

Helene Monsen og Charlotte Lunder Bueng

Nyutdannede barnehagelæreres opplevelser av veiledningsordningen

En kvalitativ studie om hvordan nyutdannede barnehagelærere opplever sitt utbytte av veiledningsordningen i overgang fra utdanning til yrke



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts, og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Helene Monsen & Charlotte Lunder Bueng

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Temaet i denne studien er veiledning av nyutdannede barnehagelærere. Formålet med studien er å få et innblikk i nyutdannedes opplevelser av veiledningsordningen de har mottatt i overgangen fra utdanning til yrke. Problemstillingen vi har valgt for vår studie er følgende:

Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere sitt utbytte av veiledningsordningen i overgang fra utdanning til yrke?

For å få en innsikt i opplevelsene av veiledningsordningen, har fire informanter fra ulike kommuner blitt intervjuet gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju. Funnene i studien viser at det er variasjoner i opplevelsene og erfaringene rundt veiledning. Et sentralt funn er at informantene virker samstemte over at overgangen oppleves som utfordrende. Det viser seg at det er vanskelig for deltakerne i studien å se sammenhengen mellom kunnskapen tilegnet gjennom utdanningsforløpet og de yrkespraktiske ferdigheter som kreves i møte med krav og forventninger i profesjonen. Resultatene fra studien viser at veiledning kan være en god arena som kan bidra til å se og forstå denne sammenhengen tydeligere. Gjennom informantenes utsagn og beskrivelser vises det at organiseringen og strukturen i veiledningen har vært av betydelige forskjeller. Noe som har resultert i at utbytte av veiledningen har vært varierende for deres videre profesjonskvalifisering i barnehagen.

Forord

Denne studien er skrevet av to forfattere. Da vi bestemte oss for å skrive denne oppgaven sammen, hadde vi blandede følelser. Det var nytt og ukjent, men vi sitter igjen med en god magefølelse. Denne prosessen har latt oss utfordre, støtte og motivere hverandre. Etter to lærerike og utfordrende år, kan vi med stolthet og lettelse endelig si oss ferdig med vår oppgave. Veien hit har vært krevende, men vi er glade for at vi har gått veien sammen.

Masteroppgaven hadde ikke vært mulig å få i havn uten hjelp fra deltakerne i studien vår. Vi er veldig takknemlige for at de tok seg tid i sine travle arbeidsdager til å dele sine opplevelser og erfaringer rundt veiledning. Takk!

Vi vil rette en stor og spesiell takk til vår dyktige veileder, Liv Torunn Eik. Gjennom denne perioden har du kommet med gode og konstruktive innspill til oppgaven vår. Vi har satt veldig pris på din hjelp der veien videre har vært uklar, ditt alltid gode humør og hyggelige veiledningssamtaler.

Til sist vil vi rette en stor takk til venner og familie som har støttet oss hele veien, selv da motivasjonen vår har vært på det laveste. Vi har vært på bristepunktet flere ganger, og hadde ikke klart det uten alle heiarop fra dere.

Bergen og Lillestrøm, 31.05.2022

Helene Monsen og Charlotte Lunder Bueng

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord.....	3
1 Innledning.....	6
1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.2 Historikk, bakgrunn og tidligere forskning av veiledning for nyutdannede.....	8
1.3 Oppgavens oppbygning.....	10
2 Teoretisk rammeverk	11
2.1 Nyutdannede barnehagelærere	11
2.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver	14
2.3 Veiledning.....	20
3 Metode og design	27
3.1 Vitenskapelig ståsted	27
3.2 Forskningsmetode	28
3.3 Egen forforståelse	28
3.4 Før datainnsamling	29
3.5 Gjennomføring av datainnsamling.....	32
3.6 Etterkant av datainnsamling.....	33
3.7 Forskningsetikk.....	38
3.8 Studiens kvalitet	41
4 Presentasjon av funn fra intervjuene.....	43
4.1 Presentasjon av informantene	44
4.2 Erfaringer fra veiledning.....	45
4.3 Møte med etablerte praksiser	47
4.4 Læringsprosesser.....	48
4.5 Behov for veiledning.....	52
4.6 utfordringer	55
5 Drøfting	60
5.1 Veiledning som støtte for profesjonskvalifisering	60
5.2 Organisering av veiledning.....	71
5.3 Sammenfattende drøfting.....	77
6 Avslutning.....	81
6.1 Avsluttende refleksjoner og implikasjoner	81

6.2 Begrensninger i vår studie.....	82
6.3 Gjennomgang av oppgaven og vårt samarbeid	82
Referanser	84
Vedlegg.....	88
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	88
Vedlegg 2: Intervjuguide	91
Vedlegg 3: Meldeskjema til behandling av personopplysninger	94
Liste over figurer	
Figur 1: <i>Faser i tematisk analyser, Braun og Clark (2006).</i>	35
Figur 2: <i>Tematisk kart over datamaterialet vårt inndelt i hovedtema og undertema med utgangspunkt i Braun og Clarke (2009) sin analyseprosess. De gule boksene i tabellen viser oppgavens overtemaer, og de grønne boksene viser undertema/kategorier.</i>	43
Liste over tabell	
Tabell 1: <i>Oversikt over koder, undertema og temaer som er utarbeidet med utgangspunkt i Braun og Clark (2006) sin analyseprosess.</i>	37

1 Innledning

I denne mastergradavhandlingen har vi valgt å forske på nyutdannede og nytilsatte barnehagelæreres opplevelser av veiledningsordningen. Veiledning kan sees på som en læringsarena hvor hensikten er utvikling og læring. Det kan være en arena hvor deltakerne kan utvikle undersøkende tilnærminger, kreative prosesser, etiske problemstillinger, utøve kritisk tenkning og utvikle kunnskaper og erfaringer (Bjerkholt, 2017). Overgangen fra utdanning til yrke beskrives ofte i faglitteraturen som «praksissjokk». Praksissjokk blir i noen tilfeller beskrevet med at utdanningen ikke er tilstrekkelig nok, og at de nyutdannede plutselig må beherske oppgaver i praksis som ikke er kjent gjennom utdanningen (Smeby & Mausethagen, 2017). I overgangen fra utdanning til yrke kan veiledning skape en bro, og veiledning kan være en viktig faktor i barnehagelæreres profesjonskvalifisering dersom viktige forutsetninger for veiledning oppfylles (Eik et al., 2020).

Som barnehagelærer vil man oppleve å bli stilt krav og forventninger til. Disse kravene og forventningene kan komme fra institusjonen selv, som eksempelvis personalets individuelle og kollektive forventninger til hvordan arbeidet i barnehagen skal utføres for å ivareta barnehagens kvalitet (Eik et al., 2020). Krav og forventninger kan også komme utenfra, på et samfunnsnivå i form av styringsdokumenter, lovverk og politiske føringer. Lov om barnehager og rammeplan for barnehager er dokumenter alle som arbeider i barnehagen må forholde seg til, og disse sier noe om hvordan personalet skal arbeide for å nå barnehagens mål (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I 2018 trådte det i kraft nasjonale retningslinjer for veiledning av nyutdannede som inneholder ulike prinsipper og forpliktelser. Prinsippene om veiledning for nyutdannede skal bidra til å skape sammenheng mellom profesjonskvalifisering i utdanning, og videre profesjonalisering i yrket. Prinsippene beskriver at veiledning skal ivareta og utfordre nyutdannede i utøvelsen av yrket, bidra til å videreutvikle kompetanse og praksis blant nyutdannede for å motivere de nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrkesfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2018). I denne studien er det dermed aktuelt å få en dypere innsikt i hvordan nyutdannede barnehagelærere opplever utbytte av veiledningsordningen i overgang fra utdanningen til yrkeslivet.

1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien ønsker vi å undersøke nyutdannede og nytilsatte barnehagelæreres overgang fra utdanning til yrke, og få et innblikk i hvordan de nyutdannede opplever sitt utbytte av den nasjonale veiledningsordningen. Det vil for oss være interessant å se om veiledningsordningen fungerer etter intensjonene, eller om den kan utvikles og forbedres. Vi har valgt å avgrense vår studie til å handle om de nyutdannede barnehagelæreres utbytte av veiledningen, og har på bakgrunn av dette valgt å ikke sette søkelys på veiledernes erfaringer rundt veiledning. Vi fokuserer på de nyutdannedes egne oppfatninger av veiledningen. Vi undersøker dette gjennom følgende problemstilling:

Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere sitt utbytte av veiledningsordningen i overgang fra utdanning til yrke?

For å undersøke oppgavens problemstilling, har vi utarbeidet to underspørsmål som vil fungere som en rettesnor for oppgavens diskusjonsdel. Bakgrunnen for dette er at problemstillingen kan sees fra to ulike sider. Gjennom dataene vi har innhentet erfarte vi at det var nyttig for oss å analysere hvordan veiledningen har støttet de nyutdannedes profesjonskvalifisering, og hvordan organiseringen av veiledningen kan påvirke utbytte av veiledningen. Vi har med utgangspunkt i dette formulert følgende forskningsspørsmål:

1) Støtter veiledningen de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering?

2) Hvordan kan organiseringen av veiledningen påvirke nyutdannedes utbytte av veiledningsordningen?

For å gjøre det oversiktlig vil de to ovennevnte spørsmålene diskuteres hver for seg i oppgavens drøftingsdel. Deretter vil vi ha en sammenfattende drøfting som kan bidra til å gi oss et tydeligere svar på vår overordnede problemstilling. For å besvare problemstillingen har vi samlet inn data gjennom kvalitative intervjuer. Vi har gjennomført intervjuer av fire nyutdannede barnehagelærere fra ulike kommuner som mottar veiledning på sitt andre år som nyutdannet. Bakgrunnen for at vi har valgt informanter som har erfaringer over to år med veiledning, skyldes at det allerede foreligger mye forskning på nyutdannede som har mottatt veiledning i sitt første år av yrket. Vi mener dermed at det er interessant å undersøke om erfaringene etter to år peker i andre

retninger. Hovedfunn fra intervjuene vil, sammen med oppgavens teori, utgjøre grunnlaget for oppgavens drøfting. Problemstillingen besvares med utgangspunkt i teori om nyutdannede, veiledning og profesjonskvalisering. Dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

1.2 Historikk, bakgrunn og tidligere forskning av veiledning for nyutdannede

I 1997 ble det etter vedtak i Stortinget gjort forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i tre fylker. For å sikre at nyutdannede lærere får et opplegg for veiledning, ble det i 2003 etablert en finansiering fra Statens side (Dahl et al., 2006). SINTEF gjorde en evaluering av veiledning av nyutdannede lærere. Evalueringen i sluttrapporten viser at samtlige fylker i året 2005-2006 tilbyr veiledning for nyutdannede (Dahl et al., 2006).

I 2008 ble det vedtatt nasjonale retningslinjer for veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere i barnehage og skole. Stortinget ber regjeringen i samarbeid med parter å utforme nasjonale rammer for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av veiledningsordningen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Gjeldende avtale om veiledning av nyutdannede og nytilsatte i barnehagen og skole ble inngått i samarbeid med følgende parter: Kunnskapsdepartementet, Kommunens sentralforbund (KS), Private Barnehagers Landsforbund (PBL), Organisasjonene for friskolene, Utdanningsforbundet, Pedagogstudentene i utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet og Universitets- og høyskolerådet (UHR). Målet bak de vedtatte nasjonale retningslinjene og rammene for veiledning er å gi alle nyutdannede og nytilsatte lærere en god overgang fra utdanning til yrke gjennom likeverdige tilbud om veiledning av god kvalitet, i tråd med prinsipper og forpliktelser partene har blitt enige om (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Kommunens sentralforbund (KS) og Kunnskapsdepartementet (KD) inngikk i 2009 en intensjonsavtale om at begge parter skal arbeide for å legge til rette for en veiledningsordning for nyutdannede og nytilsatte lærere (Kunnskapsdepartementet, 2009). Målet bak intensjonsavtalen var at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte og nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene i yrkeslivet for å utvikle god kompetanse og for å mestre yrket. Denne målsettingen med veiledning kan være med på å sikre

en god overgang mellom utdanning og yrke, og kan bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige nyutdannede barnehagelærere og lærere (Rambøll, 2016).

På oppdrag fra Kommunens sentralforbund og Kunnskapsdepartementet har Rambøll (2014) gjennomført en kartlegging og evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede og nytilsatte lærere. Kartleggingen i 2012 viser at andelen som mottar veiledning tilsvarende 63 prosent. I 2014 kan man se at andelen barnehagelærere som får tilbud om veiledning har hatt en økning til 67 prosent sammenlignet med resultatene i 2012 (Rambøll, 2014). I kartleggingen vises det også at veiledningsordningen særlig er utbredt i Oslo og Akershus, og det vises at andelen barnehagelærere som deltar i en veiledningsordning er høyere i kommunale barnehager (Rambøll, 2014). I 2016 ble det gjennomført en ny kartlegging og evaluering av veiledningsordningen, hvor evalueringen viser at rundt 60 prosent av nytilsatte og nyutdannede mottar veiledning. Resultatet viser et noe lavere andel enn det som kom frem av kartleggingen i 2012 og 2014 (Rambøll, 2016). Evalueringen har i 2016 også undersøkt hvordan nytilsatte og nyutdannedes inntrykk av veiledning er, og undersøkelsen viser at 61 prosent av respondentene har godt inntrykk av veiledningen, mens 13 prosent oppgir å ha et dårlig inntrykk (Rambøll, 2016).

Evalueringene viser at det er mye som tyder på at det går i riktig retning når det gjelder omfanget og utbredelsen av veiledning til nyutdannede og nytilsatte lærere. Funnene fra undersøkelsen tyder på at det er stadig flere kommuner og fylkeskommuner som har en veiledningsordning ved barnehager og skoler, men evalueringen viser også at det fortsatt er for mange nyutdannede som ikke får tilbud om veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2021). Likevel tyder evalueringen på at de nyutdannede som mottar eller har mottatt veiledning er fornøyd med tilbudet, og at de opplever at veiledningen har bidratt til å styrke og trygge dem i rollen og bidratt til å videreutvikle egen kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2021). Evalueringen viser til at 42% av de nytilsatte og nyutdannede opplever at veiledningen i stor grad møter deres forventninger, noe som tyder på at veisøkere er positive til veiledningen. Likevel viser det at også 1 av 3 nytilsatte og nyutdannede opplever at veiledningen ikke svarer til deres forventninger (Rambøll, 2016).

1.3 Oppgavens oppbygning

Problemstillingen belyses gjennom seks kapitler, og oppgaven er delt inn i fire hoveddeler: teori, metode, presentasjon av funn fra intervjuene og drøfting. Kapittel 1 er innledningskapittel hvor tema, problemstilling og historikk og bakgrunn av veiledning for nyutdannede presenteres.

I Kapittel 2 redegjør vi for oppgavens teoretiske rammeverk, hvor relevant teori knyttet til problemstillingen belyses. Teoridelen er delt inn i tre ulike deler, hvor den første delen omhandler nyutdannede barnehagelærere og deres overgang fra utdanning til yrke. Del to handler om barnehagelæreren som profesjonsutøver og deres profesjonskvalisering og kunnskapsutvikling. Del tre omhandler tematikk rundt veiledning. I kapittel 3 tar vi for oss metoden som er brukt i denne studien. Videre vil også oppgavens fremgangsmåte, begreper og etiske hensyn bli fremlagt i kapittel 3. Videre vil vi i kapittel 4 presentere funn fra intervjuene. I kapittel 5 følger oppgavens diskusjonsdel, hvor hovedfunn fra intervju og oppgavens problemstilling blir drøftet i lys av teori og empiri. Her har vi valgt ut de mest sentrale funnene som vi finner relevant for å besvare problemstillingen vår. I kapittel 6 vil vi oppsumere sentrale trekk og funn fra studien. I dette kapittelet vil vi også vise til hvordan samarbeidet mellom oss to som forfattere har vært gjennom arbeidet med oppgaven. Deretter vil vi fremlegge metodiske refleksjoner, forslag og ønsker til en eventuell videre forskning på veiledning av nyutdannede. Avslutningsvis vedlegges informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1), intervjuguide (vedlegg 2) og meldeskjema til behandling av personopplysninger (vedlegg 3).

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil vi presentere relevant litteratur, forskning og teori som vi ser på som aktuell for å belyse funn i vår empiri og som kan bidra til å besvare oppgavens problemstilling. Vi har valgt å dele inn det teoretiske rammeverket i tre ulike deler som gjenspeiler hovedbegrep fra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I første del vil det bli gjort rede for nyutdannede barnehagelærere, og innenfor dette kapitlet vil vi ta for oss nyutdannedes overgang fra utdanning til yrkesfeltet, og deres møte med barnehagekulturen. Deretter vil det i del to bli gjort rede for barnehagelæreren som profesjonsutøver og hva som kjennetegner en profesjon. Innenfor denne delen vil det bli gjort rede for nyutdannedes profesjonskvalifisering og kompetanseutvikling som innebærer en individuell dannelsesprosess hvor utvikling og læring er sentralt. Videre vil det i del tre bli gjort rede for praksisfellesskap hvor læring kan sees på som kollektivt, der deltakerne ilag utøver samme praksis. Her vil det bli gjort rede for hvordan nyutdannede lærer og utvikler seg i samspill med deltakere i et praksisfellesskap. Deretter vil det bli gjort rede for hvordan veiledning kan være et godt verktøy for nyutdannede i deres videre profesjonskvalifisering. Det teoretiske rammeverket som presenteres i dette kapitlet vil være gjeldene i oppgavens drøfting og analyse av vår empiri.

2.1 Nyutdannede barnehagelærere

I denne delen vil vi presentere forskning og teori som kan bidra til å belyse nyutdannede barnehagelæreres overgang fra utdanning til yrket. I oppgavens studie undersøker vi barnehagelærere som nyutdannede. De nyutdannede barnehagelærerne som har deltatt i studien vår er 2. års nyutdannede og har mottatt veiledning i sitt andre år i barnehageyrket.

Nyutdannedes overgang fra utdanning til yrket

Gjennom utdanning har nyutdannede barnehagelærere i stor grad opparbeidet seg kunnskap, forventinger og inntrykk av hvordan yrket vil bli og hva som forventes av dem i rollen (Smeby & Mausehagen, 2017). Gjennom en fullført barnehagelærerutdanning har nyutdannede fått en legitim adgang til å tre inn i barnehageyrket. For nyutdannede blir ikke dette sett på som et sluttpunkt, men snarere som et startpunkt i profesjonsforløpet og en viktig fase i den nyutdannedes profesjonelle utvikling (Moe et al., 2013).

For den nyutdannede barnehagelæreren vil det være en vesentlig forskjell fra det å være student, til det å vise og anvende den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningen til å løse ulike oppgaver og situasjoner i praksis (Smeby & Mausethagen, 2017). Ifølge Smeby og Mausethagen (2017) kan utdanningen forberede nyutdannede på overgangen fra utdanning til yrket, men de hevder at det alltid vil være en overgang å bevege seg mellom to ulike arenaer. Overgangen som nyutdannede møter kan oppleves som utfordrende, men vil samtidig ha en vesentlig betydning for nyutdannedes videre læringsprosesser. Utfordringer som nyutdannede møter i praksis, krever at den nyutdannede utvikler sin egen kompetanse i å se og erfare meningsfulle sammenhenger mellom de ulike elementene i profesjonell kompetanse. Overgangen krever at nyutdannede rekontekstualiserer sin teoretiske kunnskap og setter den inn i nye sammenhenger og arenaer som møter dem i barnehagen (Smeby & Mausethagen, 2017).

Ifølge evalueringen av den nasjonale veiledningsordningen for nyutdannede nytilsatte lærere i 2016, vises det at over 50 prosent av de nyutdannede mener at gapet mellom utdanning og praksis er stor, og at det kan oppleves som et praksissjokk (Rambøll, 2016). Overgangen fra utdanning til yrke beskrives ofte som et såkalt praksissjokk, og kan defineres som en følelse eller opplevelse av å være uforberedt og ha manglende kompetanse i praksis. Smeby og Mausethagen (2017) mener det er grunn til å tro at det handler om oppgavene nyutdannede må beherske i praksis, som de ikke har møtt tidligere gjennom utdanningsforløpet. Nyutdannede kan på denne måten oppleve et gap mellom den kompetansen de har tilegnet seg gjennom barnehagelærerutdanningen og krav og forventninger de møter i yrkesfeltet. Praksissjokket kan dermed forstås som at de nyutdannede er uforberedt for den virkeligheten de møter i praksis (Helgesen, 2014).

Den nyutdannedes møte med barnehagekulturen

Dagens barnehager er preget av mangfold og variasjon, og en konsekvens av dette er at barnehagene vil være betydelig forskjellige. For at nyutdannede barnehagelærere skal kunne mestre de utfordringene de blir stilt overfor den første tiden i yrket, er det avgjørende at de har en forståelse for barnehagen som organisasjon og kultur (Moe et al., 2013). En organisasjon vil bestå av ulike mennesker som er i kontinuerlig utvikling og endring, og som gjennom disse prosessene utvikler egne kulturer. Säljö (2006) definerer kultur som den samlingen av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi tilegner oss gjennom interaksjon med menneskene og verden

rundt oss. Kulturbegrepet kan brukes når vi omtaler det som særpreger en spesifikk nasjon eller gruppe. Ofte bruker vi ord som den norske kulturen, bondekulturen, ungdomskulturen og barnehagekulturen. Sistnevnte brukes om barnehagefeltet generelt, men kulturen i hver barnehage kan være forskjellig. Eik et al. (2016) velger derfor å bruke kultur som overordnet begrep når det er snakk om barnehager generelt, og kontekst når de viser til forhold i konkrete barnehager. Kulturen i barnehagen kan hjelpe den nyutdannede ved at den definerer standarder og kriterier for hvordan ulike situasjoner skal håndteres, og kan være retningsgivende i forhold til hva som er riktig atferd i ulike hverdagssituasjoner. Moe et al. (2013) vektlegger også at kulturens oppgave er å bidra til å skape en følelse av samhold blant de som arbeider i organisasjonen.

At nyutdannede velger barnehagen som arbeidsplass, vil bidra til å styrke kvaliteten på barnehagen. Moe et al. (2013) vektlegger viktigheten av at nyutdannede får erfare barnehagen som en arbeidsplass med både mulighet for profesjonelle utfordringer og faglig utvikling. Lærende barnehager står sentralt i mange av de barnehagepolitiske styringsdokumentene, og den viktigste oppgaven er å få en kultur som verdsetter læring, innovasjon og kreativitet (Moe et al., 2013). Det kan likevel være krevende for den nyutdannede å ta plass og vise sin faglighet. Mye av dette kan ligge i hvordan kulturen i barnehagen oppleves. Barnehager utvikler egne strukturer og rutiner som de ofte bruker som forsvar dersom de møter på nye krav utenfra. Disse strukturene og rutinene vil fungere som hindringer for utvikling og endring (Moe et al., 2013).

Dersom en nyutdannet barnehagelærer kommer inn i barnehagen og utfordrer eller setter spørsmålsteget ved rutiner, kan han eller hun møte motstand. Moe et al. (2013) begrunner dette med at forandringsprosesser kan oppleves som krevende. Det kan for mange være utfordrende å håndtere at kjente arbeidsmåter, rutiner og ordninger plutselig skal endres. Enkelte kan også føle at de mister trygghet og forutsigbarhet, og at de kanskje ikke har den tilstrekkelige kompetansen som endringen eller utviklingen krever (Moe et al., 2013). Dersom de ansatte tenker på denne måten vil de utvikle motstand og motstandshandlinger mot forandringene eller forslagene som presenteres. Motstanden kan forklares på ulike måter, men kan først og fremst være knyttet til egen interesse. Det betyr at den enkelte eksempelvis tenker på hvordan forandringen vil prege og påvirke en selv, og ikke nødvendigvis hva som er det beste for organisasjonen. Motstand kan også oppstå dersom noen i barnehagen ikke vil forstå eller erkjenne behovet for endring på et område. De har kanskje en annen forståelse av situasjonen, og Moe et al. (2013) hevder at de som har

arbeidet i barnehagen i flere år kan oppleve å være trøtte av endringer. Eik et al. (2016) viser til Opdal (2008) som sier at selv om motstand kan oppleves som utfordrende, kan det også være en vesentlig ressurs. Opdal (2008) hevder at motstand og kritisk tenkning vil kunne bringe inn nye momenter som kan føre til at beslutninger i barnehagen utfordres og endres, eller settes på vent. Motstand er dermed ikke en trussel, men en del av relasjonene i alt pedagogisk arbeid i barnehagen. I møte med motstand kreves det at en drøfter ulike perspektiver og utfordrer motstanden (Eik et al., 2016). Eik et al. (2016) mener at det er først når de ulike perspektivene blir gjort tilgjengelig for analyse og drøfting at motstanden vil kunne føre til eventuelle endringer av praksiser.

2.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Denne delen av teorikapittelet handler om barnehagelæreren som profesjonsutøver. I denne delen vil vi først gjøre rede for hva som kjennetegner en profesjon, og hva det vil si å være en profesjonsutøver. Å utdanne seg til å bli en barnehagelærer handler om mer enn å ta en utdanning og mer enn å utdanne seg til et yrke, det handler også om å dannes til en profesjon (Hennum & Østrem, 2016). Ifølge rammeplan for barnehagelærerutdanningen skal utdanningen «gi grunnlag for kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, §1).

