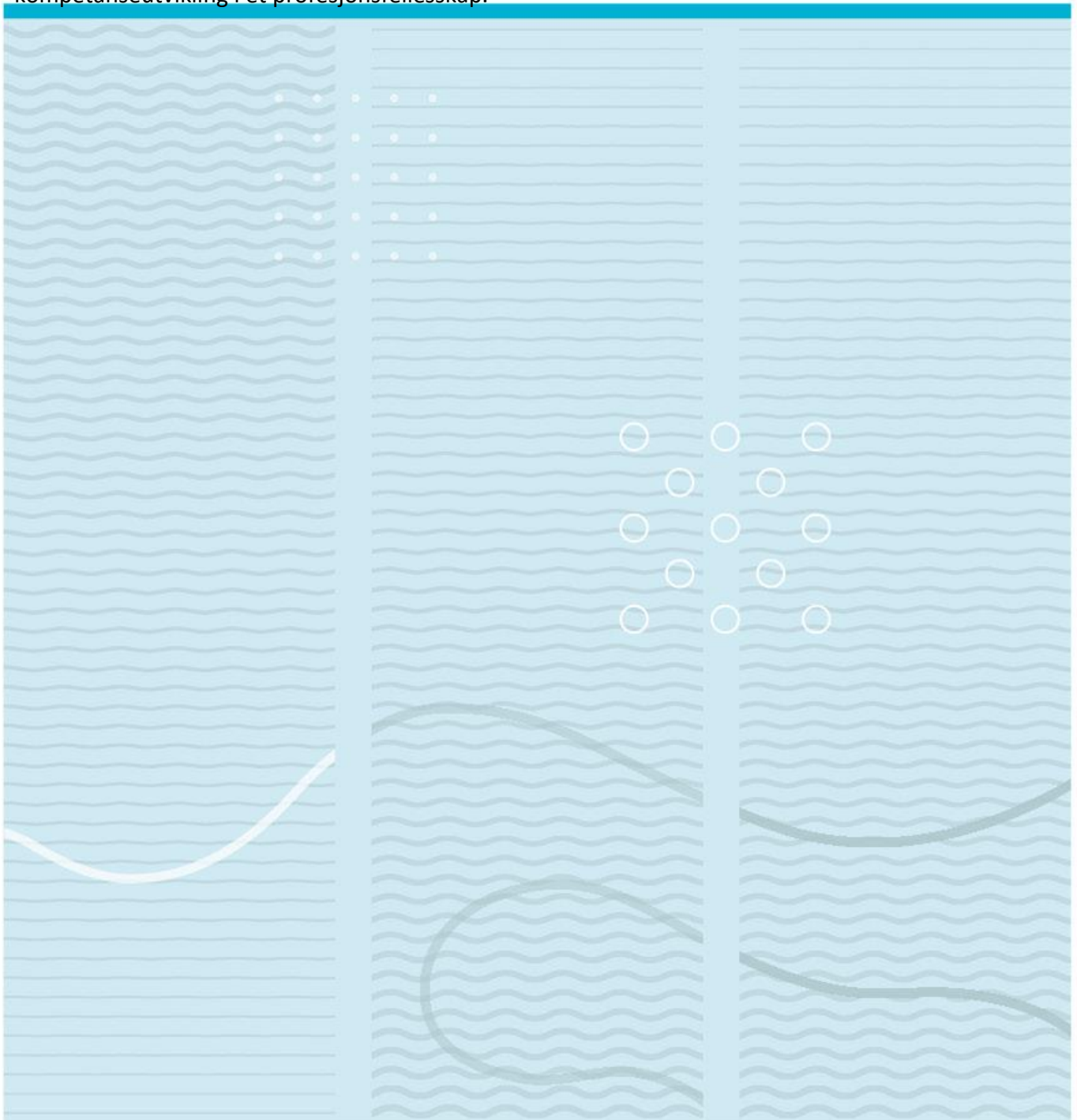


Ida Kristina Hermansen Nystad

«Det kommer fellesskapet til gode!»

En kvalitativ studie om veiledning av nyutdannede barnehagelærere sett i sammenheng med kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap.



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Ida Kristina Hermansen Nystad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Gjennom emnet endringsledelse og veiledning gjorde jeg spennende oppdagelser rundt veiledning, et landskap jeg hadde noe begrenset erfaring med, men likefullt var nysgjerrig på. Tema for masteroppgaven måtte bli rundt veiledning. Forskningsspørsmålet i prosjektet er som følger:

Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere sees i sammenheng med kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap?

Dette prosjektet er endel av studiet Master i pedagogikk med vekt på barnehageledelse ved universitetet ved Sørøst-Norge. Formålet med denne masteroppgaven har vært å sette søkelys på veiledning av nyutdannede barnehagelærere og fordype seg i hvordan veiledningen knyttes til kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap. Prosjektet fremstilles fra et veilederperspektiv hvor veilederne, som deltakere i studien, deler erfaringer og perspektiver rundt veiledning av nyutdannede barnehagelærere og hvordan veiledningen sees i sammenheng med kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap. Gjennom en kvalitativ forskningstradisjon med semi-strukturert intervju som metode, har tre deltakere bidratt med erfaringer, tanker og opplevelser knyttet til tema for prosjektet. Fenomenologisk hermeneutisk analyse er valgt i arbeidet med å analysere datamaterialet. Analysearbeidet ledet fram til følgende fire hoved overskrifter: Støtte, trygghet, tillit og mestring, den nyutdannedes mulighet for kompetanseutvikling, gjensidige læringsprosesser og profesjonsfellesskap, samt tid og strukturelle faktorer.

Prosjektet er bygget opp på tidligere forskning, empiri og et utvalg litteratur. En rød tråd i denne studien peker på betydningen av å skape gode forutsetninger for gjensidige læringsprosesser i sammenheng med kompetanseutvikling for den enkelte. Teorien understreker at den nyutdannede skal sees på som ressurs og bidragsyter til fellesskapet, og sammen med funn belyser studien betydningen av relasjoner og kommunikasjon, samt at det å anerkjenne den nyutdannedes kunnskaper og perspektiver er noe *mer enn å lytte ...* Verdien av støtte og tillit som utgangspunkt for trygghet og mestring, samt ansvarliggjøring og etterspørsel, åpenhet og nysgjerrighet pekes på som sentralt for at den nyutdannede skal kunne tre fram med kunnskap og for kompetanseutvikling både for den enkelte og for profesjonsfellesskapet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Aktualisering – blikk på veiledning	9
1.2 Presentasjon av problemstilling	10
1.3 Sentrale begreper	12
1.4 Sentrale styringsdokumenter og retningslinjer	13
1.5 Oppbygging av prosjektet	14
2 Teori	15
2.1 Teoretisk rammeverk	15
2.2 Veiledning – perspektiver og forståelser	15
2.2.1 Veiledning i et historisk og kontekstuellet perspektiv	16
2.2.2 Systemisk veiledning	18
2.2.3 Kunnskap, refleksjon, kontekstvarhet	19
2.2.4 Støtte og tillit	19
2.2.5 Utfordre og involvere	20
2.3 Kompetanseutvikling	21
2.3.1 Kunnskapsformer og den reflekterte praktiker	22
2.4 Profesjonsfellesskap	24
2.4.1 Profesjonsutøver og profesjonsfellesskap	25
2.4.2 Fellesskap og deltakelse	26
2.4.3 Barnehagen som lærende organisasjon	27
2.4.4 Kommunikasjon i et lærende fellesskap	28
2.5 Sosiokulturell læringsteori	29
2.6 Etikk	31
2.6.1 Kunnskap og subjektet	32
2.6.2 Deltakelse og subjektet	33
2.6.3 Makt og tillit	33
2.6.4 Kommunikasjon og etikk	34
3 Design, metode og analyse	36
3.1 Ontologi og epistemologi	36
3.2 Sosialkonstruktivisme og fenomenologi	37
3.3 Hermeneutikk	38
3.4 Kvalitativt forskningsdesign	39
3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	40
3.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide	41
3.4.3 Gjennomføring av intervjuene og transkriberingen	42
3.4.4 Analyse: Fenomenologisk hermeneutisk metode	43
3.5 Generalisering, reliabilitet, validitet	45
3.5.1 Generalisering	45
3.5.2 Validitet og reliabilitet	46

3.6	<i>Etiske refleksjoner</i>	47
4	Presentasjon av funn	48
4.1	<i>Presentasjon av deltakere</i>	48
4.2	<i>Presentasjon av funn</i>	49
4.2.1	Støtte, trygghet, tillit og mestring i rollen som profesjonsutøver	52
4.2.2	Den nyutdannedes mulighet for egen kompetanseutvikling	54
4.2.3	Gjensidige læringsprosesser i et profesjonsfelleskap	56
4.2.4	Tid og strukturelle rammer	57
4.2.5	Sammenfatting av funn	58
4.2.6	Avsluttende tanker om funn	59
5	Drøfting	60
5.1	<i>Veiledningens betydning for nyutdannedes kompetanseutvikling</i>	60
5.1.1	Kompetanseutvikling	61
5.1.2	Veiledning som brobygger	63
5.1.3	Subjektivitet, makt og frihet	64
5.1.4	Mening, ansvar og refleksjon	66
5.1.5	Trygghet og støtte	67
5.1.6	Oppsummering av forskningsspørsmål 1	68
5.2	<i>Veiledningens betydning for profesjonsfellesskapet</i>	68
5.2.1	Gjensidige læringsprosesser	69
5.2.2	Strukturelle faktorer – nærhet og distanse	70
5.2.3	Veisøker – mottaker eller deltaker	71
5.2.4	Støtte og trygghet, tillit og mestring	73
5.2.5	Oppsummering av forskningsspørsmål 2	74
5.3	<i>Oppsummering av drøftingen i lys av problemstilling</i>	75
6	Avslutning	77
	Referanser	78
	Vedlegg 1 Vurdering NSD	84
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	85
	Vedlegg 3 Informasjon til deltakere før intervjuer	88
	Vedlegg 4 Intervjuguide	89

«Å fortelle er å forstå hva et menneskeliv er» (Olin, 2007). Sitatet står for meg som et symbol på mitt ønske om å høre fortellinger om tema for prosjektet, veiledningsrommet som en ramme for å fortelle og å forstå, og min fortelling i form av masteroppgaven. I tittelen for prosjektet har jeg valgt å bruke et sitat som ble viktig for meg å fremheve, nettopp fordi det kom fram i et av intervjuene, etter spørsmål knyttet til veiledningens betydning. Sitatet viser til sammenhengen mellom veiledning av nyutdannede barnehagelærere og profesjonsfellesskapet: «*Det kommer fellesskapet til gode.*»

For fire år siden tok jeg et valg om å bli student igjen. Å være masterstudent, ved siden av full jobb og familieliv, har krevd mot, struktur og engasjement. Det har tidvis vært krevende og utfordrende, men likefullt givende og inspirerende. Det er med blandede følelser jeg nå avslutter et arbeid som har fylt tidlige morgener, helger og ferier. Det har vært enormt givende og lærerikt å ta et masterstudium og skrive fram en masteroppgave, både med tanke på all teori og forskning jeg har fått lov å dykke ned i, men også i møte med meg selv på denne reisen. Erfaringene, innsikten og refleksjonene underveis har i all ydmykhet gitt meg nye betraktninger på verden og livet, som jeg er takknemlig over å ta med meg videre.

Det å være masterstudent på siste året midt i en pandemi har bydd på noen utfordringer. Det har ikke vært lett for barnehagene å åpne opp og slippe meg inn til intervjuer. En stor takk til de som stilte opp og som klarte å finne tid og rom midt i smitteutbrudd, kohort-organisering og fravær. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Jeg må også takke meg selv ved oppløpet av denne oppgaven, for å ha klart å strukturere og motivere meg selv til å gjennomføre. Takk Linn, min rause leder gjennom studietiden. Du har motivert, inspirert, lagt til rette, utfordra og vært nysgjerrig. Takk til veilederen min Liv Torunn Eik, for tydelige, ærlige, retningsgivende og inspirerende tilbakemeldinger. Til sist og ikke minst går den største takken til familien. BT: takk for tacomiddager, hundepass og at du alltid har tid til oss. Min kjære Alex: takk for alt du er og gjør. Ditt humør, din drivkraft og evne til å både løfte og roe meg har vært og er uvurderlig. Mine kjære barn Mia og Nora: takk for at dere ER. Dere sier: «mamma kan!», jeg sier: «dere kan!».

Larvik, mai, 2022

Ida Nystad

1 Innledning

Barnehagens formål er definert i barnehageloven (2005, §1). I tillegg belyser Østrem (2018) hvordan barnehagelæreryrket er en relasjonsprofesjon: «*barnehagelærerens autoritet og legitimitet springer ut av den gjensidige relasjonen til barnet ...*» (Østrem 2018, s. 181). Barnehagelæreren skal altså manøvrere seg i et komplekst landskap, uten nødvendigvis å lete etter klare svar på hvordan det skal se ut, men stadig åpne opp for nye oppdagelser i møte med seg selv og andre og i omgivelsene. Ledelse, kompetanseutvikling og kvalitet i barnehagen er tett sammenvevd. Barnehagelæreres kompetanse er tett knyttet til barnehagens utvikling, understreker Eik, et al., (2016) og ser på videreutvikling av barnehagelæreres kunnskaper som en forutsetning for kollektive læringsprosesser (Eik, et al., 2016).

Når det gjelder de nyutdannede barnehagelærerne beskrives betydningen av veiledning, med å understreke at en god overgang fra utdanning til yrke er en viktig del av en god barnehagelærer – og lærerkvalifisering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ett sett prinsipper og forpliktelser for veiledning skal legge til rette for et likeverdig tilbud av god kvalitet for alle, med mål om at nyutdannede får en god overgang fra utdanning til yrke, samt utvikle egen kompetanse og trygghet til å bli værende i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018). Målet for veiledningen er også å skape sammenheng mellom profesjonskvalifisering som foregår i utdanningen og den videre profesjonaliseringen som skjer når den nyutdannede kommer ut i yrket. Videre løftes betydningen av at den nyutdannede inkluderes og anerkjennes som ressurs i profesjonsfellesskapet for å kunne bidra med sin oppdaterte kompetanse når det gjelder utvikling av profesjonsfellesskapet i den enkelte barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Denne sammenvevingen er utgangspunktet for oppgavens tema og problemstilling. Valg av tema henger også sammen med egen interesse og barnehagelæreres betydning for barnehagen, ettersom barnehagen er i konstante endringer samt at kvaliteten henger sammen med personalets kompetanse (Eik, et al., 2020, s. 9) og det faktum at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). Relasjoner mellom mennesker er sentralt i alt arbeid i barnehagen, også i veiledning, noe som rører ved grunnleggende verdier og begreper som deltakelse, likeverd, makt og kommunikasjon, og dermed knytter sammen etikken og valg av tema. Etikk henger sammen med verdier og er et aspekt ved alle våre handlinger. Løgstrup (1999, s. 37) gir oss tanken om at «*vi er hverandres verden og*

hverandres skjebne.» Vi blir til i møtet med den andre. Etikken er gjennomgående i alle spørsmål og møter med arbeidet og gjennom alle deler av prosjektet.

1.1 Aktualisering – blikk på veiledning

Den viktigste forutsetningen for god kvalitet er ansattes kompetanse og deres evne til å legge til rette for barn og unges læring og utvikling, heter det på Utdanningsdirektoratet (2020) sine sider om kompetanse og kvalitetsutvikling. Barnehagelærerne har et særskilt ansvar for å lede dette omfattende arbeidet i barnehagen. Sammenhengen mellom kunnskap, ledelse og kvalitet belyses: «*Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være en lærende organisasjon, med en kunnskapsorientert ledelse*» (Meld. St. 24, 2012-2013, s. 62).

Dette understrekes også i Heikka, et al., (2016, s. 290) sin studie: nemlig at ledelse er nøkkelen til å påvirke kvalitet i barnehagen som arena: «*Leadership is a key factor influencing the quality of ECE*». Barnehagelærerne skal lede både seg selv og det øvrige personalet samt det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Grimen (2008, s. 71.) peker på at profesjoners kunnskaps-baser må forstås som mangfoldige. Den kunnskapen som finnes i profesjonen er sammensatt og bygger på ulike teoretiske bakgrunn, tolkningsrom og praktiske ferdigheter (Grimen, 2008). Samarbeid om utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet og pedagogiske arbeidet, beskrives nettopp som et av kjennetegnene for kompetanseutvikling, gjennom å flytte oppmerksomheten fra den enkelte barnehagelærer til fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette belyser sammenhengen mellom kunnskap og utvikling i et profesjonsfellesskap som den nyutdannede skal tre inn i. Utgangspunktet for kontinuerlig kompetansebygging kobles med verdien av å innta et forskende blikk som *tar lite for gitt*, og slik la praksis bli gjenstand for *kontinuerlige undersøkelser basert på analyse og kritisk refleksjon* (Eik, et al., 2020, s. 17). Det er barnehagelærerne som har ansvar for det kontinuerlige arbeidet med å analysere det som skjer i barnehagen i lys av faglige, kritiske refleksjoner, antakelser og begrunnelser, samt lede og veilede personalet i dette arbeidet. Veiledning blir slik sett sentralt i kompetanseutvikling. Gjennom å undersøke både faglige og etiske dilemmaer nærmere, kan vi utfordre og utvikle etablerte vaner og praksiser i barnehagen (Eik, et al., 2020, s. 109).

Veiledningsordningen for nyutdannede barnehagelærere skal bidra til å gjøre den nyutdannede *tryggere* i egen rolle og *videreutvikle* egen kompetanse. Det understrekes at en god veiledningsordning sikrer at den nyutdannede deler ny og oppdatert *kunnskap* med sine kollegaer og videre at veiledning av nyutdannede barnehagelærere er en investering i de ansattes profesjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Forskning viser også til aspekter ved nyutdannede barnehagelæreres muligheter og utfordringer. Eik, et al. (2016, s. 9-25) viser til deres egne doktorgradsavhandlinger og sentrale funn for nyutdannede barnehagelæreres forutsetninger for blant annet mestring, profesjonelle utvikling, samt gjensidige læringsprosesser. Resultatene belyser også dilemmaer ved den nyutdannedes videre profesjonskvalifisering, samt gjensidige læringsprosesser, perspektiver jeg vil ha med meg.

Bjerkholt (2017, s. 11) viser til at det finnes mer litteratur om veiledning knyttet opp mot modeller og teknikker, enn vitenskapelig tilnærminger og empiri-nær forskning. Mitt eget prosjekt springer ut fra en interesse for å se på veiledning i lys av det siste. Barnehagen skal være en lærende organisasjon, noe som blant annet setter krav til en personalgruppe som reflekterer over faglige og etiske problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Veiledning kan bidra til at profesjonsutøvere kan utvikle og påvirke profesjonene og profesjonsutdanningene innenfra, skriver Larsen, et al., (2021, s. 14). Veiledning fordrer etiske dilemmaer i spill, og forfatterne belyser nettopp hvordan det fordrer etiske betraktninger å være ansvarlig for prosesser som både veileder og veisøker føres inn i og videre hvordan en kan åpne for den andres tale (Larsen, et al., 2021). Å ta ordet – å ta stilling – er en krevende øvelse, når ordet er drevet av eller driver diskursen. Foucault viser til at det å ta ordet er å aktivt delta i et sosialt spill: «*I stedet for å ta ordet, skulle jeg gjerne heller ha blitt omhyllt av det og ført bort langt hinsides enhver mulig begynnelse*» (Foucault, 1999, s. 7). Hvem trer fram i veiledningen? Hva kreves for å ta ordet og lytte til ordene? Et historisk og teoretisk blikk på veiledning og en interesse for å studere veiledning av nyutdannede barnehagelærere, i lys av etiske perspektiver, rammer inn valg av tema for prosjektet.

1.2 Presentasjon av problemstilling

De tre aspektene ved mål for veiledningsordningen, som også løftes fram av Eik, et al. (2016); *den nyutdannedes mulighet for egen kompetanseutvikling, opplevelsen av trygghet og mestring i egen rolle og gjensidige læringsprosesser i et profesjonsfelleskap*, danner

bakteppet for problemformulering. Jeg har beveget meg fram og tilbake i formuleringen, gjennom skriveprosessen, men til slutt endt på følgende problemstilling:

Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere sees i sammenheng med kompetanseutvikling i et profesjonsfelleskap?

