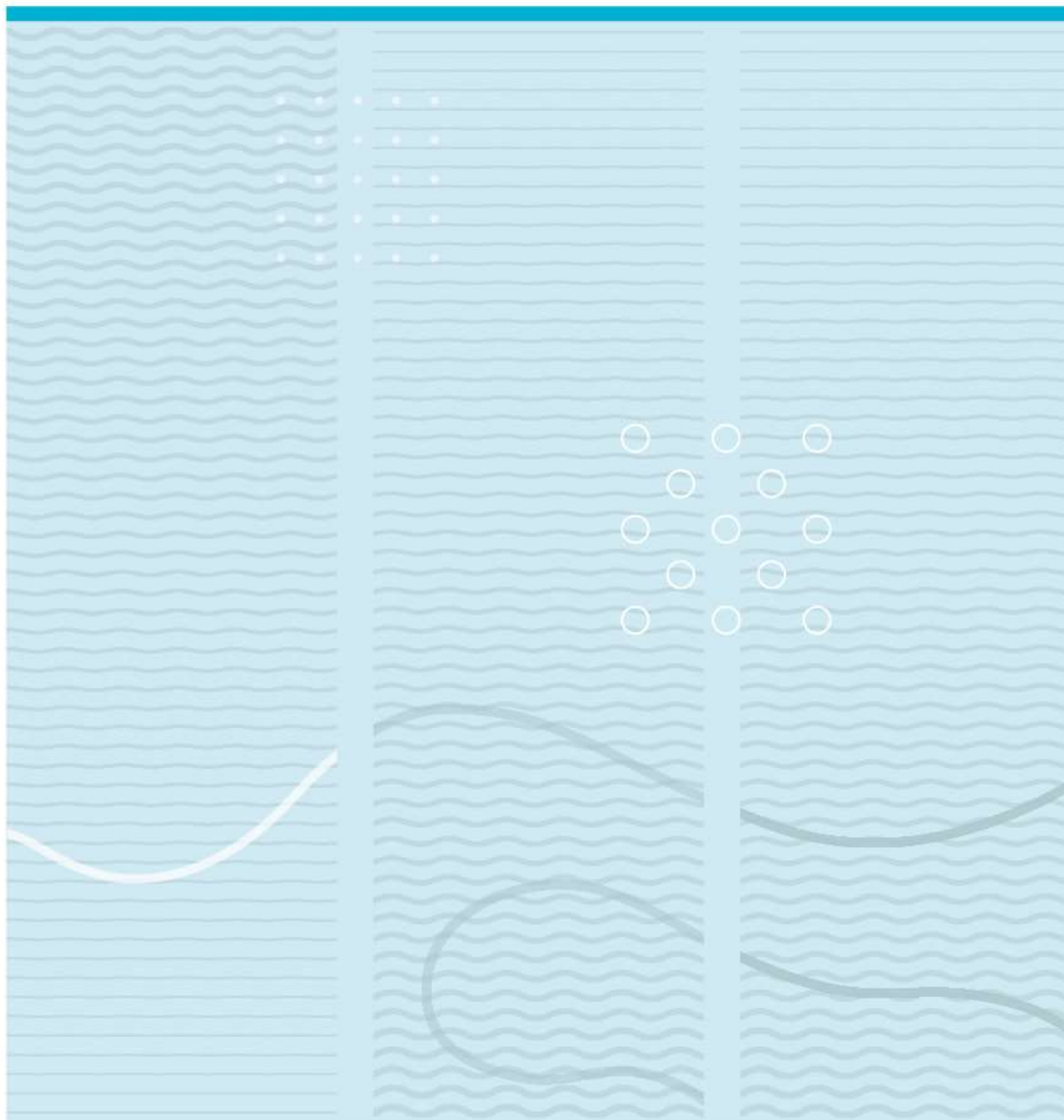


Inga Arnesdatter Bakke

«Man blir jo rikere av det»

Veiledningsordningen som et praksisfellesskap.



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

<http://www.usn.no>

© 2021 Inga Arnesdatter Bakke

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Jeg har i denne avhandlingen valgt å se profesjonskvalifisering fra et longitudinelt perspektiv. Det innebærer all læring og erfaring en person tilegner seg i de forskjellige kontekstene vedkommende opererer i, som har betydning for profesjonsutførelsen.

Dette er et kvalitativt studie for å utvide forståelsen av en veiledningsordning for nyutdannede.

Problemstillingen jeg har som mål å besvare er:

«Hvordan kan en veiledningsordning for nyutdannede støtte nyutdannede barnehagelæreres videre profesjonskvalifisering?»

Gjennom min forskning har jeg kommet frem til tre krav til en veiledningsordning, som jeg har forsøkt å orientere drøftingen min rundt. Kravene peker på de formene for veiledning en ordning bør inneholde, for å møte de nyutdannedes behov: Uformell veiledning i praksisfeltet, formell læring i barnehagen med distanse til praksis, og formell veiledning utenfor barnehagen.

Viktigheten av å tilby veiledning både i nærhet og distanse til profesjonsutførelsen er sentral. Jeg vektlegger også betydningen av at veileder har formell veiledningskompetanse, og at veiledningen blir systematisert med planer og avtaler.

Et sentralt punkt i prosjektet er at den nyutdannede blir inkludert i praksisfellesskapet som en legitim deltager (Wenger, 2004). Det er en forutsetning for læring og utvikling, og muligheten til å påvirke etablert praksis. Ved å inkludere nyutdannede i praksisfellesskapet vil de bringe nye tanker og ideer inn til den etablerte praksisen. Der møter de erfaring og kompetanse hos sine medarbeiderne, som de ikke har opparbeidet seg enda (Stjernstrøm, 2014). Gjensidig læring gir muligheter for å utvikle kompetanse hos alle, og bidrar til videre profesjonskvalifisering.

Mine funn viser at nyutdannede kan møte utfordringer den første tiden i yrket. Jeg har drøftet om det dreier seg om mangler med utdanning, eller om det er de store kontrastene mellom utdanningskontekstene og konteksten i på arbeidsplassen som er årsak. Det var bred enighet om at veiledningsordningen var verdifull for de nyutdannedes mestring av yrket.

Mine funn viser at både den nyutdannedes væremåte og barnehagens organisasjonskultur har betydning for barnehagelæreres muligheter for samarbeid og inkludering i praksisfellesskapet.

Gjennom min drøfting søker jeg å løfte hvordan veiledning kan hjelpe de nyutdannede til å finne sin plass i praksisfellesskapet, og med bidra til videre profesjonskvalifisering.

Forord

Å skrive en masteravhandling har stått for meg som en ærefull og stor oppgave. En gylden mulighet til å fordype meg i fag, utvide min kompetanse, samle empiri selv, og ut fra alt dette presentere noe som forhåpentligvis kan reflektere viktige perspektiver fra vår barnehageprofesjon. En ekstra bonus vil det være om dette resulterer i en tekst som får betydning for flere enn meg selv. Jeg vil rette en stor takk til mine intervjupersoner som så positivt delte deres erfaringer med meg. Deres bidrag er en verdifull del av mitt prosjekt, og deres profesjonalitet og yrkesstolthet styrket min motivasjon.

Å skrive en så stor oppgave som dette på seks måneder er egentlig en for stor oppgave for meg. Jeg liker å ha oversikt over temaene jeg jobber med, og vil gjerne kjenne det jeg velger bort så vel som det jeg velger å ta med i prosjektet. Det har ført til et tidkrevende arbeid og mange valg. Takk til medstudenter for felles refleksjon, inspirasjon og frustrasjon gjennom studietiden. Spesielt takk til Cathrine for timer på bibliotek og i telefon, med alt fra dypt faglig fokus til deilige forløsende latterutbrudd. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Liv Torunn Eik, som har gitt meg god veiledning med denne oppgaven. Med din kjennskap til feltet, og din solide fagkunnskap kunne jeg ikke tenke meg en bedre veileder for dette prosjektet. Du hadde trua da jeg selv tvilte.

Tøffe prioriteringer har det blitt når det gjelder tidsbruk av fritiden. Tusen takk til gode venner som ikke har sluttet å invitere meg med på sykkeltur og festlige lag, selv om jeg til tider har måttet pent takke nei. Det å bli trukket ut av studiebobla har meg gitt noen kjærkomne, energigivende pauser.

Jeg vil rette en varm og kjærlig takk til mine barn og barnebarn (bonus som egne) for positivitet og tålmodighet. Dere betyr så mye for meg, og jeg gleder meg veldig til hyppigere middagsbesøk og barnebarn på overnatting i tiden som ligger nær oss nå. Mine foreldre fortjener også en takk, mamma og pappa som har støttet meg i alt her i livet, og alltid gitt meg en tro på at jeg kan klare ting og nå mine mål. Takk for alt fra utskrifter og korrekturlesing til hjemmelagd middag. Og takk for forståelse for de telefonsamtalene og besøkene jeg ikke rakk. Nå er det min tur til å invitere!

Den største takken går til min kjære Ole. Ikke bare har du godtatt at jeg trekker meg inn på kontoret der jeg etterlater meg et kaos av bøker og papirer, men du har vært en stor støtte gjennom hele prosessen. Takk for at du har tatt et ekstra tak i alt det praktiske som skal gjøres i et hus, fra matlaging til klesvask. Men mest av alt takk for at du har vært så god og positiv hele veien, og aldri gitt meg dårlig samvittighet for min prioritering. Du er fantastisk og jeg gleder meg til mere tid til oss to, uten et overhengende skrivepress.

Stokke 30.05.21

Inga Arnesdatter Bakke

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
1 Innledning	1
1.1 Aktualisering	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3 Sentrale styringsdokumenter.....	3
1.4 Historisk blick på fremveksten av veiledningsordningen	5
1.5 Oppgavens struktur	6
2 Aktuell forskning og teoretisk rammeverk	7
2.1 Nyutdannede	7
2.2 Veiledning	12
2.3 Profesjonskvalifisering.....	16
2.4 Læring i et praksisfellesskap	18
3 Vitenskapsteoretisk ståsted/forankring og metode	23
3.1 Hvem er jeg som forsker?	23
3.2 Filosofiske forutsetninger.....	24
3.3 Forskningsstrategi.....	25
3.4 Innsamling og analyse	27
3.5 Verifisering.....	33
4 Funn fra intervjuene	35
4.1 De nyutdannedes møte med lederoppgaver	36
4.2 Individuelle læringsprosesser	38
4.3 Kollektive læringsprosesser	40
4.4 Støtte fra medarbeidere i barnehagen.....	42
4.5 Veilederen	44
4.6 Innhold og organisering	47
5 Drøfting	51
5.1 Nyutdannedes møte med yrket.....	51
5.2 Veiledningsordning – veiledning satt i system.....	56
5.3 Sammenfatning.....	66

5.4	Avsluttende refleksjoner	69
	Referanser/litteraturliste	70
	Vedlegg	1

1 Innledning

Nyutdannet: «Men jeg tenker jo det at – det kan jo ikke være noe annet enn positivt. Det er jo positivt å få veiledning og reflektere med andre. Man blir jo rikere av det. Jeg kan ikke se at det skal være noe negativt i det. Utenom det at - i forhold til de som står igjen da – om det kan være på tidspunkter som passer inn».»

Dette sitatet er tatt ut fra ett av intervjuene i min forskning, og ga meg tittelen til oppgaven. Den pedagogiske lederen, som den gang hun deltok i veiledningsordningen var nyutdannet, oppsummerer mye på få linjer. Hun påpeker gevinsten i at de nyutdannede «blir rikere», men også en utfordring som kan være en hindring for systematisk veiledning i barnehagen.

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis presentere mine begrunnelser for valg av tema. Videre vil jeg i del 1.2 presentere problemstillingen for prosjektet. Deretter vil jeg i del 1.3 presentere utdrag fra de styringsdokumenter jeg ser som sentrale for dette prosjektet. I del 1.4 får leserne et enkelt historisk sammendrag av hvordan de nasjonale rammene for veiledningsordning for nyutdannede lærere utviklet seg, fra et pilotprosjekt for kun tre fylker i 1997 frem til gjeldende avtale signert i 2018. Dette kapittelet avrundes med del 1.5 der jeg gir en oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Aktualisering

I 2018 ble det vedtatt nasjonale retningslinjer for veiledning av nyutdannede, nyansatte lærere i barnehage og skole. Målet med en nasjonal ordning er å sikre at alle nyutdannede nytilsatte lærere skal få et likeverdig tilbud om veiledning, for å bidra til en god overgang fra utdanning til yrkeslivet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2).

For å sikre at «alle barn får et barnehagetilbud av høy kvalitet» har regjeringen lagt en strategi for å styrke kompetansen hos barnehagepersonalet i de enkelte barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). I denne strategien fremheves en veiledningsordning for nyutdannede som et kompetansetiltak, for nyutdannede barnehagelærere. En veiledningsordning har til hensikt å trygge de nyutdannede i deres profesjonsutøvelse, noe evalueringer av ordningen bekrefter at den gjør (Rambøll 2021). I strategien henvises det til barnehagelæreres veiledningsansvar av kollegaer, nedfelt i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 16). Deltagelse i en systematisk veiledning vil i tillegg til å styrke barnehagelæreres kompetanse innen det pedagogiske arbeidet, styrke deres veilednings kompetanse.

De siste evalueringer av veiledningsordningen som forelå da jeg gikk inn i prosjektet, viste positive funn om ordningen. På tross av det viste evalueringen at det var så mange som 40% av nyutdannede lærere som ikke fikk tilbud om en veiledningsordning (Rambøll, 2016, s. 26). Jeg ble forundret over at det ikke var flere som fikk tilbud om en veiledningsordning, når det foreligger en signert avtale mellom de berørte partene, og den er så bra som det evalueringene tilsier?

1.2 Presentasjon av problemstilling

De barnehagene jeg har innhentet empiri fra, hadde en veiledningsordning i perioden 2015-2017. Etter kommunesammenslåingen i 2017 ble ikke veiledningsordningen videreført. Jeg ble nysgjerrig på hvorfor det ikke er etablert en ordning i den nye kommunen, når jeg fikk signaler på at de barnehagene som hadde deltatt tidligere hadde gode erfaringer fra ordningen. Da denne oppgaven ikke kan romme svar på et så stort spørsmål, valgte jeg å avgrense problemstillingen til:

«Hvordan kan en veiledningsordning for nyutdannede støtte nyutdannede barnehagelæreres videre profesjonskvalifisering?»

Etter hvert som prosjektet mitt utviklet seg, så jeg at problemstillingen min har to sider. Det kom frem av mitt materiale, at det å finne sin plass i praksisfellesskapet har en avgjørende betydning for de nyutdannedes profesjonsutførelse, og videre profesjonskvalifisering. Ut fra den forutsetningen vil jeg først beskrive hvordan de nyutdannede opplever overgang til yrket, og hvilke behov de har for støtte i denne fasen. Ut fra kunnskap om det kan jeg søke svar på hvordan veiledning kan gi den støtte og hjelp de trenger, for å finne sin plass i praksisfellesskapet.

På grunn av denne tosidigheten i problemstillingen har jeg kommet frem til to forskningsspørsmål:

- *«Hva er viktig for å støtte de nyutdannede barnehagelærernes videre profesjonskvalifisering?»*
- *«Hvordan kan en ordning se ut for å være tilpasset nyutdannede barnehagelæreres behov og situasjon»*

Jeg ser det som hensiktsmessig å drøfte forskningsspørsmålene hver for seg, da det vil gjøre innholdet mer oversiktlig, og gi klarere svar på problemstillingen. I drøftingsdelen vil jeg avslutningsvis gjøre en oppsummerende drøfting der svarene på forskningsspørsmålene tilsammen besvarer min problemstilling.

1.3 Sentrale styringsdokumenter

I denne delen vil jeg presentere deler av de styringsdokumenter jeg ser som sentrale for besvarelse av min problemstilling. Da sider av både utdanning, barnehagen som arbeidsplass og veiledningsordning for nyutdannede drøftes i denne avhandlingen, har jeg valgt styringsdokumenter som sier noe om de tre arenaene.

Kompetansestrategi

«Kompetanse for framtidens barnehage» er en strategi for å styrke kompetansen hos barnehagepersonalet i de enkelte barnehagene, og har som mål å utjevne forskjeller i barnehagene for å sikre at «alle barn får et barnehage tilbud av høy kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). Strategien ble lansert i 2013, og ble i 2017 revidert og videreført til å gjelde frem til 2022. Kompetansestrategien legger vekt på at personalets kompetanse har stor betydning for barnehagens kvalitet. Den legger til grunn at det skal foregå målrettet kompetanseutvikling for alle ansatte i alle landets barnehager. Det er også et mål om at strategien skal bidra til å rekruttere ansatte med barnehagefaglig kompetanse, og sikre at de blir værende i barnehageyrket. Det finnes forskjellige kompetanseutviklingstiltak der staten bidrar med midler, både for personalgrupper og for enkeltpersoner. Veiledningsordningen er et av kompetanseutviklingstiltakene som er nevnt i kompetansestrategien.

I strategien påpekes det at alle de ansatte må få mulighet til «å heve sin kompetanse, både individuelt og i et faglig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Det ligger et krav om at ledelsen i barnehagen, sammen med personalet, systematisk vurderer om deres verdigrunnlag og praksis er i tråd med rammeplanens intensjoner. Kompetansestrategien sier i tråd med rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 16) at pedagogiske ledere har et veilederansvar for å sørge for at rammeplanen etterfølges i det pedagogiske arbeidet. I dette ligger det en forventning, om ikke et krav, om at de pedagogiske lederne innehar veilederkompetanse.

Gjeldende nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede

Gjeldene avtale om veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole, ble inngått i 2018 mellom organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning. Organisasjonene er: Kunnskapsdepartementet, KS, PBL, organisasjonene for friskolene, Utdanningsforbundet, Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet og UHR.

Partene ble enige om tolv prinsipper som er nedfelt i de nasjonale rammene. Jeg presenterer de her, slik de er listet opp i avtalen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7):

«Veiledningen

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

Nasjonal strategi for lærerutdanningene

Regjeringen presenterte 6. juni 2017 en ny nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene: «Lærerutdanning 2025». Her fastsettes det langsiktige mål for det videre arbeidet med lærerutdanningene. I denne strategien presenteres det tiltak for noen områder der regjeringen ser utviklingsmuligheter og utfordringer. Bedre samarbeid mellom lærerutdanninger og praksisfelt innen både barnehage og skole er et av de overordnede målene i strategien.

I strategien er det fastsatt fire hovedmål. Jeg ser hovedmål nr. 3 som sentralt for denne avhandlingen, og vil gjengi det her slik det er presentert i strategien (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8):

«Kunnskapsbaserte og involverte samarbeidspartnere i barnehagesektoren og skolesektoren.

- a. Høy kompetanse på forskningsbasert utviklingsarbeid i utdanningssektoren hos eiere, ledere og lærere i barnehager og skoler
- b. Aktive profesjonsfellesskap i barnehager og skoler som arbeider systematisk med profesjonalisering, inkludert god innføring av alle nyutdannede lærere i profesjonsfellesskapene
- c. Tydelig og kompetent representasjon av barnehagesektoren og skolesektoren i nasjonalt policyarbeid for lærerutdanningene»

1.4 Historisk blick på fremveksten av veiledningsordningen

I 1997 ble det satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i tre av landets fylker (Dahl, 2006, s. 3). For å stimulere til et veiledningstilbud til nyutdannede lærer i samtlige fylker («Veiledning av nyutdannede»), ble det i 2003 etablert en finansiering fra Statens side. SINTEF gjorde en evaluering på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, som viser at samtlige fylker kunne tilby et opplegg for veiledning av nyutdannede lærer i 2005-2006 (Dahl, 2006, s. 3). Evalueringen viser at det var stor forskjell mellom fylkene både når det gjaldt form på ordningen, og hvor mange nyutdannede som deltok på ordningen. På tross av forskjellene, kommer det frem at det å ha en veiledningsordning har positiv verdi for de nyutdannede lærerne.

Kommunenes Sentralforbund (KS) og Kunnskapsdepartementet (KD) inngikk i 2009 en intensjonsavtale om at begge parter skal arbeide for å legge til rette for en veiledningsordning for nyutdannede, nytilsatte lærere (Kunnskapsdepartementet, 2009). I følge denne avtalen var partene enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging det første året av en lærers yrkesliv. I henhold til avtalen skulle partene jobbe målrettet mot å gi alle nyutdannede tilbud om veiledning fra og med skoleåret 2010/11. Med denne avtalen blir lærerutdanningens rolle mindre når det gjelder utvikling av tilbudet, og får i hovedsak ansvar for å gi veilederutdanning. Det innebærer at kommunene og fylkeskommunene står alene om å tilby veiledning til de nyutdannede (Harsvik & Norgård, 2011, s. 7). Utdanningsforbundets rapport nevner ikke tilbudet for barnehage, da den viser til en undersøkelse om veiledningsordningen for lærere i skole. Jeg synes allikevel det

er interessant å vise til denne, da den sier at intensjonsavtalen fra 2009 var lite forpliktende, og uten regulering for å sikre et kvalitativt godt veiledningstilbud til alle (Harsvik & Norgård, 2011, s. 7).

Veiledningsordningen for nyutdannede lærere, ble evaluert i 2012 og 2014, for å se på utvikling over tid (Rambøll, 2014, s. 17). Av kartleggingen kan vi se at andelen barnehagelærere som får tilbud om en veiledningsordning i 2014 er 67% mot 63% i 2012. Kartleggingen viser imidlertid at en veiledningsordning er mest utbredt i Oslo og Akershus med 80%, mens kun 65% av barnehagelærere på Østlandet får dette tilbudet (Rambøll, 2014, s. 23).

Av evaluering av veiledningsordningen i 2016 kan vi se at 60% av nyutdannede lærere i barnehage har fått tilbud om veiledning (Rambøll, 2016, s. 26) . Det kan indikere at ordningen ikke har spredt seg på tross av intensjonsavtale mellom partene, og et ønske om veiledning blant de som ikke har fått tilbudet (Rambøll, 2017, s. 1). En undersøkelse fra 2020 oppgir 80% av barnehagelærerne at de mottar eller har mottatt veiledning (Rambøll, 2021, s. 30).

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 2 vil jeg presentere teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å presentere teori og forskning samlet, da jeg opplever at det gir best oversikt, og bidrar til å se sammenheng i mine utvalg i forhold til videre drøfting. I kapittel 3 gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og gjør rede for mine valg av metode. Her vil lesere få innblikk i mitt filosofiske perspektiv, og hvordan jeg har gjennomført og opplevd arbeidet med prosjektet. I kapittel 4 presenterer jeg funn fra intervjupersonene. Med et hermeneutisk utgangspunkt har jeg fortolket deres utsagn, med en respektfull holdning til deres profesjonelle vurderinger. I kapittel 5 drøfter jeg de to forskningsspørsmålene hver for seg med utvalgt teori og tidligere forskning, under del 5.1 og 5.2. I del 5.3 vil jeg sammenfatte drøftingene fra 5.1 og 5.2. og utfra det presentere en konklusjon på besvarelsen av problemstillingen. I 5.4 vil jeg gjøre noen avsluttende refleksjon over prosjektet og mulig interessante forskningsspørsmål for fremtiden.

2 Aktuell forskning og teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere forskning og teori jeg ser som aktuell for å belyse funn i min empiri, og besvare min problemstilling. Jeg har valgt å strukturere dette kapitlet etter de sentrale begrepene i problemstillingen. Det betyr at teori og aktuell forskning vil bli presentert samlet under hoveddelene: Nyutdannede, veiledning, profesjonskvalifisering og læring i praksisfellesskap.

Jeg vil i del 2.1 å gjøre rede for hvordan de nyutdannede kan oppleve overgangen fra utdanning til yrke som et praksissjokk. En fredningstid tidlig i yrket, kan føre til utfordringer når den nyutdannede er klar for å lede. En likhetsideologi kan gi utfordringer i personalledelse, og motstand som kan føre til hindringer eller utvikling. I del 2.2 vil jeg gjøre rede for profesjonsveiledning, og hvordan en veileder bør ha både formell veiledningskompetanse og kjennskap til kontekst. For å velge riktig tilnærming til veiledning, og ivareta den nyutdannedes behov. I del 2.3 vil jeg gjøre rede for profesjonskvalifisering som en longitudinell prosess. I del 2.4 vil jeg gjøre rede for hvordan læring kan foregå i et praksisfellesskap, ut fra et sosiokulturelt perspektiv.

2.1 Nyutdannede

Jeg vil i denne delen presentere forskning og teori som kan belyse Jeg vil beskrive hvordan overgangen fra utdanning til yrket kan være utfordrende for en nyutdannet. Krav og forventninger i en kompleks arbeidssituasjon skal håndteres, og deltagelse i praksisfeltet viser seg som viktig for deres profesjonsutførelse.

Gjennom utdanningen har en profesjonsutøver tilegnet seg et kunnskapsgrunnlag og gjennom sin praksis utviklet noen praktiske ferdigheter og fått en innsikt i yrket (Caspersen et al., 2017, s. 118). I enhver profesjon vil det være en del kunnskap man ikke kan lære fullt ut gjennom utdanningen. De nyutdannede vil når de kommer ut i yrkeslivet, møte utfordringer og oppgaver som forutsetter en spesialisert kunnskap og kompetanse. Sintef har på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, forsket på kvalitet av lærerutdanningene (Finne et al., 2017, s. 2). Resultatene viser at barnehagelærerstudentene opplevde at praksisperiodene ikke ga dem nok erfaring om hvordan barnehagehverdagen er. Blant annet ble det påpekt mangel på erfaringer som viser «viktigheten av teamsamarbeid og hvordan pedagogiske ledere i barnehagen praktiserer ledelse» (Finne et al., 2017, s. 19).

Ny i profesjonen

Begrepet «praksissjokk» er ofte brukt for å beskrive den stor utfordringen det kan være for en nyutdannet profesjonsutøver å skulle løse spesielle oppgaver i yrkespraksis (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 14). En forklaring på opplevelsen av et praksissjokk har ofte vært at utdanningen ikke har vært god nok til å kvalifisere til et yrke. I midlertid mener Smeby & Mausethagen at det er grunn til å tro at det like mye handler om de oppgaver den nyutdannede må beherske, som ikke kan fanges opp i en utdanning. De viser i denne sammenheng spesielt til det relasjonelle arbeidet. Denne utfordringen peker på hvordan den kunnskap en nyutdannet har opparbeidet seg gjennom utdanningen i stor grad er en teoretisk kunnskap, mens det i en profesjonsutøvelse er et stort behov for å beherske praktisk, erfaringsbasert kunnskap. Dette sammenfaller med det Caspersen og Raaen (2010, s. 316) mener, basert på resultater fra forskningsprosjektet «Nyutdannede læreres mestring av yrket». Undersøkelsen er rettet mot lærere i skolen, men jeg ser funnene som anvendbare når det gjelder nyutdannede barnehagelærere. Caspersen og Raaen (2010, s. 326) mener at eventuelle utfordringer de nyutdannede opplever i møtet med yrket ikke skyldes mangler med utdanningen, men at de forskjellige kravene som stilles i de to kontekstene utdanning og arbeidsplass, skaper en utrygghet for de nyutdannede. Utdanningskonteksten oppleves som trygg og fri for ansvar, mens de som lærer i skolen blir møtt med en forventning om at de fullt ut kan ta ansvar. Når det gjelder opplevelse av mestring av undervisningsoppgaver, er det stor likhet mellom erfarne og nyutdannede lærere. Samtidig ble det gjort funn i forskningen som viser at de nyutdannede føler seg mindre trygge i rollen som lærer, enn de erfarne (Caspersen & Raaen, 2010, s. 327). Denne utryggheten knyttes til hvorvidt de nyutdannede føler at de har tilstrekkelig kunnskap til å utføre arbeidet, og om de føler seg trygge i klasserommet. Støtte av kollegaer blir dermed betydningsfull, og samarbeidsklime og læringskultur ansees å ha større betydning for mestring av arbeidsoppgaver, enn arbeidserfaring. Følelsen av utrygghet blir sett som største grunn for praksissjokket. Forfatterne mener at situasjonen som har fått status som praksissjokk gjelder i en begrenset periode, og derfor må nyanseres fra traumatisk til håndterbare overgangsproblemer.