Utdanningen som barnehagelærere går gjennom, kan betegnes som en begynnelse. I utdanningen dannes det et grunnlag, men barnehagelæreren vil være i en kontinuerlig dannelsesprosess som fortsetter i møte med situasjoner og utfordringer som oppstår i praksis. Det vil derfor være vesentlig å presentere teori om profesjonskvalifisering som nyutdannede er en del av, og hvor overgangen fra utdanning til yrke vil være sentral. Profesjonskvalifisering dreier seg om at man er i en kontinuerlig prosess hvor både individuell utvikling og læring vil være sentralt, men også kunnskapsutvikling i et praksisfellesskap der deltakerne i praksis utøver barnehagens virksomhet.

Barnehagelæreryrket som profesjon

Molander og Terum (2008) betegner en profesjon som et yrke som utfører tjenester basert på kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning. En profesjon kjennetegnes som et politisk konstituert yrke som har oppnådd en politisk legitimitet for et bestemt samfunnsoppdrag (Grimen, 2008). For å utdannes innenfor barnehagelæreryrket kreves det en profesjonsutdanning fra

høgskole eller universitet, som bygger på teoretisk og vitenskapelig kunnskap (Moe et al., 2013). Barnehagelærerutdanningen kan sees på som det viktigste grunnlaget for at en profesjon har samfunnets tillit til å utføre bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet (Hennum & Østrem, 2016). En barnehagelærer kan dermed sees på som en profesjonsutøver med bakgrunn i at barnehagelæreren utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet som grunner ut i samfunnsmandatet en står ovenfor. Barnehagelæreren er i sin yrkesutøvelse forpliktet til å realisere barnehagens formål som er nedfelt i barnehageloven og forskrift til loven, som rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b). En kan på mange måter si at barnehagelæreren som profesjonsutøver fungerer som et bindeledd mellom samfunnet med hensyn til lover og forskrifter, og enkeltindividet relatert til barna i barnehagen og deres foreldre. Som barnehagelærer og profesjonsutøver må en alltid bestrebe etter å finne gode løsninger for den enkelte, samtidig som en ivaretar krav for samfunnet. Imellom dette bindeleddet kan det for en profesjonsutøver oppstå spenningsfelt, noe som krever at en klarer å anvende kunnskap, erfaringer og skjønn når en identifiserer, reflekterer over og håndterer spenningene som oppstår (Hennum & Østrem, 2016).

Med bakgrunn i den vanligste definisjonen av profesjonsbegrepet, kan barnehagelæreryrket anses å være en profesjon (Hennum & Østrem, 2016). Om barnehagelæreryrket kan bli sett på som en fullverdig profesjon eller ikke har likevel vært omdiskutert. En av de som har stilt motforestillinger om å inkludere barnehagelærere i profesjonsbegrepet, er Jens-Christian Smeby (2014).

Smeby karakteriserer profesjoner ved at de har spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre bestemte oppgaver, samtidig som kunnskapen skiller dem fra ufaglærte. Han mener at barnehagelærere og ufaglærte har for utydelige eller for like oppgaver, og hevder at hvis barnehagelærere skal kunne kalles en profesjon, må de utføre oppgaver som ikke kan gjøres av ufaglærte (Smeby, 2014). Med utgangspunkt i at profesjonaliseringen blir sett på som uløselig knyttet til arbeidsfordelingen og oppgaver, setter han spørsmåltegn ved om barnehagelæreryrket kan kalles en profesjon. Han stiller spørsmål til om barnehagelærere har tilstrekkelig med spesialistkunnskap til å legitimere at de skiller seg fra ufaglærte i barnehagen. Smeby sikter til at barnehagen har et såkalt lekmannspreg hvor barnehagen har en utydelig arbeidsdeling fordi flere av de ansatte i barnehagen har lav formell kompetanse. Han mener at så lenge barnehagelærere gjør det samme som ufaglærte, kan det slås til tvil om profesjonsbegrepet dekker barnehagelærere (Smeby, 2014). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver kan imidlertid

brukes som motargument om at barnehagelærere og ufaglærte i barnehagen utfører de samme arbeidsoppgavene. Rammeplanen gir barnehagelærere et særskilt ansvar for å ivareta barnehagens oppgaver, og de er gitt hovedansvaret for blant annet planlegging, dokumentasjon og vurdering av det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Profesjonskvalifisering og kompetanseutvikling hos nyutdannede barnehagelærere

Gjennom utdanning og praksis går man gjennom en kontinuerlig profesjonskvalifisering for å bli en kompetent profesjonsutøver. Ifølge Smeby og Mausethagen (2017) innebærer profesjonskvalifisering den kunnskapen man tilegner seg gjennom en bestemt utdanning, og den kunnskapen og læringen man tilegner seg gjennom praksis i yrkesfeltet. De skriver overordnet om profesjonskvalifisering, men vi velger å relatere dette til barnehagelærere. Gjennom barnehagelærerutdanningen er hensikten å kvalifisere barnehagelæreren til å utøve arbeid innenfor det spesifikke yrkesfeltet, hvor formålet med profesjonsutdanningen er knyttet til utøvelsen av barnehagens bestemte oppgaver.

Etter utdanning er det ønskelig at den nyutdannede barnehagelæreren har tilegnet seg de spesifiserte kunnskapene de har behov for i møte med yrkesfeltet. Likevel er kunnskapsgrunnlaget i de fleste profesjoner ofte for omfattende til at alt kan læres under utdanning, noe som tilsier at den nyutdannede ikke vil være ferdig kvalifisert. Det er mange oppgaver i barnehagefeltet som krever den spesifiserte kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningsforløpet, men det vil også være kunnskap som krever erfaringer de ikke har fått tilgang til. Smeby og Mausethagen (2017) hevder at den praktiske kunnskapen man tilegner seg i arbeidslivet er vel så viktig som den teoretiske kunnskapen man tilegner seg gjennom utdanningen. I profesjoner hvor arbeidsoppgavene er komplekse, kreves det at profesjonsutøveren klarer å kombinere og flette sammen ulike typer kunnskap (Gilje, 2017).

Sullivan og Benner (2005) mener at en profesjonell profesjonsutøver skal kunne utføre handlinger på bakgrunn av forskningsbasert kunnskap, praktiske ferdigheter og være i stand til å vurdere komplekse situasjoner på en etisk og forsvarlig måte (S & B, 2005 fra Gilje, 2017).

Egenskapene som Sullivan og Benner (2005) refererer til, ser ut til å stamme fra Aristoteles skille mellom de ulike kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. Episteme knyttes til den vitenskapelige kunnskapsformen som ofte viser til forskningsbasert kunnskap, mens techne

knyttes til erfaringer og ferdigheter, og omtales ofte i litteraturen som den praktiske kunnskapen. Aristotles knytter fronesis til tolkning og forståelse, og blir ofte omtalt som den etiske kunnskapen (Gustavsson, 2000, fra Bjerkholt, 2017). Sett fra Aristotles ståsted, er profesjonskunnskap en samordning av de tre ulike kunnskapsformene (Gilje, 2017). Gjennom utdanningen får en i begrenset grad kjennskap til barnehagens praktiske oppgaver, noe som kan gjøre det utfordrende for den nyutdannede veksle mellom teoretisk kunnskap og praktisk arbeid (Caspersen et al., 2017).

I overgangen fra utdanning til yrket møter den nyutdannede ulike krav som stilles til barnehagelæreres kompetanse. Ifølge Gotvassli (2015) forstås kompetanse som en evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. At nyutdannede og ansatte i barnehagen har en faglig kompetanse blir sett på som en viktig ressurs for organisasjonen, og er avgjørende for at mål og krav blir oppnådd. Kompetanse knyttes til et sett av samlende komponenter som kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som vil gjøre det mulig å utføre handlinger og oppgaver i tråd med krav og forventninger i barnehagen (Gotvassli, 2015, s. 25; Lai, 2013, s. 46). De ulike komponentene kan være vanskelig å skille fra hverandre, fordi de er nært knyttet til hverandre (Gotvassli, 2015).

Det finnes flere ulike forståelser av begrepet kompetanse, og det at kompetanse er et flytende begrep kan være en fordel fordi det kan tilpasses og rekonstrueres ut fra det perspektivet og konteksten begrepet anvendes i (Eik et al., 2020). Eik, Steinnes og Ødegård (2020) ser på kompetanse ut fra et faglig og profesjonelt perspektiv hvor verdier, kunnskaper og ferdigheter, muligheter og vilje er av betydning. Kompetanse må ses i sammenheng med innholdet i barnehagelærerutdanningen. Alle barnehagelærerutdanningene i Norge har en felles nasjonal rammeplan som de skal følge, men planen vil bli tolket og operasjonalisert ulikt ved de forskjellige universitetene og høgskolene. I tillegg til dette så vil den enkelte student tilegne seg kunnskaper forskjellig, og få et personlig forhold til det. På denne måten kan vi ikke beskrive barnehagelæreres kompetanse som felles og enhetlig, men vi kan si at kompetansen har noen fellestrekk og bygger på noen av de samme grunnverdiene. Å beskrive hvilken kompetanse som er viktig og ønskelig vil være krevende, fordi behovet for kompetanse er i endring, og utdanningen vil kun være et startpunkt for barnehagelæreres profesjonsutvikling (Eik et al., 2020).

Kunnskapsutvikling i praksisfellesskap

Gjennom dette kapittelet har vi forsøkt å vektlegge at videre læring etter endt utdanning er en kritisk og avgjørende del av nyutdannedes profesjonskvalifisering. Caspersen, Havnes og Smeby (2017) vektlegger livslang læring og kontinuerlig utvikling som vesentlig ved det å være en profesjonell profesjonsutøver. Allerede når nyutdannede barnehagelærere trer inn i yrkeslivet, har de tilegnet seg et kunnskapsgrunnlag, praktiske ferdigheter og en viss innsikt i hvordan yrket er. Men av en profesjonell profesjonsutøver forventes det at de nyutdannede har en tilstrekkelig oppdatert og relevant kunnskap og kompetanse, noe som krever at den nyutdannede er i kontinuerlig læring gjennom hele yrkeskarrieren (Caspersen et al., 2017).

Innenfor den sosiokulturelle forståelsen står praksisfellesskapet sentralt. Wenger (2004) hevder at vi som mennesker konstant er opptatt av å utøve alle mulige former for virksomheter. Når nyutdannede barnehagelærere trer inn i yrkeslivet, møter de kollegaer på arbeidsplassen som er opptatt av å utøve barnehagens virksomhet. Når ansatte i en barnehage definerer barnehagens virksomhet og sammen engasjerer seg i utførelsen, interagerer de med hverandre og verden rundt seg. På denne måten oppstår det en kollektiv læring i personalet, som med tiden resulterer i praksiser som avspeiler eller skildrer utøvelsen og de sosiale relasjonene knyttet til virksomheten. Praksisen som utøves tilhører en form for fellesskapet, som er skapt over en periode gjennom en langvarig utøvelse av en felles virksomhet. Wenger (2004) betegner disse formene for fellesskaper som praksisfellesskaper.

Praksisfellesskap knyttes til deltakelse i et fellesskap er preget av relasjoner som utvikles i et arbeidsfellesskap over tid (Bjerkholt, 2017). Ifølge Lave og Wenger (1991) kreves det at deltakerne må involvere seg i felles praksis over lengre tid, slik at det etableres et fellesskap om praksisen som utøves. Dette innebærer at deltakerne gjennom erfaringer og samtaler i praksisfellesskapet, utvikler en felles forståelse og sammen finner løsninger til hvordan situasjoner kan håndteres. På denne måten bidrar det til at det utvikles et felles repertoar og et sett av felles vurderingskriterier (Bjerkholt, 2017). Når Wenger (2004) prøver å forklare hvordan praksis er kilden til sammenhengen i et fellesskap, knytter han praksis og fellesskap til tre viktige dimensjoner. Det første kjennetegnet ved praksis som kilden til sammenhengen i et fellesskap er deltakernes gjensidige engasjement. Deltakerne i et praksisfellesskap er en gruppe som deler en felles interesse, et sett med problemer eller en lidenskap for et tema og de involverer seg i fellesskapet

med sin kunnskap. Dette er grupper som ikke nødvendigvis trenger å arbeide sammen daglig, men det viktigste er at de møtes og holder sammen på grunn av en felles interesse, felles oppgaver eller felles problemstillinger (Gotvassli, 2015). Det andre kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskapsammenheng, er felles virksomhet. En felles virksomhet er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess som gjenspeiler deltakernes gjensidige engasjement. Virksomheten er ikke felles i den forstand at alle deltakerne mener det samme eller er enige om alt, men ved at den er forhandlet i fellesskap (Wenger, 2004). Det kan med andre ord sies å handle om å rette deltakernes engasjement eller oppmerksomhet mot et felles mål. Det tredje kjennetegnet er utviklingen av et felles repertoar. Et praksisfellesskaps repertoarer kan omfatte rutiner, verktøy, historier, symboler og måter å utføre handlinger på. Repertoarene blir oppdaget og produsert gjennom fellesskapets eksistens, og blir en del av fellesskapets praksis (Wenger, 2004).

I det sosiokulturelle perspektivet blir læring sett på som situert. Det vil kort fortalt si at tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter skjer gjennom deltakelse i praksis. Situert læring stammer fra Dewey (1963) og hans undersøkelse av begrepet situasjon. Poenget hans var at våre erfaringer er uløselig knyttet til de situasjonene hvor vi gjorde erfaringene (Gotvassli, 2015). En student som er i praksisopplæring i en barnehageavdeling, lærer eksempelvis ved å være i den sosiale virkeligheten. Undervisningen på skolen vil derimot lære studenten om den sosiale virkeligheten som barnehagen representerer (Klages, 2000). Et sentralt kjennetegn ved situert læring, er læringsprosessen som kalles for legitim perifer deltakelse. Prosessen starter med at den nyansatte står på utsiden, til han eller hun beveger seg i retning av full deltakelse i de sosiokulturelle praksisene i et fellesskap (Lave & Wenger, 2003). Perioden som perifer deltaker vil gi den nyutdannede en åpning inn i det sosiale fellesskapet. Dette kan bidra til ett nytt blikk og spørsmål ved situasjoner eller handlinger som de allerede etablerte deltakerne tar for gitt eller har sluttet å undre seg over. Dette vil også være med på å utvikle den nyansattes forståelse ved å stadig bli involvert i fellesskapets systemer og strukturer (Klages, 2000).

Som nyutdannet kan det være vanskelig å etablere seg i fellesskapet på arbeidsplassen, og for å bli et fullverdig medlem av et praksisfellesskap krever det å få adgang til barnehagens virksomhet og andre medlemmer av fellesskapet. Å få tilgang til informasjon, ressurser og å få muligheten til å delta spiller en sentral rolle for at den nyutdannede finner sin plass i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2003).

2.3 Veiledning

Veiledningsbegrepet står sentralt i oppgavens problemstilling, og vi ser det derfor som nødvendig å redegjøre for begrepet i denne delen. Vi vil senere i kapittelet gjøre rede for profesjonsveiledning, og hvordan veiledningen kan være en hjelp og støtte for den nyutdannedes profesjonskvalifisering.

Veiledningsfeltet kan sees på som komplekst og uoversiktlig og det kan være vanskelig å finne en entydig definisjon på hva veiledning er. Bjerkholt (2017) ser på veiledning som en slags fellesbetegnelse som omfatter mange former for veiledning. Veiledningen kan være pålagt eller frivillig, og veiledningsforholdet kan ha en varighet på en lengre og kortere periode. Alt dette vil avhenge av hensikten med veiledningen (Bjerkholt, 2017). Begreper som konsultasjon, rådgivning, supervisjon og coaching er nært beslektet med veiledningsbegrepet, og de har mange fellestrekk. Alle de overnevnte begrepene betegner samtaler som skal fremme læring, utvikling og forandring. Ulleberg og Jensen (2017) vektlegger også at samtalene skal bidra til flere muligheter for å forstå og for å handle. Den gjeldende veiledningsordningen som ble vedtatt i 2018, skal bidra til en bedre overgang mellom utdanning og yrke ved at nyutdannede skal få en større trygghet og bevissthet om egen kompetanse og yrkesrolle (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tillegg vil veiledning bidra til at den nyutdannede barnehagelæreren får mulighet til å utvikle sin profesjonelle praksis og gjøre en mer kvalifisert jobb for barna (Ulleberg & Jensen, 2017).

Profesjonsveiledning

Vi vil i denne avhandlingen fokusere på profesjonsveiledning, da denne formen for veiledning er nært knyttet til de særskilte arbeidsoppgavene i en profesjon. Profesjonsveiledning omhandler de faglige, sosiale, kognitive og affektive sidene ved profesjonsarbeidet. I profesjonsveiledning vil det også være rom for og fokus på veisøkers personlige situasjoner og erfaringer (Bjerkholt, 2017). Profesjonsutøvelse kan forklares som arbeid hvor man kombinerer kunnskap med praktisk erfaring. En profesjonsutøver skal kunne tolke arbeidssituasjoner og oppgaver, løse problemer og begrunne beslutninger og handlingsvalg (Caspersen et al., 2017). Profesjonsveiledning vektlegger en kombinasjon av bevisstgjøring og refleksjon knyttet til egen profesjonsutøvelse, og hvordan en kan fremstå som profesjonell og på en måte som gir profesjonen autoritet (Bjerkholt, 2017). For å definere veiledningsbegrepet trekker Bjerkholt (2017) frem ulike definisjoner som peker på vesentlige aspekter ved veiledning. På bakgrunn av dette har hun utformet følgende definisjon:

«Profesjonsveiledning er en type institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er det en målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike perspektiver. Refleksjon og kritisk gransking av antakelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling» (Bjerkholt, 2017, s. 88).

Profesjonsveiledning handler både om å skape en nærhet og en avstand til profesjonsutøvelsen. Ved at veisøker får hjelp til å sette ord på og beskrive situasjoner som oppstår i praksis, vil det skape en avstand til situasjonene. Ved hjelp av denne avstanden vil det bli mulig å analysere og stille kritiske spørsmål til de pedagogiske handlingene som blir beskrevet, samt begrunnelsene som kan ligge til grunn for handlingene. Kessels og Korthagen (1996) peker på at veileder bør rette veisøkers oppmerksomhet mot å analysere detaljer som foregår i en praksissituasjon. De peker på at veileder må hjelpe veisøker til å sette ord på følelser, tanker og vurderinger de gjorde i den konkrete situasjonen de var en del av (Kessels og Korthagen, 1996, referert i Bjerkholt, 2017). På den måten kan veiledningen bidra til å utvikle veisøkers kontekstforståelse. Med kontekstforståelse mener vi forhold i ulike omgivelser som kan ha betydning for forståelsen eller tolkningen av en situasjon (Bjerkholt, 2017).

Refleksjon

Som beskrevet i avsnittet over, legger Bjerkholt vekt på refleksjon som vesentlig for å utvikle ny forståelse og kvalitet (Bjerkholt, 2017). Vi ønsker å fremheve refleksjonsbegrepet fordi det er et begrep som gjennom denne masterutdanningen har engasjert oss, men også fordi vi tenker at den refleksjonen som fremmes i en veiledning vil ha betydning for den nyutdannedes opplevelse av veiledningen de mottar. Vi vil presentere noen ulike refleksjonsdiskurser, og se på hvordan refleksjon kan bidra til å skape noe nytt og annerledes.

Begrepet refleksjon ble aller først knyttet til hensikten med formelle veiledningsstamtaler gjennom Lauvås og Handal (2000) sin veiledningsstrategi «handling og refleksjon». Veiledningen skulle hjelpe veisøker til å bli bevisst over og begrunne pedagogiske valg, og reflektere over eventuelle konsekvenser knyttet til valgene (Bjerkholt, 2017). Når Lauvås og Handal (2000)

utdyper refleksjonsbegrepet, viser de blant annet til det Donald Schön (1983) kaller for «reflection on action» og «reflection in action». Refleksjon over en handling vil si at vi reflekterer over en hendelse som skal finne sted, eller en hendelse som har skjedd. Vi kan tenke tilbake på hva vi gjorde i øyeblikket, hva som bidro til resultatet og hva vi kunne gjort annerledes. Denne formen for refleksjon er aktuell i formelle veiledningssammenhenger, og kan hjelpe oss å bli bevisst over eller forstå ulike situasjoner. Når vi reflekterer i en handling, reflekterer vi over det vi gjør i situasjonen. Refleksjonen kan oppstå i møte med en situasjon som forandrer seg som et resultat av den profesjonelles handlinger (Lauvås & Handal, 2000). Et eksempel på dette kan være dersom en barnehagelærer midt i en foreldresamtale merker at hun ordlegger seg feil, og tenker at hun må beklage seg og rette opp igjen det hun har sagt. Da skjer det en rask og spontan refleksjon, hvor barnehagelæreren selv skjønner at det hun sier kan bli tolket feil. Denne formen for refleksjon er ofte knyttet til uformelle veiledningssamtaler, hvor veileder kommer med kortfattede råd eller en kort samtale som kan starte en refleksjonsprosess hos veisøker. Dette kan hjelpe den nyutdannede der og da, slik at han eller hun ikke mister kontroll over situasjonen (Bjerkholt, 2017). Refleksjon kan brukes som et redskap for å skape mening i det som skjer rundt oss, og som et redskap for å utvikle eller endre denne meningen eller forståelsen (Lauvås & Handal, 2000).

Søndenå (2002) har gjennom sitt doktorgradsarbeid studert refleksjonsbegrepet, og kommet frem til at det finnes to ulike refleksjonsdiskurser. Hun skiller mellom immanens og transcendent refleksjon. Med immanens refleksjon beskriver hun et refleksjonssyn som speiler lærerutdannernes meninger og pedagogiske handlinger, og som repeterer refleksjoner og meninger som allerede finnes i feltet. I sin studie fant Søndenå (2004) at refleksjon ble brukt til selvrefleksjon, og som et verktøy for å opprettholde teoretiske og praktiske tradisjoner. Dette ga informantene lite rom for å tenke nytt, fritt og selvstendig. I en veiledningssituasjon vil ikke denne formen for refleksjon bidra til å tilføre noe nytt, og veisøker vil i liten grad få utvikle egen forståelse. Når Søndenå (2002) snakker om transcendent, knytter hun det til nyoppdagelse og nyskaping. Bjerkholt (2017) peker på at en slik tilnærming til refleksjon kan bidra til å avdekke noe nytt for deltakerne ved å overskride eksisterende forståelsesrammer og handlingsmønstre. Den transcendent refleksjonsdiskursen er opptatt av å åpne veiledningssamtalene for felles undring, og å vende oppmerksomheten mot lærerens tenkning. Bjerkholt (2017) viser til et eksempel som vi synes forklarer dette godt. Eksempelet går ut på at studenten Hilde skal ha ansvaret for en samlingsstund i barnehagen. I en veiledningssamtale beskriver veilederen ett av

barna som musikalsk, men Hilde forstår ikke hva veilederen mener med det. Her må veilederen «vende tanken til tanken», og reflektere over hvordan hun selv tenkte da hun brukte begrepet musikalsk (Bjerkholt, 2017). Her brukte veisøker muligheten til å utforske hva veileder egentlig mente, og fikk en ny forståelse og betydning av begrepet.

Organisering av veiledningen

Kvalifisert veiledning skaper ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) en god overgang mellom utdanning og yrke. For at veiledningsordningen skal være god og varig, må eiere, styrere og veiledere bli enige om hvordan veiledningen skal organiseres (Utdanningsdirektoratet, 2019). Arbeidsgivere har et overordnet ansvar for at de nyutdannede barnehagelærerne får tilbud om veiledning, mens barnehagestyrer har ansvar for å tilrettelegge og implementere veiledningsordningen i barnehagen. Ordningen kan organiseres forskjellig, men alle arbeidsgivere bør ifølge nasjonalt nettverk for veiledning gi de nyutdannede tilgang til et faglig fellesskap der de kan vise sin usikkerhet, presentere tanker og utfordringer, og bygge sin kompetanse vitende om at innholdet i veiledningssamtalene er taushetsbelagte (Moe et al., 2013).

Individuell og gruppeveiledning

Veiledningen kan foregå både som individuelle og skjermede samtaler, eller i gruppe med andre nyutdannede. I individuell veiledning vil fokuset være på den nyutdannedes læring i en en-til-en relasjon, og innholdet i veiledningen vil primært være rettet mot den nyutdannedes personlige opplevelser. Den nyutdannede skal utfordres til å begrunne sine handlinger og forestille seg saken ut fra andre perspektiver (Worum, 2014).

Teorier om gruppeveiledning kan være forankret i både en individorientert og en sosiokulturell tilnærning. En individorientert tilnærming setter veisøker i fokus, og det er veisøker som i hovedsak skal formulere løsninger på de utfordringene han eller hun står overfor (Worum, 2014). De andre deltakerne kan stille spørsmål etter tur, og hjelpe veisøker til å bevisstgjøre og utvikle sin praksisteori (Lauvås, Lycke & Handal, 1997, i Worum, 2014). Den sosiokulturelle tilnærmingen bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og legger vekt på at kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling, og ikke gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001). Gruppeveiledning har større fokus på læring i et fellesskap, hvor veiledningsgrunnlag blir undersøkt og diskutert sammen med andre. Det er ikke bare veisøkeren som må svare på spørsmål og være aktiv, alle

som deltar i veiledningen kan bidra med sine synspunkter og erfaringer. Denne formen for veiledning vil gi den som blir veiledet flere perspektiver på sin sak, og det kan bidra til at veisøker får et bredere grunnlag for å ta kvalifiserte valg og avgjørelser senere (Worum, 2011).