Sentrale begrep for utforskning av oppgavens problemstilling blir dermed; *veiledning, kompetanseutvikling og profesjonsfelleskap*. Videre har jeg utformet to forskningsspørsmål for å belyse oppgavens problemstilling:

- *Hvilken betydning har veiledningen for den nyutdannedes egen kompetanseutvikling?*
- *Hvilken betydning har veiledningen for profesjonsfelleskapet?*

Forskningsspørsmålene rører ved relasjonen mellom veileder og den nyutdannede, relasjonen mellom den nyutdannede og omgivelsene, kunnskap, samt perspektiver på deltakelse i et læringsfelleskap. Eik et al. (2016, s. 18) viser til hvordan relasjonen mellom individ og kontekst er sentral for hvordan og hva slags kompetanse den nyutdannede bygger den første tiden i yrket. Evalueringen av veiledningsordningen viser til at «flertallet av de nyutdannede nytilsatte barnehagelærerne oppgir at deres kompetanse blir anerkjent og brukt som ressurs inn i profesjonsfelleskapet» (Rambøll, 2021, s.10), noe som er i tråd med de nasjonale prinsippene for veiledningsordningen Samtidig viser studiet til blant andre Eik (Eik, et al., 2016, s. 22) at nyutdannede i begrenset grad opplever å inngå i gjensidige læringsprosesser i barnehagen. Faktorer som trekkes fram som begrensende er blant annet manglende oppfølging og introduksjonsprogram, få faglige drøftinger og liten interesse fra personalet når det gjelder den nyutdannedes fagkunnskaper. Dette peker mot noen spenningsfelt og dilemmaer ved tematikken og jeg er derfor nysgjerrig på hvilke perspektiver veilederne har rundt dette, og hvilke sammenhenger det kan røre ved.

Interessen for å se på hvordan veiledning av nyutdannede kan skape rammer for trygghet, kompetanseutvikling og kollektive læringsprosesser ligger også bak valg av formuleringer i problemstillingen. Jeg har bevisst valgt å bruke ordlyden «*hvordan kan veiledningen ...*, og ikke «*kan veiledningen*», noe som henspiller til et syn på veiledning som noe betydningsfullt i seg selv, og et siktemål om å undersøke *hvordan* veiledningen kan kobles med

kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet. Jeg har i dette prosjektet tatt et valg om å søke veilederne perspektiver og erfaringer rundt veiledningen. Ved å forske på veilederne kan vi få et innblikk i hva som er med på å forme og påvirke veiledningen for de nyutdannede, samt hvilke perspektiver de har på de nyutdannede barnehagelærernes deltakelse og kompetanse.

Tidlig i prosessen med dette arbeidet, ønsket jeg å utforske veiledningen av de nyutdannede barnehagelærerne i sammenheng med et konkret utviklingsarbeid i barnehagen, f.eks. RE Komp. De barnehagene som kunne stille til intervju deltok ikke i et spesielt utviklingsarbeid, noe som peilet problemformuleringen og fokuset for oppgavens utforskning mot kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet mer generelt. Samtidig har jeg holdt ved tanken. Jeg har blant annet valgt å trekke inn perspektiver på barnehagen som lærende organisasjon, noe som kan anses som et kontinuerlig utviklingsarbeid, som også de nyutdannede skal tre inn i, virke i og påvirkes av. Begrepet lærende organisasjon, som jeg vil vende tilbake til, viser til læring, fellesskap, endring og kontinuerlig utvikling. Bøe skriver: «*Når det skapes forbindelse mellom endring og læring, vil erfaringer og kunnskaper på individnivå lede til læringsprosesser på organisasjonsnivå*», (Bøe, 2016, s. 55). Et spennende og komplekst vekselvirke mellom individ og fellesskap.

1.3 Sentrale begreper

Ved siden av *veiledning* vil to sentrale begreper ramme inn prosjektet: *profesjonsfelleskap* og *kompetanseutvikling*. Begrepene vil ramme inn teori kapittelet, men jeg vil kort redegjøre for valg av de to sistnevnte begrepene her.

Jeg har valgt å bruke begrepet profesjonsfelleskap, noe som retter søkelyset mot den nyutdannede barnehagelæreren som profesjonsutøver i et profesjonsfelleskap og dermed profesjonsteorier. Profesjonalitet ligger som en forventning når et yrke beskrives som profesjon og henspiller til både kunnskap, ansvar og tillit, der profesjonell kompetanse bygger på vitenskap og er ervervet gjennom utdanning (Molander og Terum, 2008). «*Det stilles krav til hvordan en profesjonsutøver utfører sine arbeidsoppgaver*», skriver Eik et al., (2016, s. 44), samtidig som profesjoner kjennetegnes ved autonomi og innebærer i stor grad skjønnsutøvelse. Profesjonell skjønnsutøvelse krever at teoretiske og etiske vurderinger ligger til grunn for valg og argumentasjon (Eik et al., 2016). Grimen og Molander (2008, s. 180), belyser skjønnsbegrepet og kobler det opp mot blant annet vurdering og dømmekraft, og viser

hvordan det innebærer praktisk resonnering omkring normative, kontekstuelle og etiske aspekter. Den nyutdannede barnehagelæreren, som profesjonsutøver, står ovenfor komplekse arbeidsoppgaver som stiller høye krav til profesjonell skjønnsutøvelse og kobler sammen profesjonsutøvelse, fellesskap og kompetanseutvikling.

Jeg har tatt et valg om å benytte ordet kompetanseutvikling. Jeg kunne valgt ordet kompetansebygging, som kanskje mer umiddelbart henviser til det sosiokulturelle perspektivet, som ellers står som en viktig teoretisk ramme for oppgaven. Ordet kompetanseutvikling benyttes i stor grad i styringsdokumenter og retningslinjer for barnehagen, som omhandler utviklingsarbeid og felles kompetanseløft. Disse styringsdokumentene samt retningslinjene ligger også som et bakteppe for valg av tema og problemstilling og oppgavens aktualitet. Felles kompetanseutvikling innad i dette profesjonsfellesskapet som den nyutdannede barnehagelæreren skal inngå i, peker også mot teorier om kunnskap, kommunikasjon, læring og deltakelse.

1.4 Sentrale styringsdokumenter og retningslinjer

Jeg vil kort trekke fram noen perspektiver fra ekspertrapporten for barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018) i lys av barnehagens samfunnsmandat, redegjøre for nasjonale rammer for veiledningsordningen, prinsipper og forpliktelser, samt kompetanse for fremtidens barnehage, før jeg ser nærmere på sluttrapporten fra Rambøll (2021).

Barnehageloven (2005) og rammeplan for barnehagen er barnehagens viktigste styringsdokumenter. Samfunnsmandatet gitt i lov og forskrift skal ligge til grunn for alt arbeid i barnehagen:

«Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal sees i sammenheng»,
(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å ivareta barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ekspertrapporten (Kunnskapsdepartementet, 2018) belyser hvordan barnehagelærerne jobber i et komplekst pedagogisk felt, der mange

hensyn er viktig samtidig og viser til hvordan barnehagelæreren beveger seg mellom ulike spenningsfelt. Det pedagogiske spenningsfelt kan dreie seg om hvordan sentrale barnehagefaglige begreper som omsorg, lek, læring og danning forstås og arbeides med, ettersom disse ikke er entydige (Kunnskapsdepartementet, 2018) og dermed formes av og beror på barnehagelæreren og profesjonsfellesskapet. Ekspert rapporten understreker at det i et profesjonsperspektiv ligger forventninger om jevnlig faglig utvikling og at det innebærer en forutsetning om at barnehagelærerne er deltakere og ikke kun mottakere i utviklingsprosesser. At barnehagelærerne selv har en hovedrolle i utviklingen av profesjonens kunnskap og arbeidsmåter, både gjennom forskningsprosjekter, men først og fremst gjennom kontinuerlig utvikling i den enkelte barnehage, trekkes frem som betydningsfullt i ekspert rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 275).

Kunnskapsdepartementet (2018) har utarbeidet ett sett prinsipper og forpliktelser for veiledningen, som omhandler mål og rammer for kvalitet i veiledningsordningen for nyutdannede lærere og barnehagelærere. Prinsippene og forpliktelsene var satt gjeldende fra 10.09.18-31.07.21, og er foreløpig forlenget til 31.07.22. Problemstillingen for dette prosjektet henspiller til disse målene for veiledningsordningen. I samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning, utformet Kunnskapsdepartementet i 2018 (s. 7) 12 nasjonale prinsipper for hvordan god veiledning bør gjennomføres. Blant annet skal veiledningen bidra til sammenheng og god overgang fra utdanning til yrke, inkludere og anerkjenne den nyutdannede som ressurs, bidra til motivasjon og videreutvikling samt tilpasses den enkelte. Det understrekes at veiledning av nyutdannede lærere for barnehage og skole kan bidra til kompetanseutvikling for den enkelte, samt utvikling av profesjonsfellesskapet, dersom den nyutdannede inkluderes og anerkjennes som bidragsyter og ressurs i profesjonsfellesskapet, og videre dersom veiledning inkluderer både den nyutdannede og kolleger (Kunnskapsdepartementet, 2018). Begrepene som understrekes her blir dermed sentrale i oppgaven.

1.5 Oppbygging av prosjektet

Innledningsvis presenteres prosjektets tema, aktualitet og problemstilling, samt sentrale begreper for prosjektet.

I kapittel 2 blir det teoretiske rammeverket presentert, og avsluttes med et avsnitt om etikk.

I kapittel 3 blir prosjektets metodiske tilnærming presentert. Det blir redegjort for design, metode, utvalg og analytiske metode, samt etiske perspektiver knyttet til prosjektet.

I kapittel 4 blir funnene presentert gjennom valgte analytiske metode.

I kapittel 5 blir funnene drøftet i lys av teori under forskningsspørsmålene som hovedfokus.

Kapittelet avsluttes med en oppsummering av prosjektets funn og bidrag, før en avslutning med noen refleksjoner over arbeidet samt implikasjoner for fremtiden.

2 Teori

Teori kan beskrives som «*et spesielt perspektiv som benyttes når virkeligheten skal betraktes*» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 20). Teorier, og teoretiske perspektiver, anvendes for å få en dypere forståelse for et avgrenset område. De teoretiske perspektivene jeg har trukket fram i dette prosjektet baserer seg på sentrale begreper i problemstillingen, og danner sammen med empirien grunnlag for drøftingen.

2.1 Teoretisk rammeverk

Ettersom problemformuleringen dreier seg rundt kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap og veiledning i sammenheng med dette, har jeg valgt å se nærmere på dette i lys av et sosiokulturelt perspektiv, noe som i stor grad dreier mot fellesskap, kommunikasjon og sammenhenger mellom individ og kontekst. Mitt valgte teoretiske rammeverk, er videre orientert rundt teorier omkring profesjon, veiledning, kommunikasjon, kunnskap og læring, for å studere de sentrale begrepene samt empiri gjennom sammenhenger og motsetninger og for å kunne innta et bredere perspektiv inn mot drøftingen. Både oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted samt teoretiske rammeverk bygger på, samt skaper forståelser for sentrale begreper i prosjektet, og er relevant for å kunne svare på prosjektets problemstilling. Veiledning, kompetanseutvikling samt profesjonsfellesskap vil stå som de første hovedoverskriftene i den følgende teori delen og sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori samt etiske perspektiver.

2.2 Veiledning – perspektiver og forståelser

I retningslinjene for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6), defineres veiledningsbegrepet slik; *en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe.*

Skagen (2011, s.24) beskriver blant annet veiledningsbegrepet som «*samtaler mellom yrkesutøvere innenfor en kontekst*» og peker på at både innhold og samspillet mellom partene er vesentlig, noe som underbygger betydningen av relasjoner og dialog. Yrkesutøvere er i denne sammenhengen den nyutdannede barnehagelæreren og profesjonsfellesskapet, som i dette prosjektet viser til gruppen barnehagelærerne. Konteksten er både veiledningssamtalen og fellesskapet den nyutdannede skal inngå i. Ettersom jeg er nysgjerrig på veiledning av nyutdannede barnehagelærere velger jeg å forstå veiledning som *profesjonsveiledning*, ettersom det dreier seg om ulike aspekter ved det å være barnehagelærer knyttet opp mot samfunnsmandatet og dermed kunnskaper og erfaringer knyttet til profesjonsutøvelsen, profesjonens autonomi, samt pedagogisk skjønn og kritisk tenkning. Bjerkholt (2017, s. 11) beskriver nettopp sammenhengen mellom veiledning og ulike aspekter ved det å være barnehagelærer. Begrepet *veiledning* i eget prosjekt henspiller til en slik forståelse, og bygger på Bjerkholt (2017) sine perspektiver knyttet til profesjonsveiledning. Jeg vil komme tilbake til selve profesjonsbegrepet.

Veiledningsbegrepet kan forstås og studeres ut fra ulike perspektiver. Bjerkholt (2017) presenterer veiledning i lys av et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv, og viser til en forståelse av begrepet som en arena for læring og utvikling, der to eller få personer inngår i samtale. En læringsarena der kunnskap og erfaring utveksles, etiske dilemmaer drøftes, kritisk tenkning utøves og der undersøkende og kreative prosesser kan tre fram (Bjerkholt, 2017, s. 5). Jeg har altså valgt å se på veiledning som profesjonsveiledning og i lys av sosiokulturelle perspektiver tar jeg utgangspunkt i Bjerkholt sin definisjon av veiledning:

«Veiledning er en dialogisk virksomhet som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Denne sammenhengen veves inn i og konstituerer veiledningens form og innhold. Veiledning kan foregå som uformell eller mer formalisert virksomhet. Virksomheten er målrettet, prosessuell og relasjonell, og hensikten er å fremme utvikling og læring» (Bjerkholt, 2017, s. 88).

2.2.1 Veiledning i et historisk og kontekstuellet perspektiv

En sosiokulturell tilnærming til veiledningsbegrepet innebærer å forstå veiledning i lys av den historiske og kulturelle konteksten som veiledning foregår innenfor (Bjerkholt, 2017, s. 197), hvorpå denne konteksten innebærer både rammer og forutsetninger for handling, innhold,

relasjoner, perspektiver og kommunikasjon. Dermed blir det, med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på veiledning, sentralt å se på de historiske, sosiale og kulturelle aspektene ved veiledningsfeltets historie, for å forstå dagens veiledningslandskap (Bjerkholt, 2017, s. 123). Å se på veiledning i et historisk perspektiv, kan bidra til å belyse hva som har preget og preger feltet og hvilke diskurser vi lar oss føre av og selv fører videre.

Veiledning kan sees i lys av og har røtter i ulike retninger og tradisjoner. Ulleberg og Jensen (2017, s.31) beskriver to hoved-tradisjoner de mener pedagogisk veiledning er preget av, nemlig veiledning som refleksjon på den ene siden og handlingsorientert tradisjon på den andre. Mesterlære tradisjoner peker mot forståelser av læring som sosial praksis og veiledning som praktisk virksomhet (Bjerkholt, 2017, s. 123). Tanken om at mesteren viser, instruerer og modellerer, bærer røtter også inn i dagens mesterlæretradisjon, gjennom at læringen foregår i ulike former for fellesskap og blir en del av en sosial og historisk praksis (Bjerkholt, 2017, s. 127). Mesterlæretradisjonen kan gi assosiasjoner mot det asymmetriske forholdet mellom ny og erfaren, eller novise og mester, og tradisjonen kan belyse dilemmaer knyttet til maktposisjoner og reproduksjon av praksis (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 33).

Begrepet *mesterlære* deles gjerne inn i *personorientert* og *desentrert* mesterlære (Bjerkholt, 2017, s. 128). Forholdet mellom veileder og veisøker og videre hvordan veilederen, mesteren, gjør faget kjent gjennom modellering, instruering og språkliggjøring, for veisøkeren, er sentralt innen den *personorienterte* mesterlæren (Bjerkholt, 2017, s. 128). *Desentrert* mesterlære setter søkelys på ressurser i fellesskapet og viser til prosessen fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse (Lave og Wenger, 2003, s. 79), begreper jeg vil vende tilbake til. Denne veiledningstradisjonen har etter hvert også innebefattet i større grad kritikk og refleksjon, noe som peker i en mer deltakende retning (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 33). I et historisk perspektiv har veiledning beveget seg fra forståelser basert på kognitivistisk, kontekstuavhengig, individorientert kunnskaps- og læringssyn, til et sosiokulturelt kunnskaps- og læringssyn som ser på kunnskap og forståelse i et kontekststøttet og relasjonelt perspektiv (Bjerkholt, 2017).

Bjerkholt (2017) viser til et paradigmeskifte innen syn på kunnskap og læring i lærerutdanningene i perioden 1970-1990, der et sosiokulturelt kunnskaps- og læringssyn i stadig større grad utfordret et tidligere kontekstuavhengig og individorientert læringssyn. I 1990-årene bidro endringer i syn på kunnskap og læring til nye perspektiver på veiledning, og

fenomenet taus kunnskap ble sentralt (Bjerkholt, 2017, s. 127). Bjerkholt (2017) skriver at i denne tidsperioden ble også forståelsen av det tradisjonelle kunnskapssynet utfordret av et intersubjektivt kunnskapssyn, der kunnskap deles og læring skjer i et fellesskap. I et sosiokulturelt perspektiv sees nettopp læring i lys av samspillet mellom individers læring og kollektive ressurser for tenkning og handling, og kunnskapstraderingen skjer gjennom at omgivelsene fortolkes – eller *medieres* (Säljö, 2008, s. 67), noe jeg kommer tilbake til. I refleksjonstradisjonen har handling- og refleksjonsmodellen for veiledning, utviklet av Handal og Lauvås vært sentral, der en grunnleggende tanke dreier seg rundt forholdet mellom tenkning og handling (Lauvås og Handal, 2019, s. 131). Grunnideen er at veiledningen skal bidra til å utvikle veisøkers praktiske yrkest teori, bevissthet og selvstendighet, med et grunnleggende prinsipp om at veiledning skal skje på veisøkers vilkår gjennom å gjøre sammenhengen mellom handling, og teoretiske samt etiske begrunnelser, tilgjengelig for utforskning (Ulleberg og Jensen, 2017). Historiske skifter og veiledningstradisjoner påvirker på mange måter veiledningssituasjoner, både i lys av innhold og organisering.

2.2.2 Systemisk veiledning

Ulleberg og Jensen (2017) skriver om systemisk veiledning, som springer ut fra systemisk familieterapi og tenkning og som bygger på Batesons kommunikasjonsteori (Ulleberg, 2014). Jeg vil kort nevne systemisk veiledning her og vende tilbake til kommunikasjonsteori senere i teorikapittelet. Søkelys på relasjoner mellom mennesker, en forståelse av virkelighetsforståelser som mangfoldige og at all erfaring er subjektiv, er sentralt i systemisk veiledning (Ulleberg, 2014, s. 102). I motsetning til et mekanisk paradigme, med en lineær årsak-virkning tilnærming, vil systemisk veiledning vise til en sirkulær forståelse av feedback, der det pågår kontinuerlig interaksjon som påvirker systemet eller deltakerne (Ulleberg og Jensen, 2017). Dette står slik sett i samsvar med en sosiokulturell tilnærming, som vi skal se, og perspektiver på hvordan læring skjer. Begrepet konstruktivisme viser til hvordan vi gjennom å reflektere over egne erfaringer konstruerer vår forståelse av virkeligheten (Ulleberg og Jensen, 2017). Virkeligheten konstrueres i møter og i samhandling med andre, noe som slik spiller inn i veiledningssamtalen i lys av relasjonen mellom deltakerne. Dette understrekes slik: «*Veiledningssamtaler kan forståes som sosiale konstruksjoner der samskaping av mening finner sted*» (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 60).

2.2.3 Kunnskap, refleksjon, kontekstvarhet

Bjerkholt (2017, s. 95) skriver at ulike kunnskapsformer krever ulike tilnæringer til veiledning og løfter perspektiver på Aristoteles sine begreper episteme, techne og fronesis, i forhold til veiledning, begreper jeg vil vende tilbake til. Men kort her - i veiledning vil utvikling og læring knyttet til kunnskap som fronesis kunne peke mot mesterlære, modellering og felles meningsskaping i et praksisfellesskap, peker Bjerkholt (2017) på, noe som også vil innebære at veiledningen har søkelys på betydningen av oppmerksom tilstedeværelse og kontekstvarhet og videre en etisk tilnærming. Samtidig må alle kunnskapsformene anses som like sentralt for profesjonsutøveren (Gilje, 2017, s. 22), noe som dermed vil spille inn på veiledningen. Likefullt som ulike tilnæringer til forskjellige kunnskapsformer vil kunne skape et mangfold av ulike veiledningssituasjoner. Bjerkholt (2017, s. 97) peker på at det er samspillet mellom ulike kunnskapsformer som er sentralt i profesjonsutøvelsen og dermed også i profesjonsveiledningen. Dette viser til betydningen av at veiledere også har innsikt i de ulike kunnskapsformene.