Ødegård (2011, s. 136) beskriver de nyutdannede pedagogiske lederes utvikling det første året, ut fra et prosessperspektiv. Hun har sett likheter i de nyutdannedes individuelle prosesser, og deler ut fra det utviklingen i tre faser: Fredningsperioden, tilpasningsperioden og utfordringsperioden. Jeg velger i denne oppgaven å konsentrere meg om fredningsperioden, som beskriver den aller første tiden i yrket. Både styrer og medarbeidere er opptatt av at den nyutdannede skal få gjøre seg kjent i barnehagen, og den nyutdannede legger selv størst vekt på å gjøre seg kjent med barn og rutiner. Da de nyutdannede blir fritatt for lederoppgaver i denne perioden, har de anledning til å bli godt kjent

med barna, og opplever å beherske arbeidet. Ødegård så i sin forskning at dette kunne føre til utfordringer for de nyutdannede når de senere ønsket å posisjonere seg som pedagogiske ledere (Ødegård, 2011, s. 152).

Eik med flere (2020, s. 164) så sin forskning flere utfordringer i de nyutdannede barnehagelærernes første tid i yrket. Mange opplever usikkerhet knyttet til egen faglige kompetanse, samtidig som de kan møte motstand fra personalet når de foreslår endring i praksis (Eik et al., 2016, s. 98). I følge Rambøll (2021, s. 80) viser evaluering av veiledningsordningen at veiledning av nyutdannede ofte inneholder temaer rundt det å være ny og en opplevelse av en maktesløshet den første tiden i yrket. Ødegård (2011, s. 215) fant i sin forskning at de nyutdannede møtte store utfordringer innen personalledelse i sitt møte med yrkeslivet. Hun så at de nyutdannede ikke fikk en formell posisjon som ledere i kraft av sin stilling som pedagogisk leder, men at de var avhengig av hvorvidt medarbeiderne «ga dem rett til å lede» (Ødegård, 2011, s. 215). Kriteriene de nyutdannede ble vurdert etter av sitt personal var om de var tilstedeværende på avdelingen, om de deltok i det praktiske arbeidet, og hvordan de forsto barnehagens kontekst. Dette mener jeg vi kan se i sammenheng med den likhetsideologien som preger barnehagesektoren.

Likhetsideologi

Steinnes gjør rede for hvordan en likhetsideologi i barnehagesektoren, kan ha opphav i et lekmannspreg (Steinnes, 2014, s. 21). Et lekmannspreg innebærer en holdning fra andre om at profesjonsutøveren ikke har annen kompetanse enn de uten formell utdanning. Arbeidsoppgavene til en barnehagelærer inkluderer omsorg og lek, og det kan være vanskelig å synliggjøre en barnehagelærers spesialiserte kompetanse som ligger bak deres handlinger (Steinnes, 2014, s. 68). Dette kan forklare en generell oppfatning om at det viktigste for arbeidet i en barnehage er at utøveren har en form for allmennkunnskap (Steinnes, 2014, s. 89). En likhetsideologi i barnehagen har ført til en flat struktur, med en oppfatning om at barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter skal gjøre de samme praktiske oppgavene (Steinnes, 2014, s. 82; Ødegård, 2011, s. 184). Dette kan for eksempel komme til syne ved at oppgaver ikke fordeles ut fra kompetanse, men for eksempel etter vakter.

Motstand – maktkamp eller utvikling

Makt kan forstås på flere måter, og kan blant annet beskrives som det som skjer mellom mennesker som vil påvirke hverandres handlinger (Engelstad, 1999, s. 316). Vi inngår alle i maktrelasjoner, for eksempel i familien og på arbeidsplassen. For at det skal være snakk om makt må det dreie seg om en form for motsettende interesser og ønsker, eller en ujevnhet i forholdet mellom mennesker.

De mekanismene som skjer når noen føler seg truet av noe nytt, kan forklares med at en etablert rådende diskurs gjelder i gruppen. Dersom den rådende diskursen ikke blir artikulert eller drøfter dette, vil det ligge som en skjult makt (Ødegård, 2011, s. 218). Ødegård så i sin forskning at de nyutdannede opplevde at motstand kunne komme til uttrykk på uklare måter, og ikke uttrykt på en tydelig måte. Det kan for eksempel foregå ved at medarbeiderne uten å si noe om det lar vær å følge den nyutdannedes planer eller forslag på endring av rutinger. Ødegård så også at forskjellige aktørgruppene i barnehagen så på makt som noe som eies, og dermed noe som kan mistes. Med en slik oppfatning blir makt noe som må kjempes for, og kan skape store konflikter mellom grupper i personalet. Dersom en slik motstand blir verbalisert og kommer til uttrykk, kan det redusere motstanden og åpne opp for utvikling fremfor at den hemmes.

For å utvikle praksis, kan en pedagogisk leder komme i situasjoner der et tiltak må forsøkes innføres, på tross av motstand fra kollegaer. Dersom denne motstanden håndteres på en god måte, kan det bidra til positiv utvikling av praksis. Det fordrer at motstanden forstås og blir artikulert, slik at den kan analyseres og drøftes (Eik et al., 2016, s. 98).

Kompetanse

Det finnes flere perspektiver på læring og kompetanse. Jeg vil se på læring som individuelle og kollektive prosesser som eksisterer side om side, ved at kompetanse utvikles «gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap» (Sfard i Eik et al., 2020, s. 34).

I følge Gotvassli (2015, s. 25) kan kompetanse forstås som evne til å møte de krav og forventninger som ligger i en organisasjon. Han slår fast at kompetanse er et komplekst begrep som er sammensatt av fire komponenter som henger tett sammen. Disse komponentene er: Kunnskaper, holdninger, ferdigheter og evner. Komponentene kan være vanskelig å skille fra hverandre, og det vil være omstendighetene i en gitt situasjon som former hvilken sammensetning av komponentene som er fruktbar. For å støtte de nyutdannedes kompetanseutvikling vil det være nødvendig å ha et analytisk blikk på deres profesjonsutøvelse, for å lettere vurdere hvilket område av kompetanse den enkelte har behov for å utvikle. Kompetanseutvikling hos en profesjonsutøver, fordrer også at vedkommende har evne til å stå i utfordrende situasjoner i sitt yrke, selv har vilje til å lære, og står inne for organisasjonens og profesjonens verdier (Gotvassli, 2015, s. 25; Heggen, 2008, s. 324).

Læring i et praksisfellesskap foregår gjennom flere måter som for eksempel observasjon av andres handlinger, veiledning og felles refleksjon. Eraut har utviklet en modell for å vise hvordan refleksjon kan ses i sammenheng med læring på arbeidsplassen (i Eik et al., 2020, s. 36). Han viser til tre former for refleksjon: Den første, umiddelbar refleksjon, er når man gjenkjenner en situasjon og av erfaring reagerer umiddelbart. Den andre som er en tett på eller intuitiv refleksjon, innebærer

en gjenkjenning, der personen gjør en rask vurdering over handlingsmuligheter før beslutning. Den tredje formen er overveiende refleksjon som foregår utenfor situasjonen, gjerne ved planlagt veiledning. Det er to typer forutsetninger som må ligge til grunn for at det skal kunne foregå en slik form for læring arbeidsplassen: Læringsfaktorer og kontekstfaktorer (Eraut i Eik et al., 2020, s. 36). Læringsfaktorer dreier seg om innstillinger til arbeidsoppgavene og om man ser verdi av å utføre de. Støtte og positive tilbakemeldinger har betydning, sammen med den enkeltes tro på seg selv og vilje til å mestre oppgaven. Kontekstfaktorene innebærer strukturering og fordeling av arbeidet. Hvordan det må være praktisk mulig for personalet å utføre arbeidet sammen med andre med blant annet treffpunkter på arbeidsplassen. Egne, kollegers og leders forventninger har stor betydning for å få til et samarbeid og positivt arbeidsmiljø. Dersom det i barnehagen er et positivt arbeidsmiljø, preget av samarbeid og positive forventninger, vil det være et god utgangspunkt for at utfordringer kan føre til gode læringssituasjoner, gjennom gode tilbakemeldinger, refleksjon og støtte.

Aristoteles kunnskapsbegrep omhandler både planlagt refleksjon og refleksjon i handling, for å få kunnskap om hvordan vi må handle for å løse varierte handlingsutfordringer (Kinsella, 2012, s. 35). Kinsella utdyper Schön sine teorier om reflekterende praksis, i lys av Aristoteles teori om fronesis. Hun beskriver fronesis som en form for reflekterende praktisk visdom, som ved å beherske den, vil gi en profesjonsutøver en praktisk klokskap. Siden dette omhandler profesjonell kunnskap, er det noe mer enn episteme og techne som er to andre kunnskapsbegreper av Aristoteles. Episteme er karakterisert som vitenskap, uavhengig av kontekst, mens techne er en kontekstavhengig praktisk kunnskap. Kinsella (2012, s. 37) sier at fronesis ikke kan bli undervist, men at refleksjon leder profesjonsutøvere til de gode profesjonelle handlingene.

Profesjonell identitet og profesjonsidentitet

Heggen (2008, s. 321) skriver om hvordan profesjonskvalifisering handler om mer enn å lære kunnskaper og ferdigheter. Som profesjonsutøver må man både identifisere seg med profesjonen og yrkesfeltet, og man må identifisere seg selv som en profesjonell utøver innenfor sitt felt.

Profesjonell identitet gjelder den personlige opplevelsen av seg selv som en profesjonsutøver. Den bygger på den enkeltes selvidentitet, og blir stadig definert og redefinert ettersom personen utvikler seg. En profesjonsutøvers profesjonelle identitet er påvirket av hvilke etiske verdier, holdninger, kunnskap, ferdigheter og egenskaper den enkelte opplever som viktige.

Profesjonsidentitet innebærer en kollektiv identitet knyttet til en profesjon (Heggen, 2008, s. 323). Den gruppen som tilhører en profesjonen kjenner seg igjen og at det er et skille mellom de som tilhører gruppen, og de som er utenfor. En profesjonsidentitet innebærer både gruppens egen identifisering gjennom arbeidet med hvilket kunnskapsgrunnlag som ligger til grunn for god

yrkesutøving, og hvordan de ønsker at samfunnet skal verdsette og akseptere profesjonen. En profesjonsidentitet er også berørt av hvordan ikke medlemmer definerer felles trekk hos utøverne av profesjonen. Det er et klart skille mellom profesjonell identitet og profesjonsidentitet. Det ligger en klar forventning om at en profesjonsutøver skal slutte seg opp om profesjonens arbeidsmåter og verdier. Hos noen profesjonsutøvere er deres profesjonelle identitet sammenfallende med profesjonsidentiteten, mens det hos andre kan være en kontrast.

2.2 Veiledning

I denne delen gjøre rede for profesjonsveiledning, og hvordan den kan være et godt verktøy for å støtte de nytdannedes utførelse av arbeidsoppgaver og videre profesjonskvalifisering. Jeg vil gjøre rede for hvordan det ligger forventning om forskjellig form for kunnskap av en profesjonsutøver, og at forskjellig tilnærming til veiledning kan støtte tilegnelse av de ulike kunnskapene.

Profesjonsveiledning

Profesjonsutøvelse kan beskrives som arbeid der man kombinerer forskjellig type kunnskap med praktisk erfaring. Man skal beherske det å tolke arbeidssituasjoner og oppgaver, finne løsninger på problemer og kunne begrunne sine beslutninger og handlingsvalg (Caspersen et al., 2017, s. 118). Veiledning som går ut på å støtte en profesjonsutøver i å forstå hva yrket innebærer, og mestre de forventninger og krav det ligger i å være en profesjonsutøver, regner vi som profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017, s. 89). Profesjonsveiledning innebærer en kombinasjon av bevisstgjøring og refleksjon rundt egen profesjonsutøvelse, hvordan være tro mot profesjonsetiske verdier, og trygg på hvilken måte kan man fremstå for å gi profesjonen autoritet som profesjon (Bjerkholt, 2017, s. 105). Bjerkholt gjør rede for flere definisjoner på veiledning, som hver for seg trekker frem ulike aspekter ved veiledning. Hun har ut fra disse utformet en definisjon på profesjonell veiledning:

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

Når det foregår veiledning i en gruppe med fokus på profesjonell praksis, vil deltagerne ha en felles forståelse av de organisatoriske sammenhengene, ut fra sin kunnskap og erfaringer. De vil alle kunne bringe inn sine ulike innspill i form av historier, undringer, faglige betraktninger, spørsmål

eller mestringserklæringer. Denne form for veiledning vil med dette være et møtested for «personlige og profesjonelle erfaringer og skjønn, fagbegreper, teori og forskning» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 130).

For at profesjonsveiledning skal kunne innfri sitt formål om å støtte profesjonskvalifisering, vil det kreve en veileder med formell veiledningskompetanse (Bjerkholt, 2017, s. 100). Det er mange kunnskapsformer som skal belyses, og en veileder må kunne rette veisøkers oppmerksomhet mot analyse og refleksjon av en praksissituasjon. En veileder må dermed i tillegg til å inneha kjennskap til profesjonens kunnskapsgrunnlag og verdier, ha nok kunnskap om veiledning til å vurdere og legge til rette for hensiktsmessig metode og tilnærming til veiledningen, ut fra veisøkers behov. I evaluering av veiledningsordningen viser Rambøll (2021, s. 87) at 38% av veilederne ikke har formell utdanning i veiledning. Om en veileder skal være intern eller ekstern må vurderes ut fra hva som er hensikten med veiledningen, da det vil være fordeler og ulemper med både ekstern og intern veileder (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 90-91). Ved uformelle veiledningssituasjoner vil en intern veileder ha nærhet til praksis, og ha fordel av å se den nyutdannede utøve profesjonelle handlinger. Vil kunne bidra ved behov for støtte i praksisfeltet. En ekstern veileder kan som utenforstående bringe nye perspektiv inn i veiledningen og støtte et kritisk blikk på praksis.

Metakommunikasjon er sentralt innenfor veiledning på forskjellige nivå, og jeg vil her presenter teori jeg mener utpeker seg som relevant for denne avhandlingen. Enkelt beskrevet dreier metakommunikasjon seg om hvordan vi kommuniserer om kommunikasjonen. Jeg vil vise til Bateson som, når det gjelder verbal metakommunikasjon, refererer til nivåene metalingvistisk og metakommunikativ kommunikasjon (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 76).

Metalingvistisk kommunikasjon dreier seg om betydningen av de ordene vi bruker. Det finnes lingvistiske regler for betydning av ord og setninger, men ord kan i noen sammenhenger ha flere betydninger. I veiledning kan det være et godt utgangspunkt for utforskning av en situasjon, å oppmuntre veisøker til å beskrive hvilken betydning enkelte, uttrykte ord har for dem. Jeg anser det som spesielt viktig ved verdiladete ord som for eksempel: masete, passiv, respekt. Begrepet metakommunikativ kommunikasjon dreier seg om troverdigheten i det som blir sagt. Ulleberg og Jensen (2017, s. 77) beskriver dette med et eksempel der en veileder sier: «Jeg er interessert i alles bidrag til samtalen», men overser enkelte deltagerer til fordel for å lytte mer til andre. For deltagerne vil dette gi implisitte «beskjeder» som kommuniserer noe annet enn det som ble sagt verbalt. Selv om det kan være ubevisst for veilederen, vil det metakommunikative virke mer troverdig enn det verbale.

Metakommunikasjon vil i oppstarten av en veiledning være viktig når veileder og veisøker skal etablere relasjonen i veiledningen. Ved å stille spørsmål om innholdet i veiledningen, om tanker siden sist og veien videre, kan metakommunikasjonen bidra til å skape en åpenhet mellom veileder og veisøker, og felles refleksjon over veiledningsarbeidet (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 127).

Dersom veiledningen foregår i en gruppe, kan veilederen bruke metakommunikasjon for å evaluere gjennomførte veiledninger i fellesskap med deltakerne. Dette vil bidra til deltakernes medvirkning ved å inkludere deres ønsker, ideer og behov i videre planlegging og valg av metode.

Metakommunikasjon underveis i en veiledningssamtale vil av flere grunner være nyttig. For eksempel for å tilpasse teknikker, avklare veisøkerens valg av ord og mening, få vite om veisøker har spesielle ønsker for veiledningen, reflektere rundt valg av retning ved et forgreningspunkt.

Når man ser på veiledning ut fra et sosiokulturelt perspektiv er begrepet kontekst sentralt. Begrepet kontekst dekker blant annet de fysiske rammene rundt en situasjon, deltakernes fortolkning av situasjonen og den historiske og kulturelle sammenhengen konteksten er en del av (Bjerkholt, 2017, s. 206). Det betyr at det vil ha betydning for veiledningen om veilederen kjenner konteksten og kan relatere sine råd til den, på grunnlag av sin forståelse av situasjonen.

Nærhet og distanse

I følge Bjerkholt (2017, s. 100) vil det i profesjonsveiledning være behov for både å skape nærhet og distanse til profesjonsutøvelsen. Hun viser til Schön (Bjerkholt, 2017, s. 70) som forklarer hvordan veiledning kan gi nærhet til kunnskap i handling og bidra til refleksjon i handling.

Refleksjon i handling har ifølge Schön (2013, s. 31) en sentral rolle i profesjonell kompetanse.

Før jeg gjør rede for Schöns teori om refleksjon i og over handling, vil jeg trekke inn hvordan begrepene aktør- og kommentatorkompetanse også kan brukes i redegjørelse av nærhet og distanse til praksisfeltet. Å inneha kommentatorkompetanse vil si å kunne «skildre, analysere og evaluere aktiviteter», og aktørkompetanse er rettet mot å kunne utøve de profesjonelle handlingene (Molander & Terum, 2008, s. 23). I følge Bjerkholt (2017, s. 107) kan aktørkompetanse knyttes til nærhet til praksis, gjennom den praktiske utøvelsen av pedagogisk arbeid med barn.

Kommentatorkompetanse kan knyttes til det å skape avstand til praksis gjennom å begrepsfeste den for å kunne analysere, vurdere og evaluere arbeidet. Eik (2013, s. 247) gjorde i sin forskning funn som viser at de nyutdannede i sitt første år i yrket utviklet sin aktørkompetanse i større grad enn sin kommentatorkompetanse. Det så ut til at kommentatorkompetansen stagnerte, da de nyutdannede i stor grad brukte et hverdagsspråk og få ord for å beskrive og evaluere det pedagogiske arbeidet.

Fortellinger og metaforer med et personlig uttrykk ble brukt for å dele erfaringer, der konkrete beskrivelser av handlingsvalg og vurderinger ofte var lite nyanserte.

Schön (2013, s. 26) bruker begrepene «reflection-in-action» og «reflection-on-action», og knytter de til de uventede situasjoner, man kan møte i profesjonsutøvelsen. «Reflection-in-action» vil si at en profesjonsutøver i en uventet situasjon reflekterer seg frem til en god løsning uten å avbryte handlingen. «Reflection-on-action» innebærer at man i etterkant av en situasjon tenker tilbake på hvordan den var. Da kan man ikke lenger justere handlingen, men gjennom å reflektere over den i fred og ro, vurdere om noe man gjorde i handlingen bidro til det uventede resultat. Schön mener at en profesjonsutøver ved å reflektere over tidligere «reflection in action» lærer av sine handlinger og former fremtidige handlinger (Schön, 2013, s. 31).

Når en nyutdannet jobber sammen med sin veileder i praksisfeltet gir det rom for veiledning med nærhet til profesjonsutøvelsen. Det å kjenne hverandres pedagogiske handlinger, kan være verdifullt i veiledning av flere grunner (Bjerkholt, 2017, s. 74). Ved å være en del av hverandres praksis, kan den nyutdannede lære gjennom modellering eller mesterlære, ved å se hvordan veilederen løser pedagogiske oppgaver i sin profesjonsutførelse. På samme måte får veilederen av å se den nyutdannedes pedagogiske handlinger, en god mulighet til å gi uformell veiledning i form av råd, gjennom lærende samtaler eller felles refleksjon. Man kan også avdekke aspekter ved veisøkers praksis som vedkommende kanskje ikke selv er bevisst, slik at det kan trekkes inn i veiledningen. Dette er verdifullt, da mange nyutdannede anser det som utfordrende å avdekke eget læringsbehov tidlig i sin yrkeskarriere (Bjerkholt, 2017, s. 140).

En veiledningssituasjon med distanse til praksisfeltet skaper gode rammer for veiledning der man kan kritisk analysere praksis etisk og faglig, og se en situasjon fra flere perspektiv (Bjerkholt, 2017, s. 74). Ved å gi detaljerte beskrivelser av praksissituasjoner, får man en avstand til selve hendelsen. Ut fra teoretiske begreper kan man analysere hendelser, man kan stille kritiske spørsmål til handlingen og de vurderingene som ble gjort i forbindelse med den. En formell veiledning skjermet fra praksis gir med dette veisøker mulighet til å ta et metablikk på egen praksis, lære av en hendelse og reflektere over mulige løsninger på en pedagogisk utfordring.

Bjerkholt (2017, s. 85) presiserer at det ikke er noen motsetning mellom formell og uformell veiledning, men at de derimot utfyller hverandre. Ved å løfte kunnskap man får i uformell veiledning inn i en formell, analyserende og reflekterende veiledning kan man sikre faglig refleksjon og utvikling. Et etablert praksisfellesskap kan oppleves som sterkt forpliktende. Maktrelasjonene i et slik praksisfellesskap kan gjøre det vanskelig for en nyansatt å bidra til kritisk analyse og nytenkning (Bjerkholt, 2017, s. 77; Ødegård, 2011, s. 218). Med en nyutdannet i personalgruppen vil profesjonsveiledning være viktig for å forebygge at fellesskapets praksis ukritisk former den nyutdannede. En tilpassings sosialisering, der en nyutdannet ubevisst blir

sosialisert inn i det etablerte fellesskapet, gjør at nye perspektiver og ny kunnskap kan bli avvist (Bjerkholt, 2017, s. 78).

Veiledning innenfor det sosiokulturelle perspektiv legger vekt på at motstand, friksjon og motsetninger anses som en drivkraft i utvikling og læring (Bjerkholt, 2017, s. 201). Ved å ha et kritisk konstruktivistisk perspektiv og bringe ulike perspektiver og motsetninger inn i veiledningen stimulerer veilederen til kritisk tenkning. Ved å veilede nyutdannede ut fra et kritisk konstruktivistisk perspektiv vil en nyutdannet få mulighet til å kritisk analysere situasjoner, og med det påvirke fornying av den pedagogiske praksis. Dette fordrer en veileder som selv klarer å fri seg fra eventuelle rådende diskurser i organisasjonen, og være positiv til å se nye måter å gjøre ting på.

Søndenå (2002, s. 22) gjør i sin avhandling rede for to ulike refleksjonsdiskurser i veiledning: Immanens og transcendens. Med immanens beskriver hun en tilnærming til refleksjon som speiler en barnehagelærer som et ikon, ut fra et bestemt bilde av hvordan en barnehagelærer skal være. Bjerkholt (2017, s. 177) viser til Søndenå og beskriver immanent refleksjon som tradisjonsbevaring. Hun forklarer hvordan refleksjonen her rettes mot handlingsnivået, basert på etablerte og aksepterte begrunnelser. Denne form for refleksjon repeterer allerede etablert og aksepterte refleksjoner i feltet, uten å tilføre noe nytt. Transcendens bruker Søndenå for å beskrive en tilnærming med et fokus på nyoppdagelse og nyskaping (Søndenå, 2002, s. 22). Jeg synes Bjerkholt (2017, s. 177) forklarer dette på en god måte, når hun sier at overskridende refleksjonen kan avdekke noe nytt for deltakerne ved å overskride eksisterende forståelsesmåter og handlingsmønster. Søndenå (2002, s. 22) understreker at hun ikke ser på immanent refleksjon (tradisjonsbevaring) som et problem i seg selv, men at det er en fare for utviklingen dersom den ikke knyttes sammen med refleksjonsformen transcendens (overskridelse).

2.3 Profesjonskvalifisering

I denne delen vil jeg presentere teori som illustrerer hvordan en person utvikler seg til en kompetent profesjonsutøver gjennom en livslang prosess, som foregår på flere arenaer.

Begrepet profesjonskvalifisering inneholder den kunnskap man tilegner seg gjennom en bestemt utdanning, og den profesjonslæringen man oppnår gjennom å delta i yrket. For å gå nærmere inn på profesjonskvalifisering som en prosess, velger jeg å knytte det opp mot et longitudinelt perspektiv (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 195). I tillegg til utdanning og profesjonslæring rommer dette perspektivet de forkunnskaper profesjonsutøveren har tilegnet seg gjennom sin livserfaring, som har relevans for yrket og videre profesjonskvalifisering. Innen et longitudinelt perspektiv vektlegges

verdien av at en person i sin profesjonsutdanning opplever sammenheng mellom teori og praksis i sin utdanning, og at det er en sammenheng mellom kunnskap opparbeidet gjennom utdanning og den praksis man møter i yrkeslivet. Et hoved poeng i denne tilnærmingen vil dermed være at den akademiske utdanningen, yrkesfeltet og profesjonen sammen med annen livserfaring, bidrar med forskjellige kontekster, som til sammen gir profesjonell kvalifisering (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 198-199). Smeby og Mausethagen (2017, s. 13) mener at de nyutdannede i undervisning hovedsakelig har lært teoretisk kunnskap, og ikke opparbeidet seg nok praktiske kunnskap. Dette illustrerer at arbeidslivet spiller en viktig rolle for profesjonskvalifiseringen. På en annen side ser de i deres analyser at de kunnskaper og ferdigheter en profesjonsutøver har tilegnet seg gjennom utdanningen, har positiv betydning for videre kompetanseutvikling i yrket. Med dette slår de fast at både utdanning og arbeidslivet er viktige for profesjonskvalifisering.

For å gi en nærmere illustrasjon på betydningen av sammenheng i erfaringer på de forskjellige kontekstene, gjør Hatlevik & Havnes rede for begrepet koherens. Antonovsky (i Hatlevik & Havnes, 2017, s. 193) beskriver «opplevelse av sammenheng» som en mestringsstrategi der mennesker skaper sammenheng i en kompleks, konfliktfull situasjon. Det komplekse og konfliktfulle for en person underveis i sin profesjonskvalifisering kan for eksempel være en spenning mellom teori de har lært i utdanningen og erfaringer fra sitt første møte med yrkesfeltet. Mestringsstrategien vil her ligge i å håndtere denne spenningen, og gjøre den meningsfull ved for eksempel å analysere erfaringen ut fra teori, og få en dypere forståelse av situasjonen. Begrepet meningsfulle spenninger forklarer hvordan det ikke behøver å være likhet mellom teori og praksis, eller likhet i erfaring fra de forskjellige arenaene. En erfaring som innebærer motsetning, spenning eller uoverensstemmelse, kan gjennom aktiv refleksjon bidra til læring og opplevelse av sammenheng (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 199). Gjennom refleksjon over de motsetningene man opplever, vil man være i en aktiv prosess som bidrar til at sammenhengen skapes og oppdages. Koherensbegrepet inneholder tre kjernekomponenter: Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripelighet innebærer at erfaringene man gjør oppleves som kognitivt forståelige, velordnet og med klar informasjon. Dette er en forutsetning for den andre komponenten, håndterbarhet. For at en situasjon skal være håndterbar må man i tillegg til å begripe hva som skjer, ha nok ressurser til å takle de kravene man møter. Det kan være ressurser man selv innehar, eller som man har tilgang til via andre. Den siste komponenten, meningsfullhet, omhandler det følelsesmessige i om man ser det som verdifullt å bruke krefter på å engasjere seg i utordringene, eller om man kun ser det som en belastning.

