Det finnes ulike elementer i veiledningsmøter. Det foregår syv ulike elementer. 1. Ramme, sammenheng og kontekst. 2. Tema, innhold og agenda. 3. Koreografi, struktur, aktivitetsmønster. 4. Kommunikasjonsform. 5. Stemmebruk. 6. Mål. 7. Hvem skal delta. Han sier at det handler ikke bare om metoder, men om å sette noen rammer hvor en skaper rom for undring, utfordringer og valg. Å lage en veiledningskoreografi, skaper struktur i møter (Næss, 1999, s.62). Veiledning kan ses på som didaktiske møter, som skjer mellom profesjonsutøvere som lærere, om didaktiske saker. Didaktiske møter, er møter mellom noen, om noe. Tema som tas opp er didaktikk som gjelder alle de pedagogiske arbeidsoppgaver, som en kan møte i yrkesutøvelsen. For at veiledningen skal oppleves som meningsfull for veisøker, er det viktig at veiledningen er basert på deres opplevde problemstillinger. Veiledningen må skje på veisøkers egne vilkår. Det krever at en som veileder stiller spørsmål for å klargjøre og finne ut hvordan en kan bidra. Det kan en gjøre ved å gjøre en innramming og omramming om veiledningsgrunnlaget som veisøker leverer inn (Hanssen og Østrem, 2011, s. 56). Innramming vil si at veileder stiller spørsmål som er oppklarende, som for eksempel: «hva handler dette om, og hva ligger bak?». Veileder tar i bruk hermeneutikk og stiller spørsmål til veiledningsgrunnlaget. På denne måten kan saken rammes inn, og veileder kan lettere tolke og forstå hvilken kontekst saken inngår i. Om veileder ønsker å klargjøre veisøkers perspektiv, kan veileder ta i bruk Deweys fem steg i en problemløsnings modell. Første steg handler om å prøve å definere saken, ved å undersøke ett problem nærmere (Dewey, 2009, s.94). Jeg velger å se dette i hånd med Deweys forklaring på innramming. Omramming gjøres for å snu på saken og se den ut ifra flere perspektiver. Når veisøker og veileder møtes til veiledningssamtale, er begge parter forberedt. Innramming og omramming fortsetter i selve møtet og koreografien kan måtte endres underveis. For at didaktiske møter skal være meningsfulle, må begge parter være godt forberedt (Hanssen og Østrem, 2011, s.58-59). Veiledning blir også belyst som relasjonell, med større søkelys på relasjonene i veiledningen. Samspeillet mellom veileder og veisøker medfører økt

oppmerksomhet rundt opplevelsen av veiledning. Det blir da relevant å se videre på samspill og relasjoner mellom veisøker og veileder.

## 2.7 Sirkulært samspill

Forholdet mellom veileder og veisøker påvirker utbyttet av veiledningen. Sett i lys av sirkulært samspill, må man se betydningen av opplevelsen til veisøker. I hvor stor grad veisøker blir hørt, forstått og respektert, påvirker utbytte av veiledningen (Roaldset, 2011, s.64). Han sier videre at veisøker og veileder har ett felles ansvar for veiledningsforholdet. På samme tid har veilederen ett særskilt ansvar for relasjonskvaliteten. Med utgangspunkt i å ha felles ansvar for veiledningsforholdet, blir det relevant å trekke inn Bateson. Gregory Bateson var en vitenskapsmann som var interessert i hvordan mennesker tenker og forstår verden (Bateson, 2000, s. 12). Han hevder at samspill må forstås sirkulært, på den måten at et samspill mellom to mennesker har sammenheng. Det betyr at den ene ikke er en direkte årsak til det andre (Bateson, 2000, s. 13). På denne måten kan man se sammenheng mellom det ansvar som en veileder og veisøker har i veiledningen. Det kan sammenlignes med sirkulært samspill i møte mellom to mennesker. Man må være bevisst i sin rolle som veileder, at både veileder og veisøker bidrar og er ansvarlige i ett veiledningsmøte. Da er det relevant å se på etikk innenfor veiledning.

## 2.8 Veiledning, en etisk handling

Uansett hva slags veiledning det er snakk om, så handler det om å hjelpe og ivareta et annet menneske. Man veileder ikke for sin egen skyld, men for andre sin del (Botnen Eide et. Al., 2020, s.11). Veiledning er en etisk handling. Med en slik oppfatning, kan man si at kvaliteten på veiledningen som utøves også er et spørsmål om etikk (Botnen Eide et. Al., 2020, s.11). For å sikre seg mot en dårlig veiledning, må det foreligge noen retningslinjer, for at veisøker skal bli ivaretatt på en ordentlig måte. Slike retningslinjer er somregel blitt til som et resultat av dårlige erfaringer. En negativ opplevelse av veiledning, kan ha blitt snudd om til noe positivt, som sier noe om hvordan veiledning bør foregå. Med andre ord, er retningslinjer i veiledning en måte for å sikre at veisøker opplever å motta veiledning som bærer preg av kvalitet. Man kan ikke basert på retningslinjer si at veiledningen oppleves som god av den grunn. Det er flere komponenter som må ligge til grunn for god veiledning. Retningslinjer kan betraktes som nødvendige, men ikke tilstrekkelige for god veiledning. Retningslinjer kan skape rom for god veiledning, men ikke sikre. Om veiledningen oppleves som god av

veisøker, kommer an på subjektive opplevelser. De er situasjons- og personavhengige. Hvordan opplever veisøker å bli tatt imot? Hvordan veisøker blir ivaretatt av veileder påvirker i stor grad opplevelsen av om hvorvidt veiledningen er god eller dårlig. Det er av betydning av veileder er bevist på hvor prisgitt veisøker er i et veiledningsmøte. Veileders fysiske fremtoning og ytringer er av stor betydning. Relasjonene og hvordan veisøker blir møtt preget i stor grad veiledningen. Relasjonene i veiledning, vil ha mange fellestrekk med relasjonene i typiske dialoger og problemløsende samtaler. De er preget av respekt for hverandres forskjellighet. Veiledningen vil være asymmetrisk, fordi den er preget av at veileder har spesielle kvalifikasjoner og dyktighet. Dette gjør veiledningsforholdet til et profesjonelt forhold. Veisøker har forventinger om en viss moralsk og faglig standard. For at veiledningen skal skape rom for læring og utvikling, må veileder være i stand til å tilrettelegge for utvikling. Med utgangspunkt i at de etiske grunnlaget i veiledning innebærer å hjelpe og ivareta veisøker, blir det avgjørende hvilket klima som skapes, og om veisøker lar seg involvere og engasjere. Da blir det avgjørende hvordan veileder bruker makten som man har i veiledningsforholdet. Da kan etiske retningslinjer være gode å støtte seg på. Etiske retningslinjer kan være verdifulle fordi de kan gjøre veiledningsforholdet mer tydelig. Det kan skape noen refleksjoner hos veileder som kan være verdifulle på den måten at en blir mer bevist i møte med veisøker. Veiledningssamtalene er også preget av skjønn og personlige vurderinger. Veiledning angår veisøker livsmuligheter, på den måten av veiledning kan bidra til vekst og utvikling, eller det motsatte. Med dette som utgangspunkt, blir det synlig hvor stort ansvar veileder har. Det er lett å tenke som veileder, at min kunnskap skal videreformidles, for at veisøker skal lære. Det er noe mangelfullt ved en slik tenkning. Det finnes noen forutsetninger for hvordan veiledning bør foregå. Hvilket menneskesyn preget veileder sin måte å drive veiledningsarbeid? Hva er menneskers potensiale til endring? Dette er store spørsmål, men viktige spørsmål med utgangspunkt i etikk i veiledningsmøtet. Veiledningen stiller med andre ord krav til veileder sine holdninger og tilnærminger til veisøker. I veiledningssituasjoner er det fort gjort at kompetansedelen blir størst vektlagt, gjennom at veileder «gir svar» på løsninger til veisøker. Svakheten med en slik måte å utøve veiledning på, er at man overser følelsene. Følelser er en forutsetning for endring. Følelser skaper og blokkerer for endring. Dermed blir veilederen sine holdninger og måten han møter veisøker på, en viktig forutsetning for god veiledning. Da blir det relevant å se på etiske dimensjoner av det å være lydhør og lyttende. Når veileder er opptatt av å lytte til veisøker, kan det være lettere for veisøker å komme på banen. Det er først så man får innblikk i veisøker sine tanker og erfaringer, at man lytter aktivt. Ved å holde seg selv tilbake og være

aktivt lyttende, kan veileder gi veisøker rom til å vokse og handle. Vi har nå sett at veiledning er en etisk handling, hvor man som veileder tar noen valg basert på etikk underveis i et veiledningsmøte. Hvem er jeg i møte med veisøker og hva er til veisøkers beste? Det er tydelig at veiledning innebærer store etiske spørsmål (Botnen, Eide et al., 2020, s. 70).

## 2.9 Relasjonens kvalitet

Undersøkelser viser at relasjonens kvalitet i en veiledning, har større betydning for utfallet enn selve veiledningsmetoden. Veiledningsrelasjonens kvalitet viser seg å være den viktigste faktoren for en vellykket veiledning (Roaldset, 2011, s.65). En veileders profesjonelle kompetanse kan deles i tre deler. Kunnskap om veiledning, veiledningsspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Dette kan forenkles ved å omtale veileders profesjonelle kompetanse ved å videre si at en må «vite», «gjøre» og «være». Roaldset henviser til Skau (2005) som sier at en grunnleggende side ved profesjonsutøveren er personlig væremåte. Hun påpeker at denne siden er helt grunnleggende, for den som veileder. Den personlige væremåten må inneholde følsomhet for samspill, sosialt mot, ansvarsfølelse og intuisjon. Dette utgjør en del av profesjonaliteten. Ved hjelp av egnet personlig væremåte og profesjonalitet, vil veiledere kunne hjelpe den nyutdannede på en god måte. Det skrives videre om at våre egne holdninger, verdier, tankesett og væremåter bevisstgjøres, utfordres og videreutvikles. Personlig kompetanse utvikles gjennom hele livet. Gjennom å være personlig bevisst, reflektere rundt opplevelser og knytte dem til egne erfaringer, utvikles den personlige kompetansen (Roaldset, 2011, s.66).

## 2.10 Utvikling av veileders profesjonelle kompetanse

Evnen til å bruke ens egen personlighet og hvordan en lar seg berøre av veisøker, står sentralt i utviklingen av veilederens profesjonelle kompetanse. Det betyr veileder må sørge for at veisøker må oppleve å bli behandlet som subjekt, på samme tid bli sett og tatt på alvor. Roaldset viser til det Skau (2005) sier, at den personlige kompetansen avgjør hvem vi lar andre få være i deres møte med oss (Roaldset, 2011, s.66) Respekten for seg selv og andre, oppriktig interesse for andre mennesker, evnen til å være ydmyk, ærlighet, en aktiv lytter og menneskelig varme er begreper knyttet til den personlige kompetansen. Denne personlige kompetansen utvikles i samspill med andre. På samme tid er det viktig med tid alene for å



kunne reflektere og lære av erfaringene våre. Det skrives videre at gode relasjoner i veiledning skapes gjennom personlig væremåte, evne til empati og anerkjennelse. Å møte veisøker med anerkjennelse kan gjøres ved å møte vedkommende med ubetinget aksept. Dette kan gjøres ved å bekrefte den andres opplevelser og ha respekt for den andre. Evnene til empati handler om å forstå det den andre forstår eller opplever. Det kan være utfordrende å være empatisk og anerkjennende. Det krever at vi lytter konsentrert, og prøver å forstå den andres opplevelse (Roaldset, 2011 s.66). Løgstrup sier at når man viser tillit, så utleverer man seg selv (Løgstrup, 2010, s.18). For å klare det, må man skape gode relasjoner.

Hva er en god relasjon? Ifølge Roaldset handler relasjoner om hvilke holdninger vi har til andre mennesker. Man må se på veisøker som et subjekt og et menneske som har et indre og avgrenset senter for opplevelse. Bateson hevder at *all erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning*. Han sier at vi må være klar over at alle har hver sin forståelse av virkeligheten. Vi har ikke en direkte tilgang til virkeligheten, vi har kun vår egen forståelse av virkeligheten (Bateson, 2000, s.22). Han sier videre at kommunikasjon foregår på flere nivå. Vi har vår egen forståelse av virkeligheten. Måten vi ser verden på skjer i relasjoner med andre. I relasjon med andre, utvikler vi oss. Vi kan få ny forståelse av oss selv og verden i møte med andre. (Bateson, 2000, s.22) Vi må se på veisøker som et individ som er selvbestemmende, handlende, selvstendig og villende. Roaldset viser til Skau (2005), som hevder at vår personlige væremåte er en viktig del av profesjonaliteten i veiledning. En veileder må kunne anerkjenne og ha evne til empati. På denne måten kan en se sammenhengen mellom relasjonens kvalitet og personlig kompetanse i veiledning. Dersom veileder har god personlig kompetanse, gir dette grunnlag for en god relasjon med veisøker i veiledningen (Roaldset, 2011, s.67).

Når en har rett og plikt til å bestemme noe i kraft av sin stilling, kalles det formell makt. Når vi har gode begrunnelser for det vi bestemmer, kalles det legitim makt. En kan ha en form for legitim makt uten å ha formell makt. Det kan en ha dersom argumentasjonene er overbevisende og mange støtter seg til forslaget (Hennum og Østrem 2016, s.59).

Veiledningens symmetri handler om relasjoner i forholdet mellom veileder og veisøker. Veileder må alltid gjøre etiske vurderinger for veiledningen. En må gjøre et valg om etiske handlinger, for hvordan man skal hjelpe og støtte de nyutdanna. Det kan komme etiske utfordringer knyttet til veiledningen asymmetri, hvor makten i kommunikasjonen blir tydelig.

Dersom veileder av nyutdanna har noe nærliggende hun har mye kunnskap om, og deler velvillig og mye av denne, så kan veileder opptrå på en måte som skaper en ubalanse i forholdet mellom veileder og veisøker. Det kan oppleves som at veileder, kanskje uten å tenke over det øser av egen flinkhet og dyktighet. Dette er nødvendigvis ikke til den nyutdanna sitt beste. Dette kan ta motet fra de nyutdanna. Fokuset må være på de nyutdanna sitt beste (Botnen Eide et al., 2020, s.31). Løgstrup sier følgende om veiledning: «å holde noe at et annet menneskes liv i sin hånd» (Løgstrup, 2010, s. 18). Veiledningen asymmetri, kan ses i sammenheng med Ulleberg sin teori om komplementære og symmetriske interaksjoner.

### 2.11 Komplementære og symmetriske interaksjoner

Ulleberg skriver om komplementære og symmetriske interaksjoner. (Ulleberg, 2014, s.39). Et eksempel på et symmetrisk forhold er for eksempel latterkrampe. Jo mer den ene ler, jo mer ler den andre. En diskusjon hvor alle parter får komme til ordet, er også ett eksempel på symmetriske interaksjoner. Symmetriske interaksjoner kan oppleves som gode, på den måten at de er preget av at alle parter inngår i en god sirkel som er preget av ansvarlighet.

Komplementaritet handler om: jo mer den ene prater, jo mer lytter den andre parten. Jo mer ansvar læreren tar, jo mer hjelpeløshet viser eleven (Ulleberg, 2014, s.40). Ut fra denne måten å se på relasjonsarbeid, kan det da tenkes at de nyutdanna føler seg hjelpeløs og sårbar fordi de ikke opplever å bli lyttet til og anerkjent og sett på som viktig. Ifølge Ulleberg er disse to hovedtypene av relasjoner, symmetrisk og komplementær, en måte å forstå et samspill på. Dette er et brukbart analyseverktøy for å prøve å forstå seg på et samspill (Ulleberg, 2014, s.41).

Skagen hevder at en god veileder har et språklig repertoar som en kan ta i bruk i veiledning, og at variasjon er nøkkelen til god veiledning. De to viktigste dimensjonene i veilederkompetansen er beherskelse av språkrepertoar og solid faglig kunnskap (Skagen, 2011, s.243).

### 2.12 Profesjonsveiledning - Aktør og kommentatorkompetanse

I en profesjon har man organisert arbeidet, slik at profesjonen skal anerkjenne arbeidsoppgavenes samfunnsmessige betydning. Det politiske fellesskapet har tillit til at profesjoner utøver sin kompetanse og ivaretar oppgaver av allmenn interesse. De har tro på at

profesjonen kan garantere at oppgaver blir utført i henhold til god yrkesutøvelse. Det knyttes med andre ord forventninger til profesjonen (Molander og Terum, 2008, s.20).

Profesjonskompetanse hos veileder, innebærer å ha både aktør og kommentatorkompetanse. Aktørkompetanse er noe man må ha for å kunne utføre handlinger, mens kommentatorkompetanse handler om å analysere, skildre og evaluere. En forutsetning for kommentatorkompetanse er å kjenne til aktiviteten som studeres, for å kunne gi en tilbakemelding på en kompetent måte i møte med utøveren. Kommentatorkompetanse kan ses på som «utsideblikket» og gi grunnlag for å stille spørsmål med yrkesutøvelsen (Molander og Terum, 2008, s.24). I forhold til veilederrollen, kan man se på dette som svært relevant. For å kunne gi veisøker tilbakemelding på en kompetent måte, forutsetter det at veileder har kunnskap. For å ha aktørkompetanse må man kunne utføre en handling. Å ha aktørkompetanse er ikke tilstrekkelig for å kunne veilede veisøker. Man må ha kommentatorkompetanse og profesjonsspråk for å kunne gi tilbakemeldinger knyttet til yrkesutøvelsen til veisøker (Molander og Terum, 2008, s.24).

### 2.13 Profesjonsspråk

Behovet for et sterkere profesjonsspråk som en del av barnehagelærerens profesjonslæring og profesjonskvalifisering har blitt et sentralt tema innenfor profesjonsstudier (Eik et al., 2016, s.131). Det er flere som skriver om profesjonsspråk, og Liv Torunn Eik er en av dem. I hennes studie fulgte hun seks nyutdanna i møte med barnehagelivet. Deres første år i jobb som nyutdanna. Ett av hennes funn var at de nyutdanna førskolelærernes utøvelse av pedagogisk arbeid ble i liten grad beskrevet, evaluert og diskutert (Eik, 2014). Her kommer kommentatorkompetansebegrepet inn. Det interessante funnet ved studien til Eik er at kommentatorkompetansen til nyutdanna så ut til å stagnere når de begynte å jobbe. Aktørkompetansen derimot, var raskt økende. Studien viste at nyutdanna endret språket sitt. Fagbegreper forsvant mer og mer, og ble byttet ut med hverdagslige uttrykk. Dersom en ser på kommentatorkompetanse som utgangspunkt for kollektive læringsprosesser, stiller jeg meg undrende til kvalifiseringsprosessen i yrket til førskolelærere. Hvordan skal en kvalifisere seg til ett yrke uten å evaluere, diskutere og beskrive? Eik (2014) sin forskning viser at vitenskapelige begreper kan utfordre enkle forklaringer og løsninger, på mer komplekse problemstillinger. Det kan åpnes opp flere forståelsesmåter og handlingsalternativ når en tar i bruk vitenskapelige begreper, i forhold til om en bare bruker hverdagspråk (Eik, 2014) Eik hevder at et profesjonsspråk bør inneholde både vitenskapelige og spontane begreper. Et

varierte profesjonsspråk kan bidra til å skape sammenhenger mellom ulike kunnskapsformer og på den måten tydeliggjøre kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelsen (Eik, 2014).