Veilederrelasjonen

Godt fungerende veiledningsordninger har noen fellestrekk, blant annet betydningen av hvem som gir veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2019). En veileder skal bidra til den nyutdannedes profesjonelle utvikling og læring, og Lejonberg (2018) vektlegger at veilederen skal være erfaren og ha formell veilederkompetanse fra eksempelvis en veilederutdanning. Vi ønsker i dette avsnittet å trekke frem relasjonen mellom veileder og veisøker, da dette kan ha betydning for den nyutdannedes utbytte av veiledningen.

Veiledning kan foregå med både interne og eksterne veiledere. Intern veiledning handler om at veiledningen gjennomføres av en intern ansatt, og er spesielt knyttet til nyutdannede som skal ha en bestemt oppfølging. Andre ganger er veileder en ekstern person, som vil si at veilederen kommer fra en annen barnehage eller fagadministrasjon. Det finnes fordeler og ulemper med både interne og eksterne veiledere, og derfor vil det være viktig å tenke gjennom hva hensikten og innholdet med veiledningen skal være (Ulleberg & Jensen, 2017). En intern veileder har gjerne mer innsikt i kulturen i barnehagen og kan enklere bidra til at den nyutdannede inkluderes blant kollegaene, men Lejonberg (2018) argumenterer imidlertid mot at leder eller styrer skal ha veiledningsansvar for de nyutdannede. Dette begrunnes blant annet i de etiske sidene knyttet til veiledningsrelasjonen. For at veiledningsforholdet skal bli vellykket er det først og fremst avgjørende å skape og opprettholde en relasjon mellom veisøker og veileder som er preget av tillitt og trygghet. Flere understreker betydningen av at veisøker kan stole på at veileder er lojal. Dersom veileder er styrer eller leder vil veilederen ha mer erfaring og høyere status enn veisøker, noe som kan gjøre at relasjonene vil være asymmetriske. Veileder står i et maktforhold overfor den nyutdannede, og er dermed i en posisjon hvor mulighetene til å påvirke veisøker i positiv eller negativ retning kan bli store (Lejonberg, 2018). Ulleberg og Jensen (2017) presenterer et eksempel som vi mener beskriver dette på en god måte. Eksempelet omhandler at en nyutdannet, ung lærer hadde veiledning med sin egen rektor. Den nyutdannede hadde hele tiden i bakhodet at ansettelsen var midlertidig og at rektor hadde makt til å la henne fortsette eller avslutte arbeidsforholdet når året var over. Dette preget hvilke problemstillinger den unge læreren valgte å drøfte i veiledningen (Ulleberg & Jensen, 2017). Ifølge Moe et al. (2013) vil makt utspille seg i alle

relasjoner, og i en veiledningssituasjon vil det innebære at veilederen har et etisk ansvar for å bruke den til det beste for den nyutdannede.

Lejonberg (2018) konkluderer ikke nødvendigvis med at ledere ikke kan være veiledere for nyutdannede, men at lederen har forpliktelser knyttet til både lederrollen og veilederrollen som kan skape utfordringer og komplisere veiledningsforholdet. Dette indikerer at veisøkere trolig vil ha mer utbytte av å ha en veileder som ikke er leder i tillegg, eksempelvis en kollega uten lederansvar. Et slikt veiledningsforhold vil antakelig øke potensialet for veisøkers profesjonelle utvikling (Lejonberg, 2018).

Systematikk

For at et veiledningsforhold skal fungere etter intensjonene, vil systematikk i veiledningsarbeidet ifølge Lejonberg og Føinum (2018) være vesentlig. Dette innebærer at det er utarbeidet og satt mål, og at målene diskuteres og justeres underveis. Dersom målene for veiledningsarbeidet er utydelige, kan det drive veiledningen i ulike retninger. Veisøker og veileder bør derfor bli enige om overordnede mål tidlig i veiledningen, diskutere hva målene for veisøkers utvikling skal være og hvordan veiledningen kan bidra til å nå målene (Bjørndal, 2009, Hobson mfl., 2009, i Lejonberg & Føinum, 2018, s. 51). Ulleberg og Jensen (2017) peker på at å finne et felles utgangspunkt er spesielt viktig dersom deltakerne har lite erfaring med å motta veiledning.

Systematikk handler også om planlegging, og det vil være sentralt at veileder lager en plan for hvordan veiledningen skal foregå med tanke på hyppighet og innhold. Ulleberg og Jensen (2017) hevder at utgangspunktet for hvilket innhold veiledningen skal ha, vanligvis bestemmes av deltakerne selv. Dersom veisøker er nyutdannet og nyansatt i barnehagen, vil denne bakgrunnen være med på å bestemme veiledningens innhold. Det er viktig at veisøker får bli med på planleggingen, og får bidra med sine innspill, ideer og forslag (Lejonberg & Føinum, 2018). Selv om det i hovedsak er veisøker som skal bestemme hva veiledningen skal handle om, vil ofte veileders kompetanse, erfaringer og faglige interesser komme til syne. Dersom veileder er faglig orientert mot eksempelvis refleksjon eller dialog, kan disse orienteringene påvirke hvordan innholdet bestemmes (Ulleberg & Jensen, 2017).

Veiledning er ifølge Ulleberg og Jensen (2017) et sted for kreativitet, og et rom hvor nye ideer om praksis kan oppstå og reflekteres over. For at veisøker skal få mulighet til å undersøke og prøve ut

ideer og nye forståelser som har vokst frem i veiledningstimene, er det avgjørende at veisøker får nok tid til praksis mellom møtene. Hvor ofte veisøker og veileder skal møtes til veiledning, kan variere. Ulleberg og Jensen (2017) mener likevel at veisøker og veileder bør avtale hvor ofte og når de skal møtes, gjerne med konkrete dager og tidspunkter. På denne måten kan man sikre at alle deltakerne kan delta. Dette er spesielt viktig i gruppeveiledning, hvor målet er å få til en felles prosess og en felles forståelse for veiledningsarbeidet (Ulleberg & Jensen, 2017).

Veiledning er ifølge Ulleberg og Jensen (2017) et sted for kreativitet, og et rom hvor nye ideer om praksis kan oppstå og reflekteres over. For at veisøker skal få mulighet til å undersøke og prøve ut ideer og nye forståelser som har vokst frem i veiledningstimene, er det avgjørende at veisøker får nok tid til praksis mellom møtene. Hvor ofte veisøker og veileder skal møtes til veiledning, kan variere. Ulleberg og Jensen (2017) mener likevel at veisøker og veileder bør avtale hvor ofte og når de skal møtes, gjerne med konkrete dager og tidspunkter. På denne måten kan man sikre at alle deltakerne kan delta. Dette er spesielt viktig i gruppeveiledning, hvor målet er å få til en felles prosess og en felles forståelse for veiledningsarbeidet (Ulleberg & Jensen, 2017).

3 Metode og design

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for forskningsstudiens datagrunnlag, samt de metodiske valg som er gjort underveis. Innenfor samfunnsforskning er formålet blant annet å undersøke ulike virkeligheter ved å samle inn et mangfold av dataer. Den innsamlede dataen er representasjoner mellom virkeligheten og den beskrivelsen eller forståelsen forskeren kommer frem til (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å undersøke oppgavens tema og besvare problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ studie for å få innsikt i nyutdannede barnehagelæreres egne opplevelser og erfaringer om veiledning. I denne delen vil vi presentere vårt vitenskapelige ståsted og metode. Deretter vil vi beskrive analyseprosessen, før vi avslutningsvis reflekterer over studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Når man skal gjennomføre en kvalitativ studie er det nødvendig å beskrive sitt vitenskapelige ståsted. I denne oppgaven har vi valgt å utføre vår undersøkelse ut fra et fenomenologisk ståsted. Et fenomenologisk ståsted peker på interessen av å forstå sosiale fenomener ut ifra informantenes egne perspektiver og forståelser av virkeligheten og verden. Ut fra et fenomenologisk ståsted, vil det gi oss som forskere muligheter til å innhente informantenes personlige opplevelser og betydninger av oppgavens tema (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi har valgt å legge vekt på en sosialkonstruksjonistisk posisjon i innsamlingen av data og nærmer oss informantenes forståelse ut fra ovennevnte posisjon. En slik posisjon til feltet tar utgangspunkt i at informantenes virkelighet er en sosial konstruksjon, hvor det vektlegges at forskere og deltakerne sammen konstruerer en forståelse gjennom samtale og kommunikasjon. Innenfor denne posisjonen er det altså språket, relasjonene og de sosiale prosessene i intervjuet som blir vektlagt (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette innebærer at vi som forskere, gjennom utarbeidete spørsmål og samtaler med deltakerne i studien, sammen skaper en forståelse og kunnskap. Det å undersøke hva som eksisterer eller hvordan virkeligheten er kan knyttes til begrepet ontologi. Målet i denne analysen er å innhente data gjennom informantenes svar omkring hva som eksisterer eller hvordan virkeligheten til informantene er i forhold til tildelt veiledning. Forskingen kan også knyttes til epistemologi som handler om hva kunnskap er og hvilke muligheter vi har for å få viten om virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Gjennom et sosialkonstruksjonistisk ontologisk standpunkt gir det oss muligheten til å undersøke nærmere forholdene mellom de sosiale konstruksjonene og den objektive virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018). Målet gjennom denne forskningen er å innhente data gjennom samtaler med informanter som har kunnskap om, og har mottatt veiledning i sine to første år som nyutdannede barnehagelærere. Den dataen vi ønsker å innhente gjennom forskningen er informantenes opplevelser om veiledning og hvordan informantene opplever utbyttet av veiledning i overgang fra utdanning til yrket.

3.2 Forskningsmetode

I denne studien har vi som nevnt valgt å benytte oss av kvalitativeintervjuer som forskningsmetode i innsamling av data. Christoffersen & Johannessen (2012) beskriver kvalitativt intervju som en forskningsmetode for å innhente fylldige og detaljerte beskrivelser. I studien vår benytter vi oss av et semistrukturert intervju, også omtalt som et semistrukturert livsverdenintervju. Målet med å benytte denne forskningsmetoden for innhenting av data, er å hente inn beskrivelser om informantenes livsverden og opplevelser for å kunne tolke betydningen av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved en utarbeidet intervjuguide som sirkler inn mot bestemte temaer og inneholder forslag til spørsmål. Ved å benytte denne formen for intervju, gir det oss mulighet til å stille informantene oppfølgingsspørsmål om noe er uklart eller vil undersøkes mer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å benytte oss av semistrukturerte intervjuer, åpnes det opp muligheter for at tema, spørsmål og rekkefølge kan være i en varierende bevegelse ut fra intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012). En slik tilnærming til intervju gir oss som forskere mulighet til fleksibilitet når det gjelder endringer i rekkefølge eller formuleringer av spørsmål ut ifra de svarene som gis og de historiene som intervjupersonene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Egen forforståelse

Alle valg og vurderinger som blir gjort i et forskningsprosjekt, påvirkes av forskerens forforståelse. Det er viktig å presisere at hvem vi som skriver oppgaven er, er vesentlig for forskningen. Det vi

bærer med oss av forhistorie, kunnskaper og holdninger virker inn på hvordan vi tolker og bearbeider vår data (Dalland, 2017).

Som nyutdannede pedagoger har vi gått inn i dette prosjektet med en forforståelse som er forankret i teoretisk kunnskap, og med bakgrunn i en pedagogisk utdanning. Da vi var ferdige med vår bachelorgrad i pedagogikk, gikk vi rett over på dette masterprogrammet. Det vil med andre ord si at vårt praksis- og erfaringsgrunnlag fra barnehagefeltet er begrenset. Gjennom emnene i dette masterprogrammet har vi likevel tilegnet oss kunnskap om feltet vi undersøker ved hjelp av oppdatert teori og gode diskusjoner med våre medstudenter. Vi sitter i en posisjon hvor feltet er nytt for oss, og vi vil naturligvis ha et utenfor-perspektiv. Som med alt annet, finnes det både argumenter for og imot et slikt perspektiv. Dalland (2017) hevder at en av fordelene med distanse og at forskeren kommer utenfra, kan være at en er fri for bindinger og hensyn til feltet man undersøker.

3.4 Før datainnsamling

Utvalg og rekruttering av informanter

En viktig del av en forskningsundersøkelse er å velge ut informanter til å delta i studien. Valget av informanter kan avhenge av hva du ønsker å finne ut av, og hvilken forskningsmetode oppgaven baserer seg på. Kvalitative metoder kjennetegnes følge Christoffersen & Johannessen (2012) ved at forskere forsøker å innhente data og informasjon fra et begrenset antall informanter.

Nyutdannede barnehagelærere er en stor del av lærerstanden, og det vil være vanskelig å gjennomføre en undersøkelse som inkluderer opplevelsene til en hel populasjon.

Ved kvalitative intervjuer velges informantene ofte ut ved hjelp av strategisk utvelgelse. En slik utvelgelse er basert på at forskeren systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk og hensiktsmessig i forhold til oppgavens problemstilling (Thaagard, 2018). Det er ulike måter å sette sammen og gjennomføre strategiske utvalg på. Vi har gjennomført en kriteriebasert utvelgelse som innebærer at utvalgte informanter oppfyller spesielle kriterier for å kunne delta i forskningsprosjektet. Vi ser det som nødvendig at informantene er nyutdannede barnehagelærere som har gått fra en pedagogisk utdanning og direkte ut i yrkeslivet, hvor et vesentlig kriterium er at informantene har fått tildelt veiledning sine

første to år i yrket. Det finnes tidligere forskning rundt nyutdannede og veiledning med informanter som har fått tildelt veiledning i ett år. Grunnen til at vi ønsker dette kriteriet til informantene er for å undersøke informantenes utbytte av veiledning over to år innen yrket. For å få en bredde i informantenes erfaringer og opplevelser av veiledningen, vil et annet nødvendig kriterium være at informantene arbeider og mottar veiledning i varierte barnehager eller kommuner.

Kontakt med utvalget

Etter vi fant ut av hvem vi ønsket å intervju, var oppgaven å kontakte utvalget. Vi har selv tatt kontakt med personer vi mener egner seg til å delta i vårt prosjekt, men med litt forskjellige fremgangsmåter. Den første metoden vi valgte å prøve, var å kontakte diverse barnehager via e-post. Vi hadde et håp om at det ville være relativt lett å få kontakt med noen i samme fagfelt som oss, og siden temaet vi skriver om er såpass relevant tenkte vi at det ikke skulle være et stort problem å finne noen som var interesserte i å stille til intervju. Etter å ha sendt en god del e-poster til diverse barnehager, så vi oss nødt til å prøve å skaffe oss informanter på en annen måte, da vi ikke fikk respons fra de barnehagene vi opprinnelig kontaktet. Vi prøvde deretter å kontakte noen bekjente av oss, som vi visste oppfylte de kriteriene som var nødvendig for prosjektet vårt. Når vi fikk positive svar fra to av informantene vi hadde kjenskap til fra før, tok de igjen kontakt med noen som de kjente. Vi fikk kontaktopplysninger til de to siste informantene, og fikk kontakt med de gjennom det Christoffersen og Johannessen (2012) kaller «snøballmetoden». Snøballmetoden går ut på at informanter rekrutteres ved at utvalgte informanter igjen kan vise til andre informanter som kan være aktuelle å ha med i undersøkelsen. Dalland (2017) hevder at ved å få en bekjent til å spørre en potensiell informant for deg, vil gjøre at personen får bedre tid til å tenke seg om og står eventuelt friere til å si nei.

Pilotintervju

For å bli en god intervjuer, kreves det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) praktisering. Med lite erfaring fra intervjuerrollen, fant vi det utfordrende å vite hva vi skulle fokusere på. Et godt intervju vil være basert på spørsmålene som er utformet, men andre aspekter som lytting, pauser og stillhet har også betydning. Vi valgte å gjennomføre to prøveintervjuer, også kalt pilotintervjuer, før de faktiske intervjuene. Grunnen til at vi valgte å gjennomføre to pilotintervjuer, var fordi begge skulle få prøve seg som intervjuere. Et pilotintervju vil ikke bare

hjelpe oss til å teste ut om intervju spørsmålene er forståelige, det vil også være med på å teste våre ferdigheter som intervjuere (Krumsvik, 2013). Ved å gjennomføre pilotintervjuene fikk vi testet vårt utkast av intervjuguiden. Dette resulterte i at vi fikk en bekreftelse på at de oppsatte spørsmålene opplevdes som forståelige, og at de ikke krevde endringer.

Vi opplevde ved å gjennomføre pilotintervju, at vi som forskere fikk muligheten til å øve oss på hvordan vi skulle kommunisere og ordlegge oss i samtalen. I og med at vi gjennomførte intervjuene digitalt og over nett, ønsket vi også å ta en gjennomgang av alt det tekniske utstyret og forsikre oss om at alt fungerte før de faktiske intervjuene. Vi hadde derfor et lite pilotintervju med hverandre, der vi brukte den digitale plattformen hvor intervjuene skulle gjennomføres og lydopptak-diktafon appen vi skulle anvende i intervjuene. Dette ga oss muligheten til å bli kjent med hvordan lydopptakene ble tatt opp og hvordan vi kunne finne frem til lydopptakene på nettskjema i etterkant.

Informasjonsskriv

For at et intervju skal bli vellykket, avhenger det av gode forberedelser (Dalland, 2017). Det innebærer at vi som forskere har forberedt oss og blitt så godt orientert som mulig om informanten vi skal møte. Det innebærer også at informanten har fått den informasjonen han/hun trenger for å forberede seg til å møte oss. Før informantene samtykket til å delta i prosjektet, sendte vi ut et informasjonsskriv med bakgrunn i NSD sin mal, med informasjon angående prosjektet. Informasjonsskrivet inneholder ikke bare informasjon om prosjektets tema og formål, det er også en vesentlig faktor for å ivareta informantens personvern. Vi sendte ut informasjonsskrivet i god tid før vi hadde planlagt å gjennomføre intervjuene, slik at informantene fikk muligheten til å sette seg ordentlig inn i den informasjonen de fikk tilsendt.

Intervjuguide

Før vi gjennomførte intervjuene lagde vi en intervjuguide. Intervjuguidens funksjon ligger i ordet, den skal lede oss gjennom intervjuet (Dalland, 2017). Vår intervjuguide inneholder en oversikt over noen sentrale temaer som vi ønsket å dekke, samt forslag til spørsmål vi kunne stille informantene. Disse spørsmålene var ikke ferdig utformet eller formulert i en bestemt rekkefølge, men fungerte som en bistand for oss gjennom intervjuet. Å skulle utforme spørsmål til intervjuet var krevende, men en ting vi ble opptatt av i prosessen var at spørsmålene skulle være åpne og gi

rom for begrunnelser og beskrivelser. Dersom noe var uklart eller dersom det var noe vi ble ekstra opptatt av, stilte vi oppfølgingsspørsmål.

Vi valgte å sende ut både tema og intervju spørsmålene til informantene i forkant av intervjuene, dette var for å gi informantene muligheten til å forberede seg. Siden vi valgte å sende ut intervjuguiden, ønsket vi også å påpeke hensikten og formålet med intervjuet. Vi har i intervjuguiden blant annet fremhevet at det er informantenes personlige opplevelser og erfaringer vi er ute etter, at intervjuet er semistrukturert og betydningen av det, og at vi ønsker innspill dersom informantene kommer på ting underveis som de tenker er betydningsfulle. Selv om vi ga informantene muligheten til å forberede seg til intervjuet ved å sende ut spørsmålene på forhånd, erfarte vi at det kun var én av fire informanter som hadde sett på spørsmålene i forkant. Vi opplevde at denne informanten stilte forberedt til intervjuet, hun hadde notert ned stikkord og svar på de spørsmålene vi hadde sendt slik at hun ikke skulle glemme noe. Vi erfarte likevel at informanten var usikker på om det hun hadde svart, var riktig i forhold til meningen med spørsmålene. En ulempe ved å sende ut spørsmålene på forhånd, kan være at informantene blir mer opptatt av at svarene skal være «riktige».

3.5 Gjennomføring av datainnsamling

På grunn av coronapandemien og høye smittetall i samfunnet, ble vi i samråd med informantene enige om å gjennomføre alle intervjuene via den digitale plattformen zoom. Fordelene med dette var at intervjuene kunne gjennomføres hjemmefra og på kveldstid, slik at informantene ikke trengte bruke tid fra sin travle arbeidsdag. Selv om vi i hovedsak hadde ønsket å møte informantene fysisk, erfarte vi likevel at vi fikk tillitt og en fin kontakt med informantene. Vi hadde satt av ca. 60 minutter som varighet på hvert intervju. Vi opplevde at noen av intervjuene hadde noe kortere varighet, og ingen av intervjuene gikk over tiden vi hadde satt av.

Vi var begge til stede på alle intervjuene, men vi valgte å ha hovedansvaret for å intervju to av informantene hver. Den av oss som var den «passive» i intervjuet, hadde likevel mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål eller kommentarer dersom det dukket opp noe av interesse. Den passive og den som ikke intervjuet, hadde ansvaret for å notere ned eksempelvis mimikk, ansiktsuttrykk, kroppsspråk, latter og nyanser som kunne ha betydning for uttalelsene. På denne måten kunne intervjueren ha fokus på å stille spørsmål og flyten i samtalen. En ulempe med at det

er to intervjuere i en intervjusamtale er at det kan virke dominerende og informantene kan føle seg i mindretall (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi var ute etter informantenes personlige opplevelser og tanker, og til tider kom vi inn på sensitive temaer. Det var derfor viktig for oss at informantene hadde tillit til oss.

For å skape god kontakt med informantene, valgte vi først å presentere oss selv og formålet med prosjektet, selv om dette var informasjon som informantene allerede hadde fått gjennom informasjonsskrivet og intervjuguiden vi hadde sendt ut på forhånd. Intervjuet ble tatt opp via lydopptak, som vi også minnet informantene på før vi startet samtalen. Når vi hadde et eller to spørsmål igjen, bredte vi informantene på at vi nærmet oss slutten. Vi valgte også å stille informantene følgende spørsmål til slutt: «Er det noe du vil tilføye, som ikke allerede er nevnt?». Ved å gjøre dette ga vi informantene muligheten til å gi en kommentar, tilbakemelding eller innspill dersom de følte det var noe de ikke hadde fått frem i løpet av intervjuet. Avslutningsvis takket vi informantene for deres tid og bidrag.

3.6 Etterkant av datainnsamling

Transkripsjon

Når vi gjennomførte intervjuene, valgte vi å benytte oss av taleopptak. Vi brukte med godkjenning fra NSD, en app på telefonen som kalles diktafon samt nettskjema.no hvor opptakene ble lagret. Dette gjorde at vi lett kunne finne igjen intervjuene, spille de av og spole frem og tilbake dersom det var nødvendig. Å transkribere betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å transformere, det vil si å oversette noe fra talespråk til skriftspråk. Det finnes ingen standardregler for transkripsjon av forskningsintervjuer, men det er likevel mange valg som må tas (Kvale & Brinkmann, 2015). I og med at vi ønsket å fokusere på å få med oss alt informantene sa, valgte vi først å transkribere ordrett fra taleopptakene. For å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde i intervjuøyeblikkene, noterte vi oss også tonefall, pauser og uttrykk som «eh..», «sukk» osv.

Vi ser på det som en fordel at vi er to som både intervjuer og transkriberer, en av grunnen er når vi gjør om spørsmål og svar til tekst, vil det være lett å miste detaljer som kan være av betydning (Dalland, 2017). I hovedsak valgte vi å ha hovedansvar for å transkribere to intervjuer hver, men vi begge hørte på alle taleopptakene og gikk gjennom de transkripsjonene som den andre hadde

gjort, for å sikre oss at vi fikk med oss alle nyansene vi ønsket. Det hendte eksempelvis at den ene av oss kom på ting fra intervjuene som den andre hadde glemt. Dersom noe var uklart for oss, var det også godt å ha noen å konferere med.

For å få en bedre oversikt over dataen vi hadde samlet inn, valgte vi å renskrive og bearbeide transkripsjonen til en litt mer skriftlig form. I et muntlig intervju er det ingen tegnsetting, så dette var noe vi måtte bestemme i prosessen med transkriberingen. Vi tok også bort typiske muntlige tilleggsord som «liksom», «sånn», «på en måte» (Dalland, 2017). Det som var viktig for oss når vi bearbeidet transkripsjonene, var å hele tiden fokusere på at informasjon, stemning og uttalelser ikke skulle gå tapt eller endres.

Analyse av data

Innenfor fenomenologiske studier er det vanlig å analysere meningsinnholdet i datamaterialet. Når en analyserer data er vi som forskere opptatt av innholdet, og gjennom prosessen leser forskere datamaterialet og ønsker å forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å analysere innhentet data har vi valgt å ta utgangspunkt i en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer i innsamlet data. Et viktig spørsmål enhver forsker må stille seg selv, er hva man regner som et tema og hvilken størrelse et tema skal ha. Ifølge Braun og Clarke (2006) vil ikke et tema avhenge av hyppigheten eller hvor ofte et mønster dukker opp i datamaterialet. Et tema kan med andre ord gi både betydelig og liten plass i dataene. For å finne ut av hva et tema kan være, må forskeren derimot bruke sin egen dømmekraft og fange opp det som er viktig i forhold til oppgavens problemstilling/forskningsspørsmål. Vi vil i dette kapitlet redegjøre for hvordan vi har gått frem i analyseprosessen. Braun og Clark (2006) beskriver analyseprosessen i tematisk analyse gjennom seks faser. Disse fasene er lagt frem i Figur 1.



