

Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk 2004

# **Veiledning av nyutdannede førskolelærere**

**Hvilke forventninger til veiledning av  
nyutdannede førskolelærere gir veiledere  
uttrykk for?**

Elin Ødegård  
Høgskolen i Oslo

## **Abstract**

### **Tittel : Mentoring of recently qualified pre- school teachers.**

The research question in the dissertation is: "What expectations to mentoring of recently qualified pre-school teachers do the mentors express? ". The question has been put into a social, theoretical and an empiric perspective.

The social perspective in the dissertation has its basis in a departmental report, St. melding 16 (2001 - 2002): " *The Quality reform- a new plan for teacher education - diverse - demanding - relevant*", which emphasizes mentoring as a method for improving higher education in Norway.

A result of St. meld. 16 was the initiation of " *The enterprise mentoring of recently qualified teachers in kindergarten and schools*", which has been initiated and financed by the department of education and research with the intention to hand recently qualified teachers in the first year of their career. The department also emphasizes systematical mentoring of the recently qualified with the intention of improving the relationship between the practice and the educational institutions.

The theoretical perspective of the research is inspired by constructivist researchers like Sønnergaard (1996) and Sundli (2001). The theory part debates social-constructivism. Various strategies and methods of mentoring that have characterised the education of mentors are presented as basis for the empiric research. Strategies are presented and discussed and the terms discourse, language, power and the creation of opinions are presented and debated and then used as tools of analysis in the conclusion.

The empiric research was carried out in the spring of 2004 in three different counties. Three groups totalling 13 persons participated. The metod used is qualitative focus interview.

The results show that the mentors distinguish between mentoring of personell in kindergarten and mentoring of recently qualified in particular. When mentoring personell in kindergarten they build their statements on rhetoric, claiming that mentoring leads to development and learning. When the mentors talk about mentoring of recently qualified pre- school teachers they paint a picture that the recently qualified need help and support during the difficult transition between education and work. The mentors express a cognitive and individual tradition when talking about mentoring of recently qualified. The mentors are only to some extent thinking of the recently qualified as a resource for development in the kindergarten. The picture of the recently qualified pre-school teacher as being in need of help is what distinctly appears in my research of mentoring.

## **FORORDET**

Arbeidet med denne oppgaven har for meg vært som om å foreta en reise. Reisen har ført meg til kjente steder, til steder jeg har hørt om og til uoppdagede og nye områder. Vinteren 2004 stod både min kjære Torbjørn og jeg foran hver vår reise. Han for å oppnå sin drøm om å komme til Kilimanjaro, og jeg for å starte på min faglige reise, som hovedfagsarbeidet har vært. Vår forberedelser var både like og ulike, vi leste begge om området vi skulle dra til, og vi planla det praktiske rundt reisen. Både økonomi, organisering og planlegging var med for oss begge. Reisens varighet har vært ulik.

Torbjørn kom tilbake etter 10 dager og kunne fortelle om og dokumentere utbyttet av sin reise. Min reise har hatt en varighet på 10 måneder, og på denne tiden har jeg møtt uforutsette hindringer og truffet mange gode hjelpere på min veg. De gode hjelperne er viktige, og som Torbjørn sa :

*"Uten sherpaene hadde ingen kommet til toppen av Kilimanjaro i vår gruppe."*

Jeg vil takke mine sherpaer. De har ikke gjort arbeidet for meg, men de har støttet meg, hatt tro på meg, lagt ting praktisk til rette og hjulpet meg når jeg har stått fast.

Veilederne i tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole har gjort det mulig for meg å undersøke feltet. De har stilt opp i gruppeintervjuer, og de har delt sine tanker, ideer og forventninger til veiledning med meg. Takk til alle dere som har gitt meg av sin tid, sin kunnskap og sine tanker om forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere.

Takk til kollegaer i veiledningsteamene i Østfold, Vestfold, Buskerud og Telemark. De har gitt meg anledning til å drøfte og diskutere mine ideer og tanker, de har gitt tilbakemeldinger, og de har vært kritiske og spørrende. Spesielt takk til Eva, Ann Sofi og Liv Torunn som har tilrettelagt og vært med som observatører i gruppeintervjuene.

Takk til Torbjørn som har vært en viktig diskusjonspartner, som har lest korrektur og vært språkkonsulent på både engelsk og norsk. Takk til Anders for tips og råd om datamaskinens muligheter, og takk til Hanne for støtte og oppmuntring underveis. Takk til jentene i biblioteket som alltid har hjulpet meg med aktuell litteratur. Takk til ledelsen på Høgskolen i Telemark som har lagt forholdene til rette med både kontorplass og med stipendpermisjon for å fullføre oppgaven.

Til sist, men ikke minst, takk til min veileder, Liv Sundli, som har inspirert meg, gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og stilt opp i når jeg har hatt behov for det.

Porsgrunn oktober 2004

Elin Ødegård.

<b>DEL 1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Oppgavens form og struktur.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Mine personlige begrunnelser for valg av tema .....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Forskningsmessige begrunnelser for valg av tema .....</b>	<b>8</b>
<b>1.4 Samfunnsmessige begrunnelser for valg av tema .....</b>	<b>11</b>
1.4.1 Kort historisk tilbakeblikk på veiledningsarbeidet i barnehagesektoren .....	13
1.4.2 Tiltaket "Veiledning av nye lærere i barnehage og skole" .....	14
<b>1.5 Veiledningsbegrepet i St. melding 16 og i Rammeplan for førskolelærerutdanning .....</b>	<b>14</b>
<b>1.6 Arbeidet fram mot problemstilling.....</b>	<b>17</b>
<b>1.7 Problemstilling med begrunnelser.....</b>	<b>18</b>
<b>DEL 2. TEORI.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Sosialkonstruktivisme .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Et samfunnsperspektiv på veiledning av nyutdannede førskolelærere .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Profesjonsbegrepet.....</b>	<b>28</b>
2.3.1 Veilederprofesjonen .....	30
<b>2.4 Ulike veiledningstradisjoner .....</b>	<b>31</b>
2.4.1 Bakgrunn for valg av veiledningsteori .....	31
2.4.2 Veiledning i håndverksfagene.....	32
2.4.3 Terapi .....	33
2.4.4 Handling og refleksjonsmodell for veiledning.....	35
2.4.5 Systemteoretisk perspektiv på veiledning.....	39
<b>2.5 Konstruktivistisk veiledning .....</b>	<b>40</b>
<b>2.6 Veiledningssamtalens ulike uttrykk .....</b>	<b>44</b>
2.6.1 Diskurs .....	45
2.6.2 Språk .....	46

2.6.3 Makt .....	48
2.6.4 Meningsskaping .....	50
<b>DEL 3. EMPIRISK UNDERSØKELSE. FORSKNINGSMETODE.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Metoderefleksjoner .....</b>	<b>55</b>
3.1.1 Pilotundersøkelsen .....	58
<b>3.2 Metodevalg.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3 Tilgang til forskningsfeltet .....</b>	<b>60</b>
3.3.1 Valg av intervjupersoner .....	61
<b>3.4 Gruppeintervju.....</b>	<b>62</b>
<b>3.5 Etske refleksjoner .....</b>	<b>64</b>
3.5.1 Gruppeintervju og etikk .....	65
<b>DEL 4. EMPIRISK UNDERSØKELSE. ANALYSE OG RESULTATER .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1 Presentasjon av forskningsfeltet .....</b>	<b>68</b>
4.1.1 Presentasjon av intervjugruppene .....	68
4.1.2 Likheter og forskjeller mellom gruppene.....	69
<b>4.2 Planlegging av intervjuene .....</b>	<b>69</b>
4.2.1 Gjennomføringen av gruppeintervjuene .....	70
4.2.2 Beskrivelse av gruppeintervjuene .....	71
<b>4.3 Analyse og resultater .....</b>	<b>74</b>
4.3.1 Analysemetoder.....	74
<b>4.4 Nivåanalyse .....</b>	<b>76</b>
4.4.1 Det ideologiske nivået.....	77
4.4.2 Det formelle nivået.....	77
4.4.3 Det oppfattede nivået .....	80
4.4.4 Det gjennomførte nivået.....	80
4.4.5 Det erfarte nivået.....	80
4.4.6 Oppsummering av nivåanalysen .....	80
<b>4.5 Kategorianalyse .....</b>	<b>81</b>
4.5.1 Veiledernes veiledningsbegrep .....	82
4.5.2 Veiledernes forventninger til veilederrollen .....	85

---

4.4.4	Veiledernes forventninger til forholdet mellom veileder og veisøker .....	90
4.4.5	Veiledernes forventninger til veiledningssamtalen .....	95
4.4.6	Veiledernes forventninger til utbyttet av veiledningen .....	98
4.4.7	Oppsummering av kategoriene .....	102
<b>DEL 5. DRØFTING AV PROBLEMSTILLINGEN .....</b>		<b>103</b>
<b>5.1</b>	<b>Problemstillingen .....</b>	<b>103</b>
5.1.1	Veiledning i barnehagen .....	104
5.1.2	Veiledning av nyutdannede førskolelærere .....	105
5.1.3	Veiledernes forventninger til veiledning .....	107
<b>5.2</b>	<b>Drøfting av oppgavens pålitelighet og gyldighet .....</b>	<b>108</b>
<b>DEL 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>		<b>112</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>		<b>113</b>
<b>VEDLEGG. ....</b>		<b>117</b>

## DEL 1. INNLEDNING

### 1.1 Oppgavens form og struktur

Jeg vil først presentere oppgavens form og struktur. I del 1 vil du finne mine personlige begrunnelser og de forskningsmessige begrunnelsene for valg av tema. Disse begrunnelsene vil kunne føre leseren inn i fagfeltet. Jeg vil synliggjøre arbeidet fram mot problemstillingen og presentere problemstillingen med faglige begrunnelser.

I del 2 vil jeg redegjøre og drøfte teori som jeg har funnet aktuell og relevant for problemstillingen. Jeg håper at mitt teoriperspektivet vil synliggjøre og skape en forståelse for den rammen jeg har lagt rundt forskningsarbeidet.

I del 3 vil jeg tydeliggjøre de valg og de utfordringer jeg har møtt ved gjennomføringen av min empiri. Jeg vil drøfte valg av metode og etiske utfordringer med gruppeintervju. I forskningsarbeidet er det kun hunkjønn som har vært intervjupersoner, og ingen av veilederne har vært veiledere for menn i barnehagen. Det vil derfor være det mest korrekte å bruke begrepet hun når jeg viser til om både veiledere og veisøkere. Kjønnsperspektivet i veiledning blir ikke drøftet i oppgaven.

I del 4 vil jeg beskrive og analyserer resultatene. Jeg vil la veilederne stemmer tre tydelig fram, og jeg vil bruke sitater og drøfte sitatene opp mot teori og de samfunnsmessige forutsetningene som preger veiledningsarbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere. I resultatdelen vil jeg drøfte de ulike kategoriene som har kommet fram i gruppeintervjuene, og til slutt vil jeg i del 5 se på problemstillingen som en helhet og drøfte oppgavens gyldighet og pålitelighet.

I del 6 har jeg noen korte avsluttende kommentarer som synliggjør mine erfaringer med avhandlingsarbeidet.

Jeg har vært bevisst språkbruken i oppgaven, og jeg har hatt et ønske om å skrive en oppgave som kan leses og brukes av praksisfeltet. Samtidig har jeg tatt mål av meg å gjøre oppgaven faglig og akademisk. Oppgaven er skrevet underveis i forskningen, og i arbeidet med å ferdigstille den endelig rapporten ble det en utfordring om jeg skulle velge en presens eller en preteritum form. Beskrivelsene mine vil framstå i preteritum, mens resultater og drøftinger vil framstå i presens. Problemstillingen har vært en ledetråd som jeg har forsøkt å holde fast i underveis, og som forhåpentligvis også vil være en veiviser for leseren.

## 1.2 Mine personlige begrunnelser for valg av tema

Jeg har gjennom mange år vært opptatt av veiledning som metode for utvikling og fornying av barnehagefeltet. Min interesse for feltet ble vekket i 1990 ved Barne- og familiedepartementets storsatsning på skolering av styrere i barnehager.

Hvert fylket fikk da et skoleringsteam som skulle skolere barnehagestyrere i eget fylke. Teamet var sammensatt av en representant fra Kommunenes sentralforbund, en fra Høgskolen og en fra Fylkesmannen. Jeg ble bedt om å være fylkesmannens representant i Telemarksteamet. Skoleringen til kursleder og møtene med mange styrere fra ulike barnehager ga meg kunnskap og interesse for veiledningsfeltet.

Fra 1994 ble jeg tilsatt som høgskolelærer på Høgskolen i Telemark og har gjennom 9 år hatt ansvar for praksisoppfølging av studenter på førskolelærerutdanningen. I vår høgskole har vi arbeidet mye med veiledning, og vårt hovedfokus har vært strategien *"På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere"* (Handal og Lauvås 1983). Denne strategien har blitt videreutviklet og brukes i forskjellige utdanninger og i praksisfeltet. Lauvås og Handal (2000) betegner nå strategien som en *"handlings- og refleksjonsmodell"* for veiledning. I hovedsak vil jeg bruke navnet *"handlings- og refleksjonsmodell for veiledning"* for å synliggjøre en utvikling av strategien fra å ha hovedfokus på lærere til nå å innbefatte flere yrkesgrupper.

I de to siste årene har jeg deltatt i et prosjekt kalt *"Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"*, og jeg har fått erfaring med veiledning som ikke direkte er knyttet til utdanningen og den sertifiseringen den har ansvar for.

I dette arbeidet har jeg reflektert over veiledernes betydning. Min oppgave i tiltaket er å gi veiledning på veiledning. Det opplever jeg som utfordrende og til dels svært krevende. Jeg har i løpet av denne perioden begynt å se kritisk på min rolle som veileder. Jeg ønsker å utvikle kunnskap om veilederrollen som både kan komme til nytte for meg selv og for andre veiledere. Hovedfokuset i arbeidet vil være veiledernes forventninger til veiledning når de veileder nyutdannede førskolelærere.

Jeg må i et slikt arbeid sette fokus på et avgrenset område og vil fokusere på veiledernes rolle i den veiledningen som utføres med nyutdannede førskolelærere. Mitt møte med ulike veiledere har fått meg til å bli nysgjerrig på veiledernes intensjoner med veiledningssamtalen. Temaet vil kunne få betydning for veiledere generelt og for oss som veileder nyutdannede førskolelærere spesielt.

## 1.3 Forskningsmessige begrunnelser for valg av tema

Som nevnt har det i hovedsak vært veiledningsstrategien *handlings- og refleksjonsmodellen* som har preget min forståelse av veiledning. Jeg har opplevd at mange



av de som jeg har veiledet, har gitt meg tilbakemelding på at veiledningssamtalen oppleves som nyttig og lærerik, men også utfordrende og slitsom. Når jeg har etterspurt hva de har lært, er svarene ofte knyttet til personlig utvikling. Veiledningens betydning for den faglige utviklingen av barnehagen er i mindre grad kommet fram.

Slike problemstillinger finner vi i evalueringsrapporten *"Veien blir til mens du går"* (Johannessen., Hauge., Klages 1992). Denne rapporten var et resultat av evalueringen fra prøveprosjektet med veiledning av styrere i barnehager. Prosjektet var igangsatt av Barne- og familiedepartementet i 1990 etter en modell av Lauvås, Lycke og Handal (1990).

Johansen, Hauge og Klages. skriver:

*"Opplæringen gir den enkelte styrer veiledningskompetanse, men er i for liten grad rettet inn på hvordan denne kompetansen omsettes til læring på et organisasjonsnivå"* (s. 1v).

De som får veiledning etter modellen *"På egne vilkår- en veiledningsstrategi for lærere"* Lauvås og Handal (1983), kan selv ha et stort personlig utbytte, men kunnskapene som veiledningen gir, viser seg å være vanskelig å implementere i organisasjonen.

Flere har forsket på veiledning i utdanningen i den senere tid, både Søndena (2002) i sin doktorgrad: *"Tradisjon og Trancendens- ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning"* og Sundli (2001) i sin doktorgrad: *"Veiledning i lærerutdanningens praksis - mellom refleksjon og kontroll "*. Forskningen (Sundli 2001 og Søndena 2002) har vist oss at det er svakheter i metodene som blir brukt i lærerutdanningene. Arbeidene tydeliggjør at veiledningen tildels er mer konserverende og kanskje mindre nyskapende enn det vi har trodd eller håpet. Det er et nyttig og tildels skremmende perspektiv å ta innover seg. Det vil kanskje være behov for å se på veiledningen på nye måter slik at vi kan utvikle ny kunnskap og nye veiledningsstrategier som i større grad fører til at innholdet som tas opp i veiledningssamtalen, implementeres i organisasjonen.

Veiledning er en arbeidsmetode som ofte blir forbundet med utvikling og fornying både i praksisfeltet og ved utdanningsinstitusjonene. I forbindelse med Utdannings - og forskningsdepartementets igangsetting av en kvalitetsreform for høyere utdanning høsten 2002 ble veiledning trukket fram som en viktig arbeidsmetode for forbedring av studentenes arbeidsforhold ved høyskoler og universiteter. Igangsettingen av kvalitetsreformen kan forstås som om at høyere utdanning ikke er god nok, men at noe må endres for å nå de mål departementet har med norsk utdanning.

*"Kvalitetsreformen er en omfattende reform av høyere utdanning i Norge. Studentene skal ha krav på bedre utnyttelse av studieåret, forpliktende studieplaner og bedre veiledning."* (Brosjyre til studenter om kvalitets reformen s.1).

Veiledning er en arbeidsmåte som departementet har forventninger til, den skal forbedre studentenes utdanning og gi bedre kvalitet på høyere utdanning i Norge. I forbindelse med endringsarbeid i enkelte kommuner kan vi se at det igangsettes veiledning og nettverksgrupper som har til hensikt å forbedre kvaliteten i kommunene som helhet, eller ved de ulike virksomhetene. Det kan virke som om mange ser på veiledning som en

metode for utvikling og forbedring, men det er kanskje i mindre grad presisert hva veiledningen skal utvikle og fornye.

Veiledningsforskningen har forgått i mindre enn 20 år. Det vil si at denne metoden for læring og utvikling kan sees på som en ny og forholdsvis ung disiplin. Vi kan se ulike perspektiver i veiledningsforskningen. Noen er opptatt av veisøkerens utbytte, andre av innholdet i veiledningen eller av veilederens rolle og funksjon i veiledningen. Forskningen som er gjennomført i blant annet USA av Zeichner, har fått betydning for veiledningsforståelsen i Norge, men vi må være klar over de ulikheter som preger amerikanske og norske forhold. ( Brusling 1997)

Mange av de forskningsarbeidene som jeg har fått kunnskaper om, fokuserer på veiledning i studiet og veiledning i forbindelse med sertifisering og vurdering av studentene. Både Sundli (2001) og Søndena (2002) har fokusert på lærerstudenten og øvingsopplæringen i studiet. Jeg kjenner ikke til noe forskningsarbeid om veiledningsarbeid i barnehagen, men jeg har skrevet tre intern rapporter: "*Veiledning til nytilsatte i barnehagen (1988)*", "*Veiledning i barnehager (1994)*" og "*Veiledning og refleksjonsgrupper i barnehager (2002)*". Rapportene dokumenterer veiledningsarbeidet som jeg har hatt ansvar for i Porsgrunn kommune.

Bjerkholt (2002) og Hauge (2001) har evaluert pilotprosjektet "*Veiledning til nyutdannede lærere*". I rapporten er det de nyutdannede og deres utbytte av veiledningen som er hovedfokus.

Veiledningsarbeid foregår i utdanningen av øvingslærere, praksisveiledere og faglærere, og det foregår veiledningsarbeid i barnehagene som metode for personalutvikling. Tiltaket "*Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*" vil være i en mellomposisjon. Den nye læreren har sin sertifisering som førskolelærer og er ansatt i en barnehage, samtidig vil høgskolen være med på å følge opp den nyutdannede og den nyutdannedes veileder det første året i yrket. Dette er et område det er lite forsket på, og jeg mener vi trenger mer kunnskap for å forstå de prosesser som foregår i denne veiledningen. Veiledningsarbeidet i overgangen mellom utdanningen og yrket vil kanskje være i en annen posisjon enn veiledningsarbeidet som student eller som fullverdig deltaker i et kollegium.

Forskningsarbeidene til Sundli (2001) og Søndena (2002) har inspirert meg, og jeg har blitt nysgjerrig på om jeg i min forskning vil få helt andre resultater når forskningsfeltet er ferdigutdannede førskolelærere og ikke studenter som skal sertifiseres. Mitt forskningsarbeid vil foregå i skjæringspunktet mellom utdanningsinstitusjonens ansvar og barnehageinstitusjonens ansvar. Jeg er opptatt av veilederens ideer og forestillinger om de nyutdannedes behov og hvilke forventninger til veiledning veilederne gir uttrykk for. Det å få tydeliggjort veilederens forventninger til veiledningen av de

nyutdannede, kan gi oss mer kunnskap om det veiledningsarbeidet som foregår med nyutdannede førskolelærere.

#### 1.4 Samfunnsmessige begrunnelser for valg av tema

Den tiden vi nå lever i, blir kalt sen-moderne, post-moderne eller refleksivt-moderne. Ulike teoretikere bruker ulike begreper, og det vil kanskje først i ettertid være mulig å sette et felles begrep på denne tiden. Jeg oppfatter nåtiden som en tid med mange muligheter. Vi har frihet til å velge og muligheter til å gå utover de normer og regler som tidligere var mer fastlåst. Noen vil kalle dette en normoppløsning, det kan virke som om den nye tid kreve en annen kompetanse og mye av det vi tidligere har forstått som sannhet, blir satt på prøve.

*"Mit forhold til det moderne samfund - min sosiale identitet- er blitt løsnet fra sammenhænge, fellesskapet og forventninger, der engang af - og begrensede min viden om, hvem jeg er og hvordan jeg lever. I dag har jeg ansvar for og forpligtet over for min egen identitet"* (Giddens., Pierson. 2002 s. 25).

Beskrivelsen kan forstås som at vi først og fremst har og skal ta ansvar for oss selv. Et slikt selvidentitetsprosjekt vil på mange måter være en utfordring. Valgfriheten vil på den ene siden være en mulighet, men den vil også kunne føre til usikkerhet, angst og fortvilelse. Det enkelte mennesket har frihet, og det kreves at det må stå til ansvar for sine egne valg. Utviklingen kan føre til et økende behov for veiledning og støtte når den enkelte skal ta sine valg. Vi ser et voksende behov for og etterspørsel etter veiledning innen utdanningssystemet, på arbeidsplassen og på den private arena. Det kan virke som om igansetting av individuell- eller gruppeveiledning skal være svaret på mange av de utfordringene vi som enkeltindivider møter i dag.

I sosiologien finner vi støttepunkter og forståelsesrammer som kan være til hjelp når vi skal analysere og forstå hvordan konstruksjon av "virkeligheten." oppstår. Individ både skaper og skapes av sin oppfattelse av "virkeligheten" ( Berger og Luckmann 1996). Innenfor arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere blir det et viktig perspektiv. Både veileder og veisøker vil i samtalen påvirke og utvikle hverandre.

*"Selvrealisering, at realisere sin egen identitet gjennom personlige og sosiale aktiviteter, er et af de moderne sociale livs grundvilkår, netop fordi tradisjonen og skikkene ikke længere garanterer, hvem vi er"* (Giddens., Pierson. 2002 s.29).

Vi har muligheter for å se på de tradisjonene som har preget vårt liv, men tradisjonene styrer oss fremdeles i stor grad.

*"Institusjonalisering skjer når forskjellige aktører gjensidig deler vanemessige handlinger inn i typer."*

*"Institusjoner bringer også med seg historisitet og kontroll. Gjensidig typeinndeling av handlinger bygges opp gjennom en felles historie"* (Berger., Luckmann. 1996 s.70).

I arbeidet med veiledning av nye førskolelærere har den nyutdannede med seg sine forestillinger og ideer om hva som skal prege førskolelæreren, men de vil i møtet med veilederen få synliggjort tradisjoner, krav og forventninger om hvordan rollen skal fylles. Vi er i en brytningstid der det blir stilt spørsmål ved de tidligere sannheter, og vår felles forståelse blir utfordret. Veiledningsarbeid kan kanskje få både veileder og veisøker<sup>1</sup> til å

<sup>1</sup> Veisøker brukes om den nyutdannede som får veiledning.

stille spørsmål ved og være kritiske til de tradisjoner og vaner som dagens barnehager bygger sine forestillinger på.

Rammeplanen for barnehagen (R.96) gir uttrykk for forventninger til hva som skal være innhold i barnehagene, men det vil være opp til den enkelte førskolelærer å fortolke ut fra sine egne verdier og holdninger. Førskolelærer kan i stor grad definere innholdet i barnehagen, og hun har stor individuell frihet til å prioritere og velge ut det hun ser på som viktig. Den nyutdannede førskolelæreren vil kunne oppleve en slik praksis som utfordrende og skremmende, eller hun kan se på det som en mulighet til å virkeliggjøre sine ideer.

Arbeidet med veiledning i barnehagene har i stor grad vært preget av modeller fra Lauvås, Lycke og Handal (1990). De utarbeidet et kursmateriale for skoling av barnehagestyrere som la vekt på individuell veiledning og gruppeveiledning for bruk i barnehager. Modellen bygget på strategien "*På egne vilkår. En strategi for veiledning av lærer*"(1983), men ble tilpasset til barnehagefeltet. I løpet av 1990 tallet var det en storsatsning på skoling av ledere i barnehager på veiledning etter strategien "*På egne vilkår- en strategi for veiledning av lærere*" (Handal og Lauvås1983).

I veiledningsmodellen "*På egne vilkår- en strategi for veiledning av lærere*" (1983) har den enkeltes praktisk yrkesteori<sup>2</sup> vært et sentralt begrep. Begrunnelser knyttet til den enkeltes verdier, teorier, erfaringer og refleksjoner var viktige områder i skoling som ble igangsatt av til Lauvås, Lycke og Handal (1990). Vi kan oppfatte arbeidet med å bevisstgjøre praktisk yrkesteori som et individrettet og kognitivt prosjekt. I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere kan virke som den nyutdannede som individ har vært i fokus, og at veiledningsarbeidet kanskje ikke har fått den betydningen for organisasjonene som var ønskelig. Veiledningsarbeidet må kanskje i større grad rettes mot det kollegiale samarbeidet og kollegiets sitt felles ansvar for utvikling og forbedring av barnehagen som organisasjon.

Sundli og Ohnstad (2003 ) problematiserer den nye tid og skriver:

*"De store fortellinger og faste rammers tid er forbi. Hvert individ må lage sin egen fortelling og få mening i tilværelsen, skaffe seg sine egne ulike identiteter i et pluralistisk, mer fragmentarisk og uforutsigbart samfunn" (ibid. ,s. 106 ).*

Dette er en beskrivelse av hva som preger vårt samfunn i dag. Den enkelte har fått et større ansvar for å skape sin egen rolle, og vi forholder oss til ulike roller avhengig av hvilke kontekster vi oppholder oss i. Mangfoldet som preger våre liv, kan gjør det vanskeligere å finne en felles forståelse, og vi kan være usikre på hva framtiden vil kreve av oss.

Rommetveit (1996) er opptatt av forholdet mellom språk og læring og sier at det er i kommunikasjon mellom mennesker det oppstår mening og forståelse. Vi kan ikke overføre kunnskap til hverandre, men ved hjelp av kommunikasjon oppstår mening og forståelse. Den enkelte av oss kan kun se oss selv i lys av andre, og de andres innspill gir oss muligheter til å tolke vår egen forståelse. Kommunikasjon og samspill blir på den måten grunnleggende for både den individuelle og sosiale læringen. Vi kan rette fokus mot fellesskapet og bevisst påvirke en utvikling. Med omsorg for hverandre kan vi utfordre den delen av samfunnsutviklingen vi mener ikke tjener fellesskapet.

Et slikt etisk perspektiv i forhold til hverandre og ikke bare til seg selv tror jeg kan være et viktig perspektiv i arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere. Vi kan alle lære av hverandre og på den måten få en større og utvidet forståelsesramme. Nell Nodding (1997) skriver om omsorgsetikk og viser til ansvaret vi har for hverandre. Omsorgsetikken binder oss sammen i en gjensidighet og sier at vi må erkjenne vår egen svakhet og lokke fram det beste i hverandre.

---

<sup>2</sup> PYT er den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet. s.180 Lauvås og Handal 2000.

Vi har mange muligheter, samtidig som vi må være bevisst på begrensningene. I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere har vi mulighet til å bevisstgjøre både oss som høskolelærere, veilederne og veisøkerne om fellesskapets og kommunikasjonens betydning for utvikling og læring.

For å kunne tydeliggjøre avhandlingens forskningsfokus vil jeg kort skissere den historiske utvikling som har preget veiledningsfeltet i barnehagesektoren. Historien vil kunne ha vært med på å skape de tradisjoner og forventninger som veilederne har til sin veilederrolle når de veileder nyutdannede førskolelærere.

#### 1.4.1 Kort historisk tilbakeblikk på veiledningsarbeidet i barnehagesektoren

I stortingsmelding nr. 8 (1987-88) ble faglig veiledning lansert som et av tiltakene for å utvikle kvaliteten i barnehagene og som et rekrutteringstiltak for å beholde førskolelærere i barnehagene. Barne- og familiedepartementet igangsatte skolering av barnehagestyrere i alle landets fylker. Fylkesmannen fikk et koordinerende ansvar og fikk ansvar for å sette sammen et team i hvert fylke. Teamet var sammensatt av en fra fylkesmannen, en fra Kommunenes sentralforbund og en fra en pedagogisk høskole.

Lauvås, Lycke og Handal fikk ansvar for å skolere de enkelte fylkesteamene, som igjen skulle skolere barnehagestyrere i hele landet. Lauvås, Lycke og Handal gav ut metodeheftet "*Veiledning i barnehagen*" (1990). I metodeheftet ble det gitt instruksjoner for hvordan skoleringen ute i praksisfeltet skulle utføres. Prosjektet "*Veiledning av styrere*" ble i 1992 evaluert av Johannessen, Hauge og Klages. Rapporten "*Veien blir til mens du går*" (1992) viste at erfaringene fra arbeidet var positive, og Lauvås og Handal utarbeidet deretter kursmaterieell for kollegaveiledning i skolen (1996).

Kursmateriellet, både det som var utarbeidet for barnehagen og det som var utarbeidet for skolen, har blitt brukt i intern skolering i skoler og barnehager og ved flere høskoler ved skolering av øvingslærere. Ideene fra disse kursene fikk også stor betydning for veiledningsundervisningen i lærerutdanningene ( Sundli 2001).

Fra 1998 til 2001 ble det gjennomført et nasjonalt pilotprosjekt på henholdsvis Høskolen i Telemark og på Høskolen i Oslo. Høskolen i Oslo hadde ansvar for veiledning av nye førskolelærere, og Høskolen i Telemark hadde ansvar for nye allmennlærere. Hensikten med prosjektet var å gi støtte til de nyutdannede lærerne det første året i yrket.

I St. melding 16 (2001-2002) og Innstilling S. nr. 262 (2001-2002) "*Kvalitetsreformen - om ny lærerutdanning - mangfold - krevende - relevant*" er pilotprosjektet om veiledning av nyutdannede lærere omtalt. St. melding 16 Kap. 6 synliggjør departementets ideer om veiledning av nye lærere i barnehage og skole. I St. melding 16, Kap. 6.5.3, anbefaler departementet en systematisk veiledning av alle kategorier lærere og sier at veiledningen bør knyttes til egen arbeidsplass og til andre nyutdannede. I Kap. 6.6 sier departementet at det vil vurdere å stimulere læringsutdanningsinstitusjonene til å gi barnehage- og skoleeiere tilbud om samarbeid om veiledning av nyutdannede lærere. I brev av 10.12.03 inviterte Utdannings- og forskningsdepartementet høskoler og universiteter til å søke om midler til tiltak rettet mot veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole.

### 1.4.2 Tiltaket "Veiledning av nye lærere i barnehage og skole"

Høgskolene i Telemark, Buskerud, Vestfold og Østfold besluttet mars 2003 å sende en felles søknad til Utdannings- og forskningsdepartementet. I søknaden ble det lagt vekt på et samarbeid med fylkesmannsembetene, utdanningsforbundene og Kommunenes Sentralforbund i de forskjellige fylkene. Mange ble involvert, og tiltaket hadde målsettinger som skulle gi ringvirkninger på ulike nivåer. Brev av 05.06.03 ga tilbakemelding på at fellestiltaket fikk bevilget kr. 3 865 000.

I tiltaket er det den nyutdannede som er i fokus. Samtidig vil vi se at både søknaden fra Høgskolene og departementets tilråding legger vekt på den synergieffekten som veiledningen av de nye lærerne kan gi.

I delrapport 2003 : Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole står det:

*"Dette innebærer også at prinsippet om lærende organisasjoner kan ivaretas, både sett i et mikro- og et makroperspektiv. Ikke bare i fagmiljøene innenfor den enkelte institusjon, men også, slik det regionale fagsamarbeidet er lagt opp i akkurat denne regionen, organisasjonslæring i et mer regionalt makroperspektiv "(Ibid., s.9).*

Arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole har ulike målsettinger. Hovedfokuset er den nye læreren, men i tillegg ønskes synergieffekter i skolen og barnehagen, i den enkelte Høgskole og i utviklingen av samarbeidet mellom ulike institusjoner.

Stortingsmelding 16. påpeker at utvikling på ulike nivåer er et sentralt mål i arbeidet med veiledning av nye lærere.

*" Departementet mener at systematisk veiledning av nyutdannede vil gi et løft i skole og barnehage og i lærerutdanningen fordi det vil bedre samhandlingen mellom yrkesfeltet og utdanningsinstitusjonene"( Kap .6.5.3.).*

Dette er sentrale føringer som viser at veiledningsarbeidet skal rekke ut over det individuelle. Det skal også ha virkning på organisasjonsnivå.

Jeg har kort beskrevet bakgrunnen for igangsettingen av veiledningsarbeid i barnehager generelt og vist til igangsettingen av arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. I mitt forskningsarbeid er jeg opptatt av veilederne som veileder nyutdannede førskolelærere, og jeg vil derfor synliggjøre de forventningene som St. melding 16 og Rammeplan for førskolelærere (2003) uttrykker i forhold til veiledning.

### 1.5 Veiledningsbegrepet i St. melding 16 og i Rammeplan for førskolelærerutdanning

St. melding 16 og Rammeplan for førskolelærerutdanning (2003) er styringsredskaper for arbeidet i utdanningen og for arbeidet med veiledning av

nyutdannede førskolelærere i barnehagen. Dokumentene vil kanskje være med på å prege hva veilederne har av forventninger til veiledningen av de nyutdannede førskolelærerne.

I brosjyren som ble laget i forbindelse med innføringen av kvalitetsreformen, blir studenter lovet bedre veiledning i studiet. Det blir lagt vekt på at lærerrollen også er en veilederrolle, og i Rammeplan for førskolelærerutdanning 2003, Kap. 2.4, står det:

*" Vurderingsformene skal legges opp slik at studentene får veiledning og støtte til læring og personlig utvikling"*

Hva veiledning er, hvordan veiledningen skal forgå og hvem som skal gjennomføre veiledningen, er noe mindre klart. Dokumentene har et positivt ladet veiledningsbegrep, en tar for gitt at det skjer noe positivt når studentene får veiledning. Hva studentene selv får ut av veiledningen, blir lite problematisert, og studentenes forventninger kommer lite fram.

Veiledningsbegrepet er å oppfatte som et sekkebegrep der svært mange aktiviteter inngår, og det framstår derfor noe uklart i ulike dokumenter.

I St. melding 16 Kap. 6 *"Veiledning til nyutdannede lærere"* viser departementet til forsøkene gjennomført både ved Høgskolen i Telemark, ved Høgskolen i Oslo, ved NTNU og ved Høgskolen i Nesna. Ulike måter å forstå veiledningsbegrepet på kommer her noe tydeligere fram. Begreper som individuell veiledning, gruppeveiledning, faglig veiledning, systematisk veiledning og kollegaveiledning blir brukt. Likevel framstår veiledningsbegrepet noe uklart, og målsettingene med arbeidet er lite presisert. I tilsagnsbrevet fra departementet påpekes det at lærerutdanningsinstitusjonene får midler for å samarbeide med skole og barnehageeiere om veiledning av nye lærere. Det er viktig å merke seg at departementet påpeker at det er eierne og ikke den enkelte nyutdannede som er samarbeidspartnere for høgskolene.

Hva veiledningen skal inneholde, hvordan den skal organiseres, og hvem som skal være veiledere, sier departementet ikke noe om. Det blir redegjort for eksempler fra de ulike høgskolene som har deltatt i pilotprosjektet i St. melding 16. Eksempelene fra høgskolene kan synliggjøre hva som har blitt vektlagt i pilotperioden, og de kan også fungere som inspirasjonskilde for andre som ønsker å sette i gang systematisk veiledning med nyutdannede lærere i sin region. Det kan virke som om departementet gir føringer om at veiledning skal være en sentral arbeidsmåte både i utdanningen og i arbeidet med kompetanseheving i barnehagene og skolene.

*"En systematisk veiledning av nyutdannede på egen arbeidsplass er med på å bygge opp kompetanse i veiledning og vil lette utviklingen av kollegabasert veiledning i barnehagene og skolene " Kap. 6. 5 .2 St. meld .nr .16.*

I Rammeplan for førskolelærerutdanning 2003, Kap. 2.1, står det :

*"En førskolelærer er faglig leder av ei personalgruppe og har veilederansvar overfor denne gruppa. Kvalifisering for personalledelse og samarbeid er derfor en sentral del av førskolelærerutdanningen ".*

Det vil si at den nyutdannede førskolelæreren i tillegg til å få veiledning som nyutdannet, også har veilederansvar for personalet i sin avdeling. Den nyutdannede førskolelæreren bør derfor ha kjennskap til veiledning som metode for samarbeid og personalutvikling i barnehagen.

I Kap. 3. 1, under målområder for faget pedagogikk, står det:

*" studentene skal :*

- ha kunnskap om ledelse, veiledning og samhandling og kunne anvende teoretisk og praktisk innsikt i en profesjonell samtale med ulike samarbeidspartnere.*
- ha et faglig og personlig fundament som gjør dem i stand til å forstå sin egen rolle i et arbeidsfelleskap kjennetegnet av forpliktende relasjoner og kunne bruke pedagogisk veiledning i sin faglige ledelse av personalet i barnehagen" .*

Rammeplanen for førskolelærerutdanningen sier at studentene etter utdanningen skal kunne mestre å veilede sitt personale. Min erfaring som praksisveileder og som veileder i tiltaket med nyutdannede lærere, er at de nyutdannede i liten grad gir uttrykk for at de føler seg kompetente til å veilede sitt eget personale når de begynner som ledere i barnehagen. Sitatene ovenfor er hentet fra den nye rammeplanen for førskolelærerutdanning som ble innført fra 2003, og vi kan kanskje tro at retningslinjene vil føre til at veiledningsteori og arbeid med veiledningsgrupper blir prioritert i utdanningen. Det blir viktig at veiledningsarbeidet både i høgskolen og ute i barnehagene blir drøftet og sett på i et kritisk lys. Vi har muligheter til å utvikle, forbedre og fornye veiledningsbegrepet i en dialog med både studenter, nyutdannede, veiledere og lærerutdannere.

St. melding 16. og Rammeplan for førskolelærerutdanning er dokumenter som kan ha betydning for de offentlige forventningene til veiledning av nyutdannede førskolelærere i barnehagen. Denne avhandlingen vil i hovedsak være opptatt av individnivå, det vil si forholdet mellom veileder og den nyutdannede, men det formelle nivået vil også være med på å styre forholdet på individnivået, og de ulike nivåene må sees i en sammenheng.