#### 2.14 Profesjonskompetanse og profesjonell identitet

For å utvikle profesjonskompetanse og styrke profesjonell identitet som nyutdanna i yrkeslivet, er det noen vilkår som må ligge til grunn. Møtet mellom mennesker er i fokus. Aktør og kommentatorkompetanse er aktuelle tema innenfor det med profesjonskompetanse (Hellesnes, 1984). Aktørkompetanse handler om det å kunne utføre handlingene som yrket krever. Det finnes ett mangfold av slike oppgaver. Blant annet å lede en barnegruppe, veilede foreldre, lede avdelingen, utarbeide planer med mer. Kommentatorkompetanse handler om å knytte teori til handlingene. Å kunne sette ord på hvorfor man gjør som man gjør. Beskrive, analysere, forklare og vurdere det som skjer i praksis i lys av teori. Dette er av grunnleggende betydning for at kvaliteten. Aktør og kommentatorkompetanse må være gjensidig til stede i en profesjonell virksomhet. Å være nyutdannet er en fase hvor man skal identifisere seg som profesjon og identifisere seg som profesjonell utøver i feltet. Dersom læring og kvalifisering blir sett på som å endre og utvikle identitet gjennom deltakelse i ett fellesskap, er det å utvikle sin praksis og identitet to gjensidige deler av læreprosessen. Da kan man flytte fokuset over på identitetsdanning. Danning av identitet skjer gjennom ett bredt spekter av erfaringer sammen med andre. I hvor stor grad man blir anerkjent med egne evner og kompetanse er avgjørende betydning for den enkeltes identitet. Ifølge Axel Honneth (2008) definerer han anerkjennelse som en felles gjensidighet mellom mennesker. Der likeverdighetsprinsippet veier tungt. Yrkeslivet gjenspeiler den solidariske sfæren hvor anerkjennelsesformen er at man verdsetter bidragene som kommer inn til fellesskapet (Tungland, 2017, s.189). Dette velger jeg å se i sammenheng med veiledning for nyutdanna.

Utdanning er grunnlaget for profesjonell kompetanse, men profesjonslæring pågår hele livet. Mange opplever en identitetskrise den første tiden som barnehagelærer, fordi de ikke opplever at kunnskapen de har med seg fra utdanningen blir verdsatt, og derfor blir usikre på om den er gyldig. Dette viser funn i forskningen til Steinnes (2014). (Eik et al., 2020, s. 164). Veiledning kan hjelpe til å analysere muligheter og utfordringer, er primært et individuelt kompetansebyggingstiltak, men kan ha et stort og viktig potensial dersom det ses i sammenheng med den kollektiv kompetansebygging i barnehagen (Eik et. Al. 2020, s. 165). Da kan man drøfte betydningen av nyutdanna som ressurs og bidragsyter inn i profesjonsfellesskapet. Dersom de nyutdanna ikke synliggjør sin spesifikke kompetanse,

samtidig vurderer assistentene å være like kompetente som seg selv, undergraver de sin egen posisjon og profesjonelle utvikling (Hennum og Østrem, 2016, s. 12). I barnehageloven og rammeplanen står det tydelig at barnehagelærere skal bidra til at medarbeidere får hevet sin kompetanse. Kompetanseheving er nyttig for å kunne styrke kvaliteten i barnehagen (Hennum og Østrem, 2016, s.15). Man ledes alltid av selvbilde, i den forstand at man sammenligner seg med andre. Hvor stor aksept eller forståelse vi viser til andre, eller det ukjente avhenger av hvordan vi identifiserer oss med dem. For å utvide vår forståelseshorisont er det derfor av betydning å være i samspill med andre mennesker, påpeker Kristiansen (2008, s.24). Da blir det relevant å se videre på Honneth sine teorier om gjensidighet i samspill mellom mennesker.

## 2.15 Anerkjennelsesteori – Honneth

Sosialfilosofen Axel Honneth betrakter mennesket som et anerkjennelsessøkende vesen, ved at mennesker mulighet til å fungere som et sosialt individ og på veien mot selvrealisering er avhengig av anerkjennelse. Hans definisjon på anerkjennelse bygger på felles gjensidighet mellom mennesker, der man ser på andre som likeverdige. Anerkjennelse forutsetter gjensidighet. Hvordan den enkelte opplever selvtillit, selvrespekt og selvverdsetting er avhengig av anerkjennelse i tre ulike sfærer. Den private sfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth, 2008, s.227)

### Den private sfæren: selvtillit

Med kjærlighetsforhold menes alle primære relasjoner som består av solide følelsesmessige forhold mellom få mennesker, som kjennetegnes ved erotiske parforhold, vennskap og relasjoner mellom foreldre og barn (Honneth, 2008, s.104). Honneth peker på at kjærlighet utgjør det første anerkjennelsesnivået mennesker opplever, og at det er her de innser hvor avhengig man er av hverandre. Kjærlighetsforhold er en balanse mellom avhengighet og selvstendighet. Forholdet kan kun bli opprettholdt hvis spenningen mellom avhengighet og selvstendighet blir holdt. «å være seg selv i en fremmed» beskriver Honneth som det mest grunnleggende mønsteret for alle former av kjærlighet. Dette forholdet utvikles for eksempel gjennom mor og barn, som er gjensidig avhengig av hverandre. For å kunne delta i det offentlige liv, trenger vi å ha erfaring fra den private sfæren, hvor vi har opplevd kjærlighet på en balansert måte (2008, s.116).

### Den rettslige sfære: selvrespekt

Vi har nå sett på den første sfæren som handler om anerkjennelse mellom individer basert på emosjoner. Den andre sfæren bygger på det kognitive hos mennesker. Den rettslige anerkjennelsen handler om å ha egenskaper til å kunne ta avgjørelser og kunne forholde seg positivt til seg selv (Honnet, 2008, s.129). Den rettslige sfæren handler om å ha rettigheter, som retten til likeverd og lik behandling. For å kunne klare å ha respekt for deg selv, må man også oppleve respekt av andre (Honnet, 2008, s.129).

### Den solidariske sfære: selvverdsettelse

I denne fasen blir vi sett og verdsatt for våre unike bidrag inn i fellesskapet. Yrkeslivet er preget av den solidariske sfæren, hvor anerkjennelsesformen er verdsetting av unike bidrag mennesker bringer inn til fellesskapet. Det kan være ferdigheter og egenskaper i form av status og verdighet. Når det er fravær av slik anerkjennelse kan det oppleves som krenkelse. Det kan sammenlignes med forakt og kan gi en følelse av personlighetstap for individet. I yrkeslivet kan manglende verdsetting oppleves som usynliggjøring (Tungland, 2017, s.188.189). Denne solidariske anerkjennelsen gjør det mulig å forholde seg positivt til egne ferdigheter og egenskaper. Denne formen for anerkjennelse er avhengig av solidaritet i fellesskapet, som arbeider mot samme mål. Individet kan bare føle seg verdifull dersom man vet at man anerkjennes for prestasjoner og egenskaper man deler i fellesskapet. Man kan derfor si at selvoppfatningen til et individ gir en følelse av kollektiv stolthet (Honnet, 2008, s.131).

For å forstå hva anerkjennelse er, må man ha erfaring med det motsatte, nemlig krenkelse (Honnet, 2008, s. 144). Krenkelse kan for eksempel være tilbakeholdt anerkjennelse, ekskludering og ignorering. Dette er en motsats til anerkjennelse i den solidariske sfæren. Honneth påpeker at dersom krenkelsen blir for sterk, kan det føre til ødelegging av menneske sin identitet. Dette kan igjen føre til emosjoner, som skam, sorg og raseri (Honneth, 2008, s. 145).

## 2.16 Emosjonelle utfordringer i nyutdanna sin yrkesstart

Tidligere forskning på sosiologi er interessant for identitetsdanningen og opplevelse av emosjoner, samt mestring hos de nyutdanna. Spørsmål om hvordan samfunnet er mulig og hvordan ting henger sammen er store spørsmål i sosiologi. Innenfor sosiologien er blant annet søkelyset rettet mot sosial kontroll. I tema om sosial kontroll, blir menneskers emosjoner sentrale. Hvordan påvirker sosial kontroll utviklingen av egen identitet og selvfølelse. Sentrale følelser i utviklingen av egen identitet og selvfølelse, er blant annet skam og skyld (Jakhelln et al., 2009, s. 18).

Det emosjonelle fungerer til å lenke oss sammen med omverdenen. Hvordan vi forstår våre omgivelser vil også være avgjørende for hvordan vi møter omgivelsene og hva møtet kan bety for vår videre utvikling (Jakhelln et. Al, 2009, s.20-24). Det er blitt skrevet mangt om emosjoner og følelser hos mennesker, og det pekes på at det finnes knapt noen enighet i begrepet. Det engelske begrepet «emotion» refererer ikke bare til en følelse, men også til tanken og til den fysiske kroppen. Man kan snakke om emosjoner i forbindelse med at en følelse vekkes og det skjer noen kroppslige prosesser. For eksempel ved sinne eller redsel kan vi si at både følelser og emosjoner vekkes. Når vi utsettes for en trussel, så vekkes både følelsene og emosjonene. Kroppen får en reaksjon. Sinne øker blodtilførselen i hendene, som kan gjøre det enklere å gripe om et våpen, samtidig som redsel eller frykt øker adrenalin og pulsen, som igjen det gjør det enklere å agere. Lykke er også et eksempel på både en følelse og en emosjon. Lykke gir økt aktivitet i sentrum av hjernen, som hemmer negative følelser, og gir energitilskudd som demper urolige tanker. Ordet følelser er universelt og kan brukes til å undersøke menneskers erfaringer. Det sies at emosjoner har en signalfunksjon. Med det menes det at emosjonene i kroppen prøver å fortelle oss noe. Når vi føler skam, kan det gi et signal om at de sosiale båndene til andre kan være truet. Det emosjonelle fungerer med andre ord til å lenke oss sammen med omverdenen. Hvordan vi forstår våre omgivelser vil også være avgjørende for hvordan vi møter omgivelsene og hva møtet kan bety for vår videre utvikling. De nyutdanna sine emosjoner i yrkesstarten beskrives i litteraturen gjerne som et realitetssjokk eller et praksissjokk (Jakhelln et. Al., 2009, s. 20-24).

En studie av nyutdanna lærere utført i Hargreaves i 1994, viser at det snakkes generelt lite om følelser som nyutdanna i yrket, og at det heller ikke er mye rom for det. Rachel Jakhelln har forsket på emosjonelle utfordringer hos nyutdanna lærere. Det finnes mange likhetstrekk

mellom det å være nyutdanna lærer og barnehagelærer. Begge er profesjoner med et stort ansvar i møte med barn, elever og foresatte så vel som medarbeidere og andre samarbeidspartnere. Man skal jobbe etter læreplaner og har ansvar for at målene blir gjennomført og nådd. Det er profesjoner som kjennetegnes av at det ikke finnes enkle svar på ulike problemstillinger og man vil komme til å møte mange utfordringer underveis som nyutdanna. «Praksissjokket» blir omtalt som noe de nyutdanna både i skole og barnehage kan komme til å oppleve. Det beskrives som at lærerne i større grad innser hvilke utfordringer og vansker de står overfor, som igjen kan føre til emosjonelle realitetssjokk eller praksissjokk (Jakhelln, 2009, s. 25). Eik (2014) beskriver også praksissjokket som noe nyutdanna barnehagelærere kan oppleve som endel av det å være ny i profesjonen. Hvordan vi forstår våre omgivelser vil være avgjørende for hvordan vi møter omgivelsene, som igjen vil være med å påvirke vår videre utvikling. Om det er emosjoner knyttet til det såkalte praksissjokket eller ikke, så må man kunne anta at emosjonene har betydning for den profesjonelle utviklingen hos de nyutdanna (Jakhelln, 2009, s. 69). Emosjoner kan føre til refleksjon rundt yrkesutøvelsen, men også motsatt. Vi kan kjenne oss låst i våre emosjoner. Ser man dette i lys av det å være nyutdanna og hvilke konsekvenser dette får for læringen, kan man videre studere betydningen av innholdet i veiledning for nyutdanna barnehagelærere. Tradisjonelt sett kreves det det samme av en nyutdanna lærer som av en erfaren. Dette gjør det forståelig hvorfor det kan være vanskelig å oppleve å fylle kravene i jobben. Dette gjør at nyansatte må balansere mellom egne ambisjoner, ytre krav og det handlingsrommet en har i jobben.

Forskning viser at nyutdanna bærer på mye skyldfølelse for å ikke føle at de presterer godt nok. Jackhelln viser til Hargreaves (1994) som hevder at skyldfølelse i moderate mengder kan føre til konstruktive handlinger, mens en skyldfølelse av stor grad kan bli et personlig problem for de nyutdanna som kan være et hinder for en profesjonell yrkesutøvelse (s.78). Jackhelln viser videre til Starrin (2007) som tar utgangspunkt i begrepene emosjonell energi, skam og stolthet knyttet til jobben. Han definerer skam som en samlebetegnelse på en stor gruppe følelser som oppstår når man ser seg selv negativt, selv om det ikke nødvendigvis er tilfelle for andre. Skam påvirker hele selvet og får videre konsekvenser for individets selvtillit. Skam reduserer selvtilliten og den som igjen reduserer evnen til å ta egne handlinger og initiativ. Skam og skyld blir ofte sett opp mot hverandre. De to begrepene kan ha mye til felles. Skyld er sterkere knyttet til relasjoner og handling enn det skam er. Skyld kan i større grad relateres til en innstengt opplevelse av smerte. Man kan oppleve skam og skyldfølelse når man ikke oppnår selvrealisering i yrkesutøvelsen. Man kan få en emosjonell følelse av å



ikke strekke til, eller å utøve jobben på en god måte. Støtten rundt de nyutdanna er av stor betydning for å ha grunnlag til å håndtere de negative emosjoner som kommer frem. Stolthet og arbeidsglede derimot er emosjoner som gir positive ringvirkninger i forhold til profesjonalitet i yrkesutøvelsen. Stolthet og arbeidsglede kan blant annet skje via anerkjennelse, og er en motsats til skam (Jakhelln, 2009, s. 80). Tilhørighet (å være en del av fellesskapet) og kompetanse (være til nytte) er sentrale ord for opplevelsen av mestring, som igjen kan føre til motstandskraft (Honneth, 2008, s.148)

### 2.17 Refleksjon, struktur og systematikk i barnehagen:

Utdanningsdirektoratet belyser refleksjon som bevisste eller til dels styrte tankeprosesser (Udir, 2017). Hensikten med refleksjon er å belyse en sak på ulike måter. Refleksjon handler ikke om å bli enige, men om å bidra med ulike perspektiver på en sak. Refleksjon kan bidra til læring og utvikling av egen praksis, samt å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet. De som reflekterer sammen, kan utveksle tanker. Man utfordrer sitt eget og andre sitt tankesett gjennom refleksjon. Utdanningsdirektoratet ser sammenheng mellom struktur og systematisk arbeid. Struktur er rammer som legges for veiledningen. Det kan omhandle organisering og innhold. Strukturer kan bidra til støtte i utviklingsarbeid, men også begrense det. Derfor må strukturer alltid vurderes opp mot barnehageloven og rammeplanen. Støtter strukturene det barnehagene skal forvalte? En refleksjon rundt struktur og systematisk arbeid er av betydning. Refleksjoner må bli styrt av ønske om forandring, en vilje til gjennomføring og erkjennelse av at forandring tar tid (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Den didaktiske trekanten kan knyttes til den reflekterende veiledningen (Handal og Lauvås i: Høihilder og Olsen, 2010, s.35) Et reflekterende perspektiv på veiledning kjennetegnes av dialog og diskurs, som videre innebærer et likeverdighetsprinsipp. I den didaktiske trekanten er det tre nivåer. P1, P2 og P3. Nederst i trekanten er P1, som utgjør handlingsnivået. P2 utgjør teori og erfaringsbaserte begrunnelsene for handlingen. P3 nivået symboliserer hver enkel yrkesutøver sitt verdigrunnlag og etisk refleksjon over handling. Nivået P2 og P3 utgjør hver enkelt yrkesutøver sin praktiske yrkest teori. Det blir ofte forkortet til PYT. En refleksjon over PYT kan bidra til innsikt i våre høyest personlig og særegne teoretiske perspektiver på praksis. Praksisteori er med andre ord et personlig konstruert produkt, hvor målet er bevisstgjøring av yrkesutøvelsen gjennom refleksjon. Refleksjon over yrkesutøvelsen kan skje i veiledning i møte mellom veileder og nyutdanna. De forskjellige veiledningsteoriene er stadig i bevegelse og kan hente inspirasjon fra ulike teorier og kontekster. Syn på læring, og

hva kunnskap er, endrer seg og forplanter seg i hvordan vi utøver veiledning. Ulike læringsteorier er med på å nyansere synet på læring, samt gi oss en bredere forståelse av ulike veiledningsperspektiver. Hvordan veiledning foregår er avhengig av den aktuelle problematikken og situasjonen (Høihilder og Olsen, 2010, s.39). Mesterlæreperspektivet er interessant innenfor veiledning av nyutdanna. Perspektivet er ikke entydig, men forstås ulikt. Mesterlære kan forstås som en målrettet virksomhet hvor den profesjonelle og faglige utviklingen blir synliggjort og åpen. Man kan lære av andres praksis, samt gjennom å dele egne erfaringer. Refleksjon med utgangspunkt i forhåndsdefinerte faglige temaer, kan skape faglig og profesjonell utvikling (Høihilder og Olsen, 2010, s.41).

### 2.18 Oppsummering

Jeg har presentert teori som er av betydning når problemstillingen skal drøftes i lys av mine funn. For å kunne svare på problemstillingen som lyder **Hvordan oppleves veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av nasjonale rammer for veiledning?** Teorien som er presentert i dette kapitlet er relevant i videre drøfting av mine funn. Det er blitt redegjort for et sosiokulturelt syn på læring og om barnehagen som en lærende organisasjon. Det er blitt skrevet mye relevant teori som har betydning for hvordan veiledning oppleves. Det er blitt skrevet om etikk i veiledning, profesjonskompetanse, profesjonell identitet, anerkjennelse, samt emosjoner knyttet til det å være nyutdannet. Hva refleksjon og struktur/systematikk innebærer er også belyst i dette teorikapitlet.