Figur 1: Faser i tematisk analyse, Braun og Clark (2006).

Fase 1

Fase 1 i en tematisk analyse handler om å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clark, 2006). Vi startet med å transkribere intervjuene på egenhånd, og merket når vi skulle starte med selve analysen at dette var fornuftig. Gjennom transkriberingen fikk vi forhåndskunnskaper om empirien, og vi noterte ned tanker og refleksjoner fra intervjuene underveis i transkriberingsprosessen. Vi gikk gjennom hver transkripsjon og begynte å skrive ned ideer til eventuelle koder. Vår oppgave ble så å forype oss i datamaterialet og prøve å finne mønstre og betydninger som vi kunne gå tilbake til ved de påfølgende fasene i analysen.

Fase 2

Fase 2 handler om å utvikle og formulere koder for å synliggjøre dataen (Braun & Clark, 2006). Vi utarbeidet oss koder med utgangspunkt i intervju spørsmålene vi stilte informantene, og fanget opp det vi fant meningsfullt og interessant for videre analyse. I denne prosessen valgte vi å skrive et tankekart til hvert intervju hvor vi skrev ned koder fra materialet i meningsfulle grupper. Når vi gjennomgikk datamaterialet arbeidet vi systematisk gjennom hele datasettet, og så etter koder og

elementer som kunne danne grunnlag for gjentatte temaer på tvers av datamaterialet.

Ved å lete gjennom koder på tvers fant vi resultater på at informantenes svar kommer til syne i flere sammenhenger. Etter vi hadde ledd i datamateriale og transkripsjonene våre, utarbeidet vi oss et tankekart som inneholdte koder og fellestrekk fra hele datamaterialet (Figur 2). Dette resulterte i at vi etter hvert satt igjen med en lang liste med ulike koder vi fant interessante, og dersom vi fant like utsagn hos flere av informantene fargekodet vi disse i samme farge.

Fase 3

Fase 3 handler om å lete etter og utvikle temaer. Dette innebærer at vi sorterte de ulike kodene i mulige temaer og vurderte hvordan forskjellige koder kunne danne et overordnet tema (Braun & Clark, 2006). Fremgangsmåten vi anvendte for å komme frem til de ulike temaene, var å lage et nytt tankekart der kodene fra fase to ble koblet sammen til temaer. I denne fasen analyserte vi kodene vi utarbeidet i fase to og vurderte hvordan kodene kan kombineres sammen for å danne et tema. Etter vi hadde utformet temaer med utgangspunkt i koder fra fase to, førte den videre analysen til ulike undertemaer.

Fase 4

Fase 4 handler om å gjennomgå temaene (Braun & Clark, 2006). Denne fasen gikk ut på en videre analyse av mulige temaer utarbeidet i fase tre. Her gjennomgikk vi kodene innenfor hvert tema for å undersøke om materialet og mønstrene kunne defineres som et overordnet tema for analysen. Vi opplevde å måtte forkaste et av temaene vi opprinnelig hadde, grunnet begrenset empiri på tema. Videre ga denne fasen en mulighet til å sammenstille utdragene fra hvert tema, og vurdere om det kunne danne et sammenhengende mønster. Ved å gjennomgå temaene gikk vi gjennom hele datasettet for å undersøke om temaene fanget opp det meningsfulle og interessante i datamaterialet. På denne måten fikk vi vurdert om temaene dekket de mønstrene og gyldigheten i datasettet som en helhet.

Fase 5

Fase 5 handler om å definere og navngi temaene (Braun & Clark, 2006). Denne fasen startet først når vi hadde et tematisk kart over dataene våre. Her definerte vi og avgrenset essensen av hvert tema. Innenfor denne fasen vurderte vi om temaene passet inn i den overordnede analysen, og deretter definerte og navnga vi temaene som videre presenteres i analysen av funn av dataen

(Kapittel 4). En oversikt over koder, undertema og overtema er inkludert i Tabell 1 nedenfor.

Fase 6

Fase 6 handler om å skrive rapport av analysen (Braun & Clark, 2006). Denne fasen startet når vi hadde et sett av gjennomarbeidede temaer som involverer den endelige analysen og oppskrivningen av rapporten som presenteres i kapittel 4.

Tabell 1: Oversikt over koder, undertema og temaer som er utarbeidet med utgangspunkt i Braun og Clark (2006) sin analyseprosess.

KODER	UNDERTEMA	OVERTEMA
<ul style="list-style-type: none"> • Tilbakemeldinger • Mindre alene • Gjenkjennelse • Trygg arena • Fellesskap 	<ul style="list-style-type: none"> • Økt trygghet • Tilhørighet 	Erfaringer fra veiledning
<ul style="list-style-type: none"> • Uerfarne og ferske • Uforberedt på yrket • Ansvar og avgjørelser • Innarbeidede rutiner • Vanskelig for å gjøre endringer • Vanskelig å bli hørt • Ikke inkludert i avgjørelser • Mottakelig for innspill 	<ul style="list-style-type: none"> • Overgang fra utdanning til yrke • Motstand 	Møte med etablerte praksiser
<ul style="list-style-type: none"> • Dele erfaringer og kunnskap • Tilgang til andres perspektiver 	<ul style="list-style-type: none"> • Egen læring • Møte med andres synspunkter • Progresjon i veiledning 	Læringsprosesser

<ul style="list-style-type: none"> • Reflektere i samhandling med andre • Kunnskapsbygning • Tilgang til mer innsikt og kunnskaper 		
<ul style="list-style-type: none"> • Tryggere i samarbeid med foreldre • Konflikter med personal • Sette grenser • Ikke være redd for å si imot • Behov for tillit 	<ul style="list-style-type: none"> • Tryggere i egen rolle • Personalledelse • Foreldresamarbeid • Administrative oppgaver 	Behov for veiledning
<ul style="list-style-type: none"> • Vanskelig å ta noe opp i veiledning • Møtt uten forståelse • Redusert eller bortfalt veiledning • Pandemi og sykefravær 	<ul style="list-style-type: none"> • Hindringer i veiledning • Utrygghet • Ytre påvirkninger 	Utfordringer

3.7 Forskningsetikk

Ringdal (2018) definerer etikkbegrepet som læren om moral, eller læren om rett og galt. Etikken skal ikke bare gi oss veiledning og hjelp i dagliglivet, det er også grunnleggende i all form for forskning. I et forskningsprosjekt er det mange prinsipper man skal ta hensyn til, og det er mange valg som må tas med bakgrunn i samfunnets lovverk. Forskningsetikk handler ikke minst om å ivareta deltakernes personvern (Dalland, 2017).

I Norge finnes det nasjonale forskningsetiske komiteer for ulike fagfelt, blant annet den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som pedagogikken hører til (Kleven & Hjordemaal, 2018). NESH er en faglig og rådgivende komité som skal sørge for at de

forskningsetiske retningslinjene til enhver tid er gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning. De forskningsetiske retningslinjene skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis. I tillegg skal de bidra til å forebygge vitenskapelig uredelighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Når vi i vårt prosjekt bruker mennesker som informanter, er vi ifølge NESH pålagt å arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det innebærer at vi skal respektere personenes integritet, frihet og medbestemmelse, og vi sitter med et ansvar for at de ikke skal utsettes for skade eller alvorlig belastning (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Etiske vurderinger

Grunnet de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers yrkesliv og bruke disse i et prosjekt, vil det oppstå etiske problemer eller vurderinger underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Når vi gjennomfører forskning kan vi samle inn informasjon som kan identifisere enkeltpersoner eller institusjoner. Dette impliserer juridiske forhold som må avklares i forkant av prosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forholdene som må avklares er blant annet om prosjektet inneholder persondata som medfører meldeplikt. I henhold til lov om behandling av personopplysninger eller om opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk i etterkant av intervjuene, tilsier dette at vårt forskningsprosjekt er meldepliktig (Christoffersen og Johannessen, 2012). Dette innebærer at vi var pålagt å melde inn vårt forskningsprosjekt til norsk senter for forskningsdata (NSD), som vurderte og godkjente at vi kunne gjennomføre prosjektet.

Kvale og Brinkmann (2015) knytter også etiske problemer og vurderinger til alle fasene ved en intervjuundersøkelse. Selv om vi brukte god tid på å sette oss inn i de etiske retningslinjene som gjaldt for vårt prosjekt før vi satt i gang, dukket det opp noen vurderinger vi måtte ta beslutninger til underveis. Når vi skulle velge et tema og en problemstilling, satt det i gang en tankeprosess hos oss. Hva er det vi egentlig prøver å finne ut av? Hvem vil ha nytte av den kunnskapen vi prøver å finne? Vil denne undersøkelsen kun gagne oss? Etter vi hadde kommet frem til en foreløpig problemstilling begynte planleggingsfasen, hvor vi brukte en god del tid på å snakke om hvordan vi skulle sikre informantenes anonymitet og konfidensialitet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler denne fasen også om å vurdere hvilke mulige konsekvenser prosjektet kan ha for de involverte. Når vi gjennomførte intervjuene ønsket vi at informantene skulle være så komfortable som mulig, og tenkte på hvordan vi selv ønsket å fremstå. Hvordan skal vi stille spørsmålene?

Hvilket tonefall skal vi ha? Hvordan kan vi vise at vi er interesserte i det informantene har å si? Slike vurderinger kan ha stor betydning for utfallet av samtalen. I transkriberingsprosessen måtte igjen konfidensialitetsprinsippet vurderes, hvordan kan vi anonymisere informantene? En av tingene vi kanskje synes var mest utfordrende, var analyseringen av datamateriale. Etter vi hadde transkribert intervjuene satt vi igjen med mange sider med tekst, så her måtte vi gjøre noen vurderinger på hva vi skulle ha med og ikke. Vi valgte ut det vi mente var mest hensiktsmessig for å besvare oppgavens problemstilling, men det betyr også at vi måtte velge bort noe annet. Etske vurderinger oppstod også når vi skulle skrive frem informantenes opplevelser og erfaringer, har vi tolket informantenes utsagn slik de har ment det? Det er krevende å skulle tolke andres uttalelser og sitater, og det kan være vanskelig å vite hvor dypt og kritisk datamateriale kan analyseres. Vi har gjennom denne prosessen erfart at etiske vurderinger dreier seg om mye mer enn bare anonymisering av informanter og enheter, alt vi foretar oss og alle valg vi gjør gjennom hele forskningsprosjektet krever etiske vurderinger.

Konfidensialitet

I de fleste forskningsprosjekter er et hovedprinsipp at alle opplysningene som samles inn skal behandles konfidensielt. Det vil si at opplysningene skal oppbevares sikkert og presenteres på en måte som gjør at prosjektdeltakerne ikke kan identifiseres (Ringdal, 2018). Vårt fokus har gjennom hele oppgaven vært å bevare deltakernes anonymitet. Under intervjuene valgte vi å benytte lydopptak via en app på telefonen. Når vi hadde stoppet opptaket, ble det kryptert og slettet fra telefonen og sendt videre til et nettskjema, som bare vi har tilgang til. For å anonymisere informantenes navn, kjønn og alder valgte vi i transkripsjonsprosessen å presentere de som informant A, B, C og D. Ved prosjektets slutt vil lydopptak og transkripsjoner slettes.

Informert samtykke

Som hovedregel for de fleste forskningsprosjekter som inkluderer personer, kreves deltakernes informerte og frie samtykke (Ringdal, 2018). Siden vårt prosjekt fokuserer på deltakernes egne opplevelser og erfaringer, har det vært viktig for oss at deltakerne virkelig har forstått informasjonen og betydningen av å delta i prosjektet. Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, men også om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Dette er et viktig forskningsetisk krav som sikrer at de involverte deltar frivillig, og at de får informasjon om deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen om de skulle ønske det (Kvale & Brinkmann, 2015).

I tillegg til å utforme et informasjonsskriv med utgangspunkt i NSD sine retningslinjer, hadde vi en samtale med hver informant i forkant av intervjuene hvor de kunne stille spørsmål om prosjektet dersom de ønsket det. Etter prosjektet ble godkjent av NSD, sendte vi både informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene per e-post. Dette ga informantene mulighet til å lese gjennom prosjektets formål, hvor etiske hensyn er beskrevet, samt skjema for å samtykke til å delta i prosjektet. Informasjonsskriv og samtykkeskjema er vedlagt (se vedlegg 1).

Ifølge Dalland (2017) kan samtykke også gis muntlig. Vi valgte å be om et skriftlig samtykke, da vi følte at dette var en trygghet for oss. Dersom det skulle oppstå tvil eller uenigheter, så kunne vi alltid finne tilbake til det skriftlige samtykket.

3.8 Studiens kvalitet

Reliabilitet

Reliabilitet er et grunnleggende spørsmål i all forskning, og dreier seg om hvor pålitelig dataen man samler inn er. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data. Det handler om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan dataen bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi har i vår undersøkelse intervjuet fire nyutdannede barnehagelærere, på bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål ved om vi har innhentet nok informasjon til at forskningsresultatene er pålitelige. Det handler med andre ord om at forskningsresultatene man innhenter er konsistens og troverdig, og det behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatene kan reproduseres om det hadde vært en annen som gjennomførte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabiliteten i resultatene våre kan styrkes ved at vi har vært to forskere som har samarbeidet og diskutert avgjørende beslutninger i forskningsprosessen (Thaagard, 2018). Når vi gjennomførte vår studie og intervjuet våre informanter, hadde vi full tillit til at de fortalte oss sine ærlige meninger om personlige opplevelser og erfaringer rundt veiledningen de har mottatt. På bakgrunn av dette ser vi på resultatene vi har innhentet som pålitelige i forhold til oppgavens problemstilling og til de spørsmålene vi stilte informantene. På den andre siden kan reliabiliteten svekkes ved at informantene ikke nødvendigvis hadde svart det samme dersom en annen forsker hadde stilt spørsmålene, eller om andre informanter ville hatt samme personlige opplevelser og erfaringer. I denne studien har vi forsøkt å redegjøre forskningsprosessen vår steg for steg, for å gjøre det mulig for utenforstående å vurdere

prosessen vår. Ved å redegjøre for stegene, gjør vi prosessen så gjennomsiiktig som mulig, slik at det kan være med på å øke dataens troverdighet og styrke oppgavens reliabilitet (Thaagard, 2018).

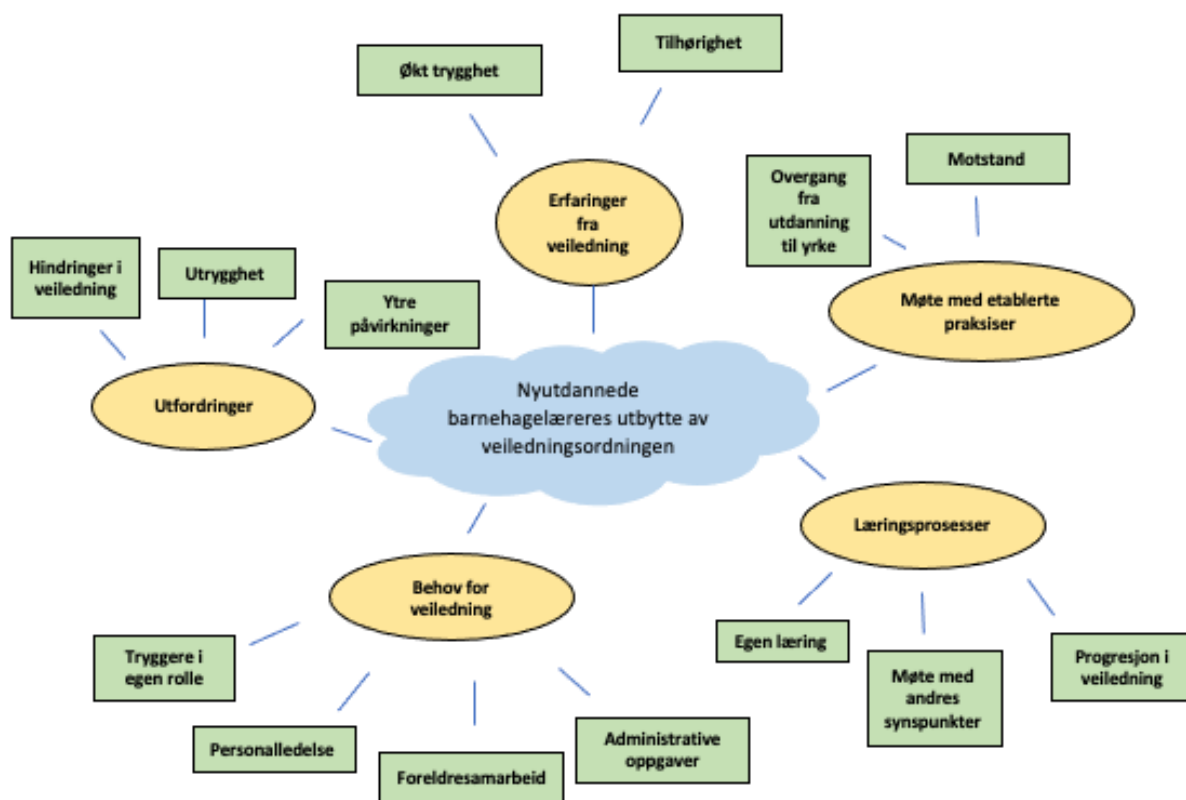
Validitet

Dataen vi har samlet inn ved å gjennomføre kvalitative intervjuer er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den. I vår studie blir dermed validitet et konkret spørsmål, og det handler om hvor valid eller gyldig vår innsamlede data representerer de fenomenene vi forsker på (Christoffersen & Johannessen, 2012). En faktor vi ser på som positivt i forhold til validiteten i vår studie, er at vi er to forfattere som leser og transkriberer det samme intervjumaterialet.

Dette begrunner vi i at vi får to ulike blikk, perspektiver og tolkninger av dataen vår. Siden vår studie undersøker opplevelsene til et utvalg nyutdannede barnehagelærere bestående av fire informanter, kan det imidlertid stilles spørsmål ved om den innsamlede dataen er god eller valid nok for å belyse oppgavens problemstilling. Dette kan begrunnes i at opplevelsene til de fire informantene vi har intervjuet, kun representerer et lite antall barnehagelæreres representasjon av virkeligheten rundt fenomenet veiledning. Vi valgte i forkant av intervjuene å sende ut intervjuguiden til informantene for å gi de mulighet til å forberede seg, men det kom frem at det kun var en av fire informanter som hadde sett på intervju spørsmålene på forhånd. At vi sendte spørsmålene på forhånd, kan ha påvirket informantenes svar. I forhold til dette kan vi stille oss spørsmålet om vi hadde fått samme svar om informanten kom uforberedt. Svarene vi har fått av informantene har nok i stor grad blitt påvirket av om de har lest gjennom spørsmålene på forhånd, eller om de har kommet helt uforberedt.

4 Presentasjon av funn fra intervjuene

I dette kapittelet vil vi presentere resultatene og funnene fra vår empiri. Funnene vil bli presentert gjennom ulike temaer. Data ble innhentet gjennom kvalitativt intervju med fire nyutdannede barnehagelærere som mottar veiledning på sitt andre år i yrket. Analysen har tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse. Funnene presenteres i over- og undertemaer som vi kom frem til gjennom analyseprosessen. Resultatene fra den tematiske analysen resulterte i følgende hovedtemaer: 1. Erfaringer fra veiledning, 2. Møte med etablerte praksiser, 3. Læringsprosesser, 4. Behov for veiledning, 5. Utfordringer. Disse er presentert nedenfor i Figur 2.



Figur 2: Tematisk kart over datamaterialet vårt inndelt i hovedtema og undertema med utgangspunkt i Braun og Clarke (2009) sin analyseprosess. De gule boksene i tabellen viser oppgavens overtemaer, og de grønne boksene viser undertema/kategorier.

4.1 Presentasjon av informantene

Før vi presenterer funn fra analyseprosessen, ser vi det som nødvendig å presentere informantene. I denne studien består informantutvalget av fire nyutdannede barnehagelærere. Informantene som har deltatt i studien har alle mottatt veiledning i sine to første år som nyutdannede. Informantene jobber i ulike barnehager og kommuner, og har ikke praksis fra barnehage før utdanningen. Et annet fellesstrekk er at informantene har mottatt veiledning fra veiledere med formell veilederkompetanse (30 stp). På bakgrunn av informantenes utsagn, ser vi at veiledningen informantene har deltatt i, har vært varierende med tanke på organisering, innhold og struktur.

Informant A

Informant A jobber på småbarnsavdeling og har deltatt i både gruppeveiledning gjennom kommunen og individuell veiledning innad i barnehagen. Veiledningen som var organisert fra kommunen ble styrt av en styrer fra en annen barnehage, og var organisert i grupper hvor nyutdannede fra forskjellige barnehager i samme bydel ble samlet. På de individuelle veiledningene som informanten mottok innad i barnehagen, var det enten styrer eller pedagogisk leder som var veileder.

Informant B

Informant B jobber på småbarnsavdeling og har deltatt i gruppeveiledning gjennom kommunen, hvor alle nyutdannede barnehagelærere og pedagogiske ledere fra forskjellige barnehager i samme bydel ble samlet. Veilederne de hadde var to styrere som kom fra andre barnehager enn de som var samlet til veiledning, slik at ingen av de nyutdannede hadde sin egen styrer som veileder.

Informant C

Informant C jobber på avdelingen for de eldste barna. Hun har deltatt i individuell veiledning med en veileder som ikke var fra hennes egen arbeidsplass, men fra en annen barnehage.

Informant D

Informant D jobber på småbarnsavdeling og har deltatt i individuell veiledning innad i barnehagen, hvor veiledningen ble styrt av egen styrer eller pedagogisk leder.

4.2 Erfaringer fra veiledning

Funnene fra analysen viser at flere av informantene har hatt positive erfaringer knyttet til veiledningen de har deltatt i. I intervjuene fremhevet informantene blant annet å få tilbakemeldinger, følelsen av å være mindre alene, gjenkjennelse, å kunne snakke fritt, trygg arena og fellesskap som viktig. Disse kodene resulterte i to undertemaer: økt trygghet og tilhørighet.

Økt trygghet

Deltakerne i denne studien trekker frem at veiledningsordningen har stor betydning for hvordan de som nyutdannede kan bli tryggere i sin rolle som barnehagelærer. Ut fra informantenes utsagn kan det tyde på at det er flere faktorer av veiledningen som er med på å skape trygghet. Informant B trekker særlig frem at tilbakemeldinger fra veileder har styrket hennes følelse av trygghet. Videre forteller informanten at deltakerne i gruppeveiledningen presenterte hvert sitt veiledningsgrunnlag, hvor de sammen i fellesskap stemte på hvilket grunnlag som skulle være i fokus under veiledningen. I sitt utsagn viser hun til et eksempel om en personalkonflikt som hun hadde opplevd som nyutdannet, som hun hadde tatt med seg som et veiledningsgrunnlag.

Hun forteller at hun, sammen med veileder, øvde på et rollespill der veileder lot som hun var den personen hun skulle snakke med. Her trekker hun frem at «Jeg fikk tilbakemeldinger på hva jeg burde si og ikke si, og hva jeg måtte ta hensyn til. Dette gjorde at jeg ble tryggere på meg selv og hele situasjonen egentlig». Informanten forteller at det å gjennomgå personalkonflikten ved hjelp av rollespill med veileder, var med på at hun følte seg tryggere på hvordan hun kunne møte og håndtere en slik situasjon i fremtiden. Informant C fremhever at det å få tilbakemeldinger var viktig for å vite hva hun kunne gjøre bedre eller annerledes. Hun sier følgende: «Min veileder var veldig flink til å gi meg tilbakemeldinger på hva jeg var god på, og det merket jeg at var veldig viktig. Jeg fikk bedre selvtillit og større tro på meg selv». Ut ifra informantens utsagn kan det virke som at det å få tilbakemeldinger, uansett om tilbakemeldingene er mer eller mindre positive, har hatt stor betydning for deres følelse av trygghet.

Det å møte andre nyutdannede som står i samme posisjon som seg selv, er det også flere av informantene som trekker frem som en viktig trygghet og støtte. Informant A trekker i sitt utsagn frem at: «Det å oppleve at du ikke er alene, det er en trygghet i seg selv å høre at andre har

opplevd akkurat det samme som deg». Opplevelsen av å føle seg mindre alene forsterkes av Informant A som uttrykker seg slik:

«Jeg tenker ofte at jeg kanskje er veldig alene om ting, men når jeg kom på veiledning skjønnte jeg at det var gjenkjennbart for mange av de andre nyutdannede. Det var deilig, og det ble en trygghet for meg å kunne snakke med folk som var i akkurat samme situasjon som meg».

Ut ifra informantenes utsagn vises det tydelig at følelsen av å oppleve at de ikke er alene og oppleve gjenkjennelse blant andre nyutdannede, er sentralt for at de skal føle seg tryggere i sin egen rolle. Samtlige informanter vektlegger viktigheten av å faktisk føle seg trygg i barnehagen, og at dette har betydning for hvordan de utøver sin praksis.

Tilhørighet

De to informantene som har mottatt gruppeveiledning er samstemte om at det å være en del av et fellesskap der alle befinner seg i samme situasjon, skaper en form for tilhørighet. Informant B forteller blant annet at hun ble godt kjent med flere av de andre nyutdannede som deltok i veiledningen, og at hun holdt kontakten med noen av disse utenfor veiledningen også. Hun sier at dersom det var noe hun hadde behov for å snakke om, som hun kanskje ikke ønsket å ta opp i veiledning, hadde hun alltid noen hun kunne snakke med som forstod hennes situasjon. Hun trekker også frem at de første veiledningene ble det brukt en del tid på å bli kjent med hverandre, både veiledere og resten av de nyutdannede. Hun peker på dette som viktig og sier følgende: «Jeg tror det var veldig bra at vi fikk tid til å bli kjent med hverandre i starten, for det har nok gjort det litt lettere å ta opp ting i plenum».