I en gruppe med studenter vil det være stor forskjell på deres erfaringsgrunnlag fra tiden før studiestart. Det viser seg å ha stor betydning for hvordan de tilegner seg ny kunnskap. Steinnes

(2014, s. 79) så i sin forskning at de studentene som hadde lang erfaring som assistent i barnehage før påbegynt studie, tilegnet seg innholdet i utdanningen lettere enn de uten erfaring. Ved å knytte ny kunnskap til sin allerede ervervede kontekstkunnskap, utviklet de lettere en profesjonell kunnskapsbase under utdanningen enn studenter uten relevant erfaring. Hun så at de i løpet av utdanningen utviklet en evne til refleksjon.

2.4 Læring i et praksisfellesskap

I denne delen vil jeg presentere forskning og teori som viser hvordan læring kan foregå i et samspill mellom deltakerne i et praksisfellesskap, gjennom formell og uformell læring. Støtte fra erfarne medarbeidere kan bidra til mestring.

vil se på læring fra et sosiokulturelt perspektiv, og hvordan interaksjon med andre kombinert med veiledning kan støtte kompetanseutvikling. Med det kan vi se hvordan møte mellom personer med ulik kunnskap kan bidra til gjensidig læring og utvikling.

For å ha tilstrekkelig oppdatert og relevant kunnskap og kompetanse, som det forventes av en profesjonsutøver, kreves kontinuerlig læring gjennom hele yrkeskarrieren (Caspersen et al., 2017, s. 118). Denne fasen av profesjonskvalifiseringen starter da den nyutdannede trer inn i yrkeslivet, og ny kunnskap bygges på det grunnlaget som ble utviklet i utdanning og videre yrkeserfaring. Læringen foregår ifølge Caspersen med flere (2017, s. 119) gjennom formell og uformell læring. Formell læring gjelder organisert og tilrettelagt kompetanseutvikling der kvalifisering av de ansatte er et eksplisitt mål. Det kan for eksempel være kurs, utdanning og personalmøter. Den uformelle læringen innebærer den læringen man gjør gjennom deltagelse i praktisk arbeid i et praksisfellesskap. Uformell læring skjer i aktiviteter som ikke har læring som eksplisitt mål. Det kan være oppgaver i det daglige arbeidet, som først og fremst gjøres for å fremme kvaliteten på arbeide. At erfaringene er uløselig knyttet til den konteksten de gjøres i kan også betegnes som situert læring (Gotvassli, 2015, s. 72).

For en nyutdannet barnehagelærer kan det å utøve sitt yrke nær en mer erfaren barnehagelærer bety trygghet i den første tiden i yrket. Caspersen med flere (2017, s. 118) gjør rede for Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone. I et praksisfellesskap der man har faglig sosial omgang med andre, og kan søke hjelp og støtte hvis man møter på utfordringer, øker potensialet for å mestre en arbeidsoppgave. Noen oppgaver er slik at man ved først forsøk trenger støtte eller hjelp av andre for å mestre, for deretter å kunne utføre de på egenhånd. For en nyutdannet vil det bety læring og kompetanseutvikling å jobbe sammen med en mer erfaren barnehagelærer, som kan gi akkurat den

støtten den nyutdannede behøver i situasjonen. Ved å sammen finne løsninger på nye utfordringer i de daglige arbeidsoppgavene i barnehagen, utnytter personalet det læringspotensialet som ligger i å lære i å være i et praksisfellesskap (Eik et al., 2020, s. 35).

Vi deltar alle i flere praksisfellesskap, både privat og som yrkesutøver i den organisasjon vi utfører vårt arbeid (Wenger, 2004, s. 16). I et praksisfellesskap gjør man det som skal til, for at det som skal gjøres blir gjort. På en arbeidsplass vil derfor praksis være i endring dersom kravene til profesjonen endres. Det å tilhøre forskjellige praksisfellesskap, også utenfor egen organisasjon, kan bidra til nytenkning (Gotvassli, 2015, s. 77). Man kan i et praksisfellesskap få kunnskap eller ideer som kan gi impulser til utvikling og læring i et annet.

Når Wenger (2004, s. 89-90) i sin teori knytter sammen praksis og fellesskap, beskriver han tre dimensjoner av relasjonen som åpner opp for deltakelse i et praksisfellesskap. Man må ha et gjensidig engasjement med de andre deltakerne, være inkludert i medlemmenes virksomhet og forhandling om den, og ha kjennskap til det repertoar som anvendes i virksomheten.

I følge Wenger kan det være vanskelig som nykommer å få adgang til et etablert praksisfellesskap (Wenger, 2004, s. 122). Å være ansatt i en stilling er i seg selv ikke nok for å være et inkludert medlem av et praksisfellesskap. For å bli tatt opp som en fullverdig deltaker i et praksisfellesskap, må nykommeren gå igjennom en prosess som blir omtalt som «perifer legitim deltagelse» (Lave & Wenger i Wenger, 2004, s. 122). Lave & Wenger betegner en ny, uerfaren deltager, som for eksempel en nyutdannet barnehagelærer vil være i starten av sin yrkeskarriere, som en perifer deltager i et praksisfelt. Gjennom læring og kunnskapsutvikling sammen med sine kollegaer, vil den nyutdannede etter en tid ha nok erfaring og kunnskap til å bli akseptert som en fullverdig deltager. Da vil barnehagelæreren ha utviklet seg til å bli en legitim deltager i praksisfeltet.

Når en nyutdannet møter praksisfellesskapet i barnehagen, bringer vedkommende sine nye tanker og ideer inn i et etablert miljø, og møter erfaring og kompetanse hos de ansatte som de selv ikke har tilegnet seg under utdanning (Stjernstrøm, 2014, s. 89). Disse forskjellige kunnskapene kan utnyttes positivt ved at nye og erfarne lærer av hverandre i veiledningen. I følge Wenger (2004, s. 123) møtes deltakerne i et samspill mellom det etablerte fellesskapet og nykommeren, der det foregår en forhandlingsprosess hvor praksis kan utvikles. Han forklarer praksis som «en vedvarende, sosial samspillprosess» der medlemmene interagerer, gjør ting sammen, lærer av hverandre og forhandler nye meninger.

Individuelle og kollektive læringsbaner

Begrepet læringsbaner beskriver det sammensatte og komplekse ved læringsprosesser (Wittek, 2012, s. 126). Ved å benytte betegnelsen «baner» viser det at det angir en retning eller et forløp. Læringsbaner kan være individuelle eller kollektive, og kan ta form fra personen selv, ut fra kultur, samfunnsformasjon eller historisk utvikling. Kjernen i de individuelle læreprosessene er de erfaringene vi gjør gjennom deltagelse i og på tvers av ulike kontekster. Deltagelse i en skoleklasse kan være et eksempel på en kollektiv prosess som foregår i en gitt kontekst. I en slik kollektiv prosess vil den individuelle læreprosessen til de enkelte deltagerne innebære å fortolke det som blir tilbudt, og gjøre valg ut fra det. Denne fortolkningen foregår gjennom å sammenligne, kontrastere og reflektere over det som blir presentert. De elementene den enkelte velger, bidrar til å forme denne personens læringsbane. Kollektive og individuelle læreprosesser må sees i sammenheng. Når en nyutdannet skal utføre oppgave i barnehagen, vil erfaringene ervervet fra de forskjellige kontekstene påvirke den nyutdannedes meninger og handlinger. Gjennom samspill med sine kollegaer, vil den nyutdannedes læringsbaner komme i berøring med læringsbanene til de andre involverte. Den nyutdannede deler sitt bidrag i form av sin læringsbane, og ser bidragene til de andre involverte. Gjennom en slik utprøving i en interaksjon med andre mennesker, formes den nyutdannedes læringsbanene innen barnehagens kontekst. Wittek (2012, s. 128) viser her til Dreier som beskriver en persons identitet som fleksibel, og at den varierer i ulike kontekster gjennom å påvirke, bli påvirket, tilpasse seg og bidra.

Organisasjonskultur

En barnehages organisasjonskultur har stor betydning for en nyutdannet barnehagelærers møte med barnehagen. Irgens (2007) forklarer i sin bok «Profesjon og organisasjon» hvordan en organisasjonskultur utvikler seg. For å komme frem til begrepet organisasjonskultur vil jeg først gjøre kort rede for formell og uformell organisasjon. Som nyansatt vil man i sitt første møte med organisasjonen få bekjentskap med den formelle organisasjonen som gjelder system for hvordan arbeidet skal utføres, og viser arbeidsoppgaver, roller, timeplaner osv. Parallelt med at en formell organisasjon tar form, utvikles det også en uformell organisasjon. Den er et resultat av det de ansatte i organisasjonen gjør som ikke nødvendigvis er offisielt bestemt. Dette forekommer i alle organisasjoner og kan etableres av ulike grunner. For eksempel kan det være et ønske om å gjøre ting annerledes enn det som er bestemt, det kan være eneste måten å løse en utfordring på, eller at man rett og slett ikke vet hvordan ting egentlig skal gjøres. Kulturen i en organisasjon kan forklares som «summen av alle de delte, tatt for gitte-antakelser som en gruppe har lært gjennom sin historie» (Schein i Irgens, 2007, s. 166). En organisasjonskultur kan være utviklet som positiv og problemløsende, men den kan også ha form som regelbrytende og negativ i forhold til

organisasjonens formelle side. En slik negativ kultur omtaler Irgens (2007, s. 166) som en ukultur. Som nyansatt kan man oppleve å nærmest bli opplært i organisasjonskulturen, gjennom kollegaenes holdning til en selvsagt «sånn gjør vi det her» praksis. Dette skjer i form av rekke regler for adferd, eller normer, som former den adferden som gjelder i personalgruppen.

De sosiale arenaene der en kultur utvikler seg, beskriver Bourdieu (i Wilken, 2006/2008, s. 38) med begrepet felt. Når han vil beskrive hvordan en kultur former individers adferd bruker han begrepet habitus. Habitusbegrepet beskriver det folk gjør ut fra hvordan de forstår den situasjonen de er i, og hvordan dette styres ut fra den kultur de handler ut fra. «Habitus utstyrer dem med en matrise for hvordan de oppfatter, forstår og derfor handler i gitte situasjoner» (Bourdieu i Wilken, 2006/2008, s. 37).

En organisasjons habitus vil med dette si de tillærte handlingsmønster som gjelder for personalet (Larsen, 2011, s. 185-187). Ved at en nyutdannet stiller spørsmål til det som tas for gitt i barnehagens praksis, blir organisasjonens habitus utfordret. Larsen påpeker at personalet må ha kunnskap om hvordan rådende diskurser i feltet har betydning for barnehagens praksis, og at de må ha en tillit til seg selv, for å våge å være kritisk til sin praksis.

Veiledning som kollektiv praksis i praksisfellesskapet?

Larsen (2011, s. 182-183) har studert hvordan noen barnehager har gjennomført veiledning av nyutdannede som en virksomhet der flere kollegaer deltar. Hun bruker i denne boka betegnelsen *mentor* for en erfaren barnehagelærer med veiledningsutdanning, og *mentorvirksomhet* for en organisert veiledningsordning for nyutdannede, sammen med personal i barnehagen.

Ved å innføre en systematisk mentorvirksomhet legger barnehagen til rette for at flere i organisasjonen skal ha utbytte av veiledningen. Intensjonen er å etablere en arena for jevnlig diskusjon, kritisk refleksjon og videreutvikling av barnehagens mål og kultur. Larsen påpeker hvordan en slik «organisert sosialisering» kan oppfattes som et program for å lære en nyansatt opp i barnehagens rådende kultur, men at det er det helt motsatte som er intensjonen. Ved å jevnlig diskutere og kritisk vurdere barnehagens mål og rådende kultur er det et mål om å videreutvikle praksis (Larsen, 2011, s. 187). I en gruppeveiledning vil alle aktørene lære noe. Ved at den nyutdannede løfter sine erfaringer og praksisfortellinger fra hverdagen inn i veiledningen, fungerer de som «kilder» til læring og kollektive kunnskapskonstruksjoner (Larsen, 2011, s. 181).

Kollegaene kan belyse kildene med ulike innfallsvinkler og støtte den nyutdannedes refleksjon. Gjennom sine begrunnelser vil den nyutdannede løfte sin teoriforankring, og dermed dele teori som kan være ny for de erfarne. Veilednings situasjoner som dette vil være et reflekterende arbeid i et praksisfellesskap og bidra til at nyutdannede forblir reflekterende yrkesutøvere. Samtidig som de

støttet den nyutdannede, lærte de erfarne profesjonsutøverne noe selv ved å utvikle sin egen refleksjonskompetanse (Larsen, 2011, s. 191). Veiledningen skulle være en arena der både gammel og ny kunnskap ble artikulert og utfordret. Larsen så i sin undersøkelse at en slik mentorvirksomhet hadde stor betydning for kompetanseutviklingen til de erfarne i personalgruppen. Ved å se og utnytte dette kan en leder ved å etablere et system for veiledning, både ivareta de nyutdannedes behov for støtte og sikre en kontinuerlig kompetanseutvikling for hele personalgruppen (Stjernstrøm, 2014, s. 103). Med en mentorordning ble det å inkludere en nyutdannet i praksisfellesskapet en styrke for profesjonsutviklingen, og et positiv bidrag til utvikling av kollektive læringsprosesser.

3 Vitenskapsteoretisk ståsted/forankring og metode

For meg har det vært en lang prosess å bli bevisst hvor jeg hører hjemme i de vitenskapelige teoriene, og ikke minst å finne hvordan jeg kan beskrive hvilken betydning min forankring har for mitt prosjekt. I dette kapitlet vil jeg dele de viktigste refleksjonene og vurderingene av de valgene jeg har gjort i denne prosessen.

Jeg har delt dette kapitlet inn i 5 deler, etter inspirasjon fra Creswells modell (2018, s. 15) som viser fasene i et forskningsprosjekt. Jeg innleder del 3.1 med å presenterer min forforståelse og bakenforliggende begrunnelser for valg av tema, og vil gi et bilde av hvem jeg er som forsker.

I del 3.2 beskriver jeg de filosofiske perspektivene som grunder mitt ståsted. Jeg beskrive min prosess så godt som mulig, sette ord på noen av refleksjonene og beskrive hvordan si hva jeg gjør. Jeg vil i del 3.3 beskrive hvordan jeg kom frem til en hermeneutisk fortolkningsramme.

I del 3.4 vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i med innsamling av data gjennom semistrukturerte intervju. Videre vil jeg gjøre rede for transkripsjon og analyseprosessen. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg i del 3.5 vise hvordan jeg vil ivareta de etiske utfordringene og vurderer validitet og reliabilitet i mine resultater.

3.1 Hvem er jeg som forsker?

I følge Creswell (2018, s. 15) vil en forsker, bevisst eller ubevisst, bringe bestemte meninger og filosofiske antagelser inn i sin forskning. Jeg har selv vært i en stor utvikling siden jeg for 20 år siden, som ung trebarnsmor, etablerte min egen familiebarnehage. Da hadde jeg ut fra mitt mamma perspektiv, et mål om å starte en barnehage «uten all denne pedagogikken». Min barnehage ble godkjent av kommunen, og jeg fikk delta på fagdager sammen med andre barnehageansatte i kommunen. Gjennom undervisning og faglig refleksjon sammen med erfarne barnehageansatte, måtte jeg etter hvert erkjenne at pedagogikk var noe jeg satte høyt. Jeg manglet bare en faglig forståelse av hva ordet pedagogikk innebar, og et fagspråk for å uttrykke og begrunne mine antagelser med. Etter mer enn 20 år i barnehageyrket kan jeg vel fastslå at jeg nå er sosialisert inn i en barnehagetradisjon på godt og vondt. Min skepsis til ordet «pedagogikk» i min gryende barnehagekarriere ble etter hvert utvekslet med et engasjement for hvordan vi kan legge til rette for å ivareta barn og deres utvikling på beste måte. I takt med at jeg utdannet meg til barnehagelærer og etter hvert tok utdanning innen veiledning fikk jeg en større bevissthet om personalets betydning for barns opplevelse av seg selv og barnehagen. Jeg har hatt stor glede av å være praksislærer for

barnehagelærer studenter, og i samtaler med dem brukt av min veiledningskompetanse for å stimulere til faglige refleksjonssamtaler.

Som en profesjonsutøver i barnehagefeltet, gikk jeg inn i dette prosjektet med en forforståelse av hvordan det er å være nyutdannet barnehagelærer og ny i rollen som pedagogisk leder. Mine erfaringer sammen med oppdatert kunnskap gjennom teori og evalueringer av veiledningsordningen, ga meg en viss teoretisk kunnskap om temaet for min forskning. Jeg oppfattet den som en god støtte for de nyutdannede, og allikevel ble ordningen i kommunen jeg ville forske på, ikke videreført etter en kommunesammenslåing. Det inspirerte til å lære mer om ordningen.

Min formening om at dette prosjektet har relevans og er viktig for flere enn meg, har vært en stor motivasjon for meg. Denne følelsen har blitt styrket utover i arbeidet med prosjektet, gjennom tilbakemelding fra deltakere i prosjektet og andre interesserte i barnehagefeltet.

Min posisjon i forskningsfeltet som en aktiv deltaker i et profesjonsfellesskap i en barnehage, tror jeg har bidratt til å gi meg god tilgang til feltet. Jeg har med det en kunnskap om hvordan det er å være innenfor barnehagefeltet, som jeg ellers ikke ville hatt, noe som gjør meg til en insider (Kvernbekk, 2005, s. 18). Det kan bidra til at andre insidere har en naturlig tillit til meg, og åpner opp for å dele av sin kunnskap og erfaringer. Jeg kan slå fast at intervjupersonene har vært positive, åpne og ivrige på å fortelle om deres deltagelse i og kjennskap til denne veiledningsordningen.

3.2 Filosofiske forutsetninger

Som en nybegynner innen denne type forskning, var det mange standpunkt jeg måtte reflektere over før jeg hadde et stødig rammeverk for mitt prosjekt. I følge Creswell og Poth (2018, s. 18) bestemmer forskerens filosofiske perspektiv retning og mål for et forskningsprosjekt. Våre filosofiske antagelser formes blant annet gjennom en persons samfunnsengasjement, utdanning, yrkeserfaringer og erfaringer fra forskning. Da jeg valgte tema for prosjektet hadde jeg riktignok noen klare formeninger om retning for prosjektet. Allikevel må jeg nok innrømme at det filosofiske perspektivet var ubevisst - i hvert fall uartikulert. Jeg forstod at de perspektivene jeg legger til grunn vil gi både valg og føringer for utformingen av mitt prosjekt.

Med min forskning ønsker jeg å utvide forståelsen av en veiledningsordningen, og se hvilken form en god veiledningsordning må ha. Med en nysgjerrighet på hva de som hadde vært direkte berørt av veiledningen mente om den, kjente jeg tidlig på et ønske om å snakke med noen som hadde kjennskap til ordningen. Dette var en forutsetning som plasserte prosjektet innenfor kvalitativ

forskning. Innen kvalitativ forskning, vil en forsker være opptatt av å skape en nærhet til sine forskningspersoner, noe som gir en mulighet til å få en dyp kunnskap om temaet som undersøkes (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Bukve (2016, s. 44) beskriver samfunnsforskning som en rekonstruksjon av verden, og at vår kunnskap er sosialt konstruert. Med en forståelse om at ny kunnskap utvikles i samspill med andre, vil dette prosjektet høre hjemme i en sosialkonstruksjonistisk tradisjon (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). Med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på forskningen, er det et mål å forstå den verden vi lever og jobber i (Creswell & Poth, 2018, s. 24). Innen dette perspektivet vil forskere ha en holdning til at man skal stole så mye som mulig på deltakernes syn på det det forskes på. Samtidig er man som forsker bevisst på at sin egen bakgrunn former egen forforståelse, som igjen påvirker fortolkningen av datamaterialet.

Metoden jeg velger i min forskning er kvalitativt forskningsintervju. Det innebærer å lytte til informantens opplevelse av fenomenet, og vurdere hvilken betydning deres erfaringer har for min forståelse av temaet (Kvale, 2015, s.20).

Metodologi

Innen kvalitativ forskning regnes metodologien som induktiv der ideer om forskningsspørsmål vokser frem fra tema for forskningen. Spørsmålene formes ut fra forskerens erfaringer av innsamling og analyse av forskningsdata etterhvert som de fremkommer i undersøkelsen. Jeg vil legge min empiri for analysen (Creswell, 2018, s. 21).

3.3 Forskningsstrategi

Et vitenskapsteoretisk valg

Tidlig i dette prosjektet hadde jeg en forståelse om at det ville være riktig å si at jeg ville gjøre min forskning ut fra et fenomenologisk perspektiv. Det begrunnet jeg med at informantens førstehåndserfaringer fra deltagelse, eller bekjentskap med ordningen, skulle være en grunnleggende del av empirien og tungtveiende i min analyse. Samtidig var jeg bevisst på at min forforståelse ville ha stor betydning for min forståelse av hva svarene faktisk beskriver. Etter en veiledning på prosjektet mitt, kjente jeg at det ble litt utfordrende å begrunne for valg av et fenomenologisk perspektiv. Dette måtte jeg studere litt nærmere.

I denne fasen leste jeg en artikkel der det drøftes hvorvidt de to vitenskapsteoretiske perspektivene hermeneutikk og fenomenologi kan kombineres, eller om de er uforenelig (Johansson, 2016). I denne artikkelen vil Johanson finne svar på om det kan være riktig å «nærme seg fenomenologien

fra et hermeneutisk utgangspunkt». Hun beskriver forskjellige innfallsvinkler til både fenomenologi og hermeneutikk, men det var ett poeng som fremstod som oppklarende for meg: Innenfor fenomenologien er det sentralt å sette sin forforståelse til side, for at fenomenet skal komme til syne i sin rette form. Det ser Johansson som uforenelig med hermeneutikken, der det er et sentralt poeng at det ikke er mulig å møte et fenomen uten å ta hensyn til sin forforståelse (Johansson, 2016). Ved å lese Johanssons refleksjoner og drøftende beskrivelser, ble det klart for meg at her måtte jeg rett og slett gjøre et vitenskapsteoretisk valg. Valget mitt ble å gå inn for en ren hermeneutisk fortolkningsramme. Jeg støtter også min beslutning med blant annet teori av Kvale & Brinkmann, som sier: «Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening» (Kvale et al., 2015, s. 33).

Hermeneutikk

I informasjonsskrivet til mine informanter (vedlegg 1), hadde jeg skrevet at jeg la jeg vekt på et fenomenologisk perspektiv fordi jeg ønsket å høre deres førstehåndserfaringer. Jeg ønsket så gode beskrivelser som mulig fra intervjupersonene, så det var i og for seg ikke feil å gå inn i intervjuet med den holdningen. Dessuten har jeg forstått det som at man kan man regne kvalitativ forskning som fortolkende forskning (Creswell & Poth, 2018, s. 24).

Etter hvert som jeg utover i prosjektet ble jeg tryggere på intervjusituasjonen, og fikk mere eierskap til en hermeneutisk fortolkningsramme, ble jeg også friere i intervjusituasjonen. Jeg følte for eksempel at det nå var mer akseptabelt at jeg fortalte litt om ting jeg hadde lest, som var relevant for ting de fortalte meg. Tidligere var jeg mer skeptisk til å fortelle, fordi jeg ikke ville påvirke deres svar og meninger. Nå forstod jeg mer av betydningen av at vi gjennom dette sammen konstruerte kunnskap, og at intervjuuttalelsene ble forfattet i fellesskap mellom intervjupersonen og meg selv (Kvale et al., 2015, s. 218).

Den hermeneutiske spiral

Tolkning av en tekst foregår i en kontinuerlig prosess, som i en spiral, mellom å se del og helhet i sin forståelse av fenomenet man forsker på (Bukve, 2016, s. 71). Den som vil forstå en tekst, vil allerede fra første mening i teksten viser seg, ha en forståelse av hva som er saken i teksten. Et slikt «første utkast» vil bli revidert ut fra hva man leser av teksten, etter hvert som man går dypere inn i meningen i den (Gadamer, 2010, s. 304). En ny mening fører til en revisjon av det første utkastet, og en ny mening vil føre til enda en revisjon. Med denne forklaringen forstår jeg at et utkast vil være en helhet, og en ny mening være en del man kan tilføye, og se en ny helhet.

I følge Gadamer er ikke hermeneutikk en metode, men «menneskers fundamentale form for være» (Kvale et al., 2015, s. 238). I følge Gadamer fungerer en forskers forforståelse som en fortolkningsramme som man forsøker å forstå en tekst ut fra. Det gjør at fortolkningsprosessen går ut på å gå frem og tilbake mellom det å se på utsagnene, for så å vende tilbake til egne forståelsesrammer (Kleven & Hjordemaal, s. 190). Ved å gå frem og tilbake mellom utsagn og egen forståelse, vil jeg som forsker utvikle en større forståelse for det informantene forteller om fenomenet. Min forståelsesramme legger føringer for hvordan jeg oppfatter svarene, og om jeg stiller oppfølgingsspørsmål og hvilke.

Gadamer mener at det ved å være bevisst på hva egen forforståelse betyr i en tolkningsprosess, er mulig å ha en reflektert tolkning og ikke bare en «ubevisst, tilfeldig forståelse av uttalelsene» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 191)

3.4 Innsamling og analyse

Utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt var å svare på problemstillingen:

«Hvordan kan en veiledningsordning for nyutdannede støtte nyutdannede barnehagelæreres videre profesjonskvalifisering»

Med en sosialkonstruksjonistisk forankring og utgangspunkt i kvalitativ forskning, ville jeg innhente empiri gjennom å snakke med personer som hadde kjennskap til en veiledningsordning. For å få et så bredt bilde av ordningen som mulig, ønsket jeg å høre erfaringer fra personer med kjennskap til veiledningsordningen fra tre forskjellige perspektiver: nyutdannet, veileder og styrer. Selve innsamlingen ville jeg gjøre gjennom et semistrukturert, kvalitativt forskningsintervju i form av individuelle intervju.

Semistrukturert intervju

Med et ønske om å snakke med personer som har kjennskap til veiledningsordningen for nyutdannede i gjeldende kommune, valgte jeg et semistrukturert forskningsintervju som metode. Et semistrukturerte intervju er ikke stramt strukturert, da intervjuer stiller åpne spørsmål innenfor temaet. Det vil være opp til intervjupersonen å få frem de dimensjonene vedkommende finner viktig for undersøkelsen (Kvale et al., 2015, s. 48). I praksis betyr det at en forsker lager åpne generelle spørsmål, slik at intervjupersonene kan konstruere mening av en situasjon i samspill med forskeren (Creswell, 2018, s. 24).

Et semistrukturert intervju utføres ut fra en intervjuguide med bestemte temaer, men med en struktur som ligner en dagligdags samtale. Dette er et kvalitativt forskningsintervju, der formålet er å forstå temaet fra informantens eget perspektiv (Kvale et al., 2015, s. 42). Som intervjuer bør jeg kjenne temaet godt, slik at jeg er i stand til å fortolke informantenes tilbakemeldinger, og evner å stille både fakta- og menings spørsmål. Jeg vil være åpen for nye fenomener innen tema, og oppmuntre til så omfattende beskrivelser som mulig.

Ut fra min problemstilling i oppgaven hadde jeg utformet noen hovedspørsmål. Ut fra disse formulerte jeg spørsmål rettet mot informantens erfaringsperspektiv til veiledningsordningen. Brukte en guide i tabell med både hovedspørsmål og intervju spørsmål (Vedlegg nr. 4-6).