### 3 Metode

En samfunnsvitenskapelig metode har til hensikt å finne ut hvordan den virkelige verdenen ser ut, gjennom å bidra med kunnskap. Dette gjøres ved å gå metodisk til verks. I samfunnsvitenskapelig metode samler en inn, analyserer og tolker data. Dette kalles empirisk forskning. Det som kjennetegner empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannesen et al, 2010, s.29). Det understreker viktigheten av å ikke «hoppe til konklusjoner», men stille strenge krav til reliabilitet i forskningen. Min ambisjon er å presentere de metodologiske valgene systematisk grundig og åpent. Å klargjøre det vitenskapelige ståstedet er av betydning, da det vil få konsekvenser for valg av forskningsmetode. Vi har alle ulike syn på virkeligheten, det kalles for ontologi innenfor vitenskapsteorien. Det handler om hvordan vi forstår verden rundt oss. Ontologi kan forstås ved å se på menneskers virkelighet i en samtale. Samtalen er ikke bare en empirisk metode, men en oppfatning av menneskers verden og dens virkelighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.336). Epistemologi innenfor vitenskapsteori omhandler synet på kunnskap. Epistemologi er filosofi om hva kunnskap er. Man kan stille epistemologiske spørsmål knyttet til kvalitative studier. Eksempelvis kan en avklaring av hva kunnskap er, belyse forskjellige oppfatninger av metoder, og ulike måter å praktisere dem på (Johannesen et al, 2010, s.73). Ontologi og epistemologi i kvalitative undersøkelser, altså mitt vitenskapelig ståsted vil få konsekvenser for min studie (Johannessen et al, 2010, s. 51). Det vil representere mitt syn på kunnskap (epistemologi) og mitt syn på virkeligheten (ontologi). (Ringdal, 2013, s.37).

#### 3.1 Abduktiv tilnærming

Studien står mellom induksjon og deduksjon, nærmere bestemt har jeg en abduktiv tilnærming. Det vil si at analysen av empirien har hatt en sentral plass når det gjelder videre utvikling av studien. Mitt teoretiske ståsted, har gitt perspektiver på hvordan empirien har kunnet forstås (Thagaard, 2013, s.197). Min studie bærer preg av at teori og empiri er blitt brukt i samspill med hverandre. Når jeg oppdaget at informantene hadde ulike perspektiver på veiledning, ble det naturlig å tilføre mer teori om ulike perspektiver i veiledningsfeltet. Samtidig har min forståelse av den innsamlede empirien blitt sett i lys av teorien jeg har tatt utgangspunkt i. Dette kalles at jeg har brukt en abduktiv tilnærming.

Videre i kapitlet vil jeg presentere fenomenologi og hermeneutikk som metode. Deretter gjør jeg rede for valg av intervju som metode for å innhente empirien til studien. Jeg skal presentere utvalget. Deretter følger refleksjoner knyttet til studiens relabilitet, validitet, generaliserbarhet, og forskerrollen, samt etiske overveielser. Analyseprosessen blir avslutningsvis gjort rede for.

### 3.2 Fenomenologi og Hermeneutikk

I denne studien rettes søkelyset mot veiledning for nyutdanna, med fenomenologisk og hermeneutisk metode, som bygger på opplevelsen til informantene. Fenomenologien er opptatt av å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin egen livsverden. I fenomenologisk metode er målet å få en økt forståelse for og innsikt i andre mennesker sin livsverden. Innenfor fenomenologiske studier er det vanlig å analysere innholdet. Hva er innholdet? Hva forteller informantene i intervjuet? Min studie bygger på fenomenologisk metode og da er jeg opptatt av informantene sin opplevelse og ønsker å forstå deres dypere mening basert på informantens egen livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015, s.34). Hvordan opplever informantene veiledning for nyutdanna. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at en refleksjon over filosofiske spørsmål om metodiske valg, vil gjøre at man er mer bevisst på hvilken kunnskap som kan utvikles i ett semistrukturert forskningsintervju (s.34). De viser til Merleau-Ponty (1962) sin beskrivelse av fenomenologi. Han hevder at det dreier seg om å beskrive så fullstendig og presist som mulig. Videre hevder han at å beskrive er viktigere enn å forklare og analysere. Hun bruker metaforer som «ikke tenke, men se». En fenomenologisk reduksjon krever at forskeren ser bort fra forestillinger, og møter informantene med en fordomsfri holdning. En må være åpen for å lytte til informantene sin livsverden og dens beskrivelse. Dette er noe jeg hele tiden har prøvd å være meg bevisst gjennom alle deler av denne studien, ved å være genuint opptatt av å lytte til informantene ved å be de fortelle enda mer utdypende om sine erfaringer på en anerkjennende måte.

Hermeneutikk bygger på fortolkningen av meninger. Fortolkningen av tekster, samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen. Det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskap om tekstens tema. Jeg har i min studie vært bevisst på at informantene kan ha en annen forståelse av veiledning for nyutdanna, enn det jeg har. Jeg har derfor underveis i prosessen etterstrebet å forstå veiledning ut ifra informantene sin livsverden. Jeg har prøvd å få tak i deres forforståelse eller tanker om hva veiledning innebærer. Formålet med fortolkning basert på hermeneutikk er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av en tekst sin

mening. Kvale og Brinkmann viser til Gadamer som en gang sa: «forståelse er avhengig av fordommer». Enhver tekst får sin mening ut ifra en kontekst. Hva informantene sier i et intervju påvirkes av deres egen kontekst, bakgrunn og antakelser (Kvale og Brinkmann, s. 75). Dette innebærer at vi møter verden med erfaringer og forventninger. Gadamer bruker ordet fordommer for å forklare våre forutsetninger for å forstå en situasjon, samt verden omkring oss. Jeg har lang erfaring fra barnehagefeltet og har selv opplevd veiledning som nyutdanna. Jeg har mine fordommer, og min forståelse og mine erfaringer når jeg skal tolke mitt materiale. Min forståelse av veiledning for nyutdanna er preget av at jeg nylig har tatt profesjonsveiledertutdanning. I løpet av utdanningen har jeg tilegnet meg kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse om hvordan veiledning bør foregå. Min kjennskap til Utdanningsdirektoratet sine nye prinsipper og forpliktelser gjør også at dette ses på som interessant for meg å studere. Dette viser min bakgrunn. En hermeneutisk tilnærming kan ses i lys av tolkning på flere plan. En slik prosess kan forstås som en hermeneutisk sirkel, hvor all fortolkning stadig er i bevegelse mellom helhet og deler, mellom det som skal fortolkes og dens kontekst, samt mellom vår egen forståelse og det som skal fortolkes (Gilje og Grimen, 1993, s.153).

Jeg har etterstrebet å være meg selv bevisst min forforståelse i utarbeidelsen av intervjuguide, underveis i intervjuet og i transkriberingen. Hvordan jeg utformer og stiller spørsmålene kan gjennomsyre mine meninger, som igjen kan være førende for informantene sine svar. Det kan da skje at min forforståelse påvirker informantene sine svar, noe som ikke bygger på fenomenologi og hermeneutikk. Mitt mål var å finne svar på informantene sin livsverden ut fra deres egne erfaringer og opplevelser. Det samme gjelder når tekst blir skrevet om til tale, gjennom transkriberingsprosessen. Dette utdypes nærmere i kapittel 3.7, analyseprosess. For å komme i dybden av informantene sin livsverden har jeg valgt kvalitativ metode og intervju.

### 3.3 Intervju

Min studie er kvalitativ, og det er blitt utført et intervju. Et forskningsintervju er tilnærming hvor en er: spørre og lytte orientert. I semistrukturerte intervju er målet at intervjueren henter inn beskrivelser om den intervjuede sin livsverden, for å kunne tolke betydningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.22). Ved bruk av semistrukturerte intervju som metode i forskning, kreves det at en jobber i syv faser. Disse syv fasene omhandler tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015, s.137). Alle disse fasene så jeg betydningen av å ha solid kunnskap om, før jeg startet

på studien min. Formålet med studien må beskrives. Studien måtte planlegges ut ifra de syv stadiene før jeg kunne starte å intervju. Jeg brukte blant annet tid på å lese om ulike analysestrategier, og fant ut hvilken strategi som var den rette for meg. Gjennom å sette meg inn i teori knyttet til de ulike fasene i en forskningsprosess, fikk jeg en større forståelse for forskning generelt, men forstod også bedre hva et intervju handlet om.

Innenfor kvalitativ metode er dybdeintervju mest vanlig. Her er hensikten å stille åpne og strukturerte spørsmål som gjør at intervjupersonene svarer utfyllende og vi kommer i dybden av dens livsverden (Ringdal, 2020, s. 125). Jeg har valgt å semistrukturere dybdeintervju for å være best mulig rustet til å oppnå svar på problemstillingen min. Jeg laget en intervjuguide for å oppnå svar på min problemstilling. Den fungerte som ett hjelpemiddel for å sikre at jeg underveis i intervjuet hadde åpne spørsmål som skulle hjelpe meg til å strukturere temaer som skulle belyses (Kvale og Brinkmann, 2019, s.162). Spørsmålene i intervjuguiden min ble til på bakgrunn av min forforståelse, bakgrunn, kunnskap, forskningsmål og problemstilling. Jeg har også hentet inspirasjon fra Utdanningsdirektoratet sine prinsipper og forpliktelser til veiledning. I planleggingen av intervjuguiden bestrebet jeg etter å tenke fenomenologisk og hermeneutisk. Jeg var bevisst på å stille spørsmålene på en måte som la til rette for at informanten fikk mulighet til å beskrive ut ifra sin egen virkelighet og opplevelse. Jeg var opptatt av å gi informantene mulighet til å sette ord på deres opplevelse med veiledning for nyutdanna, gjennom at jeg stilte åpne spørsmål og brukte godt tid på å lytte. Jeg var genuint opptatt av å få tak på informantene sin livsverden. Dette kommer jeg mer innpå på del 3.4 hvor jeg skriver om min rolle som intervjuer og gjennomføringen av intervjuene.

### 3.4 Utvalg

I kvalitative studier henter man informasjon fra et mindre antall informanter. Det har derfor vært viktig for meg å ta en gjennomtenkt utvelgelsesprosess hvor informantene var hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s.54). Informantene jeg har valgt arbeider i to ulike kommuner. To informanter er nyutdanna og jobber direkte i barnehagefeltet som pedagogiske ledere, og mottar nå veiledning. Jeg har også valgt å intervju en fagansvarlig i hver kommune, som jobber med å organisere og strukturere veiledningsordningen for nyutdanna. Dette har jeg gjort for å få belyse veiledningsordningen for nyutdanna fra flere hold. Det er interessant å se om intensjonen og tanken til kommunene og veiledning for nyutdanna oppleves slik i de nyutdanna sin livsverden. På denne måten kan

jeg oppnå større grad av kvalitet i min forskning, ved å være bevist utvalget av informanter (Thagaard, 2003). Jeg har valgt antall informanter med utgangspunkt i de tidsrammene jeg har hatt til rådighet. For å finne informanter i rekrutteringsprosessen brukte jeg en snøballmetode. Det går ut på å spørre erfarne personer tilknyttet barnehagefeltet om de har forslag til informanter, for så å ta kontakt med disse via telefon eller epost (Johannessen et al., 2016, s.121). Jeg fikk tips til kommuner hvor det allerede var en etablert praksis for veiledning av nyutdanna, og tok direkte kontakt via epost. Begge kommunene var positive til å stille opp på intervju. Vi avtalte tid og sted for intervjuet. Det var de fagansvarlige i hver kommune som ordnet meg en liste over alle nyansatte barnehagelærere og jeg tok kontakt med en tilfeldig i hver kommune. Av ulike grunner valgte noen å takke nei til deltakelse i studien og da gikk jeg til neste på lista. For meg var alle navnene ukjente. Den eneste infoen jeg hadde var at de var nyutdanna og mottok veiledning på første året.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene og min rolle som intervjuer

Jeg forstår intervju som en moralsk undersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s.95). Det innebærer at jeg er opptatt av betydningen av at intervjueren har forhåndskunnskap om intervju som metode. Phronesis setter søkelys på viktigheten av praktiske ferdigheter, som gjør oss i stand til å forstå de krefter og den sårbarheten som kan oppstå i ett intervju. Det var Aristoteles (1994) som brukte ordet Phronesis for å forklare viktigheten av å erkjenne og reagere som det viktigste i en situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s.95). Dersom jeg i min rolle som intervjuer, er meg selv bevist mine normer, holdninger og verdier, og intervjuet bærer det preg av Phronesis, kan det tenkes at intervjuet i stor grad en god moralsk undersøkelse. I min studie har ordet Phronesis hatt stor betydning. For å være åpen og lyttende til intervjupersonen sin livsverden, samtidig finne de svar man leter etter, er det viktig semistrukturere forskningsintervjuet. Et intervju skiller seg fra en dagligdags samtale eller et spørreskjema, og innenfor fenomenologien bygger intervju på tolv aspekter. Disse omhandler: livsverden, mening, kvalitativ, deskriptiv, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44-47) Dette er aspekter jeg var bevisst på for å finne svar på min problemstilling. Merleau-Ponty (1962) sin beskrivelse av fenomenologi er interessant. Han hevder at det dreier seg om å beskrive så fullstendig og presist som mulig. Han hevder at å beskrive er viktigere enn å forklare og analysere. Hun bruker metaforer som «ikke tenke, men se». En fenomenologisk reduksjon krever at intervjueren ser bort fra forestillinger, og møter intervjupersonen med en fordomsfri holdning. En må være åpen for å lytte til

intervjupersonen sin livsverden. Dette er viktige aspekter som jeg tok med meg inn i mine intervju. Jeg valgte flere ganger underveis å be informantene om å fortelle mer. Det var fordi jeg var genuint interessert i å få tak i deres opplevelser, basert på deres livsverden. Jeg brukte taleopptak i intervjuet, som informantene samtykke til i forkant (se vedlegg 2). Dette var et bevist valg jeg gjorde, for å kunne være lyttende og til stede for intervjupersonene, og ikke bruke tid på å notere ned alt som ble sagt. Vi ble oppfordret av Universitetet til å laste ned en diktafon-app på telefonen hvor lydopptakene ble lastet opp i et nettskjema. Opptaket blir umiddelbart kryptert og man kan ikke lytte til opptaket direkte fra telefonen (Universitetet i Oslo, 2020).

### 3.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

For å oppnå kvalitet på analyse av studien min, måtte jeg se på flere betydningsfulle faktorer. Alle deler i en studie må inneholde kvalitet. Det er flere faktorer som er avgjørende for å sikre kvalitet, det er validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I kvalitativ metode er begreper som bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet brukt i større grad (Thagaard, 2003). Jeg vil derfor bruke bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet synonymt i denne oppgaven.

### 3.7 Troverdighet

Thagaard (2003) bruker ordet troverdighet synonymt med reliabilitet, og trekker dette frem som en viktig del av en studie. Troverdighet i en studie vil si noe om i hvor stor grad forskeren klarer å overbevise leseren om at studien er gjennomført på en troverdig måte? Det kan for eksempel bunne i forskerens relasjon til intervjupersonen og samspillet mellom disse. For å skape økt grad av troverdighet har jeg planlagt intervjuguiden nøye, for å sikre at jeg ikke stiller ledende spørsmål. Noe som kunne økt troverdigheten ytterligere er om vi hadde vært flere forskere. Grunnet tidsmessige begrensninger var det ikke mulig i denne studien. Troverdighet knyttes til nøyaktighet i studien. Hvilke data brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al, s.36). I min studie var jeg opptatt av å samle inn data fra både kommunene som planlegger veiledning for de nyutdanna, og fra informanter som mottar veiledning som nyutdanna. På denne måten ønsket jeg å skape en større grad av troverdighet i min studie.

### 3.8 Bekreftbarhet

Thagaard (2003) bruker bekreftbarhet synonymt med validitet. Fokuset er om studien måler det som skal måles. I hvor stor grad presenteres relevant data, for det fenomenet som skal



undersøkes? Jeg har i min studie hele tiden bestrebet etter å forholde meg kritisk til de tolkninger som gjøres. Jeg må selv være bevist mitt eget ståsted og ha søkelys på informantens sin opplevelse, da min studie baserer seg på fenomenologi og hermeneutikk. Har jeg stilt gode og åpne spørsmål for å komme frem til et svar på problemstillingen min? Har jeg brukt teori som er av betydning for de som studeres? Dette er av betydning når man skal vurdere grad av validitet i forskning. For å kunne oppnå svar på informantens sin opplevelse stiller det krav til meg som intervjuer. Hvordan jeg møter informantene. Dette skrev jeg om i punkt 3.4.

### 3.9 Overførbarhet

Generaliserbarhet brukes synonymt med overførbarhet. I hvor stor grad kan man vite at noe er sant? Hvordan kan man vite at noe er allment? Jeg må derfor i min studie presisere funn og argumentere klart og tydelig for disse, så blir det opp til leseren å vurdere generaliserbarheten. I min studie vil det være vanskelig å generaliserbare mine funn, da utvalget er lite. Jeg ville fått en større grad av overførbarhet om jeg hadde brukt enda flere informanter. Skulle min studie ha foregått over en lengre periode, ville jeg intervjuet langt flere nyutdanna enn hva jeg har gjort i denne studien. Jeg ville også gjerne ha intervjuet flere kommuner enn to. Dette ville gitt større grad av overførbarhet i forskningen. Med ett så lite utvalg informanter vil jeg derfor ikke kunne påpeke hvordan flertallet av nyutdanna opplever veiledning. Målet med kvalitativ metode er ikke nødvendigvis å gå generaliserbare noe, men å gi en dypere forståelse og innsikt i et fenomen (Johannessen et. al, 2016, s.27). Til tross for at utvalget er lite, har jeg tatt grundig analyse og tolkninger av datamaterialet. Dersom leseren av denne studien selv jobber med veiledning for nyutdanna, eller mottar veiledning som nyutdanna, vil studien muligens bidra til økt refleksjon rundt hvordan veiledning for nyutdanna oppleves og kan foregå.

### 3.10 Etikk og konfidensialitet i intervju

Som forsker kan man ha ett ønske om at intervjuet skal være så inntrengende og dypt som mulig, og man kan her oppleves for inntrengende. Det er viktig å være respektfull for intervjupersonen. I ett intervju kan det oppstå komplekse forhold og etiske problemstillinger preger hele forløpet. Kvale og Brinkmann (2015) viser til etiske problemstillinger i alle syv forskningsstadiene, som er: tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Man skal alltid i forkant av ett intervju hente inn informert samtykke. Det betyr at en som forsker har ansvar for å sikre at deltakerne er frivillig med og at de har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst. En skal også respektere

menneskers beslutninger og sørge for at de ikke blir skadet. Det setter lys på viktigheten av at jeg i min studie måtte skrive frem funnene på en måte som gjorde at informantene ikke er identifiserbare og heller ikke blir satt i dårlig lys. Jeg må ha respekt for informantene sin egen opplevelse og livsverden. Informert samtykke innebærer å vurdere hvor mye informasjon som skal gis til intervjupersonen, og når. En må vurdere nøye hvilken og hvor mye informasjon som blir gitt (Kvale og Brinkmann, 2015, s.105). I min studie var jeg opptatt av å høre informantene sin egen opplevelse av veiledning for nyutdanna, og dette påvirket hvor mye detaljer jeg skrev om veiledning for nyutdanna i det informerte samtykket. Konfidensialitet i forskning omhandler enighet om hvilken informasjon som skal være tilgjengelig for hvem. I ett kvalitativt intervju skal en sørge for at private livssituasjoner som inngår i offentligheten skal beskytte deltakernes privatliv. Det etiske prinsippet om velgjørenhet, betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være minst mulig. Dette er konsekvenser i kvalitativ forskning som en bør forholde seg til.