Jeg vil nå redegjøre for vegen fram mot problemstillingen, de utfordringene jeg har hatt og de valgene jeg har tatt for å avgrense og tydeliggjøre problemstillingen i avhandlingen.



## 1.6 Arbeidet fram mot problemstilling

Temaet veiledning har interessert meg i lang tid, og jeg har hatt et ønske om å få anledning til fordypning og forskning innen fagfeltet. Det var derfor tidlig i prosessen klart for meg at jeg ville benytte den muligheten som hovedfagsarbeidet gav meg til å forske på temaet veiledning. Det er mange spennende innfallsvinkler jeg kunne ha valgt, så avgrensningen og arbeidet med å få et fokus var til dels krevende. Jeg stod ovenfor ulike valg, og jeg vurderte om jeg skulle forske på veiledning i barnehager generelt, om jeg skulle ha fokus på den kommunale organiseringen av veiledning i barnhager, eller om jeg skulle være opptatt av effekten av veiledningsarbeidet.

Jeg forstod forholdsvis raskt at det ville være vanskelig å få til et kvalitativt godt forskningsarbeid ved å være generell, og jeg valgte derfor å avgrense området mitt til "*Tiltaket veiledning av nyutdannede førskolelærere.*" Jeg hadde altså avgrenset forskningsfeltet, men stod fremdeles igjen med ulike alternativer på forskningsfokuset. Skulle jeg se på organisering, skulle jeg lage en komparativ undersøkelse mellom de ulike høyskolene, eller skulle jeg være opptatt av de nyutdannede førskolelærerne, de lokale veilederne eller de eksterne veilederne fra høyskolene.

Fra 2001 har jeg vært eksternveileder i prosjektet "*Veiledning av nye lærere i barnehage og skole*". I arbeidet har jeg skaffet meg kunnskap om veiledning, og jeg har mange spørsmål til arbeidet som utføres. Jeg kan stille spørsmål både på samfunnsnivå, og på institusjons- og individnivå når jeg skal forske på temaet. Vi kan være spørrende til hvorfor staten ønsker å bruke midler på å igangsette veiledning i skoler og barnehager. Noen svar på et slikt spørsmål vil jeg kanskje finne ved å gå til offentlige dokumenter og rapporter fra igangsatte prosjekter. St. melding 16 og Rammeplan for førskolelærerutdanning 2003 vil kunne gi meg noen signaler på de offentlige forventningene til arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. På institusjonsnivå kan vi stille spørsmålet ved veiledningens betydning for utvikling av barnehagen og hvordan veiledningsarbeidet implementeres i organisasjonen. Veiledernes beskrivelser av praksisfeltet vil kanskje synliggjøre dette.

Det er veiledere som veileder nyutdannede førskolelærere og deres forventninger til veiledning som er mitt hovedfokus i forskningsarbeidet. Jeg vil finne ut av hva slags intensjoner og ideer de bygger veiledningssamtalene på og hva slags mål de har for samtalene.

Denne avhandlingen vil i stor grad fokusere på individnivået der jeg undersøker veiledernes uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere. De ulike nivåene kan ikke sees på som avdelte nivåer, fordi de vil påvirke hverandre og stå i et gjensidig forhold. Selv om jeg har tatt utgangspunkt i individnivå, må jeg for å få best mulig forståelse av resultatene se dem i sammenheng med institusjons- og samfunnsnivå.

Jeg vil finne ut av hva det er som preger den veiledningen som igangsettes og hva slags intensjoner og ideer veilederne gir uttrykk for når det gjelder innholdet og formen i veiledningssamtalene. I denne sammenheng vil jeg søke å belyse både deres uttrykte syn på veiledning, deres arbeidsmåter i veiledningssamtalene og deres uttrykte forventninger til læringsutbytte både for veisøkeren og for dem selv. Jeg har valgt gruppeintervju som

metode i forskningsarbeidet fordi jeg ønsker å få fram både den felles forståelsen som skapes i intervjuene, og den enkelte veileders uttrykte forventninger til veiledning med nyutdannede førskolelærere.

Som vist, er det svært mange spennende områder som kan være gjenstand for forskning innenfor temaet, men i et hovedfagsarbeid blir det viktig å ha et avgrenset fokus. Tidsrammen jeg har til rådighet, er begrenset, og jeg skal først og fremst utvikle min forskerkompetanse og få en sertifisering som forsker.

### 1.7 Problemstilling med begrunnelser

Arbeidet med selve problemstillingen tok utgangspunkt i det avgrensede forskningsområdet, og jeg brukte til dels mye tid på å lete fram ord og uttrykk som kunne dekke det jeg var opptatt av. Problemstillingen skulle være avgrenset, samtidig som den skulle gi meg anledning til å se på ulike temaer som veilederne kunne gi uttrykk for når de ble intervjuet om veiledning av nyutdannede førskolelærere.

Min problemstilling er :

***"Hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?"***

Min forforståelse bygger på en tenkning om at kvaliteten på veiledningen i stor grad er avhengig av veiledernes ideer, forestillinger, teoretiske referanser og deres bevissthet på hvordan veiledning kan være med på å utvikle kunnskap og forståelse (Skagen. 2000., Teslo. 2000).

I arbeidet vil jeg legge vekt på hva veilederne sier de forventer seg av veiledningen. Ordet forventning er for meg et aktivt ord som har i seg både håp, antakelser og noe en tror kan komme til å skje (Rommetveit 2000). Jeg vil i gruppeintervjuer få fram veiledernes forventninger som kan inneholde ideer, forestillinger og tanker om hva veiledning kan være og ikke bare en beskrivelse av hva de gjør i veiledningssamtalen.

Forskning på doktorgradsnivå ved Skagen (1997 ), Sundli (2001), og Søndena (2002) har fått stor betydning for mitt arbeid, selv om deres forskningsfokus har tatt utgangspunkt i veiledning i studenters praksisperioder i utdanningene. Veiledning som foregår i praksisfeltet med kollegaer, med nytilsatte og nyutdannede er det i liten grad forsket på, og det kan bli spennende å se om vi møter andre utfordringer og problemstillinger enn de vi finner i veiledningsforskning som har tatt utgangspunkt i praksis under utdanningen.

Jeg kunne valgt en metodetriangulering ved å observere veiledningssamtaler og på den måten i tillegg fått fram hva som skjer i veiledningen. Det ville vært spennende både for veilederne og meg, men med begrenset tid til disposisjon velger jeg å ta utgangspunkt i hvilke forventninger veilederne gir uttrykk for.

Veiledningsbegrepet er mangfoldig, og det er på mange måter vanskelig å definere. Hverdagsbegrepet veiledning inneholder alt fra instruksjon og rådgivning til terapeutiske samtaler. I arbeidet med nyutdannede førskolelærere har veiledningen en målsetting om utvikling og læring. Jeg ser på veiledning som en samtale mellom yrkesutøvere i en kontekst, der både innholdet og samspeillet mellom deltakerne blir fokusert ( Skagen 2000).

I hovedfagsarbeidet ønsker jeg å utfordre mitt teoretiske ståsted og utvikle min veiledningsforståelse ved hjelp av gruppeintervjuer og utvalgt teori. Avhandlingen vil bli satt inn i en teoretisk ramme som vil ha betydning for litteraturvalg, metodevalg og framstillingen av resultater og drøftinger.

Jeg har i litteraturstudiene blitt inspirert av nye måter å forstå kunnskap og læring på, Sundli (2001) har inspirert meg til å se veiledningen ut fra et konstruktivistisk perspektiv. Konstruktivismen er ikke et entydig begrep, og Søndergard (1996) viser at det blir brukt ulikt i forskjellige vitenskapsmiljøer. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv kjenner jeg lite til fra før, men jeg oppfatter at en slik vinkling kan føre til at jeg ser på veiledning på en ny måte. Jeg vil utfordre min egen teoriforståelse ved å få fram ulike vinklinger og la meg inspirere av et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som har utgangspunkt i at læring og kunnskap er konstruert og avhengig av konteksten.

Plant (1997) skriver:

*"Vi søker hver især og sammen å skape mening i vores liv. Det er mening (formål, mission) som danner grundlaget for handling. Og det er gjennom handling, at vi skaber os selv. Sproget er vores værktøjskasse til å danne egne og evt. felles konstruktioner"*(Ibid.s. 38).

Forståelse av kunnskap som konstruert i fellesskap for å skape en mening, er spennende når jeg skal forske på veilederes forventninger til veiledningen. Jeg har gjennom mange år vært preget av kognitivistisk teori, noe som også har preget min forståelse av veiledning. Det at jeg nå får anledning til å fordype meg i et nytt teoriperspektiv, vil kunne føre til at jeg stiller andre spørsmål til min forforståelse.

Jensen (1999) viser til en dreining av synet på kunnskap fra et kognitivistisk til et konstruktivistisk perspektiv. Hun sier at praktisk arbeid forutsetter et mangfold av kunnskap og påpeker at en et slikt perspektivskifte blant annet vil føre til større interesse for det kroppslige og sanselige. Ideen om en dreining av synet på kunnskap fra individ til kontekst, felles utforskning og en forståelse av at handling kan komme før tanke, tiltaler meg og gir meg inspirasjon til videre litteraturstudier og forskning. Prosessen vil på mange måter være utfordrende fordi det kognitivistiske syn på kunnskap og på teori har vært dominerende i utdanningsinstitusjoner gjennom mange år og har preget meg som førskolelærer, underviser og veileder.

Jeg vil avgrense forskningsfeltet ved å forske på veiledere som har utdanning som førskolelærere. En slik avgrensning er viktig fordi kunnskapen om veiledning som veilederne gir uttrykk for vil være knyttet til den kulturen og den sosialiseringen som førskolelærere har både i utdanningen og i sitt arbeid i barnehagen. Jeg arbeider for det meste med førskolelærerutdanning og har min hovedinteresse innenfor denne profesjonen.

I utgangspunktet ville det vært spennende å forske på både lærere og førskolelærere, men tidsressursen jeg har til rådighet gjør at det vil være fornuftig å avgrense mitt fokus. I rapportene til Hauge (2001) og Bjerkholt (2002) fra det nasjonale pilotprosjektet *"Veiledning av nye lærere"* er det stort samsvar mellom temaer og utfordringer som de nye lærerne møter, enten de har utdanning som førskolelærere eller allmennlærere. Selv om forskningsfokuset er mot veiledere med førskolelærerutdanning, vil det være mulig at også veiledere med allmennlærerutdanning kan ha nytte av arbeidet.

Jeg har nå redegjort for bakgrunnen for forskningsarbeidet, ved å synliggjøre mine begrunnelser for valg av forskningsfelt, og ved å vise til samfunnsmessige begrunnelsene for hvorfor dette er et aktuelt tema, og jeg har en beskrevet *"Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"*. Problemstillingen som fokuserer på veilederes uttrykte forventninger til veiledningen av nyutdannede førskolelærere er presentert og begrunnet ut fra forskning og personlig interesse.

## DEL 2. TEORI

Jeg vil nå redegjøre for teorier som jeg har vurdert som relevante for avhandlingen. Generelt kan vi si at teoriene vil kunne lede blikket mot en forståelsesramme, samtidig som de vil kunne lede blikket bort fra noe annet. Teorivalget vil være med på å belyse grunnlaget for forskningen, og det vil kunne belyse mine fortolkninger av veiledernes uttrykk når de intervjues om forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere. Valg av teoriperspektiv vil kunne ha betydning for de resultatene jeg kommer til. Jeg vil forsøke å synliggjøre mine valg på en slik måte at leseren selv kan forstå og vurdere sammenhengen mellom mitt teoriutvalg, mine metoder og mine resultater.

I min grunnutdanning fra førskolelærerutdanningen i 1978 ble vi presentert for teori som sannhet, og teoriene skulle foreskrive praksis.

Jensen (1999) sier:

*" I likhet med resten av den vestlige verden har norsk utdanningspolitikk vært fanget i en logosentrisk kunnskapstradisjon. Denne tradisjonen er kjennetegnet ved en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskapen og dens overlegenhet også når det kommer til praktiske problemer. Ut fra denne tenkningen er den skolastiske modellen blitt opphøyet og gjort til moralsk målestokk for all utdanning, også de yrkes- og profesjonsrelaterte utdanningene".*

Den skolastiske modellen ble etter hvert vanskelig å forholde seg til fordi erfaring i praksisfeltet ga meg mange spørsmål om enkelte teories relevans. Endringene fra 1978 til i dag har vært store når det gjelder vår måte å forstå kunnskap og læring på. For meg har det vært en personlig utvikling fra å oppfatte teori som sannhet, til å begynne å stille spørsmål og reflektere rundt teoriutvikling, og til i dag å se på kunnskap som kontekstavhengig. Utviklingen har tildels vært smertefull og vanskelig. Det å ha noen sannheter å forholde seg til, gir trygghet og selvtillit. Når kunnskapen nå " kommer an på," fører det til at en kan bli usikker, og at en må ta stilling til hva som er relevant.

Min utvikling har selvsagt ikke skjedd uten at jeg har blitt påvirket av nyere tenkning og forskning, forskning som tar avstand fra kunnskap som objektiv, kontekstfri og generaliserbar. Nyere forskning og ulik litteratur viser oftere og oftere et kunnskapssyn som er kontekstavhengig og sosialt skapt ( Dahlberg., Moss og Pence. 2002). Vi kan si at det har skjedd et paradigmeskifte i synet på kunnskap innen ulike forskningsmiljøer (Jensen 1999).

Samtidig er det noe som er rådende, noe som de fleste tenker og mener, f. eks at vi har en verden å forholde oss til, en verden som er skapt av mennesker med ulike holdninger og verdier. De rådende verdiene og holdningene påvirker oss samtidig som vi har muligheter til å påvirke dem. Vi blir både påvirket og kan påvirke holdningene og verdiene rundt oss og være med på å skape et samfunn ( Berger og Luckmann 1996). I en slik sammenheng kan diskursbegrepet til Foucault (1999) være et begrep som kan

tydeliggjøre hva som er den rådende diskurs innen veiledningsfeltet der jeg gjennomfører min empiri. Foucault sitt diskursbegrep vil jeg redegjøre for i kapittel 2.6.1

Jeg har blitt inspirert av ulike forskere, og både arbeidene til Søndergaard (1996), Sundli (2001) og Søndena (2002) har fått betydning for meg. Møtet med Søndergaard (1996) sin drøfting og fremstilling av konstruktivisemebegrepet har gitt meg en ny måte å forstå kunnskap på. Sundli (2001) har brukt konstruktivismeperspektivet når hun har forsket på veiledning i lærerutdanningen, og Søndena (2002) har fått meg til å reflektere rundt veiledningens betydning i førskolelærerutdanningen.

Sosialkonstruktivismen er på mange måter ikke en enhetlig teori, den har mange ulike innfallsvinkler, og i møte med faglitteraturen viser det seg at ulike forskere og teoretikere legger ulikt innhold i de samme begrepene. Det vil derfor være nødvendig at jeg synliggjør min forståelse av sosialkonstruktivismen.

## 2.1 Sosialkonstruktivisme

Begrepet sosialkonstruktivisme brukes på ulike måter innen ulike fagfelt. Det kan til dels virke forvirrende og uklart. Samtidig vil det å forholde seg til et begrep som må drøftes og redegjøres for i ulike kontekster, gjøre begrepet dynamisk, og begrepet vil kunne være i stadig utvikling.

Som lærer i førskolelærerutdanningen har min konstruktivisemeforståelse vært preget av teorier om utvikling og læring hos barn.

Tetzchner (2001) skriver:

*"Konstruktivismen er en antagelse om at barns oppfattelse av objekter og hendelser ikke er medfødt eller naturgitt, men konstruert av organismen"*( ibid., s.30).

Sitatet bygger på Piaget sin forståelse og har sitt utgangspunkt i kognitiv utviklingspsykologi. Piaget har blitt kritisert for sin stadieteori og framstillingen av barns utvikling. Kritikken av det universelle utviklingsmønsteret har i dag mange tilhengere, og de fleste ser at konteksten barnet vokser opp i, vil ha betydning for barnets utvikling.

Piaget var opptatt av kognitiv utvikling og Tetzchner (2001) tolker Piaget slik:

*"Han (Piaget) ser kognitiv utvikling som en kontinuerlig konstruksjon av ny innsikt og erkjennelse og avviser forutbestemt kunnskap"*( ibid., s.31).

Piaget tar utgangspunkt i en logisk modell, og barnets utvikling er knyttet til stadier. Som tidligere nevnt er det mange som i den senere tid har kritisert Piaget, samtidig som hans tenkning har vært utgangspunkt for ny forskning. Piaget reviderte også sitt forskerarbeid, og i den såkalte "nye teorien" ble både studiene og det logiske grunnlaget mindre viktig. Hos Piaget er det å skape sine konstruksjoner, sin forståelse et individprosjekt. Barnets konstruksjoner vil etter hvert i større og større grad bli mer tilpasset til den fysiske virkelighet ( Tetzchner 2001).

En slik forståelsen vil en sosialkonstruktivist stille seg kritisk til fordi perspektivet synliggjør en forståelse av at det finnes en presis og riktig redegjørelse av den fysiske

verden. Sosialkonstruktivistene tar avstand fra en forståelse om universelle sannheter og objektiv kunnskap.

Vygotsky er den vi først og fremst tenker på når vi snakker om sosialkonstruktivisme innenfor pedagogisk arbeid. Vygotsky blir ofte sett på som motpolen til Piaget, men de har likevel en del felles trekk når de gjelder tenkning om hvordan barn lærer. Begge legger vekt på at barn utvikler seg gjennom å konstruere sin egen forståelse, og de er opptatt av den kognitive utviklingen. Hos Vygotsky er samværet med andre og kulturen og dens uttrykk sentralt i barnets konstruksjoner. Barnet lærer å gjøre alene i morgen det som det i dag har gjort sammen med en voksen. Konstruksjonen av barnets kunnskap skjer i samvær med andre, mer kompetente personer. Kulturens uttrykk som språk, tall, kunst og symboler står sentralt og vil etter hvert bli uttrykk for en felles forståelse (Tetzchner 2001).

Innen den pedagogiske tradisjonen brukes konstruktivismebegrepet i forhold til kognitiv utvikling, og skillet mellom Vygotsky og Piaget er kanskje ikke så stort som det enkelte ganger blir framstilt. Hos begge står individet i sentrum, individets egen læring er hovedfokuset. Vi kan kanskje si at innen logisk konstruktivisme (Piaget) vil læringen være en individuell, personlig, tildels privat aktivitet, og vi kan uttrykke den prosessen som foregår med at: "jeg lærer meg".

Sosialkonstruktivisme i utviklingspsykologisk perspektiv (Vygotsky) vil se på læringen som et felles arbeid mellom barnet og den voksne. Barnet er avhengig av at andre både formidler kunnskaper og hjelper til med anvendelsen. Prosessen kan uttrykkes med at: "jeg lærer sammen med deg".

Min forforståelse av konstruktivisme er preget av tradisjoner fra både Piaget sin logiske konstruktivisme og Vygotsky sin sosialkonstruktivisme. I hovedsak har den vært knyttet til fagfeltet psykologi og barns kognitive utvikling. Når jeg er opptatt av læring og utvikling hos voksne, har jeg behov for å utvide mitt syn på hvordan kunnskap skapes i ulike kontekster.

Sundli (2001) beskriver forskjellen mellom et kognitivistisk og et konstruktivistisk perspektiv i sin forskning om veiledning i lærerutdanningen. I det kognitivistiske perspektivet vil kunnskapen framstå som selvstendig, nøytral, generell og universell. Det konstruktivistiske perspektivet avviser ideen om objektive og universelle sannheter og definerer kunnskap og læring som kontekstuell og diskursiv. En slik forståelse bygger på at mennesket lærer i sosiale sammenhenger, og at mening skapes og utvikles i relasjon til andre. De store fortellinger er borte, de er erstattet av de kontekststilhengende, private og personlige fortellinger (Sundli og Ohnstad 2003).

Hvordan jeg skaper og blir skapt vil i større grad være avhengig av meg selv, min historie og mitt møte med omverdenen. Det gir meg muligheter, og jeg møter utfordringer i forhold til hvordan jeg skaper mitt liv. Det stilles krav til at jeg kan redegjøre for min forståelse, og at jeg kan synliggjøre hvordan jeg har kommet fram til forståelsen.

Det å skape en historisk linje kan ofte være en måte å tydeliggjøre sammenhenger på, og jeg reflekterer ofte over sammenhengen mellom nåtiden og fortiden. Giddens (1997) er skeptisk til en slik historisk, lineær forståelse fordi den bygger på en tenkning som forutsetter at det finnes sammenhenger. Giddens (1997) sier at alt er brudd, og at enhver handling skapes i sin kontekst. Jeg forstår Giddens (1997) skepsis til at fortiden skal være malen for å forstå nåtiden, men jeg tror at historien er en kontekst som kan ha betydning for den enkeltes forståelse. Jeg vil derfor se på sosialkonstruktivismen ut fra et historisk perspektiv for å få kunnskap om sosialkonstruktivismens utvikling.

Wenneberg (2000) viser en historisk linje i utviklingen av sosialkonstruktivismen. En slik linje kan oppleves som et stengsel og ikke som frigjørende, men linjen vil også kunne tydeliggjøre hva som særpreger retningen. Wenneberg (2000) bruker Karl Marx

som utgangspunkt for å forstå sosialkonstruktivismen. Marx var opptatt av de herskende klasser og maktstrukturer i samfunnet. Perspektivet har stor plass i den sosialkonstruktivistiske teorien .

Marx uttrykker seg slik :

*" De herskende klasser har de herskende tanker (ibid.s 40).*

Det gir et innspill til å forstå hvem de herskende klasser er og hva slags tanker som er rådende i vårt samfunn i dag. Mange sosiologer har bygd sin forskning på Marx, og synet på vitenskapsoskologi har utviklet seg ved Scheler, Mannheim og Mertons vitenskapsforskning (Wenneberg 2000).

Idealbildet på vitenskap i 1960 årene var å se på vitenskapsutvikling som perler på en snor. Vitenskapsmenn bygde på hverandres forskning, og vi fikk gradvis mer og mer kunnskap. Ideen var utvikling av kumulativ vitenskap. En slik forståelse møtte etter hvert mye motstand, og Kuhn var en vitenskapsmann som var sterkt kritisk til en slik positivistisk tradisjon (Wenneberg 2000).

Kuhn skiller mellom det han kaller normalvitenskap og revolusjonære faser. I hans arbeider oppstår paradigmebegrepet og startskuddet for et nytt vitenskapssyn blir skapt. Paradigmebegrepet har fått stor betydning for sosialkonstruktivistene fordi det nye vitenskapssynet bygger på en forståelsesramme som åpner for nye måter å forske på og på nye innfallsvinkler til teori og empiri. I et slikt perspektiv vil forskeren være opptatt av prosessen og hvordan selve forskningsprosessen har betydning for det innholdet forskningen vektlegger. Forskeren selv må være bevisst sin egen rolle som medskaper av den kunnskapen som utvikles (Wenneberg 2000).

Språket og språkets form vil ha betydning, og i følge Wenneberg (2000) har mange sosialkonstruktivister hentet inspirasjon fra den sene Wittgenstein.

Wittgenstein (2003) sier at språkets betydning bestemmes gjennom situasjoner hvor språket brukes. Det vil være sosiale konvensjoner og sosialiseringen som bestemmer den korrekte adferden. I forskningen vil språket som brukes, ha en betydning for innholdet, og fokuseringen vil kunne ha betydning for resultatene som framstår. Vi kan stille spørsmål ved om språket åpner opp for nytenkning og refleksjon, eller om valg av ord og uttrykk holder tenkningen fast i en form.

Søndergaard (1996) synliggjør ulike retninger innen den sosialkonstruktivistiske tenkningen. Hun drøfter blant annet begrepet og viser til at det både blir brukt begrepet konstruksjonister med -n- og konstruktivister med -v. Gergen (1995) valgte å bruke begrepet konstruksjonist for å hindre forvirring og sammenblanding til den klassiske Piaget- tradisjonen. Søndergaard (1996) skriver at det kanskje ikke har så stor betydning hvilket ord som brukes, fordi det i hovedsak er et likt perspektiv både hos de som kaller seg sosialkonstruktivister og hos psykologiske sosialkonstruksjonister.

*" Det drejer sig om opgøret med realismen og essentialismen, opgøret med de modernistiske videnskabsidealener, og om pointeringen af den sociale virkelighed som konstrueret af mennesker" (ibid.,s.15).*

Det vil i følge Søndergaard (1996) ha liten betydning om jeg bruker begrepet konstruktivist eller konstruksjonist, men det sentrale er mitt syn på vitenskap, mitt syn på hvordan kunnskap utvikles og hvordan mening skapes i ulike kontekster.

I arbeidet med å forstå hovedtrekkene i sosialkonstruktivismen er jeg opptatt av at fokuset flyttes fra enkeltindividene til interaksjonen mellom mennesker. En slik forståelse kan være viktig når jeg skal forske på veiledning. I veiledningsarbeidet vil det alltid være et samspill mellom veileder og veisøker. I møtet vil det skje en interaksjon og hva som skapes av mening for både veileder og veisøker, er interessant. Slik jeg forstår

sosialkonstruktivismen, vil fokuset i større grad flyttes fra et jeg til et vi. I en læringssammenheng vil vi kunne uttrykke det med: "vi lærer sammen."

Relasjonene mellom personene vektlegges mer enn enkeltindividenes individuelle læring. Vår felles forståelse skapes underveis, og vi møtes med ulike tolkninger av en "virkelighet". I drøfting og felles meningssskaping utvikles nye konstruksjoner der vi påvirker og påvirkes av hverandre.

I forhold til veiledningsforskningen vil et slikt perspektiv være sentralt både i mitt møte med veilederne og i veilederens møte med sine veisøkere. I avhandlingen vil jeg bruke begrepet sosialkonstruktivist fordi jeg er opptatt av relasjonen og det sosiale samspillet mellom veilederne og de nyutdannede.

Sosialkonstruktivismen kritiseres fra ulike hold blant annet for at alt blir relativt, at alt blir like gyldig og at alt har like stor verdi. Kjølrup (1997) skriver at det er nødvendige å ha både skepsis og tillit til vitenskapen. Det vil være nødvendig å stille seg spørsmålet om vi kan stole på resultatene, og om prosessen som har ført fram til resultatene, er i samsvar med resultatfremstillingen. Kjølrup (1997) skriver at vi må være spørrende og undrende, men at en generell skepsis nødvendigvis ikke fører til utvikling. Vi må ha en grad av skepsis, og vi må ha en grad av tillit slik av vi studerer vitenskapsresultatene ut fra den konteksten der resultatene har kommet fram.

Holm (1998) er kritisk til sosialkonstruktivismen og skriver:

*"den grunnleggende feil ved sosialkonstruktivismen, er at man tager en point, der er viktig og interessant, når det gjelder sosialvidenskaberne og psykologien, og utstrakt det til andre områder"* (ibid.,s.27).

Det er kanskje innenfor samfunnsvitenskap og psykologi det er lettest å se hvordan vi konstruerer vår egen forståelse av samfunnet rundt oss. Vår opplevelse vil alltid være kontekstavhengig og avhengig av den tiden vi lever i. Samtidig vil det også innenfor samfunnsvitenskap og psykologi være områder som oppleves av den enkelte som mer eller mindre sanne. Den rådende diskurs er et begrep som brukes når det snakkes om hva som er "sant" eller "ikke sant" (Foucault 1999).

Holm (1998) er kritisk til en forståelse der alt er kontekstavhengig.

*"Den viden, vi kan få om disse sosiale og psykologiske forhold, må afspejle, at det, vi undersøger, er sosialt konstruert, og at selve den videnskaplige proces er en sosial konstruktion. Heraf følger, at den viden, vi kan genere om disse forhold, aldri kan være kontekst- og tidsuafhængig. Men det følger ikke, at der ikke kan være andre forhold i verden, hvorom det er muligt at generere kontekstuafhængig viden"* (ibid., s.27).

Det å ha et kritisk perspektiv på den teorirammen jeg har valgt for avhandlingen, ser jeg på som viktig og lærerikt. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet er for meg et nytt perspektiv, og jeg vil gå inn i dette arbeidet med en åpen, undrende og kritisk holdning. Jeg må være kritisk til min egen meningsdanning, forsøke å få et bilde av min forforståelse, være undrende til hvordan min kunnskap skapes og hva som påvirker meg og til hvordan denne forståelsesrammen vil være med på å prege mine resultater. Sosialkonstruktivismen må ikke presenteres som "den sanne kunnskap," men som et alternativ for å forstå hvordan kunnskap skapes i ulike kontekster.



## 2.2 Et samfunnsperspektiv på veiledning av nyutdannede førskolelærere

Arbeidet med veiledning av nye lærere har et samfunnsmandat. St. melding 16 (2001-2002) og Rammeplan for førskolelærerutdanning (2003) synliggjør de samfunnsmessige forventningene. I dokumentene ser vi en vektlegging av studentenes behov og de nyutdannedes personlige utvikling.

Sennett (1992) har vært opptatt av den personfokuseringen som på mange måter preger vårt samfunn i dag. Han skriver at vår tid er preget av et personlig fokus, et fokus mot personlig vekst, der det å framstå med sine følelser blir vurdert som et kvalitetstegn. Sennett er kritisk til utviklingen og kaller dette et "intimitetstyranni." Sennett mener vi må balansere og styre personfokuseringen på en bedre måte. Vi må i større grad være opptatt av det offentlige liv og synliggjøre et privat rom som ikke nødvendigvis alle andre skal ha tilgang til.

Sundli (2001) skriver om intimitetstyranniet i avhandlingen der hun redegjør for sin forskning på veiledningen i lærerutdanningene. Hun viser til at vi må ha et etisk perspektiv på veiledningssamtalen. Dersom veilederen først og fremst er opptatt av studentens følelser og personlige forhold, vil det kunne føre til krenkelse og umyndiggjøring av studenten. Kravet og forventningene om at studenten skal gi av seg selv og at hun skal synliggjøre sine holdninger og verdier, kan oppleves som invadering og et maktovergrep.

Et slikt kritisk perspektiv vil det også være nødvendig å ha i forhold til arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere. I utdanningen vil det ligge et tydelig kontrollaspekt i veiledningsarbeidet fordi studentene skal sertifiseres som lærere. I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere er sertifiseringen gjort, men arbeidsgiverne kan pålegge de nyutdannede veiledning. Enkelte kommuner utlyser stillinger der det presiseres at nyutdannede får veiledning det første året i yrket. Hva innholdet i veiledningsarbeidet skal være, er i liten grad presisert, og vi kan risikere at den nyutdannede opplever veiledningen som kontroll fra arbeidsgiver om de er egnet til stillingen. Vi må derfor ha en høy etisk standard på veiledningssamtalene, og taushetsplikt må pålegges både veileder og veisøker. Veiledningens hensikt må defineres og avklares i den enkelte veiledningssamtale slik at situasjonen kan være preget av trygghet og tillit.

Jeg har som nevnt blitt inspirert av forskere med et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Perspektivskiftet fra individ til fellesskap, fra konkurranse til samarbeide, fra hierarkisk lederorientering til nettverksorientert lederskap har begeistret meg (Peavy 1998), selv om jeg ser at det på mange måter står i sterk kontrast til det som preger samfunnet rundt oss i dag. Gergen (1992) påpeker at et postmoderne potensial kan være at

vi i stedet for å være opptatt av hvordan det "er", kan snu dette til en utfordring og påpeke hvordan det "kan bli". Det synes jeg er et spennende perspektiv, og tanken om at jeg selv kan være med på å påvirke og utvikle det samfunnet vi er en del av, er en optimistisk ide som jeg ønsker å leve etter.

I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere vil møtet mellom veileder og veisøker kunne gi rom for drøfting, diskusjon og meningsskaping. I et slikt arbeid kan det legges rammer for ny forståelse og ny kunnskap. Det ligger store utfordringer i samarbeidet mellom veisøker og veileder. Veilederne har som regel lang erfaring fra arbeid i barnehagen, og de har blitt plukket ut av arbeidsgiver som gode representanter for førskolelæreryrket. De nyutdannede har liten eller ingen erfaring utenom praksisperiodene i utdanninga, men har med seg nyere teorier og ideer om endring og utvikling.

Kvernbekk (1995) bruker begrepene erfaringstyranni og teorityranni. I veiledningsarbeidet kan det skje at de nyutdannede møter et erfaringstyranni. Det kan være slik at veiledernes lange og solide praksis setter rammer for hva som er gyldig kunnskap i barnehagene. For de nyutdannede kan det bety å gå fra et tyranni til et annet. For i følge Kvernbekk (1995) er kanskje utdanningsinstitusjonene preget av det hun kaller et teorityranni, dvs. at teori læres for å foreskrive praksis. Dersom veilederne ikke ser at de nyutdannedes teorikunnskap er et viktig innspill til den erfaringsbaserte kunnskapen, vil teori og praksis kunne framstå som motpoler. Et slikt perspektiv blir sentralt når jeg skal forske på veiledernes uttrykte forventninger til veiledning med nyutdannede førskolelærere.

Barnehagen som institusjon har i liten grad vært utsatt for offentlig innsikt og kritikk. Det offentlige engasjementet i forhold til barnehager har først og fremst vært et fokus på antall plasser, pris og fleksibilitet for foreldrene. Rammeplanen for barnehager synliggjør offentlige forventninger til innholdet i barnehagene, men mulighetene for individuelle fortolkninger er store. Innholdsfokuseringen når ikke fram i den offentlige debatt, og det blir først og fremst pedagogene selv som diskuterer innholdet og arbeidsmåtene i barnehagene.

Barnehagens plass i utdanningsforløpet blir for tiden diskutert, og det foreligger et forslag om å flytte sektoren fra Barne- og familiedepartementet til Utdannings- og forskningsdepartementet. Et slikt departementsskifte er foreløpig ikke vedtatt, men dersom det blir vedtatt, kan det kan hende at barnehagenes kvalitet og innhold vil bli mer diskutert. En diskusjon i det offentlige rom vil kunne være viktig for å få flere perspektiver på barnehagenes målsettinger og arbeidsmåter.

For å bruke Kvernbekk (1995) sine begreper kan det være fare for at veiledning av nyutdannede førskolelærere kan være preget av et erfaringstyranni. Dersom veilederne først og fremst er opptatt av å gi de nyutdannede praktiske råd og tilpasse de nyutdannede til den praksisen som er i barnehagene, vil det kunne oppleves som et erfaringstyranni. Den

nyutdannede førskolelæreren vil utsettes for en tilpassning og ikke selv ha muligheter for å skape sin profesjonelle rolle.

I tiltaket *"Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"* har departementet bestemt at høgskolenes rolle skal være sentral. Høgskolene er økonomisk ansvarlige, og det legges opp til at lærere fra høgskolene både skal skolere veiledere og gi veiledning på veiledning. En slik organisering vil kunne føre til at det blir sett kritisk på både teori og praksis. I møte mellom høgskoleansatte, veiledere og nyutdannede vil det være mulig at ulike meninger utfordrer hverandre og skaper grobunn for ny forståelse. Høgskolelærernes syn på praksis vil ha betydning, de vil kunne sette teoretiske perspektiver på arbeidet i praksisfeltet, samtidig som praksisfeltets erfaringsbaserte kunnskap vil kunne påvirke teorilærenes teoriforståelse. Dersom høgskolelærerne ser på teori som oppskrift på praksis, vil det være fare for at det ikke fører til utvikling, men til at teori og praksis vil leve som to atskilte deler.

Veiledning av nyutdannende førskolelærere kan sees på som et tiltak for å knytte høgskolenes teorikunnskaper og praksisfeltets erfaringskunnskap sammen. Kvalbein (1998) er opptatt av forholdet mellom lærerutdanningene og praksisfeltet og etterlyser et større engasjement fra lærerutdanningsinstitusjonene når det gjelder praksis. Slik Kvalbein (1998) beskriver situasjonen er det lite samarbeid både mellom fagene i høgskolene og mellom høgskolene og praksisfeltet. Strømsnes (1995) har lignende resultater og viser til at praksisfeltet kan gi uttrykk for misnøye dersom teorifeltet tar en belærende rolle. Dersom forholdet mellom praksisfeltet og teorifeltet er preget av så lite samarbeid og gjensidig tillit, vil det være en stor utfordring å få til et læringsmiljø der vi alle skal lære av hverandre, slik jeg oppfatter at Stortingsmelding nr. 16 legger opp til.

I Stortingsmelding nr. 16 ( 201-2002 ) står det:

*"En støtte i overgangen kan være en god investering dersom det setter i gang en prosess med refleksjon over teori og praksis og fører til ønske om stadig å lære mer. Veiledningen må legges opp slik at de unge kan bli utviklingsorientert og få endringskompetanse , ikke bare tilpasser seg rutiner på et nytt arbeidssted"*( Kap. 6.1).

Sitatet underbygger behovet for at det fokuseres både på teori og praksis i veiledningsarbeidet, og for at veiledning skal være noe mer enn førstehjelp for den nyutdannede.

Departementet ser mange effekter av et slikt arbeid.

*" Departementet mener at en systematisk veiledning av nyutdannede vil gi et løft i skolen og barnehagen og i lærerutdanningen fordi det vil bedre samhandlingen mellom yrkesfeltet og utdanningsinstitusjonene" ( St. meld. 16. Kap .6.5.3.).*

Jeg oppfatter sitatet som sentral føring i arbeidet med nyutdannede lærere i barnehage og skole. Arbeidet med veiledning av de nyutdannede skal ikke bare ha et fokus på den nyutdannede, men i like stor grad på barnehagen og utdanningsinstitusjonene. Det betyr at vi må flytte fokuset på en slik måte at vi blir opptatt av hva alle de berørte parter lærer. Et slikt perspektiv åpner for utvikling og læring i et fellesskap.

Jeg er opptatt av hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere veilederne gir uttrykk for. Oppgaven tar utgangspunkt i veilederne forventninger og hvordan de formuleres i gruppeintervjuene. Forventninger skapes av personen selv, og de skapes av omgivelsene. Hva som påvirker oss, kan noen ganger være uklart for den enkelte.

Forventningene på makronivå og eksonivå, slik det framstilles av Bronfenbrenner (1979), ser vi gjennom den offentlige debatt, St. meldinger, rundskriv og ulike planer. Offentlige dokumenter vil selvsagt være styrende til en viss grad, men forventninger på mikronivå vil kanskje ha enda større betydning. Den enkelte veileders oppfatninger av og egne erfaringer med veiledning vil kunne ha betydning for hvordan veilederrollen fylles. Her vil den enkelte veileder være påvirket av ulike forventninger både fra grunnutdanningen som førskolelærer, fra den spesifikke veilederopplæringen, fra høgskolenes veiledere, fra andre kollegaer og fra de nyutdannede selv.

Veilederne i empiriundersøkelsen er alle ferdig utdannede førskolelærere, og de har alle stillingen som pedagogisk ledere eller som styrere i barnehager. Jeg vil nå redegjøre for profesjonsbegrepet for å synliggjøre ulike syn på profesjoner og på veilederprofesjonen.

### 2.3 Profesjonsbegrepet

Hva slags definisjon og syn vi har på profesjoner, vil kunne ha betydning for veilederne forventninger til veiledning. Et slikt perspektiv mener jeg er viktig i møtet med intervjupersoner for å forstå og vurdere deres uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere.

En profesjon kan defineres på følgende måte

*".. en yrkesgruppe med en bestemt utdanning som kvalifiserer til et kjerneyrke som gruppen har et visst monopol på å utøve ,og som gir et grunnlag for å definere visse spørsmål som spesifikt faglig for gruppen" ( Knoff 1986., s.14).*

Det at veilederne og de nyutdannede har samme yrkestilknytning, og at de begge er utdannede førskolelærere, vil kunne ha betydning for fokuset i veiledningen. De har et felles utgangspunkt, et felles faglig språk og en forståelse av barnehagen som

organisasjon. Det vil kunne oppleves som viktig og riktig i veiledningssamtalen, men det kan også føre til at mye blir tatt for gitt, og at det ikke stilles spørsmål ved det spesifikt faglige som preger feltet.