Informant A som både har deltatt i gruppeveiledning og individuell veiledning med styrer eller pedagogisk leder i barnehagen, trekker frem at veiledningen har hjulpet henne til å komme godt inn i avdelingens fellesskap og rutiner. Hun uttrykker at hun tror det har vært en fordel å ha veiledning med styrer eller pedagogisk leder, fordi de er så nært knyttet til avdelingen hun jobber i. Informanten vektlegger at det tok ganske lang tid før hun selv følte seg som en del av fellesskapet, men at veilederen hele tiden passet på at hun fikk med seg informasjon og fikk ta del i avgjørelser. Hun uttrykker at det å bli inkludert har hatt stor betydning for følelsen av tilhørighet.

4.3 Møte med etablerte praksiser

Det viser seg gjennom informantenes utsagn at deres opplevelser av møtet med barnehagens praksiser, er noe ulike. Samtlige informanter snakker om overgangen fra utdanning til yrke, og beskriver følelsene de har hatt knyttet til det å skulle starte som nyutdannet i en profesjon med et allerede etablert fellesskap. Vi har gjennom interessante koder, utarbeidet følgende undertemaer: overgang fra utdanning til yrke og motstand.

Overgang fra utdanning til yrke

Funnene viser at det særlig er noe alle informantene er enige om, og det er at overgangen fra utdanning til yrke er stor. Tre av informantene beskriver seg selv som «uerfarne og ferske», og at det har vært utfordrende å finne sin plass i et allerede etablert fellesskap. Informant B legger til at «Selv om jeg har vært i praksis gjennom studiet, så blir det et sjokk. På de få ukene vi er i praksis, så er det veldig mye av yrket vi ikke ser og opplever». Ut ifra det informanten forteller kan det tyde på at det er mange sider ved barnehagelæreryrket som hun ikke har lært om gjennom utdanningen, og at det på den måten vil være umulig å være forberedt på å møte alle aspektene ved yrket. Informant D forklarer at hun den første måneden i yrket fikk litt tid til å bli kjent med barna og avdelingen, men at det etter denne måneden plutselig ble stilt store krav til henne som barnehagelærer. Hun fikk store oppgaver, og ofte bare en mal hun skulle følge uten å egentlig vite hva eller hvordan oppgaven skulle gjennomføres. Hun uttrykker at hun følte at hun bare «ble kastet ut i det». Videre forteller hun at hun har opplevd følelsen av å sitte som et spørsmålstegn, og egentlig bare har lyst å skrike ut at hun trenger hjelp.

Et annet gjengående funn fra alle interjuene er at informantene virker samsvarte på at de har følt et ansvar de aldri har følt på tidligere. Informant C sier blant annet at «Det var hardt å skulle begynne å jobbe selvstendig, jeg følte på et stort ansvar». Det er bred enighet om at det å plutselig skulle ta egne valg og avgjørelser, ha svar på spørsmål og kunne håndtere ukjente situasjoner som de ikke har fått kjennskap til gjennom barnehagelærerstudiet, er krevende. Det vises i funnene at det sjokket de nyutdannede føler de møter skaper en usikkerhet den første tiden deres i yrket, og informantene forteller at de i flere situasjoner følte seg utrygge og at de ble stående alene i situasjoner med et stort ansvar. Utsagnene fra informantene viser at det er en stor enighet om at de føler seg alene og lite forberedt på de utfordringene de møter i praksis.

Motstand

Informant C forteller i sitt intervju om flere utfordrende opplevelser knyttet til motstand i barnehagen. Motstand var et begrep vi ønsket å undersøke dypere, og det vi fant spesielt interessant var at det kun var en av fire informanter som nevnte det i intervjuene. Informanten var tydelig på at det å komme inn på en avdeling som ny, med nye ideer og tanker, kan by på motstand. Hun forklarer at når hun har forsøkt å ta med den kunnskapen hun har tilegnet seg gjennom barnehagelærerstudiet inn i avdelingen, så har hun opplevd å bli møtt med motstand fra både kolleger og hennes nærmeste leder. Selv tror hun at noe av grunnen kan være at de fleste har jobbet der i mange år og har vanskeligheter med å gå vekk fra komfortsonen og prøve noe nytt. Informanten mener at de som jobber i avdelingen er så innarbeidet i sine rutiner og måter å jobbe på, noe som gjør det vanskelig å komme inn og gjøre endringer.

Videre i intervjuet med informant C blir det nevnt hendelser hvor informanten har kommet med innspill og faglige begrunnelser, men innspillene blir sjeldent hørt på av de andre. Slik vi har tolket det, har informanten hatt et ønske om å komme med innspill og kunne påvirke avgjørelser, men de andre ansatte i barnehagen har vært negative til dette og begrunnet det med at «ja men det funker jo så bra sånn som det er nå». Det kan tolkes som at informanten ikke blir inkludert i å ta avgjørelser eller å bli hørt når hun fremlegger nye forslag for å endre praksisen. Slik informanten formulerer seg, ser det ut til at hun finner det vanskelig å ta opp saker med kollegaene sine, fordi hun har opplevd å bli møtt med motstand flere mange ganger. Informanten uttrykker at dette fører til at hun blir usikker på egen kunnskap og kompetanse, som igjen fører til at hun synes det er ubehagelig å komme med nye forslag, tanker og ideer. Dette tolker vi som at barnehagen allerede har veldig etablerte praksiser, og at kollegaene som jobber i barnehagen ikke er mottakelig for å lytte til den nyutdannedes forslag. Dette kan bidra til at den nyutdannede ikke får brukt sin kunnskap, noe som kan gå utover at den nyutdannede ikke får utvikle seg som profesjonsutøver eller får anvende sin teoretiske kompetanse i praksis.

4.4 Læringsprosesser

Gjennom analysen av datamaterialet fant vi ut at veiledningen informantene har mottatt har ført til ulike læringsprosesser. Vi vil i dette avsnittet trekke frem de punktene som informantene uttrykker har ført til læring, og i hvilken grad informantene har fått brukt den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningen, i praksis.

Egen læring

Samtlige informanter, både de som har mottatt gruppe- og individuell veiledning, uttrykker at veiledningen de har fått har gitt de tilgang til og muligheten til å øke egen kunnskap. Informant C som har deltatt i individuell veiledning forteller at hun har fått gode tips og råd gjennom samtaler med veileder, og at hun gjennom dette har fått inspirasjon til å ulike aktiviteter og måter å gjennomføre disse på. På den andre siden uttrykker hun at hun savner veiledning på hvordan hun selv kan utvikle seg i sin rolle som barnehagelærer, og uttrykker at veiledningen «ikke bidrar til hva rollen og oppgavene i praksis innebærer». Hun sier følgende: «Det er fint å få tips og råd, det hjelper meg det også. Men jeg savner litt å snakke om mine egne erfaringer og praksis». Hun uttrykker at hun gjerne ønsker å utvikle og utfordre seg selv som profesjonsutøver, og forteller at veiledningen kunne oppleves som «overfladisk». Det informantens vektlegger i dette utsagnet er at hun bare får råd og tips fra veileder, uten å snakke seg gjennom hva det er hun har gjort, hva hun tenker om det hun har gjort og hva hun tenker hun kunne gjort mer av. Ut ifra informantens utsagn kan det tyde på at veiledningen ikke har gitt henne rom for refleksjon over egne erfaringer.

Informant A og B nevner i motsetning til informant C at deres veiledere har vært veldig opptatt av å høre deres tanker og refleksjoner rundt situasjoner de har opplevd i praksis. Informant B forteller at dersom hun eksempelvis har møtt på utfordringer i barnehagehverdagen, har veileder vært opptatt av å stille spørsmål slik at informanten har fått muligheten til å tenke selvstendig og kanskje litt kritisk. Dette har resultert i at informanten i mye større grad har blitt bevisst og oppmerksom på sin egen praksis, noe som har medført at hun i noen grad har endret den. Slik vi har tolket det er det nettopp dette informant C har savnet, å kunne dykke ned i egen praksis og å snakke om det.

Informant A forteller at veiledning har vært en støtte i overgang fra utdanning til yrke, hun sier blant annet at «Jeg kunne ingenting. Det man lærer på skolen er teori, ikke hvordan man skal arbeide i praksis. Jeg har fått mye veiledning når det gjelder det». Videre forteller hun at hun ikke har jobbet i barnehage før praksisukene gjennom studiene, men sier at det ikke kan sammenlignes som det å komme i praksis å skulle jobbe selvstendig. Informanten sier videre at «Alt var nytt for meg, jeg kunne lite om både hvordan jeg skulle oppføre meg rundt barna og foreldre». Informanten gir uttrykk for at hun har opplevd og erfart at den teoretiske kunnskapen hun har tilegnet seg gjennom utdanningen, ikke alltid stemmer overens med situasjoner i praksis. Hun

forteller videre at man ganske fort glemmer den teorien man har lært på skolen, spesielt hvis man havner i situasjoner som krever at man må handle på stedet. Det vil ikke være naturlig å bruke tid på å tenke gjennom hva den teoreien du har lært på skolen sier om hvordan du skal handle i akkurat den situasjonen. Vi tolker dette som at informanten ikke har fått bruk for all den teoretiske kunnskapen hun har.

Møte med andres synspunkter

Informant A og B som har deltatt i gruppeveiledning med andre nyutdannede, virker samstemte på at denne formen for veiledning har vært en god måte å dele erfaringer på. De mener at gruppeveiledningene har gitt dem mulighet til å diskutere og reflektere sammen med andre i samme situasjon, og at dette har vært en positiv fordel for informantene. Informant B formidler at det hun ser på som mest positivt ved å delta i gruppeveiledning har vært at hun har lært mye nytt og tilegnet seg mer kunnskap i lag med andre. Videre formidler informanten at hun gjennom gruppeveiledning har fått tilgang til andres perspektiver og utfordringer, og forteller at «Det fine er at man kan løse eller reflektere rundt problemer i samhandling med andre». Hun forteller at det gjennom gruppeveiledning har kommet frem situasjoner og utfordringer som hun selv ikke har opplevd. Informanten forteller at hun i etterkant har hatt godt utbytte av å høre på andres erfaringer, fordi det hjalp henne å håndtere og komme gjennom lignende situasjoner når hun selv opplevde de.

Gjennom informantenes utsagn virker det som at det har vært nyttig å høre på andre nyutdannedes synspunkter, og informant A sier blant annet «Jeg har lært at ting kan løses på forskjellige måter, og at det ikke alltid finnes et fasitsvar». Ut ifra det informantene forteller rundt det å delta i gruppeveiledning, virker det som at de har fått nye synspunkter på hvordan ulike situasjoner kan løses i praksis og at de har blitt mer bevisst på hvordan de selv ønsker å opptre i møte med situasjonene. Dette kan tyde på at gruppeveiledning bidrar til en positiv effekt av veiledningen ved at de nyutdannede i større grad blir mer reflekterende i egen praksis.

Vi ønsket gjennom det ene spørsmålet vi stilte informantene å avkke om de har fått muligheten til å anvende den teoretiske kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningen, i praksis. Informant A og B peker på at dette er et tema de egentlig ikke har tenkt så mye over, men at hvis de har kommet med forslag til andre måter å gjøre noe på, eller kommet med innspill, så har de

andre i barnehagen vært mottakelige og positive til dette. Selv om informantene er nyutdannede og kanskje ikke har like mye praktisk erfaring som mange av de andre, uttrykker de at de har følt seg inkludert og som en del av fellesskapet. Informantenes utsagn kan tyde på at det å føle seg sett og hørt, kan bidra til at de tør å komme med nye forslag og sette spørsmålstegn ved avdelingens praksiser. Det å være åpen for å lytte og diskutere med andre som kanskje har et litt annet kunnskapsgrunnlag, ser vi på som en viktig kollektiv læringsprosess. Informant D uttrykker i motsetning til de to andre informantene at hun har blitt inkludert i avgjørelser og diskusjoner, men at hun ofte må «be» om det selv. Hun sier følgende: «Dersom jeg har spurt om jeg kan komme med et forslag, så har de alltid sagt ja».

Progresjon i veiledning

I og med at informantene som deltar i denne studien mottar veiledning i sitt andre år som nyutdannede, ønsket vi å undersøke om informantene har opplevd noen forskjeller på veiledningen de har mottatt det første og andre året. Informant A, C og D var i noe grad enige om at veiledningen ikke var forskjellig fra første til andre året, men pekte på at de under sitt andre år med veiledning var kommet bedre inn i sin rolle som barnehagelærer og barnehagens rutiner. Samtlige formidlet også at de var tryggere i seg selv, noe som resulterte i at de faktisk turte å ta opp ulike situasjoner, diskutere og si sin mening. Informant B peker på at en av forskjellene hun hadde opplevd det andre året med veiledning, var at de på den ene gruppeveiledningssamlingen fikk besøk av en støttepedagog som forklarte hvordan de arbeidet, litt om PP-tjenesten og barnevernstjenesten, og hvordan dette foregikk med tanke på samarbeid med barnehagen. Informanten formidlet at hun fikk et større innblikk i hvordan hun kunne gå frem i situasjoner der barn for eksempel trengte mer støtte, hvordan og hvor dette kan rapporteres for videre oppfølging av andre instanser og hvordan man kan gå frem i samarbeid med foreldre. Hun formidler at hun har fått mer innsikt i hvordan hun selv kan gå frem i møte med barna og hvordan samarbeidet mellom barnehagen og andre instanser fungerer. Informanten uttrykker at møtet med støttepedagogen var med på å belyse områder som informanten ikke hadde kunnskaper om fra før.

4.5 Behov for veiledning

Gjennom analyseprosessen ble det fanget opp at informantene hadde forskjellige forutsetninger og ulike behov for veiledning. Funnene våre viser at det er variasjoner blant informantenes behov for veiledning. Informantene uttrykker at de har hatt behov for veiledning koblet til spesifikke temaer i barnehagelæreryrket, og datamaterialet vårt viser blant annet at det var behov for veiledning for å bli tryggere i egen rolle, tryggere i personalledelse, foreldresamarbeid og/eller administrative oppgaver.

Tryggere i egen rolle

Informant C trekker særlig frem at hun har hatt behov for veiledning på hvordan hun kan bli trygg i sin egen rolle i barnehagen, hvordan hun skal tørre å sette grenser og ikke være så redd for å si litt imot og stå på sitt. Hun uttrykker at hun har opplevd at hennes nærmeste leder kanskje har hatt litt vanskeligheter med å delegere oppgaver til henne, og selv tror hun at noe av problemet ligger i at hun er nyutdannet med lite erfaring. Informanten legger til at hun ikke føler hun har fått den tilliten og støtten som hun har hatt behov for av sin leder. Hun uttrykker at dette er et problem hun gjerne skulle ønske hun var foruten, men ikke vet helt hvordan hun skal håndtere. Hun sier følgende: «Jeg er jo utdannet jeg og, og det er en grunn til at jeg har fått denne jobben». Som informant selv uttrykker, ønsker hun bare tillit, og her har veilederen ifølge informant selv vært støttende og kommet med mange gode tips og råd. Informanten presenterer til et eksempel som viser til hvordan veileder gjennom veiledning har fått henne tryggere i egen rolle:

«Jeg hadde en bekymring for et av barna i barnehagen, og når jeg prøvde å kontakte min leder ble jeg nesten møtt på en angripende måte og en beskjed om å se situasjonen an. Men etter samtale med veileder fant jeg ut at jeg måtte melde inn bekymringen selv fordi jeg tenker at et viktig tiltak er tidlig innsats. Etter samtaler med foreldre ble vi enige om dette, og i etterkant av dette ble jeg faktisk møtt positivt fra lederen igjen. Så jeg føler veileder har kommet med tips og råd som har gjort meg tryggere til å stå i egen rolle, og som i denne situasjon ikke bare har stått å sett på. Jeg tenkte før jeg meldte inn bekymringen at da får de heller bare bli sure på meg, men jeg har hvertfall gjort jobben min».

Personalledelse

Informant A uttrykker at hun har opplevd behov for støtte i forhold til personalkonflikter. Informanten forteller om en opplevelse knyttet til en veiledningstime hvor hun tok med seg et veiledningsgrunnlag hvor hun hadde en konflikt med en annen ansatt i avdelingen. Hun forteller videre at hun fikk veileder først litt veiledning på situasjonen fra veileder, før hun fikk en utfordring av veilederen sin til neste gang de skulle ha veiledning. Utfordringen gikk ut på at hun skulle ha en samtale med den andre ansatte og fortelle henne hvordan hun følte seg i møte med henne. Informanten sier: «Jeg husker jeg synes det var så ubehagelig, men jeg vet at hvis jeg ikke hadde fått den oppgaven av veileder, så hadde jeg heller aldri gjort det. Det var veldig deilig å få det lille pushet, og det var jo noe som jeg hadde behov for å gjøre». Neste veiledningstime som informant hadde, så måtte hun fortelle for de andre hvordan samtalen hadde gått. På den måten ble informant på en måte «tvunget» til å ta den samtalen med den andre ansatte. Det kan tolkes som at informant gjennom utfordring fra veileder har turt å stå opp for seg selv i en personalkonflikt, og at informant har hatt godt utbytte av veiledningen ved at hun fikk ordnet opp i den konflikten hun hadde.

Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid er et av temaene informant A og C nevnte å ha hatt spesielt behov for støtte og veiledning på. Informant A sier i et utsagn at når hun først kom inn som nyutdannet i barnehagen, var foreldresamarbeid og kontakt med foreldrene en av de temaene hun fant mest krevende med hele barnehagelæreryrket. Informanten peker på at foreldresamarbeid har vært et av temaene som har vært i fokus gjennom utdanningen, men at det har vært vanskelig å vite hvordan man skal få til dette i praksis. Som nyutdannet og nyansatt i barnehagen forteller hun at hun har møtt på mange forskjellige foreldre som har forskjellige tilnæringsmåter. Hun nevner at hun har opplevd å få kjeft av foreldrene til barna opptil flere ganger, uten å vite hvordan hun skal reagere eller håndtere situasjonen. Hun uttrykker også at dette har gjort henne usikker på om det er hun som har gjort noe galt. Informanten forteller at hun tok opp og drøftet disse situasjonene med veileder, som ga henne noen gode tips, råd og retningslinjer. Når en lignende situasjon oppstod senere, uttrykte hun at hun følte seg tryggere på hvordan hun skulle håndtere situasjonen. Informanten opplevde også å få mange spørsmål fra foreldrene til barna, som var vanskelig for henne som nyutdannet å svare på.

Informanten fremhever at foreldresamarbeid var et av hovedområdene hun ønsket veiledning på, og trekker frem at hun har snakket mye om dette temaet sammen med sin pedagogiske leder. Ut fra informantens utsagn kan det tolkes som at informanten har fått godt utbytte av veiledning rundt foreldresamarbeid, noe som kan bidra til at informanten kan føle seg tryggere i samarbeid med foreldre i fremtiden.

Administrative oppgaver

Informant D forteller at hun noen ganger syntes det var utfordrende å skulle finne et spesifikt tema hun ønsket veiledning på, fordi det var så mye som var nytt og ukjent på samme tid. Hun legger også til at hun var usikker på hva veiledningen egentlig gikk ut på, og hva hun kunne ta opp. Hun uttrykker at hennes veileder fortalte om egne tidligere erfaringer og opplevelser, som gjorde at informanten ble bevisst på hvilke situasjoner og utfordringer hun selv kunne tenke seg å få veiledning på. Informanten og veilederen diskuterte etter hver veiledningsamtale hvilket tema som skulle tas opp neste gang, og forteller at dette gjorde det lettere å forberede seg til neste time.

Informant D er også den eneste som i motsetning til de andre informantene nevner at hun har hatt størst behov for støtte på de mer administrative oppgavene. Hun uttrykker at dette blant annet kan være alt fra å sende ut e-poster til foreldre med informasjon, til det å skrive månedsplan. Hun sier følgende:

«Jeg har jo egentlig hatt behov for veiledning på hvor jeg skal skrive, hva jeg skal skrive og hvordan og hvor jeg finner mailen til alle foreldre jeg skal sende til. Og hvordan jeg skriver en månedsplan, hva som er viktig å ha med i en sånn plan. Det høres kanskje ut som småting, men det var for det meste sånne ting jeg lurte på».

Dette er oppgaver informanten uttrykker at de ikke har lært så mye om i utdanningen og som hun ofte blir kastet ut i å gjøre uten å egentlig vite hvordan det skal gjennomføres.

4.6 Utfordringer

Gjennom analyseprosessen vises det at flere av informantene opplever ulike utfordringer knyttet til veiledning. Funnene viser blant annet at holdninger fra veileder har påvirket om informanten har turd å ta opp saker eller be om veiledning. Det viser seg at noen av informantene har opplevd å føle seg uttrygg i møte med veileder og veiledning. Et annet sentralt funn viser at veiledning har blitt påvirket av ytre faktorer, og at organiseringen og strukturen i veiledningen har blitt begrenset på bakgrunn av påvirkningene.

Hindringer i veiledning

Funnene viser at noen av informantene har møtt på diverse situasjoner i barnehagen som på en eller annen måte har satt et hinder for veiledningen. Informant D forteller blant annet om en situasjon hvor hennes pedagogiske leder ba henne om å utføre en oppgave. Informanten forteller at dette var en oppgave hun ikke hadde kjennskap til, og på bakgrunn av dette hadde informanten spurt pedagogisk leder om veiledning til hvordan oppgaven skulle utføres. Informanten forteller at det som da møtte henne, var et stort sukk og «åååh». Pedagogisk leder ble oppgitt fordi informanten spurte om veiledning rundt denne situasjonen. Informanten uttrykker at hun etter denne hendelsen, synes det har vært utfordrende å spørre om hjelp igjen. Hun sier følgende:

«I starten så gikk det greit å be om hjelp, for da skjønnte alle at jeg var ny. Men etter jeg fikk det sukket og den negative responsen av pedagogisk leder, har jeg heller valgt å spørre andre hvis det er noe jeg trenger hjelp til».

Hun forklarer at hun ofte har gått over på andre avdelinger eller spurt medarbeidere som ikke er pedagoger om hjelp, for disse har litt mer forståelse for at hun fortsatt er ny. I forhold til informantens uttalelser kan det tolkes som at den negative responsen og måten hun har blitt møtt av pedagogisk leder, har blitt en hindring for informanten når det gjelder å be om veiledning eller hjelp igjen. Når informanten heller velger å spørre andre kollegaer i barnehagen om hjelp, tolker vi det slik at veilederen/pedagogisk leder ikke har møtt informanten med gode holdninger. Vi tenker at dette vil ha betydning for, og påvirke informantens utbytte av veiledningen negativt.

Utrygghet

Flere av informantene forteller at når de først begynte å jobbe i barnehagen, havnet de i situasjoner som var ukjente og som de aldri hadde opplevd før. En av utfordringene som ble nevnt var at det var vanskelig å skulle ta med seg de ukjente situasjonene til veiledning, dette ble spesielt poengtert av de to informantene som mottok gruppeveiledning. Informant A uttrykker at hun synes det var utfordrende å presentere situasjoner hun hadde opplevd for de andre deltakerne, og at det opplevdes som skremmende. En av grunnene til at hun synes det var utfordrende, var fordi hun var redd for at det var noe i den situasjonen hun hadde gjort feil. Informanten sier følgende: «Jeg begynte å tenke på om jeg håndterte situasjonen riktig, eller om det var noe jeg kunne eller skulle ha gjort annerledes. Tenk om det var noen som ikke var enige med meg». At informantene fant det utfordrende å dele veiledningsgrunnlag med andre fordi de selv er redd for å ha gjort feil, kan tyde på at de følte seg usikre og utrygge i veiledningssituasjonen.

Et annet sentralt funn som vi har knyttet til utrygghet, handler om hvem som er veileder. Informant A som har mottatt veiledning med både styrer og pedagogiske ledere uttrykker at det er stor forskjell på hva hun har tatt opp med de ulike veilederne. Informanten forteller at den relasjonen og det forholdet hun har til de ulike veilederne, har mye å si for hvor mye og hva hun tør å snakke med de om. Hun uttrykker at hun syntes det kan være lettere å ta opp saker med pedagogiske ledere fordi hun jobber med de hver dag, hun kjenner de personlig bedre enn styrer og de er ansatte på samme nivå. Hun sier følgende: «Det er ikke alt jeg for eksempel hadde gått til styrer med. Jeg tror grunnen til det handler om relasjonen man har til den man skal snakke med. Jeg synes det har vært litt vanskelig, fordi noen ganger deler man veldig personlige ting». Det kan tolkes som at informantene føler seg utrygg på styrer, som kan være et resultat av at de har ulike posisjoner i barnehagen. Styrer vil ha en helt annen rolle enn eksempelvis pedagogisk leder, og slik vi tolker det kan dette være en av grunnene til at informantene synes det er lettere å ta opp saker som kanskje kan være vanskelige eller utfordrende med pedagogiske ledere. Både informant A og D forteller at de føler at de pedagogiske lederne som jobber i barnehagen, har vært mer tilgjengelige enn styrer. Informant D uttrykker at hun har kjent seg til bry når hun tar kontakt med styrer, og tenker ofte at styreren har viktigere saker å gjøre enn å høre på hennes problemer.