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten, den vitenskapelige kunnskapen og det etiske innenfor forskningen. Det stiller strenge krav til forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Dette av avgjørende faktorer. Det stilles strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten, som betyr at funnene må være så nøyaktige og representative som mulig. Forskerens uavhengighet betyr at man må opprettholde en profesjonell avstand til deltakerne. Man må passe på å ikke identifisere seg så sterkt med deltakerne at det går utover validiteten i forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.108). For meg som intervjuperson var dette utfordrende, da jeg selv har min forforståelse og erfaring om veiledning som nyutdanna. Jeg tror likevel jeg klarte å ikke identifisere meg så sterkt, at det påvirket svarene fra informantene. Det fikk jeg til en viss grad bekreftet da jeg hørte gjennom lydfilene i etterkant av intervjuene. Her stiller jeg åpne spørsmål og ikke ledende spørsmål. Mitt kroppsspråk og mimikk i intervjuet vises ikke i lydfilene, men jeg tror likevel at siden jeg var dette så bevisst underveis, så har jeg i liten grad påvirket svarene. Min forkunnskap om meg selv som intervjuperson, og kunnskap og konfidensialitet og etikk i intervju, har vært svært nyttig for å sikre at jeg i så liten grad som mulig påvirker svarene. Disse fire usikkerhetsområdene: informert samtykke, fortrolighet, konsekvens og forskerens rolle brukte jeg som ramme når jeg utarbeider en etisk protokoll i min kvalitative forskning. Med utgangspunkt i etiske retningslinjer har jeg søkt og fått godkjenning til å forske på mitt temaområde hos NSD, personvernombud for forskning. Godkjenning fra NSD ligger med som vedlegg senere i oppgaven (vedlegg nr. 1), samt informert samtykke (vedlegg nr. 2).

### 3.11 Analyse

Validiteten og reliabiliteten i en studie blir økt ved å synliggjøre arbeidsprosessen. Analyse er en prosess hvor forskeren arbeider for å få mening ut av sine data. Prosessen innebærer at data blir delt opp, for så å bli analysert. Intensjonen er å finne en dypere forståelse (Postholm, 2011, s.169). Analyseprosessen min var sirkulær, i likhet med den hermeneutiske sirkel som Gilje og Grimen (1993) viser til. For å forstå noe som har mening, må vi ha en viss form for forforståelse av det fenomenet vi studerer. Denne forståelsen påvirker hvordan vi oppfatter helheten (Gilje og Grimen, 1993, s.153). En analyseprosess basert på Giorgis modell, krever at man har en fenomenologisk basert meningsforetting for å få en nyansert beskrivelser av fenomenet. Da er man opptatt av hva som er intervjupersonens egen opplevelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 233). Meningsforetting er en forkortelse av intervjupersonen sine uttalelser. Man skriver lange setninger til kortere setninger. Jeg er inspirert av Giorgi (1975) sin fenomenologiske baserte meningsforetting, og har brukt denne modellen til inspirasjon i min analyse. Denne meningsforettingen gjennomføres i fem trinn. Først handler det om å få en følelse av helheten. I andre del handler det om å bestemme de naturlige meningsenhetene slik de uttrykkes av intervjupersonen. Her er det viktig å la meningsinnholdet forbli uendret og ikke styrt av meg. Deretter velger man ut deler av informantene sine ord og forklaringer. Man finner essensen i transformasjon. I fjerde nivå knytter man essensen til undersøkelsen sine spesifikke mål. I det femte trinnet blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn (Kvale og Brinkmann, 2015, s.232). Jeg har i min analyse valgt å bruke tematisk analyse inspirert av boka «hvordan bruke teori?» skrevet av Johannessen, Rafoss og Rasmussen i 2018. De hevder at tematisk analyse er den mest grunnleggende analysen en kan bruke. Tematisk analyse innebærer å se etter noen tema i analysen. Tema er en gruppering av data med viktige fellestrekk, hvor data med fellestrekk er lagt i samme kategori. Tematisk analyse er en oppskrift på hvordan du kan lete etter svar på spørsmål gjennom analyse av data. For å sikre grundighet og systematikk i analysearbeidet, anbefales det å bruke disse fire trinnene i analyseprosessen:

1. forberedelse
2. koding
3. kategorisering
4. rapportering

I forberedelsesfasen skaffet jeg meg oversikt over data. Dette gjorde jeg ved å lese gjennom hele transkripsjonen og høre lydfilene av intervjuene flere ganger. Jeg noterte ned tanker og stikkord underveis. I etterkant av transkripsjonen skrev jeg en kort overordnet oppsummering til hvert av intervjuene. I kodingsfasen fremhevet jeg og satte ord på viktige poenger i dataene mine. Ord og setninger som var av betydning ble markert med gul farge i word.

Kategoriseringen ble utført ved å sette de kodede dataene i mer generelle tema. Det ble brukt tankekart hvor jeg fikk en oversikt over generelle tema. Rapporteringen innebar å skrive frem temaene. Dette kommer jeg nærmere inn på i resultatdelen av oppgaven.

I forberedelsesfasen arbeidet jeg med å skaffe meg oversikt ved å høre gjennom intervjuet i sin helhet fra lydfilen flere ganger. Jeg skrev ned noen stikkord fra intervjuet. Samme kveld som intervjuet ble tatt, transkriberte jeg samtalene om til tekst. Jeg var opptatt av å gjøre dette når intervjuet fortsatt var fersk i minnet. Å transkribere betyr å gjøre tale om til tekst. Jeg har i mine intervju brukt lydopptaker og deretter transkribert. Ved hjelp av digital lydopptaker sikrer man at informasjon blir tilstrekkelig dokumentert (Kvale og Brinkmann, 2015, s.237). Jeg skrev alt informanten sa på dialekt, inkludert småord, krent og pauser. Disse markerte jeg med (krent) og (...) for pause/lang betenkningstid. Deretter skrev jeg teksten om til bokmål. Når datamaterialet var ferdig transkribert fra tale til tekst, ble det lettere å få en oversikt over innholdet. Dette var begynnelsen på analyseprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.206). Jeg jobbet i en to-delt prosess når jeg analyserte mine data. Jeg valgte å skille litt mellom informantene. Jeg var interessert i å se om det var likheter mellom opplevelsen til fagansvarlig i kommunene og de nyutdanna som mottok veiledning. Jeg var interessert i å se veiledning for nyutdanna fra alle sin livsverden, uten at det påvirket en annen. Jeg delte analyseprosessen i to deler, og tok først utgangspunkt i de transkriberte intervjuene fra de nyutdanna. Jeg hadde hele tiden problemstillingen i bakhode når jeg analyserte datamaterialet.

**Hvordan oppleves veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av nasjonale rammer for veiledning?** Jeg skaffet meg en oversikt over materialet, ved å lese intervjuene om igjen flere ganger. Jeg leste innholdet i begge intervjuene i forhold til hverandre, og separat igjen. Samme prosess utførte jeg med informantene fra de fagansvarlige i kommunen. I kodingsfasen fremhevet jeg viktige poenger i dataene. For å identifisere mønster hadde jeg hele tiden problemstillingen min i bakhode. Jeg markerte uttalelser som kunne kobles opp til min problemstilling med gul farge i word, samtidig som jeg noterte nøkkelord i margin underveis.

Tankekart ble også brukt. Jeg brukte digitalt tankekart ved hjelp av nettsiden mindomo på datamaskinen. Jeg skrev problemstillingen i midten og skrev nøkkelordene på. Dette gjorde jeg for hvert av intervjuene. Nøkkelordene til de nyutdanna informantene var begreper som: å lære, lederrollen, profesjonsspråk, identitet, lære å være profesjonell, kjennskap til verktøy, refleksjon, utfordrer oss, veileder gir meg svar, trygghet, utfordrer, systematikk og organisering. Nøkkelord jeg fant i analysen av intervjuene til de fagansvarlige i kommunene var: styrke, støtte, reflektere sammen, mestre å utføre, profesjonsrolle, mestringstro, lære å bli profesjonell aktør, systematikk og organisering, lederrolle, ny kunnskap i feltet, delaktig i egenutvikling. Ut fra disse nøkkelordene har jeg kommet frem en naturlig kategorisering, med tre hovedtema. Temaene som er arbeidet frem i analysen blir presentert i kapittel 6, som kalles rapportering, presentasjon av resultater.

### 3.12 oppsummering

Jeg har i dette metodekapittelet vist til en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming som innfallsvinkel til en kvalitativ utforming av studien min. Jeg har gjort rede for valg av intervju som metode for innsamling av data. I arbeidet med masteroppgaven har jeg tatt en rekke beslutninger underveis, som påvirker hvordan studien er utformet. Jeg har strebet etter å synliggjøre beslutninger underveis, for at en kritisk leser skal kunne spørre seg om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Ethiske og konfidensielle prinsipper og refleksjoner har bidratt som en støtte i alle valg som er tatt i studien.

## 4 Presentasjon av resultater

Funnene i analyseprosessen gjenspeiler informantene sin egen livsverden, beskrivelser og opplevelser. Temaer som gjentatte ganger blir nevnt blant intervjupersonene er grunnlaget for videre strukturering av min oppgave. Jeg har gjennomført intervju av fire ulike personer. To kommuner er representert. Jeg har intervjuet to nyutdanna som mottar veiledning, i hver sin kommune, samt fagansvarlige som har ansvar for veiledningsordningen for de nyutdanna, i hver av kommunene. Jeg har laget fiktive navn på intervjupersonene og har valgt å kalle de nyutdanna informantene for Birte og Anne. De fagansvarlige i kommunen omtaler jeg som de «fagansvarlige», fordi jeg opplevde at de var veldig samstemt i svarene sine, og at det derfor ikke var noe grunn til å skille svarene. Jeg laget en egen intervjuguide til fagansvarlige og en til de nyutdanna. Begge intervjuguidene var preget spørsmål eller temaer som kunne gjenspeile informantene sine egne opplevelser og beskrivelser, da det var dette jeg var opptatt av å finne ut. Min studie bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, hvor det å komme nær informantene sin livsverden står sentralt. Spørsmålet jeg har forsøkt å finne svar på er: **Hvordan oppleves veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av nasjonale rammer for veiledning?** Jeg har valgt å strukturere empirien i tre tema, basert på resultatene. Innledningsvis i intervjuene har jeg vært opptatt av å finne ut av deres opplevelse av veiledning, ved å stille følgende spørsmål: «Veiledning for nyutdanna er et interessant tema, kan du fortelle meg om dine opplevelser?» Svarene har jeg sortert i tre hovedtema. 1. Identitet og mestring, 2. Innhold, systematikk og struktur, 3. Læring og refleksjon

### 4.1 Identitet og mestring

I empirien min kommer det frem at de nyutdanna er usikre i starten i yrkeslivet, samt at de opplever overgangen som krevende. De føler seg som en ressurs grunnet lavt sykefravær, og sier ikke noe om at de opplever seg selv som en ressurs ut ifra deres kunnskap og kompetanse. De fagansvarlige ønsker at de nyutdanna skal få økt mestringstro og bli sett på som en ressurs og bidragsyter inn i profesjonsfellesskapet. Jeg skal nå vise til eksempler på dette.

#### 4.1.1 «Jeg føler jeg må bevise at jeg kan noe»

Birte forteller også at hun føler hun må prestere i veiledning, ved å bruke profesjonsspråket, hun har en følelse av at hun må bevise at hun kan noe, forteller hun. Følelsen Birte har om å føle at hun må prestere, kan indikere noe om hennes identitet og som igjen kan påvirke opplevelse av mestring. Å prestere gjennom å bruke profesjonsspråket sier Birte. Dette kan tolkes som at hun strever med å ta i bruk profesjonsspråket i praksis, nærmere bestemt ta i bruk aktør og kommentatorkompetansen sin. Hun sier videre at hun må bevise at hun kan noe. Det kan tolkes som en usikkerhet hos den nyutdanna, samt ses i lys av overgangen mellom utdanning og yrke.

#### 4.1.2 «Overgangen mellom utdanning og yrke har vært krevende»

Birte setter ord på nettopp dette. Overgangen har vært krevende sier hun. At noe er krevende kan tolkes som en utfordring, som problematisk eller vanskelig. Dette kan igjen knyttes til det omtalte praksissjokket som flere forskere viser til, blant annet Eik 2014.

#### 4.1.3 «Jeg føler meg som ressurs fordi jeg har så lavt sykefravær»

På spørsmålet om hun føler seg som en ressurs og bidragsyter som nyutdanna i barnehagen, svarer Birte følgende: «*Jeg føler meg som en stor ressurs i barnehagen, fordi jeg har så lavt sykefravær*». Når jeg ber henne fortelle meg mer, setter hun videre ord på at «*ja, du vet det er så mye fravær i barnehagene, da er det godt å ha noen som meg, som alltid er på jobb*». Dette kan si noe om hva som rører seg i barnehagene, og hva som blir sett på som betydningsfulle egenskaper eller ressurser hos nyutdanna. Å oppleve seg som en ressurs grunnet lavt sykefravær, er ikke det samme som de fagansvarlige påpeker at de nyutdanna skal oppleve.

#### 4.1.4 Intensjon i veiledningen – mestringstro og styrking av identitet

«*De nyutdanna skal bli sett på som ressurs og bidragsyttere inn i profesjonen*» sier fagansvarlige. Dette kan tolkes som at de fagansvarlige er bevisste på at barnehagen er en lærende organisasjon, og at det alltid vil være behov for ny og oppdatert kunnskap i profesjonen. «*Som fagansvarlig oppfordrer vi veiledere til å ta inn all den nye kunnskapen i feltet*» sier de videre. Skal man tolke det, kan det bety at de nyutdanna er ressurser og bidragsyttere grunnet sin kunnskap. Dette kan ses i lys av Honneth sin teori om anerkjennelse. En følelse av å bli anerkjent for å bringe verdifull kunnskap til fellesskapet (Honneth, 2008). Det kan tenkes at det påvirker en nyutdanna sin identitet i stor grad, å få oppleve å bidra i fellesskapet. «*Veiledning skal gi de nyutdanna mestringstro*», sier de fagansvarlige videre i intervjuforløpene. Intensjonene er gode, og i samsvar med utdanningsdirektoratet sine

prinsipper og forpliktelser. For eksempel det ene prinsippet om at veiledningen inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet (Udir, 2018).

#### 4.2 Innhold, systematikk og struktur

Noe av det som kjennetegner veiledningen for de nyutdanna er likheter og ulikheter i systematikk og struktur. Den ene nyutdanna har opplevd å få gruppeveiledning, og liten grad av individuell veiledning. Den andre nyutdanna opplevde å kun få individuell veiledning. Det viser at de er noen ulikheter i hvordan strukturen og systematikken er. Omfanget av veiledningen er heller ikke lik for begge de nyutdanna. Anne som har mottatt gruppeveiledning har fått sjeldnere veiledning enn Birte som har hatt individuell veiledning. Innholdet har også vært ulikt. Tankene og intensjonene til fagansvarlige derimot, er samstemt og bærer preg av likheter, til tross for at det oppleves forskjellig for de nyutdanna.

##### 4.2.1 «Jeg får være i fokus hele tiden»

Birte forteller at hun opplever at veiledningen er basert på hennes problemstillinger og veiledningsgrunnlag. Hun må levere veiledningsgrunnlag, og det er det hun velger hva som er i fokus. Birte forteller at veileder sender oppfølgingsspørsmål i retur, for å gjøre en innramming og omramming. Dette kan tyde på at veileder har god didaktisk veilederkompetanse. Birte forteller også om relasjonene mellom henne og veisøker. Hun forteller at det føles så godt med veiledning, *«da får man bekreftet eller avkreftet om det jeg gjør er riktig eller galt»*. Dette kan igjen tolkes som usikkerhet hos den nyutdanna, samt tyde på at hun opplever at veileder gir tydelige tilbakemeldinger.

##### 4.2.2 «Jeg ville gjerne hatt hyppigere veiledning»

Dette påpeker Birte når vi prater om hennes opplevelse av veiledning. Det kan tyde på at hun har behov for det, som igjen kan peke på betydningen av veiledningen for de nyutdanna. Betydningen av at veiledning blir prioritert. Når Birte sier hun gjerne kunne hatt det hyppigere kan det si noe om at en gang i måneden ikke oppleves som nok. Det kan indikere at de nyutdanna opplever å ha mange spørsmål og problemstillinger den første tiden i yrket. Veiledningen er på egne vilkår, og det er ikke alle som ønsker, forteller fagansvarlig i begge kommunene. *«Vi ønsker ikke at noen skal stå helt utenfor å ikke få veiledning. Dersom noen ikke ønsker veiledning, må vi jobbe med forståelsen for hva veiledning er»* påpeker de. De forteller videre at de legger ansvaret om individuell veiledning over på styrer, og at de trenger



at alle styrere jobber på lag med fagansvarlige. De må sette lys på betydningen av veiledning, forteller de. Dette kan fortelle oss noe om hvorfor det er forskjeller på hvilken veiledning de nyutdanna får.

#### 4.2.3 «Jeg har falt litt gjennom i systemet – jeg har ikke fått noe særlig individuell veiledning»

Dette sier Anne etter at hun ble spurt om hennes opplevelse av veiledning. Hun forteller at hennes styrer sluttet kort tid etter at hun ble ansatt som nyutdanna barnehagelærer, og da var det ingen som fanget henne opp i systemet. Dette kan indikere en fallgruve i veiledningsordningen slik den er i dag. Hun har derimot erfaring med gruppeveiledning. Hun har vært med på en ordning kommunene har fått politisk støtte til å gjennomføre. Eksterne organisasjonspsykologer har blitt satt på saken om å veilede de nyutdanna, innenfor et forhåndsbestemt innhold. Temaene som er blitt bestemt, er tema som gjentok seg i veiledning av de nyutdanna de tidligere årene. Dette er en ordning som alle nyutdanna i kommunen blir invitert med på. De går blant annet gjennom tema som: «ny i rollen», «å lede et team», «kommunikasjon og den vanskelige samtalen».

#### 4.2.4 «Det er klare kriterier og tydelige rammer for veiledningen»

På spørsmålet om hvordan fagansvarlige opplever prinsipp og forpliktelsene fra utdanningsdirektoratet svarer de følgende: *«De er absolutt nyttige! De er nok spesielt viktige dersom en som styrer ikke har så mye kunnskap om veiledning fra før. Det er det ikke alle styrere som har. Det er klare kriterier og tydelige rammer for veiledningen. For eksempel dette med at det skal være en ekstern veileder, det er det ikke alle som er klar over, og vet hvorfor er viktig»*. Her påpeker de fagansvarlige at ikke alle styrere har så mye kunnskap om veiledning, og at derfor er det godt med noen tydelige kriterier og rammer. Dette kan tyde på at endel styrere sitter med et ansvar de ikke har kompetanse nok til å kunne lede. Det kan tenkes at uten nok kunnskap om veiledning, så er det utfordrende for en styrer å skjønne betydningen av veiledning, og dermed sikre at det blir prioritert.