I mange sammenhenger har det vært drøftet om førskolelæreryrket kan kalles en profesjon. Vi kan blant annet se at ufaglærte i enkelte sammenhenger får pedagogiske lederstillinger i en tidsavgrenset periode. En slik praksis har ført til at profesjonsdiskusjonen har blitt aktualisert.

Brusling (1998) setter opp følgende kriterier for en profesjon:

- den tilbyr spesialiserte tjenester.
- har høyere utdanning og praktisk erfaring.
- arbeider selvstendig med vanskelige saker.
- har noen privilegier.
- tar ansvar.

Kriteriene vil de fleste førskolelærere kjenne seg igjen i, men det at det blir gitt dispensasjon fra utdanningskravet, gjør at førskolelærerprofesjonen er mindre vernet enn f.eks. legenes. Det er vanskelig å se for seg at en sykepleier tiltrer en kirurgstilling.

I dagligtalen blir ofte ordet profesjonalitet brukt om det å kunne sitt fag, det å mestre oppgavene og ta ansvar for disse. I fremmedordboka (Kunnskapsforlaget 2003) framstår ordet profesjon som knyttet til et yrke eller et håndverk.

Callewaert (2001) skiller mellom en vid og snever betegnelse av begrepet profesjon

*"Jeg bruker ikke betegnelsen "profession" i snæver betydning, men som en generell betegnelse for de folk der beskjeftiger sig med nevnte aktivitet, selv om mellemerhervervene efter min opfattelse ikke er professioner i sosiologisk forstand" (Ibid.,s.124).*

Callewaert er mer opptatt av den praktiske gjennomføringen av et yrke enn den formelle kompetansen som er bestemt for profesjonen. En profesjon har tendens til å avgrense seg fra andre profesjoner og på den måten framstå med spesifikk kunnskap, spesielt ansvar og med selvstendighet (Sundli 2001).

Veilederne i undersøkelsen har en yrkesbakgrunn som førskolelærere, og de vil selv betegne seg som profesjonelle førskolelærere. De har den formelle utdannelsen, og de har erfaring fra barnehagearbeid. De nyutdannede er i starten av sin yrkeskarriere og har den formelle utdannelsen, men mangler erfaring fra arbeidet som pedagogisk leder i barnehagene. Det kan føre til at de nyutdannede føler seg mindre profesjonelle enn veilederne, og de kan derfor oppleve det som vanskelig å arbeide selvstendig. Veiledernes syn på de nyutdannede vil kunne ha betydning for det arbeidet som utføres i veiledningen.

Veilederne vil kunne se på de nyutdannede som profesjonelle, eller de kan vurdere de nyutdannede som uselvstendige og hjelpetrengende.

Veilederne har fått noe opplæring i veiledningsteori og metode i forbindelse med deltakelsen i *"Tiltaket veiledning av nye lærere i barnehage og skole"*. Noen har formell kompetanse i veiledning, mens andre utfører arbeidet uten noen form for sertifisering. Alle veilederne har en profesjon som førskolelærere, men de fleste lærer seg veiledning samtidig som de veileder nyutdannede førskolelærere. Denne formen for organisering kan det stilles spørsmål ved. Det kan være en mulighet for at de nyutdannede opplever det vanskelig for å få veiledning av en veileder som er under opplæring, eller det kan føre til at den nyutdannede føler seg mer likeverdig med sin veileder. Hvordan dette oppleves, vil være avhengig av om veilederens kompetanse vurderes ut fra formell utdanning, eller om kompetansen vurderes ut fra veilederens praktiske gjennomføring av veiledningen.

I samfunnet har det skjedd en økende grad av profesjonalisering og mange av har advart mot en slik utvikling. Flere har tatt til orde for at en slik utvikling til dels kan være skadelig og skape et klientsamfunn (Torgersen 1972). Et samfunn der noen defineres som de som har kunnskapen, og andre som ukyndige, vil kunne skape klienter som blir hjelpetrengende og ikke selv kan ta ansvar for sine problemer og utfordringer.

### 2.3.1 Veilederprofesjonen

Dersom vi tar utgangspunkt i kriteriene for hva som er en profesjon ut fra et sosiologisk perspektiv, vil det kanskje være noe usikkert om vi innenfor barnehage og skolesektoren har en veilederprofesjon. Våre veiledere er først og fremst gode førskolelærere med erfaring fra barnehagen. Kommunene har plukket ut representanter de ser på som dyktige og kyndige førskolelærere. I arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere har veilederne ikke noen økonomiske privilegier, men de får anledning til å delta på kurs og til å ha møter med sine veisøkere i ordinær arbeidstid. For noen vil kanskje det være en form for belønning.

I arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere i Østfold, Vestfold, Buskerud og Telemark har det vært prøvd ut ulike modeller, men alle veilederne har fått en teoretisk innføring i veiledning. Hva slags teori som har blitt vektlagt og hvordan veilederne er fulgt opp vil variere fra fylkene til fylke. I de regionene der jeg har gjennomført min empiri er det lagt lite vekt på den formelle utdanningen av veiledere, men modellen har vektlagt at veilederne lærer veiledning mens de selv er veiledere for nyutdannede førskolelærere i *"Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"*. Veilederne er først og fremst knyttet til sin profesjon som førskolelærere.

## 2.4 Ulike veiledningstradisjoner

Veiledningsbegrepet er på mange måter et uklart begrep. Det har både en hverdagsforståelse og en fagforståelse. Det kan være en fordel at begrepet ikke er fastlåst og stivnet, men at det hele tiden diskuteres og omskapes i ulike kontekster. Samtidig kan begrepets mange innfallsvinkler gjøre det vanskelig både for veileder og veisøker å vite hva som forventes av veiledningen. Det kan føre til usikkerhet og uklare forventninger til både innhold og form på veiledningsarbeidet.

Veiledningsdefinisjoner er laget ut fra ulike vitenskaplige retninger, ulike mål for veiledningen og ut fra ulike yrker eller profesjoner. Veilederne i undersøkelsen er alle utdannede førskolelærere, men de kan ha fått veilederopplæring ut fra forskjellige tradisjoner og fra ulike institusjoner. Veiledningstradisjonene kan ha påvirket veilederne. Jeg vil derfor synliggjøre noen av de teoretiske innfallsvinklene som jeg tror kan ha vært med på å danne den veilederrollen som synliggjøres i arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere i barnehager.

### 2.4.1 Bakgrunn for valg av veiledningsteori

Arbeidet med nyutdannede førskolelærere i barnhagen beveger seg innenfor et pedagogisk felt. Det er et veldig stort felt, og vi vil kunne finne veiledningsstrategier som bygger på ulike teoretiske retninger. Jeg tar ikke mål av meg til å få med alle de retninger som finnes, men har gjort et utvalg ut fra erfaringer med veiledningsskolering og studier av fagplaner fra ulike høyskoler rundt i landet. Jeg har undersøkt fagplaner for pedagogisk veiledning, tverrfaglig veiledning og praktisk veiledning ved ulike høyskoler.

Jeg har vurdert informasjon lagt ut på nettet fra følgende skoler: Høgskolen i Agder, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Stavanger. Fagplanene har jeg studert ved å se på målene for veiledningsutdanningen, arbeidsmåtene og målgruppene.

Noen av høyskolene har veilederutdanning som ordinær videreutdanning, andre tilbyr tjenester om veilederopplæring via sine eksterne kurs og oppdragsenheter. Det vil være vanskelig ut fra informasjonen som er lagt ut på skolenes nettsider å si hva som vektlegges ved den enkelte høyskole, men jeg mener det er mulig å trekke ut noen områder som preger veiledningsplanene. Undersøkelsen viser noen hovedområder som er rådende når det gjelder veiledning innen det pedagogiske området, og jeg har gjort mitt utvalg ut fra disse fagplanene. Med utgangspunkt i veiledningsteori, mine erfaringer fra arbeidet med

veiledning og studier av fagplaner har jeg valgt ut veiledningsteori som jeg mener kan være med på å belyse problemstillingen som fokuserer på veiledernes forventninger til veiledning når de veileder nyutdannede førskolelærere.

## 2.4.2 Veiledning i håndverksfagene

Flere av veilederne i forskningsarbeidet mitt har erfaring som øvingslærere for førskolelærerstudenter. Denne erfaringen vil de kunne ta med seg inn i arbeidet med veiledningen av nyutdannede førskolelærere. I arbeidet med studenter kan øvingslæreren framstå som mester og studenten som svenn. Øvingslærernes mandat er på den ene siden å kontrollere og vurdere om studentene kan mestre arbeidsoppgavene på en tilfredsstillende måte, og på den andre siden å utvikle reflekterte praktikere.

Sundli (2001) viser at mandatet i liten grad oppfylles fordi veiledningen fører til lite refleksjon og til at studentene er mer opptatt av å ta en rolle der de først og fremst etteraper øvingslæreren. Sundli (2001) kaller dette kloning.

De nyutdannede har erfaring med å være studenter og de vil kunne ta med seg sin erfaring fra å være student i møtet med veiledningen de blir tilbudt som nyutdannede. Det vil derfor også i forhold til veiledning av nyutdannede være vesentlig å vurdere om veiledningen fører til, refleksjon eller om det først og fremst er tilpasning til praksisfeltet.

I mange av håndverksfagene vektlegges den kompetente mester, den som viser lærlingen hvordan den rette utøvelsen er. Direkte deltakelse i arbeidet, med kommentarer og veiledning underveis, er en viktig arbeidsform. Førskolelærerutdanningen har i en lang periode vært kritisk til mestertradisjonen, og det har blitt gitt uttrykk for et ønske om at veiledningen i praksisperiodene skal bære preg av refleksjon og danning og ikke kloning og tilpasning. (Sundli 2001)

Nå viser forskningen til Sundli (2001) og Søndena (2002) at våre bestrebelser for å oppnå refleksjon og danning ikke har gitt resultater slik vi har trodd. Øvingslæreren som mester er fremdeles sentral for studentene, og øvingsopplæringen kan for mange framstå som det å lære gjennom råd, det å få tips og det å kopiere øvingslærerens gode løsninger.

Skagen (2000) problematiserer den tradisjonelle tolkningen av mesterlære og veiledning og viser til en teoretisk forankringen i feltet kalt "situated learning" (Lave og Wenger 1991). Konteksten og situasjonen er sentral i en slik forståelse av læring. Lærlingen vil gradvis få en plass i praksisfellesskapet. Studenten vil gå fra å ha en passiv observatørrolle til gradvis å bli et fullverdig medlem. Nielsen og Kvale (1999) tar til orde for en rehabilitering av mesterlæren og legger mer refleksjon inn i sin forståelse enn det vi tradisjonelt kjenner fra håndverkstradisjonen. Samtidig er det viktig å være bevisst på den a-symmetriske relasjonen det vil være mellom eksperten og novisen, og på at det kan være vanskelig å skille mellom læring og tilpasningssosialisering (Rasmussen 1999). Nielsen og Kvale (1999) er ikke spesielt opptatt av veiledning, men av hvordan den nye medarbeideren gradvis får fullverdig medlemskap i organisasjonen ved deltakelse.



I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere kan det skje at veileder og veisøker er kollegaer på samme arbeidsplass, men veisøker vil alltid ha et selvstendig ansvar på sin avdeling. Tidligere år har enkelte veiledergrupper vært sammensatt slik at styrer har vært veileder for en nyutdannet i sin barnehage. Vi har drøftet slike forhold i veilederteamene og har sett en uheldig sammenblanding mellom veiledning og ledelse. I andre sammenhenger har styrere veiledet nyutdannede fra en annen barnehage, og rollene har da vært mer avklart. I mitt forskningsarbeid står ingen av veilederne i et direkte ledelsesforhold til veisøkerne.

Håndverksområdets veiledning vil være preget av modelløring der mesteren står fram som en tydelig og faglig modell. Veiledningen innen håndverksområdet vil sette fokus på demonstrasjon, øving og korreksjon.

I tiltaket *"Veiledning av nyutdannede lærere"* gir høgskolelærere veiledning på veiledning. Høgskolelærernes deltakelse vil kunne fungere som en type modelløring, og det kan være at veilederne se på høgskolelærernes veiledning som den korrekte formen for veiledning. Veilederne vil kunne føle at deres veiledning blir vurdert opp mot noen objektive kriterier, og høgskolens lærere kan oppleves som kontrollører. I en slik sammenheng kan veilederne bli satt i en avmaktssituasjon i forhold til høgskolen.

I empiriundersøkelsen vil jeg kunne finne ideer, tanker og forestillinger som kan være påvirket av tradisjoner fra mester / svenn tenkning (Nielsen og Kvale 1999), eller fra "situated learning" (Lauve og Wenger 1991). Veilederne vil kunne gi uttrykk for ulike tradisjoner når de blir intervjuet om veiledning av nyutdannede førskolelærere.

Jeg vil nå gå over til en kort presentasjon av terapiområdet. Området vil bli presentert på en kortfattet måte for å gi en oversikt over feltet.

### 2.4.3 Terapi

Jeg vil redegjøre for terapitradisjonen fordi det kan hende at noen av veilederne er inspirert av ideer fra terapitradisjonen når de skal veilede nyutdannede førskolelærere. I veiledningsskoleringen har det blitt lagt vekt på et skille mellom terapi og veiledning, samtidig som vi kan se at mange av metodene og ideene ved veiledning er inspirert av terapitradisjonen. Terapiområdet er et stort felt, og jeg kan på ingen måte belyse hele feltet, men vil redgjøre for områder jeg mener er relevant for problemstillingen.

Lauvås og Handal (2000) viser til Caplan når de definerer terapi. Terapi er:

*"- behandling som tar sikte på å lindre symptomer på psykiske problemer eller fjerne årsakene til de.*

*- behandling som kommer i stand ved at den hjelpesøkende selv ønsker diagnose og behandling på grunn av opplevd smerte, ubehag eller dårlig fungering.*

*- basert på en felles forståelse av at personlige og private forhold skal bringes fram og bearbeides" ( Ibid. s 44 ).*

Terapien tar utgangspunkt i at samtalen skal belyse behovet for hjelp, og at psykiske problemer og personlige forhold skal behandles. Synet på veisøker er at veisøker er en pasient.

For veilederne i arbeidet med nyutdannede kan det skje at de vil møte nyutdannede som trenger spesiell personlig oppfølging. Det er en utfordring for veilederne å vurdere om dette er veiledning, eller om arbeidet grenser mot terapi. Det er viktig å skille mellom faglig veiledning og terapi, samtidig som jeg kan se at god faglig veiledning kan ha i seg en terapeutisk effekt. Den som mesterer jobben sin, vil kanskje ha større mulighet for å overføre mestringsevnen til andre deler av livet sitt.

Johansen (1998) bruker rådgivningsbegrepet som et overordnet begrep, og inn under rådgivningsbegrepet finner vi ulike underbegreper som terapi, rådgivning, konsultasjon og veiledning. Hun skisserer opp den psykodynamiske tradisjonen, den adferdsterapeutiske tradisjonen, den rasjonelle/ kognitive tradisjonen og den humanistiske tradisjonen. Det er den psykodynamiske og den humanistiske retningen jeg kjenner mest igjen i veiledningsarbeidet i barnehagene.

Den psykodynamiske retningen bygger på Freud og hans forståelse av hvordan vonde og vanskelige opplevelser i barndom vil ligge lagret og kan påvirke oss i voksen alder.

Den humanistiske rådgivningstradisjonen tar utgangspunkt i det gode mennesket og et syn på at mennesket selv har muligheter til å hankses med sine problemer.

Johansen (1998) viser til Rogers som sier at alle mennesker:

- "- har verdi i seg selv, er unike og fortjener respekt,*
- både har evne og rett til å finne sin egen vei og får de muligheter til det, vil de vurdere riktig og handle klokt,*
- kan velge sine egne verdier,*
- kan være konstruktive og ansvarlige,*
- kan hamle opp med egne følelser, tanker og atferd,*
- har potensiale for konstruktiv forandring og personlig utvikling mot et fullverdig liv" ( Ibid .s 41).*

Innenfor retningen står speiling og bruk av spørsmål sentralt. Carl Rogers verdisett og tanker om terapi har kanskje betydd mer for utvikling av veilederrollen enn det vi i utgangspunktet tenker oss. Når vi ser på punktene til Rogers, blir de svært ideelle, og det kan være vanskelig å se at det gjelder en pasient som har behov for hjelp.

Terapitradisjonen tar utgangspunkt i et individrettet tiltak der årsaker ofte knyttes til egenskapsforklaringer på hvordan den enkelte er eller har hatt det. Dette kjenner vi igjen i veiledningssamtaler der det fokuseres på individets egenskaper og i mindre grad på individets muligheter i den gitte kontekst.

Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole skal ikke være terapi. I skoleringen og i utvalget av litteratur som presenteres for veilederne i deres opplæring, blir det lagt stor vekt på et slikt skille. Likevel kan det hende at veilederens forventninger kan være påvirket av terapitradisjonen, og det kan være vanskelig å skille mellom terapi og terapeutisk effekt ( Lauvås og Handal 2000).

Det er selvsagt svært urettferdig å belyse den tunge terapitradisjonen med noen få ord, men jeg har blitt trukket den inn for å se om noe fra denne tradisjonen kan ha påvirket veiledernes forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere.

Tradisjonen, som vi kan se på er rådende innen veiledningsfeltet i det pedagogiske området, er utviklet fra strategien " *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere* " (Handal og Lauvås 1983) .

Jeg vil nå presentere og drøfte strategien som framstår som rådende i skolering av veiledere som veileder nyutdannede førskolelærere i barnehagen.

#### 2.4.4 Handling og refleksjonsmodell for veiledning

I arbeid med veiledning innen barnehage- og skolesektoren er handlings- og refleksjonsmodellen svært sentral.

I 1983 presenterte Handal og Lauvås sin veiledningsteori " *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*" som la spesiell vekt på veiledning i lærerutdanningen. De fulgte senere opp med "Veiledning og praktisk yrkest teori" i 1990 og en revidert utgave av samme bok i 2000. Lauvås og Handal (2000) kaller nå modellen en handlings- og refleksjonsmodell for veiledning.

Barne- og familiedepartementet igangsatte i 1990 veilederopplæring i barnehagesektoren, og Lauvås, Lycke og Handal var sentrale i skoleringen av veilederteamene. Teamene var sammensatt av representanter fra Fylkesmannen, Kommunenes sentralforbund og lærerhøgskolene. Denne skoleringen har på mange måter vært styrende for hva som har blitt sett på som veiledning både innen skole og i barnehagesektoren.

Handlings- og refleksjonsmodellen tar utgangspunkt i veisøkerens problemstillinger. I modellen har begrepet praktisk yrkest teori fått en sentral plass.

Lauvås og Handal (2000) skriver:

*" I "På egne vilkår" lanserte vi begrepet "praksisteori" og ante lite den gangen at det nesten skulle bli et ord i dagligspråket i lærerutdanning" (ibid. s. 10).*

Begrepet praksisteori ble senere utdypet til praktisk yrkest teori. Her kommer begrepet yrke inn, noe som blir viktig for å sette veiledningen inn i en sammenheng. Handal og Lauvås påpeker at de er opptatt av yrkesveiledning. De er opptatt av at veiledningen skal fokusere på yrkesfaglige problemstillinger og har i liten grad vært opptatt av det personlige.

*" Det er som oftest grøfter på begge sider av vegen, og det er mulig at vi har vært så bevisste på å unngå å falle i terapigrøften at vi balanserer på kanten av den andre: intellektualisering og sak" ( ibid. s. 46).*

Et slikt reint yrkesfaglig fokus på veiledningen har kanskje vært vanskelig å få til i praksis. Det å vurdere en sak intellektuelt uten å ta med følelser, vil kanskje føre til et kunstig skille

og ikke fremme helhetlig læring. Praktisk yrkesteori defineres som den enkeltes forestillinger om praksis og dens samlede handlingsberedskap for praktisk virksomhet.

En slik forståelse av hva som styrer våre handlinger, vil være det sentrale i teorien. Det vil si at vi som personer er sammenvevd av holdninger, verdier, teorier og erfaringer. Veven vil ha betydning for hva slags handlinger vi utfører. Lauvås og Handal (2000) skriver at beskrivelsen kanskje er et idealisert bilde av den enkeltes praktiske yrkesteori. De fleste av oss har nok en praktisk yrkesteori som både er uryddig og taus. Begrepet praktisk yrkesteori er sentralt for veilederne når de veileder de nyutdannede. Begrepet har de møtt i mange sammenhenger, både i grunnutdanningen og i veilederopplæringen.

Praktisk yrkesteori modellen viser tre nivåer som blir presentert som en trekant, der holdninger og verdier blir kalt P3 og plassert i toppen av trekanten. Erfaringer og teorier er plassert i midten og blir kalt P2. Nederst er praktisk handling, kalt P1, plassert. Ideen er at veiledningssamtalen tar utgangspunkt i praktisk handling (P1) for å se den praktiske handlingen i lys av erfaring og teori (P2) og holdninger og verdier (P3). Modellen brukes aktivt i veiledningssamtalen. Modellen forenkler og kategoriserer for å få delene tydelige, men det kan være en fare for at helheten går tapt.

Modellen skiller mellom handlinger, teorier og erfaringer og verdier og holdninger. I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere bruker veilederne modellen i veiledningssamtalene. Veiledningen skal ta utgangspunkt i praksis, men det kan virke som om det å drøfte holdninger og verdier har en høyere status enn det å drøfte handlinger. En slik praksis vil jeg stille meg kritisk til. Dersom veiledningen først og fremst skal grave fram det skjulte, kan det føre til det Sennett (1978) kaller initmitetstyrani, og den faglige veiledningen kan få mer form av terapi.

Taus kunnskap<sup>3</sup> er et sentralt begrep i handlings- og refleksjonsmodellen. Modellen tar utgangspunkt i at veiledning kan være en metode for å sette ord på den kunnskapen som er skjult for oss selv. Det er et mål å få artikulert den tause kunnskapen ved hjelp av hvorfor-spørsmål. Veilederen får rollen som den som stiller spørsmål for å få veisøkeren til å tenke etter og få fram områder som har vært skjult. Taus kunnskap er et område som har vært mye diskutert, og mange forskere har vært opptatt av temaet. Både Schön,(1983) Polyani(1966) og Molander (1990) er teoretikere som har problematisert begrepet taus kunnskap. Enkelte har hevdet at begrepet tildekker mer enn det klargjør, og at begrepet fører til at kunnskap ikke artikuleres og vurderes.

Lauvås og Handal (2000) skriver:

*" Veiledning bør ha som funksjon å hjelpe hver enkelt yrkesutøver til å bli mer bevisst sin praktiske yrkesteori. Dette har sin verdi i seg selv, men trolig er det en avgjørende forutsetning for endring og at mest mulig av det som ligger bak (under*

<sup>3</sup> Stilletiende, inneforstått kunnskap.

eller over?) handlingene i yrkesfeltet, blir tilgjengelig for analyse og kritisk vurdering, først og fremst for personen selv, men også i konfrontasjon med yrkesgruppens normer"( Ibid s.148).

Handlings- og refleksjonsmodellen er opptatt av å få fram det som er usynlig for veisøkeren, og artikulering er grunnlaget for å få til endring og utvikling. Modellen tar utgangspunkt i handling, enten det som skal gjøres, eller det som har blitt gjort. Hos Handal og Lauvås står begrepet førveiledning sentralt, det å få veiledning i forkant av noe som skal utføres. Førveiledningen tar utgangspunkt i tanker, ideer, planer og forestillinger om hva veisøker tror vil skje, altså er det hypotesene som blir drøftet og vurdert. Handal og Lauvås sier også at etterveiledning er nyttig, men presiserer at det er lurt om ettertanken kan komme først.

I strategien "*På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*"(1983) presenterer Handal og Lauvås veiledningsgrunnlag som et verktøy for veiledningssamtalen. Veiledningsgrunnlagene har vært tenkt som redskap for å synliggjøre veisøkers tanker og ideer. Veisøker har forberedt veiledningen og har hatt muligheter til å velge ulike handlingsalternativer. Gjennomgang av veiledningsgrunnlaget kan også brukes som en forberedelsesfase for veileder.

Sundli (2001) er kritisk til bruk av veiledningsgrunnlag og skriver i sin avhandling at veiledningsgrunnlagene kan fungerer som en kontrakt som gir veileder anledning til å styre og kontrollere samtalen.

I arbeidet med nyutdannede førskolelærere har veisøkerne skrevet veiledningsgrunnlag, men de har selv vurdert om veileder skulle få grunnlaget i forkant av veiledningssamtalen. Veilederne i "*Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnhage og skole*" vil derfor kunne ha ulike erfaringer med veiledningsgrunnlagenes betydning for veiledningssamtalen.

Refleksjonsbegrepet<sup>4</sup> har en sentral plass i handlings- og refleksjonsmodellen og det har på mange måter blitt tatt som en selvfølge at veiledningen har ført til refleksjon. Refleksjonsbegrepet har blitt vurdert av flere forskere i den senere tid. Søndena (2002) har en vurdering av begrepet refleksjon og hvordan det blir brukt i veiledning av førskolelærerstudenter. Hun skiller blant annet mellom et aktivt refleksjonsbegrep, som er brukt i filosofien, og et passivt refleksjonsbegrep, som er brukt i optikken. Søndena (2002) bruker begrepene "Transendent" refleksjon og "Immanent" refleksjon. Den transendente refleksjonen er nyskapende, overskridende og overindividuell, og den immanente er ikonografisk, iboende og individuell. Søndena (2002) påpeker at mye av den veiledningen som førskolelærere i utdanningen møter, er mer immanent enn

---

<sup>4</sup> Refleksjon : Tilbakekasting av en bølgebevegelse fra en flate,gjenspeiling, betraktninger, ettertanke, overveielser . Gyldendal fremmedordbok.

transendent. Refleksjon har blitt tatt som en selvfølge, og veilederne er lite bevisst på hva refleksjon i et filosofisk perspektiv kan være. Søndena (2002) viser at refleksjon i veiledningen brukes til å reprodusere en tradisjonell førskolelærerrolle.

Lauvås og Handal (2000) knytter refleksjonsbegrepet til ulike rasjonalitetsformer. De skiller mellom teknisk rasjonalitet, kommunikativ rasjonalitet og kritisk rasjonalitet.

*"Ut fra teknisk rasjonalitet vil vi være opptatt av å reflektere over hva vi gjorde i en bestemt situasjon."*

*" Ut fra kommunikativ rasjonalitet vil vi i høyere grad knyttet refleksjonen til ulike parters forståelse av situasjonen og handlingene i den ."*

*" Det er ut fra den kritiske rasjonaliteten at vi i særlig grad kommer til å våge oss inn i en kritisk refleksjon der vi legger vekt på å prøve holdbarheten av vår egen forståelse i lys av andre begrepsmessige, teoretiske eller verdimeslige perspektiver som kan medføre at vi må rekonstruere viktige sider ved den forståelsen vi allerede har bygd opp" (ibid. s.148).*

Refleksjonsbegrepet slik det framstår i Lauvås og Handal (2000) kan ha både en immanent og en transendent funksjon, for å bruke Søndena (2001) sine begreper. Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved om refleksjonen i veiledningssamtalen fører til noe overskridende, eller om den kun blir en bekreftelse og fokus på mer av det samme. Dersom veilederne er mest opptatt av å trygge og støtte veisøkerne, vil det kanskje være vanskeligere å få til veiledning som utfordrer den rådende tenkningen.

Veiledningsarbeid i handlings- og refleksjonsmodellen er individuell og bygger på veisøkers egne utfordringer og problemstillinger.

Handal og Lauvås (1983) skriver:

*" Det er et viktig mål for veiledning av lærere å medvirke til å gjøre den enkelte læreren seg mer bevisst hennes praksisteori. Dette innebærer konkret å hjelpe læreren til å forstå hva slags kunnskap og hvilke verdier som ligger bak det hun gjør eller planlegger å gjøre, og å gjøre synlig hvorfor det er slik. Dette kan gjøres ved å spørre etter begrunnelser for handlinger og belegg for påstander" (Ibid. s. 22).*

Vi kan se at målet med veiledningen er det individuelle og det kognitive. Det er den enkelte veisøker som ved hjelp av spørsmål fra veileder skal begrunne og legitimere sine holdninger, verdier, teorier og handlinger.

I forbindelse med skoleringen av veiledere i barnehager og skoler utarbeidet Lauvås, Lycke og Handal ( 1990 og 1996) ulike modeller eller oppdrag som kunne brukes for å lære veiledning. Oppdragene har en stram struktur, og instruksjonene som følger, gir konkrete råd til kursledere. Modellene har blitt mye brukt i veiledningsarbeid, og

arbeidsmåtene er fremdeles sentrale når jeg vurderer ulike høskolers opplæring i veiledning.

Teoriene som ble etterfulgt av modeller og skolering over hele landet, har nok ført til at denne teoriforståelsen har fått stor plass innen barnehage og skolesektoren. Veilederne i arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere kjenner alle til handlings- og refleksjonsmodellen. Mange av dem har 50 timers kurs etter modellen, og de har deltatt i høskolenes øvingslæreropplæring som har vært preget av teorien.

Handlings- og refleksjonsmodellen kan nok på mange måter være styrende for veilederes syn på egen veilederrolle, og for hva de uttrykker av forventinger til veiledning. I fagplanene som jeg har undersøkt, blir systemisk veiledning synliggjort som et alternativ til handlings- og refleksjonsmodellen. Jeg vil derfor kort beskrive det Gjems (1995) har kalt et systemisk perspektiv på veiledning.

#### 2.4.5 Systemteoretisk perspektiv på veiledning

Systemteori er en tverrfaglig teori som blir brukt innenfor ulike disipliner. Gjems (1995) har skrevet om veiledning i profesjonsgrupper, og bygger sin metode for veiledning på systemteori. Systemteorien er opptatt av relasjonene mellom menneskene i systemet. Både Bateson (1979) og Bronfenbrenner (1979) har vært viktige bidragsyttere til å utvikle systemteorien, Bateson med sitt syn på kommunikasjon, relasjon, forandringer og vekst, og Bronfenbrenner med sin teori om sammenhenger mellom makro-, ekso-, meso- og mikrosystemet.

Begrepet sosiale systemer står sentralt i systemteorien, og relasjoner blir sett på som et system. De ulike systemene er igjen delt opp i deler, og sammenhengen mellom helhet og deler blir viktig. I systemisk veiledning trer begreper som helhet, relasjon, her og nå tenkning og sirkularitet fram. Helhetsbegrepet synliggjør at et problem ikke kan løses som en enkelt sak. Et problem eller en utfordring må alltid sees i lys av helheten. Vi skaper forutsetninger for hverandre, og de som arbeider sammen i systemet, vil etter hvert utvikle kunnskaper og knytte sammen verdier. I ethvert system vil det være en relasjon mellom deltakerne. Relasjonene kan være positive og utløse energi, eller de kan være negative og tappe deltakerne for energi. Relasjonene er en sak både mellom deltakerne innad i systemet og i forhold til andre systemer.

Gjems (1995) skriver:

*" Veiledningens oppgave blir å peke utover den konkrete sak eller situasjon og knytte relasjoner til eksterne faktorer som påvirker og påvirkes av saken "(Ibid. s.25).*

Veiledningen vil derfor ha som oppgave å sette fokus på det som skjer i det Bronfenbrenner (1979) kaller makro- eller eksosystemet. Synliggjøringen av de andre systemene vil kunne tydeliggjøre utfordringene på mikronivået. Her og nå tenkningen bygger på en forståelse av at det er mer sentralt å stille spørsmålet om hva vi skal gjøre, enn hvorfor noe ble som det ble. Veiledningen tar utgangspunkt i en her og nå situasjon som deltakerne ønsker å belyse. I samtalen stilles hvordan- spørsmål, men det dveles i liten grad med hvorfor - spørsmål. I systemisk veiledning vil poenget være at her og nå - perspektivet er utgangspunkt for utvikling og for gjennomføring av handlinger.

Sirkularitet og sirkulære spørsmål står sentralt i systemtradisjonen. Den ser på hvordan ulike hendelser påvirker hverandre og setter fokus på hvordan de ulike deltakerne skaper forutsetninger for hverandres væremåter. En slik form vil stå i kontrast til den individrettede, kognitive veiledningsformen vi finner i handlings- og refleksjonsmodellen. Den systemiske veiledningen har helheten og systemet i fokus, samtidig som individet har en plass i sitt mikrosystem og er en del av helheten.

Jeg har nå beskrevet noen av de tradisjonene som jeg mener kan ha betydning for veiledernes forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere. De ulike forståelsesmåtene blir fortolket og gjennomføres på ulike måter avhengig av den enkelte veileder og den konteksten veiledningen forgår i. En slik forståelsesramme vil jeg bruke når jeg skal vurdere og analysere resultatene i avhandlingen. Ikke for å få fram det skjulte, men for å ha en oversikt over den rådende diskurs som preger veiledningsområdet i dag.

Jeg vil nå fokusere på konstruktivistisk veiledning. Ikke fordi jeg tror den preger dagens veilederopplæring, men fordi jeg tror at det å bringe inn konstruktivismen som et analyseredskap, kan være til hjelpe for å studere veiledning ut fra ulike perspektiver. Ut fra et konstruktivistisk syn vil det være områder innen veiledning som må drøftes eksplisitt, og et meningsinnhold som må synliggjøres.

## 2.5 Konstruktivistisk veiledning

I den senere tid har flere forskere og praktikere vært opptatt av å finne nye former på veiledningssamtalen. Den konstruktivistiske veiledningen som er beskrevet hos Plant (1997) og Peavy (2000) viser nye perspektiver på veiledningens form og til dels dens innhold. Det har oppstått et behov for å finne nye veiledningsalternativer fordi samfunnsendringene fører til et ønske om å finne nye rammer for analysearbeidet.

Peavy (2000) skriver at de fleste yrkesveiledninger i dag har forståelsesrammer om arbeid og yrkesliv som er foreldede. Han er opptatt av at den nye tid krever nye måter å forstå oss selv på. Han sier at det forutsigbare og trygge brytes opp i vår tid, og at vi vil føle et behov for å forstå, for å utvikle meninger og for å skape grunnlag for



kommunikasjon. Peavy (2000) er opptatt av at vår tid trenger nye briller og at konstruktivistisk veiledning kan være et alternativ til tidligere retninger innen veiledning.

Plant (1997) støtter opp om dette og skriver:

*" Vi lever i forskjellige virkeligheter, som vi selv konstruerer. I vores konstruksjoner søker vi hver især og sammen at skabe mening i vores liv"( Ibid .s.36).*

Forståelsen av at vi selv er konstruktører av våre liv, men at det skjer i et samarbeid med omgivelsene, fører til at analyseredskapene vår i veiledningen må utvides fra det individuelle til en felles kontekst der både veileder og veisøker bidrar.

Peavy ( 2000) har laget et skjema som kan hjelpe oss til å vurdere vår egen forståelse av verden.

*"kontraster mellan den gamla och den nya värdsåskådingen*

Gammal värdsåskåding			Ny värdsåskåding	
Tänkesatt	vs.		Värderingar	
Jagfixerat	*		Sosialt integrerande	
Självhävdande	*		Sosialt intergrerande	
Rationalistisk	*		Intuitivt	
Expansionistisk	*		Bevarande	
Konkurrens	*		Samarbete	
Avgränsat	*		Holistiskt	
Kvantitet	*		Kvalitet	
Linjaritet, statiskhet	*		Icke- linjaritet	
Härskarorienterat	*		Gemensamt handlande	
Hierarkiskt	*		Nätverksorienterat	
Lederbeslut	*		Beslut gjennom enighet	

Ibid., s.33.

Peavy (2000) sier ikke at vi i dag har en slik forståelse, men at veiledningsarbeidet kan bevisstgjøre en slik tenkningen.

Peavy har bakgrunn som terapeut og bruker terapien når han skriver om veiledning. Han tar utgangspunkt i individuell veiledning og veisøkere som selv ønsker å få veiledning. Sundli (2001) problematiserer dette og er kritisk til Peavys orientering mot det terapeutiske i veiledningen. I forhold til veiledning av nyutdannede førskolelærere vil det være viktig å skille mellom veiledning og terapi, derfor er det elementer av Peavys veiledningsformer som kanskje ikke er aktuelle å bruke i veiledningen med de nyutdannede førskolelærerne.

Konstruktivistisk veiledning blir presentert av Peavy (2000) og Plant (1997), og de har begge en ny måte å ramme inn problemene på. Det finnes alternative løsninger, og en leter ikke etter det eneste rette svaret. Tydeliggjøring av konteksten står sentralt i konstruktivistisk veiledning, og relasjonene mellom veileder og veisøker blir drøftet.

Peavy (2000) understreker at det ikke finnes en metode for veiledning. Dersom vi gjør veiledning til metodikk, vil vi i følge Peavy (2000) ha den forståelsen at alle mennesker er like og trenger samme form. Veiledningen er en dynamisk prosess mellom veileder og veisøker.

Peavy (2000) tar utgangspunkt i mennesker som søker veiledning, og skriver:

*"Når et människa söker vägledning beroer det alltid på att någoting inte fungerar i hennes tilvaro. Hon ar - ibland vagt, ibland mycket tydligt - medveten om att ett behov inte blir tillgodosett"* (Ibid. s. 76).

Her kommer det tydelig fram at fokuset hos Peavy er den hjelpetrengende veisøker, og at veilederen er hjelperen. I mitt arbeid med de nyutdannede er det ikke alltid behov for hjelp, men for å utforske og utvikle pedagogisk tenkning. I konstruktivistisk veiledning vil det å utforske og beskrive livsrommet være vesentlig. Veileder og veisøker går sammen på oppdagelse .

Peavy (2000) setter opp følgende punkter som han kaller verktøy for veilederen.

- "1. Det dialogbaserte samtaleet.*
- 2. Frågor som tydliggör livserfarenheter.*
- 3. Metaforer.*
- 4. Kartläggning av levnadsrummet.*
- 5. Identifisering av livsavgjørende händelser.*
- 6. Kontrafaktiske experiment"* (Ibid., s.76)

Mange av disse elementene vil vi finne i andre veiledningsmetoder, men arbeid med metaforer og kontrafaktiske eksperiment synliggjør ideene i konstruktivistisk veiledning. I fremmedordboka (Kunnskapsforlaget 2003) blir en metafor definert som billedlig betydning eller billedlig uttrykk.

Plant (1997) er opptatt av bruken av metaforer både i form av språklige bilder og i bruk av tegninger og skisser. Han viser til at veiledere kan trekke fram gjenstander for å få veisøker til å bevisstgjøre indre bilder, f.eks. et kompass, som kan få fram spørsmålet hvilken vei vil du velge, eller en bumerang, som kan få fram spørsmålet hvordan kan du få dette tilbake?

I språket vårt er det mange billedelige uttrykk som vi tar for gitt. Uttrykk som "å ta opp tråden", "jeg holder på å drukne i arbeid", "jeg svever" osv. er metaforer som brukes i dagligspråket. Metaforene kan ha et innhold som veilederen bør stoppe opp ved og dermed få en større kjennskap til veisøkerens livsverden. Det kan bli en ekstra utfordring i møte med veisøkere med flerkulturell bakgrunn. Derfor må vi ved bruk av metaforer sjekke ut hva mottakeren forstår av innholdet og selv etter spørre når vi ikke forstår en metafor.

Kontrafaktiske eksperiment vil ligne på det å stille opp en hypotese. Vi kan snu situasjonen på hodet og forsøke å få en ny tenkning fram. Ofte sitter vi fast i vår egen forståelse, vi ser ingen vei ut av situasjonen. Veisøkeren kan komme i den situasjonen at hun blokkeres og blir mer opptatt av begrensningene enn av mulighetene. Her vil veilederen kunne hjelpe til ved å synliggjøre et eksperiment, en tankelek, som kan få veisøkeren inn i andre tankebaner. Veiledningen kan kanskje tydeliggjøre om begrensningene sitter i de praktiske forutsetningene, i de sosiale forutsetningene eller i veisøkerens personlige forutsetninger.