Jeg ser ikke på intervjuuttalelsene som samlet inn, men forfattet i fellesskap med intervju personene. Planlagte spørsmål leder frem til de emnene intervju personen skal snakke om, og intervjuerens aktive lytting og oppfølging av svarene er med på å bestemme samtalens retning (Kvale et al., 2015, s. 218). De av intervju personene som ønsket det fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Det fikk både positive og negative utslag på intervjusituasjonen. Det var positivt ved at intervju personene var godt forberedt. De hadde reflektert litt over spørsmålene på forhånd, og kunne gi mer utfyllende svar. Jeg opplevde også at en av intervju personene trakk frem et spørsmål fra intervjuguiden hun fant interessant, som jeg i situasjonen hadde vurdert meg frem til å hoppe over. På en annen side opplevde jeg at vi mistet noe verdifullt i den reflekterende prosessen underveis i intervjuet, da intervju personene tok mere kontroll og gav mer fastsatte svar.

Gadamer mener at det ved å være bevisst på hva egen forforståelse betyr i en tolkningsprosess, er mulig å ha en reflektert tolkning og ikke bare «*ubevisst, tilfeldig forståelse av uttalelsene*» (Gadamer, 2010, s. 191).

Men jeg kan være bevisst på hvordan min forforståelse er, slik at jeg lar dem presentere sine erfaringer på sin måte. Jeg vil være bevisst på å forstå deres historie og deres beskrivelse av konteksten i den perioden de deltok på ordningen. Respekt for informantenes erfaringer/oplevelser. Stille oppklarende spørsmål for å forstå deres bakgrunn for utsagn.

På grunn av koronasituasjonen var det ikke mulig å sitte i samme rom under intervjuene. Jeg måtte derfor bruke digital plattform som møteplass. Det at vi alle har erfaring med å bruke digital plattform som møteplass etter måneder med koronapandemi, gjorde at dette opplevdes som trygt.

Tilgang til feltet og valg av informanter

Ved at min undersøkelse innebærer å få informasjon fra mennesker som jobbet i kommunen før kommunesammenslåingen og deltok i veiledningsordningen da den var etablert, er det forholdsvis få aktuelle informanter. Jeg er selv ansatt som barnehagelærer i en av de kommunale barnehagene i kommunen, og har vært det siden lenge før veiledningsordningen ble etablert. Det gjør at jeg har god kjennskap til de barnehagene som er aktuelle til prosjektet, og noen av de aktuelle personene har kjennskap til meg. Det har utelukkende vært positivt.

I følge Kvale & Brinkmann er kunsten å intervju «så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale et al., 2015, s. 148). Siden veiledningsordningen kun eksisterte i to år i denne kommunen, var det forholdsvis få aktuelle informanter. I første runden fikk jeg navn på to som har vært veiledere for ordningen, og fem som fikk delta som nyutdannede. Begge veilederne var positive til å stille til intervju, Videre ønsker jeg å få kunnskap om hvordan veilederen ved ordningen oppfattet de nyutdannedes nytte av å delta. Jeg mener at styreres viktig rolle i forhold til å legge til rette for systematisk veiledning og tilknytning til en veiledningsordning. Jeg ser det derfor som interessant å inkludere deres perspektiver i min empiri.

Jeg ønsket å få en så vid forståelse av omstendighetene rundt fenomenet veiledningsordning som mulig. I følge Grimen (2004, s. 243) er det ingen enkeltaktør som sitter med full informasjon om alle sider av en sak. Ved å kombinere informasjon fra flere aktører, med erfaring fra forskjellige perspektiv styrkes muligheten til å gå i dybden på fenomenet. Grimen beskriver den oppfatningen jeg hadde, og hvorfor jeg ønsket å få kunnskap fra personer med erfaring fra ulike perspektiv til veiledningen.

Transkribering

Etter hvert intervju hadde jeg 30 – 50 minutter med lydopptak av en samtale, der informanten deler sine erfaringer med meg. For å gjøre dette materialet tilgjengelig for analyse, måtte uttalelsene på lydopptakene transformeres fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

Gjennom intervjuet formes informasjonen på den måten som er naturlig i det samspillet som oppstår mellom intervjueren og intervjupersonen. I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 218) bør man når man skal transkribere et intervju ikke tenke på det som transkripsjon, men som en levende samtale. Transkripsjonen skal fungere som en gjengivelse av uttalelser som ble rettet til en bestemt, tilstedeværende mottaker. Ikke som en tekst hvem som helst skulle kunne forstå. I denne prosessen mister man elementer som er viktige i et muntlig budskap, slik som stemmeleie, intonasjon og tenkepauser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Som jeg beskriver under metodologi kapittelet, gjorde jeg intervjuene på zoom, slik at jeg så intervjupersonen på skjermen. Da jeg skulle

transkribere valgte jeg å bare benytte lydfilen. For å ha intervjuet så friskt i minnet som mulig, for å se på det som en levende samtale, valgte jeg å transkribere intervjuet ferdig før neste intervju. For å bevare elementer som støtter språket, valgte jeg å ta med nonverbale tenkelyder og ord informantene brukte som «eh», «hm» og «ikke sant». Jeg tenkte at det i videre analysearbeidet kunne ha en betydning for tolkningen om et utsagn ble uttrykt nølende eller bastant.

Transkriberingen var mer krevende enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. En som ville meg vel, foreslo at jeg skulle betale noen for å gjøre denne jobben for å lette meg litt for arbeid. Det var ikke aktuelt for meg, da jeg tidlig forstod at transkriberingen var en viktig del av analysearbeidet. Arbeidet med å transkribere bidro også til at jeg bedre husket innholdet i intervjuet, og ivaretok min mulighet til å se helheten av det transkriberte intervjuet underveis i analysearbeidet.

I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 216) er det nyttig å ha bestemt seg for analyseformen før forberedelsene til intervjuet. Med dette i tankene hadde jeg strukturert intervjuguiden i en tabell på en slik måte at jeg plasserte forskningsspørsmål i venstre kolonne, og intervjuguiden til høyre for den (se vedlegg). Tanken bak var at det ville sikre at jeg fikk svar på forskningsspørsmålene, og bidra til orden når jeg kom til transkriberingen. Det var klokt planlagt, og jeg fikk ved mitt fjerde intervju smertelig erfare konsekvensen av å bryte denne planen. Jeg begynte å bli komfortabel med intervjusituasjonen, og fikk til en mer samtalelignende form ved å være mer fri fra intervjuguiden. Jeg var god på å stille oppfølgingsspørsmål, og fikk gode ytringer som kan bidra til å svare på forskningsspørsmålene. Transkriberingen – derimot – ble en tyngre prosess enn med de tidligere mer strukturerte intervjuene. Jeg kunne ikke føre svarene rett inn i den klargjorte tabellen. Da jeg på dette tidspunkt mente at jeg skulle bruke disse tabellene som et rammeverk for analysearbeidet, hoppet jeg frem og tilbake i tabellen mens intervjuet skred frem. Etter litt forstod jeg at dette ble en komplisert prosess, og valgte å transkribere intervjuet ordrett, slik det fremkom av opptaket.

Analyse

Når man i intervjuforskning skal fortolke intervju materialet kan vi skille mellom en partisk og en perspektivisk subjektivitet i forskerens fortolkning (Kvale et al., 2015, s. 240). Dersom forskeren ønsker å finne bevis for sine egne meninger foreligger det en partisk subjektivitet. Det innebærer at forskeren vektlegger fortolkninger som begrunner sine egne konklusjoner og ignorerer alt som kan fortolkes i andre retninger. Ved en perspektivisk subjektivitet velger forskeren ulike perspektiver, og stiller ulike spørsmål til den samme teksten for å komme til ulike fortolkninger og konklusjoner. Når forskeren forklarer de forskjellige perspektivene i sin tekst, vil det at det er flere fortolkninger av den samme teksten berike og styrke intervjuforskningen. Jeg vil i mitt prosjekt se på forskningsmaterialet med en perspektivisk subjektivitet, og en mening om at jo flere perspektiver

jeg ser i materialet jo bredere forståelse får vi av veiledningsordningen. Dette vil styrke mitt mål om å utvide forståelsen av ordningen, og støtte mitt valg om å gjøre intervju med personer med forskjellige perspektiv til ordningen.

Som nevnt startet analyseprosessen allerede i intervjusituasjonen. I forkant av intervjuene hadde jeg gjort et forarbeid med å gjøre meg kjent med avtaler og evalueringer av den nasjonale veiledningsordningen. Ut fra min kjennskap til dette fenomenet hadde jeg formulert spørsmål til intervjupersonene, som jeg mente ville utvide min forståelse av ordningen. Med en analytisk tilnærming til intervjupersonens uttalelser, stilte jeg oppklarende spørsmål der meningen ikke var helt klar for meg. En slik prosess beskriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 221) som en fortetning og fortolkning, der intervjueren gir intervjupersonen mulighet for å bekrefte eller avkrefte mening, og spisse formuleringene sine. Denne fortetningen som foregår ut fra mine oppfølgingsspørsmål, forklarer noe av prosessen jeg legger til grunn for at jeg ikke ser på intervjuuttalelsene som noe jeg har samlet inn, men som noe intervjupersonen og jeg har forfattet i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Mine spørsmål ledet frem til de områdene av ordningen jeg ønsket å fokusere på. Samtidig la jeg opp til en fleksibel form, slik at intervjupersonen ble invitert til å presentere andre ting de måtte se som relevant, selv om jeg ikke hadde tenkt på det på forhånd.

Å analysere betyr å dele en helhet opp i biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). For å gjøre de transkriberte intervjuene tilgjengelig for videre analyse valgte jeg å foreta en meningsfortetting. Meningsfortetting innebærer å gjengi intervjupersonens uttalelser med færre ord. Uttalelsene skal i denne omgang gjengis på en så riktig måte som mulig ut fra intervjupersonens egne ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Denne prosessen gjorde det lettere å strukturere uttalelsene fra intervjupersonene.

Trinn to ble å trekke ut de meningene jeg anså som viktig for å besvare min problemstilling. Mitt arbeid til nå hadde gitt meg en oversikt over mitt forskningsmaterieell, og en bedre forståelse av hvilke områder av veiledningsordningen uttalelsene kunne si noe om. Ut fra dette valgte jeg å sortere meningsenheter funnene under seks kategorier.

Med en formening om hvilke områder i veiledningsordningen jeg kunne belyse med mine funn, ville jeg foreta en meningsfortolkning for å gi meningsenhetene en god form i forhold til min problemstillinger i prosjektet.

Jeg vil i hovedsak bruke en induktiv strategi i analyseprosessen. Med utgangspunkt i empiri vil jeg se etter likheter med tidligere forskning og evalueringer av veiledningsordningen. Da deler av min

forforståelse er formet av teori og tidligere forskning, tenker jeg at deduksjon vil forekomme i min analyse.

I drøftingsarbeidet gjør jeg en videre utdyping av intervjupersonenes meninger, når jeg setter de opp mot tidligere forskning og teori. I denne prosessen var det godt å ha gjort transkribering selv, og på denne måten bevart den levende samtalen i så stor grad som mulig. Det var viktig for meg å presentere det de fortalte meg på en måte som gjør meningene deres betydningsfulle for utvidelsen av min forståelse av veiledningsordningen.

Forskningsetiske refleksjoner

Når jeg skal vurdere de etiske utfordringer knyttet til oppgaven, vil jeg se på hvordan de kan forekomme i alle faser av min forskning (Kvale & Birkmann, 2015, s. 95). Det vil ved intervjuforskning være viktig å ta hensyn til at man utforsker menneskers privatliv, for så å deres beretninger ut i det offentlige (Birch et al. i Kvale og Birkmann, 2015, s. 97). Kvale & Birkmann (2015, s. 102) deler de etiske spørsmål man bør stille seg i begynnelsen av en intervjuundersøkelse i fire hovedområder: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Ut fra disse, vil det være flere etiske områder man må forholde seg til gjennom hele prosjektperioden.

For å ivareta personvern i forskning, må mitt forskningsprosjekt godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ved å melde prosjektet mitt til NSD, får jeg en vurdering på at prosjektet er i tråd med lovverket.

Jeg vil gjennom et skriftlig informasjonsbrev, innhente samtykke fra alle informantene. I dette skrevet vil jeg gjøre rede for hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet, hvorfor jeg ønsker vedkommende som informant, hva det innebærer for informanten å delta, at det er frivillig å delta, hvordan vi ivaretar deres personvern og hva som skjer med de personlige opplysningene etter avsluttet forskningsprosjekt (Vedlegg 1-3).

Jeg vil sørge for at jeg anonymiserer kommunen i min fremstilling, slik at informasjonen jeg får om veiledningsordningen, ikke kan spores tilbake til informantene.

Jeg ser at det brukes forskjellige benevelser på deltagerne i forskjellige forskningsprosjekt, som for eksempel informant, respondent og intervjuperson. Jeg har valgt å bruke intervjupersoner om mine deltagere, da jeg synes det peker mere på personer av betydning, noe de i sannhet er. dem mer enn for eksempel informanter.

3.5 Verifisering

«Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet» (Kvale et al., 2015, s. 272).

Objektivitet

Innenfor et sosialkonstruksjonistisk perspektiv blir er det sett på som verdifullt at individer er bevisst sine egne oppfattelser, og kan dele det med andre (Creswell, 2018, s. 35). Det vil i forskningen være et mål å gi så mye tillit som mulig til informantenes syn på situasjonen (Creswell, s. 24). I en intervjusituasjon vil det bety at spørsmålene formuleres vide, slik at deltakerne i undersøkelsen selv kan formulere meningen i sine svar. Forskeren lytter grundig, for å så godt som mulig forstå deltakernes mening i det som ytres. Interaksjon mellom forsker og informant er viktig. Forskeren legger også vekt på det kontekstuelle og historiske rundt deltakeren, for å forstå det som ytres. En forsker må også være bevisst hvordan sin egen forforståelse har betydning for hvordan en forstår utsagnene til deltakeren (Creswell, 2018, 24).

Jeg vil lytte til intervjupersonene, og ikke påvirke dem i deres svar. Det gjør ikke at jeg møter materiellet uten min forforståelse. Med en bevissthet på hvordan min forforståelse er, kan jeg la dem presentere sine erfaringer på sin måte. Jeg vil søke mot å forstå deres historie og deres beskrivelse av konteksten i den perioden de deltok på ordningen.

Reliabilitet

Reliabilitet skal beskrive forskningsresultatene troverdighet, eller i intervjusammenheng, om det er nærliggende å tro at intervjupersonene ville ha svart noe annet om det var en annen intervjuer.

Jeg har full tillit til at mine intervjupersoner har fortalt med åpent hjerte hvordan de har opplevd deltagelse i veiledningsordningen. Det er riktignok noen år siden de deltok, men jeg fikk et inntrykk av at erfaringene de gjorde seg var lette å huske. Det var deres personlige opplevelser og erfaringer jeg ville vite noe om.

Jeg stilte åpne spørsmål for å ikke lede intervjupersonene. Dersom jeg var usikker på om jeg forstod helt hva de ment, stilte jeg oppfølgingsspørsmål, eller gjentok min forståelse som en kontroll. Intervjupersonene hadde mye å fortelle om hvilken type veiledningsmetoder de tok i bruk, og hva slags temaer veiledningene inneholdt.

Jeg opplevde at intervjupersonene syntes det var bra at jeg ville legge mitt prosjekt nettopp rundt veiledningsordningen, og ville gi meg et så riktig bilde på det som de kunne. Med utgangspunkt i

min empiri har jeg forsøkt å skape sammenheng mellom mine funn og tidligere forskning og teori (Bukve, s. 59). Jeg mener selv at jeg har funnet frem til teori som drøfter flere sider av funnene, for å ikke gi ensidige svar.

Dette forskningsprosjekt har gått ut på å analysere veiledningsordning for nyutdannede, og se sammenhenger mellom veiledning og de nyutdannedes videre profesjonskvalifisering. Dette utgangspunktet gjør at prosjektet plasseres innenfor samfunnsvitenskap, og er gjennomført med metoder fra kvalitativ forskning (Bukve, 2016, s. 44). Sammen med mine intervjupersoner har jeg konstruert empiri sammensatt av erfaringer og meninger, som jeg har analysert og belyst med relevant forskning og teori. Dette innebærer at jeg med utgangspunkt i min empiri gjør noen påstander om omstendigheter rundt en veiledningsordning.

Validitet

Inne kvalitativ forskning vil validiteten Se Kvale, 2015, kapittel 15! «Ettersom intervjuer normalt handler om ting som er opplevd i fortiden, må man videre vurdere objektets evne til å huske hva hun har opplevd».

Validitet dreier seg om å vurdere om en undersøkelse undersøker det den søker å undersøke (Kvale et al., 2015, s. 281). Siden jeg ønsker å ta utgangspunkt i min empiri, og drøfte den mot relevant teori og styringsdokumenter anser jeg det som at det gir meg svar på det jeg vil undersøke. Min for forståelse med at jeg kjenner til en barnehagekontekst, jeg har kjent på følelsene av å være nyutdannet, og jeg har vært praksislærer for barnehagelærerstudenter. En fordel for å sette meg inn i informantenes forklaringer. Mine erfaringer og behov kan forsterke, eller forminske betydningen av mine intervjupersoners opplevelser. Det har jeg vært bevist i alle ledd av forskningen.

Generalisering

Hvorvidt resultatene av en kvalitativ studie kan generaliseres, vil bero hva man mener med å generalisere (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 22). Resultatene mine er basert på personlige erfaringer og fortolkninger, der jeg sammen med mine intervjupersoner har konstruert mening ut fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Spørsmålet blir om den kunnskap som er produsert kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale et al., 2015, s. 290).

Jeg har preget resultatet med valg av funn, fortolkning i analyse, og valg av teori og forskning. Jeg mener allikevel at mine funn kan generaliseres i en viss grad, til andre nyutdannede. Ikke alle sider i like stor grad, men noen vil kjenne seg igjen i noe, og andre i noe annet.

Det viktigste har vært å utvide forståelsen av en veiledningsordning, og vurdere om den har betydning for nyutdannede. Det vil jeg hevde at den har. I hvor stor grad vet den enkelte selv.

4 Funn fra intervjuene

Den kunnskapen som kommer frem gjennom et intervju, kan vi se på som kontekstuell da den er produsert i en gitt setting, i en bestemt tid, i en interaksjon mellom intervjueren og intervjupersonen. Det må tas hensyn til at det vil være faktorer i situasjonen og i relasjonen som vil påvirke innholdet i intervjuene. For at min meningsfortolkning skal bli så nær intervjupersonenes mening som mulig, er det viktig for meg... For å utvide min forståelse av veiledningsordningen, er det viktig for meg å «produsere tykke beskrivelser av situert kunnskap ut fra intervjuene», så jeg får så mye informasjon som mulig (Kvale et al., 2015, s. 337).

I analysekapittelet beskriver jeg hvordan jeg kom frem til 6 kategorier jeg vil analysere mine forskningsdata under. I dette kapittelet vil jeg presentere funnene ut fra de samme kategoriene: De nyutdannedes møte med lederoppgaver, individuelle læringsprosesser, kollektive læringsprosesser, veilederen og støtte fra medarbeidere i barnehagen.

INFORMANTENE

Som presentert i kapittel 4.xx har seks intervjupersoner deltatt i studiet. De seks hadde kjennskap til veiledningsordningen fra tre forskjellige perspektiv. Jeg vil i min presentasjon av funnene omtale disse som perspektivgrupper, eller den rollen de hadde i denne sammenheng: styrer, veileder eller nyutdannet. I en barnehage kan en med barnehagelærerutdanning bli ansatt som barnehagelærer, eller pedagogisk leder. I gjeldende kommune hadde alle barnehagelærere rollen pedagogisk leder. Jeg vil derfor bruke den betegnelsen når jeg omtaler deres yrkesutførelse.

Veiledningsordningen i denne kommunen foregikk i form av veiledning utenfor barnehagen, der de nyutdannede pedagogiske lederne fra private og kommunale barnehager ble samlet. Veiledningene foregikk hovedsakelig som gruppeveiledning, men de nyutdannede fikk tilbud om individuell veiledning ved behov.

To av informantene var nyutdannede da de deltok i ordningen. De er begge fremdeles i arbeid som pedagogiske ledere. Jeg fikk gjøre intervju med to veiledere fra ordningen. De hadde begge veilederutdanning og jobbet som pedagogiske ledere i kommunale barnehager, og har fremdeles samme stilling. De to styrerne hadde begge hatt flere nyutdannede ansatte som hadde deltatt i ordningen. De var begge engasjerte og delaktige i etableringen av veiledningsordningen i kommunen sammen med resten av styrerne i kommunen og administrasjonen. En av dem har nylig gått av med pensjon, mens den andre jobber 100% som styrer i dag.

4.1 De nyutdannedes møte med lederoppgaver

I denne delen vil jeg skrive hva intervjupersonene mener om de nyutdannedes første møte med yrket, medarbeidere og barnehagen som arbeidsplass.

Praksissjokk

Blant intervjupersonene er det bred enighet om at det er områder av yrket som ikke kan læres gjennom en utdanningen, og at det skaper en usikkerhet hos mange av de nyutdannede i den første tiden i yrket. En av styrerne fortalte at styrerne snakket mye sammen om hvordan de nyutdannede plutselig stod alene med et ansvar. Hun fortalte at noen av de nyutdannede i kommunen, før etablering av veiledningsordningen, hadde fortalt styrerne sine «at de følte seg veldig alene og kastet ut i det». En av styrerne betegner det som «et gap mellom praksisfeltet og skole», og mener at dette gapet gjør at de nyutdannede opplever et praksissjokk når de trer inn i yrket. Begge styrerne sier de vil hjelpe de nyutdannede til henholdsvis «å få trygghet i rollen sin» og «å hjelpe de til å bli tydelige ledere». Begge styrerne uttalte at det var bred støtte fra styrerne i kommunen til at det skulle etableres en veiledningsordning. Min tolkning av styrernes utsagn er at de mener at de nyutdannede trenger hjelp og støtte for å utføre det forventede arbeidet. En av styrerne uttalte at hennes mangel på tid til selv å følge opp den nyansatte på det pedagogiske arbeidet ga henne dårlig samvittighet. Dette tolker jeg som at hun føler ansvar for å støtte den nyutdannede i hennes møte med yrket, og ser på en veiledningsordning som en løsning på den nyutdannedes behov, og styrerne mangel på tid til å følge opp. En fra hver av perspektivgruppene nyutdannede og veiledere bruker også begrepet «praksissjokk» når de beskriver de nyutdannedes første møte med yrket.

Alle seks intervjupersonene fremhever personalledelse som den største utfordringen for de nyutdannede, og den oppgaven der de hadde størst behov for støtte. Som en av styrerne poengterte er det «mer lov til å prøve seg frem og være fersk når det gjelder arbeid med barn». En av de nyutdannede sier at hun i etterkant tenkte mye på at hun gjennom utdanningen skulle ha reflektert mer over hvordan hun ville være som leder når hun kom ut i yrket. «Jeg tenkte mer på at jeg var en del av et team. Hvordan jeg er som en leder var det ikke så mye fokus på».

Når det gjelder spørsmålet om hvordan motstand kom til uttrykk, ga intervjupersonene litt sprikende svar. Det er to faktorer som blir fremtredende ved beskrivelse av motstand. Det ene er personalsammensetningen, det andre er en rådende praksis i barnehagen.

Personalsammensetningen

Det kom frem i flere av intervjuene at i de personalgruppene der de nyutdannede ledet det pedagogiske arbeidet i samarbeid med andre pedagogiske ledere, kunne motstanden fra dem

oppleves som mest utfordrende. Utfordringer ble beskrevet som å ikke bli inkludert i avgjørelser, eller bli hørt nye forslag, og ved usikkerhet ved rolleavklaringer mellom de pedagogiske lederne. En av veilederne hadde erfart at var mer utfordrende for de nyutdannede som møtte motstand fra andre pedagogiske ledere i barnehagen. Det var både vanskeligere å ta ting opp med dem, og det førte til en usikkerhet som truet deres tro på egen kunnskap og kompetanse.

I de personalgruppene der den nyutdannede stod som eneste pedagogiske leder i teamet, opplevde den nyutdannede størst motstand fra assistenter og fagarbeidere. Jeg tolker denne motstanden til å henge sammen med en rådende likhetsideologi i barnehagene.

Rådende diskurs

Det var bred enighet i min undersøkelse om at det å skulle lede personal som har mange års erfaring fra barnehage, kan by på motstand. Det ble i intervju trukket frem som en forsterkende faktor for utfordringer innen personalledelse av alle intervjupersonene. En av veilederne forklarer dette med at det mest utfordrende for de nyutdannede var når de i sine forsøk på å tilføre noe nytt ble møtt med utsagn som: «Sånn har vi alltid gjort det her» eller «Vent skal du se!». Jeg tolker dette til at det ved slik motstand er etablert en felles forståelse i personalgruppen, om at de har kommet frem til de beste løsningene for sin praksis. Det kan også ses i sammenheng med makt.

Motstridende forventninger

Alle intervjupersonene mener at den nyutdannedes væremåte i møte med personalgruppen har betydning for hvordan mottagelsen og samarbeidet med personalet blir. De var samstemte i at det vil være positivt for den nyutdannede og være ydmyk i sitt møte med nye kollegaer. En av styrerne forklarer at det må være en god balanse mellom det å ha mye kunnskap og det å være ny i barnehagen. Hun sa: «Hvis du kommer inn som en bulldoser og sier at nå skal jeg fortelle dere, så er det ikke så enkelt». En av veilederne forklarte at mange av de nyutdannede ga uttrykk for en usikkerhet i å stå mellom det å være «ydmyk ny og det å våge å ta plass». Hun husket mange samtaler i veiledningen med spørsmål som «Hvor lenge skal jeg vente med å vise meg frem?» og «Når skal jeg vise hva jeg tenker er viktig da?». En av styrerne beskriver det som et dilemma for de nyutdannede at det både forventes av dem at de behersker ledelse, samtidig som de skal være ydmyke i møtet med kollegaer. Hun sa det slik: «Enten var du en leder som tok litt hardt i, ble litt overtydelig og hørt litt sint ut, eller man ble den som hang seg på andre, og ble utydelig».

Både styrerne, veilederne og de nyutdannede trekker frem det å stå for egne standpunkt i møte med etablert praksis som utfordrende, men viktig. En av veilederne forteller at det var en del nyutdannede som hadde behov for å snakke om og få støtte på at de faktisk hadde en stemme i barnehagen. Den andre veilederen fortalte at noen av de nyutdannede ble møtt med en motstand

som gjorde at de begynte å tvile på seg selv. De opplevde at det de hadde lært i utdanningen ble avvist av kollegaer, og tenkte at «da er det ikke sånn som jeg har lært da».

Kort oppsummering av sentrale funn, til videre drøfting:

Alle intervjupersonene mener at det er områder innen yrket som ikke kan læres i en utdanning, og at dette gjør at de nyutdannede har behov for hjelp og støtte i den første tiden i yrket.

Personalledelse anses som den mest utfordrende oppgaven for de nyutdannede. Både personalsammensetning og rådende diskurs kan få betydning for opplevelse av motstand.

Motstridende forventninger til de nyutdannede skaper et dilemma mellom det å være ydmyk ovenfor personalet, og det å være en tydelig leder.

4.2 Individuelle læringsprosesser

En individuell læringsprosess foregår ofte som et resultat av et samspill med andre. Jeg velger å presentere funn delt mellom individuelle og kollektive læringsprosesser for å skille mellom det som utvikler den nyutdannede som individ, og den læringen som utvikler felles praksis eller utvikling av ny praksis. Under individuelle læringsprosesser, vil jeg presentere funn som omhandler de nyutdannedes læringsprosesser som utvikler dem som profesjonsutøver, og utvikler sin profesjonelle identitet.