### 4.3 Læring og refleksjon

Noe av det som kjennetegnet hvordan veiledningen opplevdes, var at den bar preg av læring og refleksjon. De nyutdanna peker på at de har opplevd å bli utfordret på hvordan de tenker, og de fagansvarlige er opptatt av læringen som skjer gjennom refleksjon i veiledningen. Det kan også se ut som at det finnes flere syn på hva som er læring, da den ene kommunen har stort fokus på gruppeveiledning og gir verktøy og redskaper til de nyutdanna.

#### 4.3.1 «I gruppeveiledning har jeg fått noen verktøy og redskaper jeg har med meg i bagasjen»

Anne har fått gruppeveiledning opptil flere ganger. Hun husker ikke nøyaktig antall, men minst fire. Gruppeveiledningen har vært felles for alle nyutdanna barnehagelærerne på første året i kommunen. Her har organisasjonspsykologer hatt gruppeveiledning i større og mindre grupper, hvor det har vært en casebasert tilnærming. Anne har selv tatt med saker til diskusjon. Generelt om gruppeveiledning forteller Anne følgende: *«Organisasjonspsykologen som hadde veiledning med oss var kjempeflink. Jeg har hatt stort utbytte. Jeg sitter igjen med mye kunnskap. Vi har lært mye om hvordan vi skal være i møte med andre mennesker. Jeg har fått noen redskaper og verktøy, som jeg kan ta opp fra bagasjen når jeg trenger å bruke de»*. Videre forteller hun at *«Veiledning har jeg hatt stort utbytte av, det er det ingen tvil om. Jeg har lært mye jeg ikke allerede kunne»*. Når Anne setter ord på at hun har hatt stort utbytte av veiledningen, kan det tolkes som noe hun opplever om nyttig i en positiv forstand. Hun forteller konkret om at hun har fått tips og redskap til hvordan hun kan løse ulike situasjoner hun muligens vil møte på veien som nyutdannet. Denne tilnærmingen som blir brukt i veiledning, hvor en tar utgangspunkt i praksis og knytter den med teori, kan vise tegn på at det finnes kunnskap om PYT modellen, som er en av de mest kjente handlings- og refleksjonsmodellene innenfor veiledning i barnehagefeltet (Skagen, 2004, s. 34).

#### 4.3.2 «Vi blir utfordret på hvordan vi tenker»

Dette forteller Anne når hun beskriver sin opplevelse av veiledningen hun har vært med på. Det kan tyde på at veiledningen bærer preg av refleksjon. Mulig også refleksjon kring valg de nyutdanna må ta, siden hun sier at de blir utfordret på hvordan de tenker. Dette kan vitne om kompleksiteten i yrket og alle utfordringene man står overfor.

4.3.3 «De nyutdanna skal lære å utføre pedagogisk lederrollen gjennom refleksjon»  
«De skal gjennom refleksjon i veiledning være deltakende i egen profesjonsutvikling». Dette er de fagansvarlige sine beskrivelser om hvordan de har prøvd å legge opp veiledningen til de nyutdanna, basert på prinsippene og forpliktelsene sin Utdanningsdirektoratet. Dette kan vise til at de er kjent med hva veiledning bør inneholde, samt at de streber etter å oppnå kvalitet. De fagansvarlige belyser læring gjennom refleksjon i veiledning.

#### 4.4 Avslutning

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for de mest sentrale funnene i tilknytning til problemstillingen min. Analysen viser at de intervjupersonene uttrykker å oppleve veiledning for nyutdannede særlig meningsfylt knyttet til temaene: 1. Mestring og identitet, 2. Innhold, systematikk og struktur, 3. Læring og refleksjon. Når intervjupersonene beskriver mestring og identitet i veiledning, viser det seg at intensjonen til de fagansvarlige, samt utdanningsdirektoratet om at de nyutdanna skal bli sett på som en ressurs og bidragsyter ikke nødvendigvis skjer i den grad man ønsker. De nyutdanna opplever å være en ressurs når de har lavt sykefravær. Dette er ikke intensjonen til de fagansvarlige jeg har intervjuet. I forhold til systematikk og struktur i veiledningene er det et sentralt funn at det fortsatt er ulikheter i innhold, systematikk og struktur på veiledningene de nyutdanna mottar. Mye av ansvaret blir lagt over til styrerne, og det er litt tilfeldig hvem som mottar veiledning og ikke. Innholdet og strukturen varierer også. Målet til Utdanningsdirektoratet om et likeverdig tilbud til alle, er ikke oppnådd. Opplevelsen blant intervjupersonene viser at mye av veiledningen skjer i form av refleksjon som igjen har som mål å skape læring. Det er stort søkelys på læringsutbyttet i veiledningene, blant fagansvarlige.

## 5 Drøfting

Tidligere forskning har etterlyst mer forskning på veiledning av nyutdanna. Min studie slik jeg ser det, har gitt et viktig budskap rettet mot forskning på veiledning. Et klart funn i min studie er at de nyutdanna ikke spontant forteller at de opplever å bli anerkjent for sin kompetanse, selv om dette er intensjonen til både fagansvarlig i begge kommunene, samt utdanningsdirektoratet. Et annet funn i min studie er at det finnes flere syn eller oppfatninger av veiledning, og hva den innebærer, og heller ikke oppleves å være et likeverdig tilbud til alle. Dette er funn jeg videre skal drøfte. Jeg har strukturert drøftingen med to hovedoverskrifter, som har en felles rød tråd. Drøftingen skal gi svar på problemstillingen min: **Hvordan oppleves veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av nasjonale rammer for veiledning?**

### 5.1 Perspektiver på veiledning

#### 5.1.1 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

For at vi skal kunne ta i bruk vitenskapelige begreper, må vi jobbe hardt og lenge for å prøve å forstå begrepene. Det er først når vi har forstått hva begrepene betyr, og hva som ligger i disse, at det gir betydning for handling (Säjlö, 2016, s. 119). For meg sier dette noe viktig om læring i sosiokulturelt perspektiv. Hva den enkelte er i stand til å lære, påvirkes av sosiokulturelle erfaringer i den tiden man lever i (Säjlö, 2016, s.105). Vi mennesker skiller oss fra andre skapninger, ved at vi har symbolsk språk som hjelper oss å lære, på den måten at vi kan samtale med andre. En kan dele erfaringer og lytte. På denne måten kan erfaringer spres raskt. Når en kommuniserer om erfaringer, skaper man et kollektivt og sosialt minne, hvor kunnskap har blitt videreført gjennom generasjoner. Det kan skrives ned, og på den måten blir skriftspråket en viktig ressurs for læring (Säjlö, 2016, s.105). Lev. S. Vygotskijs var opptatt av hvordan mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning, og hvordan dette påvirket evnen til læring. Han hevdet at menneskers evner ikke avgjøres av biologiske forutsetninger, men at vi kan bruke redskaper for å tilegne oss kunnskap. Redskapet medierer handlingene våre, og de er instrumenter vi er avhengige av. Vi mennesker bruker intellektuelle redskaper når vi tenker og kommuniserer. Ordet «prosent» er

et medierende redskap som gjør at vi kan analysere og beskrive verden rundt oss (Säljö, 2016, s.109). Vi mennesker er hybridskapninger. Det vil si at vi tenker, arbeider, leker og lærer med støtte i artefakter. Vygotskij mener at språket er et medierende artefakt og kaller dette for *redskapens redskap*. En avgjørende forskjell på mennesker og andre individ, er evnen til intersubjektivitet. Det å kunne dele en forståelse og evnen til å sette seg inn i et annet menneske sitt perspektiv (Säljö, 2016, s.112). En grunnleggende metafor innenfor det sosiokulturelle perspektivet er appropriering. Det betyr «å ta til seg», «å låne» eller «å ta inn over seg og gjøre til eget». Dette skjer i kommunikasjon mellom mennesker. Vygotskij hevder at når barn lærer i et fellesskap med voksne, er det en ubalanse. Han omtaler den voksne som «den mer kompetente» som støtter barnet på vei inn i ny kunnskap. Han hevder at barnet da er i proksimal utviklingssone. Barnet lånet den mer kompetente voksnes sine innsikter og ved den hjelpen, kan barnet slik jeg forstår det gjennom samhandling i proksimal utviklingssone mestre noe nytt. Flere utviklingspsykologer har kalt dette for stillasbygging, når den voksne støtter barnet på denne måten, særlig Bruner (Säljö, 2016, s.119). Her kan det trekkes paralleller mellom barn-voksen relasjon, og veileder - veisøker relasjon. Deltakelse i læringsfellesskap former og påvirker hvordan den nye profesjonsutøveren tenker og handler (Säljö, 2016, s.130). Når Anne forteller om sin opplevelse av veiledning, sier hun følgende: «Vi blir utfordret på hvordan vi tenker», dette kan ses i lys av å være deltakende i et læringsfellesskap preget av et sosiokulturelt syn på læring.

Anne har fått gruppeveiledning opptil flere ganger. Hun husker ikke nøyaktig antall, men minst fire. Gruppeveiledningen har vært felles for alle nyutdanna barnehagelærerne på første året i kommunen. Her har organisasjonspsykologer hatt gruppeveiledning i større og mindre grupper, hvor det har vært en casebasert tilnærming. Anne har selv tatt med saker til diskusjon. Generelt om gruppeveiledning forteller Anne følgende: «*Organisasjonspsykologen som hadde veiledning med oss var kjempeflink. Jeg har hatt stort utbytte. Jeg sitter igjen med mye kunnskap. Vi har lært mye om hvordan vi skal være i møte med andre mennesker. Jeg har fått noen redskaper og verktøy, som jeg kan ta opp fra bagasjen når jeg trenger å bruke de*». Videre forteller hun at «*Veiledning har jeg hatt stort utbytte av, det er det ingen tvil om*». Det kan se ut som at veiledningen Anne har mottatt bærer preg av sosiokulturelt læringssyn, ved at hun har fått noen redskaper med seg i bagasjen, som appropriasjon, og som en hjelp til hvordan kunne håndtere de ulike situasjonene hun vil kunne møte på som nyutdanna.

### 5.1.2 Barnehagen som en lærende organisasjon:

Barnehagene er en organisasjon som stadig er i endring. Vi må holde oss oppdatert, for å kunne følge den nyeste utviklingen innenfor feltet. Gotvassli peker på betydningen av arbeidet med å være en lærende organisasjon, og veiledning i barnehagene.

Kunnskapsdepartementet skriver om barnehagen som en lærende organisasjon. Rammeplanen for barnehager sier: *«Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet. Det forutsettes derfor at barnehageeieren vektlegger de ansattes faglige og pedagogiske vurderinger i sin styring»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Ved en gjennomgang av flere ulike styringsdokumenter, er det tydelig at både politikere og fagfolk er enig i at personalets kompetanse er avgjørende for kvalitet (Gotvassli, 2019, s.18). De stiller videre spørsmål med hva vi ønsker av en barnehage i forhold til barnehagens mål og strategier. Det hevdes at systematisk arbeid med kompetanseheving av personalet er avgjørende. En må kartlegge kompetansen som finnes, og videre utforme strategier for å anskaffe og utvikle denne. En må se på læring på individ og organisasjonsnivå. Læring som fører til endring av praksis og dermed antatt bedre kvalitet i barnehagene. Dette ligger til grunn for at barnehagen må være en lærende organisasjon (Gotvassli, 2019, s. 18).

Kunnskapsdepartementet sier følgende: *«som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse»* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.16). Rammeplanen fra 2017 sier at barnehagene er en lærende organisasjon og at de må det må planlegges og vurderes med begrunnelse fra barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.37). Det sies i rammeplanen fra 2013 at det er styrer og pedagogisk leder sin oppgave å bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.10). Veiledning kan bli sett på som ett verktøy som brukes i planlegging, vurdering og dokumentasjon, der personalet kan reflektere over faglige spørsmål og dermed videreutvikle sin kompetanse. En lærende organisasjon er preget av en undringskultur. Den er preget av nysgjerrighet, undring og interesse, fremfor klare fasitsvar. En måte å skape en undringskultur på, er å blant annet å dele kunnskap, erfaringer og meninger. Det å dele kunnskap, kan man gjøre i veiledning. Utdanningsdirektoratet oppfordrer til å ta de nyutdanna sin kunnskap og kompetanse inn i profesjonen. De skriver følgende: *«veiledningen inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdanna som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet»* (Udir, 2019). Her kan man trekke paralleller til de nyutdanna sin opplevelse av det å være nytilsatt. Det de

nyutdanna forteller kan tolkes som at de er usikre, ved at det uttrykkes følgende opplevelse: *«Veiledning har jeg hatt stort utbytte av, det er det ingen tvil om. Jeg har lært mye jeg ikke allerede kunne. Jeg blir utfordret på hvordan jeg tenker»*. Det kan tyde på at de undrer seg i stor grad, og kanskje mer en de fleste andre som har lengre fartstid i yrket. En undringskultur bærer preg av at man debatterer og utfordrer hverandre. En kan si at gjennom at personalet skaper og deler kunnskap skjer det kollektive læreprosesser. Dette omtales også som enkel og dobbelkretslæring, samt deuterolæring (Mørreaunet, 2019, s.161). Slik sett blir veiledning en måte å lære på, ved å snakke og tenke sammen. Veiledning kan bidra til at en kan se nye handlingsalternativer i egen praksis, som igjen skaper undring, refleksjon og endring. Veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon henger tett sammen (Mørreaunet, 2019, s.161). Da blir det relevant å se videre på refleksjon, struktur og systematikk i barnehagen. Hvordan legges det til rette for veiledning av nyutdanna og hva er innholdet?

### 5.1.3 Refleksjon, struktur og systematikk i barnehagen:

*«Vi blir utfordret på hvordan vi tenker»* Dette forteller Anne når hun beskriver sin opplevelse av gruppeveiledningen hun har vært med på. Det kan tyde på at veiledningen bærer preg av refleksjon og kollektive læreprosesser. Mulig også refleksjon kring valg de nyutdanna må ta, siden hun sier at de blir utfordret på hvordan de tenker. Dette kan vitne om kompleksiteten i yrket og alle utfordringene kan stå overfor.

Utdanningsdirektoratet belyser refleksjon som bevisste eller til dels styrte tankeprosesser. Hensikten med refleksjon er å belyse en sak på ulike måter. Refleksjon handler ikke om å bli enige, men om å bidra med ulike perspektiver på en sak. Refleksjon kan bidra til læring og utvikling av egen praksis, samt å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet. De som reflekterer sammen, kan utveksle tanker. Man utfordrer sitt eget og andre sitt tankesett gjennom refleksjon. Utdanningsdirektoratet ser sammenheng mellom struktur og systematisk arbeid. Struktur er rammer som legges for veiledningen. Det kan omhandle organisering og innhold. Strukturer kan bidra til støtte i utviklingsarbeid, men også begrense det. Derfor må strukturer alltid vurderes opp mot barnehageloven og rammeplanen. Støtter strukturene det barnehagene skal forvalte? En refleksjon rundt struktur og systematisk arbeid er av betydning. Refleksjoner må bli styrt av ønske om forandring, en vilje til gjennomføring og erkjennelse av at forandring tar tid (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Har man et fremover lent blikk på veiledningens struktur, kan det da bli relevant å se på innholdet i veiledningene. Det kan tenkes at det vil være behov for å se om det finnes en systematisk måte å ta vare på de spørsmålene de nyutdanna stiller, samt se på hvordan den nyutdanna sin kompetanse skal komme barnehagen til gode. Den didaktiske trekanten kan knyttes til den reflekterende veiledningen (Høihilder og Olsen, 2010, s.35) Et reflekterende perspektiv på veiledning kjennetegnes av dialog og diskurs, som videre innebærer et likeverdighetsprinsipp. I den didaktiske trekanten er det tre nivåer. P1, P2 og P3. Nederst i trekanten er P1, som utgjør handlingsnivået. P2 utgjør teori og erfaringsbaserte begrunnelsene for handlingen. P3 nivået symboliserer hver enkel yrkesutøver sitt verdigrunnlag og etisk refleksjon over handling. Nivået P2 og P3 utgjør hver enkelt yrkesutøver sin praktiske yrkest teori. Det blir ofte forkortet til PYT. En refleksjon over PYT kan bidra til innsikt i våre høyest personlig og særegne teoretiske perspektiver på praksis. Praktisteori er med andre ord et personlig konstruert produkt, hvor målet er bevisstgjøring av yrkesutøvelsen gjennom refleksjon. Refleksjon over yrkesutøvelsen kan skje i veiledning i møte mellom veileder og nyutdanna. De forskjellige veiledningsteoriene er stadig i bevegelse og kan hente inspirasjon fra ulike teorier og kontekster. Mine funn viser at det finnes ulik praktisering av veiledning. Det kan tenkes at det finnes ulikt syn på læring, og på hva kunnskap er. Når det finnes ulikt syn på læring, og på hva kunnskap er, forplanter det seg, og påvirker hvordan vi utøver veiledning. Ulike læringsteorier er med på å nyansere synet på læring, samt gi oss en bredere forståelse av ulike veiledningsperspektiver. Hvordan veiledning foregår er avhengig av den aktuelle problematikken og situasjonen (Høihilder og Olsen, 2010,s.39).

Mesterlæreperspektivet er interessant innenfor veiledning av nyutdanna. Begrepet er blitt forstått med ulike oppfatninger. Mesterlære kan bli sett på som en målrettet virksomhet hvor den profesjonelle og faglige utviklingen blir synliggjort og åpen. Man kan lære av andres praksis, samt gjennom å dele egne erfaringer. Refleksjon med utgangspunkt i forhåndsdefinerte faglige temaer, kan skape faglig og profesjonell utvikling (Høihilder og Olsen, 2010, s.41). Det kan se ut som at fagansvarlige sine tanker om veiledning er nært knyttet til refleksjon. De sier følgende: «*De nyutdanna skal lære å utføre pedagogisk lederrollen gjennom refleksjon*» og «*De skal gjennom refleksjon i veiledning være deltakende i egen profesjonsutvikling*». Dette er de fagansvarlige sine beskrivelser om hvordan de har prøvd å legge opp veiledningen til de nyutdanna, basert på prinsippene og forpliktelsene sin Utdanningsdirektoratet. Dette kan vise til at de er kjent med hva utdanningsdirektoratet anbefaler at veiledning bør inneholde, samt at de streber etter å oppnå kvalitet. De



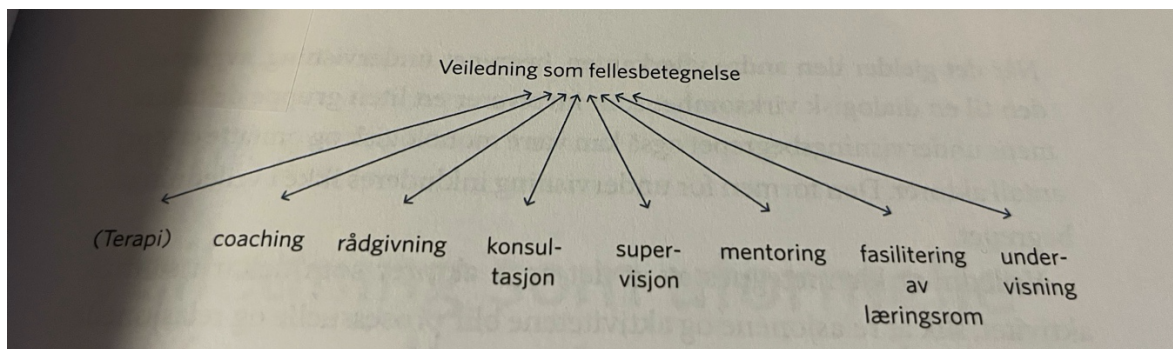
fagansvarlige belyser læring gjennom refleksjon i veiledning. Vi skal se nærmere på hva veiledning kan være.