Peavy (2000) er opptatt av at konstruktivistisk veiledning kan være nyskapende og frigjørende.

*"Att gå in i ett problemlösningssamtal med en annen människa som partner - så att säga hand i hand - og inte vara en ekspert, som förväntas "lösa" den vägledningssökandes problem är att befrias från en börda"*(Ibid. s.136).

Uttalelsen må ikke forveksles med at veilederen ikke trenger kunnskap. Peavy (2000) mener at veiledere må være eksperter på kommunikasjon og på språket som arbeidsredskap. Peavy (2000) tydeliggjør en aktiv veilederrolle, som ved bruk av ulike kreative metoder møter den enkelte veisøker ut fra deres forutsetninger. Partnerskapet eller alliansen mellom veileder og veisøker må bygge på en ide om at begge parter kan utvikle nyskapende tanker.

Plant ( 1997 ) skriver:

" For den konstruktivistiske veileder giver det mening dvs. at kunne gjennomskue, bearbeide og muligvis omkonstruere sine konstruksjoner"( ibid. s.40).

I dette forskningsarbeidet der fokuset er veiledere for nyutdannede førskolelærere i barnehagen, er en slik innramming spennende. Forståelsen legger vekt på at også veilederne kan lære noe i veiledningen. I intervjuene vil jeg etterspørre veiledernes utbytte av å være veiledere og vil jeg kanskje få fram noen resultater som kan drøftes i forhold til en slik innramming.

Konstruktivistisk veiledningen vil ha som mål å dekonstruere og finne mening i de bildene som veisøkeren kommer med. Det vil da være mulig å få fram et likeverdig forhold mellom veileder og veisøker. Vi vil i konstruktivistisk veiledning kunne ha et større fokus på fellesskapet, på organisasjonsutvikling og på nyskaping enn i veiledning der veisøker blir definert som hjelpetrequende.

Det er selvsagt ikke ønskelig å sette opp konstruktivistisk veiledning som den eneste riktige måten å veilede på, fordi det vil stå i konflikt med konstruktivismens ide om det å være åpen for de ulike forståelsesrammene, og det å se at kunnskap skapes i kontekster.

I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere vil det kunne skje at noen av de nyutdannede er hjelpetrequende og har behov for individrettet veiledning. Det må vi selvsagt ta på alvor, men i utgangspunktet bør de som har blitt sertifisert som førskolelærere, være dyktige nok til å starte på sin yrkeskarriere. Dersom veiledningsarbeidet med de nyutdannede er individ- og personrettet, kan det være fare for at fokuset blir mer på hva de ikke kan enn på hva de kan. De nyutdannede kan bli gjort til hjelpetrequende klienter. Veiledernes syn på de nyutdannede, vil kunne ha stor betydning for valg av innhold og arbeidsmåter i veiledningssamtalen. I mine intervjuer vil slike temaer bli drøftet, og resultatene og drøftingene vil synliggjøres i kapittel 4.

## 2.6 Veiledningssamtalens ulike uttrykk

Jeg har kalt dette kapittelet "ulike uttrykk" og tenker meg at uttrykk er et ord som kan brukes på forskjellige måter. Uttrykk kan assosieres med det å synliggjøre et ansiktsuttrykk, noe jeg viser ved mimikk, fakter eller kroppsspråk. Et uttrykk kan vi også knytte til verbalspråket, ord som brukes av ulike grupper for å skape en felles forståelse. Faguttrykk er en typer stammespråk som tilhører de som har kunnskap om et fag, eller som tilhører en profesjon. Kulturuttrykk er en kode for dem som tilhører ulike grupper. Metaforer vil ofte synliggjøre uttrykk som er sentrale for en kultur. Veiledere vil ha sitt eget fagspråk, sine egne uttrykk og handlingsmåter som preger veiledningssamtalene. I dette kapittelet synliggjøres ord og uttrykk som kan ha betydning for veiledere, og som er viktige når jeg skal analysere veilederes forventninger til veiledning.

Så langt har jeg laget en skisse av både de samfunnsmessige forventningene som tydeliggjøres i St. melding 16 og Rammeplan for førskolelærerutdanning og de ulike teoretiske retningene som kan ha påvirket veiledernes uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere. Jeg skrev innledningsvis at jeg ønsket å utfordre min forforståelse og lot meg inspirere av et, for meg, nytt teoriperspektiv. Det vil derfor være sentralt å drøfte noen begreper slik jeg finner dem i sosialkonstruktivistisk teori og knytte dem til problemstillingen.

Min problemstillinger er:

***" Hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for ?"***

En slik problemstilling synliggjør at jeg ikke får fram hvordan noe er, men hvordan noen gir uttrykk for sine meninger om et tema. Når meninger skapes, dannes de på grunnlag av tidligere erfaringer, møte med teori og den forståelsen som preger det miljøet personen forholder seg til. Forventninger skapes i ulike kontekster, og forventningene kan tildels være individuelle og personlige, samtidig som det er viktig å være bevisst at det skapes felles forståelse av hvordan noe bør være innenfor ulike miljøer.

Jeg har valgt ut noen begreper som kan ha betydning for drøftingen av resultatene. Hvert begrep vil bli begrunnet ut fra fokuset i avhandlingen.

## 2.6.1 Diskurs

Diskursbegrepet brukes på ulike måter av ulike filosofer, noe som fører til at det er nødvendig at jeg definerer min forståelse av begrepet. Ordet er hentet fra latin og betyr samtale, drøfting, disputt (Fremmedordbok, 2003). I veiledningsteori har vi tradisjonelt hentet diskursbegrepet fra Handal og Lauvås sine tolkninger av forholdet mellom dialogen og diskursen.

Lauvås og Handal (2000) skriver:

*"I den diskursive veiledningen er det nettopp poenget å flytte vektleggingen bort fra den hyggelige, sosiale og tannløse praten og over til saksforholdet, nemlig til forholdet mellom teori og praksis, tilknyttet den enkeltes tenkning og handling"* (Ibid. s. 227).

Det at veiledningssamtalen skal ha et diskursivt preg, står sentralt i handlings- og refleksjonsmodellen.

Lauvås og Handal (2000) definerer diskursen slik:

*"- maktfri samtale mellom likeverdige parter,*

- om saksforhold som har betydning for begge,
- der den overordnede interessen knyttes til erkjennelse, og
- der "det bedre argument" skal tillegges avgjørende vekt" (Ibid., s. 226).

Det ser ut som om diskursen er et ideal, og diskursen blir knyttet til den kritiske rasjonaliteten (Lauvås og Handal 2000). En slik forståelse av diskurs har preget meg, og jeg har tenkt at en maktfri samtale har vært det jeg skal etterstrebe. Samtidig har jeg erfart at det har vært vanskelig å få til slike ideelle samtaler.

Foucaults (1999) diskursbegrep og forholdet mellom diskursen og makten er en spennende og ny vinkling på veiledningssamtalen. Her blir diskursbegrepet forstått som det som oppleves som gyldig, det som styrer våre tanker og handlinger på en ubevisst måte, et nettverk av forventninger, både de som er synlige for oss, men også de som er usynlige. Begrepet vil kunne ligge tett opp til kultur- og kodebegrepet, men maktperspektivet er tydeligere i Foucaults bruk av diskurs.

Diskursbegrepet er sentralt i forhold til veiledning. Dersom veilederne bruker Handal og Lauvås sin definisjon, vil de ha diskursen som et ideal der de vil etterstrebe den maktfrie samtalen. Det kan føre til at veilederne blir engstelige for å synliggjøre hva de tenker og hvorfor de tenker som de gjør. I en slik samtaleform kan veilederne bli usynlige og utydelige fordi målet med veiledningen er den maktfrie samtalen.

Dersom veilederne bruker Foucault sitt diskursbegrep, vil de sammen med veilsøkerne ha en åpen og undersøkende holdning til hvorfor de tenker som de gjør. De vil da kunne ha en kritisk holdning til hva det er som preger relasjonene, samtalene og handlingene. Vi kan se at ulike bruk av begrepet diskurs vil kunne føre til ulike typer veiledningssamtaler.

Den maktfrie samtalen som ideal er vanskelig å holde fast ved. Den blir romantisk og kan kanskje være med på å skjule de maktfaktorene som påvirker både vår tenkning og våre handlinger. Dersom noe blir synlig for oss, vil det kanskje være lettere å foreta endringer. Det å ha en åpen, spørrende og kritisk holdning, vil muligens føre til endringer og forbedringer som vi selv er med på å styre.

## 2.6.2 Språk

Språk er sentralt i forhold til veiledning fordi språket, både det verbale og den non-verbale, er det viktigste redskapet i veiledningssamtalen. Veiledningen består av samtale, men det er mer enn en dagligsamtale. Skagen (2000) sier at veiledningssamtalen er en egen talesjanger. Sjangerbegrepet henter vi fra litteraturteorien, og vi kjenner igjen en måte

å skrive og tale på ut fra rammer og regler som kjennetegner sjangeren. Det å tenke seg veiledningssamtalen som en egen sjanger kan gi oss innspill til å se etter om veiledningssamtalen har stabile strukturer og former.

Hvordan vi bruker språket, vil kunne synliggjøre hvordan vi forstår verden rundt oss. Vi ordsetter og kategoriserer for å skape logiske strukturer som kan hjelpe oss til å forstå og handle på best mulig måte. Wittgenstein (2003) er en viktig inspirasjonskilde for å forstå språkets betydning. Han legger vekt på at mennesket, språket og verden gjensidig skaper betingelser for hverandre. Vi vil kunne se at vår bruk av ord og uttrykk kan skape forutsetninger for andres oppfattelse av et tema. Måten vi skriver eller snakker om et tema på, vil synliggjøre vår forståelse. Wittgenstein (2003) sier at språket ikke er statisk, men utvikles og endres i ulike historiske og nåtidige kontekster. Han bruker begrepet språkspill og synliggjør det lekende og utforskende i språket.

*" Man kan si at begrepet spill er et begrep med uklare konturer . - Men er et uklart begrep et begrep?- Er et uskarpt fotografi overhode et bilde av et menneske? Ja, kan man alltid med fordel erstatt et uskarpt bilde med et skarpt? Er det uskarpe ikke ofte nettopp det vi trenger? " (Ibid., s. 55.)*

Wittgenstein oppfordrer oss til å være undersøkende og nysgjerrige til det diffuse og det som framstår som uklart. Det er en utfordring i veiledningen der ordene og de presise uttalelsene kanskje får større betydning enn den søkende og spørrende uttalelsen.

Wittgenstein (2003) sier at et ords betydning er dets bruk i praksis. Dermed vil det ligge etiske dilemmaer i ordenes uttrykk fordi det ikke alltid er samsvar mellom det jeg sier og det jeg gjør. I empirien vil jeg ta utgangspunkt i veiledernes språklige uttrykk. I avhandlingen vil jeg ikke få fram hva veilederne gjør i veiledningsmøtene med de nyutdannede, men hva de sier de gjør og deres uttrykte forventninger til veiledningen. Dette vil jeg komme tilbake til i oppgavens metodedrøfting i kapittel 3.

Språket skaper en virkelighetsforståelse, og språket er knyttet til kultur, ikke bare i forhold til nasjonaliteter, men i like stor grad i forhold til hvilken gruppe den enkelte tilhører. I møtet med de nyutdannede førskolelærerne vil det kunne være språklige kulturforskjeller mellom den nyutdannede veisøker og den lokale, erfarne veilederen. Ordene, uttrykkene og metaforene som brukes, vil kunne ha ulikt innhold. Språket vil kunne være et godt utgangspunkt for å dekonstruere og skape ny felles mening, men det betinger at både veileder og veisøker er åpne for å se på sin egen forforståelse og sammen drøfte seg fram til en felles eller overlappende forståelse. Uklarhetene kan synliggjøres, og begge parter kan bli bevisste på sine konstruksjoner, noe som igjen kan danne grunnlag for en rekonstruksjon.

Ordene er bare en del av det som uttrykkes i samtalen. Mimikk og kroppsspråk gir svært viktig informasjon. Det kroppslige uttrykket vil prege samtalen og på mange måter virke sterkere enn de ordene som blir sagt. I kommunikasjonsteori er det blitt lagt stor vekt

på at det må være samsvar mellom kroppsspråk og verbalspråk. Signaler som sendes ut av både veileder og veisøker, kan være tegn på at samtalen ikke har den dialogformen som veiledningssamtalen har som ideal. Det at veileder er bevisst sitt eget kroppsuttrykk, og det å være var for veisøkers kroppsspråk, er betydningsfullt for å få til en god samtale. Den tradisjonelle veiledningssamtalen, som har vært inspirert av den kognitive tradisjonen, har blitt kritisert for at den i stor grad har vært opptatt av ordene og i mindre grad opptatt av andre måter å uttrykke seg på.

Plant (1997) skriver at metaforer spiller en stor rolle i menneskelig kommunikasjon. Metaforene fører noe mer inn i samtalen. Bildene som dukker opp når vi hører eller bruker en metafor, kan få oss i ulike stemninger, og vi kan assosiere lukt og smak. I veiledningsarbeidet vil både veileder og veisøker bruke ulike metaforer. Ofte foregår dette på en ubevisst måte, og metaforene ligger der som et innhold som gjør samtalen levende. Metaforene er viktige innspill, og de kan utforskes og brukes som innfallsvinkler for refleksjon i veiledningssamtalene. Metaforene er knyttet til kultur, både nasjonalt og i ulike grupper. Rihel Brenna, leder av foreldreutvalget for grunnskolen i Oslo, er opptatt av hvordan bruk av metaforer kan føre til misforståelser.

Hun skriver følgende:

*" Gita, som har hindubakgrunn, beskriver stolt sin lille datter. " Hun er som ei ku," sier hun til Marit. Marit blir sjokkert over Gitas krenkende uttalelse om sitt barn . Hvordan kan hun som mor si at hennes barn er dum som ei ku ? For Gita betyr kua godhet, omsorg og kjærlighet" (Aftenposten 12. mai 04).*

Ut fra denne lille historien kan vi se at det å ha et bevisst forhold til metaforene som brukes, blir viktig. Dersom Marit, i stedet for å bli sjokkert, hadde etterspurt Gita sin forståelse, ville de begge fått en ny forståelse av at metaforen ku kan ha ulike betydninger avhengig av konteksten der den er skapt.

Veiledernes forventninger til veiledningssamtalen vil uttrykkes gjennom språket og veiledernes bevissthet på eget språk og veisøkernes språk vil ha betydning for veiledningssamtalen.

I enhver relasjon vil det være en maktrelasjon mellom deltakerne. Det er et perspektiv som er viktig når vi studerer veiledningssamtalen, og jeg vil drøfte begrepet makt i forhold til temaet veiledning av nyutdannede førskolelærere.

### 2.6.3 Makt

Ordet makt vil for mange være et negativt ladet ord, noe vi ikke vil bli forbundet med. I veiledning har den maktfrie relasjonen vært et ideal, uten at begrepet makt har vært diskutert i særlig grad. Engelstad (1999) drøfter begrepet makt og viser til ulike



forståelsesmåter av begrepet. De fleste har en hverdagsforståelse av begrepet, der det ofte kobles sammen med maktmisbruk. Makt kan oppleves som noe negativt, noe vi bør unngå og noe vi tar avstand fra. En slik hverdagsforståelsen av begrepet makt kan føre til at vi ikke er bevisst den påvirkningen vi utsettes for i våre daglige liv, men at makten først synes når vi er vitne til maktmisbruk. Både Bourdieu (1990) og Foucault (1994) er opptatt av makt som relasjon, og de gir uttrykk for at makten ikke kan eies, men de fremstiller den som et nettverk av spenninger og aktiviteter.

I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere, der idealet har vært den maktfrie samtale, har vi kanskje vært med på å skjule maktrelasjonene. Forholdet mellom veilederne og veisøkerne vil være mer eller mindre a-symmetrisk og veilederens syn på veisøkerne vil ha betydning for hvordan relasjonen mellom dem skapes.

Foucault (1994) sier at makten i det moderne samfunn er usynlig, og at den derfor i mindre grad vil føre til motmakt. Når makten blir utydelig, blir det vanskelig å vite hvor makten er. I et større perspektiv vil det kunne føre til en følelse av avmakt. Avmakt kan føles når det blir vanskelig å koordinere interesser og skape en fellesforståelse av hva som bør endres og hvorfor.

Bourdieu (1990) bruker begrepene grunnleggende kapital eller symbolsk kapital når han drøfter makt i samfunnet. Hos Bourdieu er ikke kapital kun knyttet til økonomi, men både den kulturelle kapitalen og den sosiale kapitalen er vesentlig for å få tilkjent makt i et samfunn. Den kulturelle kapitalen vil være sentral når veilederne skal få en posisjon og skape tillit hos veisøkeren. Veltalenhet er noe av det Bourdieu framholder som et tegn på kulturell kapital. Det å bli oppfattet som veltalende og få andre til å lytte, vil skape gode relasjoner og gi posisjoner som kan føre til makt og tillit.

Bourdieu (1990) sier at det mest effektive herredømmet er når noe ikke må forklares, men at det oppfattes som "det er bare sånn", når det ikke lenger stilles spørsmål, når vi avfinner oss med situasjonen og godtar det som evigvarende sannheter. Bourdieu kaller dette symbolsk vold og sier at spesielt utdanningssystemet utfører denne volden. Utdanningssystemet kan fungere som institusjoner som tilpasser enkeltpersoner inn i en rådende diskurs, der det i liten eller mindre grad er lov til å komme med alternative løsninger. "Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere" er knyttet til utdanningssystemet og det er derfor mulig å undre seg over om tiltaket er igangsatt for å sikre at tilpasningen blir mest mulig effektiv og smertefri og i samsvar med den diskurs som preger praksisfeltet.

Foucault (1994) uttrykker at det er makt i alle relasjoner, og at vår oppgave vil være å demaskere og stille spørsmål til hva som påvirker oss. I forhold til veiledningsarbeidet med de nyutdannede førskolelærerne vil det være et sentralt spørsmål. Forholdet mellom veileder og veisøker må drøftes og avklares. Likeledes vil den relasjonen som den nyutdannede er i på sin arbeidsplass, være et tema for drøfting i forhold til makt. Den nyutdannede blir ofte tilsatt i en lederstilling der hun formelt sett skal styre andre, men

opplever at det reelt sett er andre som styrer avdelingen. Makten kan ikke kan eies, men makten må skapes i relasjonen til resten av avdelingspersonalet.

Tillit vil være et begrep som er tett knyttet til makt. Uten tillit vil ikke ledere ha reell makt, og tillit må opparbeides og skapes i relasjon til andre. Tillit kan sees på som en kontrakt, ofte stilltiende og med normative forventninger. Dersom en leder har tillit, kan kompliserte forhold gjøres enklere, og lederen får anledning til å igangsette ulike tiltak selv om ikke alle er informert og alt er under kontroll (Borum og Wenneberg 2001).

Foucault har et positivt perspektiv på makt. Han ser ikke på makt som begrensende, men som produktiv. Makt vil, i følge Foucault, få menneskene til å oppføre seg på bestemte måter, og dermed blir ikke sanksjoner og forbud så viktige. Forståelsen kjenner vi igjen hos Boudieu (1990) som viser hvordan vi ubevisst føres inn i en tenkning om at "det bare er sånn.". Makten fungerer best der den ikke synes, sier Foucault. Når makten ikke synes, vil det være vanskelig å framstille motmakt. Foucault sin maktanalyse vil kunne være et godt utgangspunkt i veiledningsarbeidet med de nyutdannede. Dersom veilederne stiller spørsmål ved makt, avmakt og motmakt, vil vi kunne få fram andre perspektiver enn når vi sier at veiledningssamtalen skal være maktfri. Veiledernes uttrykte forventninger til relasjonen med de nyutdannede vil kunne synliggjøre deres tanker og ideer om makt og om forholdet mellom veilederne og veisøkerne.

#### 2.6.4 Meningsskaping

Jeg har vært opptatt av veiledning ut fra en ide om at veiledning fører til utvikling og læring. I forskningsarbeidet har det vært sentralt, både hvordan jeg selv lærer mer og hvordan både veiledere og veisøkere lærer i veiledningsarbeidet.

Dette kapitlet har jeg kalt meningsskaping fordi jeg vil belyse hvordan veiledning kan være en metode for å skape mening både for den enkelte og for fellesskapet. Tradisjonelt sett ville jeg kanskje brukt ordene kunnskap og læring, men møtet med den sosialkonstruktivistiske tenkningen har ført meg til ordet meningsskaping. Jeg har ikke funnet noen presis definisjon på ordet og vil derfor sette det inn i en sammenheng som skal skape en forståelse for leseren.

Hva som skaper mening for deg, kan være noe annet enn det som skaper mening for meg. Vi kan se at de meninger som skapes, vil være avhengige av den konteksten de utvikles i. Hvordan vi ser på læring vil ha betydning for synet på innholdet og arbeidsformene vi velger i veiledningsarbeidet.

Gulbrandsen (1997) er opptatt av helhetlig læring og viser oss ulike veier til voksnes utdanning og arbeidsliv.

*" Den "kroppslige rammen" er vår basis også som sosiale, kulturelle og moralske vesener. Vi har kunnskap som kan uttrykkes i ord, og vi har kunnskap som er taus. Vi er rasjonelle og irrasjonelle, vi er nysgjerrige, skapende, lekende og musiske"* (Ibid., s.24).

Sitatet viser en forståelse der mennesket framstår som helhetlig, noe jeg ser på som vesentlig i møtet mellom veileder og veisøker. Mennesket er både kropp, følelser, tanker, ideer og drømmer. Dersom veiledningen først og fremst er kognitiv og yrkesrettet, kan det være sentrale læringsområder som kan gå tapt.

Gulbrandsen (1997) bruker begrepet "taus kunnskap". Begrepet blir problematisert av Sundli (2002). Hun skriver at "taus kunnskap" er et begrep som ble brukt mye på 1980 tallet for å legitimere profesjonalitet innenfor omsorgsyrkene. Begrepet er først og fremst å finne innenfor et kognitivistisk forskningsperspektiv. I et kognitivistisk forskningsperspektiv er kunnskap og læring først og fremst et individprosjekt. Taus kunnskap er ikke et begrep jeg er opptatt av i avhandlingen, men jeg velger likevel å bruke Gulbrandsen (1997) fordi hans helhetsperspektiv på kunnskap og læring inspirer meg.

Jeg er opptatt av læring, og i denne sammenhengen av helhetlig læring. Avhandlingen bygger på en vid læringsdefinisjon som tar utgangspunkt i at mennesket lærer gjennom hele livet. Vi lærer i det sosiale samspillet vi er en del av, og verdier, holdninger og kunnskaper vil danne grunnlaget for vår måte å forstå verden på. Læring er altså ikke nødvendigvis knyttet til undervisning og utdanning, men er et resultat av det å være menneske.

*" Læring er en del av det å være menneske : Å lære er å leve, og å leve er å lære"*  
( Gulbrandsen .1997 s.41).

Gulbrandsen (1997) knytter læring til praksis og viser til ulike elementer som forutsetninger for å få til helhetlige læringsprosesser. Kunnskap, motivasjon og relasjoner er elementer som vil ha betydning for hva slags læring som igangsettes. I forhold til arbeid med veiledning vil veilederne og veisøkernes innstilling og relasjon til hverandre ha stor betydning. Dersom veisøkerne ikke har tillit til veilederne som yrkesutøver, vil det kanskje skapes mistillit, og en forutsetning for læring vil være svekket. Veiledernes kunnskap, både påstandskunnskap, erfaringskunnskap og ferdighetskunnskap, vil ha betydning for hva slags spørsmål veilederne vil stille i veiledningssamtalen.

Schön (1983) bruker begrepene "naming and framing". Dette er begreper som kan knyttes til veilederens forståelse av og evne til å sette ord på og ramme inn de utfordringene som veisøkeren legger frem. Veiledernes kompetanse vil kunne ha betydning

for hva innholdet i veiledningen fokuserer på. Gulbrandsen (1997) bruker begrepene allmenn kompetanse og spesiell kompetanse. Han mener at kompetanse favner videre enn ordet kunnskap fordi det i begrepet kompetanse ligger vilje, motivasjon og tillit som grunnlag for å bruke kunnskapen. Dersom veiledning skal brukes som kompetanseutvikling, er det viktig at den nyutdannede har vilje, motivasjon og tillit til veilederen og veiledningsmetodene. I allmenn kompetanse ligger den kunnskapen og den motivasjonen jeg har i livet mitt. Har jeg tillit hos andre? Hvordan er mine holdninger og verdier? Hvordan virker jeg på andre? Den allmenne kompetansen vil være tett knyttet til hvem jeg er som person. Min personlige kompetanse eller min væremåte vil ha betydning for min evne til å lære.

Gulbrandsen (1997) skriver:

*"Mine allmenne kompetanser, og de nett av relasjoner jeg inngår i, er i en viss forstand selve fundamentet for min praksis som menneske i verden "( Ibid., s.38).*

I forhold til yrket har vi i tillegg til allmenn kompetanse behov for spesiell kompetanse. Kompetansen inneholder yrkesspesifikk fagkunnskap og kunnskap om organisasjonen som fagkunnskapen er utviklet i. Gulbrandsen (1997) presiserer at han ikke ønsker å tone ned fagkunnskapen, men vil sette den inn i et helhetlig perspektiv. Fagkunnskap blir ofte forbundet med påstandskunnskap, altså teorier og påstander som fremstilles som objektive og sanne.

En slik framstilling av kunnskap vil jeg være kritisk til, men jeg vil se på påstandskunnskapen som en ballvegg, jeg kan spille mine ideer mot og som igjen kan være et utgangspunkt for refleksjon. Dersom jeg har et reflekterende og kritisk syn på teorikunnskapen, vil den kunne være til hjelp for å videreutvikle min handlingskunnskap.

I arbeid med veiledning vil det være viktig at både veileder og veisøker bruker sin påstandskunnskap til drøftinger og dekonstruksjoner for å skape en felles eller overlappende mening.

*"Helhetlig læring skjer grunnleggende gjennom helhetsspråklig kommunikasjon med seg selv og andre, det vil si gjennom praksis og refleksjon over praksis" (Gulbrandsen.1997 s. 47).*

Ut fra målsettinger i *"Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"* skal veiledningsarbeidet med de nyutdannede førskolelærerne ta utgangspunkt i den nyutdannedes reelle problemstillinger, og erfaringer fra hverdagslivet i barnehagen, ikke i hypoteser og generelle tanker (Bjerkholt 2004). Dersom veilederne legger opp til helhetsspråklig kommunikasjon, og både veisøkerne og veilederne har motivasjon og vilje, vil det kunne være mulig å få til en helhetlig læring ved hjelp av veiledning.

Ofte tenker vi individrettet når vi snakker om kunnskap. Kunnskapen blir sett på som noe den enkelte selv besitter og eier. Den tradisjonelle skolekulturen bekrefter

forståelsen med individuelle kunnskapstester. Vi kan komme til å kategorisere enkeltpersoner som kunnskapsrike og flinke eller svake og mindre kloke. Dersom vi bruker et sosialkonstruktivistiske perspektiv, vil vi legge opp til systematisk bruk av grupper, og vi vil ha en ide om at kunnskapen skapes. De ulike deltakerne vil utfordre og bearbeide sin forforståelse for å skape mening. En slik kunnskapsforståelse bygger på at kunnskapen skapes i samarbeid mellom de ulike deltakerne. Kunnskapen konstrueres, og den enkelte og organisasjonene vil utvikle kunnskap som for dem oppleves relevant og aktuell. Et slikt syn på kunnskap vil kunne føre til at min forståelse og din forståelse kan utfylle og utvikle hverandre. Det er i møtet mellom de ulike forståelsesrammene det ligger grunnlag for nytenking og forbedring.

I veiledningsarbeidet med de nyutdannede ligger det et uttalt mål at veiledningen både skal ha betydning for individet og for organisasjonene. Dersom læring først og fremst er individrettet, vil det kunne være vanskelig å ha fokus på organisasjonens utvikling. Vi må i denne sammenhengen se flere perspektiver på en gang. Vi må fokusere på både utvikling av individet og på relasjonene mellom individene. Begge deler vil ha betydning når en organisasjon skal utvikle seg. Vi må etterstrebe en kultur der alle de gode framstår som et vi som arbeider mot et felles skapt mål.

Jeg har nå skrevet om læring som om det alltid er positive områder som læres, og som om utvikling alltid er noe positivt. Det er selvsagt ikke riktig. Vi lærer også negative uttrykksformer, og vi sosialiseres inn i forståelsesmåter som ikke er positive og utviklende. I veiledningsarbeidet vil det å stille spørsmål om den kulturen som råder, være viktig, og den enkelte må selv vurdere om den rådene diskurs er i samsvar med de forventninger og ønsker en har for sin egen utvikling og læring.

I kapittel 2 har jeg redegjort for teorier som danner grunnlaget for min empiri og for analyse og resultatdelen. Teoriene har blitt drøftet opp mot problemstillingen som etterspør veiledernes uttrykte forventninger til veiledning med nyutdannede førskolelærere.

Jeg vil nå redegjøre for valg av forskningsmetode, beskrive forskningsfeltet og tydeliggjøre noen etiske refleksjoner i forbindelse med gjennomføring av gruppeintervjuene.

## **DEL 3. EMPIRISK UNDERSØKELSE. FORSKNINGSMETODE**

Jeg har arbeidet med ulike metoder i FoU - arbeid og forskjellige prosjektoppgaver i forbindelse med jobben min og som student på ulike videreutdanninger. Erfaringene mine fra disse arbeidene har hatt betydning når jeg nå skal velge metode. Jeg har tidligere gjennomført spørreundersøkelser, strukturerte intervjuer og kvalitative dybdeintervjuer. Det har gitt nyttige erfaringer på både godt og vondt. Jeg har opplevd mye frustrasjon og fortvilelse over å få lav svarprosent på spørreskjemaer, og jeg har erfart at det å være en god intervjuer er utfordrende og vanskelig.

I avhandlingen ønsker jeg å bruke en metode som samsvarer med teorigrunnlaget, og som kan gi meg data som kan bearbeides i et avgrenset forskningsarbeid. Tidlig i arbeidet valgte jeg ut temaet, og jeg avgrenset temaet til forskning på veiledere. En problemstilling ble etter hvert utformet, og intervjuguiden ble laget ut fra problemstillingen, ut fra teori om veiledning og ut fra erfaringer med veiledning av nyutdannede førskolelærere.

Jeg er opptatt av å finne ut av hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere veiledere gir uttrykk for. Det er en problemstilling der jeg tar utgangspunkt i veilederes uttrykte forventninger, altså det de sier de forventer. Forventninger er personlige og tildels private, samtidig som forventningene er styrt av en rådene diskurs om veiledning og synet på den gode veileder. Jeg synes forholdet mellom de private forventningene til veiledning og den rådene diskurs om veiledning er et spennende felt, og jeg vil derfor velge en metode som kan utforske og utfordre forholdet mellom enkeltindividene og fellesskapet. Jeg vil utvikle kunnskap om veilederrollen, og jeg tror at det å spørre veiledere om deres forventninger til veiledning, vil kunne føre til at både veilederne, jeg og andre kan komme fram til nye refleksjoner og drøftinger om veiledningsfeltet.

For å få fram veilederens uttrykte forventning til veiledning av nyutdannede førskolelærere valgte jeg en kvalitativ metode. En kvalitativ metode har som formål å få fram egenskaper eller karakterer ved et fenomen. En forsker med et kvalitativt perspektiv stiller seg spørsmålet: hva betyr det jeg hører og ser, og hvordan skal jeg forstå fenomenet. Jeg har valgt å gjennomføre gruppeintervjuer og tror at metoden vil gi meg et annet utgangspunkt for å belyse problemstillingen enn et kvalitativt individuelt intervju.

Kvalitative forskningsmetoder bygger på ulike filosofiske retninger, og som forsker må jeg ta stilling til de ulike retningene og velge metoder som passer til min problemstilling.

Kvale (1997) bruker metaforen om intervjueren som gruvearbeider eller reisende. Gruvearbeideren leter etter svarene og graver for å finne det han søker. Den reisende har en mer åpen innstilling. Hun vet hva hun vil, hun velger hvem hun vil reise sammen med, men undervis kan det dukke opp spørsmål og ny forståelse som tidligere har vært skjult og ukjent for forskeren. Det er den reisende jeg vil ha som modell i hovedfagsarbeidet. Jeg vil ha en åpen holdning og utvikle kunnskap sammen med intervjupersonene.

Jeg bruker bevisst ordet intervjuperson fordi jeg opplever valget av ordet respondent eller informant som uttrykk for at jeg som forsker skal få respons eller informasjon fra noen. Når jeg bruker ordet person, minner det meg om det subjekt - subjekt forholdet det bør være mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. I gruppeintervjuet er hensikten å skape samtaler der deltakerne utveksler og utfordrer sine meninger. Forskningen må bygge på etikk og ved bruk av ordet person vil det være lettere å være bevisst det subjektforholdet jeg bør ha til deltakerne i gruppeintervjuene.

Fokus er intervjupersonenes forestillinger og deres forståelse av temaet. Et slikt fokus kan være knyttet til ulike filosofiske retninger, og jeg vil her kort skissere de retningene som har hatt betydning for metodevalget. Som tidligere nevnt har jeg erfaringer fra ulike metodeinnsamlinger, og jeg ser at mine erfaringene og min forståelse av forskningsarbeid kan blir satt på prøve. Jeg har tidligere brukt mine funn for å forske fram "objektiv kunnskap." En slik forståelse, der jeg "graver," fortolker og synliggjør mine funn, bygger på essensialismen, der det å få fram objektiv kunnskap er målet. Det står i kontrast til den sosialkonstruktivistiske forståelsen, der "funn" skapes i møtet med intervjupersonene. Funnene blir sett på som kontekstavhengige, men samtidig gyldige som utgangspunkt for praktisk virke eller videre drøfting. Dette er et overordnet perspektiv for avhandlingen. Samtidig må jeg være bevisst min forforståelse og hvordan den påvirker meg når jeg møter intervjugruppene.

### 3.1 Metoderefleksjoner

Søndenå (2002) problematiserer det å ha et eklektisk forhold til metodene. Ulike metoder kan vektlegge ulike grunnsyn og vil stå i konflikt med hverandre. De metodene som jeg velger, må ha en felles grunnlagsforståelse, og verdsettet metoden bygger på, må synliggjøres i avhandlingen..

Jeg er opptatt av å få fram intervjupersonenes forståelse, og jeg ønsker sammen med dem å fortolke det som kommer fram i samtalene, samtidig som jeg ser at min rolle som forsker er og vil være sentral. Språket, både det verbale og det nonverbale er viktige kilder for å få en forståelse. I intervjusamtalene vil verbalspråket bli tatt opp på bånd, og det nonverbale vil bli registrert av en observatør. Gruppeintervjuene vil kunne føre til at vi i fellesskap kan dekonstruere ord, uttrykk og metaforer som kan være kilder for å få ny

kunnskap og forståelse. Fellesskapet, og den forståelsen som kommer fram i intervjuene, vil være sentralt, samtidig som fellesskapet består av ulike individer med ulike holdninger og verdier.

*" Men uansett, det er opplagt at både samskapingen og gjengivelsen representerer omfattende transformasjoner av de utforskedes erfaringsverden " ( Haavind 2000, s. 32).*

Det kan føre til at vi utfordres individuelt, og metodevalget må derfor sikre at den enkelte intervjupersonen blir ivaretatt. Det å være opptatt av den enkelte, og det at den enkelte person må få anledning til å synliggjøre sin forståelse i intervjuene, kan jeg knytte til fenomenologien.

Fenomenologien bygger på en gammel filosofisk tradisjonen, men Husserl (1859 - 1938) systematiserte denne viten. Det finnes ulike retninger og ulike perspektiver innen fenomenologien, men grovt sett kan vi si at fenomenologien er en filosofisk retning som beskriver hendelser og handlinger slik de framstår for den enkelte. Begrepet livsverden står sentralt i fenomenologien. I avhandlingen blir det viktig at den enkelte veileders forventninger får komme til uttrykk. Uttrykk kan være det de sier, men også kroppsspråk og mimikk kan være viktige uttrykksformer. Det nonverbale språket er et spennende område som jeg vil ta med i gruppeintervjuene. Søndena (2002) er opptatt av Merleau-Ponty (1908-1960) når hun viser til fenomenologien

*"Røynda er identisk med vår dagligeverd, vår livsverden" (Ibid., s.27).*

Husserl er opptatt av hvordan den enkelte beskriver sin livsverden, han har et kognitivt perspektiv og skiller på den måten kropp og tanke. Merleau -Ponty derimot sier at et slikt skille er umulig, og at forståelse og kunnskap er en del av kroppen. Om veilederne har en helhetsforståelse som Merleau-Ponty, og om kroppsspråket og mimikken har betydning for meningsskapingen i gruppeintervjuene vil kanskje den empiriske undersøkelsen vise.

Thagaard (1998) skriver:

*"Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er"( Ibid. s.34).*

Forskning med et fenomenologisk perspektiv kan kanskje oppleves som lite utfordrende, og som at forskeren først og fremst er lyttende og anerkjennende til intervjupersonens fortellinger og uttrykk. Fenomenologisk forskning tar intervjupersonenes uttrykk alvorlig og legger vekt på at stemmene til de intervjuede kommer fram på en korrekt og etisk forsvarlig måte. Fenomenologien er individrettet og i mindre grad opptatt av hva som skjer mellom forskeren og intervjupersonen i selve intervjusamtalen.

Jeg er opptatt av å ivareta den enkelte intervjuperson i gruppeintervjuene, men fokuset blir på det som skjer mellom individene, og jeg vil vektlegge dynamikken, relasjonene og meningsskapingen i selve intervjuene .



Hermeneutikken er en filosofisk retning innen vitenskapsforståelse som jeg tidligere har arbeidet etter. Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til analyse av bibelske tekster, der en ved hjelp av tekstanalyse forsøkte å få fram budskapet i teksten. Det kan sies at hermeneutikken tar utgangspunkt i at meningen kan være skjult. Hermeneutikken bygger på essensialismen, der vi kan finne "en objektiv sannhet". Innenfor samfunnsvitenskaplig arbeid har hermeneutikken vært brukt til å fortolke kultur som tekst. Hermeneutikken har gitt oss forståelsen av hvordan vi må gå inn og fortolke både det som blir sagt og det som blir gjort for å få et bedre og dypere meningsinnhold. Retningen vil stå noe i kontrast til det jeg vektlegger i avhandlingen. Fortolkninger vil ikke bli sentrale i mitt arbeid, men jeg vil problematisere, systematisere og reflekterer over de meningene som kommer fram i intervjuene.

Det som har betydning for meg innen hermeneutikken, er Gadammers teori om forforståelsens betydning. Gadamer har bidratt til at jeg har fått mer kunnskap om og ser nytteverdien av å ha et bevisst forhold til min forforståelse av hva veiledning er. Jeg vil samtidig være bevisst på at forforståelse kan endres og utvikles.

Lorensen (1998) skriver om forforståelsens betydning

*"Vi kan i en dialog sette spørsmålstegn ved vår forforståelse, og hvis vi i egentlig forstand deltar i en dialog, vil vår forforståelse ændres"* (ibid .s .26).

Andres innspill, dialoger og meningssutsveksling vil kunne ha stor betydning for utvikling og endring.

*"Det er kun gjennom vår forforståelse, at vi overhovedet kan komme i dialog med den anden"* (ibid s.26).

Mine tanker, ideer, forestillinger og meninger er grunnlaget for at jeg skal komme i dialoger som kan utfordre meg. Forforståelsen vil alltid være en del av meg, men den er dynamisk, og den kan endres underveis. Forforståelsen vil være grunnlaget for at jeg viser interesse for en sak, og for at jeg ønsker å finne mer ut av noe. Den kan bygge på feil fakta, men ny erkjennelse og nye kontekster kan få meg til å se en sak på alternative måter. Jeg kan ha et bevisst forhold til min egen tenkning, eller forforståelsen kan være skjult for meg og jeg oppfatter - "det er bare sånn". Som forsker må jeg være bevisst min egen forforståelse. Jeg er preget av en tradisjon, og den tradisjonen kan være så sterk at jeg ser det jeg vil se, og jeg hører det jeg tidligere har hørt.