Tryggere i rollen

Alle intervjupersonene mener at veiledningsordningen kan bidra til at en nyutdannet blir tryggere i sin rolle som pedagogisk leder. En av veilederne beskriver hva hun mener med dette, når hun forklarer at noen nyutdannede som nyansatt ble møtt av sine kollegaer med en forventning til hvordan de skulle være – men selv følte at «det er ikke sånn jeg vil bli». Hun forklarer videre hvordan de nyutdannede i verdikonflikter som dette fikk støtte i veiledningsordningen: «Det å huske hvem du er da. Få støtte til å stå for det du brenner for – hvem en vil være som profesjonsutøver. Få støtte til å ta vare på den du er, det du har lært som du synes er viktig».

En av de nyutdannede fortalte at hun i veiledningen fant løsning for hvordan hun kunne ta opp en vanskelig situasjon i barnehagen. Etter å ha gjort som planlagt i veiledningen, opplevde hun en mer respektfull holdning fra sine kollegaer i barnehagen. Dette vil jeg tolke som en positiv effekt av veiledningen, som trolig ga den nyutdannede en erfaring som gjør at det blir lettere for henne å ta opp vanskelige situasjoner i fremtiden.

Det å møte andre som står i samme situasjon trekker alle informantene frem som en viktig støtte for de nyutdannede. Det å høre og forstå at det ikke bare er «meg» som opplever en usikkerhet i rollen. Som en av de nyutdannede sa: «Vi kan relatere til det samme – det å være ny».

En av veilederne hadde erfart at flere av de nyutdannede ved ordningen opplevde at de ikke fikk noe tilbakemelding i barnehagen, på det de mestret i sitt arbeid. Det å få en bekreftende kommentar på at den oppgaven løste du godt, og et klapp på skuldra av noen som forstod hva det hadde kostet å gjennomføre det, ble viktig for dem. Jeg forstår det som at denne støtten ga dem en trygghet som støttet deres tro på egen kompetanse.

Finne løsninger

En fra hver perspektivgruppe trekker frem som et poeng at det å finne løsninger på konkrete utfordringer i veiledningssamtalene var veldig utviklende. Ved å reflektere over en utfordrende oppgave og i fellesskap finne løsninger for å gjennomføre den, fikk de nyutdannede mot til å utfordre seg litt mer enn de kanskje ville gjort på egenhånd. Jeg tolker dette som at de følte det som lettere å drøfte saken utenfor barnehagen, og at de bekreftelsene de der fikk gjorde dem tryggere i å ta opp utfordringen med den det gjaldt i barnehagen.

En av styrerne påpekte også at det ligger en forpliktelse i dette. Etter å ha gjennomført det de kom frem til i barnehagen, ble de ofte på neste veiledning oppmuntret til å fortelle om hvordan det hadde gått.

En av de nyutdannede beskriver hvordan hun fant god støtte i å få individuell veiledning på konkrete utfordringer fra barnehagen: «Når man får snakket litt om det, finner man svar og mål inni seg selv». Når jeg tolker denne uttalelsen mener jeg den beskriver hvordan det å sette ord på utfordringer, starter en individuell refleksjons og læringsprosess, som bidrar til å koble teori og praksis.

Kort oppsummering av sentrale funn, til videre drøfting:

Ved å få støtte på sine profesjonsverdier ved en verdikonflikt, utvikler den nyutdannede trygghet i egen rolle. Det at de nyutdannede i veiledningen opplever å få ros og støtte på det de mestrer, styrker deres tillit til egen kompetanse.

Ved å løfte en konkret utfordring til veiledning individuelt eller i gruppe, kan en nyutdannet få hjelp til å finne løsning, og støtte til å gjøre noe med utfordringene i barnehagen..

4.3 Kollektive læringsprosesser

Under individuelle læringsprosesser, har jeg presentere funn som omhandler de nyutdannedes læringsprosesser som utvikler dem som profesjonsutøver, og utvikler sin profesjonelle identitet. I denne delen vil jeg presentere funn som hvordan den nyutdannedes deltakelse i veiledningsordningen kan støtte kollektive læringsprosesser i veiledningen og i barnehagen.

Det var bred enighet blant intervjupersonene om at de nyutdannede gjennom sin deltakelse i veiledningsordningen ble tryggere i sin profesjonsrolle, noe som igjen hadde påvirkning på det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Som for eksempel beskriver jeg under punkt 4.2 en nyutdannet som stilte spørsmål til en regel at alle leker skal ryddes opp før barna går ut, en praksis hun ønsket å endre. Både styrer, veiledere og nyutdannede beskrev at nyutdannede etter å ha fått veiledning på hvordan de kunne ta opp konkrete, utfordrende ting i barnehagen, fikk mot til å ta det opp på en god måte i barnehagen (se 5.2). Som eksempelet ovenfor, kunne det være å stille spørsmål til regler for barn i barnehagen. Som en av veilederne sa gir dette en ny stemme inn i barnehagen. Hun mener at det er veldig bra for læringsmiljøet at personalet må ta nye runder på det pedagogiske innholdet, og at det tilføres noe nytt når en nyutdannet tar med seg sin forankring i nye teorier inn i barnehagen.

Begge styrerne, og en av de nyutdannede løfter frem viktigheten av at styrerne følger opp de nyutdannede når det gjelder deltagelse i veiledningsordningen. Den ene styreren mener det var viktig for henne å ha innsikt i tematikken i veiledningene, for å kjenne til utfordringer de nyutdannede hadde i barnehagen.

En av styrerne mener at det har stor betydning at en styrer etterspør og legger til rette for at den nyutdannede skal dele av sin kunnskap. Hun mener at det er viktig at styreren gir det en betydning at de nyutdannede bringer noe nytt inn. Den nyutdannede mener også at det har stor betydning at styreren har fokus på det faglige, for at det skal være naturlig å prate fag og dele sin kunnskap både på møter og i det pedagogiske arbeidet. Hun sa at dersom ikke styreren har fokus på det faglige «blir alt litt mer sånn praktisk». Jeg tolker dette som et ønske om arbeidsmiljø der kunnskap deles og det er naturlig å snakke fag.

Alle intervjupersonene mener at veiledning bidrar til at deltagerne får tips og ideer som de kan ta med til egen barnehage. Begge de nyutdannede og veilederne fortalte at det å høre de andre deltakerne gjøre rede for sin praksis bidro til at de andre fikk nye ideer for hvordan ting kunne løses. Som en av de nyutdannede sa kunne det å lytte til andres caser «åpne for at man tenker litt nytt om egen praksis». En av styrerne løfter frem det positive med at de nyutdannede i veiledningsordningen knyttet kontakter på tvers av barnehagene. På denne måten utvidet de

nyutdannede sitt fagmiljø. Hun mener det er viktig med en delingskultur i kommunen fordi: «Det er jo en viktig bank for kompetanseheving».

En av styrerne trekker frem hvordan veiledningsordningen ved flere tilfeller har bidratt til at barnehagen har blitt oppmerksom på forskjellig praksis i barnehagene. Gjennom å høre hvordan de gjør ting i de andre barnehagene, har de opplevd en forskjell både på tolking av lovverk og hvordan praksis utøves. De nyutdannede delte sin oppdagelse med henne, og hun tok det videre til andre styrere. De drøftet saken i styrerlaget og ble enige om en felles praksis. På denne måten har de nyutdannedes deltagelse på veiledningsordningen bidratt til mer lik praksis i flere barnehager. Styreren mener det har vært meningsfullt for de nyutdannede da «likhet er jo det som på mange områder kan skape den største tilfredsheten hos de som jobber i barnehagen».

Både en av veilederne og en av de nyutdannede er opptatt av at de nyutdannede gjennom å delta på veiledningen får det de beskriver som «et dobbelt læringsutbytte»: For det første at de nyutdannede utvikler sin evne til refleksjon og for det andre at de utvikler sin evne til å veilede andre. Veilederen forklarer hvordan det å ha evne til å reflektere bidrar til at du ser på din praksis utenfra. «Da blir det ikke lenger så viktig å ha rett og man blir mer åpen og positiv til å se flere løsninger». Hun forklarer videre at de nyutdannede tar sin evne til refleksjon med i sin praksis i barnehagen. Den andre siden av dobbellæringen mine intervjupersoner beskriver, går på det å lære seg veiledningsmetoder og å få øvelse i å bruke dem. Den nyutdannede sa: «Det er jo noe man kan ta med tilbake i jobben sin, fordi man også har et ansvar for å veilede kollegaer og medarbeidere».

Flere av mine intervjupersoner har uttalt at de savner tid til veiledning og faglig refleksjon i barnehagen. En av styrerne uttalte at hun hadde to pedagogiske veiledere i sin personalgruppe, og ønsket at de skulle brukes i barnehagen. De pedagogiske lederne fikk både i oppgave å være en støtte for de nyutdannede, og å veilede assistenter og fagarbeidere.

Kort oppsummering av sentrale funn fra analysen i denne kategorien:

Det er nødvendig at styreren etterspør den nyutdannedes teoriforankring og kunnskap for at det skal være naturlig å dele det med kollegaene.

Det å drøfte en utfordrende oppgave på en nøytral og trygg grunn i veiledningsordningen, gir de nyutdannede en trygghet på seg selv, som gjør det lettere å utføre oppgaven i barnehagen.

Når en nyutdannet gjennom veiledning får trygghet til å trekke nye perspektiver og teorier inn i barnehagen, og stille kritiske spørsmål, får man en ny stemme inn i barnehagen.

Når nyutdannede fra flere barnehager møtes og deler erfaringer fra praksis, vil det bli oppdaget ulikheter i tolkning av lovverk og praksis. Ved at de nyutdannede løfter ulik praksis til ledelsen i barnehagen, og det fører til en enighet på ledernivå, vil det bidra til større likhet i yrkesutførelsen i de forskjellige barnehagene.

Deltagelse på veiledningsordningen bidrar til et dobbelt læringsutbytte for de nyutdannede: De utvikler sine evner til refleksjon, og veiledningskompetanse.

Ved å etablere en mentorvirksomhet der veiledning av nyutdannet foregår sammen med flere fra personalgruppen, bidrar til at flere i personalgruppen får utbytte av veiledningen.

4.4 Støtte fra medarbeidere i barnehagen

Det å delta i en veiledningsordning organisert som mine intervjupersoner beskriver, er ensbetydende med at de må gå fra avdelingen de jobber på. Dette innebærer at kollegaene i stor grad blir berørt, ved at de kanskje må trå til litt ekstra for å få det praktiske til å gå rundt hvis de mangler et personal. I denne kategorien vil jeg presentere funn som går direkte på hvilken betydning støtte fra kollegaene hadde for de nyutdannedes deltagelse i veiledningen.

Begge de nyutdannede påpeker at støtten fra kollegaer kunne oppleves litt delt. De er begge opptatt av at måten de trer inn i barnehagen på har betydning for dette. En av dem forklarer at hennes kollegaer som var fagarbeider eller assistent, pleide å tulle med henne og kalle henne for sjefen. Selv om hun forstod at de ikke mente noe vondt med det, følte hun det litt vanskelig: «Jeg sa til de at jeg vil ikke at dere skal se på meg som sjefen», og begrunner dette med at «jeg har alltid vært veldig opptatt av at vi skal bygge lag, ikke sant». Hun forklarer at hun ikke ønsket å fremstå som en leder «med en type autoritet som står over og bestemmer hva andre skal gjøre». Jeg tolker dette til at hun opplevde at det at de omtalte henne som sjefen skapte en distanse til kollegaene som hun ikke var helt komfortabel med.

De nyutdannede opplevde begge at de pedagogiske lederne hadde størst forståelse for at det var utfordrende å stå i lederrollen som nyutdannet. En av de forklarer det med at «de visste at det kunne være tøft å være ny rett og slett». De pedagogiske leder kollegaene støttet da også deltagelse på veiledningsordningen. En av de nyutdannede forteller at hun følte at assistenter og fagarbeiderne ikke forstod at den nyutdannede hadde behov for veiledning, og kunne komme med litt kritikk til at hun skulle delta på ordningen. Hun mener selv at det er forårsaket av ulikhetene i rollene deres. «Det kan være vanskelig for fagarbeidere og assistenter å forstå hvordan det oppleves å ha det ansvaret man har som pedagogisk leder». Hun understreker at hun har jobbet med mange dyktige

fagarbeidere og assistenter: «Det er mange fantastiske ildsjeler som jobber i barnehage – men de har ikke hatt den erfaringen, ikke fått den innsikten – på samme måte som oss som sitter med det ansvaret».

En av veilederne forteller at nyutdannede som jobbet i team med andre pedagogiske ledere, kunne oppleve utfordringer med rolleavklaringer i arbeidet. Hun mener selv at ikke alle pedagogiske ledere har tanker for hvordan det faktisk er å være ny i denne rollen. En av de nyutdannede opplevde det motsatte blant sine kollegaer, at de andre pedagogiske lederne hadde større forståelse for det å være ny i en slik rolle, og dermed var mere positive til hennes deltagelse i ordningen enn assistenter og fagarbeidere. Når jeg ser uttalelsene ovenfor i sammenheng tolker jeg det som at de nyutdannede mener at det at kollegaene kunne relatere seg til opplevelsen av å være ny i rollen, og det å ha et stort ansvar, oppleves som viktig for å ha forståelse for behov for veiledning. En videre tolkning av slike holdninger kan være at kollegaene har tillit til at den nyutdannede har den kompetansen som kreves for å gjøre en god jobb.

Begge styrerne, en av veilederne og begge de nyutdannede fremhever spesielt betydningen av at styreren støtter den nyutdannedes deltagelse i veiledningsordningen. En av de nyutdannede fortalte at hun opplevde det som spesielt viktig at styrer trygget henne på at det ikke var noe problem at hun skulle gå fra avdelingen. Det betydde også mye for henne at styreren presiserte for alle kollegaene at deltagelsen var verdifull for henne som nyutdannet. Hun understrekte også at det var godt for henne at styreren tok ansvaret for å legge til rette for at det var ressurser nok på avdeling til at hun kunne gå fra. En av styrerne forteller at det var viktig for henne å ta opp med hele personalgruppa at veiledning av den nyutdannede skulle bli prioritert. Som styrer la hun i god tid, til rette for at den nyutdannede skulle kunne gå fra avdeling, uten dårlig samvittighet. «Det kunne være en utfordring at andre kjenner at nå brenner det her, og så bare går de. Vi sa til den nyutdannede – at dette skal du bare! Den avgjørelsen skulle ikke den nyutdannede ta alene».

Begge styrerne uttrykker i sine uttalelser stor positivitet til en veiledningsordning. De vektlegger at de vil at den nyutdannede skal føle at de har noen som går ved siden av dem. Som en av dem sier: «Det at noen satser på dem og vil at de skal klare det vil øke kvaliteten i deres profesjonsutførelse». En av styrerne forteller at hun ser svært positivt på det å ansette nyutdannede: «De har fersk kunnskap som ikke vi har som har vært ute i mange år. Vi har gode rutiner på å følge opp på alle andre ting, men ikke så mye på denne personlige faglige biten». Styrerne uttrykker begge at de med sine mange arbeidsoppgaver selv ikke fikk fulgt opp de nyutdannede så nært som de ønsket, og at en veiledningsordning kunne bidra til faglig refleksjon. En av styrerne uttalte: «Vi ønsket jo å ta vare på de nyutdanna førskolelærerne for å styrke de og beholde de». Min videre tolkning av

styrernes uttalelser er at de ser på det som positivt å ansette nyutdannede, for å tilføre nyere teori og kunnskap i personalgruppen. Selv om de ikke har kapasitet til å gi de nyutdannede personlig veiledning «med faglig refleksjon», er det viktig for dem at de nyutdannede skal ha en opplevelse av at de har deres fulle støtte og tillit, og forståelse for utfordringene de møter første tiden i yrket.

En av veilederne forteller at hun syntes hun så et mønster i at de nyutdannede som opplevde liten støtte i barnehagen hadde størst behov for å delta i veiledningsordningen. De som ble tatt godt imot i barnehagen, der de fikk frihet til å prøve ut sine ting osv. og stille spørsmål, opplevde ikke behovet for et slikt forum på samme måten.

Kort oppsummering av sentrale funn fra analysen i denne kategorien:

De nyutdannede er opptatt av å bygge gode relasjoner til sine kollegaer.

De nyutdannede opplever at kollegaenes erfaring med å ha ansvar har betydning for om de forstår deres behov for veiledning, og støtter deres deltagelse i veiledningsordningen.

Støtten fra styrerne oppleves som spesielt viktig på to områder. 1) På det personlige plan ved å vise at de har tillit til dem og forståelse for at det er utfordrende å være ny i yrket. 2) På det organisasjonsmessige plan ved å poengterer for de andre at det skal prioriteres, og praktisk bidra til å legge til rette for at oppgavene på avdeling er ivaretatt mens den nyutdannede er borte fra avdeling.

Styrerne ser på det som verdifullt å ansette nyutdannede, som tilfører nyere teori og kunnskap inn i barnehagen. Føler ansvar for å ivareta og støtte dem den første tiden i yrket. Styrerne støtter en veiledningsordning og mener den kan bidra til at de nyutdannede føler at de blir satset på.

De nyutdannede som møtte en inkluderende og åpen organisasjonskultur hadde mindre behov for veiledning utenfor barnehagen, en de som møtte en mer lukket kultur.

4.5 Veilederen

En av styrerne forteller at da veiledningsordningen ble etablert i denne kommunen, var det enighet om tre kriterier for veilederen. Det skulle være en ekstern veileder, vedkommende skulle jobbe som barnehagelærer, og ha veiledningskompetanse.

Alle seks intervjupersonene mener at en veileder i veiledningsordningen bør være ekstern. Det vil si at veilederen er en person som ikke jobber sammen med noen av deltakerne. En styrer og en nyutdannet mener at det vil være det beste om veilederen er ekstern, men at det ikke er det viktigste

kriteriet. Styreren mener at det viktigste er «at alle støtter opp om ordningen, og at de nyutdannede får veiledning». Da det var forholdsvis få aktuelle veiledere til ordningen på denne tiden, så hun på dette som sekundært. Den nyutdannede argumenterer med at det kan fungere med en intern veileder «bare rammene er gode og relasjonen god». Den andre styreren, begge veilederne og den andre nyutdannede legger større vekt på at veilederen bør være ekstern.

Både styreren og begge veilederne mener at det å bli veiledet av en som er din leder, kan begrense hvor åpen den nyutdannede vil være. En av veilederne trekker frem maktforholdet, og påpeker at det alltid vil være en påvirkning i en veiledningssituasjon. Styreren vektla også dette og sa «De skulle få lov til å beholde den opplevelsen de stod i, og få lov til å diskutere det med en litt objektiv part». Begge veilederne uttaler at de anser det som best for dem selv som veiledere også, at ikke det er kollegaer blant deltagerne. En av dem sa: «Dersom det kommer frem ting jeg kjenner til må jo jeg forholde meg objektivt i forhold til det som skjer». En av veilederne poengterer også det at dersom en av deltakerne har et tettere forhold til veilederen, kan det få betydning for de andre deltakernes tillit til at det de tar opp forblir i rommet.

Alle intervjupersonene mener at det er vesentlig at veilederen har barnehagelærerutdanning og kjenner praksisfeltet godt. En av styrerne sier at «Veilederen må stå nær praksisfeltet for å gi det mening. For å vise at jeg forstår hverdagen, og jeg vet hva du står i». En av veilederne trekker frem som et poeng at deltagerne i veiledningsordningen faktisk er nyutdannede, og på et tidspunkt har behov for råd. Hun sier «Man bringer jo sin PYT med seg når man veilede. Det at de er nyutdannede gjør det viktig for dem å høre andre sine erfaringer». På en annen side trekker også en av veilederne frem at det at veilederen er en barnehagelærer er på «godt og vondt». Hun begrunner dette med at «det er noen ganger de, på en måte, dumme spørsmålene stilt fra en utenfra, som ikke ha peiling, kan være veldig oppklarende». Hun forklarer videre at hun opplevde det som viktig for deltakerne at hun kunne leve seg inn i deres situasjon og «kjente konteksten barnehage».

I intervjuene stiller jeg spørsmål om det har betydning for deltagerne at veilederen har utdanning innen veiledning. Alle intervjupersonene anser det som vesentlig. En av veilederne fremmer det som nødvendig med veiledningskompetanse. Hun argumenterer med at det er nødvendig for å være «reflektert rundt min egen rolle som veileder, og hva som var mitt oppdrag». Både en av veilederne og begge de nyutdannede utdyper hvordan veiledningskompetanse fremmer evnen til refleksjon. Som veilederen forklarer det: «Når du gjennom veiledning lærer deg å reflektere og ikke diskutere. Altså når du da tenker perspektiver... Når du reflekterer så ser du på ting ovenfra. Altså du eier ikke sannheten. Og når du ikke eier sannheten så er det ikke noen grunn til å på en måte bli krenka eller

fornærma». Den nyutdannede forklarer at når hun gjennom veiledningen fikk satt ord på ting kom hun gjerne frem til svarene selv.

Den ene veilederen og en av de nyutdannede var også opptatt av hvordan de gjennom å gjøre bruk av ulike veiledningsmetoder i ordningen, lærte disse og kunne bruke de i eget arbeid i barnehagen. Som veilederen uttrykte det: «En ting er å kunne veilede godt, men på et eller annet tidspunkt vil de ha råd. Jeg kunne bringe disse veiledningsmetodene videre som råd på hvordan de kunne ta opp ting i egen barnehage». Den nyutdannede beskriver dette som at «det er en type dobbeltlæring» i en sånn type veiledningssituasjon». Hun forklarer videre «Man lærer refleksjon og øver seg på å reflektere, ikke sant». Hun beskriver her dette som en kompetanse som utvikler det pedagogiske arbeidet. Samtidig lærer man seg å «stille de åpne spørsmål istedenfor lukka, for å fremme refleksjon». «Det er noe man kan ta med tilbake i jobben sin, fordi man også har et ansvar for å veilede kollegaer og medarbeidere». Denne dobbeltlæringen som den nyutdannede beskriver, kunne også vært presentert under kapittelet profesjonsidentitet og læringsfellesskap. Men jeg valgte å presentere det her, siden veilederens kompetanse er vesentlig for at veiledningsteknikkene skal læres og tas i bruk på en hensiktsmessig måte.

En av veilederne fremhever også at en veileder med utdanning i veiledning, sikrer valg av den rette veiledningsformen til de enkelte veiledningsbehovene.

En av styrerne og en av veilederne mener begge at det kan være utfordringer med at det kun er en veileder tilknyttet ordningen. Styreren mener det er fint å være to veiledere inn samtidig, fordi en kan skrive og en veilede. På den måten kan styrerne få tilbakemelding på tematikken i veiledningssamtalene. Hun sier videre at det vil med to veiledere være viktig å bytte på for å opprettholde sin veiledningskompetanse. Veilederen mener det kan oppleves som litt ensomt å være eneste veileder. Å selv stå som eneste ansvarlige i valg av veiledningsmetode, kan innebære en fare for at det i en viss grad kan være privatpraktiserende. Hun fremmer at det bør være en ordning for veiledning av veilederne. Som hun sier: «For hvis du er nyutdannet veileder er du selv nyutdannet».

Kort oppsummering av sentrale funn fra analysen i denne kategorien:

En veileder i veiledningsordningen bør være ekstern, slik at den ikke har personlig relasjon til noen av deltagerne.

En veileder bør ha barnehageutdanning og stå nært praksisfeltet, for å vise forståelse for de utfordringene den nyutdannede opplever. Dette bidrar til støtte, forståelse og tillit som åpner opp for at de nyutdannede deler av sine hverdags erfaringer.

En veileder bør ha veiledningskompetanse av tre grunner. For det første for å kunne reflekter rundt egen rolle som veileder, og forstå sitt oppdrag. For det andre for å ha kompetanse til å stimulere til faglig refleksjon under veiledningen, og ha et repertoar av metoder for å kunne variere etter behov i ordningen. For det tredje må de kunne lære bort gode veiledningsmetoder til de nyutdannede, som de kan ta med seg å bruke i sitt yrke.

Det er en fordel å være to veiledere. Både for å sikre kvalitet i veiledningen og forhindre ensidighet eller «privat praksis», og fordi en kan veilede og en skrive notater til videreformidling av tematikk til styrere. Dette ville også gi mulighet for å unngå at en nyutdannet møter en kollega fra samme barnehage som veileder i ordningen.

Veiledere i en veiledningsordning bør følges opp, for å få faglig inspirasjon til å utvikle sine veiledningsteknikker.

4.6 Innhold og organisering

I dette kapittelet vil jeg presentere funn som går direkte på de strukturelle rammene og organisering av en veiledningsordningen.

Begge styrerne og en veileder er opptatt av det bør ligge en forpliktelse fra arbeidsgiverens side, om å bidra til å tette hullet mellom utdanning og yrkesfeltet. En av styrerne forklarer at det var en felles enighet blant alle styrerne i kommunen, om at de ønsket en veiledningsordning for nyutdannede. «Som styrer så har man jo så fryktelig mange oppgaver, som spriker i mange retninger». Når vi prater videre om det å ta imot de nyutdannede og at det er ønskelig å ansette noen med fersk kunnskap sier hun: «Da bør vi jo følge opp også, på en ordentlig måte». Videre sier hun at «Det blir nok en dårlig samvittighet for alle styrerne». Den andre styreren fremhever poenget med at det er «viktig at alle styrerne er innforstått med at ordningen er viktig, slik at det blir prioritert». Veilederen mener at det er viktig at kommunene og de som sitter i barnehageetatene ser viktigheten av veiledning, og «får det på planen». En av styrerne trekker også frem at det var viktig for dem at det skulle være et likt tilbud til de nyutdannede i kommunen. Hun sa «Vi ville ikke at det skulle være sånn at det var flaks for den som fikk jobb i den barnehagen der de ble godt fulgt opp, mens det var helt annerledes i nabobarnehagen».

En av styrerne påpeker viktigheten av at veiledningene blir satt i system. «Det som jeg tenker er bøygen, er at ting må settes i system – det må være en fast struktur med avtaler og forventninger og en kalender».

Alle intervjupersonene fremmer viktigheten av at de nyutdannede kan møtes utenfor egen arbeidsplass. En av styrerne forklarer det med at «vi ønska å løfte det ut av den enkelte barnehage, for at det skulle være en litt nøytral grunn». De to nyutdannede setter begge ord på den situasjonen de var i som nyutdannet, når de møtte utfordringer de følte det var forventet at de skulle beherske, men de selv følte seg utrygge på. Jeg løfter i 5.x frem en usikkerhet når det gjelder å ta opp utfordrende ting i barnehagen. Som en av dem sa: «Man ønsker jo ikke å gjøre seg upopulær på jobben». En av de nyutdannede forklarte det med at det var godt å ha et sted der man «kan ta opp ting som man vanligvis ikke ville gjort på din egen arbeidsplass». Det var lettere å ta opp ting i en setting med andre som også var nye, og som måtte prøve ut ting. «Jeg opplevde at det å være ny som pedagogisk leder, og få komme til et sted med andre som er i samme situasjon, men som jobber et annet sted, var veldig, veldig givende». Nyutdannet sa: «Det var en veldig åpen arena for å ta opp alt som man måtte lure på, eller undre seg over, eller ikke forstod helt». Veilederne trekker også begge frem at de opplevde at de nyutdannede satte stor pris på å en liten pause fra hverdagen, at det var «litt sånn deilig for dem å komme litt vekk fra barnehagen».

En av veilederne fremmer også viktigheten av at det var satt av nok tid til veiledningen. Hun så det som viktig at det var tid til «litt slinger» i kantene. Hun begrunnet det med at veiledningsordningen også er et viktig fellesskap, der litt tid før og etter til å småprate litt og lande, bidrar til å knytte bånd mellom deltakerne.