Bjerkholt (2017) hevder at refleksjoner rundt praksis kan bli redusert kun til profesjonsutøverens handlinger, dersom veiledning begrenser seg til et ensidig fokus på den enkeltes praktiske yrkesteori. Forholdet mellom praksis som kontekst og veisøkerens praktiske yrkesteori anses som sentralt for veiledningen, noe som løfter betydningen av relasjonen, veiledning som felles meningsskaping og at både veisøker og veileder deler og utforsker kunnskap. Som nevnt, i lys av episteme, techne og fronesis, understrekes det at både forskningsbasert kunnskap, solide teknisk-praktiske ferdigheter og etiske vurderinger er en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse (Gilje, 2017, s. 22), noe som dermed også må sees i sammenheng med veiledningssituasjonen.

2.2.4 Støtte og tillit

Tonna, et al., (2017) understreker i sin studie, betydningen av støtte og tillit i veiledning. Skagen (2011, s.12) belyser også hvordan læring og utvikling har bedre betingelser for å lykkes der hvor tillit er fremtredende i veiledning. Videre trekker Bjerkholt (2017) fram at veiledning kan være en arena for at deltakerne opplever seg som subjekter i en læringssituasjon dersom situasjonen tilpasses. Larsen (2017) skriver om hvordan veiledningssituasjonen kan romme subjektivitet, nettopp fordi veiledningen er uforutsigbar og

kan skape mulighetsrom ettersom veileder og veisøker skaper nye tankemønstre sammen, ved å møtes og tre frem for hverandre. Tillit, støtte til å reflektere kritisk og en åpenhet synes dermed sentralt i veiledning. Men hva er tillits-fremmende for den andre? Etikdens utgangspunkt ligger i usikkerheten (Larsen, 2017), og peker mot betydningen av at ikke alt er forhåndsbestemt i en veiledningssituasjon, ettersom det er nettopp gjennom kontinuerlig kritisk tenkning vi utvikler vår evne til skjønsmessige vurderinger (Larsen, 2017), noe som er selve kjernen i profesjonsutøvelsen i barnehagen.

Bjerkholt (2017, s. 117) sine studier belyser veiledningssamtalen som kompleks og mangefasettert, der forhold ved asymmetri og symmetri rører ved aspekter som anerkjennelse, likeverd, makt og autoritet. Det vises blant annet til dilemmaer ved veisøkers opplevelse av å være underlegen og der opplevelsen av å bli vurdert står i veien for å tre fram med egne tanker og refleksjoner i veiledningssituasjonen. Opplevelse av likeverd knyttes slik også til begreper som makt og autoritet og det er både historiske og kontekstuelle årsaker til at veiledning gir assosiasjoner til vurdering og kontroll, der definisjonsmakten ligger hos veilederen (Bjerkholt, 2017). Bjerkholt (2017, s. 201) viser også til Vygotsky og den kulturhistoriske tradisjonen som løfter betydningen av motstand, friksjon og motsetninger som en drivkraft i all utvikling og læring. Begrepene henspiller til betydningen av ulike perspektiver, motsetninger, dilemmaer og kritisk tenkning, noe som kan anses som forutsetninger for utvikling i arbeidet med veiledning. Det synes med andre ord sentralt å koble sammen betydningen av deltakelse og ulike perspektiver med kunnskapsutvikling. Jeg synes Biesta (2014) sine perspektiver er interessante rundt nettopp hvordan pedagogiske situasjoner som forutsetter menneskelig likeverd, alltid vil være uforutsigbare og slik sett åpne for den andre i situasjonen, noe som fordrer pedagogisk klokskap, eller dømmekraft.

2.2.5 Utdrede og involvere

Perspektivering trekkes fram av Bjerkholt et al., (2014, s. 21) som et hjelpemiddel for å innta en kritisk analyse over pedagogiske valg i en veiledningssamtale. Ved å innta ulike perspektiver, og se på ulike begrunnelser kan den nyutdannede få støtte til å utvikle kritisk tenkning over egne pedagogiske valg og eksisterende praksiser. Bjerkholt skriver:

«Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er det målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike

perspektiver. Refleksjon og kritisk gransking av antakelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling.» Bjerkholt (2017, s. 88).

Tonna, et al., (2017) løfter veiledning som et dialektisk forhold, noe som kort sagt fordrer grunnleggende respekt og aktiv involvering fra begge parter i en veiledningssituasjon. På den andre siden beskrives læring som en transaksjonell prosess, der kunnskap kan overføres fra en person til en annen (Tonna et al., 2017). Uansett peker altså sammenhengen mellom veiledning, kunnskaps- og kompetanseutvikling mot betydningen av relasjoner mellom mennesker, noe som på mange måter rører ved grunnleggende verdier og begreper som demokrati, respekt og likeverd, og knytter veiledning, kompetanseutvikling og etikk tett sammen. Motsetningene som kommer til syne ved ulike tilnærminger til kunnskap og veiledning peker på dilemmaer knyttet til blant annet makt, sosialisering, relasjoner og eierskap til kunnskap.

2.3 Kompetanseutvikling

Retningslinjene for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole setter klare forventninger om at veiledningsordningen skal skape sammenheng mellom den profesjonskvalifiseringen som skjer i utdanning og den videre profesjonaliseringen som foregår i yrket og det understrekes at ansvaret for å ivareta nyutdannede lærere og barnehagelærere ligger hos arbeidsgiver hvor på veiledning og kompetanseutvikling er en stor del av dette ansvaret (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8). Smeby og Mausethagen (2017, s. 11) understreker at kunnskaps- og kompetanseutvikling er en dimensjon ved det å være profesjonsutøver som strekker seg gjennom hele karrieren. Kompetanseutvikling vil dermed romme både kunnskaper, ferdigheter, erfaring og holdninger og henspiller slik sett til kunnskapsformene, som jeg vil belyse i dette kapittelet. Dale skriver; «*enhver profesjon forutsetter og uttrykker kompetanse, men enhver kompetanse er ikke innenfor en profesjon*» (Dale, 1999, s. 25). Jeg vil med dette starte med en rask titt på profesjonsbegrepet:

Profesjonsbegrepet kan henspille til *yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning* (Molander og Terum, 2008, s. 13). Østrem (2018, s. 180) definerer barnehagelæreryrket som en profesjon på bakgrunn av at barnehagelæreren forvalter bestemte oppgaver definert i et samfunnsmandat, på grunnlag av kunnskap om barns utvikling, lek,

læring og danning. Det ligger et tillitsbasert ansvar i rollen, der den andre part behøver kompetansen deres og stoler på at denne er til stede, skriver Molander og Terum (2008), og viser til at dette innebærer både en maktrelasjon og krav om rettferdiggjøring. Pettersvold og Østrem (2018) kaller det et avhengighetsforhold, og viser til begrepene responsibility og accountability i lys av ulike forståelser av ansvar, som henholdsvis peker mot profesjonelt ansvar på den ene siden og plikt til å levere på den andre. Profesjonell autonomi er sentralt, og peker mot spørsmål knyttet til både integritet, ansvar, men også motstand når det behøves (Pettersvold og Østrem, 2018, s. 95). Profesjonsutøveren må inneha kunnskap som gjør vedkommende i stand til å fortolke mandatet som er gitt.

Biesta (2014, s. 87) trekker fram begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering som områder i utdanning, og dermed som utdanningens formål. Kvalifisering og sosialisering dreier seg om myndiggjøring, hvor kvalifisering handler om tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, verdier og evner og sosialisering viser til hvordan vi innlemmes i handle- og væremåter og tradisjoner. Subjektivering peker mot frigjøring og frihet. Jeg forstår samtidig Biesta (2014) sin beskrivelse av begrepet subjektivitet som alt annet enn et mål eller resultat, men som noe som blir til i lys av risiko, i et usikkert landskap, i møter med andre i en kompleks verden. Sammen med frigjøring og frihet, innebærer subjektivering likefullt et ansvar som denne friheten fører med seg (Biesta, 2014, s. 27).

2.3.1 Kunnskapsformer og den reflekterte praktiker

Profesjonskunnskapens elementære former beskrives av Gilje (2017, s. 21-33) med nettopp Aristoteles sine begreper; episteme, techne og fronesis. *Episteme* kan forstås som den nedskrevne, eksplisitte kunnskap. *Techne* kan forstås som de praktiske kunnskaper og ferdigheter, hvor vi for eksempel kan plassere den tause kunnskapen som skal identifiseres og avdekkes. *Fronesis* kan forstås som praktisk klokskap, dømmekraft, og improvisasjon i komplekse situasjoner, og jeg forstår det dit hen at det dreier seg om menneskets evne til å utføre praktiske handlinger basert på kloke, etiske og omtenkssomme beslutninger. For som Hovdenak og Wiese (2017, s. 3) skriver, inkluderer *fronesis* evne til å reflektere, forstå sammenhenger og kontekster, og videre vurdere og utføre gode og fornuftige handlinger tilpasset situasjonen. Kunnskapsformene viser til henholdsvis vitenskapelig kunnskap, teknisk ferdighetskunnskap og praktisk-moralsk kunnskap, hvor alle formene anses som like sentralt for profesjonsutøveren (Gilje, 2017, s. 22). I lys av episteme, techne og fronesis,

understrekes det at både forskningsbasert kunnskap, solide teknisk-praktiske ferdigheter og etiske vurderinger er en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse (Gilje, 2017, s. 22), en forståelse som slik sett må inngå i alt arbeid med veiledning og kompetanseutvikling. Videre tenker jeg at for å få nye tankemønstre samt dele ny innsikt i samhandling med andre, kreves kontinuerlig refleksjon i og over egen praksis.

Når vi reflekterer kritisk over en tankegang som fikk oss inn i en bestemt situasjon, kan vi muligens åpne for nye forståelser, definisjoner og handlingsstrategier (Schön, 2013). I tillegg må vi ha et språk som bidrar til å gjøre *læringen i lag*. Kemmis (2012) utfordrer forståelsen av begrepet *Fronesis* i sammenheng med *Praxis*, i en ny tid, og peker på at *Fronesis* innebærer en forståelse av at en situasjon ikke nødvendigvis er slik som først tolket. Det er ikke mulig å lære på forhånd å handle klokt i enhver situasjon, nettopp fordi en situasjon fordrer risiko for at vi påvirkes i ulike retninger, ikke ser situasjonen klart nok, eller at en handler ut fra egen interesse. Kemmis (2012) gir et bilde på begrepet *praxis* som handling som innebærer noe større en handlingen i seg selv. Det innebærer historie og bringer ny historie gjennom handlingen. *Praxis* forstås som sosial handling som er moralsk forpliktende og som springer ut fra kunnskaper og tradisjoner fra praksisfeltet (Kemmis, 2012). Dette er interessant å ha med i lys av kompetanseutvikling, veiledning og profesjonsfellesskap, nettopp fordi det innebærer både individuelle og kollektive prosesser. Det viser til betydningen av at veiledere har innsikt i de ulike kunnskapsformene som grunnlag for å forstå et fenomen. En slik tilnærming viser til sammenhengen mellom teori og praksis. Forholdet mellom teori og praksis kan sies å være dynamisk når teori anvendes, justeres og utledes i møte med praksis (Bjerkholt, 2017, s. 99).

Biesta (2015) løfter viktige perspektiver på hva kompetanse og læring er og hvordan det forstås, og hvordan vurdering i enhver pedagogisk situasjon vil ha betydning for den enkeltes møte med læring og utdanning. Biesta (2015) skriver om hvordan vurdering behøves i enhver situasjon, nettopp for å identifisere hva slags kunnskap som behøves i den aktuelle konteksten, i samspill med den andre, som befinner seg på sitt aktuelle nivå. Han stiller seg kritisk til det målbare og minner om at utdanning alltid innebærer en fortid og en nåtid, noe som nettopp underbygger betydningen av å kunne vurdere enhver situasjon for å møte den andre. I lys av Biesta (2015) sine perspektiver og ulike kunnskapsformer vil dette kunne løfte dilemmaer knyttet til sammenhengen mellom veiledning og kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap.

Faglig skjønn innebærer altså *professional judgement* som Biesta (2015) beskriver, noe som kobler profesjonell dømmekraft sammen med profesjonsutøvelsen. Biesta (2014;2015) løfter som kjent risiko-begrepet og det etiske perspektivet som er viktig å ha i møtet med den andre, og peker på at utdanning og læring innebærer både innholdet, meningsskaping og relasjoner (Biesta, 2015). Den reflekterte praktiker må i følge Schön (2013) være i stand til å reflektere over situasjoner i handling, der faglig skjønn skaper grunnlag for å vurdere hva som er det beste i den spesielle situasjonen. Overfør til barnehagelæreryrket som profesjon er det mange situasjoner barnehagelæreren står i som krever umiddelbare valg og avgjørelser, basert på faglige, etiske overveielser og skjønn. Den autonome læreren vurderer sine handlinger selvstendig ut fra kunnskap og etiske og demokratiske verdier (Bjerkholt et al., 2014). Dette viser til betydningen av kritisk tenkning og refleksjon i profesjonsutøvelsen, som en viktig del av kompetanseutvikling. Bjerkholt et al. (2014) viser til at evne til kritisk tenkning er et viktig grunnlag for kvalitetsutvikling, og ettersom unge nyutdannede vil prege kvalitetsutviklingen i barnehagen årene framover vil en tilnærming til læreren som autonom med profesjonell kompetanse være et viktig utgangspunkt for å vurdere målet for veiledning.

Jeg vil senere komme inn på hvordan læring innen et sosiokulturelt perspektiv viser til en prosess som foregår i og mellom mennesker, og mellom mennesker og kulturelle redskaper. Eik et al. (2020, s. 32) poengterer at vi i lys av et slikt syn på læring må se på kompetansebygging som noe mer enn enkeltindividets kompetansebygging, men også hvilke muligheter individet har for å bygge kompetanse i den konkrete konteksten. Koblet opp mot veiledning av nyutdannede barnehagelærere innebærer det perspektiver på hvordan veileder, veisøker og kulturen de er endel av påvirker hverandre i gjensidige vekselvirkninger. Om tenkelig som en forutsetning for det følgende kapittelets overskrift.

2.4 Profesjonsfellesskap

Jeg ønsker i dette kapitlet å se nærmere på begreper knyttet til barnehagen som lærende organisasjon, perspektiver på profesjons-læring og -fellesskap, samt kommunikasjon i et lærende fellesskap.

«Profesjonslæring handler om å lære i komplekse situasjoner som kan forstås og håndteres på ulike måter, med ulik vektlegging av forholdet mellom det individuelle og det kollektive.» (Eik et al., 2016, s 31).

Sitatet som er trukket frem peker mot en interesse for å se på premisser for både profesjonsutøvelse og dermed også profesjonslæring, skriver forfatterne selv, noe jeg opplever som interessant inn mot veiledning av nyutdannede barnehagelærere. Begreper som kultur og kontekst vil, ved en sosiokulturell tilnærming, være sentralt å se nærmere på når søkelyset rettes mot profesjonslæring, skriver Eik et al. (2016, s. 31), noe jeg vil komme inn på i kapitlet om sosiokulturell teori.

2.4.1 Profesjonsutøver og profesjonsfelleskap

Det forventes at en profesjonsutøver slutter opp om profesjonens formål og arbeidsmåter, men det vil variere i hvilken grad de enkelte profesjonsutøverne identifiserer seg med profesjonen, skriver Eik et al. (2016, s. 43), og peker på at muligheten for profesjonslæring og innholdet i læringsprosessene vil kunne påvirkes av den enkelte barnehagelærers profesjonelle identitet. Den profesjonelle identiteten vil hele tiden være i endring og utvikling, og vil i et sosiokulturelt perspektiv handle om interaksjonen mellom individ og kontekst når vi snakker om forholdet mellom individuell profesjonell identitet og kollektiv profesjonsidentitet (Eik et al. 2016, s. 44).

Min forståelse av veiledning henger som sagt tett opp mot Bjerkholt (2017) sin beskrivelse av profesjonsveiledning og kobles opp mot sosiokulturelle perspektiver, samt lærende fellesskap, ettersom det nettopp dreier seg om å skape kunnskap sammen, samt ulike aspekter ved det å være barnehagelærer knyttet opp mot samfunnsmandatet. Profesjonsteori kan i denne sammenhengen belyse hva som kjennetegner barnehagelærerprofesjonen, og henger sammen med begreper som autonomi og profesjonelt skjønn, som jeg har pekt på tidligere. Barnehagelærere som profesjonsutøvere står i et spenningsfelt der de skal vurdere hva som skal bevares og hva som behøver nytenkning (Eik et al., 2016), noe som viser til betydningen av barnehagelæreres kompetanse i sammenheng med barnehagens utvikling. Eik et al., (2016) ser på videreutvikling av barnehagelæreres kunnskaper som en forutsetning for kollektive læringsprosesser. Problemformuleringen viser til dette utgangspunktet for å forstå

sammenhengen mellom individuelle og kollektive læringsprosesser, noe også sitatet innledningsvis i dette kapittelet berører.

2.4.2 Fellesskap og deltakelse

Lave og Wenger (2003) anvender begrepet *legitim perifer deltakelse* for å forstå, beskrive og definere læring som situert virksomhet. Begrepet viser til en prosess, der den nyansatte, i dette tilfellet den nyutdannede barnehagelæreren, blir endel av et praksisfellesskap (Lave og Wenger, 2003, s. 31). Perifer deltakelse handler om å være plassert i den sosiale verden (Lave og Wenger, 2003, s. 37) og ordet perifer viser til ulike måter å være plassert på i dette fellesskapet en er endel av. Legitim periferitet kan vise til sosiale strukturer og blant annet maktrelasjoner, gjennom å bli forhindret til full deltakelse, noe som rører ved dequalifisering, eller motsatt å få adgang eller åpne opp for relasjoner mellom grupper som for eksempel den nyutdannede og den erfarne. Jeg opplever begrepet legitim perifer deltakelse som interessant inn mot å utforske hvordan nyutdannede barnehagelærere skal bli endel av et profesjonsfellesskap og praksisfellesskap, og veiledning i lys av denne prosessen. I prosessen fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse, ligger en forståelse av at den nyankomne, som den lærende, uunngåelig er en aktiv deltaker i praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 2003, s. 31), og gjennom prosessen blir en del av dette praksisfellesskapet. Perifer deltakelse skal altså føre til det som Lave og Wenger (2003) har valgt å kalle full deltakelse, noe som innebærer å forene både ulike relasjoner og former for tilhørighet og medlemskap i fellesskapet.

Lave og Wenger (2003, s. 33) løfter begreper som understreker deres perspektiver på læring som et integrert og uatskillelig aspekt ved sosial praksis. «*Det er ikke nogen virksomhet, som ikke er situert*», skriver forfatterne (Lave og Wenger, 2003, s. 35), og er opptatt av at både aktør, virksomhet og verden, påvirker hverandre gjensidig. Dette peker igjen mot en sosiokulturell tilnærming til læring, og forfatterne understreker at å se på læring som deltakelse nettopp setter søkelys på hvordan ulike relasjoner kontinuerlig utvikles og fornyes (Lave og Wenger, 2003). Selv om forfatterne tar ett skritt videre fra ett ensrettet fokus på individet og internalisering i læringsøyemed, er det fortsatt et eksplisitt fokus på personen, *men vel og merke som person-i-verden*, som deltaker i fellesskapet (Lave og Wenger, 2003, s. 49). Læring sett i lys av sosial praksis innebærer jo nettopp involvering av hele personen og viser i følge Lave og Wenger (2003, s. 53) til perspektiver på utvikling av faglig identitet, gjensidighet, og reproduksjon og transformasjon av praksisfellesskaper.

2.4.3 Barnehagen som lærende organisasjon

Utdanningsdirektoratet (2017) understreker at det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal være begrunnet i lov og rammeplan og at målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med dette, noe som fordrer at barnehagen er en lærende organisasjon. Videre vil dette innebære utvikling og kontinuerlig læring i lag, hvor personalet reflekterer over faglige og etiske problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Intensjonen med endrings- og utviklingsarbeid er gjerne å utvikle personalets teorier, begreper og kunnskaper, noe som vil få betydning for deres pedagogiske praksis (Eik et al., 2020, s. 68).

Wadel (2008) viser til Senges definisjon på en lærende organisasjon:

«Lærende organisasjoner er organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer i lag.» (Wadel, 2008, s.12).