Jeg har i oppgaven skrevet om min forforståelse av temaet veiledning og tydeliggjort hvilken tradisjon som har preget min rolle som veileder. En slik tydeliggjøring er viktig for å være bevisst min forforståelse ved i utarbeidningen av intervjuguiden og i selve gjennomføringen av intervjuene.

Jeg vil se på selve intervjusamtalene som møter der vi sammen kan utvikle og forsøke å skape meninger. Vi må ikke nødvendigvis oppnå en felles mening, men vi bør få fram intervjupersonenes ulike forståelsesrammer av fenomener innen veiledningsfeltet. Forskningen vil ta utgangspunkt i kommunikasjonen med deltakerne i intervjusamtalene, og jeg vil være bevisst på bruk av ord og uttrykk. Det vil si at jeg som forsker må være en aktiv lytter og stille spørsmål slik at samtalen åpner for dekonstruksjoner og muligheter til å se et tema fra ulike perspektiver. I tillegg vil jeg forsøke å få en forståelse av det nonverbale språket i intervjusamtalene. Jeg vil derfor ha med en observatør som kan notere og fange opp det nonverbale i gruppeintervjuene.

### 3.1.1 Pilotundersøkelsen

I starten av arbeidet med hovedoppgaven var jeg opptatt av hva det "gode" forskningsspørsmålet skulle være. Det var et poeng at forskningsspørsmålet skulle speile både teori og metode. Arbeidet med problemstillingen tok til dels lang tid, og jeg valgte å ha et prøveintervju for å avgrense og avklare hva jeg var mest nysgjerrig på. Prøveintervjuet var organisert med tre erfarne veiledere. Alle som var med i pilotundersøkelsen er opptatt av veiledning og to av veilederne har formell veilederutdanning.

Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide med ulike temaer og gjennomførte intervjuet med veilederne. I etterkant drøftet vi temaene, og resultatene av drøftingene ga meg innspill til å utarbeide den endelige intervjuguiden som ble brukt i gruppeintervjuene. Pilotundersøkelsen var til god hjelp for å gjøre intervjuguiden mer presis og for å tydeliggjøre fokuset i forskningsarbeidet.

### 3.2 Metodevalg

Jeg har blitt inspirert av en sosialkonstruktivistisk teori og har et ønske om å være undrende og kritisk til min egen forforståelse. I postmoderne forskning blir det stilt spørsmål som jeg opplever som interessante, og som jeg ønsker å få mer kjennskap til. Den postmoderne retningen bryter med den tradisjonelle positivistiske forståelsen og tar et oppgjør med ideen om å skape objektiv kunnskap. Den postmoderne tradisjonen ser på kunnskap som kontekstavhengig og ikke nødvendigvis overførbar til andre sammenhenger og kontekster.

Søndergaard (2000) stiller spørsmål ved om den poststrukturalistiske tenkningen kan være til hjelp på det konkret analytiske nivået. Hun svarer ved å si at den

metateoretiske overbygningen må fordøyes for så å settes inn i samspill med det empiriske feltet. Det betyr at jeg må ta et oppgjør med min tidligere oppfattelse av teori som universell og kulturuavhengig. Søndergaard (2000) sier at poenget med poststrukturalistisk filosofi er å ta avstand fra å bruke et sannhetsbegrep der noe framstilles som sant og det eneste moralsk riktige. Det blir vesentlig i møtet med mine intervjupersoner. Jeg må ha en holdning og en forståelse av at det er mange måter å forstå veiledning på, og at intervjupersonene kan ha andre rammer for forståelse enn de jeg har. Spørsmålet som det blir naturlig å stille, er hvordan jeg kan få fram kunnskap som er gyldig, kunnskap som vil kunne ha betydning ut over denne undersøkelsen.

Postmoderne forskere har ofte blitt møtte med utsagn som når alt er like gyldig, er alt like ugyldig (Søndergaard 2000). Relativitetsdiskusjonen har ofte vært knyttet til forskning som tar avstand fra en objektiv kunnskapsforståelse. Vi må reagere på kritikken ved å demaskere forutsetningene for kritikken, sier Søndergaard (2000). Hun fortsetter med at den postmoderne forskning må lage en egen plattform for vurdering av forskningens gyldighet og kvalitet. Slik jeg forstår utsagnet, representerer dette et perspektivskifte der forskeren er mer opptatt av forskningen som en utviklende prosess enn som en endelig bekræftelse på hvordan noe er. Forskningen vil på den måten framstå som grunnlag for refleksjon og utvikling. Forskningen vil ha som mål å synliggjøre sin pragmatiske validitet. Det vil si: hvordan kan mine funn ha betydning for praksisfeltet. Dette er et spennende fokus for mitt arbeid med veiledning, både som forsker, underviser og veileder.

Søndergaard (2000) skriver:

*"Det er min oppfattelse, at det i en senmoderne kontekst vis-a-vis senmoderne aktører er mer effektivt å stimulere refleksivitet, end at levere færdig reflekterede konklusjoner med etterfølgende handlingsanvisninger" (Ibid,s..7).*

Et slikt perspektiv er viktig i den brytningstiden vi lever i. Vi møter senmoderne studenter og nyutdannede som selv vil definere og finne løsninger ut fra sine rammer. Samtidig blir vi presset inn i effektive handlingsalternativer med utgangspunkt i ulik retorikk om effektivitet og endringsvilje.

Den postmoderne forskeren ser på den informasjonen som intervjupersonen gir, som konstruert i intervjuet. Relasjonen mellom forsker og intervjuperson blir svært sentral, og forskeren må ha fokus på det språklige, på de metaforer som kommer fram og på forholdet mellom den muntlige samtalen og den skriftlige teksten.

Møtet med postmoderne forskningsrapporter kan på mange måter være et forvirrende møte. Ordene, uttrykkene og metaforene kan være til dels ukjente og fremmedgjørende. Søndergaard (2000) kaller det å bruke en fremmedgjørende optikk og sier at det bør brukes et relativt fremmedgjørende språk for å bli bevisstgjort et nytt tenkesett. Det kan virke som om det å bruke et fremmedgjørende språk er nødvendig for å

ta avstand fra tidligere forståelse og vil kunne gjøre en dekonstruksjon tydeligere. Samtidig vil et slikt språk holde mange utenfor, og språkbruken blir en kode for dem som allerede har kunnskap om retningen. Språket kan brukes som et middel for å stenge noen ute, og det kan være med på å ikke åpne for innsyn. I avhandlingsarbeidet synes jeg det er vesentlig å være bevisst språkbruken, og jeg ønsker at avhandlingen kan kommuniseres både til praktikerne og teoretikerne.

Metodevalget i oppgaven vil være inspirert av en sosialkonstruktivistisk tenkning, som er en del av den postmoderne tradisjonen. Samtidig ser jeg at deler av fenomenologien og hermeneutikken også er inspirasjonskilder i mitt forskningsarbeid. Fokuset som forsker vil være den meningskapingen som skjer i møtet mellom intervjupersonene og mellom intervjupersonene og meg.

Haavind (2000) skriver:

*At meningsinnholdet i slike møter er samkonstruerte, er ikke en feilkilde, men en kvalitetskontroll av forskerens tolkninger både der og da, men også i ettertid."*( ibid s.19).

Haavind bringer begrepet kvalitet inn i forskningsprosessen og ser på hvordan begrepet kan brukes når vi skal vurdere et forskningsarbeids betydning. Meningene som dannes og uttrykkes i gruppeintervjuene vil kunne gi meg som forsker på veiledningsområdet innspill til min for forståelse og mine fortolkninger.

### 3.3 Tilgang til forskningsfeltet

Som deltaker i tiltaket "*Veiledning av nye lærere i barnehage og skole* " har jeg hatt en forholdsvis lett tilgang til forskningsfeltet. Jeg har kjennskap til mange veiledere i Telemark og har fått hjelp til å finne veiledere i Østfold og Vestfold.

I forkant av undersøkelsene sendte jeg meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og fikk skriftlig informert samtykke fra deltakerne i gruppeintervjuene. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste vurderte prosjektet som ikke meldepliktig fordi personopplysninger ikke ble etterspurt i intervjuene.

Det vil alltid være vanskelig å vurdere hvor mye informasjon en trenger for å få svar på en problemstilling, men jeg gjorde mitt utvalg ut fra følgende ide: jeg ville intervju en gruppe i hvert fylke og ville få 15 intervjupersoner med i forskningsarbeidet. Jeg valgte å ha fokus på veilederes syn på egen veiledning, og jeg mente at tre grupper med ca. fem i hver gruppe vil gi meg nok data til å besvare problemstillingen.

Dersom jeg hadde hatt mer tid til disposisjon kunne det i tillegg vært interessant å etterspørre veisøkernes forventninger til veilederen. Jeg ville på den måten fått en metodetriangulering. Ut fra praktiske og faglige vurderinger valgte jeg å avgrense arbeidet

til å ha fokus på veilederens egne uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere. I intervjuene hadde jeg med meg en observatør fra de respektive høyskolene, og jeg hadde et ønske om å drøfte resultatene og funnene med observatørene, for på den måten å ivareta en form for forskertrianglering.

Det å være forsker i eget miljø er en ekstra utfordring. Jeg kjenner noen av veilederne, og jeg har deltatt i deres veiledningssamtaler med de nyutdannede førskolelærerne. Jeg skulle intervjuer en gruppe der jeg kjente deltakerne, mens de to andre gruppene var ukjente for meg. Det var den ansvarlig ved de to andre høyskolene som gjorde et representativt utvalg av intervjupersoner for meg.

Granstrøm (1997) referer til fire feller ved å forske på egen kultur.

- "1. Den normative fellen, å vurdere funn etter egne og andres etablerte normer.*
- 2. Identitetsfellen, å gå inn i feltet med identitet som yrkesutøveren eller kollegaen.*
- 3. Vennskapsfellen, å holde ubehagelige funn skjult for å ikke såre venner, vennene gir det de tror jeg vil ha.*
- 4. Hevnfellen, å hevne gammel følelse av urett begått fra feltet, eller ergrelse over at utvikling skjer for sent. Nå skal de få se! Nå skal de få igjen."*

( Granstrøm i Sundli 2001 s. 258).

Det er viktige å være bevisst på de fellene som finnes når jeg forsker på egen kultur. Jeg ser at det kan være lett å gå inn i feltet som yrkesutøver. Samtidig får jeg anledning til å stille undrende og kritiske spørsmål til fagmiljøet jeg er en del av. Et slikt forskningsarbeid kan føre til at jeg finner ut noe som er ubehagelig for meg selv, noe som kan ha betydning for min karriere eller noe som fører ny forståelse av arbeidet med veiledning. Det er noe jeg må være åpen for, og jeg må våge å rokke ved de rådende sannhetene som preger min og mine kollegers forståelse av veiledningen som utføres med nyutdannede førskolelærere i barnehagen.

### 3.3.1 Valg av intervjupersoner

I valg av intervjupersoner ble det viktig å velge ut personer som hadde erfaring med å være veiledere for nyutdannede førskolelærere. For å sikre best mulig anonymitet var jeg opptatt av at intervjuene skulle foregå i både Østfold, Vestfold og Telemark. Utvalget ble foretatt ved at alle veilederne i en region ble forespurt om deltakelse i intervjuene, enten ved E-post eller ved brev. I Østfold og Vestfold var det representanter fra de ulike høyskolene som valgte ut en region, og som foretok den formelle henvendelsen for meg. Tilbakemeldingene fra veilederne var positive, og av femten potensielle deltakere ble tolv

med på intervjuene. De tre siste hadde sykdom og spesiell arbeidsbelastning som grunn for å ikke delta.

Det var altså tre grupper med henholdsvis fem, fire og tre deltakere. Gruppen på tre deltakere var i minste laget, men regionen der intervjuet foregikk, har for tiden få veiledere. I alle intervjuene var det med en representant fra de ulike høyskolene, og hun hadde oppgaven med å observere dynamikk, relasjoner og kroppsspråk i intervjusamtalene. Jeg klarerte med intervjupersonene at samtalene ble tatt opp på bånd, og at høyskolens representant var med for å observere.

Empirien i avhandlingen består av tre gruppeintervjuet som er transkribert til ca tjuefem sider pr. intervju og ca. fem observasjonsskjemaer pr. intervju .

### 3.4 Gruppeintervju

Jeg har tidligere skrevet en prosjektoppgave der jeg forsket på egen evne til å gjennomføre kvalitative intervjuer (Ødegård 2003). Prosjektoppgaven ga meg mange nyttige innspill i forhold til det å være forsker og til hvordan jeg kan få fram relevante resultater i et forskningsarbeid. Noe av det som kom tydelig fram, var at relasjonene og maktforholdet mellom forskeren og intervjupersonen har stor betydning for resultatene i intervjuet. Jeg fikk kjenne på kroppen at det ikke er lett å ta imot informasjon som uroer min forståelse, og at det er behagelig når intervjupersonene bekrefter min tenkning. Erfaringene ble viktig å ta med inn i gjennomføringen av intervjuene.

Jeg ville bruke gruppeintervju som metode for å få belyst problemstillingen fordi jeg ønsket et samtaleforum der vi i fellesskap kunne utvikle teori og ny forståelse. I gruppeintervjuet ville maktforskjellen mellom meg som forsker og intervjupersonene kunne bli mindre enn om jeg var i et en til en forhold med intervjupersonene. I det rent antallsmessige lå det en maktforskyvning ved at gruppedeltakerne var i flertall. Det betydde selvsagt ikke at jeg ikke måtte være bevisst på maktforholdet mellom meg og deltakerne, men jeg mente det ville bli lettere å få til en god relasjon og et bedre grunnlag for en faglig utviklende samtale når jeg intervjuet i gruppe.

Brandth (1996) viser til at gruppeintervju er en metode som egner seg godt når forskeren er opptatt av å utdype og ikke av å generalisere. Avhandlingen vil ikke ha generalisering som mål, men jeg håper at en slik intervjuform kan være dynamisk og kreativ og få fram nye og spennende perspektiver på veiledning av nyutdannede førskolelærere.

Brandth (1996) skriver :

*"Bruken av gruppeintervju har i mindre grad vært teoretisk begrunnet, og det mangler litteratur som setter gruppeintervju inn i en teoretisk-metodologisk ramme. Dette er en svakhet, fordi teori og metode er to sider av samme sak"* (ibid, s. 146).

Mye av det som både Kvale (1997) og Fog (1994) skriver om det kvalitative intervjuet, kan brukes som grunnlag når jeg skal gjennomføre gruppeintervjuene. Som forsker har jeg et overordnet ansvar for å lede samtalen, men det er intervjupersonenes stemme som må komme fram. Jeg må akseptere, anerkjenne og ha et åpent sinn for hva intervjupersonene kommer med av informasjon.

Når jeg skal ha flere intervjupersoner sammen, må jeg være klar over den dynamikken som kan oppstå i gruppa. Det kan være en styrke at deltakerne utfordrer og støtter hverandre for å få fram ulike perspektiver, men det kan også bli vanskelig fordi noen ønsker å være i fokus eller markere seg på andre måter. I forkant av intervjuet bør jeg snakke om samtalsform og innhold. I et gruppeintervju er det viktig at temaet som blir valgt, er relevant for alle deltakerne. I engelskspråklig litteratur brukes ofte fokusgrupper som begrep på det Brandth (1996) kaller gruppe. Jeg velger å holde meg til begrepet gruppe, men vil presisere at fokus for temaet er veiledning av nyutdannede førskolelærere og at alle mine intervjupersoner har erfaring med å være veiledere for nyutdannede førskolelærere.

I Kap. 2.5 har jeg satt fokus på konstruktivistisk veiledning, og jeg ser at perspektivet kan brukes når jeg skal begrunne mitt valg av gruppeintervju. Sosialkonstruktivismen ser på kunnskapen som dynamisk, og forståelsen vil utvikles og utforskes av deltakerne i intervjuet. Kunnskapen vil være kontekststøttet, og meningene må fortolkes ut fra kjennskap til konteksten. Det betyr selvsagt ikke at intervjupersonene ikke bygger på sin egen forståelse og kunnskap om veiledning, men i intervjuet kan vi stille spørsmål slik at de ord, uttrykk, og de rådene diskurser som preger forståelsen av veilederrollen, blir utfordret.

Gergen (1992) er opptatt av den postmoderne psykologiens potensialer og skriver at vi i forskningen bør rette fokuset mer mot hvordan noe kan bli, istedenfor å være opptatt av hvordan noe er. Det er på mange måter mitt utgangspunkt. Jeg er opptatt av utvikling og ny forståelse, og jeg tror at veiledernes uttrykte forventninger til veiledningen med nyutdannede førskolelærere kan være med på å skape nye forståelsesrammer.

I gruppeintervjuene vil jeg kunne møte etiske utfordringer som jeg bør ha et bevisst forhold til, og jeg vil nå drøfte etiske problemstillinger i forbindelse med gjennomføringen av gruppeintervjuene.

### 3.5 Ethiske refleksjoner

Det etiske perspektivet er et gjennomgående perspektiv i hele forskningsarbeidet både ved valg av problemstilling, ved utvalget av intervjupersoner, ved utarbeidingen av intervjuguiden, ved gjennomføringen av intervjuene, ved transkriberingen og til slutt i rapportskrivningen. Forskeren må være tydelig og klargjøre sine etiske refleksjoner i forbindelse med forskningsarbeidet.

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv står den etiske refleksjonen fram som et viktig prinsipp. Søndergaard (2000) tar sterk avstand fra den kritikken som ofte møter den postmoderne forskeren, kritikken om at postmodernismen godkjenner alt, og at alt er gyldig. Søndergaard sier at dersom en har en forståelse av at etikk kun kan sees i lys av objektiv kunnskap, vil historien vise oss at objektiv vitenskapsforståelse har ført til mye som ikke har høy etisk verdi, blant annet i forhold til våre globale miljøproblemer, i forhold til ideer om etniske barns behov, i forhold til lobotomering m.m. Forskeren må ta et etisk ansvar i hele forskningsprosessen, både i forhold til empiri og ved utskrivning av rapporten.

Haavind (2000) sier at intersubjektivitet er en forutsetning for å kunne tolke hva som betyr noe for andre. I intersubjektiv forståelse retter vi blikket mot et felles fokus, og vi har et bevisst forhold til fokuset. Jeg vil altså ikke forske på noen, men forske sammen med veilederne. Jeg må hele tiden holde oppe en moralsk standard der jeg trekker mine intervjupersoner med inn i forskningsarbeidet. I utskrivingsfasen av arbeidet vil det selvsagt kunne skje at jeg, som forsker, kan komme til å møte etiske utfordringer. Drøftingene kan føre til resultater som er viktige for forskningen, men som kan være ubehagelige å se på trykk for den som har hatt utsagnet. I en slik utfordrende sammenheng står jeg i et etisk forhold både til intervjupersonene og til forskningsarbeidet. Løsningen må nok vurderes i hvert enkelt tilfelle, men når jeg framstiller resultatene på en drøftende måte, vil det være enklere enn om jeg framstiller mine funn som fakta.

*" Den faste formen gjør det mulig å transportere erfaringer til andre kontekster, og det blir mulig å vende tilbake til dem med nye spørsmål"* ( Haavind 2000, s.32 ).

Det at resultatene skal framstilles på en drøftende, reflekterende og undrende måte, gjør at det er lettere å holde en etisk faglig profil både i forhold til intervjupersonene og til den forskningsrapporten som følger forskningen.



### 3.5.1 Gruppeintervju og etikk

I forkant av intervjuene ble deltakerne informert om temaet i forskningen. Alle skrev under på et informert samtykkeskjema og de fikk vite at resultatene skulle brukes i forhold til en hovedfagsoppgave. Når jeg nå har valgt å skrive et kapittel om gruppeintervju og etikk, er det fordi jeg mener at gruppeintervjuet har i seg noen ekstra utfordringer når det gjelder etikk.

Forholdet mellom forsker og intervjupersoner i et gruppeintervju vil på mange måter ligne på det forholdet som ellers er til stede i et individuelt, kvalitativt intervju. Forskeren må være bevisst sin rolle og etterstrebe et subjekt - subjektforhold til sine intervjupersoner. Forskeren har ansvar for å ivareta intervjupersonenes konfidensialitet og for å sikre at intervjupersonens identitet blir anonymisert. I gruppeintervjuet får vi en ekstra utfordring når det gjelder konfidensialitet og anonymisering. Intervjupersonene vil kunne utfordre hverandre, og de vil kunne kjenne igjen det som kommer fram i forskningsrapporten, ikke bare hva de selv har sagt, men også hva andre har uttrykt. Dette tok jeg opp med mine intervjupersoner, og jeg presiserte hvor viktig anonymisering og konfidensialitet er i et gruppeintervju. I gruppeintervjuet vil det kunne oppstå situasjoner der noen av intervjupersonene går inn i uheldige roller, f.eks. rollen som den som kan alt, den som ikke vet noe og den som må markere seg som klovn eller vitsemaker. Jeg måtte være bevisst på grupperelasjonene, og jeg måtte ta ansvar for å finne en form som fikk det beste ut av den enkelte gruppe. I samtalen begynte jeg intervjuene med at intervjupersonene fikk ordet etter tur. Når jeg hadde vurdert relasjonene i gruppa, løste jeg opp, og intervjupersonene ble også forskere og stilte oppfølgings spørsmål til hverandre.

Dahlberg, Moss og Pence (2002) viser til et prosjekt i Meadow Lake der de som postmoderne forskere samarbeidet med studenter og stammemedlemmer i en indianerstamme.

De skriver:

*" Når studentene fikk høre de ulike stemmene og synspunktene - fra stammens eldre, fra tekster, fra gruppemedlemmer og fra instruktører - ble de klar over sin egen stemme, sine egne synspunkter og hvordan disse forholder seg til andre. Instruktørene som hørte stemmene til noen som de ikke hadde hørt før, ble på samme måte utfordret og stimulert : Alle ble studenter og alle ble lærere" ( Ibid. s. 262).*

En slik måte å se samtalen på er i samsvar med hva jeg forsøkte å få til i mine intervjuer. Alle ble forskere, og alle ble veiledere.

Skoglund (1998) skriver i sin artikkel om barn som aktive informanter. Hun viser til Tiller som hevder at det å ikke gjøre noe galt, ikke er det samme som å gjøre noe riktig og godt. Selv om dette er skrevet i forhold til barn, synes jeg det er et viktig prinsipp også når

en har voksne som intervjupersoner. Som forsker har jeg ansvaret for at intervjupersonene opplever intervjuet på en positiv, utfordrende og lærerik måte.

Jeg har nå redegjort for metodevalget og mine refleksjoner knyttet til utfordringer i forbindelse med gjennomføringen av gruppeintervjuene. Jeg vil i kapittel 4 drøfte erfaringer med metoden og få fram sammenhengen mellom metodevalget, teorigrunlaget og resultatene av undersøkelsen. Deretter vil jeg drøfte problemstillingen for å få fram veiledernes forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere.

## DEL 4. EMPIRISK UNDERSØKELSE. ANALYSE OG RESULTATER

Denne avhandlingen har fokus på veilederes uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere. Problemstillingen vil bli belyst både ved hjelp av dokumentanalyse, teori og gruppeintervjuer. Jeg har valgt ut St. melding 16, St. meld 30 og Rammeplan for førskolelærerutdanningen for å se i hvilken grad veiledernes forventninger speiles av offentlige dokumenter når de veileder de nyutdannede, jeg har valgt ut teori som belyser veiledningsfeltet, og til slutt, men ikke minst, har jeg gjennomført tre gruppeintervjuer som har vært utgangspunkt for å få fram veiledernes stemmer.

Problemstillingen har vært en ledesnor i studiene av de offentlige dokumentene, i teoristudiene og i empirien.

Problemstillingen min lyder slik:

***" Hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?"***

Problemstillingen har en åpen form, men jeg har valgt å avgrense området ved hjelp av intervjuguiden (vedlegg 3). Begrunnelse for å ikke avgrense mer i problemstillingen var et ønske om å få fram veiledernes ideer, tanker og forestillinger. Jeg var redd for at en ytterligere avgrensning kunne ta bort spennende perspektiver. Veiledernes utsagn har blitt sentrale i oppgaven, og jeg vil presentere resultatene ved å synliggjøre veiledernes utsagn og deretter analysere og drøfte veiledernes uttrykte forventninger opp mot teorier som oppgaven bygger på.

I et kvalitativt gruppeintervju vil konteksten være viktig for hvordan mening skapes, og jeg vil presentere gruppene for å synliggjøre de som var med i intervjusamtalene. I alle intervjuene var det med en observatør som i etterkant gav meg tilbakemeldinger på formen og på innholdet i intervjuene. Observatørens rolle i intervjuene var å observere dynamikk, kroppsspråk og relasjoner mellom deltakerne og mellom deltakerne og meg. Observasjonene gav meg nyttige tilbakemeldinger slik at jeg fikk anledning til å korrigere og justere intervjuguiden og intervjuformen. Men ikke minst ble observasjonene viktige i forbindelse med tolkningen av resultatene. Det ble lettere for meg å huske konteksten det enkelte intervjuet forgikk i, når jeg studerte observasjonsnotatene samtidig som jeg leste transkripsjonene fra intervjuene. Materialet fra gruppeintervjuene har blitt organisert og systematisert. Først vil jeg gjennomføre en nivåanalyse og deretter en kategorianalyse. I kategorianalysen vil spørsmålene fra intervjuguiden bli drøftet. Til slutt vil jeg drøfte problemstillingen som helhet.

I presentasjonen av veiledernes uttrykte forventninger vil jeg bruke fingerte navn der sitater viser hvordan meninger ble skapt underveis i samtalen. I andre deler av oppgaven

vil sitatene framstå uten navn. Sitatene er da individuelle utsagn, og utsagnene kan komme fra deltakere i alle tre gruppene.

#### 4.1 Presentasjon av forskningsfeltet

Som tidligere nevnt har jeg hatt forholdsvis lett tilgang til forskningsfeltet. Jeg har selv hatt kontakt med mange veiledere i Telemark og har kollegaer både ved Høgskolen i Østfold og Høgskolen i Vestfold, som har hjulpet meg med å få tilgang til å intervjuve veiledere i deres fylke. Jeg intervjuet i tre grupper, en gruppe i hvert fylke. Gruppene var satt sammen ut fra følgende kriterier: alle var utdannede førskolelærere, alle arbeidet i barnehagen, enten som styreere eller som pedagogisk ledere, alle var veiledere for nyutdannede førskolelærere, og ingen stod i et direkte ledelsesforhold til sine veisøkere. Det viste seg i tillegg at alle var kvinner, både veilederne og veisøkerne. I rapporten bruker jeg derfor begrepet hun, og kjønnsperspektivet blir ikke drøftet i avhandlingen.

Jeg vil presentere gruppene som gruppe 1, gruppe 2 og gruppe 3. i rapporten. Presentasjonen av gruppene vil framstå på en slik at jeg ivaretar intervjupersonenes anonymitet.

##### 4.1.1 Presentasjon av intervjugruppene

I gruppe 1 var det fem deltakere, alle var førskolelærere som hadde arbeidet i barnehagen i mer enn ett år. Veilederne hadde fulgt opplæring i veiledning ved høgskolen, og de hadde vært veiledere for nyutdannede førskolelærere i minst ett år. Veilederne kjente noe til hverandre fra felles kurs og skoloring, men ingen jobbet i samme barnehage. Intervjuet ble avholdt på høgskolen i lokaler som veilederne kjente fra før. Deltakerne kjente i liten grad til observatøren som var med for å hjelpe meg med å observere det nonverbale språket.

I gruppe 2 var det fire deltakere, alle var førskolelærere og alle arbeidet i barnhage. Noen hadde lang erfaring fra arbeidet i barnehagen, andre hadde arbeidet i barnhagen i kortere tid. De hadde alle deltatt i en nettverksgruppe for veiledere gjennom ett år, der de i fellesskap hadde fått både individuell veiledning og gruppeveiledning fra høgskolen. Alle veiledet nyutdannede førskolelærere. Intervjuet ble avholdt på kommunehuset i et rom som deltakerne kjente til. Deltakerne kjente ikke meg, og de kjente i liten grad til observatøren.

I gruppe 3 var det kun tre deltakere. Alle var førskolelærere og arbeidet i barnehage. De hadde liten erfaring med veiledning av nyutdannede, men var deltakere på høgskolens veilederopplæring. Intervjuet ble avholdt på høgskolen. Deltakerne ble møtt i

foajeen og fulgt til rommet der gruppeintervjuet foregikk. Veilederne hadde noe kjennskap til observatøren, men kjente ikke meg.

#### 4.1.2 Likheter og forskjeller mellom gruppene

Alle gruppene var sammensatt av personer med førskolelærerutdanning. Det vil si at alle hadde en profesjonsutdanning som bakgrunn. Alle veiledet nyutdannede førskolelærere våren 2004, men det var forskjell på hvor lenge de hadde drevet med veiledning av nyutdannede. Den ene gruppen hadde spesielt liten erfaring med veiledning av nyutdannede, men deltakerne hadde erfaring med veiledning i barnehage generelt. Alle deltakerne hadde vært med på skoleringen som høyskolene hadde igangsatt i forbindelse med *"Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"*, men veilederopplæringen varierte både i forhold til innhold og i forhold til omfang. Gruppene var satt sammen av kvinner i ulik alder og med ulik lengde på sin yrkeskarriere som førskolelærere.

Jeg hadde kjennskap til deltakerne i en av gruppene. Deltakerne i de andre to gruppene var ukjente for meg, og jeg for dem. I alle gruppene hadde deltakerne noe kjennskap til enten observatør eller intervjuer. Gruppenes størrelse var ulik, noe som kan ha hatt betydning for hvor mye den enkelte kom fram i intervjuet. Gruppe 2 hadde arbeidet sammen som et nettverk gjennom et år, og deltakerne hadde erfaring med å utveksle tanker og ideer om veiledning seg imellom. De to andre gruppene hadde bare møtt hverandre i forbindelse med skolering ved høyskolene. Gruppe 2 hadde derfor kanskje andre forutsetninger for gruppeintervjuet enn gruppe 1 og 3.

#### 4.2 Planlegging av intervjuene

Arbeidet med intervjuguiden foregikk ut fra mine erfaringer med veiledningsarbeid generelt og ut fra teori om veiledning. Jeg var opptatt av at intervjuguiden skulle ha en åpen form slik at intervjusamtalene i størst mulig grad skulle bli styrt av intervjupersonene og deres tanker og ideer om veiledning. Intervjuguiden var delt opp i ulike temaer (vedlegg 3) som hadde til hensikt å belyse ulike områder som kan knyttes til veiledningsarbeidet med nyutdannede førskolelærere. Temaene som intervjuguiden var delt inn i, var: veilederens definisjoner av veiledning, veilederens forventninger til veilederrollen, deres forventninger til forholdet mellom veileder og veisøker og til slutt deres forventninger til utbytte av veiledningen.

Jeg ønsket å ha med en kollega fra hver av de tre høyskolene når jeg intervjuet i deres fylke. Hovedintensjonen min var å få observasjoner fra intervjuene slik at kroppsspråk og mimikk ble med som en del av datamaterialet. I tillegg så jeg at informasjon fra intervjuene kunne være et nyttig innspill i samarbeidet mellom høyskolene. Vi kunne på den måten få fram likheter og forskjeller på tiltakene som var igangsatt i fylkene. Intervjupersonene ble informert om at det ville være en observatør tilstede under intervjuene.

#### 4.2.1 Gjennomføringen av gruppeintervjuene

Tidlig i prosessen valgte jeg gruppeintervju som metode for datainnsamlingen. Det var et bevisst valg fordi jeg ble inspirert av Søndergaard (1996), Peavy (2000) og Plant (1997) sine teorier om hvordan vi sammen skaper mening. Samtidig var jeg opptatt av min rolle som forsker i selve intervjusituasjonen, og av hvordan jeg kunne få fram intervjupersonenes forståelse på en slik måte at vi stod i et subjekt - subjekt forhold til hverandre ( Føg 1994). Jeg hadde en tanke om at dersom det var flere intervjupersoner sammen, ville deres stemmer i større grad tre fram, og min rolle ville bli mer nøytralisert.

Alle personene i samme gruppe, hadde møtt hverandre tidligere. Deltakerne i den ene gruppa hadde fungert som nettverksgruppe i ett år, de andre deltakerne hadde møtt hverandre på kurs og på noen gruppeveiledningsmøter. Jeg ville tilrettelegge slik at intervjupersonene ønsket å være deltakere i intervjuet. Det ble viktig å skape gode forhold mellom deltakerne, og mellom deltakerne og meg. Tilretteleggingen vil kunne ha betydning for å få fram mest mulig gyldige resultater.

Observatøren som var med i intervjuene fikk ansvar for å observere dynamikk, relasjoner og kroppsspråk i intervjuene. Jeg var opptatt av at min rolle også ble observert. Det var tre kvinnelige observatører som alle hadde erfaring med observasjonsarbeid. I etterkant av intervjuene drøftet observatøren og jeg intervjuet og observasjonene som var gjort. Observasjonene ble viktig for meg i transkripsjonsarbeidet, og jeg brukte observasjonene for å forstå konteksten i det enkelte intervju. I analysearbeidet trekker jeg i liten grad fram intervjupersonenes kroppsspråk og mimikk, men dynamikken og relasjonene blir tydelig når jeg viser til hvordan mening ble skapt i intervjuene. Observasjonene ble til dels vanskelig å tolke, og de gav ikke den informasjonen som jeg hadde håpet på. Dersom jeg skulle fått et bedre materiale, ville nok bruk av video ha øket muligheten for å se nærmere på det nonverbale språket.

I prøveintervjuet fikk jeg erfaring med å intervju i gruppe, og jeg fikk testet ut spørsmålene. Det var nyttig, og jeg fikk spisset spørsmålene mer mot veiledning av nyutdannede førskolelærere. I både prøveintervjuet og i de tre andre intervjuene viste det seg at intervjupersonene ofte snakket om veiledning generelt og ikke spesielt om

veiledning av nyutdannede førskolelærere. Underveis i intervjuene måtte jeg noen ganger minne veilederne på å være bevisste på at undersøkelsen handlet om veiledning av nyutdannede førskolelærere. Det kunne virke som om veiledernes forventninger ikke var spesielt knyttet til veiledning av nyutdannede, men til veiledning i barnehagen generelt. Dette er et punkt jeg har vært opptatt av når jeg har analysert og vurdert resultatene, og jeg har forsøkt å finne ut om veilederne uttrykker sine forventninger til veiledning i barnehagen generelt, eller om de har spesielle forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere.

#### 4.2.2 Beskrivelse av gruppeintervjuene

Kvale (1997) skiller mellom det å finne mening og det å konstruere mening. Jeg har vært opptatt av å forstå hvordan meninger konstrueres i samtalene mellom intervjupersonene og mellom intervjupersonene og meg.

I møtet med intervjupersonene var det avtalt tid, sted og rammer for samtalene. Intervjuene foregikk ved to høyskoler og ved et kommunehus, og det var avsatt en tidsrammen på 1 1/2 time pr. intervju. Intervjupersonene hadde via brev og telefonsamtaler fått vite hva intervjuet skulle handle om, men intervju spørsmålene var ukjente for dem. De fikk innledningsvis informasjon om at alle tanker og ideer var interessante, og de ble bedt om å utfordre hverandre slik at vi fikk en god samtale og ikke et intervju som var preget av spørsmål og korte svar.

Et gruppeintervju krever noe annet enn det individuelle, kvalitative intervjuet. Jeg måtte i gruppeintervjuene ha fokus både på relasjonene mellom deltakerne, på relasjonene mellom deltakerne og meg og ikke minst måtte jeg ha en bevissthet på at samtalen belyste de områdene som problemstillingen etterspurte. Jeg valgte en åpen form der deltakernes innspill og deres forståelsesrammer ble sett på som viktige, samtidig var jeg opptatt av å følge intervjuguiden for å fram veiledernes uttrykte meninger i forhold til problemstillingen.

Møtet med de ulike gruppene var en positiv opplevelse. Det ble ført samtaler der temaet veiledning var i fokus. Underveis i samtalene utfordret veilederne hverandre, og de bygget sine refleksjoner på hverandres uttalelser.

I intervjuene fikk jeg blant annet fram eksempler på hvordan samtalen skapte et felles uttrykk:

**Britta: "En blir mer utfordret enn i en vanlig lærings situasjon synes jeg ."**

**Anette: "Ja....."**

**Britta : "Det blir stilt spørsmål så en må reflektere sjøl.....istedenfor....."**

**Anette: " Å få svar."**

Vi ser at Britta og Anette tenkte og snakket sammen. Den enes ide utløste svar hos den andre, som igjen brukte den andres utsagn for å uttrykke sitt svar. Interaksjonen mellom dem viste at de stod i en relasjon der det var lov til å dele mening. Det vil si at Britta ikke følte seg avbrutt av Anette.

Det å være deltaker i et gruppeintervju kan kanskje føles krevende, spesielt i de gruppene der veilederne ikke kjenner hverandre. Jeg oppfordret veilederne til å si noe om hvordan de opplevde det å være deltakere i et gruppeintervju.

**Lise sa: "Når vi sitter sånn, sier Britta og Anette et eller annet, og så assosierer jeg. Hvis jeg hadde blitt intervjuet aleine, hadde ikke jeg fått de innspilla. Så jeg tror du får mer ut av det når du tar et sånt gruppeintervju enn om du intervjuer en og en. De innspilla er så all right."**

Lise sin uttalelse synliggjorde at det å få innspill fra andre i et gruppeintervju, kunne gi flere assosiasjoner enn intervjuer der det kun er en intervjuperson. Ut fra en forståelse av at kunnskap skapes i kontekst, og at mening dannes, ser jeg på selve intervjusamtalen som en arena der veilederne uttrykker at de lærer om veiledning.

**Cecilie sa : " Dette var ikke noe intervju, det ble jo veiledning, jo."**

Slik jeg forstår Cecilie, gav hun uttrykk for at hun hadde hatt en opplevelse av å ha lært noe, og at hun hadde fått nye tanker og ideer om veiledning i løpet av intervjuet. Cecilie synliggjorde en forståelse av at veiledning og intervju er to aktiviteter som ligner på hverandre, og som har en felles oppbygging.

I møter mellom mennesker vil det være maktspill, ulik grad av posisjonering og ulike adferdsformer som trer fram, og som vil kunne ha betydning for utfallet av samtalen. I mine intervjuer forekom det også samtaleformer der enkelte uttalelser ble overhørt, det var uttrykk som ble avvist av andre deltakere, og det var enkeltpersoner som ikke fikk stor nok plass i intervjuet. Jeg forsøkte som leder av intervjuet å være oppmerksom på målet med å få til mest mulig likeverdighet, men i etterkant kan jeg høre på opptakene at dette kunne vært enda bedre utført.

Jeg har her et eksempel på hvordan en av deltakernes uttrykte forestilling om veiledning ikke ble akseptert :

**Turid sa: "Da ser jeg på det som veiledning, ikke en samtale..."**

**Lise svarte: "Det er jo veiledning, men i veiledning er målet for meg å få til en god samtale."**

**Turid sa: "Jeg tenker på samtalen som noe mer avslappa, der du ikke får noen spørsmål."**

**Lise svarte : "Jeg syns det er vanskelig å forklare det på en måte."**

Her kan jeg ved hjelp av observasjoner, stemmevolum og ordene se og høre at Lise sine forventninger til veiledning ikke ble akseptert av Turid, og at Lise trakk sin argumentasjon.



Jeg forsøkte å få fram Lises argumentasjon senere i intervjuet, men opplevde at Lise var blitt mer forsiktig med å dele sine tanker med oss andre.