Ytre påvirkninger

Funn fra intervjuene viser at det er spesielt én faktor som ser ut til å ha påvirket informantenes utbytte av veiledningen de har mottatt. Det er bred enighet om at den pågående koronapandemien har hatt en negativ innvirkning på veiledningen, og samtlige informanter nevner pandemien når de snakker om sitt utbytte av veiledningsordningen. Flere av informantene forteller at veiledningen de i utgangspunktet har rett på, enten har blitt redusert eller falt bort grunnet utfordringer barnehagen har stått ovenfor i pandemien.

Informant A som har deltatt i gruppeveiledning gjennom kommunen forteller at de i starten ble delt inn i to grupper en gang i måneden, men at dette ikke varte så lenge på grunn av pandemien. Veiledningen som skulle finne sted en gang i måneden, ble redusert og heller gjennomført fem ganger i halvåret. En annen gjengående faktor som nevnes i forbindelse med pandemien, er at barnehagene informantene jobber i har vært preget av mye sykefravær blant personalgruppen. Det ser ut til at dette har ført til at veiledningen har utgått, da de nyutdannede i stedet måtte være tilgjengelige i barnehagen. Flere av informantene uttrykker at sykefraværet på grunn av koronasmitte har resultert i at de har mottatt færre veiledningstimer enn de opprinnelig har hatt krav på.

Det er kun én av informantene som ikke nevner noe om at hun har mistet veiledningstimer grunnet pandemien, men hun uttrykker at pandemien har påvirket veiledningen på andre måter. Informant C hadde individuell veiledning med en veileder som kom utenfra, og forteller at den første veiledningen ble gjennomført ved fysisk oppmøte, men at den videre veiledningen etter dette ble gjennomført over videosamtale på nett. Som følge av dette forteller informanten:

«Jeg føler at man ikke klarte å knytte et godt nok bånd med veileder når vi snakker over nett, og jeg føler det ble litt mer upersonlig enn jeg skulle ønske. Jeg tror det ville vært en fordel å møtes fysisk, fordi jeg følte det begrenset meg litt det å delta på nett».

I et av intervjuene ble det særlig trukket frem et ønske om en bedre struktur på veiledningene, og informant D sier følgende: «Skulle i alle fall ønske at veiledningene ble holdt. Jeg skjønner at det er mye arbeid i barnehagen med tanke på den pågående pandemien, men jeg føler at det går hardt

ut over oss nyutdannede». Det uttrykkes stor enighet blant informantene om at veiledningene kunne vært gjennomført på en bedre måte.

Oppsummering av sentrale funn som videre vil drøftes i punkt 5:

Alle intervjupersonene mener at overgangen fra utdanning til yrke oppleves som krevende, og at det er mange sider ved yrket de ikke har sett eller opplevd. Informantene mener at de har manglende praktiske ferdigheter, og at det er utfordrende å se sammenheng mellom den teoretiske kunnskapen og utøvelse i praksis. Det å plutselig få et ansvar og arbeidsoppgaver oppleves som et sjokk.

Det å finne sin plass i fellesskapet i barnehagen og vise sin faglighet er utfordrende når en kommer inn som nyutdannet i en etablert praksis. Det trekkes frem at det å komme inn som nyutdannet og vise sin faglighet kan by på motstand fra annet personal i barnehagen.

Nyutdannede barnehagelærere har ulike forutsetninger og behov for veiledning. Det vektlegges ulike faktorer som er viktig for informantene i deres utvikling og læring.

Ved å få støtte fra veileder eller andre veisøkere, utvikler den nyutdannede trygghet rundt egen kunnskap og rolle i barnehagen. Veiledning kan være en god arena for støtte til videre profesjonskvalifisering.

Organiseringen av veiledningen kan ha betydning for de nyutdannedes utbytte og videre profesjonskvalifisering. Det ser ut til at de ulike variasjonene av individuell veiledning og gruppeveiledning støttet noe ulikt på det individuelle eller kollektive planet. Det har vært av betydning om veileder har vært intern eller ekstern og hvilken relasjon veisøker har hatt til veileder.

Det fremheves at samtaler med veileder og tilbakemeldinger både har vært til nytte for intervjupersonene, men at noen av veiledningene ser ut til å ikke fokuserer på å få informantene til å reflektere over egen praksis.

Veiledningen har vært påvirket av ytre faktorer som sykefravær og koronapandemien. Dette har påvirket organiseringen av veiledningen og de nyutdannedes utbytte.

Resultatene fra informantenes beskrivelser over erfaringer av veiledning utover to år, viser at det ikke har noen forskjeller fra første og andre år i veiledningen. Det viser seg at informantene gjennom deltakelse i veiledningen har blitt tryggere i rollen som barnehagelærer og barnehagens rutiner. Erfaringene viser at de har blitt tryggere i seg selv. En av informantene peker på at de under en veiledningssamling i andre året fikk besøk av en støttepedagog som forklarte om ulike samarbeid og instanser.

Organiseringen har skapt forutsetninger for informantenes læring, og bidratt til opplevelsen av trygghet og tilhørighet i fellesskapet.

5 Drøfting

Vi har tidligere presentert funnene fra analysen av datamaterialet, og i dette kapittelet vil vi drøfte funnenen opp mot relevant teori i lys av oppgavens overordnede problemstilling: «*Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere sitt utbytte av veiledningsordningen i overgang fra utdanning til yrke?*». For å besvare problemstillingen har vi utarbeidet to forskningsspørsmål til hjelp for å drøfte teori og data:

- 1) *Støtter veiledning de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering?*
- 2) *Hvordan kan organiseringen av veiledningen påvirke nyutdannedes utbytte av veiledningsordningen?*

Fokuset i drøftingen vil være å få frem de nyutdannedes personlige opplevelser og erfaringer av veiledning, og undersøke hva som kan ha vært med på å påvirke deres utbytte og læring. I dette kapittelet vil vi først presentere drøfting av oppgavens to forskningsspørsmål hver for seg for å gjøre det mer oversiktlig. I punkt 5.1 vil vi ta utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet. Punkt 5.2 vil ta utgangspunkt i oppgavens andre forskningsspørsmål. Deretter vil vi i punkt 5.3 presentere en oppsummering av drøftingen av forskningsspørsmålene for å besvare oppgavens hovedproblemstilling.

5.1 Veiledning som støtte for profesjonskvalifisering

I denne delen vil vi presentere og drøfte sentrale funn og teori som kan vise til hvordan veiledningen kan ha støttet de nyutdannedes profesjonskvalifisering. I dette delkapittelet vil vi først vektlegge de nyutdannedes personlige opplevelser rundt overgangen fra å være student til å være en utøvende barnehagelærer. Her vil vi vise til funn som beskriver hvordan den første tiden deres i yrket oppleves. Videre vil vi vise til funn som beskriver hvordan veiledning kan ha vært en støtte for deres videre profesjonskvalifisering og læring.

Nyutdannede barnehagelærere som profesjonsutøvere

I denne studien velger vi å betrakte barnehagelærere som en profesjon ut ifra forståelsen av profesjon hentet fra Molander og Terum (2008) som hevder at profesjon er et yrke som krever spesialisert utdanning. Ifølge Grimen (2008) kjennetegnes profesjon som et politisk konstituert

yrke som har oppnådd politisk legitimitet for et bestemt samfunnsoppdrag. I barnehagen stilles det krav og forventninger til personalets individuelle og kollektive forventninger til hvordan det pedagogiske arbeidet skal utføres for å ivareta kvaliteten i barnehagen (Eik et al., 2020). Det stilles også krav og forventninger fra samfunnet i form av styringsdokumentet, lovverk og politiske føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det vises ikke i studien vår at informantene direkte sier at de er profesjonsutøvere, men funnene våre viser at alle informantene møter store krav og stilles til ansvar som barnehagelærere. De profesjonsteoriene som er presentert ovenfor kan sees på som et bakteppe selv om informantene ikke direkte sier noe om det, men det vil bidra til å belyse hvordan samfunnet stiller krav til profesjoner og de nyutdannedes sin utøvelse i praksis. Nyutdannede barnehagelærere har vært gjennom en profesjonsutdanning fra høyskolenivå, og har på bakgrunn av dette en tillit fra samfunnet til å utføre bestemte ansvarsområder og oppgaver på vegne av fellesskapet (Hennum & Østrem, 2016).

Gjennom barnehagelærerutdanningen og i praksis er den nyutdannede i en kontinuerlig profesjonskvalifisering, hvor de blant annet skal kunne møte de kravene som stilles til barnehagen som organisasjon. Profesjonsutdanningen skal i prinsippet gi en barnehagelærer kunnskap for å møte arbeidslivet både gjennom utdanning og praksis (Smeby & Mausethagen, 2017). Derimot er det ikke alt man kan lære gjennom utdanning og praksis. I undersøkelsen vår kommer det frem at det er en bred enighet blant informantene at de første årene i yrket oppleves som utfordrende og krevende. Våre informanter var samstemte på at overgangen fra utdanning til yrke var stor, og i møte med overgangen betegner de seg selv som uerfarne og ferske barnehagelærere. Kunnskapsgrunnlaget som kreves i barnehagen kan ofte være for omfattende til at det kan læres gjennom utdanningen. Det viser seg i funnene våre at informantene opplever at det er mange sider ved yrket en ikke kan tilegne seg gjennom utdanningen, til tross for at de har en profesjonsutdanning. Informant A og C la blant annet vekt på utfordringer knyttet til samarbeid og kontakt med foreldre. Informant A opplevde i noen tilfeller flere spørsmål fra foreldre som var utfordrende for dem å svare på fordi at de ikke hadde nok oversikt over alt. Dette førte til at de i noen tilfeller opplevde å få kjeft av foreldrene, uten å vite hvordan de skulle håndtere eller reagere på en slik situasjon. Nyutdannende har kanskje lært gjennom utdanningen at en viktig forutsetning er å skape tillit til foreldrene, men hvordan gjør man det egentlig i praksis? Informantene forteller at de gjennom sin utdanning har tilegnet seg teoretiske kunnskaper om temaet foreldresamarbeid, men det kan på den andre siden tolkes som at det kan være

utfordrende å stå i slike situasjoner i praksis. Det kan handle om at det er et spenningsfelt mellom den kunnskapen de nyutdannede har, og den virkeligheten som utspiller seg i barnehagen.

Dette sammenfaller med annen forskning på barnehagelærers utdanning, som viser at nyutdannede i stor grad har tilegnet seg teoretisk og vitenskapelig kunnskap (Smeby & Mausehagen, 2017; Moe et al, 2013) og at nyutdannede i begrenset grad får innsikt i barnehagens praktiske oppgaver gjennom utdanningen (Caspersen et al., 2017). Informant A legger vekt på at hun har tilegnet seg teoretiske kunnskaper gjennom utdanningen, men at denne kunnskapen ikke alltid samsvarer med hvordan man kan løse situasjoner og oppgaver i praksis. Hun forteller videre at det er lett å glemme bort teorien man har lært gjennom utdanningen, og legger spesielt vekt på dette hvis hun havnet i situasjoner som krever at en må handle der og da. Informant A uttrykker også at det ikke vil være naturlig å bruke tid på å tenke gjennom hva teorien hun har lært på skolen sier om hvordan hun skal handle i akkurat den situasjonen en møter i praksis. Ettersom de nyutdannede har manglende praktiske erfaringer og kunnskaper gjennom utdanningen, kan det dermed være utfordrende for dem å se sammenhenger fra den teoretiske kunnskapen til det praktiske arbeidet som kreves i barnehagen. Dette bekrefter at overgangen kan oppleves som stor og utfordrende, noe som kan være med på å påvirke at den nyutdannede opplever å føle seg utrygg når en kommer inn i rollen som barnehagelærer.

Samtlige av informantene påpeker at de til tross for å ha vært i praksis gjennom studiet, opplever det som et sjokk at det er mange arbeidsoppgaver og sider ved yrket de ikke har opplevd. I faglitteraturen beskrives dette ofte som et praksissjokk, som vi har vært inne på tidligere. Praksissjokket som de nyutdannede møter i overgangen fra utdanning til yrke, samsvarer med forskning på den nasjonale veiledningsordningen. Forskingen viser blant annet at det er over 50 prosent av de nyutdannede som mener at gapet mellom utdanning og yrke er stort, og at det oppleves som et sjokk å komme ut i yrkesfeltet etter et utdanningsforløp (Rambøll, 2016). Ifølge Smeby og Mausehagen (2017) den praktiske kunnskapen de nyutdannede tilegner seg i praksis like så viktig som den teoretiske kunnskapen, men ifølge den store overgangen informantene beskriver kan det tolkes som at de nyutdannede har lite praktiske erfaringer og ferdigheter. Det kommer frem i funnene at det oppleves som et stort ansvar rundt det å ta egne avgjørelser og valg i praksis, og det å skulle håndtere ukjente situasjoner vektlegges som utfordrende. Dette kan tyde på at de nyutdannede trer inn i barnehagen og plutselig får store ansvarsområder og oppgaver

som kan føles komplekse. Informant D sa at hun følte hun ble kastet ut i det ukjente, og at hun opplevde å bli sittende igjen som et spørsmålstegn og bare hadde lyst til å skrike om hjelp. Det kan tolkes som at det sjokket nyutdannede opplever kan påvirke at de føler seg utrygge og usikre i praksis, og at de føler seg alene og uforberedt på arbeidsoppgavene som barnehagelærer. At de nyutdannede har lite praktisk erfaring og ferdigheter, kan på den ene siden forklare hvorfor overgangen fra utdanning til yrke oppleves som et sjokk. Det kan tolkes som at det teoretiske de tilegner seg gjennom utdanningen i liten grad er relatert til hvordan situasjoner og oppgaver utspiller seg i praksis. På den andre siden kan det også hende at de nyutdannede møter situasjoner i barnehagen de ikke har vært igjennom i utdanningen.

Nyutdannedes videre profesjonskvalifisering

Etter endt utdanning fortsetter den nyutdannedes videre profesjonskvalifisering for å bli en kompetent profesjonsutøver. De nyutdannede har som nevnt tidligere tilegnet seg teoretiske kunnskaper gjennom utdanningen, og funnene våre viser at informantene i liten grad har praktiske ferdigheter. Dette vektlegges spesielt av informant A, som formidler at det hun har lært gjennom utdanningen er teori, og ikke nødvendigvis hvordan hun skal arbeide i praksis. Det stilles imidlertid store krav til nyutdannedes kunnskap, og det vil dermed være viktig at de klarer å omformulere sin teoretiske kunnskap i forhold til de oppgavene som kreves i barnehagen. Det vil med andre ord si at de nyutdannede må aktivisere kunnskapen de har tilegnet seg fra barnehagelærerutdanningen og bruke dette som grunnlag i praksis. Gilje (2017) hevder at i profesjoner hvor det er komplekse arbeidsoppgaver, kreves det at barnehagelæreren klarer å kombinere og flette sammen ulike former for kunnskap. Gilje henviser til Sullivan og Benner (2005) som mener at en profesjonell profesjonsutøver skal kunne utføre handlinger på bakgrunn av forskningsbasert kunnskap og praktiske ferdigheter. Ifølge Gilje (2017) innebærer profesjonskunnskap en samordning mellom ulike kunnskapsformer. Sullivan og Benner refererer til Aristotles tre forskjellige kunnskapsformer: episteme, techne og fronesis. Episteme knyttes til den vitenskapelige kunnskapen, techne knyttes til den praktiske kunnskapen og fronesis er knyttet til tolkning og forståelse, eller nærmere sagt den etiske kunnskapen. Den kunnskapen informantene i vår studie forteller at de har tilegnet seg, knytter vi til kunnskapsformen episteme.

I lys av vår empiri kan det tolkes som at det er vanskelig for de nyutdannede å se en sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Dette kan igjen være med på å gjøre den første tiden

deres i yrke utfordrende, fordi det ofte er den praktiske kunnskapen som vektlegges i en profesjon. For at de nyutdannede skal klare å trekke veksler fra den teoretiske kunnskapen til praktiske ferdigheter, krever det at de har en oversikt over profesjonens kunnskapsgrunnlag og verdier. Veiledning av nyutdannede kan på denne måten være med på å støtte dem i denne profesjonskvalifiseringen, hvor veileder kan bidra til å rette veisøkers oppmerksomhet mot analyse og refleksjon av praksissituasjoner som finner sted i barnehagen. I funnene våre vises det at informantene beskriver at de opplevde veiledning som en god arena for støtte, og det trekkes spesielt frem at de vektlegger å få tilgang til andres synspunkter og erfaringer. Flere av informantene la vekt på at veiledning skaper rom for samhandling og refleksjon. Dette vil vi derimot komme tilbake til i punkt 5.2 hvor vi går nærmere inn på hvordan organiseringen av veiledningen har vært, men ut ifra de nyutdannedes utsagn kan det tyde på at veiledning kan ha støttet de nyutdannedes overgang og videre profesjonskvalifisering.

En kan imidlertid stille spørsmål ved om den støtten de nyutdannede får gjennom veiledningssamtalene er tilstrekkelig nok for å kunne mestre de oppgavene som møter dem i barnehagen. Smeby og Mausethagen (2017) hevder at overgangen de nyutdannede står i, krevet at de omdanner sin teoretiske kunnskap til praksis. Dersom de nyutdannede får til dette, kan de utvikle sin egen kompetanse i å se og erfare meningsfulle sammenhenger og arenaer som møter dem i barnehagen. Som nevnt ovenfor kan veiledningen på den ene siden bidra til at de nyutdannedes teoretiske kunnskap blir oversatt i praksis, men på den andre siden foregår denne utviklingen også i stor grad utenfor veiledningssamtalene. Dette krever at den nyutdannedes kollegaer er imøtekommende og er villige til å dele sine praktiske erfaringer og synspunkter. I tillegg kan det handle om hvor åpne kollegaene er for nye perspektiver. Ifølge Wenger (2004) vil barnehagens fellesskap betegnes som et praksisfellesskap. Når de nyutdannede trer inn i yrkeslivet, får de rollen som perifer deltaker. Denne perioden vil gi den nyutdannede en inngang til fellesskapet i barnehagen, og ved å stadig bli inkludert i fellesskapets rutiner og oppgaver, vil den nyutdannedes forståelse utvikles (Klages, 2000). Tre av informantene i vår studie legger likevel vekt på at det kan være utfordrende å komme inn som ny og finne sin plass i fellesskapet.

I møte med barnehagens kultur møter de nyutdannede kollegaer som sammen engasjerer seg i utførelsen av å definere barnehagens virksomhet. På denne måten oppstår det en kollektiv læring i personalet. Når en kollektiv læring oppstår blant personalgruppen, vil det med tiden resultere i

praksiser som avspeiler eller skildrer utøvelsen og de sosiale relasjonene knyttet til virksomheten. Om den nyutdannede blir inkludert i fellesskapet i barnehagen og finner sin plass, kan dette være deres inntreden i praksisfellesskapet. Dette bekrefter informant A ved å trekke frem at veiledningen har hjulpet henne til å komme godt inn i avdelingens fellesskap og rutiner. Hun uttrykker at hennes veileder har passet på at hun hele veien fikk med seg informasjon og fikk ta del i avgjørelser, noe som har førte til at hun litt etter litt følte en form for tilhørighet til praksisfellesskapet. Læringen skjer ofte i et fellesskap i barnehagen, hvor man i samhandling skaper en felles kultur som man må få innpass i og videre være med på å påvirke og utvikle. Det vil si at det krever at de nyutdannede blir en legitim perifer deltaker i praksisfellesskapet, og at medarbeiderne i barnehagen kommer frem til felles løsninger og forståelser for å utøve barnehagens praksis. Dette kan bidra til at de nyutdannedes overgang blir lettere ved at de får innsikt i andres perspektiver og erfaringer. Ved at de nyutdannede og medarbeiderne i barnehagen samarbeider som et team, kan føre til at de nyutdannede kan støtte seg på andres praktiske erfaringer. Dette kan igjen føre til at de nyutdannede kan føle seg tryggere i overgangen de står ovenfor.

Møte med barnehagens kultur og etablerte praksiser

Når nyutdannede barnehagelærere trer inn i barnehagelæreryrket, vil den nyutdannede møte ulike barnehager. Grunnen til dette er at dagens barnehager er preget av mangfold variasjon (Moe et al., 2013). Nyutdannede kan blant annet starte sin tid i nyoppstartede barnehager, mens andre starter i barnehager som allerede har godt innarbeide rutiner og etablerte praksiser. Noen kan også oppleve å starte i barnehager der det blant annet kan være store utskiftninger av personalet. Dette kan anses som faktorer som kan være med på å påvirke hvordan den nyutdannede opplever sitt møte med barnehagen. Moe et al (2013) hevder at en avgjørende faktor er at den nyutdannede barnehagelæreren har en viss forståelse for barnehagens organisasjon og kultur, for å kunne mestre utfordringene de blir stilt ovenfor den første tiden i yrket. Ifølge Säljö (2006) blir kultur definert som en samling av ideer, holdninger, kunnskaper og ressurser som tilegnes gjennom interaksjon med menneskene som er rundt oss. Innenfor teoretisk forskning omtales ofte barnehagefeltet som en barnehagekultur.

Det kan være krevende for nyutdannede å møte barnehagekulturen. Dette kan føre til at det kan være vanskelig for den nyutdannede å finne sin plass og vise sin faglighet. I studien vår kommer

det frem at informant C opplevde motstand fra kollegaer og pedagogisk leder da hun forsøkte å fremlegge sin teoretiske kunnskap. I motstanden den nyutdannede møter kan det ligge ulike spenningsfelt. Et av spenningsfeltene kan knyttes til at det finnes ulike syn og måter å utføre oppgaver på blant personalet i barnehagen. Det kan for eksempel utspille seg i at personalet forstår rammeplan og barnehagens oppgaver på forskjellige måter, noe som kan påvirke at det vil være ulike måter å utøve praksisen sin på. Informanten trekker frem at hun har hatt et ønske om å komme med innspill og påvirke avgjørelser. Videre legger hun vekt på at når hun fremlegger sine ideer, har hun blitt møtt med negative holdninger fra personalet og blitt møtt med «ja, men det fungerer jo så bra sånn som det er nå». Hun vektlegger at det har vært vanskelig å ta opp saker med kollegaene sine, og forteller at dette har ført til at hun føler seg usikker på egen kunnskap og kompetanse.

Ifølge Moe et al. (2013) kan dette knyttes til at forandringsprosesser i barnehagen kan være krevende. Det kan for personalet i barnehagen være vanskelig at kjente arbeidsmåter, rutiner og ordninger plutselig skal rettes spørsmål mot og endres. På den ene siden kan det være vanskelig for den nyutdannede å komme inn i en etablert praksis om man møter en slik motstand. Dette kan være krevende fordi en nettopp får de opplevelsene informanten uttrykker at hun får, og det kan påvirke profesjonskvalifiseringen og hennes videre læring. På den andre siden kan det være krevende for personalet at de arbeidsmåtene og rutinene de er vant med å gjennomføre i praksis plutselig skal endres eller fornyes. En bakenforliggende faktor for dette kan være at personalet kan føle på at de ikke har den tilstrekkelige kompetansen som endringen eller utviklingen krever (Moe et al., 2013). Dersom personalet i barnehagen har en slik tankegang, kan det være med på å utvikle motstand mot forandringene eller forslagene som presenteres for dem. I funnet vårt kommer det frem at informanten opplever å ikke bli inkludert i barnehagens praksis og utøvelse, og at den usikkerheten motstand gir henne har ført til at hun føler på ubehag rundt det å fremlegge nye forslag, tanker og ideer.

Når nyutdannede barnehagelærere møter en organisasjonskultur og et personal som ikke er imøtekommende og mottakelig for den nyutdannedes forslag for endringer og fornyelser, kan det føre til at de blir ekskludert fra det etablerte praksisfellesskapet. En ulempe med dette er at motstanden de mottar hindrer den nyutdannede til å være en legitim perifer deltaker. Dersom en nyutdannet barnehagelærer møter et personal som yter motstand mot forslagene og innspillene

som presenteres, kan det være ekstra krevende for den nyutdannede å finne sin plass. En slik motstand kan oppstå om personalet i barnehagen ikke forstår eller erkjenner behovet for endringer (Moe et al., 2013). Men vil motstand kun være negativt? Eik et al. (2016) viser til Opdal (2008) sin påstand om at motstand kan sees på som en ressurs i det pedagogiske arbeidet, ved at det kan bringe inn nye momenter og innspill som kan utfordre og endre barnehagens praksis. Dersom personalet bare fortsetter å følge gjeldende rutiner og regler og ikke utfordrer motstanden, vil barnehagen da noen gang kunne utvikle seg til det bedre? Ifølge Eik et al. (2016) er det først når perspektiver og synspunkt blir gjort tilgjengelig for drøfting blant personalet at motstanden kan føre til endringer av praksiser. Ut ifra informantens uttrykk tolker vi det som at en slike motstander kan være med på å bidra til at den nyutdannede ikke får brukt for den kunnskapen hun har. Dette tenker vi kan være med på å påvirke den nyutdannedes videre læring og profesjonskvalifisering ved at en ikke får utviklet seg på samme måte som om man ble mer inkludert i barnehagens virksomhet og praksis. Slike motstander som opptrer i tillegg være med på å påvirke den nyutdannede i en negativ retning i den grad at en føler på at en ikke tørr å vise til den teoretiske kunnskapen en har lært gjennom utdanningen fordi man har opplevd negative holdninger i møte med forslagene.