Senge (1999, s. 18) viser til en holistisk tenkning, der ideen om at *helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene* understreker at en lærende organisasjon handler om samspillet mellom individets kompetanser og forståelser, og kollektive tankemønstre som grobunn for kunnskapsutvikling. Definisjonen peker på at læring skjer i samhandling med andre. Dette peker mot et sosiokulturelt kunnskaps- og læringssyn, som løfter opp kunnskap og forståelse som kontekstavhengig og relasjonelt (Bjerkholt, 2017). Det innebærer involvering og meningsskaping hos de som er berørte og setter søkelys på det komplekse samspillet mellom aktører og aktiviteter i et praksisfellesskap (Bjerkholt, 2017). Gotvassli (2015) beskriver den kollektive læringen i et sosiokulturelt perspektiv, som en reaksjon på det strukturelle perspektivet som er mer individorientert. Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i at læring handler om sosiale og kulturelle fenomener, og Gotvassli (2015) henger altså praksisfellesskap sammen med den sosiokulturelle forståelsen. Gotvassli (2015) peker også på at samskapt læring, for å utvikle kunnskap, krever at en synliggjør og nyttiggjør implisitt og taus kunnskap. Disse perspektivene kan sees i sammenheng med mål for veiledningsordningen, og rører ved blant annet kommunikasjon i et lærende fellesskap.

2.4.4 Kommunikasjon i et lærende fellesskap

Biesta (2014) peker på at pedagogiske prosesser er åpne og ubestemte og at det dermed ligger en risiko i kommunikasjonen. I et sosiokulturelt perspektiv på kommunikasjon og kunnskap er man opptatt av hvordan fenomener, slik de kodifiseres i språklige kategorier, skaper oppfatninger av virkeligheten. Mennesker kan ikke unngå å lære, skriver Säljö (2008, s. 29). Det er umulig ikke å kommunisere, skriver Ulleberg (2014, s. 20) og viser til Bateson. Disse perspektivene peker mot en forståelse av at kommunikasjon og læring alltid vil skje i et fellesskap. I en veiledningssituasjon og relasjon vil både veileder og veisøker kommunisere på ulike nivåer samtidig. Ulleberg (2014, s. 19) belyser hvordan Bateson bidrar til flere innfallsvinkler og perspektiver til begrepet *kommunikasjon* og gir det rike og vide beskrivelser. En grunnleggende forståelse er at vi ikke kan ha objektive beskrivelser av fenomener som vi forholder oss til direkte, men at vi forholder oss til *ideer* om disse fenomenene. Vi forholder oss til omverden og tolker, avgrensner, gir mening til og reagerer på bakgrunn i hvem vi er og hva vi har lært (Ulleberg, 2014, s. 19).

For å forsøke å forstå Batesons syn på kommunikasjon og relasjoner, løfter Ulleberg (2014) opp noen grunnleggende perspektiver: Det ene innebærer at vi erkjenner at alt kan være kommunikasjon, vi kan ikke ikke-kommunisere. Vi kommuniserer både om innhold og forhold, altså både om innholdet i samtalen og likefullt hva relasjonen mellom oss innebærer eller betyr. Videre må *samspill forstås sirkulært*, skriver Ulleberg (2014, s. 21), noe som innebærer en erkjennelse av at våre forståelser og opplevelser av den andre likefullt peker mot oss selv og at vi selv er endel av vår beskrivelse. Som nevnt er også en grunnleggende forståelse basert på at all erfaring er subjektiv, all persepsjon er tolkning (Ulleberg, 2014, s. 22) og ikke minst er relasjonen grunnleggende både i møte med mennesker, situasjoner og fenomener.

Det er interessant å se på Bateson sitt utvidede relasjonsbegrep, forklart av Ulleberg (2014, s. 35), noe som nettopp innebærer relasjoner utover forhold mellom mennesker og inkluderer relasjoner mellom gjenstander, ting og levende vesener. Mennesker må forstås i relasjon til andre og i lys av konteksten. Helt sentralt er det å erkjenne omverdenen og oss selv i den, i lys av vår subjektive oppfatning og tolkning. Kontekstforståelse er altså sentralt og innebærer relasjoner mellom mennesker, min relasjon til verden samt relasjoner mellom fenomener,

gjenstander og erfaringer. Ved å legge til grunn en sirkulær forståelse av årsakssammenhenger og relasjoner kan en åpne opp for en forståelse av hvordan fenomener henger sammen og påvirker hverandre kontinuerlig. Det motsatte vil om tenkelig risikere å definere den andre og innlemme våre egne oppfatninger i den andres, noe jeg slik sett tenker kan stå i veien nettopp for den andre, for subjektet, men også i veien for egne oppdagelser i møter med den andre.

Som nevnt peker Biesta (2014, s. 27) på betydningen av interesse for den andre i lys av begrepet subjektivering og et perspektiv som tar utgangspunkt i hvordan nye begynnelser kan *komme til verden ...* På den andre siden er fravær av informasjon også informasjon, ettersom vi kommuniserer og tolker på ulike nivåer samtidig (Ulleberg, 2014), noe som utgjør en forskjell i kommunikasjonen. Bateson (Ulleberg, 2014, s. 43) beskriver informasjonsbegrepet som en *forskjell som utgjør en forskjell*, og som det noen oppfatter. Det innebærer kort sagt relasjoner mellom noe, som faktisk gjør det til en forskjell (Ulleberg, 2014). Det analoge nivået er mangetydig og vil automatisk bli tolket av de andre deltakerne i kommunikasjonen (Ulleberg, 2014), noe som vil kunne sette ulike etiske perspektiver i veiledning og profesjonsfellesskap i spill, ettersom informasjon og signaler sendes ut både gjennom det vi sier eller gjør, men også gjennom det vi ikke gjør og det som ikke blir sagt. Dette understreker betydningen av relasjonen og forståelse av at den informasjonen som skjer i interaksjonen mellom mennesker tolkes og bearbeides ulikt, noe som igjen påvirker det videre samspillet. Den sirkulære forståelsesrammen viser oss flere etiske dilemmaer i spill, og perspektiver på makt løfter som vi har sett begreper som subjektivitet, relasjoner, kommunikasjon og deltakelse, men også likeverd, respekt, og eierskap til kunnskap.

Perspektiver på kommunikasjon skaper for meg, som nevnt, en kobling til sentrale begreper innen sosiokulturell læringsteori, og peker mot læring forstått i kontekst og samspill mellom individ og omgivelser, noe jeg vil komme inn på i neste kapittel.

2.5 Sosiokulturell læringsteori

Teorier om læring bidrar til å gi et bilde på hva vi skal anse som sentralt og viktig, og ikke minst får det sin kraft gjennom å forklare det som eksisterer. Hva og hvordan virkelighet beskrives og hva som anses som gyldig, vil om tenkelig spille inn på den nyutdannede barnehagelæreren i lys av mandatet som er gitt profesjonen, veien fra utdanning til yrke, samt

det mangfoldet i personalgruppen som barnehagelæreren skal lede og være en del av. Det sosiokulturelle perspektivet kan bidra til å synliggjøre relasjonen mellom den nyutdannede barnehagelæreren, konteksten vedkommende er en del av, samt de tilgjengelige kulturelle redskapene (Eik et al., 2016, s. 30). Det viser til hvordan individ og kontekst sees i sammenheng og betydningen av kollektive læringsprosesser i lys av læring. Læring forstås altså som sosiale praksiser (Säljö, 2008, s. 83), noe som dermed anses som et fornuftig utgangspunkt å studere veiledning i sammenheng med profesjonsfelleskap og kompetanseutvikling ut fra, ettersom «*læring er et mulig resultat av all menneskelig virksomhet*», (Säljö, 2008, s. 13).

I et sosiokulturelt perspektiv vektet samspillet mellom individet og kontekst, og de kollektive og kulturelle ressursene for tenkning og handling og individers læring. Perspektiver på læring og utvikling knyttet til blant annet individets relasjon til omgivelsene, samt de kulturelle redskapene og hvordan disse spiller inn i menneskers tenkning, læring og handling, er sentralt (Säljö, 2008). Begrepene *mediering* og *redskap* er sentrale innen sosiokulturell tilnærming og læringsteori (Säljö, 2008). *Mediering* dreier seg kort sagt om hvordan vår tenkning og våre forestillinger er farget av, samt vokser fram av vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper (Säljö, 2008, s.83). Forfatteren viser til Vygotsky i beskrivelsen av begrepet *redskap* som de språklige (intellektuelle), og fysiske ressursene vi har tilgang til og som vi bruker for å forstå samt være en del av verden rundt oss (Saljö, 2008, s. 21). De ulike redskapene inngår i kulturen hvor både det abstrakte og konkrete går hånd i hånd, skriver Säljö (2008, s. 23), og viser til læring som en prosess som foregår både i og mellom mennesker, og mellom mennesker og kulturelle redskaper. Medierende redskaper kan være både fysiske og immaterielle, skriver Eik et al., (2020, s. 33), og viser til Vygotsky som var opptatt av språket som medierende redskap, og poengterer betydningen av å studere hvordan medierende redskaper tas i bruk for tenkning og handling i utforsking av hvordan den andre møter dilemmaer. Overført til veiledning av nyutdannede barnehagelærere vil dette om tenkelig fordre at veileder har kunnskap om nettopp hvordan læring foregår i denne vekselvirkningen mellom individ og kultur, hvorpå de medierende redskapene spiller inn.

I følge Saljö (2008, s. 18) vil det altså innen et sosiokulturelt perspektiv være samspillet mellom individ og kollektiv som er i fokus, og et sentralt utgangspunkt dreier seg om nettopp hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. I denne sammenhengen kan kulturelle redskaper innebære både arbeidsmåter, metoder og begreper

anvendt i både profesjonsutøvelsen og veiledningssituasjonen, og vise til hvordan samspill og vekselvirkning mellom individet og gruppa samt i lys av læring handler om hvordan vi tilegner oss ressurser for tenkning og handling.

Sosiokulturell teori er tett knyttet til Vygotskys syn på læring, og tar utgangspunkt i en forståelse om at det sosiale kommer før det individuelle (Postholm og Jacobsen, 2018). Læring foregår i interaksjon mellom mennesker i sosiale situasjoner, der språk og kommunikasjon står helt sentralt og er selve bindeleddet mellom individet og omgivelsene. Säljö (2008, s. 68) sier at: «å lære seg et språk er å lære seg å tenke innenfor rammen for en viss kultur og et visst samfunnsmessig fellesskap». I et sosiokulturelt perspektiv vil en tenke seg at menneskers kunnskaper og intellektuelle evner stadig utvikles og endres ettersom de kulturelle redskapene stadig kan endres. I lys av Senge (1999) sin definisjon på en lærende organisasjon, så vel som prinsipper for veiledningen (Kunnskapsdepartementet, 2018) kan dette kobles sammen. Menneskers evne til å lære og utvikle seg kjenner ingen grense, skriver Säljö (2008), samtidig som han løfter perspektiver på hvordan tiden og samfunn påvirker syn på *hva, hvor mye* og på hvilke *måter* vi skal lære og ta inn kunnskap på. Han problematiserer et syn på kunnskap som noe som kommer utenfra og inn i mennesker og lagres i hjernen til senere bruk, og understreker at forestillingen om læringens natur spiller en avgjørende rolle inn mot undervisning og læring (Säljö, 2008, s. 25), og dermed også situasjoner som veiledning. I lys av dette prosjektets problemstilling, er det interessant å ha disse perspektivene som bakteppe for utforskning av begreper og drøfting av empiriske funn.

2.6 Etikk

Etikk henger sammen med verdier og er et aspekt ved alle våre handlinger. Løgstrup beskriver den etiske fordring som taus, i lys av tanken om at *vi er hverandres verden og hverandres skjebne* (Løgstrup, 1999, s. 37), noe som fordrer et ansvar om å ta vare på den andres liv og videre avhenger av at vi selv må bruke vett og forstand for å forsøke å sette oss inn i den andres ståsted og til å møte det. Det er her Løgstrup viser til hvordan mennesket blir til i møte med den andre; at det liv enkeltmenneske oppfatter som virkelig og som sitt verk kun er til og skjenket gjennom samliv med den andre (Løgstrup 1999, s. 15).

Veiledningskonteksten, samt syn på den nyutdannede barnehagelærer vil røre ved ulike etiske perspektiver. Når vi definerer et annet menneske innlemmer vi han i egne kategorier, men når vi klarer å unngå dette kan vi vise varhet og respekt for den andres erfaringsverden, skriver

Stålsett (2009, s. 118). Dette utfordrer når det kommer til å begrense oss selv og egne oppfattelser, dersom vi legger til grunn en sirkulær forståelse av samspill og kommunikasjon og tar utgangspunkt i at relasjonen er grunnleggende både i møte med mennesker, situasjoner og fenomener.

2.6.1 Kunnskap og subjektet

Tonna et al., (2017) beskriver en konstruktivistisk tilnærming til veiledning, kunnskap og læring, noe som i korte trekk innebærer at kunnskap ikke kan overføres mellom individer, nettopp fordi hver enkelt bygger ny kunnskap på sin forkunnskap, forståelse, tolkning og erfaring. Å se nærmere på hva dette betyr for den enkelte, hvordan hver og en kan gjøre nye oppdagelser i egen praksis, som dermed kan føre til utvikling, sees derfor som aktuelt i forståelsen av hvordan veiledning kan sees i sammenheng med kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet i barnehagen. I et etisk perspektiv vil det være sentralt å diskutere syn på eierskap til kunnskap, og hvem som definerer hvordan kunnskap og refleksjon tar form og trer fram.

Larsen (2017) diskuterer frihetsbegrepet til Arendt, og ser det i lys av veiledningssamtalen og mulighetsrommet eller fremtredelsesrommet til veileder og veisøker. Hun belyser hvordan frihet henger sammen med at ulike, men likeverdige mennesker møtes og sammen skaper mulighetsrom eller fremtredelsesrom i veiledningskonteksten (Larsen, 2017, s. 19). I møtet med den andre hviler både makt og ansvar, og Løgstrup (1999, s. 27) understreker at det er med vår egen eksistens vi må forstå den etiske fordring. Han står her i en fenomenologisk tradisjon ettersom han vier oppmerksomhet til at det i tillegg til logikk må livserfaring til for å bygge opp etiske resonnement. Vi må bygge opp det vi vet om livet ved å leve det. Det er gjennom å forstå og formulere sammenhengene, motsigelsene og konfliktene i vår egen eksistens, men likefullt gjennom nærhet til andres erfaringer og opplevelser, vi kan møte den etiske fordring (Løgstrup, 1999). Jeg ser det slik at det er de ulike fortellingene som bor i oss mennesker som løfter opp livserfaringer og bidrar til nye blikk og nye distinksjoner, noe som nettopp må til for å bygge opp etiske resonnement. Det fordrer likefullt å lytte til fortellingene, til den andre, og slik gi rom for subjektets egne fortellinger og la de røre ved egne.

2.6.2 Deltakelse og subjektet

Biesta (2014) trekker fram kvalifisering, sosialisering og individualisering som sentralt i utdanning og understreker betydningen av å anerkjenne subjektets rolle. Bjerkholt (2017) trekker som nevnt fram veiledning som arena og redskap for at deltakerne opplever seg som nettopp subjekter i en læringssituasjon, dersom dialogen og handlingene tilpasses. Her er makt-begrepet interessant å trekke fram, for i hvor stor grad er det rom for subjektet i en veiledningssituasjon, og i hvor stor grad er situasjonen preget av diskurser og rammer, som skaper gitte retninger eller begrensninger? Foucault (1999, s.22) skriver om «*uttynning av de talende subjekter*», og peker på hvordan ulike diskursområder enten kan være umulige å trenge inn i, mens andre kan fremtre som åpne for enhver. Hvilke diskurser som råder for veiledningssituasjonen eller arbeidet kan slik sett være betydningsfullt å se nærmere på, noe som blant annet handler om kunnskap omkring hvilken teoretisk forankring som ligger til grunn, samt syn på mennesker, som dominerer.

Jeg har så vidt våget meg inn i Foucault sine perspektiver når det gjelder å tale eller la være å ~~tale~~ og videre forsøkt å forstå dette i lys av diskurser og sosiale spill. Med visshet om at jeg har begrenset innsikt i hva Foucault (1999) mente med å skrive om «*uttynning av de talende subjekter*», våger jeg meg på å se det i lys av etiske perspektiver som kan være i spill i veiledningssituasjoner og kompetanseutvikling i et profesjonsfelleskap, ettersom rådende diskurser, kunnskap om veiledning og evne til selvrefleksivitet, om tenkelig vil påvirke i hvor stor grad det er plass for det *talende subjekt*. For hva styrer vårt fokus, og hva er gjeldende for en veiledningssituasjon? Hvilke diskurser føres i barnehagen, og hvilke fører vi? Kan vi tre åpnet inn i en slik situasjon, eller må vi erkjenne at vi både styres av og styrer situasjonen gjennom ulike fenomener? Jeg innser igjen min begrensning og vil kun løfte opp disse spørsmålene og la de røre ved prosjektet, nettopp for å understreke betydningen av at vi undersøker etiske dilemmaer nærmere.

2.6.3 Makt og tillit

Hvis vi legger til grunn forståelsen av at kommunikasjon og samspill er sirkulær og at vi kommuniserer over både innhold og forhold, vil ikke en veiledningssituasjon være makt-fri, også med tanke på relasjonen mellom veisøker og veileder. Jacobsen og Thorsvik (2007, s. 153) beskriver makt hos en person eller gruppe med at «*personen eller gruppa er i stand til å*

påvirke en situasjon eller få noe til å skje som har betydning for interessene til personen eller gruppa.» Foucault (1999, s. 12) skriver det slik; «*den sanne diskursen var den diskursen som ble ført av den som hadde rett til det ...*». Sett med disse perspektivene kreves det en klarhet og bevissthet rundt hvilke diskurser som føres og av hvem, for å identifisere etiske dilemmaer i spill, knyttet til makt i en veiledningskontekst. En veiledningssamtale er ikke symmetrisk, og vil derfor kunne røre ved maktperspektiver. Det hviler både makt og risiko i samtale og møte med den andre. Men våge må vi, for alt vi foretar oss i møte med hverandre spiller inn på den andre. Ved siden av makt vil en samtale nemlig også innebære tillit: «*Det hører til vårt menneskeliv at vi normalt møtes med en naturlig tillit til hverandre*», skriver Løgstrup (1999, s. 29). Videre skriver Løgstrup (1999) at enhver samtale innebærer tillit i elementær forstand, og viser til at det stilles en bestemt fordring til den andre, nettopp gjennom å utlevere seg i møte med den andre i samtalen. All samtale foregår i en grunnleggende tillit og innebærer en bestemt tone, som blir mottatt – eller ikke – av den andre. Tonen som blir slått an skaper egne former for eksistens i samtalen: «*Dermed går fordringen - uttalt – ut på at en selv blir mottatt ved at ens egen tone blir antatt*» (Løgstrup, 1999, s. 36). Som Bateson poengterer; «*vi kan ikke ikke kommunisere*» (Ulleberg, 2014), vi forholder oss til omgivelsene og gir det mening. Vi forstår og misforstår. Vi kommuniserer med tone, takt, følelser og kropp.

Løgstrup (1999, s. 39) sier at vi gjennom vår holdning til den andre, påvirker og gir hverandres verden dens form. Tilliten er broen mellom oss selv – våre hender - og den andres liv, og gjennom vår holdning skinner den uttalte fordring om å ta vare på den andres liv. Det etiske livs grunnfenomen dreier seg nettopp om å våge seg frampå for å bli imøtekommet, (Løgstrup, 1999, s. 39). Det innebærer å sette noe i spill og risikere noe. «*Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender*» (Løgstrup, 1999, s. 37). Vi vil aldri kunne vite hva vi holdt i våre hender, av den andres livsmot eller fortvilelse, om det var lite eller svært mye. Det er skjult. Men noe var det, og noe vil det være. «*For vi er hverandres verden og hverandres skjebne*», understreker Løgstrup (1999, s. 37). Hvor mye som står på spill, vil bero på mange ting, men sikkert er det at vi legger mer eller mindre av våre liv i den andres hender gjennom å vise eller be om tillit, og like sikkert er det at fordringen om å ta vare på, ligger i vår alles tilværelse (Løgstrup, 1999, s. 38).

2.6.4 Kommunikasjon og etikk

Dersom vi eksempelvis opplever motstand i møte med den andre, eller føler på manglende engasjement i en veiledningssituasjon, vil dette i lys av Bateson sitt utvidede relasjonsperspektiv (Ulleberg, 2014, s. 49) si like mye om oss selv, ettersom vi må forstå samspillet som sirkulært. Men dersom vi reduserer vår forståelse til en lineær tenkning, står vi i fare for å karakterisere den andre ved å peke på ulike egenskaper og sette oss selv høyere. I en veiledningssituasjon preget av en lineær tilnærming, vil veileder inneha stor grad av makt overfor veisøker, noe som slik sett vil kunne skape begrensninger til deltakelse. Det ~~talende~~ subjekt blir om tenkelig uttynnet. På samme måte som vi ønsker at alle barn skal få samme muligheter til å tre frem med sine interesser og ressurser, og stille oss spørsmål om de får det (Bergem, 2019, s. 201), vil det være sentralt å stille seg det samme spørsmålet når det kommer til personalet.