Alle intervjupersonene synes det er en viktig forutsetning for veiledningsordningen at de nyutdannede får påvirke tema for veiledningen. En av styrerne forteller at de så at de fleste nyutdannede opplevde et praksissjokk, og at det var til hjelp for dem å ta opp problemstillinger sammen med andre nytilsatte. Hun sier videre at «Jeg vet at det ble mye tatt utgangspunkt i det de nyutdannede hadde på hjertet». En av styrerne var også opptatt av at det ikke var alle ting som var passende å ta opp i en veiledningsordning. I tilfeller der det gikk direkte på enkeltpersoner mener hun det går utover taushetsplikten, og heller må tas direkte med den det gjelder internt i barnehagen.

En av styrerne påpeker at de nyutdannede sitter med mye teori fra utdanningen, men at de trenger å koble det sammen med praksis. En av veilederne understreker at det er «Viktig med et forum hvor fag er fokus». Hun forteller at de prøvde å spisse veiledningene litt, og ta opp temaer som de nyutdannede kanskje syntes var interessante. Hun opplevde at selv om mange nyutdannede har mye teori fra utdanningen, ble de litt usikre på det i møtet med yrkesfeltet (se 5.1). Hun beskriver en usikkerhet mange av de nyutdannede uttrykte etter å ha blitt møtt med motstand i personalgruppen: «Jeg opplevde jo at det var noen som kom og var litt usikre på sin egen rolle etter hvert og for eksempel sa: Det er jo dette jeg har lært i utdanningen, men jeg ble fortalt at det ikke er sånn». En

av de nyutdannede forteller at det var veldig nyttig for henne å møte andre med samme teorigrunnlag og snakke fag. En av veilederne mener det er viktig med metodefrihet i ordningen, for å kunne ta utgangspunkt i det behovet som er i gruppa. Hun sier at «Det er ikke sikkert at de nyutdanna får veiledning på det som de trenger veiledning på, når ting er bestemt på forhånd». En av veilederne fortalte at de noen ganger i løpet av en veiledningssamtale kom innom et tema som alle var enige om at DET hadde det vært spennende å ta videre på neste veiledning. «For det er jo noe med å snakke om det som brenner – det som er viktig for dem liksom».

Det var bred enighet blant intervjupersonene om at størrelsen på gruppene har betydning i en veiledningsordning. En av styrerne påpekte at det var viktig at alle barnehagene fulgte opp om ordningen, slik at de skulle bli nok deltakere til en gruppe. Både en av styrerne og begge veilederne trekker frem at 5 deltakere er en fin gruppestørrelse. En av veilederne forklarer at «det er fint at det ikke er for stort, for det kan bli litt mer skummelt. Med færre kan det være litt vanskelig å gå til en veiledningssamtale».

Både en av styrerne, begge veilederne og begge de nyutdannede mente det var fint for ordningen om det var overlapping av deltakere fra to kull. Det vil si at alle nyutdannede burde få veiledning i to år, og at 2. års nyutdannede er på gruppe sammen med 1. års nyutdannede. En av veilederne forklarer sitt synspunkt på dette med at med trening blir de nyutdannede mer deltagende i gruppeveiledningen. Uten overlapping vil alle i gruppa være uerfarne på det å veilede, og det blir som å «starte på scratch hvert eneste år». «Det andre året hadde de både ett års erfaring fra barnehagen, og de hadde erfaring med veiledning». En av de nyutdannede understreker også at det er veldig fint når deltakerne har ulik bakgrunn. Noen hadde jobbet lenge i barnehagen før de tok utdanningen, mens andre kun hadde praksis fra utdanningen. «De med mere erfaring kunne bidra med noe og støtte de som kanskje ikke hadde noe erfaring». En av veilederne sa at «når du får overlapping er det nesten som en lek. De kan observere, se og lære, og hoppe inn». En av de nyutdannede fremhever også at ved å delta i to år får man større erfaring med både refleksjon og veiledning, slik at man lettere kan praktisere det i jobben sin.

Kort oppsummering av sentrale funn fra analysen i denne kategorien:

Viktig med en forpliktelse fra arbeidsgiverens side, slik at deltagelse blir prioritert. Med fast struktur der avtaler, forventninger og tidspunkt for veiledning er fastsatt i god tid. Det styrker likt tilbud for alle nyutdannede uavhengig av arbeidssted, og sikrer kvalitet under veiledningen med komplette grupper.

Viktig for de nyutdannede å møte likesinnede, på en nøytral grunn, utenfor egen arbeidsplass. En trygg arena for å reflektere over utfordringer og nye oppgaver, blant andre som forstår opplevelsen av å være ny i yrket.

Viktig at de nyutdannede får påvirke tema for veiledningene for å dekke deres behov. Veiledningen sammen med andre nyutdannede fungerer som et forum for å diskutere fag, støtte de nyutdannede i å se sammenhenger mellom teori og praksis.

Overlapping av deltagere fra to kull styrker veiledningskompetansen i gruppen, og de med minst erfaring kan støtte seg til de noe mer erfarne.

5 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte mine mest sentrale funn, ut fra relevant teori, forskning og aktuelle styringsdokumenter. Problemstillingen jeg vil besvare er:

«Hvordan kan en veiledningsordning for nyutdannede støtte nyutdannede barnehagelæreres videre profesjonskvalifisering?»

På grunnlag av arbeidet med å strukturere empiri og teorigrunnlag, kom jeg frem til at jeg besvarer problemstillingen best ved å drøfte ut fra to forskningsspørsmål:

- *«Hva er viktig for å støtte nyutdannede barnehagelæreres videre profesjonskvalifisering?»*
- *«Hvilken form bør en ordning ha for å være tilpasset nyutdannede barnehagelæreres behov og situasjon?»*

Jeg vil presentere drøftingen av forskningsspørsmålene i del 5.1 og 5.2, før jeg i del 5.3 foretar en oppsummering av drøftingen for å besvare problemstillingen. I del 5.4 vil jeg gi noen avsluttende refleksjoner og tanker for fremtidige forskningsområder.

5.1 Nyutdannedes møte med yrket

Jeg vil i denne delen drøfte mine funn som viser hvordan den første tiden i yrket kan oppleves for nyutdannede barnehagelærer, og hvordan det kan være utfordrende for den nyutdannede å finne sin plass i praksisfellesskapet. Jeg vil drøfte betydningen av å se sammenheng mellom utdanning og arbeidsplass, og hvordan motstand både kan begrense og bidra til utvikling. Jeg vil drøfte hvordan læring foregår i praksisfellesskapet, styrers betydning for en kultur for kunnskapsdeling, og hvordan den nyutdannedes væremåte kan ha betydning for deres deltagelse i praksisfellesskapet.

Forskningsspørsmålet jeg legger til grunn for drøftingen i denne delen er:

«Hva er viktig for å støtte nyutdannede barnehagelæreres videre profesjonskvalifisering?»

Jeg vil i min drøfting trekke inn tidligere forskning om nyutdannedes spesielle situasjon den første tiden i yrket. Jeg vil vise til forskning som kan nyansere en generell oppfattelse av de nyutdannede som sårbare, og belyse hvordan en nyutdannet også kan fremstå som en ressurs.

Ny i profesjonsrollen

I min undersøkelse var det bred enighet blant intervjupersonene om at nyutdannede pedagogiske ledere opplever den første tiden av yrket som utfordrende, og kan beskrives som et praksissjokk. Dette sammenfaller med annen forskning på barnehagelæreres første tid i yrket (Caspersen &

Raaen, 2010; Eik, 2013; Rambøll, 2021; Ødegård, 2011). Mine intervjupersoner var samstemte i at det er sider ved yrket en barnehagelærer ikke kan tilegne seg gjennom utdanning. Dette sammenfaller med forskning på lærerutdanningen, der en evaluering viser at studentene verdsetter praksisperiodene og erfaringene de gjør høyt, men at de opplever at de ikke får nok erfaring når det gjelder samspill med barna og samarbeid med personalet (Følgjegruppa for barnehaglærerutdanning, 2017, s. 46). Sluttrapporten fra undersøkelsen viser blant annet at studentene opplever å ha fått minst undervisning innenfor personalledelse og det å veilede andre. (Følgjegruppa for barnehaglærerutdanning, 2017, s. 31).

I følge Caspersen med flere (2017, s. 118) har studentene gjennom utdanningen i hovedsak utviklet en teoretisk kunnskap. De fleste nyutdannede vil ha fått et visst innblikk i yrket fra praksis, men for mange vil det ikke være nok praktisk erfaring til å oppleve trygghet i profesjonsutførelsen. Antydninger om at det er mangler ved utdanningen som forårsaker et mulig praksissjokk, står i motsetning til forskning som viser at det heller er forskjellene i kontekstene utdanning og arbeidsplass som forårsaker usikkerheten (Caspersen & Raaen, 2010, s. 326; Smeby & Mausehagen, 2017, s. 14). Yrket stiller krav og forventninger som ikke kan fanges opp i en utdanning, og overgangen fra en trygg utdanningskontekst, til en krevende arbeidsplass oppleves som utfordrende.

Av mine funn framkom det at opplevelsen av et spesielt ansvar, opplevdes som mest tyngende på de nyutdannede. Følelsen av å stå som ansvarlig for pedagogisk virksomhet og ledelse av personalet. Som en av de nyutdannede i undersøkelsen sa, var det ingen som kunne forsi hvordan det føltes å ha det ansvaret, uten å ha følt det på kroppen. Det å ha en slik form for ansvar er en erfaring en student ikke kan få gjennom praksis. Selv om man utfordrer en student til å gjøre lederoppgaver i sin praksis, vil det aldri bli helt realistisk i forhold til hvordan det oppleves i yrket. Under utdanning vil det være en praksislærer som støtter, veileder og til syvende og sist har det øverste ansvaret.

Når en nyutdannet pedagogisk leder opplever å møte ting i praksis som er motstridende til det vedkommende har tilegnet seg gjennom utdanningen, kan det oppleves som komplekst og konfliktfylt. En erfaring som innebærer motsetninger, kan gjennom refleksjon gjøres begripelig og håndterbar (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 199). Med det kan vi si at aktiv refleksjon over en erfaring som inneholder spenning eller uoverensstemmelse kan bidra til læring og opplevelse av sammenheng, eller koherens. En slik forståelse bidrar til å se motsetningene, eller spenningene, som meningsfulle da de kan bidra til læring og utvikling.

Læring i et praksisfellesskap (for videre profesjonskvalifisering)

Læring i yrkesfeltet er en del av profesjonskvalifiseringen som pågår gjennom hele yrkeskarrieren, og foregår i formelle og uformelle læringssituasjoner (Caspersen et al., 2017, s. 118). Gjennom de formelle og uformelle læringssituasjoner vil profesjonsutøveren bygge ny kunnskap, på grunnlaget utviklet gjennom utdanning, yrkeserfaring og livserfaring. Den uformelle læringen vil si den læring som forgår ved deltagelse i det praktiske arbeidet i et praksisfellesskap. Eraut (i Caspersen et al., 2017, s. 127) mener de ikke planlagte situasjonen som oppstår i praksis, som gjerne utfordrer opparbeidet kompetanse, er de som bidrar til størst kompetanseutvikling hos en profesjonsutøver. De ikke planlagte situasjonene som oppstår kan med det bli uformelle læringssituasjoner for deltagerne i praksisfellesskapet. Å jobbe sammen med erfarne yrkesutøvere, med mulighet for å kunne få støtte, råd og hjelp ved utfordrende oppgaver, arbeider den nyutdannede innenfor det Vygotsky betegner som nærmeste utviklingszone (Caspersen et al., 2017, s. 118). I den sonen øker muligheten for mestring, og betyr læring og kompetanseutvikling for den nyutdannede

Riktig nok kan en nyutdannet lære mye av å se hvordan erfarne utfører sine oppgaver, men det å være inkludert som et fullverdig medlem av et praksisfellesskap vil gi et større læringsutbytte (Stjernstrøm, 2014, s. 89). Jeg ser av mine funn at nyutdannede kan føle seg utenfor fellesskapet, når de møter motstand fra kollegaer. Det kan forekomme ved at de ikke blir inkludert i avgjørelser, eller at medarbeidere ikke følger planer som avtalt. I verste fall kan slik motstand føre til at de mister troen på egen kompetanse. I følge Wenger (2004, s. 122) kan det være utfordrende for en nykommer å bli et fullverdig medlem av et praksisfellesskap. Som en fersk og ydmyk barnehagelærer vil den nyutdannede være en perifer deltager, som er avhengig av de erfarne deltakerne som har kunnskap om barnehagens rutiner, kjennskap til kultur, barn og foreldre.

Motstand – maktkamp eller utvikling

Tidligere forskning på den nyutdannedes første tid i yrket, viser i likhet med mine funn, at mange av de nyutdannede i tillegg til usikkerhet knyttet til egen faglige kompetanse, kan oppleve å møte motstand fra personalet når de lanserer forslag til endring (Eik et al., 2020, s. 215). Motstand fra medarbeidere er utfordrende, og kan hindre den nyutdannede i å finne sin plass i praksisfellesskapet. For å få nærmere svar på hva det er som gjør ledelse av personal som den mest krevende oppgaven for en nyutdannet, spurte jeg mine intervjupersoner om hvordan en eventuell motstand fra medarbeidere kan utarte seg. Uttalelsene deres peker på to faktorer: Personalsammensetningen og de ansattes holdning til endring av praksis.

Personalsammensetning

Når det gjelder personalsammensetning kunne mine intervjupersoner fortelle om ulike erfaringer av hvilken personer i personalgruppen de opplevde motstand fra, etter hvordan personalgruppen var sammensatt. En styrer og en av veilederne påpeker at i de barnehagene der den nyutdannede jobbet i team med andre pedagogiske ledere, var det motstand fra dem de opplevde som mest utfordrende. Det kunne få utslag som å ikke bli inkludert i avgjørelser eller at deres nye forslag ikke ble hørt. En av veilederne mente gjennom sine erfaringer fra veiledning av nyutdannede, at de som opplevde motstanden fra andre pedagogiske ledere, var de som opplevde motstand som mest krevende. Hun hadde blitt fortalt at det for noen nyutdannede ble vanskelig å ta opp ting med disse kollegaene, og at avvisning og ekskludering i arbeidsoppgaver svekket deres tro på egen kunnskap og kompetanse. Dette sammenfaller med noe av det Ødegård (2011, s. 218) så i sin forskning angående maktrelasjoner i personalgruppen. Avvisning og ekskludering kan være en form for taus makt, og motstand som ties, oppleves som vanskeligere enn makt som blir uttrykt verbalt. Det henger sammen med at når ting blir uttalt åpner det seg en mulighet for å drøfte ulike synspunkt og perspektiv. Ved at den nyutdannede etterspør andres forståelse av planer eller tiltak, blir en eventuell motstand utfordret (Eik et al., 2016, s. 98). Ved å håndtere en motstand på en god måte, kan den bidra til positiv utvikling av praksis, ved at partene i fellesskap kommer frem til god praksis.

En av veilederen i min undersøkelse mener at en nyutdannet vil oppleve motstand fra assistenter og fagarbeidere på en mildere måte, fordi en pedagogisk leder i kraft av sin utdanning og stilling, naturlig vil ha mer tyngde ovenfor denne gruppen. På en annen side, viser min og andres forskning at assistenter og fagarbeidere kan gjøre personalledelse svært utfordrende for en nyutdannet (Eik, 2013; Steinnes, 2014; Ødegård, 2011). En av veilederne og begge de nyutdannede i min forskning, utalte at der den nyutdannede stod som eneste pedagogiske leder i teamet, var det motstand fra assistenter og fagarbeidere som skapte størst utfordring. En forklaring på denne motstanden kan være at barnehager gjennom tidene har vært preget av en likhetsideologi, som innebærer et syn på medarbeidere og barnehagelærere som like kompetente til å utføre de fleste oppgavene i barnehagen (Steinnes, 2014; Ødegård, 2011). Et godt eksempel på et resultat av en likhetsideologi er at oppgaver fordeles likt mellom personalet, uavhengig av utdanning.

En av de nyutdannede i min undersøkelse, fortalte at hun ikke likte at hennes assistenter og fagarbeidere i teamet titulerte henne som «sjefen». Hun uttalte i intervjuet: «Jeg har alltid vært opptatt av å bygge lag, og ønsket ikke å fremstå som en leder med en type autoritet som stod over og bestemte hva andre skulle gjøre». Av denne uttalelsen, ser jeg hvordan hun nærmest støttet en likhetsideologi i sin første tid som pedagogisk leder. Jeg tolket denne uttalelsen som at hun mente at

det å fremstå som en tydelig leder, innebar å utøve makt på en negativ måte. Makt blir ofte sett på som noe negativt (Engelstad, 1999, s. 11), og jeg tror mange forbinder ordet makt med å bestemme, herse og overstyre, og dermed noe de vil ta avstand fra. Eik med flere (2016, s. 95) mener et negativt perspektiv på makt kan henge sammen med den likhetskulturen i barnehagen. De mener det er nødvendig at pedagogiske ledere har kunnskap om hvordan makt og motstand kan være noe positivt i det pedagogiske arbeidet. Som drøftet tidligere i denne delen, kan en motstand som håndteres på en god måte føre til refleksjon og utvikling av praksis.

Rådende praksis

Den andre faktoren som beskriver utfordring som kan hindre deltagelse i et praksisfellesskap, er en rådende praksis der medarbeiderne ikke er mottagelige for noe nytt. Det å skulle lede medarbeidere med mange års erfaring fra barnehage ble trukket frem av alle mine intervjupersoner som en forsterkende faktor for utfordringer i personalledelse. De ga eksempler på at de nyutdannedes forsøk på å tilføre noe nytt eller stille spørsmål til praksis ble møtt med: «Sånn har vi alltid gjort det her» eller «Vent skal du se!». En barnehages organisasjonskultur har stor betydning for hvordan personalet møter en nyansatt, og om vedkommende blir inkludert i praksisfellesskapet.

Organisasjonskulturen bestemmer normer og adferd som gjelder for gruppen (Irgens, 2007, s. 166). Dersom det er utviklet en kultur i barnehagen som er imot utvikling og fornying, vil en felles holdning fra personalet være å yte motstand til endring. De tillærte handlingsmønstrene som gjelder for en personalgruppe kan også betegnes som organisasjonens habitus (Larsen, 2011, s. 185). Dersom en nyansatt har mot til å stille spørsmål til det som tas for gitt i barnehagens habitus, blir en motstand utfordret. Å gjøre det kan sette i gang forsvarsmekanismer og kan, som drøftet ovenfor, være utfordrende å håndtere for en nyutdannet (Eik et al., 2016, s. 95). Det kan også være utfordrende å stå imot påvirkningen av en rådende praksis, da et etablert praksisfellesskap kan oppleves som sterkt forpliktende (Bjerkholt, 2017, s. 77). En nyutdannet som opplever å stå litt alene, kan ukritisk bli sosialisert inn i den rådende praksis.

Mine funn viser at støtte fra styrer har stor betydning for at de nyutdannede skal bidra med sin kunnskap inn i praksisfellesskapet. Ved å etterspørre teori, og løfte det som betydningsfullt at den nyutdannede bringer noe nytt inn, vil det fungere som en invitasjon til at den nyutdannede deler og engasjerer seg i utvikling av praksis. I følge (Rambøll, 2021) fremkommer det en bred enighet om at kompetansen til en nyutdannet er en ressurs for profesjonsutvikling i barnehagen eller skolen.

Motstridende forventninger skaper dilemma

Jeg har tidligere drøftet hvordan en sterk organisasjonskultur kan gjøre det utfordrende for en nyutdannet å bli akseptert og inkludert i et praksisfellesskap (Irgens, 2007, s. 166).

Det er blant mine intervjupersoner bred enighet om at den nyutdannedes væremåte i møte med personalgruppen får betydning for hvordan mottagelsen fra personalet og samarbeidet blir. De var samstemte i at det vil være positivt for den nyutdannede å være ydmyk i sitt møte med nye medarbeidere. På tross av at det lå en forventning til de nyutdannede om at de skulle være ydmyke, ble det forventet at de skulle ta ansvar for pedagogisk arbeid, og vanskelige situasjoner.

Mine funn viser at motstridende forventninger til de nyutdannede pedagogiske lederne skaper et dilemma. En av intervjupersonene som var veileder, uttalte at det for mange var vanskelig å vite hvor lenge de måtte være ydmyke før de kunne vise hvem de var som leder. Både hun og en av styrerne betegnet det som et dilemma for de nyutdannede at det var motstridende krav til dem. En forventning om å mestre rollens arbeidskrav fra start, står i motsetning til andre profesjoner. For eksempel vil det for revisjon og sykepleie regnes opp mot to års «inkubasjonstid» før det forventes at en kan gjøre arbeidet fullt ut (Stjernstrøm, 2014, s. 97).

I sin forskning så Ødegård (2011, s. 137) at den første perioden i yrket bærer preg av at den nyutdannede utforsker kultur og rutiner, og bruker tid til å bli kjent med barna. Hun beskriver det som en fredningsperiode, der den nyutdannede er fritatt fra lederoppgaver, for å gjøre seg kjent på avdeling. Ødegård så at ved å gi fra seg makt og la andre gjøre sine oppgaver til andre, ble det utfordrende for dem å posisjonere seg som når de ble klare for det (Ødegård, 2011, s. 152).

5.2 Veiledningsordning – veiledning satt i system

I del 5.1 har jeg drøftet utfordringer nyutdannede kan oppleve den første tiden i yrket, som de kan ha behov for støtte for å håndtere. I denne delen vil jeg drøfte hvordan veiledning kan være et godt verktøy for å støtte de nyutdannede til deltagelse i praksisfellesskapet, der profesjonskvalifisering skjer. Forskningsspørsmålet jeg legger til grunn for drøftingen i denne delen er:

«Hvilken form bør en veiledningsordning ha for å være tilpasset nyutdannede barnehagelæreres behov og situasjon?»

De temaene jeg vil drøfte i denne delen er hvordan systematisk veiledning kan bidra til at de nyutdannede opplever koherens mellom teori og praksis, opplever trygghet og inkludering i praksisfellesskapet, ser motstand som mulighet for utvikling av praksis, har et godt samarbeid med sine medarbeidere og bidrar til en positiv organisasjonskultur med fokus på fag.

I følge prinsippene for veiledning av nyutdannede, vil en ordning innebære å legge en strukturert og målrettet plan for veiledning av nyutdannede, deres første to år i yrket. Veiledningen kan

organiseres ut fra lokale forhold (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Det vil si at det kan være store variasjoner, noe vi kan se av de siste evalueringer gjort av Rambøll (2021, s. 7).

Veiledning av nyutdannede har til hensikt å støtte deres kompetanseutvikling, og er blant annet i form av en kompetansestrategi og retningslinjer for en nasjonal veiledningsordning satt på dagsorden av myndighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2018). I følge Rambølls sluttevaluering er det viktig for kvaliteten på veiledningen at den sees i sammenheng med andre kompetansetiltak i barnehage og skole (Rambøll, 2021, s. 128).

På bakgrunn av prosjektet mitt har jeg kommet frem til tre krav til en veiledningsordning for nyutdannede: Veiledning i praksisfellesskapet, planlagt veiledning i barnehagen og planlagt veiledning utenfor barnehagen sammen med andre nyutdannede. Jeg vil argumentere for veiledning av nyutdannede ut fra disse.

Veiledning i praksisfeltet

Praksisfeltet i barnehagen er den nyutdannedes nærmeste arena for læring i yrket, i sin rolle som pedagogisk leder. I del 5.1 har jeg drøftet mine funn om hvordan den nyutdannedes tilnærming til barnehagen vil ha betydning for samarbeid og inkludering i praksisfellesskapet. Det var blant mine intervjupersoner enighet om at en ydmyk tilnærming vil være positivt for samarbeid og inkludering. I drøftingen kom jeg frem til at barnehagens organisasjonskultur også har stor betydning for inkludering i praksisfellesskapet. Forskning viser at støtte har stor betydning for en nyutdannet opplevelse av trygghet, og at samarbeid og læringskultur har større betydning for mestring av yrket, enn erfaring (Caspersen & Raaen, 2010, s. 327).

Inkluderingsprosess

I den første tiden i yrket, vil den nyutdannede være en perifer deltager av praksisfeltet. Den nyutdannede må gå gjennom en prosess med læring og kunnskapsutvikling sammen med sine medarbeidere, for å bli en legitim og inkludert deltager i praksisfeltet (Lave & Wenger i Wenger, 2004, s. 122). I praksisfeltet utfører en nyutdannet sitt arbeid side om side med erfarne medarbeidere. Ved å være tilknyttet en erfaren pedagogisk leder, vil det være mulighet for å få veiledning i nærhet til profesjonsutøvelsen. Dette er en viktig side av profesjonell veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 100). Når uforutsette situasjoner og utfordringer må håndteres, kan det lede an til uformelle læringssituasjoner. Den nyutdannede har med seg sine nye tanker og ideer inn i det etablerte miljø, og møter en annen erfaring og kompetanse hos de ansatte (Stjernstrøm 2014, s. 89). I et gjensidig samspill mellom ny og erfaren kunnskap, kan den nyutdannede få bidra til at praksis utvikles (Wenger, 2004, s. 123). Gjennom et felles engasjement, utvikler de en felles praksis.

I følge Eraut (i Eik et al., 2020, s. 36) er det de uforutsette, utfordrende situasjonene som gir de beste muligheter for utvikling av kompetanse. Det forutsetter at utfordringen er innenfor det profesjonsutøveren kan mestre. Ved å få veiledning underveis i utførelsen av arbeidet, kan den nyutdannede mestre en ellers uhåndterbar situasjon. På denne måten kan uformell veiledning i nærhet til praksis sikre at den nyutdannede kan utnytte de mulighetene for læring som byr seg, som en viktig del av sin profesjonskvalifisering. Veiledning i nærhet til praksisfeltet, betyr for den nyutdannede at det øker mulighetene for støtte til læring innenfor det Vygotsky betegner som nærmeste utviklingszone (Caspersen et al., 2017, s. 118).

Leder legge til rette

I følge Caspersen med flere (2017, s. 129) retter fokus på en uformell læring i praksisfeltet oppmerksomheten mot institusjonene, og hvordan lederne får en sentral rolle for å legge til rette for uformell læring. Mine funn viser at både styrerne og de andre intervjupersonene ser det som spesielt viktig at styreren støtter opp om veiledningen, og legger til rette for det i hverdagen. En av styrerne uttalte at hun så det som verdifullt at to av hennes pedagogiske veiledere har formell veiledningskompetanse, og hun vil at de skal bruke den kompetansen både til veiledning av nyutdannede, og øvrige medarbeidere. Det ligger i et prinsipp for veiledning av nyutdannede, at veiledningen utføres av kvalifiserte veiledere (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). I følge (Rambøll, 2021, s. 87) viser evalueringen at 38% av veiledere ikke har formell veiledningskompetanse. Mine funn viser at de nyutdannede gjennom deltagelse i formell veiledning utenfor barnehagen både utviklet evne til refleksjon, og fikk kunnskap i å veilede andre som støtte for deres refleksjon. Kollegaveiledning ble ansett som en viktig oppgave, da pedagogiske ledere ifølge rammeplan for barnehager har ansvar for å veilede og sørge for at det pedagogiske arbeidet innfrir styredokumentenes krav (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 16).

Ved å jobbe tett sammen vil veileder og den nyutdannede se hverandres handlinger i det pedagogiske arbeidet. Den nyutdannede ser veilederen utføre oppgaver, og lærer av det. Gjennom uformelle veiledningssamtaler (Bjerkholt, 2017) med felles refleksjon kan den nyutdannede utvide sin forståelse av hvorfor ting er som de er, og lettere se sammenhenger mellom teori og praksis. Ved at veileder ser den nyutdannede utføre sine pedagogiske handlinger, kan det avdekkes aspekter ved praksis som den nyutdannede ikke selv er bevisst (Bjerkholt, 2017, s. 140) . Dette kan løftes til formell veiledning for grundigere analyse og refleksjon.