Funnet vårt viser at det ikke bare er kollegaene som kan skape motstand for den nyutdannede. Informant D har deltatt i individuell veiledning innad i barnehagen, hvor veileder har vært egen styrer eller pedagogisk leder. I informantens utsagn viser det seg at hennes veileder har påvirket hennes utbytte av veiledningen. Informant D forteller om en hendelse der hun fikk en oppgave fra hennes pedagogisk leder som hun ikke hadde kjennskap til. Når hun skulle spørre om veiledning til hvordan oppgaven kunne utføres i praksis, ble hun møtt med et stort sukk og «åååh». Det viser seg at dette har skapt en hindring for henne i veiledningen, da slike motstander og reaksjoner fra sin pedagogiske leder har bidratt til at hun ikke tørr å ta opp saker i veiledningstimene. På den ene siden kan dette føre til at det skaper begrensninger for informantens videre profesjonskvalifisering, ved at hun ikke tørr å ta noe opp til veiledning med sin veileder. Dette tenker vi kan være med på å gjøre at hun ikke får utviklet sine kunnskaper, noe som kan påvirke at hun ikke klarer å utøve sin praksis i barnehagen slik det er forventet at hun skal gjøre. På den andre siden kan dette føre til at lederen ikke styrker kompetanseutviklingen i barnehagen ved at hun ikke vil bidra til å utvikle informantens kunnskaper.

Betydningen av læring gjennom veiledning

I overgangen fra utdanning til yrkesfeltet blir veiledning sett på som en læringsarena hvor hensikten er å fremme nyutdannedes utvikling og læring (Bjerkholt, 2017). Ifølge prinsippene for nasjonale retningslinjer for veiledning av nyutdannede, hevdes det at veiledning skal bidra til å skape sammenheng mellom profesjonskvalifisering i utdanningen og videre i profesjonaliseringen i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018). I forskningsresultatene våre vises det at det er noe variasjoner i hva de nyutdannede vektlegger at de har lært gjennom å delta i veiledningssamtalene. Dette kan være et resultat av at informantene har mottatt ulike former for veiledning og hvordan den har vært organisert. Organiseringens betydning av veiledning vil vi komme tilbake til i punkt 5.2.

Profesjonsveiledning er en form for veiledning som er nært knyttet til arbeidsoppgaver i profesjonen. I en slik type veiledning vektlegges kombinasjon av bevisstgjøring og refleksjon knyttet til profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2017). I vår studie kommer det frem at to av informantene vektlegger at det å kunne snakke om og reflektere over situasjoner og erfaringer fra praksis har vært en viktig faktor i deres profesjonskvalifisering. Informantene uttrykker at veiledningen i stor grad har gått ut på at veileder har fokusert på å stille spørsmål som har bidratt til at de nyutdannede har fått tenke selvstendig og kritisk rundt praksisen. Ved at veileder åpner opp for og utfordrer veisøker med å stille kritiske spørsmål, kan det ifølge Bjerkholt (2017) bidra til å avdekke noe nytt. Dette har informant B erfart ved at hun gjennom å reflektere sammen med veileder har blitt mer bevisst og oppmerksom på sin egen praksis, noe som igjen har medført at hun i noen grad har endret den og utviklet sin kunnskap. At veiledningssamtalene skal bidra til å øke muligheter for å forstå og handle, blir også vektlagt av Ulleberg og Jensen (2017). Det kan tolkes som at veileder har skapt en nærhet og distanse til profesjonsutøvelsen ved å hjelpe veisøker til å sette ord på og beskrive situasjoner i praksis, og se det på avstand. Ved at veileder får veisøker til å se på situasjonen fra avstand, vil det gjøre det mulig for veileder å stille kritiske spørsmål til handlingene og begrunnelsene som kan ligge til grunn. Ut ifra informantens utsagn kan det tolkes som at veilederen har bidratt til å utvikle veisøkers kontekstforståelse (Bjerkholt, 2017).

I funnene fremkommer det imidlertid at informant C opplever veiledningen som «overfladisk», og knytter det til at hun i stor grad bare har fått tilgang til tips, råd og inspirasjon fra veileder.

Derimot viser informanten til et eksempel hvor hun gjennom veiledning med sin veileder har fått godt utbytte av tips og råd rundt en bekymringsmelding rundt et barn: «... veileder har kommet med tips og råd som har gjort meg tryggere til å stå i egen rolle, og som i denne situasjon ikke bare har stått å sett på». Ifølge eksempelet har informanten blitt møtt angripende når hun har framlagt bekymringen for sin leder, og blitt bedt om å vente. Men etter veiledning har hun likevel tatt sine egne valg og tatt ansvar rundt barnet og bekymringen hun har sett. Likevel legger informanten vekt på at hun savnet å snakke om sine egne erfaringer og praksis, og hevder at veileder i liten grad har lagt til rette for dette. Det å få tips og råd kan på den ene siden være en stor hjelp for den nyutdannede, noe som også informanten selv uttrykker. Men på den andre siden kan det tenkes at om veiledningen kun er basert på råd og tips utenfra og i liten grad skaper rom for refleksjon og kritisk tenkning, kan det være en hindring for videre profesjonskvalifisering hos den nyutdannede. Dette samsvarer med Søndena (2002) sin teori om immanent refleksjon. En slik tilnærming til veiledning og refleksjon vil i liten grad bidra til å tilføye noe nytt, og veisøker vil i liten grad få utviklet egne forståelser og kunnskaper som vil være nyttig å utfordre. Med dette mener vi at veileders råd og tips kan stå i motsetning til det å få støtte til å reflektere over egen praksis. Det kan være nyttig for den nyutdannede å motta nyttige råd og tips fra veileder, men det kan samtidig stå i motsetning til intensjonene for veiledning som sier at veiledning skal få den nyutdannede til å reflektere over egen praksis og forankre det i sin utøvelse.

Et annet sentralt funn knyttet til de nyutdannedes læringsprosesser og videre profesjonskvalifisering, handler om deres møte med andre synspunkter. Det viser seg i funnene våre at tilgang til andres synspunkter har vært en viktig faktor i deres profesjonalisering og læring. Ut ifra informantenes utsagn kan det tolkes som at informant A og B som har deltatt i gruppeveiledninger er enige i at det å kunne dele erfaringer, diskutere og reflektere i samhandling med andre nyutdannede har bidratt til økt læring. Gruppeveiledning dreier seg nettopp om læring i fellesskap, hvor ulike veiledningsgrunnlag blir undersøkt og diskutert i fellesskap med andre (Worum, 2011). Informant B forteller blant annet at hun har lært mye nytt og tilegnet seg mer kunnskap ved å få tilgang til andres perspektiver. Selv om det noen ganger ble tatt opp situasjoner hun selv ikke hadde opplevd i praksis, fikk hun både tips og inspirasjon til hvordan hun selv kunne håndtere og komme gjennom lignende situasjoner på hvis hun selv skulle oppleve dem i sin praksis. Dette finner vi igjen hos Worum (2011) som beskriver at hensikten med gruppeveiledning er at veisøker får flere perspektiver på sitt veiledningsgrunnlag, og at veiledningen kan bidra til at

både veisøker og de andre deltakerne får et bredere grunnlag for å ta kvalifiserte valg og avgjørelser senere. Worum (2011) legger vekt på at det ikke bare er veisøker som må være aktiv, men at alle som deltar i veiledningen kan bidra med sine meninger. At møtet med andre synspunkter har ført til læring, er noe som også støttes av en annen informant. Hun vektlegger at hun har lært at ting kan løses på forskjellige måter, og at det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar.

Selv om det tilsynelatende ser ut til at gruppeveiledning har skapt gode forutsetninger for de nyutdannedes utvikling og læring, har informant A kommet med en uttalelse som kan bidra til å belyse ulempene ved denne veiledningsformen. Informanten forteller at det noen ganger har vært utfordrende å skulle presentere situasjoner eller opplevelser foran så mange andre, begrunnelsen ligger i at hun har vært redd for at de andre skulle være kritiske til hvordan hun valgte å håndtere situasjonen. Vi har resonert oss frem til og tror at mye av grunnen til at disse tankene oppstår, er fordi man som nyutdannet er i en sårbar posisjon hvor man kanskje ikke har blitt helt trygg på seg selv. Dette kan resultere i at den nyutdannede unnlater å ta opp situasjoner som han eller hun har et ønske eller behov for veiledning på.

Informant C og D mottok individuell veiledning, hvor veiledningssamtalene foregikk på et rom hvor de var uforstyrret. Informantene uttrykker enighet i at støtte fra deres veiledere har vært avgjørende når de har stått i utfordrende situasjoner. Når informant C forteller om utfordringer hun har møtt på i barnehagen, er de ofte knyttet til hendelser informanten har opplevd som personlige. Dette kan knyttes til det Worum (2014) mener at veiledningen skal handle om. Innholdet i veiledningen skal primært være rettet mot den nyutdannedes personlige opplevelser, og den nyutdannede skal utfordres til å begrunne sine handlinger. Det kan tyde på at den støtten veilederne har gitt informantene, har hjulpet de til å komme seg gjennom vanskelige situasjoner. Å føle at de har en god veileder som vil deres beste, ser vi på som en viktig faktor for videre læring og utvikling. Ingen av informantene som har mottatt individuell veiledning peker midlertid på at de har fått mulighet til å diskutere, drøfte og forestille seg situasjoner de opplever fra andre perspektiver, som Worum (2014) vektlegger at veiledning skal bidra til. Et resultat av dette kan være at veiledningen bare blir en samtale der veisøker får luftet sine tanker, uten at det egentlig fører til refleksjon over egen praksis. Dette står i motsetning til de erfaringene gjort av informantene som deltok i gruppeveiledning, hvor fokuset hele tiden var på å diskutere og drøfte ting i fellesskap. Som presentert i punkt 5.1, viser et av funnene at informanten påpeker at

det kan være utfordrende å presentere utfordringer i plenum for mange nyutdannede. Dette eksempelet kan tyde på at individuell veiledning vil gjøre det lettere for informanten å åpne seg opp og ta opp vanskelige situasjoner.

5.2 Organisering av veiledning

I denne delen vil vi presentere og drøfte sentrale funn og teori som kan vise hvordan organiseringen av veiledning kan ha betydning for de nyutdannedes utbytte av veiledningen. Her vil vi først vektlegge ulike forutsetninger for de nyutdannedes læring gjennom veiledning. Deretter vil vi vise til funn som kan beskrive hvilken betydning organiseringen og rammene rundt veiledning kan ha for nyutdannedes utbytte og læring. Deretter vil vi vise til funn som belyser hvordan de har opplevd relasjonene med veileder og veisøkere i sin deltakelse, og hvilken betydning systematikk i veiledningsarbeidet kan være en påvirkende faktor.

Forutsetninger for læring

I studien vår viser et av funnene at informant A og B gjennom veiledning har opplevd at faktorer som trygghet og tilhørighet har bidratt til å skape gode forutsetninger for læring og utvikling. Til tross for at disse faktorene ikke nødvendigvis handler om læring i seg selv, uttrykker informantene at det å kjenne seg trygg og føle på tilhørighet har vært en god og viktig støtte når de har møtt på nye utfordringer. De informantene som har deltatt i gruppeveiledning trekker særlig frem at de har opplevd å være en del av et fellesskap der alle deltakerne befinner seg i samme situasjon, og legger vekt på at dette har skapt en form for tilhørighet. Informant B uttrykker blant annet at veiledningene var organisert slik at alle deltakerne fikk presentere hvert sitt veiledningsgrunnlag, for å så stemme i fellesskap på hvilket veiledningsgrunnlag som skulle være i fokus i veiledningsmøtet. Selv om det bare var en av de nyutdannedes veiledningsgrunnlag som ble stemt frem, involverte alle deltakerne seg med sine perspektiver og erfaringer. Dette står i samsvar med hva Wenger (2004) mener er viktige dimensjoner i et praksisfellesskap. Han legger blant annet vekt på at det i et praksisfellesskap skal være et gjensidig engasjement blant deltakerne og en felles interesse de arbeider mot. Bjerkholt (2017) mener at de nyutdannede gjennom samtaler og erfaringsdeling i veiledning, kan utvikle en felles forståelse og sammen finne løsninger på hvordan ulike situasjoner kan håndteres.

Informant B hevder imidlertid at et viktig grunnlag for at hun skulle føle seg komfortabel med å dele sine utfordringer og erfaringer med de andre, var at deltakerne fikk mulighet til å lære å kjenne hverandre. Hun forteller at de første veiledningsmøtene ble brukt til ulike øvelser og leker som gjorde at de fikk bli bedre kjent, og at dette skapte gode relasjoner i veiledningen.

Informanten er nokså tydelig på at dette har gjort at det har vært lettere å ta opp ting i plenum, og at deltakerne i tillegg har tatt kontakt med hverandre utenfor veiledningen hvis det er noe de har ønsket å snakke om. Siden det i mange tilfeller kan være krevende for den nyutdannede å ta plass i praksisfellesskapet i barnehagen (Moe et al., 2013), tenker vi at det vil være ekstra viktig at de har en arena der de får mulighet til å luften sine tanker og følelser.

I tillegg til tilhørighet, er også opplevelsen av økt trygghet en faktor som trekkes frem av informantene som et utbytte av veiledningen. Funnene våre viser at tilbakemeldinger og gjennomgang av ulike situasjoner eller praksiser har skapt trygghet for informantene. Det ble lagt vekt på at gode og konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til en bedre selvtillit og tro på seg selv, og at dette har hatt stor betydning for deres følelse av trygghet i sin deltakelse i veiledningen. I tillegg trekkes det frem at det å møte andre som står i samme posisjon som seg selv har blitt opplevd som en viktig trygghet og støtte, og informant vektlegger at: «det å oppleve at en ikke er alene, det er en trygghet i seg selv å høre at andre har opplevd akkurat det samme som deg». Ut fra informantenes utsagn vises det tydelig at følelsen av å oppleve at de ikke er alene om noe og oppleve gjenkjennelse blant andre nyutdannede, kan være sentralt for at de skal føle seg tryggere i sin egen rolle. Veiledningsfellesskapet har åpnet opp for at de nyutdannede får dele erfaringer, utvikle felles forståelser og sammen finne løsninger på hvordan situasjoner kan håndteres i praksis. Å føle på tilhørighet og at man er en del av noe større, ser vi på som en viktig forutsetning for læring. Ut ifra de nyutdannedes opplevelser av gruppeveiledning, kan en ut fra forskningsresultatene tolke det som at organiseringen rundt gruppeveiledning kan påvirke de nyutdannedes utbytte av veiledningen på en positiv måte.

Veilederrelasjonen

Funnene våre peker på at det er noe variasjoner i hvem informantene har mottatt veiledning fra. Informant A, B og C har mottatt veiledning fra veiledere som ikke er fra egen arbeidsplass, men fra andre barnehager i kommunen. I tillegg har informant A og D fått veiledning innad i barnehagen med egen styrer eller pedagogiske ledere. Til tross for at veiledningen de

nyutdannede har mottatt ble gjennomført med forskjellige veiledere, har veilederne til felles at de har formell veilederkompetanse som innebærer at de har 30 studiepoeng i veilederutdanning. Dette samsvarer med hva Lejonberg (2018) peker på som viktige kriterier for å skape en god og kvalifisert veiledning for de nyutdannedes overgang til yrket, og for at de nyutdannede skal bli trygge i egen rolle.

Informant A og D som har mottatt veiledning av egen styrer eller pedagogiske ledere, har veilederens tilgjengelighet vært av stor betydning. Funn fra analysen viser at de nyutdannede opplevde at pedagogiske ledere var mer tilgjengelige, og hadde bedre tid og kapasitet enn styrer. I dette funnet kommer det frem at informant D følte seg til bry, og unngikk å ta kontakt med styrer fordi hun var redd for å forstyrre. At informanten har hatt sin egen styrer som veileder, har påvirket hennes utbytte av veiledningen negativt ved at hun opplever følelsen av å ikke kunne ta kontakt selv om hun har hatt behov for å ta opp utfordringer. Begge informantene vektlegger at det også har begrenset dem når det gjelder hva de velger å ta opp i veiledningen. Denne tematikken problematiseres av Lejonberg (2018) som beskriver relasjonen mellom en styrer og barnehagelærer som asymmetrisk. I en asymmetrisk relasjon vil makten være ulikt fordelt, noe som av informant A ble beskrevet som utfordrende. Informanten forteller videre at det resulterte i at hun nølte med å ta opp ting, i frykt for at styrer skulle endre oppfatning om henne.

Informantens utsagn kan sammenlignes med Ulleberg og Jensens (2017) eksempel hvor en nyutdannet lærer hadde veiledning med sin egen rektor. At rektor satt med makten om å enten la henne fortsette i jobben eller avslutte arbeidsforholdet når året var over, påvirket hvilke temaer læreren tok opp i veiledning. De erfaringene informantene i vår studie har opplevd knyttet til å ha sin egen styrer som veileder, står i overensstemmelse med hvorfor Lejonberg (2018) mener at den nyutdannedes styrer eller leder ikke bør være veileder. Informant A og D mener at det har vært lettere å ta opp vanskelige og utfordrende situasjoner med pedagogiske ledere enn med styrer. Informant A begrunner dette med at hun jobber med pedagogisk leder hver dag, og har blitt bedre kjent med henne personlig. Lejonberg (2018) hevder at et slikt veiledningsforhold i større grad vil øke potensialet for veisøkers profesjonelle utvikling, og at veisøker vil ha mer utbytte av å ha en kollega uten lederansvar som veileder.

Selv om både Utdanningsdirektoratet (2019) og Lejonberg (2018) argumenterer mot at styrer eller leder skal være veileder, vil det også finnes noen fordeler. Intern veiledning med styrer vil først og

fremst være et bedre alternativ enn å ikke få veiledning i det hele tatt. En intern veileder vil også ha større innsikt i kulturen i barnehagen, noe som kan bidra til at den nyutdannede lettere blir inkludert. Dette vektlegges blant annet av informant A, som forteller at veiledning med styrer eller pedagogisk leder har hjulpet henne til å komme godt inn i avdelingens rutiner og fellesskap. Hun fremhever at det tok ganske lang tid før hun selv følte seg som en del av fellesskapet, men at styrer har vært inkluderende og passet på at hun har fått med seg informasjon og tatt del i avgjørelser. Dette samsvarer med Klages (2000) teori om at den nyutdannedes forståelser kan utvikles ved å stadig bli inkludert og involvert i fellesskapets rutiner.

Med tanke på relasjonen mellom veisøker og veileder, ønsker vi særlig å trekke frem en faktor som ser ut til å ha påvirket hvordan den ene veiledningen ble organisert. Informant C mottok individuell veiledning, hvor veiledningene i utgangspunktet skulle gjennomføres fysisk. På grunn av pandemi og strenge restriksjoner, var det bare det første veiledningsmøtet som ble gjennomført fysisk, mens resten av veiledningene ble flyttet til videosamtaler på nett. Dette har ifølge informanten selv ført til at hun ikke fikk knyttet et godt nok bånd til veileder, og at veiledningene kanskje ble litt upersonlige. Informantens opplevelser står i motsetning til hva Lejonberg (2018) mener er avgjørende for å skape en god relasjon i veiledning. Hun vektlegger at en god veiledningsrelasjon må være preget av tillit og trygghet, noe som kan være utfordrende dersom man ikke får møtt og sett hverandre fysisk. Informanten forteller at hun tror det ville vært en fordel å møtes fysisk, og at den digitale veiledningen begrenset hennes utbytte av veiledningen. I vår studie er det bare en av informantene som har deltatt på veiledning som har foregått digitalt, men vi har likevel fått inntrykk av at måten den er organisert på kan gjøre en stor forskjell.

Systematikk i veiledningsarbeidet

Funnene viser at veiledningen informantene mottok, har vært organisert relativt likt med tanke på hyppighet. Alle informantene har hatt planlagte veiledningsmøter, og de fleste informantene nevner at veiledningene i utgangspunktet skulle foregå en gang i måneden. At møtene var planlagte på forhånd, vektlegges også av Ulleberg og Jensen (2017) som hensiktsmessig. I undersøkelsen vår kommer det derimot frem at organiseringen og planleggingen rundt den oppsatte veiledningen ble påvirket av ytre faktorer. Informantene la vekt på at de to første årene i yrket deres var preget av et høyt sykefravær blant personalgruppen grunnet den pågående koronapandemien som preget samfunnet. Funnene våre viser at dette gikk ut over de

nyutdannede ved at de oppsatte veiledningstimen enten ble redusert eller bortfalt på grunn av dette. Her kommer det frem at informant C ikke mistet veiledningen, men at pandemien gjorde at de gikk fra fysiske oppmøter til digitale samtaler. Informanten la vekt på at hun følte at dette påvirket hennes relasjon til veilederen, og at det begrenset henne ved å delta i veiledning over nettet. Informanten følte at det gikk hardt utover de som var nyutdannede under pandemien.

Med tanke på at veiledningen har blitt redusert eller bortfalt, tenker vi for det første at dette kan påvirke de nyutdannedes overgang fra utdanning til yrke på en negativ måte. Først og fremst tenker vi at nyutdannede allerede står i en sårbar situasjon i sine første år i yrket, og at de ytre faktorene vil ha en negativ effekt for deres opplevelser i møte med praksis. At de nyutdannede i undersøkelsen vår ikke fikk den veiledningen de har behov og rett på, kan på en annen side påvirke deres utvikling og profesjonskvalifisering. På den ene siden har vi forståelse for at det gjennom koronapandemien har skapt store utfordringer for barnehagen med tanke på et høyt sykefravær og strenge restriksjoner som har ført til at de mulig har måtte endre sin praksis. Men på den andre siden tenker vi at veiledningen de nyutdannede opprinnelig skulle motta burde blitt organisert på en annen måte slik at det ikke gikk hardt utover de nyutdannede med at de fikk mindre timer til rådighet eller gjerne enkelte ganger ikke fikk tilbudet.

Et av funnene våre bekrefter at informantene har ulike utfordringer og ulike behov for veiledning, og de er nokså samstemte på at de selv har fått bestemme hva veiledningene skal handle om. At veisøker får lov være med på å påvirke veiledningens innhold med sine innspill, ideer og forslag er ifølge både Lejonberg og Føinum (2018) og Ulleberg og Jensen (2017) vesentlig. Informantene forteller at de som regel fikk i oppgave å ta med seg et veiledningsgrunnlag eller et tema de ønsket veiledning på, eksempelvis situasjoner de selv har opplevd. Ved å sette ord på og beskrive vanskelige situasjoner for veileder kan gjøre at det blir mulig å analysere handlingene og begrunnelsene som ligger til grunn for dem (Bjerkholt, 2017). Når Bjerkholt (2017) beskriver hensikten med veiledning, står refleksjonsbegrepet sentralt. Det vi imidlertid finner interessant, er at informantenes opplevelser knyttet til om de har fått mulighet til å reflektere, er varierende. To av informantene i vår studie legger vekt på at deres veiledere har vært opptatt av å høre informantenes egne tanker og refleksjoner rundt situasjoner de har opplevd i praksis. Som vi presenterte og drøftet i punkt 5.1, har informant C i motsetning opplevd at veiledningene var

preget av lite refleksjon over egen praksis. Hvorfor er det slik at informantenes opplevelser er så forskjellige, når veiledningen er organisert relativt likt?

Det er uvisst hvor lang varighet veiledningene hadde, men vi tenker at tid absolutt kan henge sammen med om det blir mulighet for refleksjon. Dersom veiledningsmøtene har hatt kort varighet, kan det oppstå dilemmaer hvor en eksempelvis må velge hva som skal være fokuset i veiledningen. Ulleberg og Jensen (2017) argumenterer på sin side for at faktorer som veileders kompetanse, erfaringer og faglige interesser kan spille inn, selv om det i hovedsak er veisøker som skal bestemme innholdet i veiledningen. Kanskje veilederne til de to informantene som har opplevd å få reflektere, har vært mer faglig orientert mot refleksjon og dialog? Hvorvidt det er positivt eller negativt at veileders interesser og erfaringer påvirker innholdet i veiledningssamtalene, kan nok diskuteres. For informant D som synes det var utfordrende å vite hva hun skulle ta med seg til veiledningstimene, er det mye som tyder på at det å få tilgang til veileders kompetanse og erfaringer har vært en positiv faktor når det kommer til hennes utbytte av veiledningen.

For at veiledningsforholdet skal bli vellykket, vil en annen vesentlig faktor være at det er utarbeidet og satt mål for veiledningen. Dette innebærer at veisøker og veileder sammen setter mål for veisøkers utvikling, og diskuterer hvordan veiledningen kan bidra til å nå disse målene (Bjørndal, 2009, Hobson mfl., 2009, i Lejonberg & Føinum, 2018, s. 51). Dersom det ikke er utarbeidet mål eller dersom målene er uklare, kan veiledningen drives i ulike retninger. Det viser seg i vår studie at informant C har erfart nettopp dette, hun gir uttrykk for at hennes ønsker og behov kanskje ikke stod i samsvar med veileders plan for veiledningen. Informanten forteller at hun ønsket veiledning på hvordan hun kunne utfordre og utvikle seg selv i sin rolle som barnehagelærer, men at veiledningen i liten grad bidro til det. Dette kan tyde på at informanten og veilederen ikke hadde avklart i forkant formålet med veiledningen, og heller ikke hvordan veilederen kunne bidra og hjelpe informanten med de ønskene og behovene hun hadde. En slik organisering og struktur av veiledningen tenker vi kan bidra til at den nyutdannede ikke får utviklet seg og sin videre profesjonskvalifisering når veiledningstimene ikke gir henne det hun trenger for å utvikle sine kunnskaper og praksiser. At veilederen ikke la til rette for informantens eget ønske om utvikling, står i motsetning til hva Ulleberg og Jensen (2017) mener at veiledningen

skal bidra til. De fremhever blant annet at veiledning skal bidra til at den nyutdannede får mulighet til å utvikle sin egen profesjonelle praksis (Ulleberg & Jensen, 2017).