I lys av Bateson (Ulleberg, 2014, s. 38) sitt begrep komplementær interaksjon og komplementære forståelsesramme kan en tenke seg mange utfordringer i veiledningssituasjoner som dreier seg om støtte og tilpasning og hva som er i spill. Balansen mellom utfordring og mestring, samt det å skape rammer for meningsskaping og involvering synes viktig å stadig reflektere over, samt fenomener som makt og relasjoner i en veiledningssituasjon. Om vi erkjenner at våre tolkninger og forståelser er subjektive, og anerkjenner den andres rett til sine forståelser, kan vi kanskje nærme oss relasjoner preget av tillit og likeverd og slik sett påvirke graden av makt. I lys av det utvidede relasjonsperspektivet, veiledning som dialektisk forhold og perspektiver knyttet til makt og subjektivitet, vil dette slik sett kunne påvirke subjektets opplevelse av meningsskaping, samt rom for å delta med egne tanker, kunnskaper og erfaringer.

Jeg har lagt vekt på etiske perspektiver knyttet til makt, tillit, relasjoner, deltakelse, subjektivitet og eierskap til kunnskap. Arbeid med mennesker, og relasjoner mellom mennesker, gir en utømmelig kilde til etiske perspektiver – både som dilemmaer, utfordringer og muligheter til ny innsikt og utvikling. Et teoretisk bakteppe er nyttig for å identifisere hva som virker førende på veiledning og kompetanseutvikling, samt fellesskap. Refleksjonstradisjonen og et sosiokulturelt kunnskaps- og læringssyn samt en sirkulær kommunikasjonsforståelse som ramme, retter fokuset mot det relasjonelle og kontekstavhengige. Dette igjen kan skape vilkår for deltakelse, subjektivitet og aktiv involvering fra de involverte i en veiledningssituasjon. Samtidig vil all kommunikasjon mellom mennesker, alle relasjoner, innebære makt. Først og fremst må vi erkjenne at vi fører

ulike diskurser og etiske perspektiver videre i spill og står i ulike makt forhold til, og med hverandre. Teorier og begreper knyttet til makt, relasjoner og kommunikasjon kan bidra til å oppdage og klargjøre etiske dilemmaer og løfte de opp i en kollektiv forståelsesramme.

3 Design, metode og analyse

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av forskningsdesign og metode, samt valg jeg har tatt underveis i prosjektet. All vitenskapelig forskning fordrer forskningsmetoder, og hva en velger å forske på får betydning for hvilket forskningsdesign og metode en velger. Videre vil disse valgene ha konsekvenser for den kunnskapen som kommer frem (Postholm og Jacobsen, 2018). Kleven og Hjordemaal (2018, s 18) viser til to forståelser av begrepet forskningsmetode, der det ene viser til de framgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt*, mens det andre viser til de framgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*. Forsknings-designet vil være min plan eller skisse for hvordan jeg legger opp mitt forskningsprosjekt og innebære begrunnelser og sammenhenger for valg av metode, utvalgsriterier, samt analyseopplegg. Spørsmålet om forskningsdesign vil være knyttet til både praktiske, så vel som epistemologiske og ontologiske perspektiver (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 61).

3.1 Ontologi og epistemologi

Ontologi peker kort sagt mot teorier om virkeligheten og hva som eksisterer, mens epistemologi dreier seg mot teorier om kunnskap og hvilke muligheter vi har til å få viten om virkeligheten (Kleven og Hjordemaal, 2018, s.201). Relasjonen mellom ontologi og epistemologi viser til spørsmål knyttet til hvordan det er mulig å få innsikt i virkeligheten. Det ontologiske perspektivet trekkes inn ettersom det kan peke mot en forståelse av *menneskelig virkelighet som personer i samtale* (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 336). Samtalen peker mot den menneskelige verden som samtalevirkelighet og innebærer grunnleggende måter å konstituere kunnskap på, altså noe mer enn en egen empirisk metode (Kvale og Brinkmann, 2021). Positivism, konstruktivism og post-positivism er eksempler på ulike epistemologier (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 45) og omfatter en rekke andre teorier, samt representerer ulike vitenskapsteoretiske syn. Forskning har et mål om å bringe frem kunnskap om virkeligheten og hvordan ting henger sammen. Antakelsen om at virkeligheten er noe som

eksisterer uavhengig av den som forsker på virkeligheten, er et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning (Postholm og Jacobsen, 2018).

Konstruktivismen viser til en forståelse av virkeligheten som vår oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten i seg selv, noe som peker mot en kunnskapsforståelse som legger til grunn at virkelighetsoppfatninger vil kunne skifte når ny kunnskap kommer til (Postholm og Jacobsen, 2018). «*Konstruktivismen er basert på at det er umulig å skille forsker fra virkelighet*», skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 46), og viser til at konstruktivismen tar utgangspunkt i at forskeren må gå i interaksjon med de han eller hun studerer. Ved en slik tilnærming oppfattes kunnskap som konstruksjon av forståelse og mening, og skapes i møter mellom mennesker. Bjerkholt skriver at *en konstruktivistisk forståelse er basert på at mennesket er aktivt, handlende og ansvarlig* (Bjerkholt, 2020, s.199). Mennesker konstruerer og utvikler med andre ord sine oppfatninger av verden i kontinuerlig dialog og interaksjon med andre. Det er ut fra en slik virkelighetsforståelse at betegnelsen sosialkonstruktivisme springer ut, noe som videre peker mot både fenomenologien, hermeneutikken og sosiokulturelle teorier.

3.2 Sosialkonstruktivisme og fenomenologi

Fenomenologien kan sees på som en ytterliggående form for konstruktivisme, skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 50), og viser til at i et fenomenologisk perspektiv er det interessante nettopp å forstå den enkeltes oppfatninger og anse disse som «*sanne*» for den enkelte. Et slikt perspektiv har dermed vært viktig for meg å ha med, ettersom jeg i dette prosjektet ønsker å se nærmere på menneskers oppfatninger rundt valgt tematikk. Innen kvalitativ forskning peker begrepet fenomenologi på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes for den enkelte. En grunnleggende forståelse handler om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 45).

Sosialkonstruktivismen ligger altså tett opp til fenomenologien, og vekter i stor grad en forståelse av hvordan sosial interaksjon og språket skaper en virkelighetsforståelse (Tjora, 2019). Ut fra en slik forståelse har jeg valgt å kalle intervjupersonene for deltakere i stedet for informanter. Tjora (2019, s. 32) peker på at ulike folk kan ha helt ulike oppfatninger av «*samme*» fenomen, og at det er nettopp et slikt utgangspunkt som forklares godt innen

sosialkonstruktivismen. Bjerkholt (2017, s. 201) belyser hvordan det innenfor en sosialkonstruktivistisk tilnærming er sentralt at kunnskap konstrueres gjennom den *meningsskapingen som foregår innen historiske og kulturelle kontekster*. Selv om det finnes ulike tradisjoner innen det sosiokulturelle paradigmet, vil et grunnleggende kjennetegn dreie mot et syn på mennesket som aktivt handlende. Jeg har hatt et ønske om å se på menneskene jeg har intervjuet som aktive deltakere i mitt forskningsprosjekt. Det er deres perspektiver jeg er nysgjerrig på, samt det som trer frem i rommet mellom oss underveis i intervjuet. Jeg har vært opptatt av hvordan mine forståelser og tolkninger kan spille inn i hele prosessen.

3.3 Hermeneutikk

Forforståelse og fortolkning er to sentrale begreper som springer ut fra hermeneutikken. Fortolkning er en naturlig del av det å være en del av en sosial sammenheng. Gadamer, som har spilt en viktig rolle i utviklingen av ny-hermeneutikken, vektet betydningen av *forforståelsen* i tolkningsprosessen (Kleven og Hjordemaal, 2018). Forforståelsen må forstås som en helt nødvendig brobygger mellom en selv og omgivelsene og menneskene rundt, det er den som gir oss forutsetninger for å forstå våre omgivelser. Samtidig påvirker vår forforståelse vår tolkning og forståelse av omgivelsene, ettersom den rommer vår personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn. Gadamer (2010) peker på betydningen av å være bevisst hva sin egen forforståelse betyr for våre tolkninger av ulike situasjoner, ettersom en slik bevissthet vil kunne påvirke muligheten for å skille mellom tilfeldige eller reflekterte tolkninger. Forståelsen og dens mulighetsbetingelser beskrives: *«Forståelsen realiserer imidlertid først sin egentlige mulighet når den anvender ikke-tilfeldige foroppfatninger»* (Gadamer, 2010, s. 239).

Gadamer (2010) viser til Heideggers perspektiver på forståelsens forstruktur og den hermeneutiske sirkelen og skriver; *«den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast»* (2010, s. 239). Det handler om å holde fast ved saken og kaste frem en helhetlig mening i det øyeblikket en første mening viser seg i teksten. Men det er nettopp fordi man leser teksten allerede med en viss forventning til en bestemt mening at en kan finne en slik første mening, og dette første utkastet er nettopp viktig for å forstå teksten gjennom å trenge lenger inn i meningen. Han kaller selv denne beskrivelsen en forenkling, men dette står for meg både avansert og utfordrende, men samtidig selvsagt på et vis, i prosessen med eget empirisk

materiale. Det er de stadige ny-utkastene som utgjør forståelsen og meningsbevegelsene, og som for meg har skapt nye perspektiver og forståelser underveis og siden.

Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver hvordan Habermas problematiserer begrepet forforståelse og peker på at det vil være enkelte sider som vil være vanskelig for den enkelte å ha et refleksivt forhold til, som grunnleggende verdier og oppfatninger, nemlig det som dreier seg om ideologi. Her finner jeg det er interessant å koble på perspektiver rundt språk, makt og hvilke diskurser som råder. Hva er vi klar over? Og hva er vi ukritisk en del av og fører videre? «*All forståelig varen er språk*», skriver Gadamer (2010, s. 429), og viser til alt det som forståelsen vår overhodet kan rette seg mot – et språk som tingene fører.

Min egen forforståelse for temaet i dette prosjektet legger både føringer og skaper muligheter og begrensninger i arbeidet og møtet med deltakerne. Valg av fokus for tema og utarbeidelsen av intervjuguide var preget av den kjennskapen jeg hadde til temaet på tidspunktet, og min begrensede erfaring med å gjennomføre kvalitative intervjuer påvirket om tenkelig intervjusituasjonen i ulike retninger, noe jeg vil komme tilbake til under etiske refleksjoner omkring forskningsprosessen. Videre vil min forforståelse sammen med fordommer kunne påvirke og prege intervjusituasjonen og behandling av datamaterialet i etterkant.

Intervjusituasjonen er en samtale mellom meg som forsker og deltakerne i intervjuet, og min forforståelse vil kunne påvirke hva jeg lytter til og hvordan jeg forstår deltakernes utsagn. Den hermeneutiske spiral kan altså forklares som en prosess der teksten møtes med en viss forforståelse – eller teori, og som videre utvikler seg i et vekselspill mellom lesing og justeringer av tolkninger underveis, noe som fører til en klarere forståelse (Kleven og Hjordemaal, 2018). Alt spiller sammen i en vekselvirkning mellom deler og helhet. En slik prosess kan også peke mot en abduktiv tilnærming, noe som kan forstås som en egnet metode for å få fram og analysere både observerbare og ikke-observerbare hendelser, eller med andre ord en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 204). Disse forståelsene ligger til grunn for valgt metode for arbeidet med analyse, ettersom jeg har valgt å undersøke et tema med utgangspunkt i visse rammer (veiledningsordningen) og som dermed ikke står fullstendig åpent.

3.4 Kvalitativt forskningsdesign

Kvalitativ forskning kan spores helt tilbake til antikken, og på mange måter tilbake til de første skrifter om historiske personer og hendelser, og springer ut fra interessen om å beskrive historie, kulturer og folks hverdagsliv (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 96).

Metodetradisjonene kvalitativ og kvantitativ forskning har tidvis vært kritisk til hverandres tilnærminger (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21), men anses nå i større grad som nødvendig for en bredere sammensatt forskning, der ulike forskningsspørsmål fordrer ulike metodiske tilnærminger (Tjora, 2019, s. 12). Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign, inspirert av både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Postholm og Jacobsen (2018) trekker fram beskrivelse, forståelse og mening som sentrale begreper i en kvalitativ studie og peker på at intensjonen er å forstå og beskrive menneskers erfaring og handling i deres hverdagsliv, samt hvilken mening dette har for dem. Kvalitative metoder bygger slik sett på teorier om både menneskelig erfaring (fenomenologi) samt forståelse og fortolkning (hermeneutikk). Nærhet, mellom forsker og deltakere, prioriteres i kvalitative metoder, noe som kan gi forskeren tilgang på kunnskap som ellers kunne vært vanskelig å få tak i (Kleven og Hjordemaal, 2018). Nærhet og forståelse er sentralt og det pekes på at kvalitativ forskning forholder seg til et fortolkende paradigme, der informantenes opplevelse og meningsdanning - samt hva slags konsekvenser mening har - vektles (Tjora, 2019, s. 12). Kvalitative metoder innebærer systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra for eksempel samtale, intervju, fokusgruppeintervju eller observasjon med søkelys på å *beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskapning* (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 113). Ettersom nærhet til informantene trekkes fram som sentralt har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer.

3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2021) understreker gjennomgående betydningen av å begrunne alle små og store valg i et forskningsprosjekt, likefullt om det i det hele tatt er det beste utgangspunktet å faktisk velge et kvalitativt intervju som metode for å besvare sine forskningsspørsmål. Ettersom jeg ønsker å få tak i menneskers erfaringer rundt veiledning av nyutdannede og videre spør *hvordan* veiledningen kan støtte arbeidet i barnehagen er jeg opptatt av ulike perspektiver på dette. Jeg anser slik sett samtalen som kan springe ut i et kvalitativt intervju, som en god metode for å få tak i disse perspektivene.

For å belyse oppgavens problemstilling har jeg derfor valgt kvalitativ metode i form av individuelle kvalitative forskningsintervju, med semi-strukturert intervjuguide som utgangspunkt. Jeg kunne også valgt andre metoder, eksempelvis fokusgruppe-intervju, noe som kunne gitt spennende betraktninger rundt temaet for prosjektet, ettersom styrken ved en slik gruppe kan vise til den sosiale samhandlingen i gruppa som utgangspunkt for diskusjon av tema (Halkier, 2010). I denne sammenhengen gjorde tidsmessige rammer samt utfordring knyttet til tilgjengelig deltakere til forskningsprosjektet grunnet pandemi, at tre individuelle kvalitative intervjuer står som det empiriske data materialet. Fokusgruppe-intervju for stå som en utfordring – eller muligens et mål – å gjennomføre i fremtiden. Jeg kommer tilbake til utvalgs-kriterier og gjennomføring av intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 46) karakteriserer det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet gjennom tolv fenomenologisk inspirerte aspekter, der jeg trekker fram tre av dem i denne sammenhengen, ettersom disse gir, for meg, en klar kobling til nevnte ovenstående begreper som anses som sentrale i kvalitativ forskning, nemlig; beskrivelse (livsverden), forståelse og mening (bevisst naivitet), samt nærhet både til temaet og deltakere (sensitivitet). *Livsverden* er et sentralt begrep innen denne intervjuformen. Selve interessen og emnet for kvalitative forskningsintervjuer, dreier seg rundt de intervjuedes levde hverdagsverden. Det er nettopp en forskningsmetode som gir tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av sin livsverden (Kvale og Brinkmann, 2021). *Bevisst naivitet* innebærer en nysgjerrighet og lydhørhet for det som sies, så vel som for det som ikke sies (Kvale og Brinkmann, 2021), for når vi erfarer både oss selv og den andre ved både kroppslighet, bevegelse, språk og handling i verden, kan perspektiver på den andre åpne seg. Betydningen av å vise åpenhet for nye og uventede fenomener, samt være kritisk ovenfor egne forutsetninger og hypoteser, er sentralt. *Sensitivitet* innebærer en viss kunnskap om temaet som forskes på. Dette kravet om sensitivitet og forhåndskunnskap om intervjutemaet står dermed i motsetning til å møte intervjupersonen med en forutsetningsløs holdning. Det er i denne spenningen at en bevisst, eller kvalifisert naivitet kan uttrykkes (Kvale og Brinkmann, 2021). Balansekunsten mellom å møte deltakerne med god kjennskap til temaet, så vel som med åpenhet, ble altså noe jeg reflekterte mye rundt i intervjuprosessen.

3.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide

For å kunne stille relevante spørsmål, måtte jeg innhente tilstrekkelig kunnskap om temaet i forkant av intervjuene. Jeg leste meg opp på veiledning i faglitteraturen, studerte Rambøll sin evaluering av veiledningsordningen samt søkte etter vitenskapelige artikler om temaet. Et slikt forarbeid er likefullt viktig for å være klar over hva en velger å ikke spørre om, altså hvilke aspekter ved temaet spørsmålene retter seg mot og hvilke som forblir i bakgrunnen (Kvale og Brinkmann, 2021, s.141). Jeg har forsøkt å frembringe en slik klarhet gjennom å redegjøre for valg av tema og problemstilling samt forskningsspørsmål, aktualisere dette og presentere eksisterende kunnskap om temaet og videre se dette i sammenheng med empiriske funn som utgangspunkt for drøfting og nye perspektiver. Likefullt har jeg reflektert rundt begrensninger ved utforsking av temaet gjennom min forforståelse og føringer for arbeidet, noe jeg kommer tilbake til under etiske refleksjoner.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene og transkriberingen

Deltakerne, som blir presentert nærmere i kapittel 4, ble presentert for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, sammen med hovedtemaene for intervjuet i god tid før selve intervjuet, samt ved innledning av intervjuet (vedlegg 3). Selv hadde jeg forberedt ulike spørsmål under hovedtemaene samt mulige oppfølgingsspørsmål (vedlegg 4). Hovedtemaene var formulert på følgende måte:

Tema 1:

Veiledning av nyutdannede barnehagelærere. Om erfaringer og perspektiver på veiledning av nyutdannede barnehagelærere.

Tema 2:

Veiledning og kompetanseutvikling mellom den nyutdannede og profesjonsfellesskapet. Om erfaringer og perspektiver på kompetanseutvikling mellom den nyutdannede og profesjonsfellesskapet i lys av veiledning.

Jeg tok opp intervjuene på lydopptaker, hvorpå jeg transkriberte intervjuene så raskt som mulig i etterkant. Jeg brukte samtidig god tid på denne delen for å få med så mange detaljer som mulig i form av ord, lyder, uttrykk og pauser. Transkriberingen skrev jeg ut i papirform og startet så det systematiske analysearbeidet for å få tak i meningsessensene.

3.4.4 Analyse: Fenomenologisk hermeneutisk metode

Min egen forforståelse, samt fortolkning kan som nevnt påvirke hele forskningsprosessen i ulik grad. Begrepet fenomenologisk reduksjon kan beskrives nærmere med «å sette i parentes» og krever at en som forsker setter bort forestillinger om at noe eksisterer eller ei, og likefullt sette vitenskapelige forhåndskunnskaper om fenomenene i parentes, for å kunne beskrive fenomenene som fremtrer mer fordomsfritt (Kvale og Brinkmann, 2021). Den måten «å sette i parentes» på (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 46) forutsetter nettopp å fortelle fra levd erfaring (Lindseth og Norberg, 2004), uten å dømme eller å konkludere, men ved å fortelle det som er opplevd. Videre vil det i et forskningsformål være nødvendig å feste levde erfaringer i tekster, som videre vil trenge tolkning, skriver Lindseth og Norberg (2004). Denne tolkningen innebærer å få tak i mening ved det som fortelles, noe både forteller og lytter tar del i. Jeg har valgt å la meg inspirere av Lindseth og Norberg (2004) sin fenomenologisk hermeneutiske metode i arbeidet med å analysere intervjumaterialet for denne oppgaven, og vil i det følgende redegjøre for denne metoden. I kapittel 4 vil jeg synliggjøre hvordan jeg anvendte analyse metoden på empirien.