Planlagt veiledning i barnehagen

Planlagt veiledning i barnehagen er en tilnærming som skaper distanse til profesjonsutførelsen, men kan gi mulighet til felles refleksjon med medarbeidere, der samarbeid og relasjoner kan utvikles. For en nyutdannet kan det være behov for både individuell veiledning og gruppeveiledning.

Ved å løfte situasjoner fra praksis inn i veiledning utenfor profesjonsutførelsen, får den nyutdannede mulighet til å kunne analysere, reflektere og vurdere situasjonen. Det krever at den nyutdannede klarer å beskrive situasjonene med ord, for at veileder og andre skal forstå elementer i situasjonen. For å kunne beskrive og analysere situasjoner, må den nyutdannede inneha kommentatorkompetanse (Molander & Terum, 2008, s. 23). I følge Eik (2013, s. 247), vil de fleste nyutdannede i større grad utvikle sin aktørkompetans, som innebærer den praktiske utførelsen av yrket, enn sin kommentatorkompetanse.

Refleksjon i handling er ifølge (Schön, 2013) vesentlig for profesjonell kompetanse. Ved å løfte en situasjon inn i en formell veiledning utenfor praksis, gir det mulighet til å analysere og reflektere i ro og fred. over situasjonen. Ved å reflektere over situasjonen, analysere og vurdere den, kan man lære hva som påvirket i situasjonen. Den kunnskap man får av refleksjon over handling, bidrar til å forme fremtidige handlinger.

En av styrerne utalte i intervju at hun så det som verdifullt for læringsmiljøet i barnehagen å ansette nyutdannede barnehagelærere. En nyutdannet bringer sine nye tanker og ideer inn i et etablert miljø. Ved at den nyutdannede løfter sine erfaringer og praksisfortellinger inn til felles veiledning, gir det læring og kollektive kunnskapstradisjoner i personalgruppen (Larsen, 2011, s. 187). Den nyutdannede får mulighet til å reflektere selv, og bringe inn sitt teorigrunnlag. Ved at kollegaer deltar i gruppeveiledning, kan de støtte den nyutdannede med sin teorikunnskap og erfaringer. På denne måten kan veiledning bidra til at den nyutdannede inkluderes i praksisfellesskapet, og ny kunnskap gir grunnlag for videre profesjonskvalifisering.

Organisasjonskultur

I enhver organisasjon vil det være utviklet en kultur (Irgens, 2007, s. 164), som former en felles praksis for deltakerne. For en nyutdannet er det lett å ukritisk bli formet inn i etablert praksis gjennom en tilpassingssosialisering (Bjerkholt, 2017, s. 78).

Organisasjonskulturen som er utviklet i barnehagen vil ha stor betydning for lærings og utviklingsmiljøet i barnehagen. Det kom frem av mine funn at styreren har en viktig rolle for å etablere en kultur for deling og interesse for ny kunnskap, og et kritisk blikk på egen praksis. En av intervjupersonene mente at dersom ikke styreren har fokus på faglig utvikling, har personalgruppen

lett for å bli opptatt av praktiske ting oppgaver. Mine intervjupersoner mente alle at det var viktig med rom for faglig oppdatering og faglige refleksjoner i barnehagen, og gjerne ville ha mere tid til det.

Mine funn viser at de nyutdannede ved å utvikle evne til refleksjon i veiledning utenfor barnehagen, får en kunnskap de kan dra nytte av i veiledning av kollegaer i barnehagen. En organisasjon der flere av deltagerne behersker refleksjon vil være et godt grunnlag for læring og utvikling. En av veilederne utalte i intervju at når de ansatte utvikler evne til refleksjon ser man sin praksis utenfra, «da blir det ikke så viktig å ha rett og man blir mer åpen og positiv til å se flere løsninger». Jeg mener det her er snakk om å utvikle evnen til transendent refleksjon, som gjør det mulig å se forbi etablert praksis og se nye muligheter (Søndenå, 2002, s. 22). Veilederen var opptatt av at når flere fikk evne til refleksjon ble det færre diskusjoner fordi de erstattes med refleksjonssamtaler. Ved å jevnlig diskutere og kritisk vurdere barnehagens mål og rådende kultur er det et mål om å videreutvikle praksis (Larsen, 2011, s. 187)

Det var bred enighet blant mine intervjupersoner at også erfarne arbeidstakere både ønsker mer veiledning, og ville hatt et stort utbytte av å få det. En av veilederne uttalte: «Det ville vært en drøm om noen kom inn i barnehagen og veiledet oss som en gruppe». Denne drømmen kan bli til virkelighet dersom det i barnehagen etableres en veiledningsvirksomhet der den nyutdannede får veiledning i gruppe, sammen med erfarne kollegaer (Larsen, 2011). Ved at den nyutdannede løfter sine erfaringer og praksisfortellinger fra hverdagen inn i veiledningen, vil det være mulighet for felles refleksjon blant ny og erfarent personal. Det erfarne personalet bidrar med situert kunnskap som den nyutdannede ikke har kunnet tilegne seg gjennom utdanning. På sin side bringer den nyutdannede nye tanker, ny teori og nye ideer inn i det etablerte miljø (Stjernstrøm, 2014, s. 89). Som en av veilederne i min undersøkelse påpekte, vil det å inkludere den nyutdannedes mening og kunnskap får en ny stemme inn i barnehagen. Hun mener det vil være bra for læringsmiljøet å «ta nye runder på det pedagogiske innholdet i barnehagen».

Planlagt veiledning utenfor barnehagen

Rådende praksis

Ifølge Wenger kan det være utfordrende for en nykommer å få adgang til et etablert praksisfellesskap (Wenger s. 122). Mine funn viser i likhet med tidligere forskning at de nyutdannede kan oppleve motstand fra personalet ved ønske om å endre etablert praksis (Eik et al., 2020, s. 215). I følge Bjerkholt, et det sterke krefter i et etablert praksisfelt, så en nyutdannet kan fort bli ukritisk sosialisert inn i en rådende praksis (Bjerkholt, 2017). Det vil derfor ha stor betydning for deres profesjonskvalifisering, at de finner løsning på utfordringene.

Støtte av likesinnede – gruppe med flere nyutdannede

En av mine intervjupersoner som har erfaring som veileder, forklarte hvordan flere nyutdannede opplevde å bli møtt med en forventning til yrkesutøvelse, som ikke stemte overens med hvordan de selv ville være som profesjonsutøver. En etablert organisasjonskultur, preget av en rådende diskurs som strider mot den nyutdannedes profesjonsverdier, kan skape konfliktfylte situasjoner. For å unngå å bli ukritisk sosialisert inn i en etablert praksis (Bjerkholt, 2017), kan den nyutdannede utfordre barnehagens habitus (Larsen, 2011, s. 185) ved å stille spørsmål til medarbeidernes praksis. Det kan være utfordrende, og veilederen i min undersøkelse mener at støtte fra gruppen i veiledningsordningen, har betydning for at den nyutdannede får styrke til å «stå for det du brenner for – det å huske hvem du er». Det kan få betydning for den nyutdannedes videre utvikling av sin profesjonell identitet Heggen (2008, s. 321). Ved at en nyutdannet i veiledningen får hjelp til å finne en god strategi for hvordan hun kan ta utfordringen opp med rett person, kan det bidra til en bedre posisjonering som pedagogisk leder. En av mine intervjupersoner fortalte hvordan hun tilbake i barnehagen følte seg trygg på at det hun ville gjennomføre var en god løsning. Ved å ha reflektert godt igjennom hvordan hun ville presentere det, var hun trygg i sin rolle. Ofte er motstand fra medarbeidere et resultat av at den pedagogiske lederen selv ikke har tatt tak i sine lederoppgaver. En rådende kultur har ofte et utspring av en likhetsideologi som fører til en holdning om at lederoppgavene kan utføres medarbeidere gjør oppgaver like godt utført av en fagarbeider som en pedagogisk leder. Etter å ha mestret denne lederoppgaven opplevde hun at kollegaene viste henne større respekt. I følge (Eik et al., 2016, s. 98) vil det å håndtere en motstand på en god måte, føre til en positiv utvikling av praksis. Veiledningen ga den nyutdannede i dette tilfelle en løsning på hvordan hun kunne ta opp utfordringen, og det ble tatt godt imot.

Etiske utfordringer

I mine funn kom det frem at nyutdannede kunne ta opp ting de fant kritikkverdige i egen barnehage. Før en nyutdannet er et fullverdig medlem av praksisfellesskapet, kan det være utfordrende å stille spørsmål til rådende praksis (Eik et al., 2016). Både veilederne og de nyutdannede i min undersøkelse fortalte at mange av de nyutdannede syntes det var godt å kunne ta opp ting de satte spørsmålstegn ved eller fant utfordrende, i en trygg gruppe utenfor barnehagen. Ved å ta opp en utfordrende situasjon i denne gruppen fikk de veiledning med en distanse til praksisfeltet, noe som gjorde det mulig å kritisk analysere situasjonen, og se den fra flere perspektiv (Bjerkholt, 2017, s. 74). Gjennom refleksjon over handling og mulighet for å få råd fra veileder eller andre nyutdannede, kan den nyutdannede i fellesskap med dem komme frem til nye løsninger (Schön, 2013, s. 26).

På en annen side ville en av styrerne i min empiri understreke at det ikke er alt som er passende å bringe inn i en veiledningsgruppe som denne. Der de nyutdannede møtte utfordringer som gikk direkte på enkeltpersoner mener hun det ville gå utover taushetsplikten å ta det opp i en ekstern gruppe. I følge lærerprofesjonens etiske plattform skal personvern, blant annet i form av taushetsplikt, sikre kollegers integritet og verdighet» (Utdanningsforbundet, 2012). Styreren i min undersøkelse setter det etiske høyt og mener at en personalkonflikt må løstes på en mer generell måte, slik at den nyutdannede i gruppen kan få veiledning på hvordan slike saker kan løses i barnehagen. Denne styreren uttalte i intervju at hun i sin barnehage veileder sine ansatte til å ta opp personlige konflikter direkte med den det gjelder. Men veiledning kan bidra til hvordan man kan håndtere slike situasjoner – styrke organisasjonskultur, håndtere motstand – få innpass i praksisfellesskapet.

Profesjonsveiledning går blant annet ut på å støtte en profesjonsutøver i å forstå hva yrket innebærer. Det innebærer en kombinasjon av bevisstgjøring og refleksjon rundt egen profesjonsutøvelse samt det å være tro mot profesjonsetiske verdier og trygghet i profesjonsrollen (Bjerkholt, 2017, s. 105). Å være veileder for nyutdannede kan være en krevende rolle, og det ligger i prinsippene en anmodning om veiledere med formell veiledningskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Veilederen

En av veilederne i min forskning uttalte at det var viktig for en veileder å selv få veiledning på oppdraget sitt, som veileder for en gruppe med nyutdannede. Hun stod som veileder alene, og mente det ville være utviklende for veiledningen om hun enten hadde en veileder til å vurdere metoder og tilnærming med, eller å være tilknyttet en veileder. Ved å stå alene vil det være vanskelig å ha et metablick på seg selv som veileder, og på det som foregår under veiledningen (Ulleberg & Jensen, 2017). Slik jeg ser det må veilederen beherske å balansere de profesjonsetiske perspektivene med de etiske aspektene ved veiledning. Alle mine intervjupersoner mente at veiledning i gruppen måtte ta utgangspunkt i de nyutdannedes behov. Dersom det er en utfordrende personalkonflikt kan det ligge et sterkt behov for den nyutdannede å ta opp dette med noen som kjenner konteksten, uten å ha personlig kjennskap til de berørte. Det kan være vanskelig for en veileder å vurdere hvorvidt hun skal vektlegge det profesjonsetiske krav om taushetsplikt, eller om hun skal støtte veisøkerens desperate behov for å finne en løsning på saken. Bør samtalen stoppes, eller kan den dreies over til å vektlegge innholdet som går mer generelt inn på konfliktløsning. Veilederen må være bevisst på at det etiske ved situasjonen det veiledes om vil være der uansett om man forsøker å distansere seg fra det (Lauvås & Handal, 2014, s. 115).

Trygghet og koherens

Alle intervjupersonene i min undersøkelse mener at deltagelse i gruppeveiledning med andre nyutdannede kan bidra til at en nyutdannet blir tryggere i sin rolle som pedagogisk leder. Denne form for veiledning åpner opp for at alle deltakerne bringer sine innspill fra sine erfaringer med barnehagen (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 130). Det dekker et prinsipp i de nasjonale rammene om at veiledning skal «tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Det var bred enighet om at det å møte andre nyutdannede, som kjente på de samme tingene, var spesielt viktig med veiledningen. Som en av de nyutdannede sa: «Vi kan relatere til det samme – det å være ny». En av veilederne mener at mange nyutdannede opplevde at de i barnehagen ikke fikk heder for det de faktisk mestret. For dem var det spesielt viktig å dele mestringserfaringer med andre nyutdannede, og få et klapp på skulderen av noen som forstod hva det hadde kostet dem.

Med en felles forståelse av barnehagekonteksten, sammen med en forståelse av det å være ny i møte med yrket kan denne form for veiledning bidra til støtte, faglig forståelse og trygghet i en sårbar tid. En nyutdannet kan oppleve at erfaringer fra yrket kan være motstridene til teorikunnskap opparbeidet seg i utdanningen (Caspersen & Raaen, 2010). Gjennom felles refleksjon over motstridende oppfatninger, kan denne veiledningen bidra til opplevelse av koherens (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 193).

I følge de nasjonale prinsippene veiledning av nyutdannede, skal de nyutdannede få tilbud om veiledning de to første årene i yrket. Mine funn viser at det å gi veiledning for de nye sammen med noen som hadde jobbet et år i barnehagen, hadde betydning for kvaliteten på veiledningen. Mine informanter beskrev det som positivt, da de det andre året både var tryggere i sin profesjonsrolle, og var tryggere i veiledningssituasjonene. Det ga god mestringfølelse for de med ett års erfaring, noe som styrket deres selvtillit som profesjonsutøver. En av veilederne i undersøkelsen uttalte at det at noen i gruppen har erfaring med gruppeveiledning, og «det å stille de gode åpne spørsmålene», førte til større refleksjon i veiledningene. For første års ansatte ga det en trygghet å være i gruppe med andre års ansatte, i form av mulighet for gode råd og tips fra noen med mer praktisk erfaring. De kan både bekrefte følelsen av å være ny, og fortelle at et eventuelt praksissjokk er forbigående grunnet «foreløpig manglende erfaringer» (Caspersen & Raaen, 2010, s. 316).

Dobbel læring - Utvikler evne til refleksjon

Lærer refleksjon i gruppen drar nytte av det i barnehagen. I følge Rambøll (2021, s. 127) har det betydning for utbytte av veiledningen at både veileder og de nyutdannede har en klar forståelse av hva veiledningen skal være, for at deltagelsen kan gi støtte til deltakernes kompetanseutvikling. En

av styrerne i min undersøkelse uttalte at hun var veldig fornøyd med at to av hennes pedagogiske ledere hadde formell veiledningskompetanse. «Jeg ville jo veldig gjerne at de brukes».

Flere av intervjupersonene var opptatt av at deltagelse på veiledning for nyutdannede ga dem et dobbelt læringsutbytte innen veiledning. For det første utviklet de nyutdannede selv evne til refleksjon, som sammen med annen kunnskap utvikles til praktisk klokskap (Kinsella, 2012, s. 35).

Faglig kompetanse

Min empiri viser at deltagelse i veiledning for nyutdannede i tillegg til å få råd og veiledning, ble «et forum for å snakke fag og reflektere sammen» med andre profesjonsutøvere. En av veilederne forteller at hun så at dette var spesielt viktig for de nyutdannede som var ansatt i en liten barnehage, eller der det av andre grunner ikke var kultur for faglig refleksjon. I følge evalueringen av veiledningsordningen, mener de nyutdannede at veiledning videreutvikler deres kompetanse og praksis, og gjør dem mer bevisst på verdien av egen kompetanse (Rambøll, 2021, s. 97). Veiledning vil på denne måten støtte den nyutdannede i å utvikle fronesis kunnskap, som innehar så vel praktisk og teoretisk kunnskap som kreves av profesjonen, samt evne til refleksjon (Kinsella, 2012, s. 35). Veiledning med distanse til praksis (Schön, 2013, s. 26) kan bidra til at profesjonsutøveren lærer av situasjonen og tar kunnskapen med seg i sin videre profesjonsutførelse. Veiledning vil med det bidra til å styrke utøverens refleksjon i handling, og utvikle en profesjonell klokskap som forventes av en erfaren profesjonsutøver.

Styrers betydning

De fremhever alle at støtte fra styrer hadde stor betydning for om de kunne gå fra avdeling for å delta på veiledning for nyutdannede. Dette gjaldt både personlig støtte til den nyutdannede om at det er viktig og nyttig å delta i veiledningen, og med å gi informasjon til kollegaene om at dette er nyttig og at det skal prioriteres. En av styrerne var veldig tydelig i sine uttalelser rundt dette, og fortalte at hun sa til både den nyutdannede og personal at denne veiledningen skulle prioriteres. Ved spørsmål om det var greit å gå fra avdelingen var det hun som tok beslutningen: «Den avgjørelsen skulle ikke den nyutdannede ta alene». Hun påså i god tid at det var lagt til rette for at det var nok ressurser på avdelingen. En uttalelse fra en av de nyutdannede bekrefter at det lettet veldig på samvittigheten at styreren støttet deltagelse og bidro til at det praktiske var ivaretatt under fraværet.

Læringsbaner

I min drøfting ser jeg på profesjonskvalifisering fra et longitudinelt perspektiv. Dette perspektivet forklarer kvalifiseringen som en prosess som i tillegg til de kunnskaper en profesjonsutøver tilegner seg gjennom utdanning og erfaringer fra yrkeslivet inkluderer øvrige livserfaringer. Med det forstår jeg at det kan være store forskjeller på de nyutdannede den dagen de får sitt vitnemål som

barnehagelærer. Da en person knytter ny kunnskap til allerede ervervet kunnskap og erfaringsgrunnlag, vil også livserfaring ha betydning for hvordan de tilegner seg kunnskap (Steinnes, 2014, s. 79). Underveis i profesjonskvalifiseringen, vil en person følge sin læringsbane og gjennom sammenligning og refleksjon over det som blir presentert, velge de elementer vedkommende ser som nyttige for sin kvalifisering (Witteck, 2012, s. 126). I deltagelsen i de forskjellige kontekstene, vil læringsutbytte være forskjellig for de forskjellige deltakerne. Når en nyutdannet møter andre nyutdannede eller kollegaer, vil deres læringsbaner komme i berøring med hverandre. En slik interaksjon bidrar til utprøving av læringsbanene der de vil påvirke, bli påvirket, tilpasse seg og bidra i fellesskapet. Ved å delta i veiledning med nyutdannede fra andre barnehager, utvides mulighetene for læring og utvikling gjennom flere impulser fra forskjellige arenaer.

Praksis fellesskap utenfor barnehagen

En av styrerne fremhevet en delingskultur som nyttig for kompetanseutvikling, både innad i barnehagen og på tvers av barnehagene i kommunen. Deltagelse i veiledning sammen med nyutdannede fra andre barnehager er en møteplass der deltakerne knytter bekjentskap på tvers av barnehagene, og bringer hver sine erfaringer til felles refleksjon. Deltakerne i denne gruppen møttes regelmessig og utviklet etter hvert et fellesskap for læring og utvikling (Wenger, 2004). En av de nyutdannede påpeker også om læring i denne gruppen, at det å lytte til andres erfaringer «åpner for at man tenker litt nytt om egen praksis». En av styrerne uttalte i mitt intervju at hun hadde erfart ved flere anledninger, at de nyutdannede i veiledning med andre nyutdannede hadde erfart ulik praksis i de forskjellige barnehagene. Ved å ta det opp med styrer i egen barnehage, som igjen tok det opp i felles møter for alle styrere, bidro det til mer lik praksis i flere barnehager. Styreren mener det har vært meningsfullt for de nyutdannede da «likhet er jo det som på mange områder kan skape den største tilfredsheten hos de som jobber i barnehagen», i tråd med en likhetsideologi som mange barnehager preges av.

I følge (Wenger, 2004) deltar vi alle i flere forskjellige praksisfellesskap, både privat og i arbeid. Det å være deltaker av flere praksisfellesskap, også utenfor egen organisasjon kan bidra til nytenkning (Gotvassli, 2015, s. 77), og støtte kompetanseutvikling og videre profesjonskvalifisering.

5.3 Sammenfatning

I denne delen vil jeg sammenfatte drøfting i del 5.1 og 5.2, for å besvare min problemstilling:

«Hvordan kan en veiledningsordning for nyutdannede støtte nyutdannede barnehagelæreres videre profesjonskvalifisering?»

Med rom for lokale tilpasninger kan en veiledningsordning ta form på forskjellige måter (Kunnskapsdepartementet, 2018).

På bakgrunn av min forskning, og prinsipper i de nasjonale retningslinjer for veiledning av nyutdannede (Kunnskapsdepartementet, 2018) har jeg kommet frem til tre krav til en god veiledningsordning for nyutdannede. Med forskjellige tilnærminger, kan de nyutdannedes ulike behov for veiledning imøtekommes:

- Veiledning i praksisfellesskapet, der den nyutdannede er tilknyttet en erfaren profesjonsutøver i barnehagen. Uformell veiledning i situasjoner som oppstår underveis i profesjonsutøvelsen.
- Planlagt regelmessig veiledning i barnehagen, individuell eller i gruppe. Formell veiledning i gruppe, der det skapes distanse til situasjoner, men inkluderer medarbeidere til refleksjon og vurdering. Ved individuell veiledning gis det rom for et analytisk blikk og refleksjon over egen praksis.
- Planlagt regelmessig veiledning utenfor barnehagen, med en veileder som ikke jobber i samme barnehage. Individuell veiledning eller i gruppe med andre nyutdannede barnehagelærere. Formell veiledning med distanse til egen barnehage. Gir muligheter for et utenfraperspektiv på barnehagens praksis og egen profesjonsutøvelse.

Ved å etablere en ordning med flere tilnærminger til veiledning, ivaretar man behovet for å skape nærhet og distanse til profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2017, s. 70). I følge prinsippene i de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede (Kunnskapsdepartementet, 2018), skal det lages en strukturert og målrettet plan for veiledningene.

Det er ikke tvil om at den første tiden i yrket som nyutdannet barnehagelærer, kan oppleves som både utfordrende og uoversiktlig. Opplevelsen av overgangen fra en trygg utdanningskontekst til barnehage som en arbeidsplass med krav og forventninger, beskrives av mange som et praksissjokk. Forskning viser at en nyutdannet ved å skape sammenheng mellom det de har lært i utdanning og det de møter i yrket, vil mestre overgangen på en bedre måte. Veiledning kan være et godt arbeidsverktøy for å bidra til at den nyutdannede ser og forstår sammenhenger mellom erfaringer.

Veiledning i praksisfellesskapet

Når en nyutdannet, underveis i sin praksis møter utfordringer og spørsmål vil det ha læringsverdi å være tilknyttet en erfaren pedagogisk leder som kan veilede i situasjonen. Dette kan betegnes som uformell veiledning i nærhet til praksis (Bjerkholt, 2017, s. 100). Veiledning kan bidra til mestring, og utfordrende situasjoner sees som nyttige læringssituasjoner. I de uformelle læringssituasjoner den nyutdannedes nye kunnskap etablert praksis og erfaring, og gjennom felles refleksjon i uformell veiledning kan de i fellesskap finne løsning ny løsninger. Med det vil veiledningen støtte den nyutdannede til å finne sin plass i praksisfellesskapet.

Lederen har et ansvar for å etterspørre den nyutdannedes teorigrunnlag og legge til rette for deling og faglige refleksjoner. Ved å jevnlig diskutere og kritisk vurdere barnehagens mål og rådende kultur er det et mål om å videreutvikle praksis (Larsen, 2011, s. 187)

Størst læringsutbytte får den nyutdannede ved å være et fullverdig medlem av praksisfellesskapet.

Veiledning tilbaketrasket fra praksis, i barnehagen

Veiledning med distanse til profesjonsutførelsen får man ved å ha veiledning, tilbaketrasket fra praksis. Planlagte veiledningssamtaler regnes som formell veiledning, og bør sees i sammenheng med uformell veiledning (Bjerkholt, 2017). I uformell veiledning kan det komme frem situasjoner eller utviklingsbehov hos den nyutdannede, som kan analyseres og reflekteres grundigere i ro og fred i formell veiledning.

Gruppeveiledning sammen med kollegaer med distanse til profesjonsutførelsen kan være en god måte å lære av hverandres erfaringer, og gjennom analysering og refleksjon utvikle en mer felles pedagogisk praksis. Ved å etterspørre nyutdannedes teori vil den møte etablert praksis, og gjennom felles refleksjon utvikle praksis, og støtte den nyutdannede i å bli inkludert i praksisfellesskapet og videre profesjonskvalifisering.

Veiledning tilbaketrasket fra praksis, utenfor barnehagen

Ved å ha veiledning i en gruppe med andre nyutdannede, får de nyutdannede en arena for å analysere og reflektere over erfaringer de gjør i yrket, i lys av teorikunnskap de har med seg fra utdanningen. Ved å høre erfaringer fra andre barnehager får de et videre perspektiv i sine refleksjoner.

Praktisk klokskap, anses som viktig kompetanse hos en profesjonsutøver, og utvikles over en lang tid i yrket (Kinsella, 2012). Evne til refleksjon er vesentlig for å inneha disse egenskapene, i tillegg til teoretisk og praktisk kunnskap. Mine funn viser at de nyutdannede opplevde en todelt læring ved å delta på veiledning i gruppe med andre nyutdannede. For det første får de selv erfaring med

veiledning og styrket sin evne til refleksjon. Det gjør at de har et reflekterende blikk på egen praksis, og styrker faglig utvikling og god pedagogisk praksis. For det andre utvikler de nyutdannede sin kompetanse i å veilede andre, slik at de i egen barnehage kan dra nytte av metodene i arbeidet med å veilede kollegaer. Mine funn viser at de nyutdannede så på det å styrke kollegers evne til refleksjon som en viktig ansvar.

Når nyutdannede møter en etablert praksis med sitt utenfraperspektiv og nye ideer, kan deres innspill bli møtt med skepsis og motstand fra kollegaene. Mine funn viser at de nyutdannede ved å løfte utfordringer fra sin praksis til veiledning i gruppe med andre nyutdannede, fikk en mulighet til å analysere og vurdere situasjonene med avstand til praksis. Veiledning i denne gruppen kunne gi nye perspektiv i saken, eller råd til hvordan den kunne håndteres. Det kunne både gi løsninger og støtte til å ta opp utfordringer i barnehagen.

Personalet i en barnehage kan forvente at en nyutdannet skal fremstå som ydmyk i møte med barnehagen. På en annen side forventes det at en nyutdannet skal tre frem som en tydelig leder, og ta ansvar i vanskelige situasjoner. Motstridende krav som dette kan skape et dilemma hos de nyutdannede, og forårsake en usikkerhet i deres profesjonsutførelse.

Personalledelse ble i min undersøkelse fremmet som den største utfordringen de nyutdannede har som pedagogisk leder, den første tiden i yrket. Mine funn viser at noen nyutdannede kom i situasjoner som opplevdes så vanskelig, at det reduserte deres selvtillit og tro på seg selv som profesjonsutøver. Ved å løfte utfordringer og følelse av motløshet til veiledning i gruppe med andre nyutdannede, fikk de en distanse til praksisfeltet, og rom for faglig refleksjon. De nyutdannedes samhold og gjensidig støtte i denne gruppen kan utvikle både deres profesjonelle identitet og profesjonsidentiteten (Heggen, 2008).