Jeg tolker det slik at innstillingen og relasjonene mellom deltakerne i en gruppe vil ha betydning for den enkelte og for den kunnskapen som skapes av deltakerne. I hovedsak var intervjusamtalene preget av likeverdighet mellom deltakerne og mellom deltakeren og meg, men ved å være oppmerksom på min egen rolle, kan jeg høre at jeg definerer og avskjærer enkelte temaer:

**Trine sa : "En blir jo inspirert av ulike retninger. Det har kommet noe greier....SSL metoden heter det. Du legger fram et gyllent øyeblikk eller en praksisfortelling. Så har vi i fellesskap sagt noe om hvordan vi har opplevd det og hva som er lurt i sånne sammenhenger. Vi veileder oss sjøl, kan vi kalle det. Det har jo noe med veiledning å gjøre ?"**

**Jeg svarte: "Det kan ligge tett opp til hverandre..... muligens.....Hvis vi nå skal gå videre.... hvordan vil du være som veileder ?"**

Her er et eksempel på hvordan jeg var medskaper av intervjuet, og hvordan jeg både avviste den ene intervjupersonenes innspill og valgte bort spennende innfallsvinkler til forståelse av veiledningsbegrepet. Det å være bevisst egen rolle var et viktig fokus for meg i samtalene, men likevel kan jeg i etterkant se at slike avvisninger kan være en feilkilde, og det er et eksempel på hvor vanskelig det er å få gode kvalitative intervjuer. Heldigvis er det ikke mange slike eksempler i materialet mitt, og tilbakemeldingene både fra deltakerne og observatørene var positive. De gav uttrykk for at de fikk styre deler av intervjuet, og at det var lærerikt å være med. Deltakerne stilte hverandre spørsmål, og de utfordret hverandre underveis i samtalene.

**Camilla henvendte seg til de andre veilederne og spurte :**

**"Bruker dere den formen (viser til veiledningsmetoden) ellers, har dere blitt flinkere til det ?"**

**Berit: "Ja, jeg tror det."**

**Trine : "Å spørre, tror jeg....uten at jeg er så veldig bevisst på det."**

**Camilla: "Jeg er litt usikker på det.....jeg."**

Det at deltakerne i intervjusamtalen selv stilte spørsmål, og at de sammen reflekterte rundt spørsmålene, ser jeg på som et godt eksempel på at intervjusamtalene har foregått på en etisk forsvarlig måte. Intervjupersonenes trygghet ble ivaretatt, og deres forventninger og tanker om veiledning av nyutdannede førskolelærere fikk mulighet til å komme fram.

Jeg har vist eksempler både på hvordan meninger ble skapt i intervjusamtalene og på hvordan både veilederne og jeg hadde en sentral rolle i meningsskapingen.

Kvale (1997) skriver:

*"En postmoderne tilnærming gir avkall på fastlagte meninger og legger i stedet vekt på deskriptive nyanser og paradokser. Den representerer en bevegelse fra et substansielt til et relasjonelt meningsbegrep, med en overgang fra den moderne søken etter en sann og ekte mening til en relasjonsbetont utfoldelse av meninger"( ibid. ,s. 155).*

Selve intervjusamtalene ble samtaler der vi alle fikk utfordret vår forståelse av veiledning generelt og i forhold til veiledning av nyutdannede spesielt. For meg som intervjuer kom jeg opp dilemmaer i forhold til intervjuguiden fordi jeg underveis så at den kunne vært enda mer presis og spisset mot veiledning av nyutdannede førskolelærere. Jeg valgte likevel å beholde intervjuguiden som den var fordi jeg ønsket et datamateriale fra alle tre gruppene som drøftet de samme temaene.

Kvale (1997) skriver

*" Ifølge denne interrelasjonelle oppfatningen avdekker ikke intervjueren allerede eksisterende meninger, men hjelper intervjupersonen med å utvikle sine meninger i løpet av intervjuet"(ibid., s 155).*

Kvale viser til at intervjupersonene lærer underveis i intervjuet. Jeg fikk en opplevelse av at også jeg som intervjuer lærte av intervjupersonene i gruppeintervjuene. De gav meg nye perspektiver på veiledning av nyutdannede førskolelærere i barnehagen.

### 4.3 Analyse og resultater

Arbeidet fram mot resultatene har ikke vært lineær og enkel. Selve prosessen vil jeg framstille som ett skritt frem, ett skritt tilbake, ett skritt til siden, og noen ganger har jeg følt at jeg har gått meg helt bort. Likevel har jeg hatt en opplevelse av å ha vært på en spennende reise, og jeg har møtt mange interessante mennesker, både rent fysisk, men også gjennom litteraturen, der forfatterne har trådd fram med sine teorier og sine refleksjoner. Møtet mellom ulike livsverdener har ført til nye perspektiver og ny innsikt hos meg.

I presentasjonen av resultatene vil jeg tydeliggjøre de funn som framstår i empiriundersøkelsen og drøfte funnene opp mot teori som avhandlingen bygger på. Jeg vil først redegjøre for metodene jeg har brukt i analysearbeidet og la veiledernes uttrykk komme fram. Jeg håper det vil synliggjøre veiledernes forventning til veiledning av nyutdannede førskolelærere. Deretter vil jeg drøfte resultatene fra den empiriske undersøkelsen opp mot teori som er presentert i kapittel 2.

#### 4.3.1 Analysemetoder

Etter gjennomføringen av gruppeintervjuene transkriberte jeg umiddelbart. Kvaliteten på opptakene var stort sett god, og jeg skrev ut intervjuene på en så nøyaktig måte som mulig med et muntlig språk på dialekt, med småord og tenkepauser. Jeg er klar

over at disse utskriftene likevel preges av mine fortolkninger og min forståelse av det som ble sagt av intervjupersonene.

Kvale (1997) er kritisk til transkribering, og han sier at en slik fokusering kan bety at analysen blir oppdelt og lite helhetlig. I rapportframstillingen er sitatene skrevet om til bokmål, og jeg bruker fingerte navn på intervjupersonene, fordi jeg vil ivareta intervjupersonenes anonymitet. Samtidig vil jeg forsøke å skape en resultatframstilling som blir leservennlig og helhetlig.

Det å skrive ned uttalelsene som kom fram i gruppeintervjuene, gjorde meg mer kjent med innholdet i intervjusamtalene. De tre hovedintervjuene ble alle gjennomført etter samme intervjuguide, men innholdet og framdriften i samtalene ble ulike, og de ulike temaene ble belyst på forskjellige tidspunkt i samtalene. Det førte til at jeg fikk behov for å redigere og fortette intervjuene. Jeg laget kategorier ut fra intervjuguiden, og jeg plukket ut aktuelle og relevante uttalelser fra alle tre intervjuene. Jeg fikk et oversiktlig datamateriale som jeg kunne arbeide videre med. For å kvalitetssikre arbeidet, dobbeltsjekk jeg transkripsjonene flere ganger for å forsikre meg om at jeg ikke hadde oversett viktige uttalelser.

Det ville selvsagt øket oppgavens pålitelighet dersom observatørene eller intervjupersonene hadde lest transkripsjonene og vurdert meningsfortettingen, men av tidsmessige grunner har vi ikke fått det til. Jeg vil komme tilbake til punktet i kapittel 5.2.

Kvale (1997) sier at forskeren må legge alle kortene på bordet og synliggjøre både de prosesser og de valg som har blitt gjort underveis i analysen, og i tolkningen av resultatene. Meningsfortettingen av de tre intervjuene var utgangspunktet når jeg kategoriserte resultatene og valgte ut temaer for drøfting. Jeg vil derfor være ansvarlig for det utvalgte materialet, og jeg må foreta tolkninger på en etisk forsvarlig måte både i forhold til intervjupersonene, men også i forhold til det å skape ny kunnskap.

I analysen av materialet fra gruppeintervjuene har jeg vært opptatt av å søke etter resultater som kan kategoriseres og resultater som jeg, av en eller annen grunn, ikke kan sette inn i mine kategorier. Jeg har sett etter likheter og forskjeller, etter hva jeg ventet å finne og etter hva som var uventet for meg.

Jeg har sett at veiledernes forventninger er på ulike nivåer, og at den enkeltes uttrykksform til dels kan gjøre det vanskelig å vurdere hvilket nivå forventningene er rettet mot. Kanskje er det slik at veiledernes forventninger er på ulike nivåer til samme tid. En ulempene ved å lage kategorier er at helheten kan bli borte. Jeg vil derfor hele tiden vurdere de ulike kategoriene opp mot helheten, og jeg vil forsøke å få til en framstilling som ivaretar datamaterialets meningsinnhold (Thagaard 1998).

I framstillingen av resultatene vil jeg beskrive veiledernes uttrykte forventninger til veiledning, deretter vil jeg analysere veiledernes uttalelser slik at jeg synliggjør ideer,

tanker, forestillinger og forventninger som preger veiledningen av nyutdannede førskolelærere. Til slutt vil jeg drøfte resultatene opp mot teori.

Sitatene fra veilederne vil forhåpentligvis lede leseren til intervjupersonenes uttrykte forventninger slik at veiledernes forståelse synliggjøres. Jeg vil gjøre veiledernes stemmer synlige, og de vil framstå som hørbare i rapporten.

Resultatene kan vurderes både i forhold til nivåer og til kategorier. Jeg vil først se på de ulike nivåene som kom fram i datamaterialet, deretter vil jeg trekke fram ulike kategorier for til slutt å drøfte problemstillingen som helhet.

Jeg har valgt å bruke Goodlad (1978) sin modell for læreplananalyse for å synliggjøre ulike nivåer av veiledernes forventninger.

#### **4.4 Nivåanalyse**

I datamaterialet finner jeg forventninger som uttrykkes på ulike nivåer. Enkelte forventninger uttrykkes mot flere nivåer samtidig. Det kan derfor være vanskelig å plassere forventningene, men det vil kanskje være slik at de rettes mot flere nivåer på en gang.

Goodlad (1978) skiller mellom læreplanens substansielle side, læreplanens sosiopolitiske side og læreplanens teknisk-profesjonelle side. I mitt arbeid er det den teknisk - profesjonelle siden av læreplanen som er forskningsfeltet, det vil si opplæringen av veiledere som skal veilede førskolelærere. Imsen (1997) påpeker at alle sidene må sees i en sammenheng. Derfor vil samfunnskonteksten og forståelsen av den ha en betydning for hvordan forventninger til innholdet uttrykkes hos veilederne. Goodlad (1978) bruker begrepet læreplanens substansielle side, og han har laget en modell som kan brukes i analysearbeid for å forstå sammenhengen mellom ulike nivåer. Selv om jeg ikke skal analysere læreplaner, ser jeg at modellen kan være et nyttig verktøy i min analyse. Jeg vil skissere de ulike sidene av modellen, og jeg vil se på resultatene i forhold til de forskjellige nivåene Goodlad (1978) viser til.

Goodlads (1978) modell er en tankemodell for analysen, og jeg vil derfor belyse det ideologiske nivået og det formelle nivået mer utdypende. Det oppfattede nivået vil bli beskrevet, analysert og drøftet i kategorianalysen, Det gjennomførte og det erfarte nivået vil også bli drøftet i kategorianalysen, men da ut fra veiledernes uttrykte forventninger og deres oppfattelse av veiledning med nyutdannede førskolelærere.

#### 4.4.1 Det ideologiske nivået

Det ideologiske nivået synliggjør generelle tanker om veiledning i samfunnet. Vi kan se på nivået som den rådene diskurs om veiledning, hva som forventes av veiledning, og det alle tar for gitt at veiledning skal føre til.

**Trine sa : "Veiledning er jo bra...."**

**Berit og Camilla bifalte med nikk : " Jaaa....."**

**Trine sa:" Jeg føler at veiledning bedrer kvaliteten i arbeidet."**

I intervjusamtalene ble det uttrykt en felles forståelse av hva veiledning er. Veilederne problematiserte i liten grad begrepet før jeg utfordret deres forståelse. Veiledning ble uttrykt på en positiv måte, og veilederne var i liten grad kritisk til veiledning. I min intervjuguide var det kanskje for få spørsmål som fikk fram tanker og ideer om veiledning på et ideologisk nivå.

Likevel, når jeg tolker helheten, får jeg fram en forestilling om at veilederne for nyutdannede førskolelærere ser positivt på veiledning generelt, og at de i liten grad stiller kritiske spørsmål til intensjonene og ideene ved veiledningen. Det kan virke som om veiledningen i liten grad er problematisert, og at det er lite kritisk refleksjon rundt begrepet. Jeg finner her støtte i Foucaults (1999) diskursbegrep, som jeg drøftet i kapittel 2.6.1. Det kan se ut som om veiledningen oppleves som gyldig av veilederne, og at det stilles få spørsmål til veiledningens funksjon. Det uuttalte, det alle vet, vil prege tenkningen om veiledning, og det vil kunne påvirke utbyttet av veiledningen. Ideen om at all veiledning er positiv, får stor makt over oss.

#### 4.4.2 Det formelle nivået

St. melding 16 og de ulike høyskolenes opplæring av veiledere kan sees på som sider av det formelle nivået. Høyskolenes opplæring ble ofte nevnt av veilederne når de gav uttrykk for det formelle nivået.

I intervjuet spurte jeg veilederne om hva som hadde påvirket deres veiledningsforståelse, og jeg ønsket å få kunnskap om det formelle nivået hadde hatt betydning for veilederne.

**Mette : "Vi bruker jo det vi har lært...."**

**Berit: "Teori.....en har som bakgrunn. Jeg tenker på Handal og Lauvås og de kursdagene vi har hatt her på høyskolen."**

**Jeg spurte: "Hva slags veiledningsteori tenker dere på da?"**

**Camilla: "La meg se..... i 1994 tok vi det 50 timers kurset. "**

**(henvendte seg til Berit)**

**Berit: "Da husker jeg vi brukte Handal og Lauvås, vi øvde på ulike teknikker og fikk inn grunnlaget. Nå har vi fått påfyll fra høgsolen. Vi har fått nye ting å tenke på, nå er det lov å ha mer samtale."**

Her ser vi hvordan intervjupersonene i gruppeintervjuet sammen gav uttrykk for hva som har hatt betydning for veiledningsforståelsen. I de andre gruppene gav de også uttrykk for at det var høgsolens opplæring som var styrende for deres forståelse av veiledning.

**" Jeg har faktisk bare Handal og Lauvås jeg, først den gamle og så den nye boka."**

**"Jeg sitter mest og tenker på de kursa vi har gått på, jeg."**

St. melding 16 ble ikke nevnt av noen av intervjupersonene, men de henviste mye til veilederopplæringen. Det kan være et tegn på at skoleringen ikke har vektlagt de formelle retningslinjene som St. melding 16 synliggjør, eller det kan bety at meldingen ikke har hatt betydning for veilederne. Det kan også være mulig å tolke retningslinjene i St. melding 16 som utydelige, og at de derfor ikke er styrende for veilederne. Veiledernes offentlige mandat ble lite uttrykt av veilederne selv.

Det kan virke som om høgsolens fortolkninger av mandatet er veiledernes utgangspunkt når de gir uttrykk for sine forventninger til veiledning. St. melding 16 sier at systematisk veiledning vil være viktig både for de nyutdannede, for organisasjonen barnehage og for lærerutdanningsinstitusjonene.

I mine intervjuer la veilederne vekt på de nyutdannedes behov og på behovet for utvikling av barnehagen som organisasjon, men det var ingen som gav uttrykk for forventninger til at høgsolene skulle lære noe av å arbeide med systematisk veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole.

Dette kan tolkes som om punktet har vært lite vektlagt i skoleringen av veilederne, og vi kan stille spørsmålstegn ved forholdet mellom praksisfeltet og høgsolen. Det kan tyde på at forventningene er preget av at høgsolene først og fremst skal være leverandører av kunnskap til praksisfeltet. En slik tenkning kan bygge på en ide om at kunnskap er objektiv, og at noen innehar den korrekte forståelsen. Det vil stå i kontrast til det kunnskapssynet jeg drøfter i kapittel 2.6.4, der jeg viser til meningsskapning, en relasjonell og kontekstuell kunnskapsforståelse ( Gulbrandsen 1997).

Veilederopplæringen blir oppfattet av veilederne som viktig, og det kan virke som om den er styrende for veiledernes uttrykte forventninger til veiledning. De bruker begreper som påfyll, det vil si at lærerne ved høgsolene har kunnskap som de gir og fyller på hos deltakerne på kursene. De gir også høgsolens lærere rett til å vurdere hva som er lov og hva som er akseptabelt at en veileder gjør eller ikke gjør. Veilederne uttrykker tillitt til høgsolen, og de gir dermed høgsolen rett til å definere hva som er god veiledning.

En slik forståelse kan være uheldig for å få til en utvikling der det i større grad skal være et reelt samarbeid mellom høgskolen og praksisfeltet. Stortingsmelding 16 uttrykker en forventning til et reelt samarbeid mellom utdanningen og praksisfeltet.

*Relevans og yrkesretting i lærerutdanningene må styrkes gjennom kvalitetsutvikling av veiledet praksis og gjennom nærmere samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og barnehage, skole og yrkesopplæring og samfunnet for øvrig ( s.29 St. meld 16).*

For å få til et samarbeid og en utvikling av felles kunnskap, må relasjonene mellom høgskolene og praksisfeltet være preget av likeverd, og vi må sammen konstruere kunnskapen. Dette vil bli vanskelig dersom vi har en kunnskapsforståelse der noen har den rette, objektive kunnskapen, og de som innehar kunnskapen, skal fylle den på hos de som mangler innsikten.

I kapittel 2.4.2 viser jeg til en forståelse der ekspertene definerer og korrigerer slik at teorien kan foreskrive praksis, samtidig som vi kan se av annen forskning at praksisfeltet ikke har tillit til teorifeltet ((Kvernbekk 1995., Strømnes 1995). Dette vil være forståelsesrammer som til dels er motstridende, men jeg erfarte i mitt forskningsarbeid at veilederne hadde stor tillit til teorifeltet. De gir kanskje i for stor grad høgskolelærerne rett til å vurdere hva som er korrekt kunnskap. En slik forståelse vil på mange måter være uheldig, og det er ønskelig at representanter for høgskolene møter praksisfeltet på måter som gjør at begge parter, både høgskolene og praksisfeltet, er medskapere av ny kunnskap.

Havnes (1996) bruker et " situert læringsbegrep" og betegner sin forståelse av forholdet mellom teori og praksis slik:

*" basert på forutsetningen om at det er en nær sammenheng mellom kunnskapen og den praksisen og situasjonen som den forholder seg til (ibid s.139).*

Det kan tydes slik at kunnskapen ikke kan skilles fra den praksisen den står i. Det er praksisen som er utgangspunktet for det man lærer, og kunnskapen kan ikke sees på som frittstående og uavhengig av situasjon og praksis.

*" vi lærer på grunnlag av praksis, og selv det vi lærer, er praksis (Ibid, s.139).*

Dersom ikke høgskolelærerne tar utgangspunkt i veiledernes erfaringer med veiledning og deres forventninger til veiledning, vil det kanskje skje at teorifeltet og praksisfeltet ikke utfyller hverandre, men framstår som motpoler.

#### 4.4.3 Det oppfattede nivået

I forskningsarbeidet etterspør jeg først og fremst veiledernes uttrykte forventninger til hva veiledning skal være, og til hvilket utbytte veiledningen gir. Det vil være det Goodlad (1978) kaller det oppfattede nivået. Nivået vil jeg drøfte ut fra ulike kategorier som datamaterialet er organisert i. Jeg vil se kategoriene i sammenheng med teori som oppgaven bygger på.

#### 4.4.4 Det gjennomførte nivået

Veilederne henviste til det gjennomførte nivået, men deres uttrykte forventninger bygger på hva de sa at de gjorde, og ikke på hva de egentlig gjør i møtet med de nyutdannede førskolelærerne.

#### 4.4.5 Det erfarte nivået

Jeg kan ikke si noe om de nyutdannedes erfaringer med veiledningen, men vil i intervjuene få fram veiledernes fortolkninger av veisøkernes utbytte.

#### 4.4.6 Oppsummering av nivåanalysen

Goodlads (1978) modell har vært en tankemodell for å se de ulike nivåene jeg kan analysere etter. Modellen har synliggjort at dette forskningsarbeidet først og fremst er rettet mot det oppfattede nivået. Det er veiledernes uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere som synliggjøres.

Når veilederne uttrykker seg om veiledning generelt bruker de ord og uttrykk som er knyttet til teori og retorikk om veiledning, det Goodlad (1978) vil legge inn under det ideologiske og formelle nivået, og det Foucault (1999) vil kalle den rådende diskurs om veiledning. Når veilederne uttrykker seg om veiledning av nyutdannede førskolelærere, tar de utgangspunkt i sine erfaringer og gir uttrykk for det oppfattede nivået og deres tolkninger av det gjennomførte og erfarte nivået. Studiet viser at veilederne noen ganger uttrykker sine forventninger i forhold til det ideologiske nivå, retorikk og den rådene diskurs om veiledning, andre ganger i forhold til det oppfattede nivået, deres erfaringer med veiledning av nyutdannede førskolelærere.



Den videre analysen tar utgangspunkt i veiledernes uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere. Forventningene som har blitt tydelige i intervjuene, er kategorisert og vil bli beskrevet med sitater fra veilederne. Sitatene vil jeg analysere for å tydeliggjøre likheter og forskjeller på veiledernes forventninger. Deretter vil jeg drøfte hver kategori opp mot teori og det samfunnsmessige perspektivet veiledning av nyutdannede lærere er satt inn i.

#### 4.5 Kategorianalyse

Intervjuguiden ble til dels styrende for de temaer som kom opp i gruppeintervjuene selv om jeg i intervjuene var opptatt av å gi intervjupersonene, både enkeltvis og i fellesskap, mulighet til å få påvirke, utvikle og skape samtaler. Intervjuguiden (vedlegg 3) var delt opp i ulike temaer der jeg hadde underspørsmål som utgangspunkt for utdyping og problematisering. I analysearbeidet har jeg sett at temaene til dels har gått over i hverandre, og at noen grupper har belyst et tema under et spørsmål og andre under et annet spørsmål. Det har ført til at intervjugruppene konstruerte sine samtaler forskjellig, og at temaene har fått ulik betydning i gruppene.

Som tidligere nevnt ble materialet transkribert og meningsfortettet før jeg kom til meningskategorisering. Det vil derfor kanskje ikke bli så tydelig hvilke utsagn som kom fra de ulike gruppene. Kanskje vil det framstå som en svakhet når jeg legger vekt på at meninger skapes i kontekster, men ut fra et etisk perspektiv synes jeg det er viktig å ivareta intervjupersonenes anonymitet best mulig.

Resultatene blir ikke framstilt direkte ut i fra intervjuguiden eller fra svarene til den enkelte gruppe, men jeg har satt sammen resultatene slik at de kan synliggjøres som en helhet og kan oppleves som en fortelling for leseren (Kvale 1997).

Kategoriene som blir presentert, analysert og drøftet opp mot teori er :

- Veiledernes veiledningsbegrep
- Veiledernes forventninger til veilederrollen
- Veiledernes forventninger til forholdet mellom veileder og veisøker
- Veiledernes forventninger til veiledningssamtalen
- Veiledernes forventninger til utbyttet av veiledningen

Veiledernes uttrykte forventninger vil bli presentert med sitater. Sitatene blir enkelte ganger framstilt med fingerte navn for å synliggjøre gruppesamtalene som ble skapt i intervjuet. Andre steder står sitatene uten navn fordi sitatene er hentet fra deltakerne i ulike grupper. Sitatene vil da framstå enkeltvis og uavhengig av den konteksten som

skapte sitatet. Veiledernes uttrykk kan være basert på deres egne individuelle forestillinger som de hadde med seg til gruppeintervjuet, eller forventningene kan ha blitt skapt underveis i intervjuet.

#### 4.5.1 Veiledernes veiledningsbegrep

I møtet med veilederne har jeg vært opptatt av å få fram deres veiledningsbegrep. Jeg var undrende til om veilederne hadde en felles forståelse, eller om de bar med seg en individuell og personlig forståelse av hva veiledning er. Da jeg spurte dem om hva veiledning er, kunne det tolkes som om det finnes et fasitsvar på spørsmålet. Spørsmålet var bevisst for å få fram hvordan veilederne gav uttrykk for den rådene diskurs om veiledning.

**" Jeg tenker at veiledning først og fremst handler om å komme et skritt videre og kanskje bli bevisst sine egne handlinger. "**

**"Veiledning er en fin metode for å utvikle både veileder og veisøker".**

**"Veiledning er å få inn nye perspektiver."**

**"Veiledning er for meg læring. Like mye for meg som veileder, som for veisøker."**

Når veilederne snakket om veiledning generelt, stod utvikling og læring fram som det de la mest vekt på. Alle veilederne hadde et positivt syn på veiledning, de gav uttrykk for at veiledning fører til utvikling og læring for de som er med i veiledningssamtalene.

Jeg presiserte at fokuset i undersøkelsen var veiledning av nyutdannede førskolelærere og fikk da følgende svar:

**" Når jeg tenker veldig fort, er det en slags hjelp til den andre."**

**"Det er i første omgang en støtte og hjelp i en situasjon hvor du har problem eller en situasjon du gjerne vil få løst."**

**" Når du skal veilede en nyutdanna, er det for å hjelpe dem på vegen til å bli leder."**

**" Jeg har ofte opplevd at de er ute etter råd når de er nye."**

Veilederne gav uttrykk for et ønske om å hjelpe veisøkerne. Ingen av veilederne var kritiske til hjelperollen, men gav uttrykk for en oppriktig interesse for å tilrettelegge best mulig for de nyutdannede førskolelærerne.

Når jeg spør om veiledning generelt, kan det virke som om veilederne gir uttrykk for veiledning ut fra veiledningsteori og veiledningsretorikk. Den rådende diskurs om at veiledning fører til utvikling og læring, kommer fram i samtalene. Når jeg derimot etterspør hva veiledning er i arbeidet med nyutdannede førskolelærere, kommer

veiledernes erfaringer fra praksisfeltet fram. Veiledernes rolle blir definert som den som skal støtte den nyutdannede, som har det vanskelig i overgangen mellom utdanningen og yrket.

En av veilederne uttrykte sine egne erfaringer med det å være nyutdannet slik:

**" .... jeg har veldig ferskt i minnet det å være nyutdanna sjøl. Det er faktisk en ganske kaos periode...alt svever og det er fint å få være med å hjelpe litt."**

Det kan virke som om veiledernes egne erfaringer med det å være nyutdannet er styrende for hva de definerte at de nyutdannede trenger. Ut fra eldre forskning om nyutdannede (Sandven 1980., Jordell1983.) er det nedfelt en forståelse om at det er vanskelig å være ny, og begrepet praksissjokk har blitt allemannseie. Jeg vil ikke benekte at det kan være vanskelig å være ny i en organisasjon, men jeg vil stille spørsmål ved om det bare gjelder de nyutdannede. Min erfaring er at det også for erfarne arbeidstakere kan være vanskelig og utfordrende å møte en ny arbeidsplass. Derfor vil kanskje fokuset mot de nyutdannede som hjelpetrengende når de møter praksis, være stigmatiserende, og det kan være fare for at vi ikke tar på alvor den kompetansen de nyutdannede kan ha med seg inn i organisasjonene. De nyutdannede kan ha en alternativ måte å forstå verden på, deres kompetansen kan utfordre de eksisterende tradisjonene, og de kan være med på å utvikle nye tradisjoner. Dagens samfunn er preget av store forandringer, og den eldre generasjons forståelse vil være en helt annen enn det den yngre generasjon bygger sine forestillinger på (Rasmussen 1999). Derfor bør vi se på undervisning og veiledning som en relasjon der alle parter lærer.

Når jeg spurte om veiledningsbegrepet ble samtalen trukket fram, og det ble lagt vekt på at samtalen foregår mellom to, der den ene har søkt veiledning, og den andre kan bekrefte hva som er riktig.

**"Veiledning for meg er en samtale mellom to, der den ene søker veiledning."**

**"En samtale som gjør at du tenker helt annerledes når du er ferdig."**

**"Det kan være en bekreftelse på at det du tenker, er riktig. Like all right å få en bekreftelse på at det du tenker og gjør, er bra. "**

Flertallet av veilederne definerte veiledningen med de nyutdannede førskolelærerne som en til en veiledning. Dette til tross for at de synliggjorde at de ellers brukte gruppeveiledning i barnehagen, og at det også var lagt inn gruppeveiledningsmøter på tvers av barnehager i *"Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"*.

**"Individuell veiledning har vi jobbet med først og fremst i forhold til dette prosjektet."**

**"Vi har brukt gruppeveiledning systematisk i personalgruppa."**

Veilederne hadde erfaring med gruppeveiledning, men de gav uttrykk for at "en til en veiledning" var den veiledningsmetoden de brukte når de snakket om veiledning av nyutdannede førskolelærere.

I Kap 2.4 redegjør jeg for ulike veiledningstradisjoner fordi tradisjonene kan ha betydning for veiledernes uttrykte forventninger til veiledning. Veilederne i intervjuet gir først og fremst uttrykk for at veiledning er en aktivitet mellom to. De fleste veiledningstradisjonene vektlegger forholdet mellom veileder og veisøker, og det kan virke som om det er individuell veiledning veilederne tenker på når de uttrykker seg om veiledning av nyutdannede førskolelærere.

I redegjørelsen for de ulike veiledningstradisjonene er det i hovedsak en til en veiledning som er fokusert. Systemteorien legger vekt på relasjonene mellom medlemmene i en gruppe, men også her er veiledningsfokuset individrettet. I handlings- og refleksjonsmodellen er det i hovedsak individrettet veiledning som gjelder, selv om Lauvås, Lycke og Handal (1996) bruker gruppeveiledning som en modell for å lære om veiledning og de skriver om gruppeveiledning i forhold til kollegaveiledning i skolen

*" Vi forestiller oss at kollegial veiledning vil foregå i grupper av varierende størrelse. Vi tror det kan være hensiktsmessig å unngå "tosomhet". Det kan gi for klare assosiasjoner til mester -svenn- relasjonen" (Lauvås, Lycke og Handal (1996 s.43).*

I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere har det gjennomsnittlig vært to gruppeveiledninger i halvåret, så veilederne har erfaring med gruppeveiledning, men det kan se ut som om veilederne har definert gruppeveiledningene som noe annet enn de individuelle veiledningssamtalene. En av grunnene til det kan være at høgskolelærerne i større grad har tatt ansvar for gruppeveiledningsmøtene, og at veilederne har sett på gruppeveiledningsmøtene som en metode for å lære om veiledning.

Lauvås, Lycke og Handal (1996) skriver:

*"Hensikten med kollegaveiledningen er at den enkelte lærer som deltar, skal få hjelp av kolleger til å bevisstgjøre og videreutvikle sin praksisteori om undervisning og sitt arbeid som lærer, men også at lærerne som yrkesgruppe skal utvikle sin felles profesjonelle yrkeskunnskap, yrkesetikk og praksis" (Ibid s.13).*

Lauvås, Lycke og Handal (1996) påpeker at veiledning også skal forgå i forhold til organisasjonen og med tanke på utvikling av en felles yrkeskunnskap. Likevel kan det virke som om veiledningen først og fremst har et fokus på individet og på en bevisstgjøring av den enkeltes praksisteori. En veiledningsteori og metode som er opptatt av å finne den individuelle, tause og innforståtte kunnskapen, har som utgangspunkt at kunnskapen eies av den enkelte.

Synet vårt på kunnskap har i stor grad vært individ- og kognitivt orientert (Sundli 2001). Et slikt perspektiv vil kanskje ikke fremme kunnskapsutvikling i organisasjonene, og det kan være en av årsakene til at veiledning som metode har vist seg å være vanskelig å implementere i barnehagene. Dersom vi har et sosialkonstruktivistisk perspektiv på veiledning, vil kunnskapen være noe som skapes mellom veileder og veisøker, eller mellom ulike veisøkere. Det vil kanskje i større grad gjøre veiledning til en arbeidsform der flere får opplevelsen av at deres bidrag er viktig i skaping av ny og aktuell kunnskap for barnehagefeltet.

Når jeg skal oppsummere veiledernes uttrykte veiledningsbegrep, viser mine resultater at jeg må skille mellom veiledning i barnehagen generelt og veiledning av nyutdannede spesielt. Studien peker på at veilederne har et positivt veiledningsbegrep, de gir uttrykk for at veiledning fører til utvikling og læring for alle berørte parter. Når de snakker om veiledning i barnehagen generelt er de opptatt av gruppeveiledning og organisasjonslæring. Når de uttrykker seg om veiledning av nyutdannede førskolelærere, gir veilederne uttrykk for et ønske om å støtte og hjelpe den nyutdannede som skal finne sin plass i barnehagen. Veilederne definerer til dels de nyutdannedes behov, og de gir uttrykk for et ønske om å hjelpe de nyutdannede til å fungere som gode ledere både for barna og for personalet i barnehagen.

I forhold til veiledning med de nyutdannede er det en kognitiv, personrettet en til en veiledning som veilederne er opptatt av. Veiledernes uttrykte veiledningsbegrep har utvikling og læring som hovedfokus når de snakker om veiledning i barnehagen generelt, men når de snakker om veiledning som blir utført med de nyutdannede, ser de på veiledningen som hjelp eller førstehjelp.

#### 4.5.2 Veiledernes forventninger til veilederrollen

Jeg har ikke problematisert begrepet rolle i min teoridel, men definerer rolle som et sett av forventninger som rettes mot en person i en bestemt posisjon (Busch og Vanebo 1991). Veilederne har sine forestillinger og forventninger til veilederrollen, og forestillingene blir synliggjort i intervjuene.

I intervjuene spurte jeg ikke om veilederrollen generelt, men om hvordan intervjupersonene ønsker å være som veiledere. Jeg fikk fram deres erfaringer fra møter med egne veiledere i utdanningen eller som nyutdannede. Veilederne gav uttrykk for erfaringer med egen veiledning på denne måten:

**"Jeg har det jo med meg fra min egen praksis når jeg gikk på skolen, og da fikk jeg erfare hvordan veiledning IKKE skal være. Sånn veileder vil jeg ikke være."**

**" Jeg har en styrer som er en veldig god veileder. På den måten har jeg fått ytterpunktene på hva veiledning kan være."**

**"Det å ha vært veisøker, har gjort mye for meg for det å skulle bli veileder."**

Veilederne ble opptatt av hvordan egne erfaringer med å bli veiledet har betydning for hvordan de selv vil være som veiledere.

Studiet viser at veiledernes erfaringer med andre veiledere har betydning, og at deres erfaringer med ulike modeller har aktualitet for danning av egen veilederrolle. I de forskjellige veiledningstradisjonene vil veilederrollen kunne framstå noe ulikt, og veilederne kan ha møtt veiledere som har forholdt seg til enten håndverkstradisjonen eller til handlings- og refleksjonstradisjonen. I håndverkstradisjonen trer eksperten eller mesteren tydelig fram, selv om mesterlære definert av Nielsen og Kvale (1999) gir studenten en større mulighet til å delta på sine egne premisser enn det vi kjenner fra den tradisjonelle håndverkslæren.

Veilederne i " *Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*, har fått opplæring i handlings- og refleksjonsmodellen, og slik jeg oppfatter veilederne, definerer de den gode veilederen ut fra veilederrollen som blir presentert i handlings- og refleksjonsmodell (Lauvås og Handal 2000). Veilederrollen som blir presentert av Handal og Lauvås kjennetegnes at veilederen er aktiv med å stille spørsmål, men tilbakeholden med sine erfaringer og handlingsalternativer.

Veilederne ble opptatt av veilederrollen og uttrykker seg på følgende måte:

**" Veilederen har ikke svaret."**

**" Alle løsninger er liksom greit."**

**: Åsså .....får man ikke den..... det kan du ikke mene."**

**"Alt kan være rett."**

**"Det er ikke noe rett eller galt. Det kommer an på hvordan du begrunner."**

Alle veilederne gav uttrykk for en veilederrolle som var opptatt av å støtte veisøkeren. I veiledningen la de vekt på å få fram begrunnelser av de nyutdannedes handlinger. En slik forståelse kan vi kjenne igjen i både terapimodellen og i handlings- og refleksjonsmodellen. Begge modellene er opptatt av å få fram det tause, det som er skjult for veisøkeren. Ingen av veilederne gav uttrykk for at deres oppgave var å utfordre og være kritisk til de nyutdannedes handlingsforslag. Veilederne gav uttrykk for at deres oppgave var å akseptere og anerkjenne veisøkernes uttalelser. Veilederne uttrykte det på denne måten:

**" Å være veileder er å være en hjelper på en måte..."**

**"En må ha et godt klima, og veisøker må føle seg trygg på at veileder vil en vel. Det er et veldig viktig utgangspunkt."**

**"Veisøker må føle at hun blir hørt."**

**" Jeg må være en samtalepartner som lytter, og som veisøker kan føle seg trygg på."**

Når veilederne gav uttrykk for sine forventninger til veilederrollen, var alle først og fremst opptatt av forholdet mellom seg selv som veileder og de nyutdannede førskolelærerne. Veilederne hadde følgende kommentarer når jeg spurte om deres forventninger til det å være veileder:

**Jeg vil være en veileder som er :**

**"god å prate med."**

**" en som følger opp."**

**" en som er åpen for andre."**

**" til å stole på og til å være trygg på."**

**"hyggelig."**

**"nullstilt."**

**"hjelper."**

Samtidig hørte jeg at to av veilederne gav uttrykk for at de kunne komme opp i situasjoner der de måtte ta en annen rolle.

**" Men det kommer an på hvor mye praksis veisøker har da..."**

**"Jeg føler at det av og til kan komme situasjoner der veileder må være litt tydelig i forhold til at ikke alt er like all right."**

Veilederne uttrykte ideelle forestillinger om at de først og fremst skulle følge veisøkernes tenkning og være anerkjennende og aksepterende. I møtet med praksis gav de uttrykk for å ha erfart at de kunne komme opp i dilemmaer når de skulle akseptere veisøkers uttalelser.

Slike dilemmaer kan bli ekstra vanskelig når veilederne har med seg en forestilling om at de i liten grad skal tydeliggjøre sin egen kunnskap og sin forståelse av situasjonen. Dersom vi har et sosialkonstruktivistisk perspektiv veiledning, vil kanskje et slikt dilemma bli mindre, fordi målsettingene vil være å få fram ulike forståelsesmåter av et problem. Veilederens og veisøkerens handlingsalternativer kan utfordret hverandre og felles eller overlappende meningskonstruksjoner kan bli skapt (Plant1997., Peavy 2000).

Ingen av veilederne gir uttrykk for at deres faglige forståelse og deres erfaringer fra arbeidet i barnehagen er viktig å bringe fram. Det er det relasjonelle forholdet mellom veileder og veisøker som veilederne først og fremst blir vektlagt.

I tiltaket *"Veiledning av nyutdannede i barnehage og skole"* er de fleste veilederne forholdsvis uerfarne som veiledere, og de er selv under opplæring fra høyskolene. Veilederne blir kanskje mer opptatt av veiledningsmetoden enn av temaet i samtalen.

Kommunikasjon handler ikke bare om overføring av et saklig innhold, men i like stor, om ikke større, grad, om en forståelse av hvordan deltakerne oppfatter hverandre. Veilederne gir uttrykk for at den gode relasjonen er grunnlaget for samtalen, og det kan være at deres fokus mot relasjonsoppbyggingen oppleves som ekstra viktig når de selv har lite erfaring som veiledere. Det å få positiv tilbakemelding og støtte blir kanskje ekstra viktig når veilederne selv er nye og til dels utrygge i sine roller som veiledere.

Noen av veilederne uttrykte behovet for støtte og tilbakemelding på denne måten:

**"Dette er mitt andre år, først som veisøker, nå som veileder. Det er noe med å bli sett for det du faktisk gjør, å få tilbakemelding på det du faktisk kan, at noen legger merke til at jeg faktisk har lært noe. Det er jo positivt."**

**" Jeg føler at dette må modnes, det tar tid før en blir trygg på å veilede".**

I tiltaket *"Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"* er lærere fra høgskolene med i veiledningssamtalene som observatører, og de gir veiledning på veiledning.