Meningsfull kommunikasjon om et fenomen innebærer en felles forståelse av fenomenet, og forutsetter at vi kan diskutere hva vi mener med fenomenet snarere enn å definere det. Våre erfaringer, samt å skrive fram disse erfaringene vil bidra til bekjentskap med og videre en felles forståelse av fenomenet i lys av forståelse og mening (Lindseth og Norberg, 2004). Gjennom å fortelle historier fra levde opplevelser vil vi kunne belyse betydninger, og ved å skrive dem ned og gjøre dem til tekster, vil vi kunne fortolke og dermed belyse den essensielle betydningen av et fenomen. Å uttrykke vår egen erfaring og skape rom for refleksjon er gjerne en forutsetning for å bli klar over betydningen av det, samt for å forbedre egen praksis. Jeg lener meg på Lindseth og Norberg (2004, s. 151) sin oppfatning av følgende: «*The most basic way to gain understanding of our own experiences is to narrate them and to listen to other's narratives*». En historie gjenforteller fortiden og kan bringe inn nye tanker om fremtiden, det handler om å gi mening til både deler og helhet og vise verden på nye måter. Et mål for gjennomføringene av egne intervjuer har vært å få tak i deltakernes opplevelser og historier omkring temaet og videre løfte frem beskrivelser og perspektiver i form av dette prosjektet.

Narrative intervjuer har som mål å få intervjuobjektet til å fortelle så fritt og engasjert som mulig om det valgte temaet (Lindseth og Norberg, 2004). Jeg har i min metodedel lagt opp til et kvalitativt forskningsintervju, der jeg har forberedt endel spørsmål ved behov, nettopp for å sikre at vi kommer inn på tematikken rundt forskningsspørsmålene. Samtidig har jeg hatt et mål om at deltakerne får anledning til å fortelle fritt det de kommer på underveis omkring temaet, noe som førte til at jeg ble lydhør for og nysgjerrig på utsagn og fortellinger som kom fram underveis. Videre har jeg altså valgt å ta utgangspunkt i Lindseth og Norberg (2004) sin fenomenologisk hermeneutiske analyse i arbeidet med eget datamateriale. Hensikten med en slik tolkningsmetode kan ifølge forfatterne brukes til å påvirke menneskers oppfatning av virkeligheten og se muligheter eller alternative måter å være i verden på. Metoden innebærer en vektlegging av forskning på levd opplevelse og at for å kunne avdekke mening i livserfaringer må de kunne skrives ned og teksten må studeres. Gjennom tre analytiske nivåer - naiv tilnærming, strukturell analyse og overordna analyse - vil metoden bevege seg fra en umiddelbar fortolkning til en dybdefortolkning (Lindseth og Norberg, 2004, s.10).

I den første delen av analysearbeidet er målet å innta en naiv lesning, der tekstene leses flere ganger for å få tak i betydningen som helhet. Denne formen for lesing forutsetter en åpenhet, som tidligere nevnt å kunne sette egen forforståelse eller kunnskap i «*parentes*», slik at en lar seg berøre av teksten. Videre følger tolkningsarbeidet gjennom en mer strukturell analyse, som her tar utgangspunkt i en tematisk strukturanalyse og som innebærer å identifisere og formulere temaer. Temaene formuleres som meningsbærende enheter. Meningsenheter defineres av Lindseth og Norberg (2004) som utsagn i ulike former som formidler én mening, og som kan knyttes til forskningsspørsmålet i noen grad. Det videre arbeidet med meningsenheter dreier seg om å uttrykke den vesentlige betydningen av hver enhet så kortfattet og forståelig som mulig. Videre sorteres enhetene i lys av likheter og ulikheter og videre inn i hovedtemaer og eventuelt undertemaer. Sorteringen innebærer også at enhetene dekontekstualiseres fra teksten som helhet, slik at strukturanalysen beholder teksten så objektiv som mulig. Videre følger arbeidet med å se om den naive lesningen og forståelsen valideres gjennom strukturanalysen.

Etter strukturanalysen starter arbeidet med den helhetlige tolkningen, eller den omfattende forståelsen. Igjen er det av betydning å lese teksten i sin helhet, nå med de validerte temaene i tankene, med en naiv forståelse og et åpent sinn. Videre følger arbeidet med å gå til litteraturen og teorien og lete etter hva som kan bidra til å utdype og utvide vår forståelse av

teksten, likefullt som vi balanserer møtet mellom tekst og litteratur når det kommer til å la teksten bære seg selv og se den i samspill med litteratur og teori. Et viktig gjennomgående poeng handler om å ikke søke en sannhet – eller på den andre siden fravær av en sannhet – i teksten, men å søke etter betydninger i en kontinuerlig prosess. Et avsluttende samspill mellom teksten, tidligere analysefaser og teoretiske perspektiver er i fokus for den siste fasen av analysearbeidet.

3.5 Generalisering, reliabilitet, validitet

3.5.1 Generalisering

Spørsmålet om generalisering dreier seg om noe har gyldighet for flere og vil avhenge av om informantene eller deltakerne er representative for den gruppen det generaliseres til (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 75). Generalisering står ikke som et mål for denne oppgaven. Jeg har ikke et stort utvalg av informanter, noe som slik sett ikke vil kunne styrke den ytre/eksterne validiteten. Samtidig kan en tenke seg at funnene i prosjektet kan være gjeldene for flere, og jeg velger å tro at perspektiver som fremkommer her kan gi kunnskap for andre som jobber med veiledning av nyutdannede barnehagelærere, eller er opptatt av kompetanseutvikling i et profesjonsfelleskap. Utvalget av deltakere er gjort på en slik måte at prosjektets problemstilling kan belyses best mulig fra de aktuelle deltakernes perspektiver i sammenheng med valgte teoretiske rammeverk for oppgaven. Intensjonen med forskning er nettopp å presentere kunnskap, noe som ikke er det samme som at kunnskapen må oppfattes som nyttig for alle. Forskningens kvalitet må derimot bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 2019).

I mitt forskningsprosjekt har jeg altså valgt en sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk tilnærming for valg av metode og utforsking av problemstilling. I et fenomenologisk intervju vil forskeren ha søkelys på å beskrive erfaringer knyttet til et fenomen, noe som stiller krav til intervjupersonene om å faktisk ha erfart det fenomenet forskeren ønsker å forstå (Postholm og Jacobsen, 2018). Det ble i dette prosjektet dermed naturlig å søke etter intervjupersoner som har direkte erfaring med veiledning av nyutdannede barnehagelærere. Ettersom kommunen jeg bor i ikke har deltatt i veiledningsordningen for barnehagelærere før nylig, henvendte jeg meg direkte til nabokommunene, med forespørsel til aktuelle veiledere som hadde slik

erfaring. I tillegg var det naturlig å se utenfor egen kommune ettersom jeg selv er delaktig i den nystartede veiledningsordningen i egen kommune.

3.5.2 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelige forskningsresultatene er, mens validitet handler om hvorvidt forskningen undersøker det den er ment til å undersøke og overførbarhet (Kvale og Brinkmann, 2021, s.137). Validitet i kvalitative studier handler slik om troverdighet, bekreftbarhet og overføringsverdi, og knyttes til både ytre og indre validitet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) bruker begrepene gyldighet og pålitelighet og deler videre gyldighet inn i indre og ytre gyldighet. Ytre gyldighet dreier seg om hvorvidt vi kan overføre funnene til andre kontekster. Indre gyldighet handler om hvorvidt de funnene vi kommer frem til faktisk er gyldig for de eller det vi har studert og om vi har målt det vi faktisk sier at vi måler (Postholm og Jacobsen, 2018, 223).

Kvale og Brinkmann (2021, s. 278) understreker at valideringen gjennomfører hele forskningsprosessen og må anses som en kontinuerlig prosessvalidering, og belyser dette gjennom syv stadier: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. De første to punktene viser blant annet til gyldighet i lys av kobling mellom teori og forskningsspørsmål samt hvilke metoder som anvendes for studiens emne og formål (Kvale og Brinkmann, 2021). Jeg har forsøkt å frembringe klare koblinger mellom nevnte i de foregående kapitlene. Videre vil selve intervjuingens kvalitet sees opp mot gyldighet, noe jeg har reflektert mye over i egen rolle som intervjuer, likefullt hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form og i det øyemed hvordan jeg passet på å få med alt som ble sagt og uttrykt underveis. Validitet knyttet til analysearbeidet rører ved de spørsmål jeg stiller til intervjuteksten, hvorvidt jeg tar tak i det som blir sagt og begrunner det jeg velger ut og om fortolkningene i det hele tatt er logiske (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 278). Jeg har også, gjennom valgt analysemetode, beveget meg fram og tilbake i analyseprosessen for å validere det jeg faktisk har skrevet fram og kodet underveis.

Spørsmålet om reliabilitet dreier seg om pålitelighet eller troverdighet, og påvirker slik sett hele forskningsprosessen i alle ledd. utfordringer kan vise til eksempelvis dagsformen til deltakerne, eller hvordan jeg som forsker stiller spørsmål eller følger opp og forstår utsagn. Jeg har forsøkt å sikre høy reliabilitet gjennom blant annet å stille åpne spørsmål og

oppfølgingsspørsmål i intervjuene, grundig og nøyaktig transkribering og etterpå gjennomlesing, for å sikre at jeg ivaretar deltakernes faktiske uttalelser. Datamaterialet ville ikke blitt troverdig om jeg hadde latt det bygge på egne tilfeldige vurderinger underveis. Kvale og Brinkmann (2021, s. 276) peker nettopp på dette med balanse mellom høy reliabilitet for å motvirke vilkårlig subjektivitet og samtidig å kunne romme kreativ tenking og variasjon gjennom egen intervjustil og rom for improvisasjon underveis i intervjuet. Balanse og bevissthet har vært et gjennomgående mål for prosjektet.

3.6 Ethiske refleksjoner

Jeg sendte tidlig i prosessen inn søknad til NSD slik at jeg kunne være sikker på at rammene for intervjuer og behandling av datamaterialet var i samsvar med personvernregelverket. Likefullt har jeg reflektert kritisk rundt etiske spørsmål omkring egen rolle i møte med deltakere, analysearbeid og tekstarbeid. Både forberedelser, gjennomføring samt analysearbeid av intervjuene og kvaliteten på samtlige faser, vil avhenge av forskerens håndverksmessige dyktighet, understreker Kvale og Brinkmann (2021) gjennom hele boka, noe som også innebærer etiske problemstillinger.

Min rolle som student og i dette tilfellet forsker, i møte med deltakere jeg har intervjuet kan ikke defineres som symmetriske relasjoner. Jeg har en agenda og min forkunnskap samt forforståelse knyttet til temaet legger føringer for valg underveis. Jeg merket raskt at jeg var opptatt av å skape en trygg intervjusituasjon, der jeg var bevisst eget kroppsspråk, mimikk og hvordan jeg presenterte prosjektet. Da jeg hørte gjennom det første intervjuet i etterkant ble jeg overrasket over hvor mange «mmm», og «ja, mm» jeg sa underveis for å vise interesse for deltakeren og bekrefte at jeg lyttet aktivt. Dette i seg selv har jeg reflektert over i etterkant i lys av etiske dilemmaer i en intervjusituasjon. Hva gjorde det med samtalen? Med deltakeren? Hva hadde skjedd dersom jeg ikke gjorde dette? I hvor stor grad, om det i det hele tatt utgjorde noen forskjell, påvirket det retning for intervjuet? Og var det slik at jeg oftere kom med slike bekreftende lyder der hørte noe som kunne stå klart og være bekreftende i lys av min forkunnskap og forforståelse? Jeg har undret mye over dette, og håper jeg får anledning til å utforske egen rolle som intervjuer ved senere anledninger. Kvale og Brinkmann (2021, s. 20) fremhever i sin bok intervjupersonen som subjektet, og viser til en forståelse av personen som delaktig er med på å skape mening og forståelse rundt temaet gjennom det kvalitative forskningsintervjuet. Samtidig understreker forfatterne at begrepet subjekt rommer dilemmaer

knyttet til at mennesker er underlagt diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger som påvirker handlingsvalg. Omgivelsene påvirker altså retning og form for samtalen. Gjennom arbeidet med de kvalitative forskningsintervjuene har jeg reflektert rundt nettopp dette som er knyttet til makt og hvordan en slik situasjon ikke vil innebære symmetriske relasjoner ettersom jeg som forsker har med en viss forforståelse av temaet jeg ønsker å undersøke og få vedkommende sine perspektiver på. Kvale og Brinkmann (2021, s. 20) bruker betegnelsen *forfattede forfattere* for å synliggjøre nettopp hvordan intervjupersonene både er forfattere og styrt av andre, og videre hvilke etiske dilemmaer det kan røre ved.

Videre har jeg reflektert over de etiske dilemmaene som gjelder analysearbeidet. Jeg var lenge usikker på metode knyttet til dette, og følte at dette var noe jeg burde ha en plan for allerede før intervjuene. Jeg har hele veien vært opptatt av å være bevisst min forforståelse i dette arbeidet, for å kunne møte empirien så åpen som mulig og samtidig klare å se på det i et vekselspill med teorien. Gadamer (2010, s. 241) sier at *det eneste som kreves er at vi er åpne for den andres eller tekstens oppfatninger*, men at en slik åpenhet forutsetter likefullt at vi klarer å relatere den andres oppfatning til helheten av våre egne oppfatninger og videre relatere oss selv til den andres oppfatning. Åpenheten som beskrives dreier seg, slik jeg forstår det, rundt å la teksten fremstå fritt og annerledes og på den måten møte egne for-oppfatninger og la disse spille med i nye meningsbevegelser.

4 Presentasjon av funn

Jeg skal i dette kapittelet presentere funnene slik jeg har arbeidet disse frem gjennom valgt analysemetode og de ulike fasene i denne. Men først er det på sin plass å presentere deltakerne, som faktisk har gitt meg dette materialet.

4.1 Presentasjon av deltakere

Jeg var i to barnehager, og fikk til sammen tre deltakere som stilte til intervju. Begge barnehagene er mellomstore kommunale barnehager i en annen kommune enn den jeg selv bor i. Alle tre deltakerne har videreutdanning i veiledningspedagogikk, flere års erfaring i stillingen sin i barnehagen og erfaring med veiledning av nyutdannede barnehagelærere. I den første barnehagen snakket jeg med en pedagogisk leder som hadde en nyutdannet

barnehagelærer på avdeling som hun var veileder for. I den andre barnehagen snakket jeg med både styrer og en pedagogisk leder. Styrer kunne vise til tidligere erfaring som veileder og et overordnet ansvar for å legge til rette for god veiledning. Pedagogisk leder i denne barnehagen er veileder for en nyutdannet barnehagelærer på en annen avdeling i barnehagen. Alle deltakerne delte åpent og engasjert sine tanker og erfaringer om veilederrollen og veiledning av nyutdannede barnehagelærere.

4.2 Presentasjon av funn

Som beskrevet i metoddelen har jeg valgt å følge Lindseth og Norberg (2004) sin fenomenologisk hermeneutiske metode for analysearbeidet, en metode som innebærer å bevege seg fra en umiddelbar fortolkning til en dybdefortolkning gjennom tre analytiske nivåer. Gjennom hele denne prosessen har jeg, som beskrevet i oppgavens metodedel, vært bevisst hvordan min forforståelse har kunnet påvirke hva og hvordan jeg lytter til og forstår deltakernes perspektiver og fortellinger og videre hvordan jeg skriver dette fram i analyse og drøfting. Målet med kvalitativ forskning er faktisk å bringe fram forskningsdeltakernes perspektiv (Postholm og Jacobsen, 2018). Jeg har underveis i arbeidet med datainnsamling og analysearbeid hatt med meg tanken om å gå inn i temaet som «*antropologisk fremmed*», et lånt begrep av inspirerende Finn Hjordemaal fra en forelesning i mai 2021, og som jeg forstår som noe som knytter den andres livsverden og egen forforståelse sammen, samt med en ambisjon om å innta en bevisst naivitet og sensitivitet i arbeidet.

Naiv tilnærming er, som beskrevet i metoddelen, den første delen av analysearbeidet og skal fange hvilke fenomener jeg blir opptatt av ved å lese gjennom tekstene. Jeg ble raskt grepet av deltakernes engasjement for veiledning og hvordan tekstene formidlet deres innlevelse og interesse for betydningen av veiledning, de nyutdannedes plass i et fellesskap og ansvaret i deres egen rolle som veileder. Jeg opplevde i denne fasen at deltakerne virkelig åpenhertede hadde delt sine erfaringer, tanker, meninger og følelser knyttet til spørsmålene og tematikken. Jeg merket meg fortellingene deres fra tidligere veiledningssituasjoner, og deres erfaringer knyttet til disse og videre tanker om hva veiledningen kan bety for den enkelte og for fellesskapet. De tre deltakerne hadde gitt meg et hav av perspektiver å dykke ned i!

Neste trinn var den strukturelle analysen, som handler om meningsfortetting, der jeg ved neste gjennomlesing begynte å stryke under meningsbærende utsagn. Jeg hadde mange ord og

setninger som var streket under etter hvert og som jeg altså opplevde var meningsbærende enheter – noe som uttrykte mening. Jeg begynte å skrive stikkord i margen om hva jeg opplevde sitater og setninger ga uttrykk for.

Stikkordene kan presenteres slik:

Trygghet	Identitet		
Tillit	Meningsbærende		
Mestring	Her og nå	Ønske ny kunnskap	
Om å være ny	Barnehagelærerrollen	Sammen	
Dele frustrasjoner	Åpenhet	Ressurs	
Ufarliggjøre	Ansvar	Nye perspektiver	
Å bli kjent	Stå stødig	Profesjonsfelleskap	Tid
Åpenhet	Profesjonskunnskap	Spørre	Pandemi
Støtte	Vekst	Nysgjerrighet	Fravær
Utfordringer	Øve	Felles forståelse	Tidligere arbeid
Gi byggeklosser	Praksissjokk	Endring	Organisering
Samtalepartner	Kompleksitet	Refleksjon	
Nærhet	Refleksjon	Læringsprosesser	
Koble seg på	Brobygger		
Interesse	Kunnskap		
Tilgjengelig			
Relasjon			
Kommunikasjon			

Så begynte arbeidet med å kategorisere med fargekoder for å bidra til å sortere funnene i temaer. Jeg markerte ting i teksten som handlet om hva deltakerne syntes var viktig at de selv tenkte på i en veiledningssituasjon og hva de tenkte at veisøker hadde behov for, med en farge. Utsagn som handlet om veisøkers egen kompetanseutvikling fikk en annen farge, mens det som dreide seg om den nyutdannede og profesjonsfelleskapet fikk en tredje farge. Deltakernes perspektiver på tid og strukturelle rammer fikk en fjerde farge. Jeg så også at jeg hadde ulike farger i et og samme sitat ved et par anledninger og at enkelte stikkord passet inn i flere kategorier. Alt henger sammen med alt. Det ble likevel klart da jeg så over fargekodene på nytt at de bar klare meningsbærende utsagn, som jeg opplevde uttrykte ulike vinklinger

som handlet om nevnte temaer. Dermed ble dette utslagsgivende for endelig plassering og følgende kategorier:

Trygghet	Identitet	Ønske ny kunnskap	Tid og strukturelle rammer
Tillit	Meningsbærende	Ressurs	
Mestring	Barnehagelærerrollen	Nye perspektiver	
Åpenhet	Ansvar	Profesjonsfellesskap	
Utfordringer	Kompetanseutvikling	Nysgjerrighet	
Gi byggeklosser	Refleksjon	Felles forståelse	
Støtte	Brobygger	Endring	
Interesse	Kunnskap	Refleksjon	
Relasjon		Læringsprosesser	
kommunikasjon			

Jeg gikk tilbake til notatene mine fra den første gjennomlesingen og egen forståelse av hva teksten kunne fortelle da for å se om dette kunne valideres gjennom strukturanalysen. Jeg fant at jeg hadde tatt med det som uttrykte mening og kunne kobles til tema for prosjektet. Jeg fant også at kategoriene kunne kortes ned noe, men fortsatt ivareta det som hørte innunder hver kategori under kortere overskrifter eller temaer:

Støtte, trygghet, tillit og mestring	Den nyutdannedes mulighet for kompetanseutvikling	Gjensidige læringsprosesser og profesjonsfellesskap	Tid og strukturelle rammer
--------------------------------------	---	---	----------------------------

Den siste fasen i analysen innebærer å se på teksten i samspill med tidligere analysefaser og teoretiske perspektiver. Jeg så på kategoriene i samspill med teorien jeg hadde skrevet fram om tematikken og fant at kategoriene kunne sees i sammenheng med hovedbegrepene for oppgaven og teoretiske hovedkapitler. De tre aspektene ved mål for veiledningsordningen, som også løftes fram av Eik, Steinnes og Ødegård (2016); **opplevelsen av trygghet og mestring i egen rolle, den nyutdannedes mulighet for egen kompetanseutvikling, og gjensidige læringsprosesser i et profesjonsfellesskap**, ble i stor grad sammenfallende med hvor jeg var i denne fasen og hvordan jeg hadde satt utsagn i kategorier. I lys av dette fant jeg at kategoriene mine kunne presenteres under følgende overskrifter: *Støtte, trygghet, tillit og*

mestring i rollen som profesjonsutøver, den nyutdannedes mulighet for egen kompetanseutvikling, gjensidige læringsprosesser i et profesjonsfelleskap og tid og strukturelle rammer.