#### 5.1.4 Hva er veiledning?

På spørsmålet om hvordan de fagansvarlige opplever prinsipp og forpliktelsene fra utdanningsdirektoratet svarer de følgende: *«De er absolutt nyttige! De er nok spesielt viktige dersom en som styrer ikke har så mye kunnskap om veiledning fra før. Det er det ikke alle styrere som har. Det er klare kriterier og tydelige rammer for veiledningen. For eksempel dette med at det skal være en ekstern veileder, det er det ikke alle som er klar over, og vet hvorfor er viktig»*. Her påpeker de fagansvarlige at ikke alle styrere har så mye kunnskap om veiledning, og at derfor er det godt med noen tydelige kriterier og rammer. Dette kan tyde på at endel styrere sitter med et ansvar de ikke har kompetanse nok til å kunne lede. Det kan tenkes at uten nok kunnskap om veiledning, så er det utfordrende for en styrer å skjønne betydningen av veiledning, og dermed sikre at det blir prioritert. Så hva er veiledning?

Det finnes flere syn på veiledning. Læringsform kan veiledning beskrives som. Dersom man deler opp ordet, kan man skrive om vei og ledning. Vi kan se på det som at det finnes en eller flere veier, og noen skal lede vei (Skagen, 2011, s.190). Man kan beskrive veiledning som et møte. Næss hevder at alt som foregår mellom mennesker beskrives som kommunikasjon. Det finnes ulike elementer i veiledningsmøter. Det foregår syv ulike elementer. 1. Ramme, sammenheng og kontekst. 2. Tema, innhold og agenda. 3. Koreografi, struktur, aktivitetsmønster. 4. Kommunikasjonsform. 5. Stemmebruk. 6. Mål. 7. Hvem skal delta. Han sier at det handler ikke bare om metoder, men om å sette noen rammer hvor en skaper rom for undring, utfordringer og valg. Å lage en veiledningskoreografi, skaper struktur i møter (Næss, 1999, s.62). Veiledning kan ses på som didaktiske møter, som skjer mellom profesjonsutøvere som lærere, om didaktiske saker. Didaktiske møter, er møter mellom noen, om noe. Tema som tas opp er didaktikk som gjelder alle de pedagogiske arbeidsoppgaver, som en kan møte i yrkesutøvelsen. For at veiledningen skal oppleves som meningsfull for veisøker, er det viktig at veiledningen er basert på deres opplevde problemstillinger. Veiledningen må skje på veisøkers egne vilkår. Det krever at en som veileder stiller spørsmål for å klargjøre og finne ut hvordan en kan bidra. Det kan en oppnå ved å gjøre en innramming og omramming om veiledningsgrunnlaget som veisøker leverer inn (Hanssen og Østrem, 2011, s. 56). Innramming vil si at veileder stiller spørsmål som er oppklarende, som for eksempel: «hva handler dette om, og hva ligger bak?». Veileder tar i bruk hermeneutikk og stiller spørsmål til

veiledningsgrunnlaget. På denne måten kan saken rammes inn, og veileder kan lettere tolke og forstå hvilken kontekst saken inngår i. Veileder ønsker å klargjøre veisøkers perspektiv. Her kunne veisøker tatt i bruk Deweys fem steg i en problemløsnings modell. Første steg handler om å prøve å definere saken, ved å undersøke ett problem nærmere (Dewey, 2009, s.94). Jeg velger å se dette i hånd med Deweys forklaring på innramming. Omramming gjøres for å snu på saken og se den ut ifra flere perspektiver. Når veisøker og veileder møtes til veiledningssamtale, er begge parter forberedt. Innramming og omramming fortsetter i selve møtet og koreografien kan måtte endres underveis. For at didaktiske møter skal være meningsfulle, må begge parter være godt forberedt (Hanssen og Østrem, 2011, s.58-59). Veiledning er en dialogisk virksomhet som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Denne sammenhengen veves inn i og konstituerer veiledningens form og innhold. Veiledningen kan foregå som uformell eller mer formalisert virksomhet. Virksomheten er målrettet, prosessuell og relasjonell. Hensikten er å fremme utvikling og læring (Bjerkholt, 2017, s. 35). Veiledningsbegrepet blir i flere sammenhenger brukt som en fellesbetegnelse, for mange ulike tradisjoner. Bjerkholt (2017) har utarbeidet denne modellen for å illustrere:



(Figur 2, Bjerkholt, 2017)

Bilde illustrerer mange ulike tradisjoner for veiledning. Veiledning blir belyst som blant annet relasjonell. Hva innebærer det? Det blir da relevant å se videre på sirkulære samspill.

### 5.1.5 Sirkulært samspill

Forholdet mellom veileder og veisøker påvirker utbyttet av veiledningen. Sett i lys av sirkulært samspill, må man se betydningen av opplevelsen til veisøker. I hvor stor grad veisøker blir hørt, forstått og respektert, påvirker utbytte av veiledningen (Roaldset, 2011, s.64). Han sier videre at veisøker og veileder har ett felles ansvar for veiledningsforholdet. På samme tid har veilederen ett særskilt ansvar for relasjonskvaliteten. Med utgangspunkt i å ha felles ansvar for veiledningsforholdet, ønsker jeg å trekke inn Bateson. Gregory Bateson var

en vitenskapsmann som var interessert i hvordan mennesker tenker og forstår verden (Bateson, 2000, s. 12). Han hevder at samspill må forstås sirkulært, på den måten at et samspill mellom to mennesker har sammenheng. Det betyr at den ene ikke er en direkte årsak til det andre (Bateson, 2000, s. 13). Jeg ser sammenheng mellom det ansvar som en veileder og veisøker har i veiledningen. Det kan sammenlignes med sirkulært samspill i møte mellom to mennesker. Man må være bevisst i sin rolle som veileder, at både veileder og veisøker bidrar og er ansvarlige i ett veiledningsmøte. Det er relevant å se videre på veiledning som en etisk handling.

### 5.1.6 Veiledning, en etisk handling

Uansett hva slags veiledning det er snakk om, så handler det om å hjelpe og ivareta et annet menneske. Man veileder ikke for sin egen skyld, men for andre sin del. Veiledning er en etisk handling. Med en slik oppfatning, kan man si at kvaliteten på veiledningen som utøves også er et spørsmål om etikk (Botnen Eide et.al, 2020, s.11). For å sikre seg mot en dårlig veiledning, må det foreligge noen retningslinjer, for at veisøker skal bli ivaretatt på en ordentlig måte. Slike retningslinjer er somregel blitt til som et resultat av dårlige erfaringer. Forskning, samt mine funn viser at ikke alle opplever å motta likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet. Det kan da tenkes at Utdanningsdirektoratet sitt mål om prinsippl og forpliktelser til veiledning er en etisk handling. En negativ opplevelse av veiledning, kan ha blitt snudd om til noe positivt, som sier noe om hvordan veiledning bør foregå. Med andre ord, er retningslinjer i veiledning en måte for å sikre at veisøker opplever å motta veiledning som bærer preg av kvalitet. Man kan ikke basert på retningslinjer si at veiledningen oppleves som god av den grunn. Det er flere komponenter som må ligge til grunn for god veiledning. Retningslinjer kan betraktes som nødvendige, men ikke tilstrekkelige for god veiledning. Retningslinjer kan skape rom for god veiledning, men ikke sikre. Om veiledningen oppleves som god av veisøker, kommer an på subjektive opplevelser. De er situasjons- og personavhengige. Hvordan opplever veisøker å bli tatt imot? Hvordan veisøker blir ivaretatt av veileder påvirker i stor grad opplevelsen av om hvorvidt veiledningen er god eller dårlig. Det er av betydning av veileder er bevisst på hvor prisgitt veisøker er i et veiledningsmøte. Veileders fysiske fremtoning og ytringer er av stor betydning. Relasjonene og hvordan veisøker blir møtt preget i stor grad veiledningen. Relasjonene i veiledning, vil ha mange fellestrekk med relasjonene i typiske dialoger og problemløsende samtaler. De er preget av respekt for hverandres forskjellighet. Veiledningen vil være asymmetrisk, fordi den er preget

av at veileder har spesielle kvalifikasjoner og dyktighet. Dette gjør veiledningsforholdet til et profesjonelt forhold. Veisøker har forventinger om en viss moralsk og farlig standard. For at veiledningen skal skape rom før læring og utvikling, må veileder være i stand til å tilrettelegge for utvikling. Med utgangspunkt i at de etiske grunnlaget i veiledning innebærer å hjelpe og ivareta veisøker, blir det avgjørende hvilket klima som skapes, og om veisøker lar seg involvere og engasjere. Da blir det avgjørende hvordan veileder bruker makten som man har i veiledningsforholdet. Da kan etiske retningslinjer være gode å støtte seg på. Etiske retningslinjer kan være verdifulle fordi de kan gjøre veiledningsforholdet mer tydelig. Det kan skape noen refleksjoner hos veileder som kan være verdifulle på den måten at en blir mer bevisst i møte med veisøker. Veiledningssamtalene er også preget av skjønn og personlige vurderinger. Veiledning angår veisøker livsmuligheter, på den måten av veiledning kan bidra til vekst og utvikling, eller det motsatte. Med dette som utgangspunkt, blir det synlig hvor stort ansvar veileder har. Det er lett å tenke som veileder, at min kunnskap skal videreformidles, for at veisøker skal lære. Det er noe mangelfullt ved en slik tenkning. Det finnes noen forutsetninger for hvordan veiledning bør foregå. Hvilket menneskesyn preger veileder sin måte å drive veiledningsarbeid? Hva er menneskers potensiale til endring? Dette er store spørsmål, men viktige spørsmål med utgangspunkt i etikk i veiledningsmøtet. Veiledningen stiller med andre ord krav til veileder sine holdninger og tilnærminger til veisøker. I veiledningssituasjoner er det fort gjort at kompetansedelen blir størst vektlagt, gjennom at veileder «gir svar» på løsninger til veisøker. Svakheten med en slik måte å utøve veiledning på, er at man overser følelsene. Følelser er en forutsetning for endring. Følelser skaper og blokkerer for endring. Dermed blir veilederen sine holdninger og måten han møter veisøker på, en viktig forutsetning for god veiledning. Da blir det relevant å se på etiske dimensjoner av det å være lydhør og lyttende. Når veileder er opptatt av å lytte til veisøker, kan det være lettere for veisøker å komme på banen. Det er først så man får innblikk i veisøker sine tanker og erfaringer, at man lytter aktivt. Ved å holde seg selv tilbake og være aktivt lyttende, kan veileder gi veisøker rom til å vokse og handle. Vi har nå sett at veiledning er en etisk handling, hvor man som veileder tar noen valg basert på etikk underveis i et veiledningsmøte. Hvem er jeg i møte med veisøker og hva er til veisøkers beste? Det er tydelig at veiledning innebærer store etiske spørsmål (Botnen, Eide et. al., 2020, s. 70). Vi har nå sett at veiledning er en etisk handling, hvor relasjonene i veiledningsmøtet er av stor betydning. Da blir det nærliggende å drøfte relasjonene sin kvalitet, knyttet til mine funn.

### 5.1.7 Relasjonens kvalitet

Birte forteller om relasjonene mellom henne og veileder. Hun forteller at det føles så godt med veiledning, *«da får man bekreftet eller avkreftet om det jeg gjør er riktig eller galt»*. Dette kan igjen tolkes som usikkerhet hos den nyutdanna, samt tyde på at hun opplever at veileder gir tydelige tilbakemeldinger. Det kan også ses i lys av at det finnes andre som vet bedre, og man kan da stille spørsmål til hvordan det påvirker de nyutdanna sine evner til å stole på seg selv? Det kan tenkes at om veiledning blir sett på som en prosess hvor det skjer felles læring, så ville det i større grad påvirket de nyutdanna til å stole på egne vurderinger og gjøre dem mer selvstendig som profesjonsutøvere. Birte forteller også at veiledning føles godt, som kan indikere at relasjonene mellom veileder og nyutdanna er god. Undersøkelser viser at relasjonens kvalitet i en veiledning, har større betydning for utfallet enn selve veiledningsmetoden. Veiledningsrelasjonens kvalitet viser seg å være den viktigste faktoren for en vellykket veiledning (Roaldset, 2011, s.65). En veileders profesjonelle kompetanse kan deles i tre deler. Kunnskap om veiledning, veiledningsspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Dette kan forenkles ved å omtale veileders profesjonelle kompetanse ved å videre si at en må «vite», «gjøre» og «være». Roaldset henviser til Skau (2005) som sier at en grunnleggende side ved profesjonsutøveren er personlig væremåte. Hun påpeker at denne siden er helt grunnleggende, for den som veileder. Den personlige væremåten må inneholde følsomhet for samspill, sosialt mot, ansvarsfølelse og intuisjon. Dette utgjør en del av profesjonaliteten. Ved hjelp av egnet personlig væremåte og profesjonalitet, vil veiledere kunne hjelpe den nyutdannede på en god måte. Det skrives videre om at våre egne holdninger, verdier, tankesett og væremåter bevisstgjøres, utfordres og videreutvikles. Personlig kompetanse utvikles gjennom hele livet. Gjennom å være personlig bevisst, reflektere rundt opplevelser og knytte dem til egne erfaringer, utvikles den personlige kompetansen (Roaldset, 2011, s.66).

### 5.1.8 Didaktisk veiledning

Organisatoriske rammer vil være en betydningsfull forutsetning for å oppnå et likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet (Hobson & Maxwell, 2020., s.184). Veiledning av god kvalitet innebærer å:

- skape en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket

- skape en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket

- videreutvikle den nyutdannedes kompetanse og praksis

- motivere den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket

(Hobson & Maxwell, 2020., s. 184)

Dette viser tidligere internasjonal forskning. Organisatoriske rammer velger jeg å se på som blant annet hvilken struktur og systematikk det finnes i veiledningen. En veiledning er kompleks, og det må foretas mange valg, hevder Brekke (2009, s.196). Dette kan belyse kompleksiteten i de organisatoriske rammene som er av betydning for å oppnå kvalitet i veiledningen. I den forbindelse tenker jeg at det vil være relevant å se de på didaktiske valg som blir tatt for veileingsordningen, da det vil være dilemmaer knyttet til disse valgene. For eksempel dilemmaer knyttet til valg av innhold (Brekke, 2009, s.197). Veiledningssamtalen må ses på i et didaktisk perspektiv. Brekke viser til viktigheten av den mest sentrale faktoren i veiledning, nemlig læring (Brekke, 2009, s.196). Utdanningsdirektoratet er opptatt av at det skal skje læring gjennom veiledningen. De skriver følgende: «Veiledningen videreutvikler den nyutdanna sin kompetanse» (Udir, 2019). Læringsmål og læringsstrategi er noe veileder er nødt til å forholde seg til i forkant av en veiledning. Veiledning er komplekst, man må foreta seg mange valg. Når det er dilemmaer knyttet til valg en må foreta, kommer didaktikken i veiledningen inn. Brekke hevder at didaktikk beveger seg mellom didaktisk praksis og teori. Didaktikkbegrepet innebærer planlegging, gjennomføring, analyse og refleksjon over hvordan en veileder og lærer. En kan se på didaktikk som veileders redskap. Når veileder tar i bruk didaktisk tenkning før veiledningssamtalen, sikrer veileder at veiledningen er analysert og gjennomtenkt, i den grad det er mulig. Det er gjort refleksjoner omkring læringsmål og det faglige innholdet i veiledningen. Det er blitt reflektert over hvordan veiledningen skal foregå og gjort begrunnelser. For å kunne didaktisk planlegge en veiledning, forutsettes det at veileder får nøye kjennskap til veisøkers læringspotensial. Veileder sitt ansvar blir å få veisøker til å strekke seg litt lenger, ved å være en støttespiller (Brekke, 2009 s. 197-200). På denne måten kan en som veileder hjelper den nyutdanna til å videreutvikle læringspotensialet. Da må man vite hvor læringspotensialet hos den nyutdanna er. Det kan tenkes at gjennom en systematikk og struktur i veiledningen, hvor en kartlegger disse potensialene vil kunne gjøre kvaliteten på veiledningen bedre, gjennom didaktisk tenkning over innholdet. Det forteller Birte noe om.

Jeg ba Birte om å fortelle om sin opplevelse av veiledning. Hun fortalte at hun opplevde at veiledningen var basert på hennes problemstillinger og veiledningsgrunnlag. Hun måtte levere

veiledningsgrunnlag, og det var hun som valgte hvilket tema som var i fokus. Veileder sendte oppfølgings spørsmål i retur, for å gjøre en innramming. Dette kan tyde på at veileder har god didaktisk veilederkompetanse. Det finnes blant annet tre aspekt å ta hensyn til i veiledningen. Disse tre aspektene kan ses i sammenheng med innramming og omramming. Det normative aspektet, hvor veileder formidler hvordan noe bør være, med utgangspunkt i egne erfaringer, læringssyn, verdioppfatninger, samfunnsoppfatninger og menneskesyn. Det deskriptive aspektet innebærer at veiledningen skal være en samtale hvor en bruker tid på å beskrive noe veisøker har gjennomført. Hvordan ting er. Det analytiske aspektet innebærer at veileder legger til rette for at veisøker får mulighet til å tolke og forstå. Alle disse tre aspektene henger nøye sammen, og det er opp til veileder å vurdere hvor mye tid en skal bruke på å beskrive, analysere og gi råd. En må finne en balanse her, for at veisøkers læringspotensial skal bli best mulig ivaretatt. For at en veileder skal kunne legitimere og begrunne valg som må tas i forbindelse med veiledning, må veileder ha en solid didaktisk kompetanse. En didaktisk dobbelkompetanse vil si evnen til å ha kontroll på både veiledningens mål, samt kunne drøfte slike spørsmål (Brekke, 2009, s.201). Brekke setter lys på den tause kunnskapen som finnes blant veiledere. Hun hevder at svært mange veiledere er eksperter på sitt område, men at de sliter med å begrunne sine standpunkt og didaktiske valg overfor de nyutdanna (Brekke, 2009, s.201).