Høgskolens rolle i tiltaket ble kommentert slik av noen veiledere:

**" Jeg lærer mest av å være i veiledning. Kanskje spesielt når du er der da (henviser til høgskolens lærer), selv om jeg ikke liker det så godt. Jeg lærer mye av at en utenfra sitter og ser på hva jeg gjør. Det føler jeg er den beste måten å utvikle meg som veileder på."**

**"Jeg synes det har vært bra å ha Anders (høgskolens veileder) med når jeg har veiledet. Han har spurt om praktiske ting, men også om teori."**

**" Vi ( veileder og høgskolens veileder) har snakket om hva som var bra.... det syns jeg var veldig deilig å høre."**

Veilederne gav uttrykk for at oppfølgingen fra høgskolen var lærerik og nyttig. Andre uttalte seg ikke om høgskolens rolle, men ingen gav uttrykk for å være kritiske til den rollen høgskoleveilederne har. Enkelte gav uttrykk for at det å få veiledning fra høgskolens lærer var litt ubehagelig, men lærerikt.

Den direkte oppfølgingen som høgskolens lærere gir i forbindelse med veiledningsarbeidet med de nyutdannede, er utfordrende og krevende for både de lokale veilederne, for de nyutdannede og for høgskolens lærere. I samtalene blir også trygghet og relasjonsbygging viktig, og høgskolelærerne vil kanskje framstå som modeller som er mer opptatt av å støtte og trygge deltakerne i veiledningssamtalene enn å utfordre på faglige problemstillinger.

Veilederne i tiltaket er selv under opplæring og de legger vekt på at oppfølgingen fra høgskolen er krevende, men viktig. Det ville kanskje være vanskelig for veilederne å uttrykke noe annet i intervjuene når både jeg og observatørene representerte høgskolene. Dette er noe jeg må være bevisst i forhold til mine resultater. Skulle vi får mer gyldige



resultater burde dette punktet vært undersøkt av noen som ikke er representanter for høgskolen. Veilederne gir uttrykk for at oppfølgingen er en motivasjonsfaktor i forhold til det å være veileder for nyutdannede førskolelærere.

I studiet ønsket jeg å få fram om veilederrollen førte til personlige fordeler for veilederne, og jeg spurte om det gav prestisje i barnehagen å være veileder. Svarene jeg fikk var til dels sprikende.

**"Nei, - en får ikke mye prestisje ved å stadig være borte fra avdelingen ."**

**" Noen blir misunnelige og sier jeg stikker av."**

**" En sa at hun vill hatt jobben min med å veilede assistentene. Det var positiv misunnelse."**

**" Hos oss er det en forståelse i personalgruppa at veiledning er positivt."**

**"Jeg er jo ganske ny da, og vi har mange erfarne pedagogisk ledere. Så var det plutselig jeg som hadde mest kompetanse på veiledning og de andre var så imponert. Det gav en god følelse i magen for å si det sånn."**

**"Det at vi er knyttet til høgskolen gir status. På den måten blir det synlig i kommunen og i barnehagen."**

I studiet gav noen av veilederne uttrykk for at det kunne føre til misunnelse å være veileder i barnehagen, andre la vekt på at det var lite populært med fravær fra avdelingen. I en gruppe ble det påpekt at det gav en viss prestisje å være med i et tiltak igangsatt av høgskolen, og at deres veilederkompetanse ble sett på som viktig i barnehagen.

Ledelsen i kommunene og den enkelte barnehage har intensjonsavtaler og samarbeidsavtaler med høgskolene om veiledning av nyutdannede. Avtalene er mer eller mindre synlige for veilederne. Det kan virke som om ledelsens holdning til veiledningsarbeidet til dels påvirker veilederne og legger premisser for om veilederne opplever arbeidet som prestisjefyllt, eller om veiledningsarbeidet opplevdes som en belastning for de andre i barnehagen.

Veiledernes uttrykk om veilederrollen kan gi oss et signal om at det er lite sannsynlig at veiledere i tiltaket *"Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"* vil vurdere seg selv som profesjonelle veiledere (Brusling 1998., Callewaert 2001). De er først og fremst førskolelærere som har fått anledning til å lære mer om veiledning, og de får bruke kompetansen i forhold til nyutdannede førskolelærere. Veilederne får ikke lønnskompensasjon for arbeidet, og de får ingen spesielle privilegier, men de får delta i høgskolens opplæring og på veiledningsmøtene. For noen vil kanskje opplæringen og møtedeltakelsen bli sett på som privilegier.

Når jeg skal oppsummere veiledernes uttrykte forventninger til veilederrollen vil jeg ta utgangspunkt i Busch og Vanebos (1991) definisjonen av en rolle. De definerer en rolle slik:

*"et sett av forventninger som er knyttet til en stilling eller utførelse av en oppgave"*  
(*ibid s.300*).

Hvilket sett av forventninger som stilles til veilederrollen vil være avhengig av hva slags målsettinger veiledningen har. Veilederne i studiet gir uttrykk for en veilederrolle som bygger på nærhet og en tett relasjon mellom veileder og veisøker. Kvale (1988) viser til at uklare målsettinger kan føre til at veiledere legitimerer veiledningen ved å forsøke å oppnå intimitet. I min studie kan det se ut som om veilederne først og fremst er opptatt av nære relasjoner til de nyutdannede. De gir i mindre grad uttrykk for å være opptatt av å framstå som fagpersoner som tydeliggjøre sitt faglige ståsted.

Veilederrollen kan vurderes ut fra ulike profesjonskriterier som kunnskap, autonomi og ansvarlighet ( Sundli 2001). Veilederne er utdannede førskolelærere, men de er under opplæring som veiledere. Høgskolens oppfølging blir vurdert av veilederne som viktig, de gir uttrykk for at de ikke er profesjonelle veiledere, men veiledere under opplæring.

Opplæringen i *"Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"* legger vekt på at veilederne lærer å bli veiledere samtidig som de veileder nyutdannede. En slik opplæringsform er krevende, men spennende. I en slik organisering vil veilederne kunne få en annen posisjon enn om de var profesjonelle veiledere. Dersom det blir lagt vekt på at alle lærer av hverandre vil det kunne skje at veilederne og de nyutdannede ser på hverandre som likeverdige. De vil kunne skape et forhold der alle framstår med sin kompetanse. Kompetansen og erfaringene er ulike, men likeverdige. Dersom veilederne eller de nyutdannede har forventninger til at veilederne "kan" veiledning og at veiledning er en metode, vil det kunne føre til at veilederne forsøker å framstå med klare metoder og riktige svar.

Med et sosialkonstruktivistisk syn på læring, vil det vektlegges at veileder og veisøker lærer i veiledningssamtalen og at de synliggjøre sin læring. I studiet kan det virke som om veilederne i liten grad setter ord på sin utvikling som veileder ovenfor de nyutdannede. De gir uttrykk for en veilederrolle som først og fremst er opptatt av veisøkernes behov for hjelp og støtte.

#### 4.4.4 Veiledernes forventninger til forholdet mellom veileder og veisøker

Veilederne gav underveis i intervjuet et bilde av at de var svært opptatt av å skape et tillitsforhold til veisøkerne. Jeg utfordret dem til se kritisk på forholdet mellom veileder og veisøker.

Når jeg ba veilederne om å beskrive maktforholdet mellom dem selv og veisøkerne, fikk jeg følgende svar:

**Mette sa: " Det er jo et hierarki, men en må jo klare å legge bort det."**

**Berit fulgte opp: "Ja, jeg har også tro på det."**

**Camilla svarte : "Vi må kanskje vite om dilemmaene og snakke om det."**

**Mette og Berit fulgte opp: "Ja, det bør vi kanskje."**

I denne gruppesamtalen drøftet veilederne seg fram til en utvidet forståelse. De skiftet fokus fra å si at vi bør kunne legge bort makten, til en forståelse av at vi bør sette ord på dilemmaene vi kan møte.

En av veilederne fortalte sin historie som et eksempel på at maktrelasjoner også kan komme til uttrykk på andre måter enn ved hjelp av språk :

**Trine fortalte : " På kurset skulle jeg veilede en som har jobbet lenger enn meg, men jeg kan mer om veiledning. I rommet der vi satt, var det tre stoler, en kontorstol og to pinnestoler. Da vi skulle sette oss, ble det sagt at jeg skulle ta veilederstolen, det vil si kontorstolen. Det ligger noe i det..... "**

Andre veiledere uttrykte sitt syn på makt på denne måten:

**" Du kan styre hele samtalen hvis du vil, men det er jo ikke noe interessant."**

**" Vi sitter jo med makt, men det kommer an på hvem du er og hvordan du er."**

**"Jeg kjenner at jeg har en masse makt, men det vil jeg egentlig ikke vise. "**

I alle gruppene gav deltakerne uttrykk for at det finnes en maktrelasjon mellom veilederne og veisøkerne. Gruppeintervjuene utviklet seg noe ulikt og deltakerne gav uttrykk for forskjellig syn på makt. I en av gruppene ble deltakerne opptatt av at makten må skjules, mens de to andre gruppene ble opptatt av at makten finnes og kanskje i større grad må settes lys på.

Veilederne har hatt en veiledningsopplæring der den maktfrie samtalen ( Lauvås og Handal 2000) blir belyst som et ideal. Når jeg utfordrer veilederne og spør om de har makt som veiledere, gir de uttrykk for de nok har makt, men at de forsøker å få til en likeverdig relasjon. Noen av veilederne gir uttrykk for at de har kjent på maktrelasjonen mellom seg selv og veisøkerne, men at de forsøker å gjøre den så usynlig som mulig. Når veilederne blir utfordret gir de uttrykk for å være til en viss grad bevisst maktrelasjonen, men maktrelasjonen blir ikke drøftet med veisøkerne. Makten kan vi se på som en relasjon, noe som alltid vil være tilstede mellom mennesker (Foucault 1994). Det at veilederne gir uttrykk for at maktrelasjonen ikke blir drøftet med veisøkerne, kan vi se på som en fortielse. En av grunnene til en slik fortielse kan ha med ordet makt å gjøre og at makt blir sett på som noe negativt og noe som den gode samtalen mellom veileder og veisøker ikke skal være preget av.

Samtidig viste studiet at en av veilederne gav uttrykk for et annet maktbegrep:

**" Når jeg tenker på meg selv som veisøker, ser jeg at det er et maktforhold mellom meg og veileder. Jeg opplever ikke det nødvendigvis som negativt. Det kan skape trygghet at jeg vet at veilederen min kan noe. Jeg vet at hun ikke vil lede meg på ville veier."**

Et slikt forståelse vil være med på å nyansere maktbegrepet. Begrepet vil ligge tett opp til Foucaults (1994 ) og Bourdieus (1990 ) forståelse av makt: noe som er der, som er en del av relasjonen mellom oss, og som vi hele tiden må dekonstruerer for å forstå hvordan vi påvirker og påvirkes av relasjonen. Veilederne gir uttrykk for at de ikke drøfter maktrelasjonen med de nyutdannede. En slik praksis, der vi skjuler makten, vil ifølge Foucault (1994 ) være med på å skjule det som påvirker oss, og vi vil i mindre grad kunne ta ansvar for den utviklingen som foregår. Et åpent forhold til maktrelasjonen vil kunne føre til tillit og trygghet for både veileder og veisøker.

I et av intervjuene der maktforholdet mellom veileder og veisøker ble drøftet fortalte en veilederne:

**Britt sa : "Jeg fortalte om denne veiledningsmodellen til sønnen min på 18 år, han sa det er jo rein manipulering."**

**Vi andre lo og jeg spurte: "Hva svarte du da ?"**

**Britt svarte : "Kanskje det er, men du stiller jo spørsmål for å få til den gode samtalen."**

Et slikt utsagn burde jeg som intervjuer fulgt mer opp. Det at vi lo bort meningsinnholdet, kan være et tegn på at vi ikke ønsket å gå inn i diskusjonen fordi den stod i motsetning til det vi ønsker at veiledning skal være. Her ble jeg fanget av det å forske på eget felt. Min forforståelse og mine forventninger til veiledning hindret meg kanskje i å gå videre på spørsmålet om veiledning av nyutdannede er manipulering eller kloning (Sundli 2001).

Ordet makt kan bli oppfattet negativt, og en av veilederne uttrykte seg slik :

**" Jeg synes ordet makt er misbrukt, det er så hardt og negativt ladet. Jeg synes ansvar er et bedre ord for meg. Det ligger det også litt forpliktelse i. Jeg føler at jeg har ansvar i en veiledningssituasjon."**

Veilederen omformet begrepet til ansvar. Ansvar, tillit og makt er tre begreper som kan ligge tett opp til hverandre. Veilederne vil ikke ha makt dersom veisøkerne ikke har tillit til veilederne. Tillit vil være en forutsetningen for å få til veiledning som vil ha betydning for veisøkerne (Bordum og Wenneberg 2001). Veisøkerne kan la være å møte opp på veiledningstimene, eller de kan la være å dele tanker og ideer med seg.

Studiet viser at veilederne gir uttrykk for at de føler et ansvar for de nyutdannedes utbytte og de gir uttrykk for et ønske om å avslutte veiledningen slik at veisøkerne har utbytte av samtalen.

Dette ansvarsforholdet uttrykte de slik :

**"Jeg kjente at jeg styrte på slutten."**

**" Vi avslutta veiledningen med: Hvordan har du tenkt å jobbe videre da?"**

**"Jeg føler at de er ute etter litt råd, og de er veldig takknemlige når veiledningen avsluttes med råd og tips som de kan prøve ut på avdelingen."**

**"Hun jeg veileder, er veldig opptatt av å finne løsninger."**

Alle veilederne gav uttrykk for et ønske om at de nyutdannede skulle ha utbytte av veiledningssamtalen, og de gav uttrykk for at det var en god opplevelse når veisøkerne hadde fått hjelp til problemløsning og hadde kommet fram til ulike handlingsalternativer.

Dersom veilederne tar ansvaret fra de nyutdannede, kan det være en fare for at det ikke oppstår en relasjon som er preget av likeverdighet, men en relasjon der de nyutdannede blir gjort hjelpetrengende og inkompetente. De nyutdannede kan føle at deres kompetanse har liten verdi og de kan miste sin mestringsglede.

Jeg spurte om veilederne styrte innholdet i veiledningssamtalene og veilederne svarte:

**"Nei, det føler jeg ikke, veisøkeren har helt selvstendig funnet temaene sjøl."**

**" Nei, valgene kommer fra de som blir veiledet."**

**" Ofte er det problemet veisøker kommer inn med, helt annerledes når hun går ut igjen."**

**"Jeg føler at jeg mange ganger fanger opp det som ikke står i veiledningsgrunnlaget."**

Veilederne gav umiddelbart uttrykk for at de ikke styrte de nyutdannedes temavalg. Samtidig gav noen uttrykk for at det ikke alltid var veisøkernes temaer som ble drøftet i samtalen.

I veilederskoleringen får veilederne opplæring i bruk av perspektiver for å få synliggjort ulike innfallsvinkler til et problem( Lauvås, Lycke og Handal 1990). Jeg spurte om veilederne styrte samtalene ved å stille spørsmål fra ulike perspektiver, og de svarte:

**" Jeg føler at jeg stiller spørsmål for å komme videre og få klarhet i mine tanker. Så vi styrer jo... ja vi gjør det."**

**" Jeg tror at min personlighet er med på å påvirke temaene."**

**" Jeg er en rotekopp, så jeg tror ikke de tar opp med meg hvordan de skal holde orden på papirene sine."**

**"Jeg har ofte barnet i fokus. Så når vi snakker om personalet, må vi se det i forhold til barna."**

Veilederne ble i intervjuene opptatt av hvordan bruk av perspektiver kan være med å styre innholdet i veiledningssamtalen. I utgangspunktet sa alle at veiledningen var på veisøkers premisser, men underveis i intervjuene gav flere uttrykk for at de kanskje, ved bruk av perspektiver, styrte mer eller mindre ubevisst.

Studiet viser at veilederne til en viss grad er klar over at de påvirker, og at de er medskapere av veiledningssamtalene. Veilederne gir uttrykk for å være opptatt av ulike perspektiver, men enkelte undrer seg over hvorfor temaene som kommer opp, ofte handler om yrkesrolle, konflikter med personalet og utfordrende situasjoner med barn og foreldre. Temaene som belyses av veilederne i undersøkelsen, er i samsvar med Hauges (2001) undersøkelse. Det kan det være slik at nyutdannede førskolelærere har fokus på ledelse og yrkesrolle, eller valg av innhold kan være styrt av en rådende diskurs om de nyutdannedes manglende kompetanse. Veiledernes bevisste bruk av ulike perspektiver kan være med på å få fram et innhold som samsvarer med en ide om at nyutdannede trenger veiledning på ledelse og yrkesrolle.

Jeg spurte veilederne hvilke temaer de syntes var viktigst for de nyutdannede, og de svarte:

**" Jeg føler at vi skal påvirke dem litt. Uansett må de ta lederperspektivet. Det syns jeg er noe av poenget med denne veiledningen."**

**" Det viktigste er lederrollen ".**

**" Det er de voksne og samarbeidet der som er vanskelig."**

**" Jeg tror de trenger tilbakemelding på hvordan de sjøl er i forhold til barna og personalet på avdelingen. "**

Veilederne gav uttrykk for at de nyutdannede førskolelærerne trenger veiledning på temaene ledelse og samarbeid. To av veilederne gav uttrykk for at det var vanskelig å definere de nyutdannedes behov, de svarte:

**" Jeg tenker de kanskje trenger det de ber om ."**

**" Hva er viktig for deg .....pleier jeg å spørre."**

Valg av tema kan være et dilemma for veilederne fordi de på den ene siden har lært at veiledningen skal være *"på egne vilkår"*, samtidig som deres erfaringer fra praksisfeltet gjør at de uttrykker et ønske om å hjelpe de nyutdannede. Veilederne gir uttrykk for at overgangen mellom utdanning og yrke er vanskelig og de vil støtte de nyutdannede for å gjøre overgangen minst mulig problematisk.

En av veilederne uttrykker det slik :

**"Jeg håper de kan slippe å gå den tunge veien i hvert fall.....erfare og erfare og gjøre vonde erfaringer gang på gang. Kanskje læringa kan gå litt fortere ved hjelp av veiledningen."**

Studiet viser at veilederne gir uttrykk for et ønske om å være til støtte og hjelp for de nyutdannede. Dette for å gjøre overgangen mellom utdanningen og yrket lettest mulig. Dersom de nyutdannede får en rolle som hjelpetrengende, kan det være uheldig. Veilederne vil påta seg mye ansvar og vil lett ta over styringen istedenfor å være nysgjerrig og undrende på de nyutdannedes kompetanse. Veilederne vil kunne misbruke makten, og de vil kunne sette de nyutdannede i en avmaktssituasjon. De nyutdannede kan miste troen på egen kompetanse og definere praksisfeltets erfaringer som det gyldige (Kvernbekk 1995). Dersom teori og praksis skal være to utfyllende elementer i arbeidet i barnehagen, vil en slik måte å arbeide på være uheldig for utvikling av barnehagen som organisasjon (Havnes 1996).

Når jeg skal oppsummere veiledernes forventninger til forholdet til veisøkerne, viser studiet at veilederne gir uttrykk for et ønske om et subjekt - subjektforhold mellom seg og de nyutdannede. Maktrelasjonen i veiledningssamtalene blir i liten grad satt ord på, men veilederne erkjenner relasjonen når den blir drøftet i intervjuene. Veilederne gir uttrykk for at de føler ansvar for veiledningssamtalene, de ønsker at de nyutdannede skal oppleve samtalene som positive, de gir uttrykk for et ønske om at de nyutdannede skal få utbytte av veiledningen og at veiledningen skal gjøre det lettere å være ny i barnehagen.

Veilederne gir uttrykk for et ønske om å ha en nær relasjon, der de legger vekt på å ha en maktfri samtale ( Handal og Lauvås 1983). Veilederne gir videre uttrykk for at de ønsker å støtte de nyutdannede, og de gir uttrykk for å vektlegge nærhet og trygghet. Studien peker derfor på at veiledere som veileder nyutdannede førskolelærere tar ansvar for å få en god relasjon mellom seg og de nyutdannede førskolelærerne.

#### 4.4.5 Veiledernes forventninger til veiledningssamtalen

Skagen (2000) sier at veiledningssamtalen er en egen talesjanger, en form for samtale som skiller seg fra dagligsamtalen. Jeg spurte veilederne om hva som skulle til for å få til en god veiledningssamtale. Min hensikt var å få fram definisjoner av den gode veiledningssamtalen. Jeg fikk følgende svar:

**" Jeg har veldig troen på at det skal være en god samtale, du skal ikke sitte og bombardere med spørsmål. Det tror jeg vi lærte feil på 50 timers kurset. Der var det teknikkene, men nå har vi lært hvordan vi kan utvikle den gode samtalen ."**

**"Jeg har hatt sånne samtaler der spørsmåla kommer hele tiden. Så skal du som veisøker ha alle svarene inne, en blir jo helt forvirra. Klart veilederen har kjempemakt da."**

**"Jeg må prøve å stille spørsmål som får samtalen til å utvikle seg. Ikke ja og nei spørsmål.....jeg strever med å finne de gode og riktige ordene."**

**"Tidligere satte jeg opp veldig gode spørsmål på forhånd, det gjaldt å stille de rette spørsmålene. Nå har jeg blitt veldig mye bedre til å frigjøre meg. Jeg griper fatt i det veisøker sier."**

Flere av veilederne har fulgt Lauvås, Lyckes og Handal, (1990) sin opplæring på 1990 tallet. De reflekterte nå over opplæringen den gangen og det som vektlegges i opplæringen på høgskolekursene i dag.

Det kan virke som om den veiledersjangeren som veilederne i utgangspunktet kjenner til er en veiledningsstrategi der det å stille spørsmål er det viktigste. Alle veilederne gir uttrykk for at det å stille spørsmål i veiledningstimene er viktig, men vanskelig. Strategien *"På egne vilkår- en strategi for veiledning av lærere"* (1983) har fokus på spørsmålsstillinger og er opptatt av at veisøkerne selv skal finne sine svar ved hjelp av veiledernes spørsmål. Spørsmålsstillingen har som målsetting å få veisøkeren til å reflektere over sin praksisteori, men som en av veilederne sier, kan en slik form få mer karakter av forhør enn av veiledning.

I metodelitteratur om veiledning, blant annet Gjems (1995), Tveiten (2003) og Mathisen og Høygaard (2003) legges det fortsatt stor vekt på spørsmålsstillinger i veiledningssamtalen, og mange av veilederne gir uttrykk for at de har problemer med å finne de gode spørsmålene. En veilederopplæring som legger vekt på at det finnes mer eller mindre riktige spørsmål, vil trolig ta fokuset bort fra det som kan skape en god samtale. En samtale er knyttet til konteksten mellom veileder og veisøker og til skaping av felles målsettinger for samtalen. Den bygger på relasjoner og på en evne til å tilpasse seg den andre. Lytting er et vesentlig element for å skape relasjoner mellom deltakerne i en samtale. I veiledningssamtalen vil kanskje det å lytte til den andre, være viktigere enn å stille de "rette" spørsmålene. Lyttingen vil kunne føre til en interesse, og det vil derfor kunne komme fram spørsmål som er naturlig tilpasset konteksten.

I undersøkelsen kom det fram svar som synliggjorde at veilederne var opptatt av å lytte til de nyutdannede.

**" Jeg synes det er viktig å lytte til det veisøkeren sier og fange opp det hun faktisk sier. Jeg prøver å trekke tråder ut fra det."**

**" Jeg leiter etter noe jeg kan spille videre på."**

Veilederne gav uttrykk for at lytting er viktig, men det kan virke som om de med mye veiledningserfaring var mer opptatt av lytting, enn de veilederne som har lite erfaring i å



veilede nyutdannede førskolelærere. Det kan være et tegn på at veiledere som har lite erfaring blir opptatt av veiledningsmetodene og ikke har fokus mot innholdet i veiledningssamtalen.

I teoristudiene ble jeg opptatt av språkets betydning i veiledningssamtalen, og jeg spurte veilederne om de var bevisst sine valg av ord og uttrykk når de veiledet. Jeg spurte også om de brukte metaforer og historier for å bevisstgjøre veisøkerne.

Veilederne svarte:

**" Så garva i gamet er ikke jeg at jeg er bevisst på det."**

**" Jeg stiller spørsmål for å få samtalen til å utvikle seg."**

**" Jeg tenker veldig på spørsmålsorda, hvordan, hvorfor og hva."**

**" En tenker jo ikke på hvordan en skal snakke."**

**"Nei, jeg tenker ikke så mye på hva jeg skal si akkurat da."**

**"Jeg er ikke flink til å bruke metaforer, tror jeg."**

**" Jeg kaller det å bruke hypoteser, jeg."**

Ingen av veilederne gav uttrykk for at de planla og var bevisst på ordvalg, metaforer og historier i veiledningssamtalene.

I følge Wittgenstein (2003) skaper språket en virkelighetsforståelse, og språket synliggjør kulturforskjeller. Jeg har i teoridelen, kapittel 2.6.2, drøftet hvordan språket kan brukes bevisst for å dekonstruere og synliggjøre både likheter og forskjeller i veileders og veisøkers livsverden.

Veilederne i "*Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*" gir ikke uttrykk for at de bruker språket på en bevisst måte. Det kan være at veilederopplæringen i liten grad har fokusert på mulighetene for å bruke ord, uttrykk og metaforer som verktøy for å dekonstruere og skape ny forståelse.

Jeg spurte veilederne om de var opptatt av veisøkernes kroppsspråk og fikk ulike svar:

**" Jeg er nok ikke god nok til å se på kroppsspråket til veisøker, men det er nok fordi jeg ikke er trygg nok i veilederrollen."**

**" Er veisøkeren stressa, går øya fram og tilbake."**

**" Jeg har blitt mer opptatt av hvordan de er når de sier det, ikke bare hva de sier."**

Når det gjelder veiledernes eget kroppsspråk, sa de:

**" Det lærte jeg på veiledningskurs for mange år tilbake. Sitter jeg med armene i kors, er ikke det et så veldig all right signal."**

**" Når det er veisøkere jeg ikke kjenner, tenker jeg mer på hvordan jeg sitter."**

**"Jeg er litt roligere.....det synker. Jeg tenker gjennom ordene og er ikke så impulsiv."**

Veilederne i intervjuet gav uttrykk for at de var opptatt av kroppsspråk, men kan det virke som om det var de mest erfarne veilederne og de med formell veilederutdanning som var opptatt av det nonverbale i veiledningssamtalen. De mer uerfarne veilederne gav uttrykk for at de brukte mer tid på å finne sin rolle som veileder, og de ble mer opptatt av metodene, teknikkene og de " riktige " spørsmålene.

Merleau Ponty viser oss betydningen av den kommunikasjonen som ikke er ord og kognitive uttrykk. Dersom veilederne i liten grad er opptatt av det nonverbale språket, og dersom de først og fremst griper fatt i veisøkernes ord, vil det være mye viktig informasjon som ikke fanges opp.

I tiltaket "*Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*" er veilederne under opplæring samtidig som de er veiledere for nyutdannede. Derfor vil vi møte veiledere som har kommet ulikt i sin utvikling mot den profesjonelle veileder.

Når jeg skal oppsummere veiledernes forventninger til veiledningssamtalen, viser studiet at veilederne har forventninger til å skape en samtale som er preget av gode relasjoner. Det faglige innholdet i veiledningssamtalene blir i liten grad fokusert av veilederne. Veilederne gir uttrykk for at det skal stilles spørsmål, men spørsmålene må være av en slik art at oppleves behagelig for de nyutdannede. Studiet viser at erfarne veiledere gir uttrykk for å være mer opptatt av lytting og kroppsspråk enn veiledere som har liten erfaring med å veilede nyutdannede.

Det kan virke som om veiledernes forventninger til veiledningssamtalen er preget av et ønske om å skape en samtale der den nyutdannede førskolelæreren får støtte, og der den nyutdannede opplever samtalen som behagelig.

#### 4.4.6 Veiledernes forventninger til utbyttet av veiledningen

St. melding 16 viser at veiledningsarbeidet med veiledning av nyutdannede lærere skal gi læringsutbytte både for den nyutdannede, for barnehagen som organisasjon og for utviklingen av samarbeidet mellom praksis og høyskolene. Jeg spurte om veiledernes utbytte av veiledningen og fikk følgende svar:

**" Jeg har ikke veiledning for at jeg skal lære noe."**

**" Fokuset er ikke på min læring ."**

**" Det er den andre som skal være i fokus. "**

Uttalelsene kommer fra en av gruppene. Denne gruppa hadde arbeidet kort tid med å veilede nyutdannede og hadde lite erfaring fra "*Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere*

i barnehage og skole". Utsagnene kan gi oss en pekepinn på at veilederne ikke er bevisste på hva de selv lærer, og det ikke er akseptabelt å være opptatt av sin egen læring. Veilederne tar her en rolle som har i oppgave å dekke opp de nyutdannedes behov for veiledning.

Spørsmålet om veiledernes utbytte av veiledningen førte til andre svar i de andre intervjuene:

**" En får så mye igjen for det."**

**" Jeg føler meg viktig."**

**" Jeg synes det er spennende å være veileder og få et videre perspektiv på yrket."**

**" Jeg har blitt mye flinkere til å være åpen for andre mennesker."**

**" Det gjør noe med meg som person."**

**" Jeg har fått mange flotte aha opplevelser på meg selv."**

Veilederne gav uttrykk for at de hadde personlig utbytte av veiledningen, de lærte seg selv bedre å kjenne, og de fikk erfaringer som gjorde dem bedre i andre sammenhenger. Det var først og fremst den personlige utviklingen veilederne var opptatt av, men når jeg spurte om de hadde hatt noe faglig utbytte av veiledningen, svarte de:

**" Det er en toveis prosess som belyser ulike problemer, som vi forsøker å finne løsninger på. Hvis jeg en gang kommer opp i lignende problemer, så har jeg liksom litt erfaring....det gjør meg jo litt klokere."**

**"Jeg har fått et helt nytt syn på støttepedagoger og deres rolle etter at jeg har veiledet nyutdannede støttepedagoger."**

**" Jeg har styrt unna tabber fordi jeg har lært noe av veisøker i veiledningen."**

I to av gruppene gav veilederne uttrykk for at de lærte i veiledningssamtalen, og at samtalene kunne få betydning for en barnehageutvikling. I en av gruppene ble det dannet en forståelse om at veilederne ikke skulle ha fokus på sin egen læring. Når jeg spurte veilederne om de snakket med de nyutdannede om sitt eget læringsutbytte, gav de uttrykk for at det forekom sjelden.

Det at veilederne ikke uttrykker sitt utbytte vil kunne føre til at veilederne framstår som de som kan, og som noen som ikke har behov for å lære noe av de nyutdannede. En slik praksis vil være uheldig fordi relasjonen mellom veileder og veisøker vil kunne bli asymmetrisk og verdifull kompetanse vil kunne gå tapt. Dahlberg, Moss og Pence (2002) sier at risikoen ikke ligger i å utforske det ukjente, men at vi holder fast i det vi allerede vet. Dersom veiledningen fører til mer av det samme og til lite nytenkning, vil det kanskje ikke være så viktig å bruke tid på veiledning.

Det kan se ut som om veilederne må bevisstgjøres og utfordres for at de skal vurdere sitt eget læringsutbytte av veiledningssamtalene. Veilederne definerer at det er de nyutdannedes behov for læring og oppfølging som først og fremst er målet med veiledningen, veilederens eget utbytte er en bieffekt som det i liten grad blir satt ord på.

Veiledningens betydning for utvikling av barnehagen kom fram når veilederne snakket om veiledning generelt.

**" Jeg føler at veiledning bedrer kvaliteten i barnehagen."**

**"Veiledning høyner kompetansen og kvaliteten til alle som jobber i barnehagen."**

**"Det blir en bedre barnehage rett og slett."**

Svarene gir uttrykk for en generell diskurs om veiledning, og for at veiledning fører til utvikling og at veiledning er en metode som utvikler barnehagen. Veilederne konkretiserer i liten grad hva som blir bedre og hvorfor det blir bedre. I intervjuene ba jeg om eksempler, men svarene var preget av en generell diskurs og lite konkretisering. Det er selvsagt vanskelig å definere hva som er resultat av et tiltak og det er foretatt lite konkret evalueringsarbeid som kan gi tydelige svar.

Da jeg spurte om veiledernes forståelse av de nyutdannedes utbytte, fikk jeg fram en fortolkning av veiledernes erfaringer og deres tilbakemeldinger fra de ny utdannede førskolelærerne.

Jeg spurte om hva veilederne trodde veisøkernes utbytte var, og fikk slike svar:

**"De kan få perspektiver de ikke tidligere har sett."**

**" Den nyutdannede sier hun har blitt tryggere, hun resonnerer fortere og tør å se på seg sjøl som leder, det våget hun ikke til å begynne med. "**

**"De får fokus på seg sjøl. Det tror jeg de trenger."**

**"Det å få lufta ulike problemer har vært viktig. "**

**"De har allerede bearbeidet mye bare ved å forberede seg til samtalen."**

**" Jeg tror de har et kjempeutbytte."**

Alle veilederne gav uttrykk for at de nyutdannede hadde et utbytte av veiledningen, men de hadde vanskeligheter med å konkretisere utbyttet. Veilederne gav uttrykk for at de sitter med en følelse av at veiledning er bra, men kan i mindre grad si hva som er bra og hvorfor det er bra.

I analysen av resultatene ser jeg et kognitivt og individuelt syn på kunnskap, en tro på at den individuelle kunnskapen på sikt vil føre til en bedre organisasjon. Dersom vi bruker et sosialkonstruktivistisk perspektiv, vil utbyttet av veiledningssamtalene ikke ha fokus på individuell kunnskap. Veiledning vil kunne bli sett på som en metode for felles og

overlappende meningsskaping. Et slikt perspektiv vil kanskje være et alternativ når kunnskap skal implementeres og få innvirkning på utvikling av barnehagen som organisasjon.

Jeg spurte veilederne hvorfor de ville være veiledere, og de svarte:

**" Jeg ønsker å være med på dette for å få veiledning inn i barnehagen mer generelt."**

**" Det er fint å bruke veiledning i personalsamarbeid."**

**" Jeg trengte litt inspirasjon, jeg ville ha litt nytt."**

**" Jeg har jo tenkt at dersom det skulle dukke opp noen veilederstillinger kunne det vært muligheter til å gå fra barnehagen til en sånn stilling ."**

Enkelte av veilederne gav uttrykk for at de ønsket å være veiledere for å få mer kunnskap og noen ønsket seg andre jobber. De fleste av veilederne gav uttrykk for et ønske om å utvikle barnehagen og om å få mer kunnskap om veiledning inn i barnehagen generelt.

Dersom veilederne bruker sine erfaringer og sine kunnskaper med å veilede nyutdannede som en innfallsvinkel til å innføre veiledning som arbeidsmåte i barnehagen, kan det se ut som om *"Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"* får en betydning på organisasjonsnivå. Stortingsmelding 16 legger vekt på *"Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"* skal føre til implementering av veiledning som metode i barnehagen. Det vil være vanskelig på nåværende tidspunkt å undersøke hva slags betydning dette har fått, men veilederne gir uttrykk for at de ønsker å være initiativtakere for å igangsette veiledning i barnehagen.

I intervjuene ble høgskolens læringsutbytte ikke diskutert. Intervjuguiden hadde ingen spørsmål som utfordret veilederne til å si noe om hvilken betydning et slik arbeid ville ha for høgskolen. Det at jeg ikke har vært bevisst spørsmålet, kan være et tegn på at temaet er vanskelig å spørre om siden jeg selv representerer høgskolen, eller det kan være et signal på at også jeg ser på høgskolen som leverandør av kunnskap, som de som kan og vet. Selvsagt ønsker jeg ikke å representere et slikt syn, men ser at min forforståelse kan være med på å styre meg i større grad enn jeg ønsker.

Det formelle mandatet kan virke utydelig, og høgskolenes tydeliggjøring av målet med veiledningen kan også virke noe uklar. Innledningsvis viser jeg til St. melding. 16 og mandatet som sier at veiledning av nyutdannede lærere skal føre til utvikling både for den nyutdannede, for organisasjonen og for å utvikle samarbeidet mellom høgskolene og praksisfeltet. De offentlige forventningene til tiltaket er dermed store, og det kan virke som om både skoleringen fra høgskolene og veiledernes forventninger har avgrenset mandatet til å se på de nyutdannedes behov for støtte og hjelp i overgangen mellom utdanningen og yrket.

Når jeg skal oppsummere veiledernes forventninger til utbyttet av veiledningen, må jeg skille mellom høgskolens utbytte, barnehagens utbytte, veiledernes utbytte og nyutdannedes utbytte. Ingen av veilederne er opptatt av høgskolens utbytte, og intervjuguiden etterspør heller ikke veiledernes ideer om utviklingen av høgskolen. Nesten alle veilederne gir uttrykk for at veiledning utvikler barnehagen, men det kan virke som om de viser til en generell diskurs om veiledning og ikke det spesielle med veiledning av nyutdannede førskolelærere. Når veilederne gir uttrykk for sitt eget utbytte trekker de fleste fram et personlig utbytte. Veiledernes faglige utbytte blir først tydeliggjort når de blir utfordret i intervjuene. Veilederne gir uttrykk for de nyutdannede har utbytte av veiledningen, men de er lite presise i forhold til hva slags utbytte veiledningen gir. Det kan virke som om veiledernes forventninger til veiledningens utbytte i liten grad er presisert, og at målsettingene med veiledningsarbeidet er utydelig for veilederne.

#### 4.4.7 Oppsummering av kategoriene

Fem kategorier har nå blitt analysert og drøftet ut fra veiledernes utsagn. Det å drøfte ut fra kategorier kan føre til at helheten går tapt og at resultatene framstår oppstykket. Jeg har likevel valgt en slik framstilling for å tydeliggjøre de forskjellige temaene som kan synliggjøre veiledernes uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere.

De fem kategoriene vil jeg oppsummere slik:

- Veilederne gir uttrykk for et veiledningsbegrep der man er opptatt av å hjelpe de nyutdannede i den vanskelige overgangen mellom utdanningen og yrket.
- Veilederne gir uttrykk for å gå inn i en støtte- og hjelperrolle når de veileder nyutdannede førskolelærere.
- Veilederne gir uttrykk for å ta ansvar for å skape gode relasjoner til den nyutdannede.
- Veilederne gir uttrykk for at veiledningssamtalen bør oppleves positivt av den nyutdannede.
- Veilederne gir uttrykk for uklare forventninger til målsettingen med veiledningen.

## DEL 5. DRØFTING AV PROBLEMSTILLINGEN

Problemstillingen vil bli drøftet i forhold til teori og den empiriske undersøkelsen. Jeg vil framstille hovedfunnene i undersøkelsen og drøfte hovedfunnene opp mot teori og empiri.

Underveis i arbeidet med avhandlingen har problemstillingen endret seg fra veiledning generelt til det spesielle med veiledning av nyutdannede førskolelærere. Problemstillingen har vært en rettesnor som har hjulpet meg til å være fokusert underveis i forskningsarbeidet, samtidig som jeg har vært åpen for andre perspektiver og andre vinklinger.

### 5.1 Problemstillingen

Oppgavens problemstilling var i utgangspunktet følgende:

***"Hvilke forventninger til veiledning gir veiledere uttrykk for?"***

Min interesse var å få kunnskap om veilederes forventninger til veiledning. Jeg hadde god tilgang til forskningsfeltet, samarbeidet med mange veiledere og ville derfor bruke veiledere som veileder nyutdannede førskolelærer i tiltaket *"Veiledning av nyutdannede lærer i barnehage og skole"* som intervjupersoner. I forbindelse med gruppeintervjuene gikk det opp for meg at veilederne uttrykte seg på ulike måter når de snakket om forventninger til veiledning generelt, og når de uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede.