4.2.1 Støtte, trygghet, tillit og mestring i rollen som profesjonsutøver

Den analytiske metoden utfordrer meg på å se funnene i lys av teoretiske perspektiver, noe som vil være med å danne bakteppet for egne kommentarer og tolkninger av situatene.

Deltaker 1 poengterer tidlig betydningen av trygghet og støtte: *«Jeg tenker at det er viktig at man føler man er trygg og føler man kan søke støtte ...»*, aspekter som også trekkes fram flere steder i teorien i lys av veiledning, blant annet av Tonna et al. (2017) som i sin studie understreker betydningen av støtte og tillit.

Deltaker 2 forteller om erfaringer fra veiledningssamtaler og reflekterer over hvor mye veiledningsrommet faktisk rommer: *«Jeg tenker at veiledningen kan ha alt å si, for utenom å være veileder er du jo også en samtalepartner da ...»* og betydningen av å sette ord på stort og smått og se at man ikke står alene: *«Det er jo egentlig det å få satt seg ned og tømt seg litt. Og få erfare at her i barnehagen er man i samme båt. Det gjør det lettere for meg å koble meg på det han referer til.»* Det er veiledningen som arena for samtale og tale, som belyses her, noe jeg synes er interessant å se i lys av Larsen et al. (2021), samt Foucault (1999) sine perspektiver på hvordan dette setter etiske dilemmaer i spill, og påminnelse om hvordan *å ta ordet* kan være en krevende øvelse.

Jeg opplevde at det var gjennomgående søkelys på betydningen av å kunne sette ord på utfordringer og frustrasjoner så vel som positive erfaringer og sammenhengen mellom støtte og trygghet som grobunn for åpenhet, mestring og utvikling. Deltaker 2 gir i mine øyne følgende perspektiv på denne sammenhengen: *«Det handler jo i bunn og grunn om relasjoner og kommunikasjon. Det er trygt å føle at noen vil deg vel, det må være i bunn. Er det motsatt er det til hinder for kunnskapsutvikling.»*

Deltaker 3 peker på hvilket ansvar som ligger hos veileder: *«Som veileder er det veldig viktig å være tilgjengelig.»* Og understreker også betydningen av relasjonen mellom veileder og veisøker, som, slik jeg tolker utsagnet, innebærer blant annet lydhørhet og interesse for den

andres perspektiver: *«Jeg tenker at det er viktig å ha en god relasjon, og det er viktig at det er meningsbærende for den som skal få veiledning. Så det er jo viktig at veiledninga tar utgangspunkt i noe som skjer her og nå.»* Systemisk veiledning setter søkelys på relasjoner mellom mennesker, samt virkelighetsforståelser som subjektive og mangfoldige (Ulleberg og Jensen, 2017), et interessant bakteppe i denne sammenhengen.

Deltaker 2 er også inne på betydningen av interesse i lys av trygghet og mestring samt utvikling: *«Jeg tenker at det er nyttig at jeg kan gi noen av disse byggeklossene ... til å stå litt mer stødig og gi de inntrykk av at det de kommer med er viktig og interessant og ta litt brodden av usikkerheten.»* Balansen mellom støtte og utfordring belyses også av deltaker 1: *«Vi begynner jo ikke med foreldresamtaler og sånt som mange synes er skummelt den første uka ikke sant, men å trygge de i de situasjonene de er utrygge på og som man ikke har fått øvd på i praksis.»*

Forhold mellom nærhet og distanse pekes på av deltaker 2: *«Vi har hatt denne «er det for nær-debatten», for det er noe med å jobbe så tett oppi hverandre ...»* Jeg tolker utsagnet dit at organisering og denne *«for nær-debatten»* sees i sammenheng med trygghet og rom for åpenhet i veiledningsrommet: *«... det er ikke sikkert det samme hadde kommet fram hvis vi hadde jobba på samme avdeling, for da kan det være et visst maktforhold som gjør det veldig ujevnt.»* Deltaker 2 reflekterer rundt hvorvidt det påvirket innhold for veiledningssamtalen, noe som videre peker mot den nyutdannedes mulighet for meningsskaping og kompetanseutvikling, slik jeg tolker det. Dette kan også peke mot perspektiver knyttet til makt, i lys av om nærhet eller distanse til egen nærmeste kollega eller leder i veiledningssituasjonen i større eller mindre grad kan påvirke rom for åpenhet og deltakelse for eksempel. Bjerkholt (2017) peker på at forhold ved asymmetri og symmetri rører ved aspekter som likeverd, makt og autoritet.

Jeg opplever avslutningsvis for denne overskriften, også i lys av teoretiske perspektiver, at støtte og trygghet i stor grad trekkes fram som en forutsetning for trivsel og utvikling og deltakelse i et profesjonsfellesskap, noe følgende sitater kan belyse:

«Det med støtte tenker jeg er noe av det viktigste og at det skal være lov å være nyutdanna, men samtidig endel av teamet» (deltaker 1). *«Ingen sitter og er kunnskapsløse, men noen ganger er det krevende, det sitter langt inne noen ganger. Da er støtte viktig»* (deltaker 2).

Både Bjerkholt (2017), Tonna et al., (2017) og Larsen (2017) blant andre, peker også på hvordan trygghet og støtte henger sammen med deltakelse og utvikling.

4.2.2 Den nyutdannedes mulighet for egen kompetanseutvikling

Jeg har under denne overskriften samlet det jeg gjennom analysefasene opplever kan kobles mot den enkeltes mulighet for kompetanseutvikling, og opplever at det er interessant å se hvordan ting henger sammen:

Deltaker 1 viser til hvordan trygghet og støtte henger sammen med kompetanseutvikling: *«Jeg tenker at det er viktig at man føler man er trygg og føler man kan søke støtte ...»* og peker i denne sammenhengen på betydningen av å legge til rette for at den nyutdannede kan utvikle seg og selv være motivert til å bli værende i yrket: *«... jeg tenker at det viktigste er å ha flest mulig gode barnehagelærere i yrket, som vil jobbe til det beste for barna»*. Dette tenker jeg også uttrykker mening rundt betydningen av kompetanseutvikling, hvilket fokus den nyutdannede må ha, men også i denne sammenhengen hvordan støtte henger sammen med ivaretagelse og utvikling for den enkelte, noe som også kan sees i lys av Larsen (2017) sine tanker om hvordan veiledningssituasjonen kan romme subjektivitet.

Deltaker 3 trekker fram praksissjokk-begrepet og understreker veiledningens betydning på flere nivåer: *«Jeg tenker at veiledningen kan ha veldig stor betydning, for veldig mange opplever dette som handler om praksissjokk. Det å treffe andre i samme situasjon er kjempeviktig, både i barnehagen og i gruppeveiledning gjennom den kommunale veiledningsordningen.»*

Noe av målet med veiledningsordningen (Kunnskapsdepartementet, 2018) er nettopp å være en brobygger mellom utdanning og yrke. Deltaker 1 trekker fram veiledningen som en brobygger i lys av begrepet praksissjokk: *«Det praksissjokket som veldig mange snakker om – å ufarliggjøre det litt tenker jeg er viktig. Veiledninga blir jo den brobyggeren mellom å få det man kan, og det man har lært på universitetet som kanskje ikke alltid samsvarer med hvordan hverdagen er ...»*

Videre trekker hun fram betydningen av å ta imot ny kunnskap, noe som i mine øyne kan gi bilde på veiledningsordningen som en brobygger – ikke bare mellom utdanning og yrke – men mellom den nyutdannede og profesjonsfellesskapet – og videre utvikling av dette: *«... de har mye kunnskap, de har mye teori og mange tanker og gode ideer og dette skal man ta imot med åpne armer, så de føler seg ivaretatt og sett»*. Teorien understreker at kunnskaps- og kompetanseutviklingen er en dimensjon ved det å være profesjonsutøver som strekker seg gjennom hele karrieren (Smeby og Mausethagen, 2017), noe som henspiller videre til kunnskapsformer (Gilje, 2017) og som slik jeg ser det gir interessante perspektiver i denne sammenhengen.

Jeg synes også det er interessant å ha med Biesta (2014) sine begreper kvalifisering, sosialisering og subjektivering i lys av det følgende, med tanke på myndiggjøring, deltakelse, frihet og ansvar. Deltaker 2 er inne på åpenhet, tillit og ansvarliggjøring i refleksjoner omkring at veiledningssamtalen er åpen for det den nyutdannede måtte ønske å prate om: *«Det i seg selv har en verdi. At rommet er litt åpent for å kunne si hva du tenker. Og fra veiledninga vår ... som når vi snakket om barnehagelærerrollen og barns medvirkning ... hvis ikke barna er opptatt av det, har hen et ansvar for å sette ord på dette og finne en annen vei, og det blir spennende å se framover ...»*.

Jeg tolker sitatet slik at det ligger til grunn et syn på den nyutdannede som ansvarlig og kompetent til å sette ord på praksis og å finne nye veier. Jeg opplever også at deltaker 2 helt på slutten av sitatet røper en genuin interesse for å følge den nyutdannede noe som ved flere anledninger er trukket fram som en forutsetning for trygghet, mestring og utvikling.

Det pekes også på noen mål for veiledninga fra veiledernes perspektiver, som her ved deltaker 2: *«Jeg håper jo at veiledninga kan gjøre at hen står litt mer støtt i sin profesjonskunnskap. At man tror på sine egne observasjoner og sine egne kunnskaper og at det man kommer med er av betydning og bra.»*

Deltakerne gir spennende perspektiver på hvordan den enkeltes kompetanseutvikling kan sees i sammenheng med relasjoner preget av lydhørhet, åpenhet og interesse i en veiledningssituasjon og som jeg videre ser i lys av teorier rundt subjektivitet, sosialisering og kvalifisering samt kunnskapsformer.

4.2.3 Gjensidige læringsprosesser i et profesjonsfellesskap

Jeg vil under denne overskriften samle det jeg opplever er deltakernes perspektiver på hvordan den nyutdannede inngår i et profesjonsfellesskap.

Ansvarliggjøring og deltakelse i lys av kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap belyses og gir perspektiver både på kompetanseutvikling for den enkelte og i et fellesskap:

«Det kan jo virke skummelt for en nyutdanna å skulle dele noe, og snakke høyt på et personalmøte og skulle bringe noe til bordet liksom, men jeg tenker også at det må man øve på» (deltaker 2).

Videre løftes gjensidighet og gir interessante refleksjoner i lys av teorier omkring deltakelse i et praksisfellesskap og profesjonsfellesskap (Lave og Wenger, 2003):

«Den som blir veiledet må jo få utbytte av veiledningen, men det er jo ikke en motsetning med det at pedagogen, eller veilederen, kan komme på sporet av nye tanker» (deltaker 3).

Gjensidigheten, kompleksiteten og hvor mye veiledningen kan romme belyses også i følgende sitat og prosjektets tittel: *«Det er veldig godt å veilede nyutdannede, for det kommer fellesskapet til gode!»* (deltaker 1).

Ønske og mål om at noe nytt bringes inn løftes også opp: *«Det er noe med det å komme inn med nye perspektiver. Det er fort gjort å komme inn i det samme hamsterhjulet som bare ruller og ruller, så det at vi får inn noe nytt, noe ferskt, ferske blikk med ny kunnskap og nye tanker, gode tanker, ja jeg tenker det er veldig bra»* (deltaker 1).

I lys av Lave og Wenger (2003) sine begreper om legitim perifer deltakelse til full deltakelse, samt teori om lærende organisasjoner (Senge, 1999) gir dette interessante perspektiver på deltakelse og lærende fellesskap: *«Barnehagen må være i endring. De må tåle å bli sett på praksisen, de må få inn folk som tør å stille spørsmål, det er veldig viktig for oss»* (deltaker 3).

Verdien - og nødvendigheten - av ny kunnskap og nye blikk gjennom de nyutdannede løftes nettopp fram av samtlige: *«Det er mye ny kunnskap og forskning de nyutdannede kan bidra med inn i barnehagen. Masse spennende perspektiver på barn og barndom. Dette forskningsfeltet endrer seg jo hele tiden: de aller minste barna, spenningsfeltet mellom læring og lek ...»* (deltaker 2). Ny kunnskap inn i barnehagen ser ut til å være hjertelig velkomment

og viser kanskje til en åpenhet som er i tråd med teorier om hva som kan fremme barnehagen som lærende organisasjon (Senge, 1999; Gotvassli, 2015). «*De nyutdanna kan bidra med masse! Det at det kommer noen nye inn – stiller spørsmål, får anledning til å være med på noen handlingsalternativer og refleksjoner, jeg tror det er veldig viktig*» (deltaker 3).

Ny kunnskap og fagorientert språk pekes på som en særegen styrke hos nyutdannede barnehagelærere: «*Det særegne med de nyutdanna er at de har det siste med seg av teori og de kommer fra et fellesskap som er vant til å bruke fagspråk, de er vant til å kommunisere faget sitt og det er veldig fint. Det trenger vi*» (deltaker 1).

Videre peker deltaker 1 på betydningen av kontinuerlig endringsarbeid og endringsvillighet: «*Hvis vi tenker hvordan barnehagen kan ta imot kunnskapen og kompetansen deres så tenker jeg at det er viktig at man driver med endringsarbeid og at det er en viktig del av kulturen*». Dette sees i sammenheng med hvordan en kan åpne opp for ny kunnskap og ta imot nye perspektiver framfor å møte det nye med motstand: «*Hvis man ikke er vant til å tenke sånn, så er det fare for motstand*» (deltaker 1). Og deltaker 2 peker på at dette er nettopp barnehagens styrke: «*Vi må vise at ... vi vil lære av dere. Fordelen med barnehagen er at vi ønsker ny kunnskap. Det vil vi dra nytte av.*»

I lys av følgende og det ovenstående gir blant annet Lave og Wenger (2003) også her interessante perspektiver å se på læring i et fellesskap. «*Vi må være mye flinkere til å oppfordre til å stille spørsmål, ved å si at kunnskapen det er noe dere kan gi oss, så gi oss tilbakemeldinger*» (deltaker 3).

I refleksjoner omkring hvordan vi kan vise interesse for ny kunnskap og i det hele tatt skaffe oss ny kunnskap gjennom de nyutdannede, understrekes følgende: «*De nyutdanna har jo masse nyttig å ta med seg inn. Det må man jo lytte til, men også spørre etter hvis ikke de sier noe. Vi må spørre om ting! Det er vårt ansvar å spørre og være nysgjerrig!*» (deltaker 2).

Sosiokulturelle perspektiver, gjensidighet, interesse og deltakelse samt perspektiver på kommunikasjon og relasjoner løftes og gir spennende refleksjoner rundt deltakernes utsagn.

4.2.4 Tid og strukturelle rammer

Selv om det meste kunne sammenfattes under de tre ovenstående overskriftene vil jeg likefullt ta med det jeg samlet under overskriften som favnet andre meningsbærende utsagn og som etter hvert fikk overskriften tid og strukturelle rammer. I de to første intervjuene dukket nettopp tanker om tid opp, som i dette sitatet: «*Tid er jo en knapphetsressurs ... Når skolen forteller at de har faste tider for veiledning av nyutdannede lærere, mens i barnehagen, det skjer ting hele tiden ...*» (deltaker 1).

Når deltaker 1 forteller om veiledningssamtaler med en nyutdannet barnehagelærer pekes det også på at det kan være lenge mellom hver samtale og at det er en utfordring med tanke på å følge opp og holde tråden i tematikk og hendelser som løftes opp i veiledning. Jeg opplever at deltaker 1 er opptatt av å formidle noen utfordringer om de strukturelle rammene i barnehagesektoren, og som hun er inne på i sitatet skjer det ting hele tiden i barnehagen og det vil ikke alltid være mulig å gå fra avdeling og inn i veiledningsrommet. «*... og vi har jo ønska å ha mer veiledning enn det vi har fått til. Da kunne man kanskje jobba enda mer systematisk, og mer temabasert*» (deltaker 1)

Deltaker 2 peker på at temaarbeid og faglige diskusjoner krever tid og at mangel på sådan dermed kan stå i veien for både den nyutdannedes muligheter for kompetanseutvikling og læring og profesjons-fellesskapet: «*Vi trenger mer tid til å dykke ned i temaer og de faglige diskusjonene*» (deltaker 2).

Tid kan sees i sammenheng med både spørsmål rundt organisering, ansvarsområder og bemanning for å nevne noe, og uten at jeg skal gå inn på det her er det en erkjennelse at dette er områder som diskuteres i barnehagesektoren og som påvirker handlingsrom og mulighetsrom for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, inkludert veiledning.

4.2.5 Sammenfatting av funn

Det er interessant å lytte til deltakernes fortellinger fra veiledningsrommet og å skrive fram det de har gitt perspektiver på og det jeg har tolket som deres meningsbærende utsagn. Jeg opplever at samtlige er opptatt av nyutdannede barnehagelæreres bidrag inn i barnehagen og veiledningens betydning i lys av kompetanseutvikling. Videre opplever jeg at de er opptatt av balansen mellom å skape trygghet gjennom støtte og tillit og samtidig både forvente og etterspørre de nyutdannedes faglige perspektiver, hvor nysgjerrighet og betydningen av

relasjoner pekes på som sentralt. Den siste overskriften minner oss på at alt arbeid i barnehagen, også veiledning, henger sammen med strukturelle rammer og som deltakerne uttrykker må de ha tid til god veiledning. Til slutt vil jeg gjenta en av deltakernes avsluttende sitat, som jeg mener sier noe om hennes egen opplevelse av meningsskaping i veilederrollen og som belyser veiledningens betydning på flere nivåer og ikke minst gjensidighet:

«Det er veldig godt å veilede nyutdannede, for det kommer fellesskapet til gode!» (deltaker 1).

4.2.6 Avsluttende tanker om funn

Denne delen av prosjektet har vært en spennende prosess – å faktisk kunne skrive fram fortellinger fra intervjuene, og på et vis lytte til deltakernes ord om igjen og om igjen! Gjennom å skrive fram deltakernes fortellinger i form av sitater og dermed utdrag fra samtalen har hele veien brakt fram refleksjoner knyttet til maktperspektiver i form av at jeg har stått i fare for å skrive noe mer eller mindre fram enn noe annet. Et dilemma og mulig begrensning for prosjektet ligger i prioritering og utvelgelse. Noe velges inn og kommer i forgrunn gjennom sitater og kommentarer. Andre ting står kanskje i bakgrunn, men er slik sett uansett med og er betydningsfullt gjennom de ulike analysefasene og drøftingsarbeidet. Likefullt står hver samtale gjennom intervjuene og alt som deltakerne fortalte for meg som like betydningsfullt, gyldig og aktuelt.

Selv om funnene blir presentert under overskrifter er det viktig å si at jeg gjennom analysearbeidet finner mange koblinger, både gjennom kategorier og tolkninger, og jeg opplever ofte at noe trekkes fram som en forutsetning for noe annet. Det er vel dog ingen motsetning mellom det å kategorisere og å kunne se sammenhenger. En grunntone i oppgavens forankring peker vel nettopp mot at alt henger sammen og ofte står både som forutsetninger for og i samspill med hverandre, noe som kan belyses gjennom teori knyttet til kontekstforståelse og sirkulær forståelse av årsakssammenhenger, forklart blant annet av Ulleberg (2014). De funn jeg har trukket fram her er min oppfattelse, gjennom analysearbeidet, av det som har vært meningsbærende utsagn i intervjuene. Jeg innser begrensinger ved arbeidet gjennom at dette er mine oppfatninger og understreker at det er mine ord som presenterer de her. Likefullt har jeg hele veien forsøkt å holde fast ved deltakernes uttrykk så klart som mulig.