Uansett hvor godt og nært et samarbeid mellom utdanning og barnehagene som praksisfelt blir, vil det være oppgaver og utfordringer de nyutdannede ikke kan forberedes til i det fulle. Dersom den nyutdannede ikke har tidligere erfaring som gir trygghet i de utfordrende oppgavene, som for eksempel personalledelse fra et annet yrke, som gir en kunnskap som gjør utfordringene lettere å håndtere.

I følge nasjonal strategi for lærerutdanningene, ligger det et hovedmål om at det skal være «aktive profesjonsfellesskap i barnehager og skoler» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det innebærer en forventning om systematisk profesjonalisering og at de nyutdannede blir inkludert på en god måte, som bidrar til deres videre profesjonskvalifisering.

Veiledning må prioriteres fordi: «Man blir rikere av det».

5.4 Avsluttende refleksjoner

Denne avhandlingen har hatt til hensikt å drøfte hvorvidt en veiledningsordning for nyutdannede får betydning for deres videre profesjonskvalifisering. For å komme dit var det nødvendig å belyse hvordan de nyutdannede opplever den første tid i yrket, og hva som påvirker deres profesjonskvalifisering i barnehagen, og videre i yrket. Drøftingen ble oppsummert i 5.3, og jeg vil i denne delen gjøre noen avsluttende refleksjoner.

Jeg har måttet gjøre noen valg for å holde meg innenfor en besvarelse av problemstillingen. Jeg har sett noen temaer som kunne være interessante å undersøke videre innen arbeidet for å styrke kompetanseutvikling i profesjonen barnehage.

Lederen har et ansvar for å se hvilke behov som er i gruppa, men også å se hvilke ressurser som er presentert i gruppa. En veiledningsordning kan etableres internt i barnehagen, og lederen har et ansvar for å legge til rette. Det kan bidra til utvikling av praksis og læring for alle i organisasjonen.

I følge Rambølls sluttevaluering er det viktig for kvaliteten på veiledningen at den sees i sammenheng med andre kompetansetiltak i barnehage og skole (Rambøll, 2021, s. 128). Det kunne vært interessant å gå mer i dybden på hvilke organisatoriske forutsetning det ligger i barnehagene, for å legge til rette for mer bruk av veiledning som et verktøy for kompetanseutvikling.

Det ligger en anmodning om kvalifiserte veiledere i de nasjonale rammene for veiledning, men evaluering av ordningen viser at en stor del av veilederne ikke har formell veiledningskompetanse. Hvordan kan det stimuleres til at flere ønsker å ta utdanningen? Jeg opplever at alle jeg møter som har tatt den har hatt stort utbytte, og ser det som verdifullt for flere områder av profesjonsutførelsen.

En nasjonal strategi for lærerutdanningene oppfordrer til bedre samarbeid mellom lærerutdanninger og praksisfelt. Dersom vi legger til grunn at det er forskjellene mellom kontekstene som gjør overgangen til praksisfeltet utfordrende, kunne vært interessant å sett nærmere på hvordan praksisfeltet kunne bidra mer for å forberede de nyutdannede på ansvaret som kommer. Vil det være nok å forberede de på det gjennom teori? Er det mulig å erfare mer i praksisperiodene i barnehagene. Det er et spesielt tema, siden det å ivareta det pedagogiske arbeidet med barna legger en del forutsetninger for praksistiden.

Referanser/litteraturliste

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm AS.
- Bukve, O. (2016). *Forstå forklare forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausehagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118-129). Universitetsforlaget.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-339). Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Dahl, T. (2006). *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere* (STT 50 A06050). SINTEF Teknologi og samfunn. https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/sluttrapport-med-vedlegg-veiledning-av-nyutdannede.pdf
- Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71464124750002201&context=L&vid=HIT&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,liv%20torunn%20eik,%20avhandling&offset=0
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring. I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen: Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk* (F. Engelstad, Red.). Ad Notam Gyldendal.
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (A28066). SINTEF Teknologi og samfunn. https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2569677/sintef_a28066.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Følgjegruppa for barnehaglærerutdanning. (2017). *Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 5 2017* (ISBN: 978-82-7709-215-7). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-folggjegruppa-for-barnehagelalarutdanning.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax.
- Gotvassli, K.-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Harsvik, T. & Norgård, J. D. (2011). *De beste intensjoner - om innføring av veiledningsordning av nyutdannede lærere*. Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_fra-undersokelse_2011_2.pdf

- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger - fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi; et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi*, (2). <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A Continuum of Reflection and Considerations for Phronetic Judgement. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions* (s. 35-52). Sense Publishers. <https://ezproxy2.usn.no:2537/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=3034705>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk talking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Avtale mellom kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*. <https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. S. (2011). Mentorvirksomhet og kollektive læringsprosesser. I *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (s. 179-194). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014*. Kunnskapsdepartementet og KS. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærer: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Utdanningsdirektoratet.

- <https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Rambøll. (2017). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede lærere og barnehagelærere*. Utdanningsforbundet. [yutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/utdanningsforbundet-nyutdannet-laerer-faktaark_201705.pdf](https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/utdanningsforbundet-nyutdannet-laerer-faktaark_201705.pdf)
- Rambøll. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere - sluttrapport*. Utdanningsdirektoratet. R. management. https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf
- Schön, D. A. (2013). At undervise i knutsnerisk kunnen ved hjelp af refleksjon-i-handling. I *Uddannelse af den reflekterende praktiker: tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle* (s. 22-40). Klim.
- Smeby, J.-C. & Mausehagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausehagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Universitetsforlaget.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. [Doktoravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. <https://oda.oslomet.no/handle/10642/2921>
- Stjernstrøm, E. (2014). Lederens rolle i veiledning av nyutdannede lærere. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s. 87-106). Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og Transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Wenger, E. (2004). *Praksis fællesskaber* (B. Nake, Overs.). Hans Reitzels forlag.
- Wilken, L. (2008). *Pierre, Bourdieu* (V. F. Andreassen, Overs.). Tapir Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2006)
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438207/Nyutdannede.pdf?sequence=1>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv, nyutdannede

Vedlegg 2: Informasjonsskriv, styrere

Vedlegg 3: Informasjonsskriv, veiledere

Vedlegg 4: Intervjuguide, nyutdannede

Vedlegg 5: Intervjuguide, styrere

Vedlegg 6: Intervjuguide, veiledere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Veiledningsordning for nyutdannede»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å løfte frem erfaringer fra dere som har kjennskap til veiledningsordningen for nyutdannede. Du som var nyutdannet og mottok veiledning gjennom denne ordningen, sitter med viktig førstehåndserfaring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave. Min problemstilling er:

«Hvordan kan veiledningsordningen støtte den nyansatte, nyutdannede barnehagelærer i sin profesjonsutøvelse».

Formålet med prosjektet er som sagt å løfte frem den kunnskapen dere som har førstehåndserfaringer med veiledningsordningen, sitter med. Din kunnskap kan belyse om, eller hvordan, en veiledningsordning for nyutdannede kan støtte en barnehagelærers profesjonskvalifisering. Den vil også bidra til å belyse hvilke kriterier som bør ligge til grunn ved etablering av en veiledningsordning. Teorigrunnlaget for oppgaven vil være teori om veiledning og profesjonskvalifisering.

Veiledningsordningen falt bort ved kommunesammenslåingen i 2017. Jeg vet at det skal etableres en veiledningsordning i vår kommune. Jeg synes det er nyttig og interessant å løfte frem deres kunnskap og mening om tidligere veiledningsordning. Hva var det med ordningen som ga deg det største læringsutbytte? Var det noen utfordringer for din deltagelse? Hva vil det være viktig å ta med videre ved etableringen av en veiledningsordning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne aktuelle informanter til mitt prosjekt, har jeg vært i kontakt med hovedtillitsvalgt for barnehager i utdanningsforbundet, og personer i administrasjonen i kommunen. Jeg har der fått navn på deg og andre som har kjennskap til veiledningsordningen.

Jeg vil gjerne at du skal delta i mitt prosjekt, da din personlige erfaring fra veiledningsordningen kan gi spesiell kunnskap og belyse viktige kriterier for en slik ordning.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et individuelt intervju. Det er et semistrukturert intervju som vil si at jeg har utformet noen spørsmål, men kan stille oppfølgings spørsmål dersom det er naturlig, ut fra dine svar. Spørsmålene vil omhandle hvordan du opplevde veiledningsordningen, hva du lærte av å delta på veiledningen og litt om struktur og rammer for ordningen. Jeg vil anta at det vil ta ca. 45 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.
- Det er mulig jeg vil invitere deg til et fokusgruppeintervju sammen med andre informanter som har deltatt på ordningen. Dette har form av en samtale dere imellom, der jeg som ordstyrer gir

Vedlegg 1

dere noen spørsmål eller andre innspill som drøftingsgrunnlag. Jeg vil anta at det vil ta ca. 60 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Dersom du ønsker å se intervjuguide på forhånd, kan du ta kontakt, og jeg sender de pr. mail.

Det er mulig kovid-19 pandemien gjør at intervjuet må foregå på en digital plattform. Om det blir personlig fremmøte eller via teams avtaler vi når vi setter tidspunkt for intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være meg som forsker og min veileder, Liv Torunn Eik, som har tilgang til opplysningene om deg.
- Personopplysningene vil bli lagret på et trygt sted med passordadgang, som kun jeg har tilgang til. Dersom jeg gjør notater, vil jeg anonymisere de i skrivende stund.

I oppgaveteksten min vil jeg anonymisere dere informanter, barnehager og kommune.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.21. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst-Norge* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Inga Arnesdatter Bakke, inga.arnesdatter@gmail.com, tlf. 901 51 156, eller veileder Liv Torunn Eik, liv.t.eik@usn.no, tlf. 31 00 92 22.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no, tlf. 35 57 50 53.

Vedlegg 1

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

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

Med vennlig hilsen

Inga Arnesdatter Bakke
(Forsker - masterstudent)

Liv Torunn Eik
(Veileder – førsteamanuensis Vestfold)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i individuelt intervju.
- å delta i fokusgruppeintervju – hvis aktuelt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Veiledningsordning for nyutdannede»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å løfte frem erfaringer fra dere som har kjennskap til veiledningsordningen for nyutdannede. Du som var styrer med nyansatt nyutdannede barnehagelærere som deltok på veiledningsordningen, sitter med viktig førstehåndserfaring.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave. Min problemstilling er:

«Hvordan kan veiledningsordningen støtte den nyansatte, nyutdannede barnehagelærer i sin profesjonsutøvelse».

Formålet med prosjektet er som sagt å løfte frem den kunnskapen dere som har førstehåndserfaringer med veiledningsordningen, sitter med. Din kunnskap kan belyse om, eller hvordan, en veiledningsordning for nyutdannede kan støtte en barnehagelærers profesjonskvalifisering. Den vil også bidra til å belyse hvilke kriterier som bør ligge til grunn ved etablering av en veiledningsordning. Teorigrunnlaget for oppgaven vil være teori om veiledning og profesjonskvalifisering.

Veiledningsordningen falt bort ved kommunesammenslåingen i 2017. Jeg vet at det skal etableres en veiledningsordning i vår kommune. Jeg synes det er nyttig og interessant å løfte frem deres kunnskap og mening om tidligere veiledningsordning. Hva anser du som det viktigste med veiledningsordningen for dine nyutdannede? Var det noe du så som utfordrende med ordningen? Hva vil det være viktig å ta med videre ved etableringen av en veiledningsordning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne aktuelle informanter til mitt prosjekt, har jeg vært i kontakt med hovedtillitsvalgt for barnehager i utdanningsforbundet, og personer i administrasjonen i kommunen. Jeg har der fått navn på deg og andre som har kjennskap til veiledningsordningen.

Jeg vil gjerne at du skal delta i mitt prosjekt, da du har personlig erfaring med å ha nyutdannede ansatt, som har deltatt i veiledningsordningen. Du kan bidra med spesiell kunnskap og belyse viktige kriterier for en slik ordning.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et individuelt intervju. Det er et semistrukturert intervju som vil si at jeg har utformet noen spørsmål, men kan stille oppfølgings spørsmål dersom det er naturlig, ut fra dine svar. Spørsmålene vil omhandle hvordan du opplevde veiledningsordningen, hva du lærte av å delta på veiledningen og litt om struktur og rammer for ordningen. Jeg vil anta at det vil ta ca. 45 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Vedlegg 2

- Det er mulig jeg vil invitere deg til et fokusgruppeintervju sammen med andre informanter som har deltatt på ordningen. Dette har form av en samtale dere imellom, der jeg som ordstyrer gir dere noen spørsmål eller andre innspill som drøftingsgrunnlag. Jeg vil anta at det vil ta ca. 60 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Dersom du ønsker å se intervjuguide på forhånd, kan du ta kontakt, og jeg sender de pr. mail.

Det er mulig covid-19 pandemien gjør at intervjuet må foregå på en digital plattform. Om det blir personlig fremmøte eller via teams avtaler vi når vi setter tidspunkt for intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være meg som forsker og min veileder, Liv Torunn Eik, som har tilgang til opplysningene om deg.
- Personopplysningene vil bli lagret på et trygt sted med passordadgang, som kun jeg har tilgang til. Dersom jeg gjør notater, vil jeg anonymisere de i skrivende stund.

I oppgaveteksten min vil jeg anonymisere dere informanter, barnehager og kommune.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.21. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst-Norge* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Vedlegg 2

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Inga Arnesdatter Bakke, inga.arnesdatter@gmail.com, tlf. 901 51 156, eller veileder Liv Torunn Eik, liv.t.eik@usn.no, tlf. 31 00 92 22.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no, tlf. 35 57 50 53.

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

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

Med vennlig hilsen

Inga Arnesdatter Bakke
(Forsker - masterstudent)

Liv Torun Eik
(Veileder – førsteamanuensis Vestfold)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i individuelt intervju.
- å delta i fokusgruppeintervju – hvis aktuelt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Veiledningsordning for nyutdannede»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å løfte frem erfaringer fra dere som har kjennskap til veiledningsordningen for nyutdannede. Du som var veileder for nyutdannede barnehagelærere i denne ordningen, sitter med viktig førstehåndserfaring. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave. Min problemstilling er:

«Hvordan kan veiledningsordningen støtte den nyansatte, nyutdannede barnehagelærer i sin profesjonsutøvelse».

Formålet med prosjektet er som sagt å løfte frem den kunnskapen dere som har førstehåndserfaringer med veiledningsordningen, sitter med. Din kunnskap kan belyse om, eller hvordan, en veiledningsordning for nyutdannede kan støtte en barnehagelærers profesjonskvalifisering. Den vil også bidra til å belyse hvilke kriterier som bør ligge til grunn ved etablering av en veiledningsordning. Teorigrunnlaget for oppgaven vil være teori om veiledning og profesjonskvalifisering.

Veiledningsordningen falt bort ved kommunesammenslåingen i 2017. Jeg vet at det skal etableres en veiledningsordning i vår kommune. Jeg synes det er nyttig og interessant å løfte frem deres kunnskap og mening om tidligere veiledningsordning. Hva anser du som det viktigste med veiledningsordningen for nyutdannede? Hva var det med ordningen som ga deg det største læringsutbytte som veileder? Var det noe du så som utfordrende med ordningen? Hva vil det være viktig å ta med videre ved etableringen av en veiledningsordning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne aktuelle informanter til mitt prosjekt, har jeg vært i kontakt med hovedtillitsvalgt for barnehager i utdanningsforbundet. Jeg har der fått navn på deg og andre som har kjennskap til veiledningsordningen.

Jeg vil gjerne at du skal delta i mitt prosjekt, da din personlige erfaring fra veiledningsordningen kan gi spesiell kunnskap og belyse viktige kriterier for en slik ordning. Du kan bidra med spesiell kunnskap og belyse viktige kriterier for en slik ordning.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et individuelt intervju. Det er et semistrukturert intervju som vil si at jeg har utformet noen spørsmål, men kan stille oppfølgings spørsmål dersom det er naturlig, ut fra dine svar. Spørsmålene vil omhandle hvordan du opplevde veiledningsordningen, hva du lærte av å delta på veiledningen og litt om struktur og rammer for ordningen. Jeg vil anta at det vil ta ca. 45 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Vedlegg 3

- Det er mulig jeg vil invitere deg til et fokusgruppeintervju sammen med andre informanter som har deltatt på ordningen. Dette har form av en samtale dere imellom, der jeg som ordstyrer gir dere noen spørsmål eller andre innspill som drøftingsgrunnlag. Jeg vil anta at det vil ta ca. 60 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Dersom du ønsker å se intervjuguide på forhånd, kan du ta kontakt, og jeg sender de pr. mail.

Det er mulig covid-19 pandemien gjør at intervjuet må foregå på en digital plattform. Om det blir personlig fremmøte eller via teams avtaler vi når vi setter tidspunkt for intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være meg som forsker og min veileder, Liv Torunn Eik, som har tilgang til opplysningene om deg.
- Personopplysningene vil bli lagret på et trygt sted med passordadgang, som kun jeg har tilgang til. Dersom jeg gjør notater, vil jeg anonymisere de i skrivende stund.

I oppgaveteksten min vil jeg anonymisere dere informanter, barnehager og kommune.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.21. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst-Norge* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Inga Arnesdatter Bakke, inga.arnesdatter@gmail.com, tlf. 901 51 156, eller veileder Liv Torunn Eik, liv.t.eik@usn.no, tlf. 31 00 92 22.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Paal.A.Solberg@usn.no, tlf. 35 57 50 53.

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

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

Med vennlig hilsen

Inga Arnesdatter Bakke
(Forsker - masterstudent)

Liv Torun Eik
(Veileder – førsteamanuensis Vestfold)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i individuelt intervju.
- å delta i fokusgruppeintervju – hvis aktuelt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE:

Nyutdannet som har deltatt i veiledningsordningen.

PROBLEMSTILLING:

«Hvordan kan veiledningsordningen støtte den nyansatte, nyutdannede barnehagelærer i sin profesjonsutøvelse».

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUGUIDE
Innledning	<p>Tusen takk for at du stiller til intervju.</p> <p>I dette intervjuet er det dine personlige erfaringer og din opplevelse av ordningen som er viktig for meg.</p> <p>Intervjuet er semistrukturert, noe som betyr at jeg stiller deg noen spørsmål jeg har planlagt på forhånd, og stiller oppfølgingsspørsmål der jeg føler det er viktig.</p> <p>Dersom du kommer på ting underveis du mener har betydning, så kom med de.</p>
Situasjon ved deltagelse.	<ul style="list-style-type: none"> • Var du pedagogisk leder eller barnehagelærer? • Hvor lenge var det siden du hadde fullført utdanningen da du fikk denne stillingen? • Hvilken erfaring hadde du fra barnehage før du ble ansatt? • Jobbet du sammen med noen erfarne barnehagelærere? • Opplevde du støtte til din yrkesutøvelse i barnehagen? <i>(Kollegaer, styrer)</i>
På hvilke områder i sin profesjonsutøvelse opplever en nyutdannet barnehagelærer behov for støtte og hvordan kan en veiledningsordning bidra til akkurat det?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke områder av yrket opplevde du behov for støtte? • Fikk du støtte i disse områdene/situasjonene i bhg.? • Hvordan kunne veiledningsordning gi støtte der? • Er det noen områder/oppgaver der veiledningsordningen ikke er til hjelp?
Hvor stor betydning har møtet med andre nyutdannede i samme situasjon?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplevde du som nyutdannet å møte andre i samme situasjon? • I hvilke områder av yrket hadde dette møtet betydning? • Kan du gi noen eksempler på hvordan de andre nyutdannede støttet deg i din yrkesutøvelse?

Vedlegg 4

<p>Hvor stor betydning har møtet med en ekstern veileder og veilederens kompetanse som barnehagelærer og veileder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplevde du å møte en ekstern veileder? • Opplevde du at veilederen i seg selv gjorde noe som støttet deg i din praksis? • Hadde det noen betydning for deg at veilederen også hadde erfaring som barnehagelærer?
<p>Hvordan kan veiledningsordningen være en ressurs – å bidra inn i barnehagen ved å støtte barnehagens læringsmiljø.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken holdning hadde dine kollegaer til at du deltok på veiledningsordningen? • Opplevde du at det å få delta på veiledningsordningen hadde noen betydning for barnehagens læringsmiljø? • Hvordan opplevde du at dine kollegaer så på din kunnskap? <i>(Nye teorier, ny forskning, utenfra blick)</i>
<p>Hvilken form bør en veiledningsordning ha for å gi best utbytte for den nyutdannede?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hva opplevde du som det viktigste med å delta i veiledningsordningen? • Hva var det med ordningen som ga deg det største læringsutbytte? • Ut fra dine erfaringer – hvilken form mener du en veiledningsordning bør ha? <i>(Individuell veiledning eller gruppe, Ekstern veileder, Internt i barnehagen ind./gruppe.)</i> • Var det noe du så som utfordrende for din deltagelse? • Hva vil det være viktig å ta med videre ved en etablering av en veiledningsordning?

INTERVJUGUIDE:

Styrer som har hatt nyutdannet ansatt, som har deltatt i veiledningsordningen.

PROBLEMSTILLING:

«Hvordan kan veiledningsordningen støtte den nyansatte, nyutdannede barnehagelærer i sin profesjonsutøvelse».

Har en veiledningsordning betydning for en nyansatt, nyutdannet barnehagelærer sin profesjonsutøvelse?

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUGUIDE
Innledning	<p>Tusen takk for at du stiller til intervju.</p> <p>I dette intervjuet er det dine personlige erfaringer og din opplevelse av ordningen som er viktig for meg.</p> <p>Intervjuet er semistrukturert, noe som betyr at jeg stiller deg noen spørsmål jeg har planlagt på forhånd, og stiller oppfølgingsspørsmål der jeg føler det er viktig.</p> <p>Dersom du kommer på ting underveis du mener har betydning, så kom med de.</p>
Situasjon ved deltagelse.	<ul style="list-style-type: none"> • Har du hatt mange ansatte som har deltatt på ordningen? • Hvilken kunnskap hadde du om veiledningsordningen da du fikk ansatte som hadde krav på dette? • Hadde du mottatt informasjon? • Hva tenkte du om en slik ordning?
På hvilke områder i sin profesjonsutøvelse opplever en nyutdannet barnehagelærer behov for støtte og hvordan kan en veiledningsordning bidra til akkurat det?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke områder av yrket mener du de nyutdannede har størst behov for støtte? • Hvordan kan deres deltakelse i en veiledningsordning gi støtte der? • Er det noen områder/oppgaver veiledningsordningen ikke er til hjelp?
Hvor stor betydning har møtet med andre nyutdannede i samme situasjon?	<ul style="list-style-type: none"> • Har det noen betydning for en nyutdannet å møte andre i samme situasjon? • I hvilke områder av sitt yrke kan dette møtet ha betydning? • Kan du gi noen eksempler på hvordan de kan gi hverandre støtte?

Vedlegg 5

Hvor stor betydning har møtet med en ekstern veileder og veilederens kompetanse som barnehagelærer og veileder.	<ul style="list-style-type: none">• Har det noen betydning for den nyutdannede om den møter en ekstern eller intern veileder?• Betød det noe at veilederen også hadde erfaring som barnehagelærer?
Hvordan kan veiledningsordningen være en ressurs – å bidra inn i barnehagen ved å støtte barnehagens læringsmiljø.	<ul style="list-style-type: none">• Kan det at de nyutdannede i en barnehage deltar på veiledningsordningen vær en ressurs for barnehagens læringsmiljø? <i>Tar de noe med tilbake, blir styrket osv.</i>• Hvilken holdning hadde den nyansattes kollegaer til at hun deltok på veiledningsordningen?• Hvilken rolle mener du en styrer har i forhold til en nyutdannedes deltagelse i en veiledningsordning?• Kan du si noe om hvordan personalgruppen så på den nyutdannedes bidrag til barnehagen? <i>(Nye teorier, ny forskning, utenfra blikk)</i>
Hvilken form bør en veiledningsordning ha for å gi best utbytte for den nyutdannede?	<ul style="list-style-type: none">• Hva anser du som det viktigste med en veiledningsordning?• Var det noe du så som utfordrende med ordningen?• Hvilken form mener du en veiledningsordning bør ha? <i>(Individuell veiledning eller gruppe, Ekstern veileder, Internt i barnehagen ind./gruppe.)</i>• Hva tenker du vil være viktig å ta med videre ved en evt. etablering av en veiledningsordning?

Tanker etter intervju med deltagere, ang styrers rolle:

- Legge til rette for den nyutdannedes deltagelse i ordningen.
Argumentere for viktighet ovenfor kollegaer
Praktisk mulig – ok for de som blir igjen.
Vanskelig å ta avgjørelsen om å gå fra selv. Spes. som nyutdannet.
- Trekke inn det faglige i praksis, møte og læringsmiljø.

INTERVJUGUIDE:

Veileder som har arbeidet med veiledning av nyutdannede i veiledningsordningen.

PROBLEMSTILLING:

«Hvordan kan veiledningsordningen støtte den nyansatte, nyutdannede barnehagelærer i sin profesjonsutøvelse».

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUGUIDE
Innledning	<p>Tusen takk for at du stiller til intervju.</p> <p>I dette intervjuet er det dine personlige erfaringer og din opplevelse av ordningen som er viktig for meg.</p> <p>Intervjuet er semistrukturert, noe som betyr at jeg stiller deg noen spørsmål jeg har planlagt på forhånd, og stiller oppfølgingsspørsmål der jeg føler det er viktig.</p> <p>Dersom du kommer på ting underveis du mener har betydning, så kom med de.</p>
Veileders kompetanse og erfaring.	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor lenge var du veileder for ordningen? • Har du utdanning som veileder? • Husker du ca. hvor mange nyutdannede som deltok under din tid som veileder? • Hvor lenge hadde du selv jobbet som barnehagelærer når du fikk stillingen? (Var en erfaren barnehagelærer?)
På hvilke områder i sin profesjonsutøvelse opplever en nyutdannet barnehagelærer behov for støtte og hvordan kan en veiledningsordning bidra til akkurat det?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke områder av yrket mener du de nyutdannede har størst behov for støtte? • Hvordan kan deres deltakelse i en veiledningsordning gi støtte der? • Er det noen områder/oppgaver veiledningsordningen ikke er til hjelp?
Hvor stor betydning har møtet med andre nyutdannede i samme situasjon?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva mener du det betyr for en nyutdannet å møte andre i samme situasjon? • I hvilke områder av sitt yrke kan dette møtet ha betydning? • Kan du gi noen eksempler på hvordan de kan gi hverandre støtte?
Hvor stor betydning har møtet med en ekstern veileder og veilederens kompetanse som barnehagelærer og veileder.	<ul style="list-style-type: none"> • Hva mener du det betyr for en nyutdannet å møte en ekstern veileder? • På hvilken måte kunne du støtte den nyutdannede? • Hva opplevde du veide tyngst: din kompetanse som barnehagelærer, eller veileder?

Vedlegg 6

<p>Hvordan kan veiledningsordningen være en ressurs – å bidra inn i barnehagen ved å støtte barnehagens læringsmiljø.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Det at de nyutdannede i en barnehage deltar på veiledningsordningen. Kan du si noe om det kan ha betydning for barnehagens læringsmiljø?
<p>Hvilken form bør en veiledningsordning ha for å gi best utbytte for den nyutdannede?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Hva ga deg størst læringsutbytte som veileder?• Hva anser du som det viktigste med en veiledningsordning?• Var det noe du så som utfordrende med ordningen?• Ut fra dine erfaringer – hvilken form mener du en veiledningsordning bør ha? <i>(Individuell veiledning eller gruppe, Ekstern veileder, Internt i barnehagen ind./gruppe.)</i>• Hva tenker du vil være viktig å ta med videre ved etablering av en veiledningsordning?