Jeg forandret derfor problemstillingen til:

***"Hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?"***

Begrepet forventninger ble valgt fordi jeg ønsket å få fram ønsker, håp, antakelser og forestillinger om veiledningen. Samtidig var jeg bevisst på at forskningen skulle fokusere på veilederes uttrykk og ikke på hva som skjedde i veiledningssamtalen. Det ville, for å bruke Goodlads (1978) analysemodell, være veilederens oppfattelse av veiledningen som var det sentrale i undersøkelsen.

Jeg avgrenset forskningsfeltet ved å intervjuve veiledere som veileder nyutdannede førskolelærere, og der alle er med som veiledere i tiltaket *"Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole"* i Østfold, Vestfold og Telemark. En slik avgrensning gjør at avhandlingen ikke handler om veiledning generelt, men om det spesielle med veiledning av nyutdannede førskolelærere som arbeider i barnehager.

Intervjuguiden tok utgangspunkt i min første problemstilling. Jeg hadde ikke i den presisert at fokuset var veiledning av nyutdannede førskolelærere. Intervjuguiden hadde

ingen spørsmål som utfordret veilederne til å sette ord på om det er forskjell på veiledning i barnehagen generelt og veiledning med nyutdannede førskolelærere spesielt.

I prøveintervjuet ble fokuset noe tydeligere for meg, og jeg startet gruppeintervjuene med å presisere at intervjuet hadde fokus på veiledning av nyutdannede førskolelærere. Underveis i hovedintervjuene måtte jeg flere ganger tydeliggjøre og minne intervjupersonene på at fokuset i undersøkelsen var veiledning av nyutdannede. I forbindelse med transkriberingen, meningsfortettingen og fortolkningen kom det fram at veilederne uttrykte forventninger til veiledning skilte mellom det å arbeide med veiledning i barnehagen generelt og det å veilede nyutdannede førskolelærere.

### 5.1.1 Veiledning i barnehagen

Når veilederne uttrykker sine forventninger til veiledning generelt gir de uttrykk for at de er opptatt av at veiledning fører til utvikling og læring i personalgruppa.

**" I vår barnehage er alle delaktige i veiledning. Det er med på høyne kvaliteten og kompetansen til alle som jobber i barnehagen. Stikkord for meg er kompetanse og kvalitet."**

**" Når jeg har sagt ja til å være med på det her er det for å få veiledning inn i barnehage mer generelt."**

**" Tror faktisk personalet i barnehagen kunne hatt et bedre samarbeid hvis vi brukte veiledning som et verktøy."**

Veilederne uttrykker et positivt syn på veiledning, de gir uttrykk for at veiledning fører til utvikling og læring.

Veiledning som noe positivt har nedfelt seg som en "sannhet", det Foucault (1999) vil kalle den rådende diskurs. Slike "sannheter" får stor makt over oss, og vi stiller i liten grad spørsmål ved dem.

Forskningen til Søndena (2002) og Sundli (2001) er kritisk til den rådende veiledningsdiskursen, og de har problematisert veiledning i lærerutdanningen i sine avhandlinger. Deres forskning viser at veiledning ikke nødvendigvis fører til utvikling, men til reproduksjon og kloning. Boudieu (1990) sier at det mest effektive herredømmet er når noe ikke må forklares, når noe oppfattes som "det bare er sånn". Vi kan kanskje si at veiledning har fått et slikt "herredømme". I både St. melding 16, St. melding 30, i Kvalitetsreformen for høyere utdanning og i Rammeplan for førskolelærerutdanning blir veiledning trukket fram som et hjelpemiddel for å forbedre kvaliteten på utdanningsfeltet og praksisfeltet.



### 5.1.2 Veiledning av nyutdannede førskolelærere

I forbindelse med veiledning av nyutdannede gir veilederne uttrykk for en veilederrolle som skal støtte og hjelpe de nye som har det vanskelig i overgangen mellom utdanning og yrke.

**" Kanskje det er trygt å komme til en med mye erfaring?"**

**" Jeg ønsker å hjelpe den nyutdannede."**

**" Jeg tenker :husk du er den hjelpen som andre trenger."**

**"Når de er nyutdannede og kanskje veldig usikre på seg selv, da kan du ødelegge veldig mye hvis du er for krass og utfordrer i ett sett."**

Når fokuset rettes mot de nyutdannede, blir veilederne opptatt av å være de som skal hjelpe og støtte. De nyutdannedes ressurser og deres kompetanse blir trukket lite fram. Høgskolenes medvirkning og skolering kan ha vært med på å påvirke en slik forståelse, eller det kan være veilederens egne erfaringer fra det å være ny i barnehagen som er styrende for forventningene. Diskurser skapes både av miljøet rundt oss og av oss selv, derfor vil et syn på de nyutdannede som hjelpetrengende være en tenkning som deltakerne i tiltaket " *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*" kan ha vært med på å legitimere.

Stortingsmelding 16 legger vekt på at både de nyutdannede, organisasjonen og høgskolen skal ha nytte av dette arbeide, men det kan virke som om fokuset både i høgskolens opplæring og hos veilederne har blitt rettet mot de nyutdannede og en definisjon av deres behov.

Mitt arbeid er inspirert av en sosialkonstruktivistisk tenkning (Søndergaard 1996), og jeg har et ønske om å utfordre det kognitivistiske, personlige perspektivet jeg tidligere har hatt på læring. I veiledningsarbeidet ute i barnehagene har vi i stor grad arbeidet etter handlings- og refleksjonsmodellen ( Lauvås, Lycke og Handal 1990). Modellen ble utarbeidet for skolering av barnehagestyrere, men har også blitt sentral i førskolelærerutdanningen og i barnehagene. Arbeidsmåtene som her vektlegges, utfordrer det individuelle og det kognitive. Det er den enkelte veisøkers personlige kunnskap som er i fokus.

I møtet med sosialkonstruktivismen og konstruktivistisk veiledning (Plant 1997 og Peavy 2000) har jeg blitt inspirert til å se på veiledning som en metode der fellesskap utvikler og skaper kunnskap. Fokuset flyttes fra et jeg til et vi perspektiv, og vi er opptatt av hva vi lærer sammen.

Ingen av veilederne i undersøkelsen gir uttrykk for et slikt syn på veiledningen. De gir uttrykk for å være opptatt av de nyutdannede og de uttrykker et ønske om å være en

som hjelper og som støtter. Veiledernes forventninger til veiledning av de nyutdannede vil kunne være preget av den skoleringen som har blitt gitt av høgskolene, eller forventningene kan være styrt av deres egne erfaringer som nyutdannede. I kapittel 2.2 bruker jeg begrepene erfaringstyranni og teorityranni ( Kvernbekk 1995), og drøfter om synet vårt på kunnskap kan være preget av at teorifeltet og praksisfeltet står som motpoler.

Dersom de nyutdannedes teorikompetanse ikke blir sett på som gyldig i møtet med praksisfeltet, vil det kanskje være vanskelig å føle seg kompetent som førskolelærer. En nyutdannet førskolelærer er sertifisert for yrket og bør bli sett på som kompetent, men det kan virke som om både St. meld. 16 og St. meld. 30 gir uttrykk for at det er en "sannhet" at det er vanskelig å være ny i skole og barnehage. Derfor kan det se ut som om veiledernes forventninger på noen måter er preget av de formelle forventningene fra både Stortingsmeldingene meldingene ( 16 og 30) og fra forskning ( Hauge 2001., Bjerkholt 2002) .

Sett ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil mye verdifull kompetanse gå tap dersom veiledningen først og fremst har som mål å hjelpe de nyutdannede. De nyutdannedes kompetanse vil kunne være nyttig for utvikling av barnehagen som organisasjon. Det vil på mange måter være et paradoks dersom samfunnet utdanner førskolelærere i tre år på høgskolene, og kompetansen ikke blir etterspurt når de kommer ut i praksis.

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på veiledning vil fokusere på at kunnskapen skapes underveis i samtalen, og det vil det være legalt å fokusere på både veileders og veisøkers læring(Plant 1997, Peavy 2000).

Veilederne har hatt ulike erfaringer med veiledningsarbeid, og deres forventninger til veiledningen vil kunne være preget av forskjellige perspektiver. Et perspektiv jeg i liten grad finner i materialet, er hvordan de nyutdannedes ressurser kan styrke og utvikle barnehagen. Det kan være at jeg i liten grad etterspør et slikt perspektiv i intervjuene, men i meningsutvekslingen kommer det lite fram at veilederne ser på de nyutdannede som ressurser for organisasjonen.

I Stortingsmelding 30 er fokuset mot de nyutdannede forsterket, men organisasjonslæringen for både skolen, barnehagen og høgskolen er ikke nevnt i dokumentet. Et slikt perspektivskifte fra organisasjonslæring til individuell læring hos den enkelte nyutdannede kan være et bevisst valg, eller det kan være høgskolenes opplæring og fokusering som har ført til at også departementet nå er mest opptatt av de nyutdannede.

### 5.1.3 Veiledernes forventninger til veiledning

Veiledernes uttrykte forventninger til utbytte i veiledningssamtalen er mangesidig. Veilederne gir uttrykk for at veiledningen skal gi den nyutdannede støtte og hjelp til å gjøre jobben sin som førskolelærere best mulig. De gir uttrykk for å være opptatt av at den enkelte nyutdannede selv må styre veiledningssamtale, samtidig som de gir uttrykk for at veiledningen bør handle om ledelse, samarbeidsrelasjoner og barn med spesielle behov. Veiledernes uttrykte forventninger til innholdet i veiledningssamtalen er i samsvar med Hauge (2002) og tenkningen understøtter en forståelse av de nyutdannede som hjelpetrequende.

Veiledernes uttrykte forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere er preget av en positiv forståelse av veiledningsbegrepet, de sier at veiledning er viktig og noe både de og de nyutdannede har nytte av. I intervjuene ber jeg om konkretisering for å få fram hva slags utbytte veilederne har og hva slags utbytte de mener de nyutdannede får. Veilederne definerer utbyttet først og fremst som et personlig utbytte, de gir uttrykk for at de har lært seg selv bedre å kjenne, de har blitt bedre til å kommunisere, og de har hatt en positiv opplevelse av å være til hjelp for andre. Det er i mindre grad snakk om det faglige utbytte av veiledningssamtalene. Samtidig gir de uttrykk for et faglig utbytte når jeg etterspør det direkte.

Når veilederne gir uttrykk for de nyutdannedes utbytte, sier de at de nyutdannede har gitt uttrykk for å ha blitt tryggere i rollen sin, at de nyutdannede tør mer, og at de har blitt tydeligere ledere. Fokuset er først og fremst rettet mot den enkelte person og den individuelle utviklingen hos veisøkeren. Et slikt fokus vil kunne være til hjelp for den enkelte, samtidig som det kan føre til at en slik individfokusering tar fokuset bort fra utviklingen av barnehagen som organisasjon.

Dersom vi har et sosialkonstruktivistisk perspektiv på veiledning, vil fellesskapet og utviklingen fra et jeg til et vi være noe som vektlegges. (Plant 1998., Peavy 2000 ). I arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere vil et slikt fokus kunne føre til at de nyutdannede i større grad ble endringsagenter for utvikling av barnehagen.

Ut fra en forståelse om at mening skapes i kontekster, vil det kunne føre til utvikling og fornying når det nye møter det gamle, teori møter praksis og den nyutdannede møter den erfarne yrkesutøveren. Det kan virke som om veiledning av nyutdannede førskolelærere i liten grad har et slikt fokus, men veilederne er først og fremst opptatt av veiledning som en metode som brukes for å støtte og hjelpe de nyutdannede førskolelærerne i den vanskelige overgangen mellom utdanningen og yrke.

I arbeidet med å svare på problemstillingen har jeg vist til nivåer, kategorier og problemstillingen som helhet. Det viser seg å være vanskelig å gi et kortfattet svar på problemstillingen:

**"Hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?"**

Forskningsspørsmålet peker mot de nyutdannede og det spesielle med veiledningen som utføres i *"Tiltaket veiledning med nye lærere i barnehage og skole"*. Veilederne gir uttrykk for en forventning om å være til hjelp og støtte for de nyutdannede, og de skiller mellom veiledning i barnehagen i forhold til organisasjonsutvikling og veiledning med nyutdannede som førstehjelp.

I veiledningsteori blir det viktig at vi i større grad nyanserer vår veiledningsforståelse og ikke snakker om veiledning generelt, men tydeliggjør hensikten med veiledningsarbeidet. Det kan virke som om målsettingene og forventningene til veilederne er utydelige og at høyskolens skolering i liten grad presiserer veilederens mandat. Veilederne gir uttrykk for å vise mye omsorg for de nyutdannede og de gir uttrykk for å ta mye ansvar for veiledningssamtalene. En slik praksis vil kunne føre til at de nyutdannede blir gjort hjelpeløse og avhengige av veilederne.

Mitt forskningsarbeid følger opp Sundlis (2001) og Søndenaas (2002) avhandlinger. Begge er kritiske til den rådende veiledningsdiskursen, og begge stiller kritiske spørsmål til veiledningsdiskursen som er rådende. Mitt arbeid viser at det i liten grad er forskjell på veiledningen som forgår med studenter i utdanningen og det arbeidet som foregår med nyutdannede førskolelærere.

Denne avhandlingen synliggjøre at uklare målsettinger og uklart mandat i St. meldinger og skoleringen fra *"Tiltaket veiledning av nyutdannede i barnehage og skole"* gjør det vanskelig å få fram klare forventninger hos veilederne når de uttrykker seg om sine forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere.

## **5.2 Drøfting av oppgavens pålitelighet og gyldighet**

Avhandlingen synliggjør min forståelse av teori, mine metodevalg og mine fortolkninger av resultatene fra intervjuundersøkelsene. Hensikten har vært å få fram resultater som kan danne grunnlag for drøfting og refleksjon. Jeg har ikke hatt som mål med forskningen å skape kunnskap som kan generaliseres, og som framstår som "objektiv kunnskap."

I forskningslitteraturen blir begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet framstilt som en hellig, vitenskaplig treenighet (Kvale 1997). Jeg har valgt bort disse begrepene og bruker heller Fog (1994) sine begreper om pålitelighet og gyldighet. Det er begreper som, etter min vurdering, passer bedre inn i min språkbruk, og som gjør oppgaven mer praksisnær. Pålitelighet og gyldighet er på mange måter to begreper som ligger tett opp til hverandre, og det kan være vanskelig å skille dem helt fra hverandre. Fog (1994) sier at påliteligheten er en forutsetning for gyldigheten. Når vi vurderer et forskningsarbeids pålitelighet, har vi et innad- perspektiv der forskerens arbeidsmåter og form drøftes. I forhold til gyldighetskontrollen rettes blikket mer utad, og vi vurderer om resultatene som bringes fram, er i samsvar med annen forskning, om resultatene er troverdige, og om resultatene har noe konsekvens for praksis.

Fog (1994) bruker begrepet kvalitetskontroll når hun viser til vurderinger av en oppgaves pålitelighet og gyldighet. Jeg har underveis i oppgaven foretatt en kontroll av min rolle som intervjuer. Jeg har vurdert samtalenes form, og jeg har sett på hvordan de ulike intervjupersonene har påvirket hverandre i intervjusamtalene. I alle intervjuene har jeg hatt med en observatør for å trygge deltakerne og for å gi meg innspill og tilbakemeldinger. I intervjusamtalene ble kroppsspråk, mimikk og dynamikken mellom deltakerne observert. Det ble viktig materiale for meg ved transkriberingen for at jeg ikke skulle misforstå og mistolke intervjupersonenes uttalelser. Dersom jeg hadde brukt video under opptakene, kunne jeg i større grad brukt kroppsspråket som datamateriale enn det jeg nå har fått muligheten til. Observasjonene har først og fremst vært et hjelpemiddel for å få en mest mulig korrekt forståelse av intervjupersonenes utsagn. Opptaksutstyret fungerte godt, og jeg fikk anledning til å transkribere intervjuene på en detaljert måte.

Sundli (2001) viser hvordan intervjupersonens tilbakemeldinger er en viktig del i konstruktivistisk forskning, og at kvalitetssikringen forgår ved det hun kaller fellesrapportering og responsvalidering. Mitt arbeid kan ha en svakhet fordi jeg ikke, av tidsmessige årsaker, har hatt anledning til å kvalitetssikre transkriberingen ved responsvalidering. Det vil si at intervjupersonene og observatørene ikke har lest mine transkriberinger, meningsfortetninger og meningsfortolkninger.

Jeg har valgt en form der intervjupersonenes uttrykk kommer fram i oppgaven. I deler av oppgaven er det samtaledynamikken og meningsskapingen jeg legger vekt på. I andre deler legger jeg større vekt på innholdet som enkeltpersonene gir uttrykk for. Denne vekslingen har jeg valgt for å synliggjøre hvordan meninger skapes og utvikles i samtalen, samtidig som veilederne framstår som enkeltpersoner med sine personlige ideer og forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere. Veiledernes stemmer kommer på den måten fram i oppgaven, og det vil være mulig for leseren å vurdere om tolkningene framstår på en redelig og pålitelig måte.

Kvale (1997) viser til validering i syv stadier. I arbeidet bruker jeg begrepet gyldighet istedenfor validering, men ser at stadiene til Kvale er aktuell for min oppgave. Kvale (1997) sier at vi må vurdere forskningens gyldighet eller kvalitetskontrollere underveis i hele forskningsprosessen. Jeg har hatt et ønske om å bli mer bevisst min forforståelse og stille spørsmål ved kunnskap som jeg tidligere har tatt for gitt og jeg har valgt å fordype meg i et teoretisk perspektiv jeg kjente lite til fra før, for å få et nytt perspektiv for å vurdere min egen tenkning og bli mer bevisst mine egne kjepphester.

Gjennom hele prosessen har jeg vurdert om problemstilling, teorigrunnlag og metode har bygget på et felles grunnsyn og en felles forståelse av forskning. I transkriberingsfasen foretok jeg grundige vurderinger og kvalitetskontroll ved å skrive intervjuene først ut i en muntlig språkdrakt, med pauser og småord. I neste fase fortettet jeg intervjuene etter temaer og omformet da uttrykkene til bokmål og til en mer leservennlig form. Jeg ønsket ikke å bruke dialekt og muntlig form i rapporten fordi jeg ville ivareta intervjupersonenes anonymitet og sikre en etisk forsvarlig behandling av deltakerne i intervjusamtalene.

Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer, og deltakerne fikk anledning til å utforme og skape innholdet i samtalene. Intervjuguiden var til dels styrende, men samtalene utviklet seg forskjellig, og temaene ble belyst ut fra ulike perspektiver. Intervjuguiden ble utarbeidet og forsøkt ut i et prøveintervju. Prøveintervjuet gav meg tilbakemeldinger slik at intervjuguiden fikk sin endelige form. Underveis i intervjuene i de ulike fylkene opplevde jeg at guiden kunne vært enda mer fokusert på de nyutdannede, men jeg valgte å beholde guiden lik i alle tre intervjuene. Jeg ville sikre at materialet fra de tre intervjuene omhandlet det samme. Nå i etterkant kan jeg se at intervjuguiden kunne ha belyst noen områder bedre. Gruppeintervjuene gav meg anledning til å stille oppfølgingsspørsmål og komme i dybden av temaene, selv om intervjuguiden ikke var presis nok.

Mine kunnskaper om veiledning mener jeg har vært en styrke for å få fram flest mulig perspektiver og begrunnelser fra veilederne. I etterkant kan jeg høre at jeg i enkelte situasjoner kunne ha stilt enda flere utdypende spørsmål og ikke i så stor grad akseptert veilederens uttrykk. Jeg opplevde dette som et dilemma i intervjusamtalene, på den ene siden skulle jeg ivareta intervjupersonene, og jeg skulle skape et klima der deltakerne hadde lyst til å dele sin kunnskap med meg og med hverandre. På den andre siden skulle jeg få fram resultater som var gyldige og som speilet det problemstillingen etterspurte. Jeg var opptatt av dilemmaet, og jeg forsøkte underveis i samtalene å korrigere samtalen dersom innholdet ikke var relevant for problemstillingen og temaet.

Rapportskrivingen har vært en prosess, jeg har skrevet hele tiden underveis i forskningsarbeidet og arbeidet meg fram ved å lære av å skrive. Arbeidet med å ferdigstille

rapporten har i stor grad vært preget av å få til en leservennlig form, slik at leseren selv kan vurdere oppgaves gyldighet.

I forhold til praksisfeltet, der vi arbeider med veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole, har jeg drøftet resultatene med kollegaer fra høghskolene i Østfold, Vestfold, Buskerud og Telemark. Slike drøftinger har gitt meg innspill til oppgaven. Samtidig ser jeg at mitt arbeid har gitt inspirasjon og innspill i høgskolemiljøene. I forbindelse med oppstart av skolering av veiledere høsten 2004 fokuseres de nyutdannedes ressurser i mye større grad enn det vi har hatt i tidligere planer og temaet vil også belyses på forskningsdagen på Notodden 2004.

Jeg har tidligere i avhandlingen problematiserte det å forske på eget felt og ser at det innebærer både ulemper og fordeler. I arbeidet har jeg møtt kollegaer som har vært interesserte og nysgjerrig. De har vært kritiske, de har utfordret og støttet meg, og mine resultater har blitt tatt opp til drøfting og refleksjon.

Det å forsøke å ta et nytt teoretisk perspektiv har for meg vært et hjelpemiddel for å bli mer bevisst min forforståelse og mine fordommer. Jeg vil selvsagt ikke påstå at jeg har skiftet teoretisk ståsted i alle sammenhenger, men jeg tror at arbeidet har gitt meg flere perspektiver på veiledning generelt og på arbeidet med veiledning av nyutdannede førskolelærere spesielt. Jeg håper at leseren av rapporten vil vurdere mine resultater og mine refleksjoner som gyldige og at resultatene kan være med på å skape debatt og gi nye perspektiver på veiledning av nyutdannede førskolelærere i barnehagen.

## DEL 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Arbeidet med oppgaven har vært utfordrende, krevende, men ikke minst lærerikt. Det å få anledning til å fordype seg i et tema som har interessert meg i mange år, har vært spennende. Jeg har fått et mer nyansert perspektiv på arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole, og jeg har utviklet min teoriforståelse om veiledning.

Forskningsarbeidet har ført meg til en erkjennelsen om at målsetningene med veiledningsarbeidet ofte ikke er uttalt, men framstår som en rådende diskurs om at veiledning er bra. Vi bør kanskje stille spørsmål ved slike diskurser fordi de styrer og har makt over oss på en måte som gjør oss lite kritiske, og veiledningsfeltet blir kanskje konserverende istedenfor nyskapende.

Forskningsarbeidet med veiledere som veileder nyutdannede førskolelærere har gitt meg ny kunnskap og enda mer interesse for feltet. Det er, slik jeg ser det, muligheter for å arbeide med veiledning som metode i barnehagene slik at vi både støtter den enkelte, utvikler barnehagen og skaper en samarbeidsarena der høgskolen møter praksisfeltet. Dersom vi ønsker å få til en slik utvikling må vi ta i bruk nyere forståelsesrammer der vi flytter fokuset fra jeg til vi. Vi må da ha fokus på hva vi kan lære av hverandre og hvordan kunnskapen skapes i de kontekster der vi møtes. Et perspektivskifte fra individet til det kollektive vil kunne føre til nytenkning og utvikling, men det krever at vi får til en likeverdighet og en respekt for hverandres forståelsesmåter. Selvsagt ser jeg mange skjær i sjøen, men jeg vil være opptatt av hvordan noe kan bli i stedet for å fokusere på hvordan noe er ( Gergen 1992).

Veiledningsfeltet er stort og mangesidig, og mitt forskningsarbeid har kun fokusert på et lite, avgrenset område. Likevel håper jeg at arbeidet kan være med på å gi innspill til debatt og diskusjon om veiledning generelt, og til veiledning av nyutdannede førskolelærere spesielt.



## LITTERATURLISTE

- Bateson, G.(1979). *Mind and nature. A Necessary Unity*. Wildwod House. London
- Berger, P., Luckmann, T. (1996). *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Bjerkholt, E. (2004). Rapport: *Veiledning av nyutdannede i barnehage og skole*. Høgskolen i Telemark. Notodden.
- Bjerkholt, E. (2002). Rapport fra nasjonalt pilotprosjekt: *Det første året som lærer 1998- 2001*. Høgskolen i Telemark. Notodden.
- Boudieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge : Polity Press
- Borum,A.,Wenneberg,B.A. (2001). *Det handler om Tillit*. Samfundslitteratur. Fredriksberg
- Busch.T., Vanebo. J. O.(1991). *Organisasjon , ledelse og motivasjon*. Tano. Otta.
- Brandth, B. (1996). *Gruppeintervju: Perspektiver ,relasjoner og kontekst*. Red: Holter og Kalleberg (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developement*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brusling, C., Strømquist, G. (1996). *Refleksjon og praktik i læreryrket*. Studentlitteratur. Lund.
- Brusling, C. ( 1997). *Forskning om handledning I lærerutbildningen. Resultat og arbeidshypoteser*. Didaktisk tidsskrift Nr 3/4 s.26-34 Göteborgs universität.
- Callewaert, S. (2001). *Praktikker i uddannelse og erhverv*. Akademisk Forlag. Viborg.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget. Oslo.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen akademiske forlag. Oslo.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt . Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal AS. Oslo
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt*. Akademisk forlag. København
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Gyldendal .
- Foucault, M. ( 1999). *Diskursens orden*. Spartacus forlag. Oslo.
- Fremmedordbok. (2003). *Blå ordbok*. Kunnskapsforlaget. Oslo
- Gergen, K. J. (1995). *The social constructionist movement in modern psychology*. American Psychologist.
- Gergen, K. J. (2001). *Social constrution in context*. Sage Publications Ltd. London.
- Gergen, K. J. (1992). *Toward a postmodern psycholgy*. I S. Kvale (red.), *Psychology and postmodernism*. Sage. London.
- Giddens, A.(1997). *Modernitetens konsekvenser*. Pax forlag. Oslo.
- Giddens, A., Pierson, C. (2002). *At forstå moderniteten*. Hans Reitzels Forlag .

København.

- Gjems, L.(1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget. Oslo .
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry, The Study of Curriculum Practice*. McGraw Book Company. New York
- Guldbrandsen, A., Forslin, J.( 1997). *Helhetlig læring*. Tano Aschehoug
- Havnes, A. (1996). *Læring i sosial praksis* Red: O. Dyste. Ulike syn på læring og læringsforskning. Cappelen Akademiske .Oslo.
- Haavind, H. (2000). *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Gyldendals akademiske. Oslo.
- Handal, G., Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Cappelen. Oslo
- Hauge, S. (2001 ). *Man må ta så mange avgjørelser hele tiden*. HIO rapport 2001 nr.10. Oslo.
- Holm, S. (1998). M. Lorensen (red) *Spørsmålet bestemmer metoden*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Imsen, G. (1997). *Lærerenes verden*. Tano Aschoug. Oslo.
- Jensen, K. (1999). *Mellom tradisjon og fornyelse*. Nielsen. K og Kvale (1999). *Mesterlærelæring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Johannessen, E., Hauge, S., Klages, W. (1992). Rapport : *Veien blir til mens du går*. Barnevernsakademiet. Oslo.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedler, L. (1994). *Rådgivning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Jordell, K. Ø. (1982). *Det første året som lærer*. Avdeling for praktisk pedagogisk utdanning. Universitet i Tromsø.
- Karlsen, G., Kvalbein, I. A. (2003). *Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Knoff, R. H. (1986). *Ulike profesjoners maktgrunnlag i en institusjon*. Tidsskrift for norsk Psykologiforening 1986 (nr. 23).
- Kuhn, T. S. (2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Spartacus. Fagernes.
- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Hio-rapport nr.15 Høgskolen i Oslo
- Kvalitetsrefomen.(2002). *Brosjyre* [http://odin .no](http://odin.no)
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Kvernbekk, T. (1995). *Erfaringstyrani eller teoriyrani- et filosofisk perspektiv på praksis*. Lærerutdanningsrådets konferranserapport : Profesjonsutdanning og forskning. FoU-perspektiver på praksisfeltet.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund*. Gyldendals boghandel. København
- Lauvås, P., Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* . Cappelen. Oslo.
- Lauvås, P., Lycke, K. H.; Handal,G.( 1990). *Veiledning i barnehagen*. Cappelen. Oslo.

- Lauvås, P., Lycke, K. H., Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Cappelen akademiske forlag (rev. utg.) Oslo.
- Lave, J, Wenger, E. (1991). *Situated learning-Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. New York,
- Lorensen, M. (1998). *Spørsmålet bestemmer metoden*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Mathisen, P. Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Daidalos. Gøteborg.
- Nielsen, K., Kvale, S. (1999). *Mesterlære*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Peavy, R. V. (2000). *Konstruktivistisk vagledning. Teori og metod*. Trinom forlag. Stockholm.
- Petersen, K. A. (2001). *Praktikker i erhvervelse og utdanning. Om teoriens rolle i profesjonspraktikker og utdanning hertil*. Akademisk forlag. Viborg
- Plant, P. (1997). *Konstruktivistisk veiledning*. Uddannelse. København.
- Polyani, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Rotledge and Kegan. London
- Rammeplan for førskolelærerutdanning (2003). Utdannings - og forskningsdepartementet.
- Rasmussen, J. (1999). *Mesterlære og den allmenne pedagogikk*. Nielsen, K., Kvale, S. (red.) *Mesterlære*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Rommetveit, M. (2000). *Med andre ord. Den store synonymordboka*. Det norske samlaget. Oslo.
- Rommetveit, R. (1996). *Læring gjennom dialog* Dysthe, O. (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen akademiske forlag. Oslo.
- Sandven, I. A. (1980). *Frå lærarutdanning til lærargjerning: kva kan lette overgangen?* Oslo lærerhøgskole.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Jossey - Bass. New York
- Sennett, R. (1992). *Intimitettyraniet*. Cappelens upopulære skrifter. Oslo
- Skagen, K. (1997). *Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning: Analyse og kritikk*. Norsk pedagogisk Tidsskrift 1-2. Oslo.
- Skagen, K. (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Skoglund, R. I. (1998). *Barn som aktive informanter*. Nytt fra forskning om barn i Norge. Barn .3- 4 1998.
- Stortingsmelding nr. 8 (1987-89). *Barnehager mot år 2000*. Forbruker og administrasjonsdepartementet. Oslo
- Stortingsmelding nr. 16, 2001-2002. *Om ny lærerutdanning. Mangfoldig- krevende - relevant*. Forsknings- og undervisningsdepartementet. Oslo
- Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004. *Kultur for læring*.

- Forsknings- og undervisningsdepartementet. Oslo
- Strømnes, Å. (1995). *Eit historisk perspektiv på vektlegging av teori/praksis i lærerutdanning, med hovedvekt på praksis og i eit internasjonalt perspektiv.* Midtgård, B (red). Profesjonsutdanning og forskning. Fou-perspektiv på praksisfeltet. Lærerutdanningsrådet, Oslo.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis -mellom refleksjon og kontroll* HiO-rapport 2001 nr. 15.Oslo
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i virkeligheten.* Gyldendal akademisk. Oslo.
- Sundli, L., Ohnstad, O, F. (2003). *Læreres profesjonskunnskap.* Abstrakt forlag. Oslo.
- Søndenå, K. (2002) Doktoravhandling: "*Tradisjon og Transcendens- ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning.*" Høgskolen i Stavanger.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Kroppen som tegn og symbol.* Sosiologi nr. 4. 1996.
- Søndergaard, D.M. (2000). *Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning.* Haavind (2000) *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning.* Gyldendals akademiske. Oslo.
- Torgersen, U.(1972). *Profesjons sosiologi.* Universitetsforlaget. Oslo
- Tetzchner, S. V. ( 2001). *Utviklingspsykologi .* Gyldendal norske forlag. Oslo
- Teslo, A.- L. ( 1989). *Den profesjonelle sykepleiefaglige veileder- sett i kjønnsperspektiv.* Individuell oppgave i hovedfagsprosjektet " Kommunikasjon og ledelse." Pedagogisk Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Teslo, A.-L. (2000). *Mangfold i faglig veiledning.* Universitetsforlaget. Stamsund.
- Thagaard, T.(1998). *Systematikk og innlevelse.* Fagbokforlaget. Bergen.
- Tveiten, S. (2003). *Veiledning mer enn ord.* Fagbokforlaget Bergen
- Wenneberg, S. B. (2000). *Sosialkonstruktivisme.* Samfundslitteratur. Fredriksberg.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser.* Pax forlag. Gjøvik.
- Ødegård, E. mfl.( 1988). *Veiledning til nytilsatte i barnehage.* Prosjektarbeid. Pedagogisk utviklingsarbeid. Høgskolen I Telemark. Porsgrunn.
- Ødegård, E.(1994). *Veiledning i barnehager.* Prosjektrapport. Porsgrunn kommune.
- Ødegård, E. (2002). *Veiledning og refleksjonsgrupper i barnehager.* Fou- rapport Høgskolen i Telemark. Notodden.
- Ødegård, E. ( 2003). *Intervjusamtalens utfordringer.* Studentprosjekt. Høgskolen i Oslo

## **VEDLEGG.**

1. Informert samtykkeskjema.
2. Godkjenning fra Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste.
3. Intervjuguide.

Dato: 7.1.04

## **Forespørsel om tillatelse til å forta gruppeintervju med veiledere i tiltaket. "Veiledning av nyutdannede lærere i skole og barnehage."**

I forbindelse med hovedfagsarbeid i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo skal jeg foreta en undersøkelse som belyser veilederens syn på egen veilederrolle. Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju der intervjupersonene sammen kan drøfte og tydeliggjøre sin egen rolle som veileder. Intervjuet vil bli organisert som et halvstrukturert kvalitativt intervju. Intervjupersonene blir valgt ut fra intern-veiledere i tiltaket "Veiledning av nye lærere". Jeg ønsker i hovedsak å ha veiledere som arbeider i barnehagesektoren. For å sikre anonymiteten best mulig ønsker jeg å forta 3 intervjuer i henholdsvis Østfold, Vestfold og Telemark.

### **I denne forbindelse retter jeg med dette en henvendelse til deg om å delta i gruppeintervjuet.**

Medvirkingen i undersøkelsen er frivillig og avhandlingen vil ikke inneholde personopplysninger knyttet til bestemte personer. Intervjupersonene kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen.

Gruppeintervjuet vil bli organisert med 5-7 deltakere og jeg som leder av intervjuet. Jeg ønsker å ta samtalen opp på kassettpiller for å ha bedre anledning til bearbeide informasjonen. Resultatene skal kun brukes til mitt hovedfagsarbeid og opptakene blir slettet når arbeidet er avsluttet. Kassettbåndene vil bli oppbevart i Høgskolen i Telemark sitt arkiv. Gruppeintervjuet vil pålegges taushetsplikt og opplysninger som kommer frem skal ikke kunne tilbakeføres til enkelt personer.

---

Jeg er villig til å delta i gruppeintervjuet. Jeg er inneforstått med at samtalen kan bli brukt i anonymisert form i et hovedfagsarbeid og at innholdet i avhandlingen vil bli presentert i faglige sammenhenger og i ulike artikler.

.....  
Sted og dato

.....  
Underskrift.



Hans Holmboes gate 22  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47/ 55 58 21 17  
Fax: +47/ 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Elin Ødegård  
Qyrebakken 1  
3916 PORSGRUNN

Vår dato: 11.03.2004

Vår ref: 200400251 SM / RH

Deres dato:

Deres ref:

## MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.02.2004. Meldingen gjelder prosjektet:

*10822 Veiledning med fokus på veileders rolle*


Meldingen er behandlet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører behandling av personopplysninger i henhold til personopplysningsloven §§ 1 til 3, og følgelig ikke utløser meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Vedlagt følger vår vurdering. Prosjektet kan settes igang.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Siv Midthassel

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Kopi: Behandlingsansvarlig Liv Sundli

# Prosjektbeskrivelse

**Behandlingsansvarlig:**

Liv Sundli

Avdeling for lærerutdanning  
Førskolelærerutdanningen  
Høgskolen i Akershus

Pilestredet 52

0167 OSLO

**Daglig ansvar/prosjektleder:**

Elin Ødegård

Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Oslo

Postboks 4 St. Olavs plass

0130 OSLO

10822 Veiledning med fokus på veileders rolle

**FORMÅL**

Formålet med prosjektet er å undersøke hva veileder vektlegger ved veiledning av nye lærere og evt. faglig utbytte av å være veileder.

**UTVALG-TREKKING-FØRSTEGANGSKONTAKT**

Utvalget omfatter lokale veiledere tilknyttet tiltaket "Veiledning av nyutdannede lærere i skole og barnehage". Utvalget trekkes av høgskolerepresentanten i henholdsvis Østfold, Vestfold og Telemark. Fra hvert av fylkene trekkes 5-7 lokale veiledere, primært fra barnehagesektoren, som utgjør hver sin gruppe. Førstegangskontakt opprettes gjennom fylkenes høgskolerepresentant som innhenter tillatelse til at prosjektleder kan ta kontakt.

**INFORMASJON OG SAMTYKKE**

Det gis skriftlig og muntlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Skrivet informerer bl.a. om prosjektets formål og gjennomføring, frivillighet og muligheten for å trekke seg, taushetsplikt og at opplysninger som kommer frem ikke kan tilbakeføres til enkeltpersoner.

**DATAINNSAMLING**

Opplysninger samles inn gjennom gruppeintervju og observasjon av gruppeintervju.

Tema som drøftes i intervju er veiledningsdefinisjoner, veilederrolle, læringsklima, læringsutbytte og egne forventninger. Formålet med observasjon er å registrere det nonverbale samspillet som utvikler seg under intervjusituasjonen.

Det samles ikke inn personopplysninger.

**REGISTRERING OG OPPBEVARING**

Intervju tas på analogt lydbånd og registreres på pc i nettverkssystem i anonymisert form ved at opplysninger hverken direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner.

Prosjektsslutt er satt til 01.12.2005



## Intervjugal

### **Gruppeintervju om veilederes forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere.**

#### VEILEDNINGSDEFINISJONER,

- Hva er veiledning for deg ?
- Hva skiller veiledning fra annen type opplæring ?
- Hvilke elementer er med i en god veiledningssamtale ?
- Hva har påvirket din veiledningsforståelse ?
- På hvilken måte har veiledningsteori hatt betydning for deg som veileder ?
- Kan du nevne noen teoretikere ?

#### VEILEDERROLLEN.

- Hvordan vil du være som veileder ?
- Kan du beskrive din veilederrolle ?
- Hva slags forventninger har du til deg selv som veileder ?

#### \*LÆRINGSKLIMA.

- Hva gjør du for å skape en god relasjon til veisøker ?
- Hvordan vil du beskrive maktforholdet mellom veileder og veisøker ?
- På hvilken måte bruker du ord, uttrykk, metaforer og historier i veiledningssamtalen ?
- Hvilken betydning tror du ditt kroppsspråk har for utvikling av veiledningssamtalen ?
- Hvordan fortolker du signalene som kommer fra veisøkeren?

## LÆRINGSUTBYTTE.

- Hva slags temaer blir belyst i veiledningssamtalen ?
- Hva slags innvirkning har du på temavalget ?
- Hvilke temaer synes du er viktig å belyse i veiledning ?
- Hva tror du veisøkerens utbytte av veiledningen er ?
- Hvorfor vil du være veileder ?
- Har du er personlig utbytte av veiledningen ?
- Kan du beskrive ditt utbytte av veiledningen ?

## EGNE FORVENTNINGER:

Hva forventer du at arbeidet som veileder kan gi deg i forhold til

- lønn
- avansementsmuligheter.
- andre jobber.
- prestisje.
- Hva ønsker du deg for å utvikle din veilederrolle ?
- Andre områder som bør drøftes ?