Man kan knytte veiledning av nyutdanna til ordet meningsfulle didaktiske møter, som et møte mellom veileder og veisøker (Hansen og Østrem, 2011, s.56). Jeg mener at for å gjøre møtene meningsfulle er det vesentlig at det er de nyutdanna sine opplevelser og problemstillinger som er i fokus. På denne måten blir veiledningen meningsfulle møter hvor den nyutdanna opplever å få være i sentrum. Når Birte forteller om at veiledningen er basert på hennes egen problemstilling, kan det tyde på at det er større sjans for at det ble et meningsfullt møte for henne som nyutdanna. Didaktiske meningsfulle møter, krever en viss struktur. Man må planlegge gjennomføringen. Veileder må gjøre en innramming av veiledningsgrunnlaget som betyr at veileder stiller oppklarende spørsmål for å finne ut hva som ligger bak den nyutdanna sin problemstilling. For at veileder skal gjøre en god innramming, må veileder tenke: Hva handler egentlig dette om, hva ligger bak? På denne måten blir veileder hermeneutiker som stiller spørsmål for å ramme inn saken om hvordan den skal tolkes og hvilken kontekst det inngår i. Omramming handler om å snu på saken og se den i nytt eller annet lys. Problemstillingen løftes til andre nivåer og det er mulig å se på det med en ny forståelse. På

denne måten kan veiledningen bli meningsfulle didaktiske møter mellom veileder og den nyutdanna (Hansen og Østrem, 2011, s.56).

En konstruktivistisk forståelse av læring er basert på at mennesket er ansvarlig, aktivt og handlende. Alle mennesker konstruerer sin virkelighet, og denne er konstruert fra et perspektiv og må ses i lys av det perspektivet. Det konstruktivistiske paradigme er så omfattende og finnes i så mange varianter at det fremstår som dominerende. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen kan knyttes til Vygotsky. Imidlertid kan konstruktivistisk paradigme romme mange ulike syn på læring. Piaget sitt syn på læring som individuell prosess, samt Vygotsky sin teori om at læring skjer i fellesskap med andre. Vygotski sin teori om læring som basert på en interaktiv kunnskap og læringssyn, har sammenheng med det sosiokulturelle synet på læring. Det bygger på forståelse om at mennesker aldri kan forstås uavhengig av den konteksten de er endel av. Å studere veiledning uavhengig av kontekst vil fremstå som meningsløst i et sosiokulturelt perspektiv. Det innebærer at kunnskap om veiledning ikke kan ses uten den konteksten veiledningen er endel av. Kontekst deles inn i ulike typer. Disse ulike kontekstene får et dialektisk forhold til hverandre, og kan ikke bli sett på isolert. Man kan se på fysisk, kognitiv, mental, kommunikativ og historisk kontekst. Fysisk kontekst viser til de fysiske rammene for veiledning, stedet veiledningen foregår. Kognitiv kontekst handler om deltakerens fortolkning av virksomheten som foregår. Kommunikativ kontekst handler om hvordan man kommuniserer i veiledning. Den historiske konteksten handler om hvilke historiske og kulturelle sammenhenger det finnes i veiledningen. Alle kontekstene har et dialektisk forhold til hverandre (Bjerkholt, 2017, s. 206). Et sosialkonstruktivistisk syn på veiledning kan ses på som at man må tenke didaktisk. Da blir det sentralt å se på didaktikk innenfor veiledning.

Denne teorien kan brukes til å drøfte hvorfor veiledning foregår ulikt. Hvilke didaktiske forhold ligger til grunn for at den ene kommunen har stort søkelys på gruppeveiledning? Kan det handle om at de har et syn på læring, hvor den fysiske konteksten av veiledningen står sterkere enn kommunikativ kontekst. Det at en stor gruppe nyutdanna fysisk møtes for veiledning, sikrer muligens i større grad at alle mottar veiledning, enn om alt skjer individuelt. Siden det er opp til styrer i hver enkelt barnehage og sikre at den individuelle veiledningen skjer, så kan man gjennom gruppeveiledning faktisk sikre at det blir gjennomført ... Da kan det indikere at ved å tilby gruppeveiledning, så sikrer man sikre den fysiske konteksten på et



kommunalt nivå. Da er det ikke hver enkelt styrer sitt syn på veiledning, som avgjør om de nyutdanna opplever å få veiledning, eller ikke. Med denne drøftingen som utgangspunkt, støtter jeg meg til teorien til Bjerkholt, at å studere veiledning uavhengig av kontekst vil fremstå som meningsløst i et sosiokulturelt perspektiv. Det innebærer at kunnskap om veiledning ikke kan ses uten den konteksten veiledningen er endel av (Bjerkholt, 2017, s.206). En annen viktig del av konteksten i veiledning, er hvordan de nyutdanna opplever veiledningen.

## 5.2 Anerkjent for sin kompetanse

I empirien min kommer det frem at de nyutdanna opplever å være usikre i starten av yrkeslivet, samt at de opplever overgangen mellom utdanning og yrke som krevende. De føler seg som en ressurs grunnet lavt sykefravær, og sier ikke spontant noe om at de opplever seg selv som en ressurs ut ifra deres kunnskap og kompetanse. De fagansvarlige ønsker at de nyutdanna skal få økt mestringstro og bli sett på som en ressurs og bidragsyter inn i profesjonsfellesskapet.

### 5.2.1 Profesjonsveiledning - Aktør og kommentatorkompetanse

I en profesjon er arbeidet organisert. Profesjonen skal anerkjenne arbeidsoppgavenes samfunnsmessige betydning (Molander og Terum, 2008, s.20). Det politiske fellesskapet har tillit til at profesjoner utøver sin kompetanse og ivaretar oppgaver av allmenn interesse. De har tro på at profesjonen kan garantere at oppgaver blir utført i henhold til god yrkesutøvelse. Det knyttes med andre ord forventninger til profesjonen (Molander og Terum, 2008, s.20). Profesjonskompetanse hos veileder, innebærer å ha både aktør og kommentatorkompetanse. Aktørkompetanse er noe man må ha for å kunne utføre handlinger, mens kommentatorkompetanse handler om å analysere, skildre og evaluere. En forutsetning for kommentatorkompetanse er å kjenne til aktiviteten som studeres, for å kunne gi en tilbakemelding på en kompetent måte i møte med utøveren. Kommentatorkompetanse kan ses på som «outsideblikket» og gi grunnlag for å stille spørsmål med yrkesutøvelsen (Molander og Terum, 2008, s.24). I forhold til veilederrollen, velger jeg å se på dette som svært relevant. For å kunne gi nyutdanna tilbakemelding på en kompetent måte, forutsetter det at veileder har kunnskap. For å ha aktørkompetanse må man kunne utføre en handling. Å ha

aktørkompetanse er ikke tilstrekkelig for å kunne veilede nyutdanna. Man må ha kommentatorkompetanse og profesjonsspråk for å kunne gi tilbakemeldinger knyttet til yrkesutøvelsen til veisøker (Molander og Terum, 2008, s.24).

### 5.2.2 Profesjonsspråk

Det er flere som sier noe om profesjonsspråket og Liv Torunn Eik (2014) er en av dem. Hennes studie fulgte hun seks nyutdanna i møte med barnehagelivet. Deres første år i jobb som nyutdanna. Ett av hennes funn var at de nyutdanna førskolelærernes utøvelse av pedagogisk arbeid ble i liten grad beskrevet, evaluert og diskutert (Eik, 2014). Her kommer kommentatorkompetansebegrepet inn. Det interessante funnet ved studien til Eik var at kommentatorkompetansen til nyutdanna så ut til å stagnere når de begynte å jobbe. Aktørkompetansen derimot, var raskt økende. Studien viste at nyutdanna endret språket sitt. Fagbegreper forsvant mer og mer, og ble byttet ut med hverdagslige uttrykk. Dersom en ser på kommentatorkompetanse som utgangspunkt for kollektive læringsprosesser, stiller jeg meg undrende til kvalifiseringsprosessen i yrket til førskolelærere. Hvordan skal nyutdanna kvalifisere seg til ett yrke uten å evaluere, diskutere og beskrive? For meg belyser dette betydningen av at alle nyutdanna bør oppleve å få veiledning. Mine funn viser at ikke alle nyutdanna opplever å motta likt tilbud om veiledning. Hva skjer da med kvalifiseringen til yrket? Når man ikke har mulighet til å diskutere, reflektere og beskrive det man erfarer. Eik (2014) sin forskning viser at vitenskapelige begreper kan utfordre enkle forklaringer og løsninger, på mer komplekse problemstillinger. Det kan åpnes opp flere forståelsesmåter og handlingsalternativ når en tar i bruk vitenskapelige begreper, i forhold til om en bare bruker hverdagspråk (Eik, 2014) Eik hevder at et profesjonsspråk bør inneholde både vitenskapelige og spontane begreper. Et variert profesjonsspråk kan bidra til å skape sammenhenger mellom ulike kunnskapsformer og på den måten tydeliggjøre kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelsen (Eik, 2014).

*«Jeg føler jeg må bevise at jeg kan noe»* forteller Birte. Hun forteller også at hun føler hun må prestere i veiledning, ved å bruke profesjonsspråket, hun har en følelse av at hun må bevise at hun kan noe, forteller hun. Følelsen Birte har om å føle at hun må prestere, kan indikere noe om hennes identitet og som igjen kan påvirke opplevelse av mestring. Å prestere gjennom å bruke profesjonsspråket sier Birte. Dette kan tolkes som at hun strever med å ta i bruk profesjonsspråket i praksis, nærmere bestemt ta i bruk aktør og kommentatorkompetansen sin. Hun sier videre at hun må bevise at hun kan noe. Det kan tolkes som en usikkerhet hos den

nyutdanna, si noe om identiteten, samt ses i lys av overgangen mellom utdanning og yrke. Da blir det relevant å se videre på profesjonskompetanse og identitet.

### 5.2.3 Profesjonskompetanse og profesjonell identitet

Det finnes noen vilkår som må ligge til grunn når man skal utvikle profesjonskompetanse og profesjonell identitet som nyutdanna i yrkeslivet. Møtet mellom mennesker er i fokus. Aktør og kommentatorkompetanse er aktuelle tema innenfor det med profesjonskompetanse. Aktørkompetanse handler om det å kunne utføre handlingene som yrket krever. Det finnes ett mangfold av slike oppgaver. Blant annet å lede en barnegruppe, veilede foreldre, lede avdelingen, utarbeide planer med mer. Kommentatorkompetanse handler om å knytte teori til handlingene. Å kunne sette ord på hvorfor man gjør som man gjør. Beskrive, analysere, forklare og vurdere det som skjer i praksis i lys av teori. Dette er av grunnleggende betydning for at kvaliteten. Aktør og kommentatorkompetanse må være gjensidig til stede i en profesjonell virksomhet. Å være nyutdannet er en fase hvor man skal identifisere seg som profesjon og identifisere seg som profesjonell utøver i feltet. Dersom læring og kvalifisering blir sett på som å endre og utvikle identitet gjennom deltakelse i ett fellesskap, er det å utvikle sin praksis og identitet to gjensidige deler av læreprosessen. Da kan man flytte fokuset over på identitetsdanning. Danning av identitet skjer gjennom ett bredt spekter av erfaringer sammen med andre. I hvor stor grad man blir anerkjent med egne evner og kompetanse er avgjørende betydning for den enkeltes identitet. Ifølge Axel Honneth (2003,2008) definerer han anerkjennelse som en felles gjensidighet mellom mennesker. Der likeverdighetsprinsippet veier tungt. Yrkeslivet gjenspeiler den solidariske sfæren hvor anerkjennelsesformen er at man verdsetter bidragene som kommer inn til fellesskapet (Tungland, 2017, s. 189). Dette velger jeg å se i sammenheng med veiledning for nyutdanna.

Utdanning er grunnlaget for profesjonell kompetanse, men profesjonslæring pågår hele livet. Mange opplever en identitetskrise den første tiden som barnehagelærer, fordi de ikke opplever at kunnskapen de har med seg fra utdanningen blir verdsatt, og derfor blir usikre på om den er gyldig. Dette viser funn i forskningen til Steinnes (2014) (Eik et al. 2020, s.164).

Hvordan påvirker dette de nyutdanna sin legitimitet? Dersom de nyutdanna ikke synliggjør sin spesifikke kompetanse, samtidig vurderer assistentene å være like kompetente som seg selv, undergraver de sin egen posisjon og profesjonelle utvikling (Hennum og Østrem, 2016,

s.12). I barnehageloven og rammeplanen står det tydelig at barnehagelærere skal bidra til at medarbeidere får hevet sin kompetanse (Udir, 2017). Kompetanseheving er nyttig for å kunne styrke kvaliteten i barnehagen (Hennum og Østrem, 2016, s.15).

På spørsmålet om hun føler seg som en ressurs og bidragsyter som nyutdanna i barnehagen, svarer Birte følgende: *«Jeg føler meg som en stor ressurs i barnehagen, fordi jeg har så lavt sykefravær»*. Når jeg ber henne fortelle meg mer, setter hun videre ord på at *«ja, du vet det er så mye fravær i barnehagene, da er det godt å ha noen som meg, som alltid er på jobb»*. Dette kan si noe om hva som rører seg i barnehagene, og hva som blir sett på som betydningsfulle egenskaper eller ressurser hos ansatte i barnehagen. Faktisk tilstedeværelse ser ut til å verdsettes høyt. Det å oppleve seg som en ressurs grunnet lavt sykefravær, er ikke det samme som de fagansvarlige påpeker at de nyutdanna skal oppleve. Hva skjer dersom de nyutdanna ikke opplever seg selv som ressurs og bidragsyter inn i et profesjonsfellesskap med sin kunnskap og kompetanse? Hvordan påvirker dette identitetsdanningen og opplevelsen av mestring? *«De nyutdanna skal bli sett på som ressurs og bidragsytere inn i profesjonen»* sier de fagansvarlige. Dette kan tolkes som at fagansvarlige har en tanke om at barnehagen er en lærende organisasjon, og at det alltid vil være behov for ny og oppdatert kunnskap i profesjonen. *«Som fagansvarlig oppfordrer vi veiledere til å ta inn all den nye kunnskapen i feltet»* sier de videre. Skal man tolke det, kan det bety at de nyutdanna er ressurser og bidragsytere grunnet sin kunnskap og kompetanse. Det kan tenkes at det påvirker en nyutdanna sin identitet i stor grad, å få oppleve å bidra i fellesskapet. *«Veiledning skal gi de nyutdanna mestringstro»*, sier de fagansvarlige videre i intervjuforløpene. Intensjonene er gode, og i samsvar med utdanningsdirektoratet sine prinsipper og forpliktelser. For eksempel det ene prinsippet om at veiledningen: inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet (Udir, 2018).

Det er noen vilkår som må ligge til grunn for å utvikle profesjonskompetanse og profesjonell identitet. Identitetsdanning skjer gjennom et bredt spekter av møter og erfaringer med andre mennesker. Som nyutdanna har man behov for anerkjennelse. Man har behov for å bli anerkjent for våre evner og kompetanse inn i et profesjonsfellesskap (Berge og Johansson, 2017, s.188-189). Dette forteller ikke de nyutdanna intervjupersonene spontant at de opplever. Anerkjennelse av evner og kompetanse, er avgjørende for den enkeltes identitet (Honnet, 2008, s.114). Den enkeltes identitet ledes alltid av selvbilde, i den forstand at man sammenligner seg med andre. Hvor stor aksept eller forståelse vi viser til andre, eller det

ukjente avhenger av hvordan vi identifiserer oss med dem. For å utvide vår forståelseshorison er det derfor av betydning å være i samspill med andre mennesker, påpeker Kristiansen (2014, s.24). Da blir det relevant å se videre på Honneth sine teorier om gjensidighet i samspill mellom mennesker.

#### 5.2.4 Anerkjennelsesteori – Honneth

Sosialfilosofen Axel Honneth betrakter mennesket som et anerkjennelsessøkende vesen, ved at mennesker mulighet til å fungere som et sosialt individ og på veien mot selvrealisering er avhengig av anerkjennelse. Hans definisjon på anerkjennelse bygger på felles gjensidighet mellom mennesker, der man ser på andre som likeverdige. Anerkjennelse forutsetter gjensidighet. Hvordan den enkelte opplever selvtillit, selvrespekt og selvverdsetting er avhengig av anerkjennelse i tre ulike sfærer. Den private sfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth, 2008, s.227)

##### Den private sfæren: selvtillit

Med kjærlighetsforhold menes alle primære relasjoner som består av solide følelsesmessige forhold mellom få mennesker, som kjennetegnes ved erotiske parforhold, vennskap og relasjoner mellom foreldre og barn (Honneth, 2008, s.104). Honneth peker på at kjærlighet utgjør det første anerkjennelsesnivået mennesker opplever, og at det er her de innser hvor avhengig man er av hverandre. Kjærlighetsforhold er en balanse mellom avhengighet og selvstendighet. Forholdet kan kun bli opprettholdt hvis spenningen mellom avhengighet og selvstendighet blir holdt. «å være seg selv i en fremmed» beskriver Honneth som det mest grunnleggende mønsteret for alle former av kjærlighet. Dette forholdet utvikles for eksempel gjennom mor og barn, som er gjensidig avhengig av hverandre. For å kunne delta i det offentlige liv, trenger vi å ha erfaring fra den private sfæren, hvor vi har opplevd kjærlighet på en balansert måte (Honneth, 2008, s.116).

##### Den rettslige sfære: selvrespekt

Vi har nå sett på den første sfæren som handler om anerkjennelse mellom individer basert på emosjoner. Den andre sfæren bygger på det kognitive hos mennesker. Den rettslige anerkjennelsen handler om å ha egenskaper til å kunne ta avgjørelser og kunne forholde seg positivt til seg selv (Honneth, 2008, s.129). For å kunne klare å ha respekt for deg selv, må man også oppleve respekt av andre.

Den solidariske sfære: selvverdsettelse

I denne fasen blir vi sett og verdsatt for våre unike bidrag inn i fellesskapet. Yrkeslivet er preget av den solidariske sfæren, hvor anerkjennelsesformen er verdsetting av unike bidrag mennesker bringer inn til fellesskapet. Det kan være ferdigheter og egenskaper i form av status og verdighet. Når det er fravær av slik anerkjennelse kan det oppleves som krenkelse. Det kan sammenlignes med forakt og kan gi en følelse av personlighetstap for individet. I yrkeslivet oppleves manglete verdsetting som usynliggjøring. (Teori og praksis, s.188-189). Denne solidariske anerkjennelsen gjør det mulig å forholde seg positiv til egne ferdigheter og egenskaper. Denne formen for anerkjennelse er avhengig av solidaritet i fellesskapet, som arbeider mot samme mål. Individet kan bare føle seg verdifull dersom man vet at man anerkjennes for prestasjoner og egenskaper man deler i fellesskapet. Man kan derfor si at selvoppfatningen til et individ gir en følelse av kollektiv stolthet (Honneth, 2008, s.131).