Et sentralt funn i denne studien er at erfaringene informantene har hatt over to år med veiledning ikke har hatt betydelige forskjeller. Ut ifra informant A, C og D sine beskrivelser vises det at veiledningen ikke har hatt noe vesentlig progresjon i veiledning fra første til andre år. Derimot pekte informantene på at veiledning har gjort dem tryggere i rollen som barnehagelærer og i barnehagens rutiner. Informantene vektlegger i sine beskrivelser at dette resulterte at de turde å ta opp saker i veiledningene, og at de klarte å si sine meninger i diskusjoner. Imotsetning til informant A, C og D, peker informant B på en forskjell hun opplevde i det andre året med veiledning. Informanten forteller at de i gruppeveiledning fikk besøk av en støttepedagog som ga dem informasjon om deres arbeid, og om instansene PP-tjenesten og barnevernstjenesten. Videre forteller informanten at deltakerne i gruppeveiledningen fikk innblikk i hvordan de ulike instansene samarbeidet med barnehagen, og hvordan deltakerne kunne håndtere situasjoner i praksis om de opplevde at barn trengte mer støtte. Gjennom gruppeveiledningen fikk de informasjon om hvordan situasjoner kunne rapporteres videre til instansene, og hvordan de kunne følge dette opp i samarbeid med barnas foreldre. Det at veiledningsordningen har hatt fokus på å implementere fagstoff, ser ut til å ha hatt en positiv innvirkning på informantens forståelse av hva barnehagelærerrollens oppgaver kan innebære. Ut ifra informantenes utsagn ser det ikke ut til at det har vært noen store forandringer på veiledningen som de har hatt i første eller andre året. At de nyutdannede har mottatt veiledning i to år, kan tolkes som en positiv fordel fordi samtlige informanter understreker at de føler seg mye tryggere i seg selv og egen rolle sammenlignet med hva de gjorde når de først startet. Det tolker vi som at det er en fordel for nyutdannede å ikke bare motta ett år med veiledning, fordi de gjerne i løpet av sitt andre år tør å ta opp saker og situasjoner de ikke turde å ta opp det første året.

5.3 Sammenfattende drøfting

I denne delen vil drøftingen sammenfattes fra punkt 5.1 og punkt 5.2 for å besvare oppgavens overordnede problemstilling: «*Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere sitt utbytte av veiledningsordningen i overgang fra utdanning til yrke?*».

I tidligere drøfting under punkt 5.1 var det naturlig å undersøke og få innblikk i hvordan de

nyutdannede opplevde sine to første år i yrket, og hvordan de mener veiledning har påvirket og bidratt til deres videre profesjonskvalifisering. Gjennom en fullført profesjonsutdanning fra høyskolenivå, har nyutdannede barnehagelærere fått en legitim adgang til å tre inn i barnehagelæreryrket. Moe et al., (2013) mener at dette ikke blir sett på som et sluttpunkt, men et startpunkt i nyutdannedes profesjonsforløp, som vil være en viktig fase i deres videre profesjonskvalifisering. I tidligere analyse av funn og drøfting av forskningsspørsmålene kan vi tydelig se at den første tiden i yrket oppleves som krevende for de nyutdannede barnehagelærerne. Nyutdannede beskriver ofte sin første tid i barnehagen som et praksissjokk. Det viser seg at det kan være betydelig utfordrende for nyutdannede å se sammenhenger fra den teoretiske kunnskapen tilegnet gjennom utdanningsforløpet til praktiske ferdigheter. Det viser seg at dette kan bidra til å gjøre det utfordrende for de nyutdannede å stå i de ansvarsområdene og oppgavene de får i barnehagen. Nyutdannede barnehagelærere er gjennom en kontinuerlig og kompleks profesjonskvalifisering som handler om å omdanne sin teoretiske kunnskap til yrkesrelevante praktiske erfaringer som kan møte de kravene og forventningene som stilles fra samfunnet og organisasjonen. Det kommer frem at de fleste av informantene i vår studie strevde med å finne sin rolle i barnehagen, og synes det var krevende få oversikt over deres ansvarsområder og oppgaver. Smeby og Mausethagen (2017) mener derimot at de utfordringene de nyutdannede møter i overgangen fra utdanning til yrke vil ha en vesentlig betydning for nyutdannedes videre læringsprosesser og profesjonalisering. Det praksissjokket som informantene opplever kan forstås som at de nyutdannede er uforberedt på den virkeligheten de møter i praksis (Helgesen, 2014).

I informantenes videre profesjonskvalifisering fra utdanning til yrke, ser det ut til at veiledningen har bidratt til at de har fått et bevisst forhold til de utfordringene de har møtt. Ut ifra tidligere drøfting kan det tolkes som at veiledningen har bidratt til at de ønsket å gjøre endringer i utøvelsen av sitt pedagogiske arbeid i barnehagen. Prinsippene for nasjonale retningslinjer for veiledning av nyutdannede skal bidra til å skape sammenheng mellom den profesjonaliseringen som foregår i utdanningen og videre i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Resultatet fra analyse av funn og tidligere drøfting viser av veiledning kan ha vært en god arena som har bidratt til at de nyutdannede har fått mulighet til å se og forstå sammenhengen mellom sine kunnskaper og de praktiske ferdighetene som kreves. Slik vi tolker det har veiledningen på denne måten bidratt til å lette overgangen fra utdanningen til yrkesfeltet. Det viser seg at de

nyutdannede har opplevd veiledning som en støtte på det sosiale planet, med tanke på at de har opplevd veiledning som en trygg arena. Gjennom veiledningen de har mottatt, vises det at de nyutdannede i stor grad har opplevd faktorer som tilhørighet og trygghet. Dette betyr at veiledning av nyutdannede har skapt forutsetninger for deres videre læring, blant annet ved at det har skapt en trygghet for de nyutdannede til å stå i læringsprosessene de har vært gjennom. Med tanke på faktorer som trygghet og tilhørighet har informantene opplevd veiledning som en støtte på det menneskelige planet.

Betydningen av tilbakemeldinger og råd trekkes frem som en god læring for informantene. Ut ifra funnene tolkes det som informantene legger vekt på at møte med andres synspunkter og perspektiver har gitt dem utbytte av veiledningen, og at dette har vært av betydning for deres videre profesjonskvalifisering i overgangen fra utdanning til yrke. Betydningen av refleksjon i samhandling med veileder og andre veisøkere har i tillegg gitt informantene økt læring. I tidligere drøfting under punkt 5.2 viser funnene våre at organiseringen av veiledning har hatt stor betydning for hvordan de nyutdannede opplever sitt utbytte av veiledningen. Det kommer frem at informantene har hatt noe ulike opplevelser knyttet til veiledningen de har mottatt, og vi tolker det slik at dette kan være et resultat av variasjonen i veiledningens organisering.

I vår studie har noen av informantene deltatt i gruppeveiledning, mens noen i individuelle veiledninger. Ut ifra våre funn kan det tolkes som at de informantene som har mottatt gruppeveiledning i større grad har fått rom til refleksjon enn de som har hatt individuell veiledning. Blant informantene som mottokk gruppeveiledning trekkes det vesentlig frem at muligheten til å reflektere over egen praksis har vært en forutsetning for deres videre profesjonskvalifisering. Et av funnene viser derimot at Informant C som har hatt individuell veiledning uttrykker at hun savner å snakke om sine egne erfaringer fra praksis, og at veiledningen på bakgrunn av dette har blitt opplevd som «overfladisk». Informanten uttrykker at veiledningen hun har mottatt i stor grad bare har inneholdt tilbakemeldinger og råd fra veileder. Dette kan tolkes som at den nyutdannede ikke får det utbytte av veiledningen hun har trengt i sin profesjonalisering.

Et interessant funn å trekke frem er at alle veilederne som informantene har hatt, har formell veiledningskompetanse. Likevel vises det ut ifra informantenes utsagn at veilederne organiserer

og strukturerer veiledningene på ulike måter. Hva veilederne i de individuelle veiledningene har gjort i forhold til veiledere i gruppeveiledning er vanskelig å svare på, og faller utenfor denne oppgavens siktemål. Men Ulleberg og Jensen (2017) mener at faktorer som veileders kompetanse, erfaringer og faglige interesser kan ha betydning for innholdet i veiledningen. En annen vesentlig faktor som vi gjennom analysen av datamaterialet har sett at kan ha betydning for den nyutdannedes utbytte av veiledningen, er hvilken rolle veilederen har. Informant A har mottatt begge veiledningsformene, og hun forteller at det har vært stor forskjell på hva hun har tatt opp i veiledningene basert på hvem hun har hatt som veileder. Hun uttrykker at dersom hun har hatt veiledning innad i barnehagen med sin egen styrer, har dette begrenset hva hun har valgt å drøfte i frykt for at veileder skal endre oppfatning om henne. Dette kan knyttes til teorien om at relasjonen mellom en styrer og barnehagelærer kan oppleves som asymmetrisk (Lejonberg, 2018). Slik vi har tolket det, har informantens utbytte av veiledningen vært varierende med tanke på hvilken form for veiledning hun har mottatt, samt om veiledningen har foregått med en intern eller ekstern veileder. At hun føler seg begrenset i veiledning med sin egen styrer kan føre til at hun unnlater å ta opp situasjoner hun egentlig har behov for veiledning på, som igjen vil påvirke utbyttet.

Informantenes opplevelser og erfaringer av veiledningsordningen spenner seg over to år, og ut ifra deres beskrivelser kan det tolkes som at det ikke har vært betydelige forskjeller på de ulike årene. Resultatene viser at veiledningen gjennom to år har bidratt til å gjøre dem tryggere i egen rolle og barnehagens oppgaver og rutiner, men at organiseringen av veiledning ikke har hatt noe vesentlig progresjon. Ved at informantene har blitt tryggere i egen rolle har det ført til at de har turd å ta opp saker i veiledningen, og stått i diskusjoner hvor deres meninger har kommet tydeligere frem enn det de gjerne turde i sitt første år som helt «fersk». Dette tolker vi som at informantene har hatt godt utbytte av veiledningen de har deltatt i over to år. Det er bare informant B som har opplevd progresjon i veiledningen i sitt andre år av yrket, da gruppeveiledningen har lagt til rette for besøk av støttepedagog som har gitt deltakerne informasjon om samarbeid og rapportering med ulike instanser og barnas foreldre. Det spørsmålet vi sitter igjen med etter beskrivelser fra informantenes erfaringer over to år med veiledning er: Kan progresjon i veiledningen være påvirket av korona-pandemien med tanke på at organiseringen av veiledningen har blitt redusert eller bortfalt?

6 Avslutning

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for avsluttende refleksjoner og implikasjoner med interessante problemstillinger som har dukket opp gjennom vår studie. Deretter vil vi presenterte begrensninger i studien vår med utgangspunkt i et funn fra analysen og forskningsresultat. Avslutningsvis vil vi presentere hvordan samarbeidet vårt har vært gjennom vår skriveprosess, og vise til våres opplevelse av fordeler og ulemper ved at vi er to forfattere.

6.1 Avsluttende refleksjoner og implikasjoner

I denne oppgaven har vi gjort et forsøk på å svare på problemstillingen: «*Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere sitt utbytte av veiledningsordningen i overgangen fra utdanning til yrke?*». For å besvare problemstillingen har det blitt benyttet kvalitativt intervju for å få innblikk i informantenes egne personlige opplevelser og erfaringer. Resultatene av undersøkelsene viser at veiledningsordningen har bidrat til å lette de nyutdannedes overgang til yrke. Resultatene indikerer at organiseringen av veiledningen de nyutdannede har mottatt, har hatt stor betydning for deres utbytte.

Basert på resultatene i følgende studie har det dukket opp flere problemstillinger som ville vært interessant å studere, og vi vil her legge frem forslag til videre forskning:

- Det ville vært interessant å sette de funnene vi har gjort i et støtte perspektiv, og undersøkt hva veilederne selv tenker om veiledningsordningen av nyutdannede. Har de samme opplevelser som veisøkere, og hvordan opplever de at informantene får utbytte av veiledningen?
- Det å ha et spesifikt utvalg av informantene ville vært spennende å undersøke videre. Om informantene i studien hadde hatt et likt utgangspunkt hvor de eksempelvis hadde vært fra samme kommuner der veiledningen er lik, eller om informantene hadde deltatt i samme veiledningsform (Gruppeveiledning/individuell veiledning).

6.2 Begrensninger i vår studie

Gjennom vår studie finner vi i våre funn at korona-pandemien har vært av betydning for begrensninger for studien. Med tanke på pandemien tenker vi at dette kan være et svakt punkt i forhold til vår studie, fordi vi har intervjuet informanter som har deltatt i veiledning i sine to første år i yrket – som har vært under korona-pandemien. Med bakgrunn i dette mener vi at vi ikke kan gi et tydelig svar på hvordan nyutdannede opplever sitt utbytte av veiledning under normale omstendigheter, fordi vi ikke kan si om veiledning fungerer sånn som den har vært. Sett under ett mener vi at måten organiseringen har blitt gjennomført og strukturert på kan ha påvirket informantenes utbytte på en annen måte enn om veiledningen hadde foregått slik den opprinnelig var planlagt før pandemien påvirket. Ville vi fått samme resultater i vår studie om organiseringen av veiledningen informantene har fått ikke hadde vært påvirket av pandemien? Men sånn som vi har tolket det ut ifra informantenes beskrivelser er det ikke bare pandemien som har påvirket konsekvensene for veiledningen.

6.3 Gjennomgang av oppgaven og vårt samarbeid

Denne studien er gjennomført som et samarbeid mellom oss to som studenter. Avslutningsvis ønsker vi å beskrive hvordan vi har gjennomført oppgaven og studiet, og bringe inn noen tanker om samarbeidet vårt gjennom prosessen. Vi hadde i forkant av oppgaven bestemt oss for at vi ønsket å skrive oppgaven sammen. Grunnen til dette er at vi tenkte at det ville bli et godt samarbeid oss imellom, og at vi alltid ville ha hverandre gjennom prosessen. Det å ha en å alltid kunne diskutere med og gi både gode og kritiske vurderinger av hverandres ideer og bidrag har vært en positiv opplevelse i prosessen vår. Vi føler også at vi har hatt god nytte av hverandre når det gjelder å motivere og utfordre hverandre når motivasjon har vært på bunn. Vi kjenner hverandre godt fra før av og er trygge på hverandre, så det har ikke vært et problem å ta opp noe dersom det har oppstått uenigheter og diskusjoner. Vi var likevel i forkant bevisst på at det kunne være en risiko å skrive en oppgave ilag med tanke på at uforutsette hendelser kunne oppstå underveis, men dette er heldigvis ikke en erfaring vi har hatt – forutenom et par diskusjoner som vi føler har vært nødvendig for å få oss videre i prosessen.

Gjennom oppgaven har det vært viktig for begge to at arbeidsfordelingen skal være tilnærmet lik og at vi begge skal levere likeverdige bidrag til oppgaven vår. Vi har gjennom oppgaven fordelt og

hatt hovedansvar for ulike temaer og punkter, og i etterkant av dette har vi lest gjennom hverandres tekst for å komme med tilbakemeldinger om noe var bra eller uklart. Dette har vi opplevd som noe positivt, fordi man gjerne ofte kan bli blind på egen tekst og overse uklarhet og rettskriving. Alt som er skrevet i denne oppgaven, er noe vi begge kan stå inne for. Det vi imidlertid har funnet utfordrende, er at vi dette semesteret har holdt til i to forskjellige byer og har hatt forskjellige arbeidstider. Det er utfordrende nok i seg selv å skulle samarbeidet over nett, og i tillegg har det vært vanskelig å finne tidspunkter hvor vi kan sette oss ned for å arbeide sammen. Det vi tenker vi kunne gjort annerledes til neste gang, er definitivt å finne spesifikke dager og tidspunkter til samskriving tidligere i prosessen. Dersom vi hadde hatt slike avtaler, hadde vi visst at vi kanskje måtte takke nei til andre avtaler eller prøvd å samkjøre arbeidstidene våre på jobb da vi begge har deltidsstillinger. Men sett alt i alt har det likevel fungert overraskende godt å samarbeide og skrive sammen over digitale plattformer og zoom muligheter, og det har vært en spennende og lærerik prosess.

Referanser

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk.
- Caspersen, J., Havnes, A., & Smeby, J-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118-128). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H., & Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget-Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. SINTEF Rapport STT, 50, A06050. https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/sluttrapport-med-vedlegg-veiledning-av-nyutdannede.pdf
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-73). Abstrakt.
- Eik, L.T., Steinnes, G.S., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring : i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Eik, L.T., Steinnes, G.S., & Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen : dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning*. (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-32). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Helgesen, M-B. (2014). Nyutdannede barnehage- og grunnskolelærere – kompetente profesjonsutøvere eller noviser? I E. Stjernstrøm & L-C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s.146-158). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hennum, A. B. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klages, W. (2000). Lære ved å arbeide sammen. Veiledet praksis i førskolelærerutdanning analysert som legitim perifer deltakelse. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 71-90). Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, J.R. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*.
<https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte barnehagelærere. Sluttrapport 2021*.
https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_e_valuering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lejonberg, E. (2018). *Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet*. Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk, 3(1), 18-29.
- Lejonberg, E. & Føinum, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Moe, R., Nordvik, G., & Sataøen, S-O. (2013). *Ny som barnehagelærer. Om veiledning som støtte i utvikling av profesjonell identitet*. SEBU Forlag.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-29). Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere*. Resultater fra kartleggingen 2014. Kunnskapsdepartementet og KS.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærer: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Smeby, J. C. (2014). *Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon*. Første Steg, 10(2), 12–19. <https://cld.bz/bookdata/SnKurso/basic-html/page12.html>
- Smeby, J-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J-C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-19). Universitetsforlaget.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt Forlag AS.
- Søndena, K. (2002). *Tradisjon og transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Forlag AS.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.) Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 10. september). *Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/?fbclid=IwAR1mXTAUIVohTpawCLVq8TDGkVetRNdRuENgftaroDWWo-aTcY3Sxmmru4A#a146870>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Worum, K-S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L-C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s.161-181). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Worum, K-S. (2011). Dialogbasert gruppeveiledning. I E. K. Høihilder, K. R. Olsen, & C. Kongstein (Red.), *Pedagogisk veiledning: metoder og tilnæringsmåter* (s. 59–65). Pedlex norsk skoleinformasjon.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Nyutdannede barnehagelæreres opplevelse av veiledningsordningen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å løfte frem opplevelser og erfaringer fra dere som har kjennskap til veiledningsordningen for nyutdannede barnehagelærere. Du som har mottatt denne veiledningsordningen som nyutdannet sitter med viktig erfaring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med vår masteroppgave. Problemstilling for oppgaven vår er:

«Hvordan opplever et utvalg nyutdannede barnehagelærere veiledning til støtte for profesjonskvalifisering i overgang fra utdanning til yrke?»

Formålet med prosjektet er å løfte frem deres opplevelser og erfaringer rundt veiledningsordningen dere som nyutdannede mottar i deres to første år i yrket. Prosjektet har som ønske å fange opp opplevelsen den nyutdannede barnehagelærer har.

Din kunnskap om veiledningsordningen eller hvordan den kan være til støtte for barnehagelæreres profesjonskvalifisering kan være med å belyse formålets prosjekt. Veiledning er et svært aktuelt tema for nyutdannede. Med bakgrunn i dette ønsker vi å skrive en masteroppgave om dette for å få frem nyutdannedes opplevelser og erfaringer rundt ordningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne aktuelle informanter til vårt prosjekt, sender vi henvendelsen til ulike barnehagelærere som har kjennskap og har mottatt veiledningsordning som nyutdannet. Vi vil gjerne at du skal delta i prosjektet, da din erfaring og opplevelse fra veiledningsordningen kan belys viktige kriterier for en slik ordning.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et individuelt intervju. Vi vil benytte oss av et semistrukturert intervju som vil si at vi i forkant har utarbeidet en intervjuguide med spørsmål, men kan stille oppfølgingsspørsmål dersom det er naturlig ut ifra dine svar for å få mer utfyllende informasjon. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan du opplevde veiledningsordningen, hva du lærte av deltakelsen på veiledningene, og litt om rammer og strukturer rundt veiledningen du har mottatt. For å kunne få mest mulig korrekt informasjon, vil intervjuet tas opp som et lydopptak. Lydopptaket vil senere bli transkribert, og slettet når det er gjort. Vi vil anta at intervjuet vil ta ca. 45 min – 1 time.
- Dersom du ønsker å se intervjuguide på forhånd, kan du ta kontakt, og vi sender de pr. Mail. Det er mulig Covid-19 pandemien gjør at intervjuet må foregå på en digital

plattform. Om det blir personlig fremmøte eller via zoom/teams avtaler vi når vi setter tidspunkt for intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta. Hvis du velger å delta i prosjektet, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil bli anonymisert og 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 til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- De som vil ha tilgang til opplysninger vil være oss som forsker, og vår veileder Liv Torunn Eik.
- Personopplysningene vil bli lagret på et trygt sted med passordadgang, som kun vi har tilgang til. I masteroppgaven vår vil informasjon om kjønn eller barnehage bli behandlet slik at det ikke kan spores tilbake til informanten. I masteroppgaven vil vi anonymisere dere informanter og barnehager. Informantene i oppgaven vil bli omtalt som informant A, B og C osv.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningen anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent. Etter planen skal prosjektet avsluttes 01.06.2022. Opptak vil slettes med en gang det er transkribert, og eventuelle andre opptak ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst-Norge* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingene av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Helene Monsen, helene.monsen@hotmail.no, tlf: 48 28 84 92, student Charlotte Lunder Bueng, charlotte-bueng@hotmail.com, tlf: 90 24 36 50, eller veileder Liv Torunn Eik, liv.t.eik@usn.no, tlf: 31 00 92 22.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no, tlf: 35 57 50 53

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, personverntjenester@nsd.no, tlf: 55 58 21 17

Med vennlig Hilsen

Helene Monsen & Charlotte Lunder Bueng
(Forsker – masterstudenter)

Liv Torunn Eik
(Veileder – Førsteamanuensis Vestfold)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Veiledningsordning for nyutdannede barnehagelærere», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i individuelt intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.06.2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvordan opplever et utvalg nyutdannede barnehagelærere veiledning til støtte for profesjonskvalifisering i overgang fra utdanning til yrke?»

Forskningsspørsmål	Intervjuguide
Innledning	<ul style="list-style-type: none">- Tusen takk for at du har valgt å stille til intervju.- Presentasjon om oss selv- I dette intervjuet er det dine personlige opplevelser og erfaringer av ordningen som er viktig for oss.- Intervjuet er semistrukturert, noe som vil si at vi stiller spørsmål som er planlagt på forhånd, og stiller oppfølgingsspørsmål der vi føler det er nødvendig.- Dersom du kommer på ting underveis som du mener har betydning, ønsker vi gjerne at du kommer med dem.
Hvordan er veiledningen organisert?	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan foregår veiledningen? (mengde, veileder, hyppighet, individuell/gruppe?)• Hvordan bestemmes innholdet i veiledningen, og hvilke temaer/oppgaver blir tatt opp?

	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe ved veiledningen du syntes kunne vært gjort annerledes eller bedre? • Har det vært noe forskjell på veiledningen du har fått på første og andre året?
<p>Hvordan opplever du veiledningen som støtte til egen profesjonskvalifisering i barnehagen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Har du opplevd veiledningen som støtte i overgang fra utdanning til yrke? Hvis ja/nei, kan du utdype dette? • Har veiledningen hjulpet deg til å anvende den teoretiske kunnskapen du tilegnet deg gjennom utdanningen, i praksis? Hvis ja/nei, kan du utdype dette? • På hvilke områder/oppgaver har du opplevd behov for støtte, og hvordan har veiledningsordningen gitt støtte der? • Hva opplever du som positivt i veiledningen? • Føler du at det er noen områder/oppgaver i barnehagelæreryrket som veiledningsordningen ikke har vært til hjelp til?
<p>Hvordan bør veiledningen være for å gi nyutdannede best utbytte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hva var det med veiledningen som ga deg størst læringsutbytte? • Har du noen eksempler på hvordan veiledningen kan gjøre deg tryggere på din rolle som profesjonsutøver?

	<ul style="list-style-type: none">• Hva vil du trekke frem som det viktigste ved å delta i veiledningen?• Var det noe i veiledningen du synes var utfordrende?• Er det noe annet du vil tilføye, som ikke er nevnt?
--	---

Vedlegg 3: Meldeskjema til behandling av personopplysninger

26.01.2022, 02:53

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

898877

Prosjekttittel

Nyutdannede barnehagelæreres opplevelse av veiledning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Torunn Eik, liv.t.eik@usn.no, tlf: 31009222

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Helene Monsen & Charlotte Lunder Bueng, helene.monsen@hotmail.no, charlotte-bueng@hotmail.com, tlf: 48288492

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

23.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 23.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/614862f-8afe-4572-8a21-166e79534383>

1/2

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

Personverntjenester 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).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!