For å forstå hva anerkjennelse er, må man ha erfaring med det motsatte, nemlig krenkelse. Krenkelse kan for eksempel være tilbakeholdt anerkjennelse, ekskludering og ignorering. Dette er en motsats til anerkjennelse i den solidariske sfæren. Honneth peker på at dersom krenkelsen blir for sterk, kan det føre til ødelegging av menneske sin identitet. Dette kan igjen føre til emosjoner, som skam, sorg og raseri (Honneth, 2008, s. 145).

Birte setter ord på nettopp dette. «*Overgangen har vært krevende*» sier hun. At noe er krevende kan tolkes som en utfordring, som problematisk eller vanskelig. Dette kan igjen knyttes til det omtalte praksissjokket som blant annet Eik (2014) skriver om, samt emosjonelle utfordringer som nyutdanna. Sett i lys av Honneth sin teori om å bli anerkjent, kan denne opplevelsen til Birte som nyutdanna bekrefte et behov for anerkjennelse i veiledning. Det blir da relevant å se mer på emosjonelle utfordringer i nyutdanna sin yrkesstart.

#### 5.2.5 Emosjonelle utfordringer i nyutdanna sin yrkesstart

Tidligere forskning på sosiologi er interessant for identitetsdanningen og opplevelse av emosjoner, samt mestring hos de nyutdanna (Jakhelln, 2009, s.19). Spørsmål om hvordan

samfunnet er mulig og hvordan ting henger sammen er store spørsmål i sosiologi. Innenfor sosiologien er blant annet søkelyset rettet mot sosial kontroll. I tema om sosial kontroll, blir menneskers emosjoner sentrale. Hvordan påvirker sosial kontroll utviklingen av egen identitet og selvfølelse. Sentrale følelser i utviklingen av egen identitet og selvfølelse, er blant annet skam og skyld (Jakhelln, 2009, s. 19) Flere skriver om emosjoner og følelser hos mennesker. Det pekes på at det finnes knapt noen enighet i begrepet. Det engelske begrepet «emotion» refererer ikke bare til en følelse, men også til tanken og til den fysiske kroppen. Man kan snakke om emosjoner i forbindelse med at en følelse vekkes og det skjer noen kroppslige prosesser. For eksempel ved sinne eller redsel kan vi si at både følelser og emosjoner vekkes. Når vi utsettes for en trussel, så vekkes begge disse. Kroppen får en reaksjon. Sinne øker blodtilførselen i hendene, som kan gjøre det enklere å gripe om et våpen, samtidig som redsel eller frykt øker adrenalin og pulsen, som igjen det gjør det enklere å agere. Lykke er også et eksempel på både en følelse og en emosjon. Lykke gir økt aktivitet i sentrum av hjernen, som hemmer negative følelser, og gir energitilskudd som demper urolige tanker. Ordet følelser er universelt og kan brukes til å undersøke menneskers erfaringer. Det sies at emosjoner har en signalfunksjon. Med det menes det at emosjonene i kroppen prøver å fortelle oss noe. Når vi føler skam, kan det gi et signal om at de sosiale båndene til andre kan være truet. Det emosjonelle fungerer med andre ord til å lenke oss sammen med omverdenen. (Jakhelln, 2009, s. 20-24). Hvordan vi forstår våre omgivelser vil også være avgjørende for hvordan vi møter omgivelsene og hva møtet kan bety for vår videre utvikling. De nyutdanna sine emosjoner i yrkesstarten beskrives i litteraturen gjerne som et realitetssjokk eller et praksissjokk (Honneth, 2008, s.148).

En studie gjort av Hargreaves i 1994 av nyutdanna lærere, viser at de snakker generelt lite om følelsene sine i yrket, og at det heller ikke er mye rom for det. Rachel Jakhelln har forsket på emosjonelle utfordringer hos nyutdanna lærere. Det finnes mange likhetstrekk mellom det å være nyutdanna lærer og barnehagelærer. Begge er profesjoner med et stort ansvar i møte med barn, elever og foresatte så vel som medarbeidere og andre samarbeidspartnere. Man skal jobbe etter læreplaner og har ansvar for at målene blir gjennomført og nådd. Det er profesjoner som kjennetegnes av at det ikke finnes enkle svar på ulike problemstillinger og man vil komme til å møte mange utfordringer underveis som nyutdanna. «Praksissjokket» blir omtalt som noe de nyutdanna både i skole og barnehage kan komme til å oppleve. Det beskrives som at lærerne i større grad innser hvilke utfordringer og vansker de står overfor, som igjen kan føre til emosjonelle realitetssjokk eller praksissjokk (Jakhelln, 2009, s. 25).

Hvordan vi forstår våre omgivelser vil være avgjørende for hvordan vi møter omgivelsene, som igjen vil være med å påvirke vår videre utvikling. Om det er emosjoner knyttet til det såkalte praksissjokket eller ikke, så må man kunne anta at emosjonene har betydning for den profesjonelle utviklingen hos de nyutdanna (Rachel Jakhelln, 2009, s. 69). Emosjoner kan føre til refleksjon rundt yrkesutøvelsen, men også motsatt. Vi kan kjenne oss låst i våre emosjoner. Jeg velger å se dette i lys av det å være nyutdanna og hvilke konsekvenser dette får for læringen. Da kan man videre studere betydningen av innholdet i veiledning for nyutdanna barnehagelærere. Tradisjonelt sett kreves det det samme av en nyutdanna lærer som av en erfaren. Dette gjør det forståelig hvorfor det kan være vanskelig å oppleve å fylle kravene i jobben. Dette gjør at nyansatte må balansere mellom egne ambisjoner, ytre krav og det handlingsrommet en har i jobben. Forskning viser at nyutdanna bærer på mye skyldfølelse for å ikke føle at de presterer godt nok. Jakhelln viser til Hargreaves (1994) som hevder at skyldfølelse i moderate mengder kan føre til konstruktive handlinger, mens en skyldfølelse av stor grad kan bli et personlig problem for de nyutdanna som kan være et hinder for en profesjonell yrkesutøvelse (Jakhelln, 2009, s.78). Hun viser videre til Starrin (2007) som tar utgangspunkt i begrepene emosjonell energi, skam og stolthet knyttet til jobben. Han definerer skam som en samlebetegnelse på en stor gruppe følelser som oppstår når man ser seg selv negativt, selv om det ikke nødvendigvis er tilfelle for andre. Skam påvirker hele selvet og får videre konsekvenser for individets selvtillit. Skam reduserer selvtilliten og den som igjen reduserer evnen til å ta egne handlinger og initiativ. Skam og skyld blir ofte sett opp mot hverandre. De to begrepene kan ha mye til felles. Skyld er sterkere knyttet til relasjoner og handling enn det skam er. Skyld kan i større grad relateres til en innstengt opplevelse av smerte. Man kan oppleve skam og skyldfølelse når man ikke oppnår selvrealisering i yrkesutøvelsen. Man kan få en emosjonell følelse av å ikke strekke til, eller å utøve jobben på en god måte. Støtten rundt de nyutdanna er av stor betydning for å ha grunnlag til å håndtere de negative emosjoner som kommer frem. Stolthet og arbeidsglede derimot er emosjoner som gir positive ringvirkninger i forhold til profesjonalitet i yrkesutøvelsen. Stolthet og arbeidsglede kan blant annet skje via anerkjennelse, og er en motsats til skam. Her blir tilhørighet (å være en del av fellesskapet) og kompetanse (være til nytte) sentrale ord for opplevelsen av mestring, som igjen kan føre til motstandskraft (Honneth, 2008, s.148). Utdanningsdirektoratet peker på at den enkelte sin opplevelse av tilhørighet preges av samhold i fellesskap, som igjen påvirker den enkelte sin identitet (Udir, 2022). Sett i lys av at Birte som nyutdanna opplevde å være en ressurs og bidragsyter i barnehagen grunnet lavt sykefravær, har jeg behovet for å sette søkelys på betydningen av



anerkjennelse av nyutdanna i form av å være en bidragsyter med faglig kunnskap og kompetanse. Å bli anerkjent som nyutdanna kan trolig føre til en følelse av tilhørighet i et fellesskap, hvor en bidrar med kunnskap og kompetanse som en gjensidighet i fellesskapet, hvor alle kan bidra.

## 6 Avsluttende refleksjon

### 6.1 Oppsummering av studien:

Jeg har i denne studien presentert min bakgrunn, mitt fokusområde og min problemstilling, som er: **Hvordan oppleves veiledningsordningen for nyutdanna barnehagelærere i lys av nasjonale rammer for veiledning?** Jeg har definert noen sentrale begrep for studien.

Anerkjennelse, veiledning, nyutdanna, samt utdanningsdirektoratet sine prinsipp og forpliktelser er innledningsvis definert. Det er blitt presentert tidligere forskning som er av betydning for min oppgave. Det er blitt vist til både internasjonal og nasjonal forskning. Teoretiske perspektiver er presentert og har vært med på å danne grunnlag for senere drøfting. For å si noe om hva veiledning kan være, har jeg vist til et historisk blikk på veiledning. Ulike læringssyn, blant annet sosiokulturelt syn på læring er blitt presentert. Barnehagen som en lærende organisasjon, didaktikk og profesjonskompetanse er sentrale teoretiske perspektiver å ta med for å kunne drøfte mine funn. Relasjoner, sirkulært samspill, symmetriske og komplementære interaksjoner, samt veiledning som etisk handling er blitt redegjort for.

Batesson, Honneth og Løgstrup er betydningsfulle teoretikere i min studie. Anerkjennelse, emosjoner, profesjonell identitet og refleksjon er også teori av betydning, og som er blitt presentert. Jeg har gjort rede for metodevalg og vitenskapsteoretisk tilnærming. Metode i denne studien er semistrukturert dybdeintervju. Tilnærmingen i studien bygger på fenomenologi og hermeneutikk. Intervjupersonene sine opplevelser og beskrivelser var i sentrum. Deres livsverden var jeg interessert i å forstå. Intervjuene ble tatt av informanter fra to ulike kommuner. Her ble en nyutdanna som mottar veiledning i hver kommune intervjuet, samt fagansvarlig i hver kommune. Begge de fagansvarlige hadde ansvar for veiledningsordningen i kommunen. Det ble tatt analyse av intervjuene som videre førte til tre tema i resultatdelen: 1. Identitet og mestring, 2. Innhold, systematikk og analyse, 3. Læring og refleksjon. Empirien ble drøftet i lys av teorigrunnet i følgende to hovedområder:

Anerkjent for sin kompetanse og Perspektiver på veiledning. Mine funn er ikke generaliserbare da jeg har et fåtall av informanter, men det kan like vel indikere et behov for mer forskning på enkelte områder. Empirien min viser at det i dag finnes ulike tilbud om veiledning med tanke på omfang og organisering. Det er ulikt hvordan, og i hvor stor grad veiledning foregår, samt hva som er i fokus i veiledningen. Utdanningsdirektoratet sine prinsipp og forpliktelser, oppleves som tydelige og nyttige av de som skal tilrettelegge for veiledningen. Mye av ansvaret for veiledning blir lagt over på styrere, hvor ikke alle har nok

kunnskap om hvordan veiledningen bør foregå. Veiledningens ordning, slik den er i dag kan se ut til å ha et stort søkelys på hva den nyutdanna skal lære, men at den i liten grad anerkjenner de nyutdanna som viktige bidragsytere med sin kompetanse inn i profesjonsfellesskapet.

## 6.2 Konklusjon:

Det etterlyses mer forskning på veiledning av nyutdanna. Min studie slik jeg ser det, har gitt et viktig budskap rettet mot forskning på veiledning av nyutdanna. Et klart funn i min studie er at de nyutdanna ikke spontant forteller at de opplever å bli anerkjent for sin kompetanse, selv om dette er intensjonen til fagansvarlige i begge kommunene, samt utdanningsdirektoratet. Et annet funn i min studie er at det finnes ulike perspektiver på veiledning, ulikt syn på hva veiledning innebærer, og heller ikke et likt tilbud til alle. Jeg ser med et kritisk blikk på veilednings ordningen slik den er i dag, med tanke på at veiledningstilbudet oppleves som ulikt. Jeg har stilt spørsmål og drøftet innholdet og strukturen i veiledningen. I dag er søkelyset stort på læring i veiledning. Jeg tror likevel vi må minne oss på å ikke glemme å anerkjenne de nyutdanna, og se på de som viktige bidragsytere og ressurspersoner inn i profesjonsfellesskapet. Honneth sin anerkjennelsesteori viser oss at vi mennesker trenger hverandre for å utvikle oss. Sett i lys av nyutdanna, kan man tenke at nyutdanna med et hensiktsmessig selvbilde ikke er redd for det ukjente. Gjennom å oppleve anerkjennelse som nyutdanna i et solidarisk fellesskap som veiledning, kan det gi oss en følelse av å være nyttige og kompetente mennesker, og det kan videre stimulere til utvikling og læring. På denne måten velger jeg å trekke paralleller mellom anerkjennelse og læring i veiledning og se på de som to likeverdige faktorer for vellykket veiledning av nyutdanna. Utdanningsdirektoratet belyser også betydningen av både anerkjennelse og læring gjennom disse to prinsippene og forpliktelsene:

*«Veiledningen*

- *videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis*
- *inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet»*

(Utdanningsdirektoratet,2021)

### 6.3 Oppgavens begrensninger og studiens betydning for videre forskning

Det kunne vært interessant om noen forsket mer på innholdet i veiledningene etter at Utdanningsdirektoratet kom med sine prinsipp og forpliktelser. Det kan tenkes at en større grad av refleksjon over innholdet, samt strukturering og systematikk av innholdet i veiledning ville gitt økt kvalitet på veiledningen. Mine funn er ikke generaliserbare, da jeg kun har ett fåtall av informanter. Jeg kan derfor ikke si at mine funn er gjeldene for allmennheten. Studien min kan likevel indikere et behov for å forske videre på innholdet i veiledningen slik veiledningen er i dag, etter at Utdanningsdirektoratet kom med prinsipp og forpliktelser til veiledning for nyutdanna. En annen begrensning i denne studien er at det aldri ble tatt prøveintervju. Det kunne ført til en bedre strukturert intervjuguide.

## 7 Litteraturliste:

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago and London: University og Chicago Press.

Berge A., & Johansson E. (2017). *Teori og praksis I barnehagevitenskapelig forskning*. Universitetsforlaget

Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.

Brekke, M. (2009). Veiledningssamtalen i et didaktisk perspektiv. I: M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. (s.56-59)., Universitetsforlaget.

Dewey, J. (2009) *Hvordan vi tenker*. Klim.

Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A. & Aasland, D. G. (2008). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Eik, L. T. (2014). *Førskolelæreres profesjonsspråk*. FoU i praksis (s. 65-72). Hentet 20.april 2022 fra: URL: <https://utdanningsforskning.no/artikler/forskolelæreres-profesjonssprak/>

Eik, L. T., Steinnes G.S., Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Eik, L. T., Steinnes G.S., Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen. Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gotvassli, K. Å. (2019). Barnehagen som en lærende organisasjon: teoretiske perspektiver. I: S. Mørreaunet & K.Å. Gotvassli & K. H.Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. (2. utg., s. 17-38). Fagbokforlaget

Hanssen, B. & Østrem, S. (2011) *Veiledning som didaktiske møter*. I: Høihilder, E.K. & Olsen, K-

Hobson, A. J. & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualization of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*.

Honneth, A. (2008) *Kampen om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.

Høihilder I.E.K, & Olsen, K-R, (Red). (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Pedlex.

Hennum B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk

Jakhelln, R., Leming, T., Tiller, T. (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag.

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehagen: forskrift om rammeplan barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 5. oppl. utg.). Gyldendal akademisk.

Løgstrup, K.E. (2010). *Den etiske fordring*. Forlaget Klim.

Molander, A. & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

Næss, G. (1999). *Veiledning som møte*. I veiledernetverket. Kristiansand: Årbok 1999

Mørreaunet, S. Gottvassli, K-A., Moen, K.H., & Skogen, E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlag.

Næss, G. (1999). *Veiledning som møte*. I: veiledernetverket i Agder. Årbok 1999. Kristiansand: Høgskolen i Agder.

Rambøll (2021). Hentet 20. januar 2022 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>

Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.), Fagbokforlaget.

Roaldset, D. (2011). *Gode relasjoner og personlig kompetanse i veiledning*. I: Høihilder, E.K & Olsen, K-R. (red). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Pedlex.

Skagen, K. (Red.). (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Säljö, R. (2016). *Læring. En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.

Tungland, I.B.E. (2017). *Ny i barnehagelærer profesjonen – vilkår for profesjonell identitetsutvikling i møte med et arbeidsfellesskap*. I Berge, A. & Johansson, E. (Red.). (2017). *Teori og praksis i vitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Universitetet i Oslo, (2022, 31.05.22) <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonssteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2021). Hentet 19. mai 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Hentet 20.januar 2022 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>

Veiledning for nyutdannede lærere (2022) Hentet: 30. mars 2022 fra: <https://nyutdannede.no/nasjonale-rammer-for-veiledning/nasjonale-rammer-for-veiledning/>

Østrem (2011). *Norsk pedagogisk tidsskrift*. [https://www.idunn-no.ezproxy.uis.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2011-03-06#abstract](https://www.idunn.no.ezproxy.uis.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2011-03-06#abstract)

Figur 1. Fra: [www.piqsels.com](http://www.piqsels.com)

Figur 2. Fra: Bjerkholt, E. (2017) *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.

[Meldeskjema](#) / [Veiledning av nyutdanna i barnehagen](#) / Vurdering

## Vurdering

**Referansenummer**

885493

**Prosjekttittel**

Veiledning av nyutdanna i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for barnehagelærerutdanning

**Prosjektperiode**

01.01.2022 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

21.01.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

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 21.01.2022. Behandlingen kan starte.

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere barn eller andre.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Vi 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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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



# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Veiledning av nyutdanna i barnehagen*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke veiledning av nyutdanna i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke veiledning av nyutdanna i barnehagefeltet. En fenomenologisk tilnærming skal tas i bruk, og både både kommunen og nyutdanna sitt perspektiv skal løftes frem. Opplevelsen av veiledningen som tilbys i dag skal undersøkes med utgangspunkt i Udir sine nye forpliktelser og kriterier for veiledning. Dette er et mastergradsarbeid.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. *Renate Kydland og veileder: Inger Benny Espedal Tunland*

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi jeg har valgt å sette søkelys på Stavanger kommune. Du er ansatt her og er en viktig bidragsyter i mitt prosjekt.

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

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det ett kvalitativt intervju hvor vi har en samtale om din opplevelse av veiledning/veiledningsarbeidet. Det tar omtrent 45 minutter. Det blir brukt lydopptak under intervjuet, og opplysningene du gir skal behandles konfidensielt og anonymiseres.

### **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.

Det er jeg, Renate Kydland og veileder Inger Benny Espedal Tunland som har tilgang til dine opplysninger. Navnet ditt vil jeg erstatte med kode og du vil ikke kunne gjenkjennes.

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.