5 Drøfting

De tre aspektene ved mål for veiledningsordningen, som også løftes fram av Eik et al. (2016); opplevelsen av trygghet og mestring i egen rolle, den nyutdannedes mulighet for egen kompetanseutvikling, og gjensidige læringsprosesser i et profesjonsfellesskap, danner bakteppet for problemformulering, og ble videre utgangspunkt for overskriftene i presentasjon av funn. Denne delen av prosjektet skal forsøke å gi noen svar på prosjektets problemstilling; *Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere sees i sammenheng med kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap?* Jeg vil drøfte funnene i lys av teori, under *forskningsspørsmålene* som hoved fokus: *Hvilken betydning har veiledningen for den nyutdannedes kompetanseutvikling? Og: Hvilken betydning har veiledningen for profesjonsfellesskapet?* Videre vil underoverskrifter bidra til å gjøre denne delen oversiktlig og belyse hovedfunnene i prosjektet.

5.1 Veiledningens betydning for nyutdannedes kompetanseutvikling

Både teori og empiri, samt nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede, understreker veiledningens betydning for den nyutdannede barnehagelærerens egen kompetanseutvikling. Intensjonen med veiledning rammes inn av ett sett prinsipper og forpliktelser (Kunnskapsdepartementet, 2018) og skal bidra til kompetanseutvikling, sammenheng, trygghet og utvikling av profesjonsfellesskapet. Empirien viser hvor mye veiledningen betyr og rommer gjennom deltakernes beskrivelser av hvordan veiledningen kan ha stor betydning for overgang mellom utdanning og yrke, for den enkelte her og nå og for videre kompetanseutvikling. Deltaker 1 trekker fram veiledningen som brobygger: *«... veiledninga blir jo den brobyggeren mellom å få det man kan og det man har lært på universitetet som kanskje ikke alltid samsvarer med hvordan hverdagen er ...»*. Eik et al. (2016) belyser hvordan barnehagelæreres kompetanse knyttes til barnehagens utvikling samt hvordan videreutvikling av barnehagelæreres kunnskaper sees som en forutsetning for kollektive læringsprosesser. Deltaker 3 sier: *«barnehagen må være i endring, de må få inn folk som tør å stille spørsmål ...»*. I lys av de tre kunnskapsformene til Aristoteles, minner Gilje (2017) om å se hvor den enkelte befinner seg og er på vei. Ikke minst må vi erkjenne at de ulike kunnskapsformene står i relasjon til hverandre og som en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse (Gilje, 2017, s. 22), noe som dermed også må sees i sammenheng med veiledning. Det dreier seg om relasjoner og kommunikasjon. Deltaker 2 understreker dette;

«Jeg tenker at veiledningen kan ha alt å si, for utenom å være veileder, er du jo også en samtalepartner».

5.1.1 Kompetanseutvikling

Kunnskaps- og kompetanseutvikling er en dimensjon ved det å være profesjonsutøver som strekker seg gjennom hele karrieren (Smeby og Mausethagen, 2017, s. 11). Biesta (2014) beskriver kvalifisering som tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, verdier og evner. Kompetanseutvikling vil slik sett romme både kunnskaper, erfaring og holdninger og henspiller til ulike kunnskapsformer. Kunnskapsformene viser til henholdsvis vitenskapelig kunnskap, teknisk ferdighetskunnskap og praktisk-moralsk kunnskap, utledet av Aristoteles sine begreper episteme, techne og fronesis, hvor alle formene anses som like sentralt for profesjonsutøveren (Gilje, 2017, s. 22). Deltakerne peker på verdien av å møte den andre med åpenhet, genuin interesse og nysgjerrighet, slik at veiledningen kan bidra til at den nyutdannede tror på og står stadig mer stødig i egen profesjonskunnskap. Med andre ord bygge mestring, tro og tillit til egen kunnskap som utgangspunkt for videre kompetanseutvikling. Deltaker 2 forteller om mål med egen rolle som veileder og håper at veiledningen nettopp kan gjøre at den nyutdannede står stødig i egen profesjonskunnskap, tror på egne observasjoner og ønsker å dele det videre.

Med forbehold om at jeg ikke har vært til stede på noen av veiledningene, kan det gjennom deltakernes beskrivelser tolkes som at fokuset i veiledningssamtalene er preget av ulike tilnærminger til kunnskap. Deltaker 1 forteller om hvordan den nyutdannede ønsket å dele en artikkel med ny forskning om et tema som var relevant for arbeidet på avdelingen. Dette kan være et eksempel på at epistemisk kunnskap etterspørres og trekkes fram som betydningsfullt for utvikling av kompetanse på avdelingen, og hvordan forholdet mellom teori og praksis blir dynamisk (Bjerkholt, 2017, s. 99). Deltaker 2 deler en fortelling fra veiledningsrommet og trekker fram hvordan hun var opptatt av å oppfordre den nyutdannede til å reflektere kritisk og tre fram med egne refleksjoner knyttet til en spesiell situasjon på avdelingen. Dette kan forstås i lys av Schön (2013) sine beskrivelser av hvordan kritisk refleksjon kan åpne for nye forståelser, definisjoner og handlingsstrategier. Videre kan dette peke mot at veiledningen har søkelys på *fronesis* som kunnskapsform ettersom dette innebærer refleksjon, praktisk klokskap, dømmekraft og improvisasjon. Hovdenak og Wiese (2017, s. 3) belyser hvordan *fronesis* inkluderer evne til å reflektere, forstå sammenhenger og videre vurdere og utføre

gode og fornuftige handlinger tilpasset konteksten. Slik kan det tolkes som at der veiledningen rommer refleksjon kan nye forståelser og oppdagelser tre fram og virke inn på den nyutdannedes praksis eller *praxis* i lys av hvordan den enkelte vurderer og handler i gitte situasjoner. Kemmis (2012) beskriver nettopp *praxis* begrepet som handling som innebærer noe større enn handlingen i seg selv, det både rommer og bringer ny historie inn, gjennom handlingen.

Jeg synes også dette er interessant å se sammen med Biesta (2014;2015) sine perspektiver som beskriver faglig skjønn i lys av profesjonell dømmekraft og utvikling av profesjonsutøvelsen. Fortellingen til deltaker 2 belyser som nevnt hvordan veileder er opptatt av å stille krav til handling fra den nyutdannede, etter refleksjoner fra en veiledningssamtale, noe som nettopp dreier seg om dømmekraft og dermed kompetanseutvikling. Deltaker 2 ser dette i sammenheng med veiledningen og betydningen av å ha dette rommet som både utfordrer og støtter den nyutdannede til å tre fram på denne måten. Biesta (2014;2015) løfter risiko-begrepet og det etiske perspektivet i møte med den andre. Når deltakerne beskriver hvordan den nyutdannede trer fram med ny kunnskap, egne refleksjoner og spørsmål, tenker jeg at dette kan sees i lys av å risikere noe. Det vil kreve noe å tre fram. Det handler om subjektets egenutvikling og lærerens - eller som her veilederens eller veisøkerens - dypere forståelse for at det innebærer noe mer enn en ferdig «kurs» for den enkelte, og dermed en risiko i den enkeltes læringsprosess. Det handler, som Biesta (2014, s. 27) skriver, om en oppriktig interesse for nye begynnelse og hvordan disse kan *komme til verden*. Det handler, slik jeg ser det, om å bevege seg ut på ukjent grunn, det handler om å våge og å tre fram.

I lys av veiledningstradisjoner er dette interessant å ha med i forståelsen av mesterlæretradisjonen som kan peke mot modellering, kontra for eksempel systemisk veiledning, som setter søkelys på relasjoner og subjektive virkelighetsforståelser (Ulleberg og Jensen, 2017). Funn kan tolkes slik at veiledningen som deltakerne forteller om kan plasseres innenfor det siste, ettersom de gjennomgående peker på betydningen av den nyutdannedes egne perspektiver, kunnskaper og refleksjoner. Dette kan videre gi kritiske perspektiver på hvilke grunnantakelser veiledningen hviler på og hvordan det spiller inn på de involverte. Jeg tolker det slik at deltakerne løfter betydningen av å inneha en åpenhet for nettopp å møte den nyutdannede der hen befinner seg, og sammen med genuin interesse fremme mot og mestring. Jeg ser dermed denne åpenheten og interessen som grobunn for å innta et forskende blikk som

tar lite for gitt (Eik et al., 2020), og videre for *kritisk refleksjon* (Schön, 2013), i sammenheng med kontinuerlig kompetanseutvikling.

5.1.2 Veiledning som brobygger

Retningslinjene for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole setter klare forventninger til at veiledningsordningen skal skape sammenheng mellom den profesjonskvalifiseringen som skjer i utdanning og den videre profesjonaliseringen som foregår i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018). Deltakerne var opptatt av hvordan de nyutdannede kan oppleve det såkalte praksissjokket. Praksissjokk-begrepet kan henspille til overgangen fra utdanning til yrke og en følelse av manglende kompetanse i denne prosessen, gjennom at gapet mellom utdanning og hverdagens praksis er stor (Rambøll, 2016, s. 16). Det handler om å omsette teori til praksis, noe som kan sees i lys av kunnskapsformer. For som en av deltakerne peker på kan den nyutdannede oppleve manglende sammenheng mellom det de har lært på universitetet og det de opplever i sin nye hverdag. Veiledningen trekkes fram som en viktig arena for å sette ord på og få støtte i nettopp slike erfaringer og slik sett bli avgjørende for å skape sammenheng og mening mellom utdanning og yrke. Det er interessant å se dette i lys av Bjerkholt (2017, s. 99) sin tilnærming til kunnskapsformer hvor forholdet mellom teori og praksis blir dynamisk, der teori både anvendes og justeres i møtet med praksis og likefullt utledes av praksis. En motsatt tilnærming vil være orientert rundt hvordan teori kan anvendes i praksis. Det kan slik sett tenkes at profesjonsveiledningen vil påvirkes av hvilken tilnærming en har til teori og praksis og hvordan dette sees i sammenheng. Når en av deltakerne peker på hvordan den nyutdannede kan oppleve en annen virkelighet i praksis enn i teorien vil det, slik jeg forstår Bjerkholt (2017), være av betydning hvordan innholdet i profesjonsveiledningen handler om ulike kunnskapsformer, nettopp for å skape både nærhet og avstand til konteksten og se på både ferdigheter og kunnskaper (Bjerkholt, 2017, s. 99).

Eik, et al., (2020, s. 17) peker på at utgangspunktet for kontinuerlig kompetansebygging kobles med verdien av å innta et forskende blikk som *tar lite for gitt*, og slik la praksis bli gjenstand for *kontinuerlige undersøkelser basert på analyse og kritisk refleksjon*. Jeg opplever at deltakerne stadig løfter fram hvordan de nyutdannede barnehagelærerne kommer inn med nye forskende blikk og videre viktigheten av dette. Verdien av nye blikk og ny kunnskap vektlegges av samtlige. Så i hvor stor grad er det rom for at den nyutdannede kan tre fram med egen kunnskap, refleksjoner og *ferske blikk* i denne overgangen, og hvilken betydning vil

det videre ha for den enkeltes kompetanseutvikling? Deltaker 1 beskriver nettopp dette med hvordan det er fort gjort å komme inn i et *hamsterhjul* og i lys av det betydningen av «... å få inn nye, ferske blikk med ny kunnskap, nye tanker ...». Denne betydningen av nye blikk som trer fram knyttes slik jeg forstår det også til veileders lydhørhet og åpenhet. Dette kan spore til teorier om blant annet kommunikasjon og subjektivitet, og dermed gjensidig kompetanseutvikling, for som Stålsett (2009) problematiserer vil vi kunne vise varhet og respekt for den andres erfaringsverden om vi kan unngå å definere et annet menneske.

Et annet dilemma knyttet til den nyutdannedes mulighet for å tre fram kan også dreie seg omkring personalets endringsvillighet. Deltaker 1 peker på betydningen av at barnehagen er vant til å drive med endringsarbeid i barnehagen når det gjelder å ta imot de nyutdannedes kunnskap og kompetanse. Hun mener at det er fare for at den nyutdannede møter motstand dersom barnehagen ikke er vant til endringsarbeid. Dette kan sees i lys av Senge (1999, s.18) sin beskrivelse av å være en lærende organisasjon, hvor fokuset dreier seg rundt læring i lag og kontinuerlig utvikling av kollektive tankemønstre som grobunn for utvikling, noe som knytter sammen betydningen av endringsvillighet og den nyutdannedes mulighet for å kunne tre fram.

5.1.3 Subjektivitet, makt og frihet

Funnene viser at deltakerne opplever at noe kan oppfattes utfordrende for den nyutdannede, som å dele noe, snakke høyt: «å skulle bringe noe til bordet» som deltaker 2 sier, men at det er sentralt å øve på dette for å fremme kompetanseutvikling. Å skulle tre fram og å våge noe, kan sees i lys av perspektiver på kunnskap, samt deltakelse som drøftet over. Jeg tenker at det også kan handle om makt og frihet, noe jeg vil våge meg inn på her. Det å skulle tre fram med egne meninger og kanskje være uenig, kan kreve rom, mot og frihet. Larsen (2017) diskuterer frihetsbegrepet til Arendt, og ser det i lys av veiledningssamtalen og mulighetsrommet eller fremtredelsesrommet til veileder og veisøker. Hun belyser hvordan frihet i veiledningskonteksten vil kunne handle om at ulike, men likeverdige mennesker møtes og som sammen skaper mulighetsrom eller fremtredelsesrom (Larsen, 2017, s. 19). Veileder og veisøker trer aktivt fram for hverandre, og er begge ansvarlige for handlingen, noe som skaper rammer for at subjektivitet tar form i handlingen (Larsen, 2017). Deltaker 1 understreker verdien av å «... ta imot med åpne armer» og henspiller til den nyutdannedes kunnskaper, ideer og tanker, noe jeg ser i sammenheng med å tre fram, ta imot og at noe tar form i

veiledningen. Dette fellesskapet mellom veileder og veisøker handler slik sett om etikk, med blick mot likeverd og deltakelse som rommer subjektivitet og mulighetsrom. Jeg tenker at å reflektere rundt hvordan vi skaper oss mulighetsrom og fremtredelsesrom må sees i lys av syn på kunnskap og eierskap til kunnskap, makt og deltakelse. Veiledningskonteksten krever, slik jeg ser det, at de som inngår i den har en slik bevissthet og kan tre fram for hverandre som likeverdige subjekter som påvirker og skaper fellesskap og mening sammen. En samtale, eller en veiledningskontekst vil røre ved både makt og tillit (Løgstrup, 1999), ettersom det innebærer å våge noe og å sette noe i spill og risikere noe. Å tre fram er å våge, noe funnene henspiller til viktigheten av, ved for eksempel å skulle tre fram med egne erfaringer og kunnskaper eller å begi seg ut på nye oppgaver. Deltaker 1 forteller om hvordan den nyutdannede i en veiledningssamtale ville dele en ny forskningsartikkel som tok for seg et tema avdelingen arbeidet med. Dette kan være et eksempel på hvordan veiledningen kan romme det å skulle tre fram med kunnskap.

En annen måte å forstå det å tre fram på kan være å våge å tre fram med spørsmål og refleksjoner i en veiledningssamtale, som deltaker 2 fortalte om at den nyutdannede i en veiledning gjorde. Det kan innebære å skulle gjøre seg sårbar, å synliggjøre svake sider eller usikkerhet, eller det å våge å være uenig i noe. Å skulle tre fram innebærer mye og det kan se ut som at funnene viser hvordan dette må forstås i sammenheng med tillit, her mellom veileder og veisøker (Løgstrup, 1999) ettersom det innebærer å risikere noe (Biesta, 2014). Altså kan veiledningen være et rom der det er mulig å våge, der det ikke bare er ønsket, men hvor det etterspørres og tas imot. Videre var deltaker 2 opptatt av å stille krav til at den nyutdannede fulgte opp egne perspektiver og ønsker om endring og fokus, noe jeg mener også kan sees i sammenheng med tillit. Det kan tenkes at å bli møtt med tillit kan fremme nettopp mestring og tro når det kommer til egen kunnskap, noe som kan påvirke videre kompetanseutvikling. I motsatt fall kan det se ut som at manglende interesse for den nyutdannedes kunnskap kan være et dårlig utgangspunkt for videre kompetanseutvikling.

I lys av disse perspektivene sammen med Bateson sitt syn på kommunikasjon (Ulleberg, 2014), tenker jeg at vi alltid vil stå i fare for å føre maktdiskurser videre, både ved å ta for stor plass selv, slik at den andre får begrensede muligheter til å delta, eller ved å tre tilbake og ikke gi responser på den andres ytringer. Alt kan, som Bateson påpeker, være kommunikasjon (Ulleberg, 2014). Foucault (1999) peker på hvordan ulike diskursområder kan være umulige å trenge inn i, mens andre kan fremtre som åpne for enhver. For hvor åpent er

fremtredelsesrommet? Deltaker 2 peker på verdien av at veiledningsrommet – eller konteksten – er åpen. Hva det vil si i praksis avhenger av de som inngår i det og deres opplevde væren i det. Jeg ser denne åpenheten også i lys av Biesta (2014) sine perspektiver på subjektivering, noe som peker mot frigjøring og frihet, og som jeg forstår som noe som blir til i et åpent og usikkert landskap så vel som i lys av trygghet. Subjektivering innebærer som tidligere beskrevet også ansvar (Biesta, 2014, s. 27), noe jeg kobler sammen med denne åpenheten, og som slik sett kan løfte spørsmål rundt hvordan vi både forventer og skaper rom for åpenhet og ansvar. Hvilken innstilling veileder har til den nyutdannede, både i form av kompetanse og mot til å tre frem kan slik sett skape rammer for hvorvidt veiledningskonteksten faktisk er eller blir åpen.

5.1.4 Mening, ansvar og refleksjon

Funnene viser også at det er vesentlig at den som blir veiledet får utbytte av veiledningen, at det oppleves som meningsfullt. Og som deltaker 3 peker på, står ikke det som en motsetning til det at veilederen også kan komme på sporet av nye tanker. I et konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv ser jeg det i sammenheng med hvordan virkeligheten konstrueres i samhandling med andre og hvordan læring forstås som sosiale praksiser (Säljö, 2008, s. 83). Det handler også, slik jeg forstår funnene i lys av Biesta (2015) sine perspektiver, om læring i samspill og hvordan vi åpner opp og risikerer noe i møtet med den andre, for selv å få ny innsikt, eller på den andre siden ikke åpner for andre forståelser. Tar vi ikke innover oss dette, kan det frata innsikt og forståelse for hvor den andre befinner seg og er på vei, noe som kan synes viktig kunnskap å ha når det gjelder sammenhengen mellom veiledning av den nyutdannede barnehagelæreren og kompetanseutvikling. Denne vektingen av åpenhet og gjensidighet opplever jeg var noe som gikk igjen i utsagnene fra deltakerne og som jeg her altså trekker fram som helt sentralt opp mot kompetanseutvikling.

Funnene viser, som jeg har vært inne på, hvordan kompetanseutvikling sees i sammenheng med å stille krav til den nyutdannede. Veiledningssituasjonen som deltaker 2 gjenfortalte i intervjuet belyser som nevnt hvordan hun var opptatt av å gi responser på den nyutdannedes dilemma med å stille krav til at vedkommende må si fra og gjøre noe aktivt med situasjonen. Dette viser hvordan det i profesjonsutøvelsen fordrer krav til at barnehagelæreren kontinuerlig skal vurdere det pedagogiske arbeidet og slik sett må være i stand til å reflektere over situasjonen både i handling og i etterkant, noe som kan sette i gang nye refleksjoner, skape

innsikt og ny kunnskap, gjennom å tre frem som den reflekterte praktiker (Schön, 2013). Veiledning og kritisk tenkning hører slik sett sammen. Verdien av kritisk tenkning og refleksjon i veiledningssamtaler står sentralt i veilederutdanning, skriver Bjerkholt et al., (2014), og setter søkelys på hvordan kritisk tenkning kan få betydning for produksjon av kunnskap, noe som kobler sammen veiledning med kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap. Dette viser til betydningen av kritisk tenkning og refleksjon i profesjonsutøvelsen, som en viktig del av kompetanseutviklingen og må, slik jeg ser det, sees i sammenheng med å stille krav og å spørre etter den nyutdannedes kunnskaper og refleksjoner. Hvordan den nyutdannede møtes, utfordres og støttes til kritisk tenkning i veiledningsrommet, vil om tenkelig påvirke muligheter for slik refleksjon, en sammenheng som også funnene peker mot. Bjerkholt et al. (2014) løfter også opp nødvendigheten av å stille krav til deltakerne om tydeliggjøring og presisering av det som skal løftes fram i veiledningssamtalen. Dette peker mot relasjonen mellom den nyutdannede og den erfarne (Lave og Wenger, 2003), i lys av etiske dilemmaer som gjelder syn på kunnskap og kompetanse, samt deltakelse og makt. Ulike tilnærminger til den nyutdannedes perspektiver vil kunne påvirke grobunn for kritisk tenkning og må sees i sammenheng med trygghet og støtte, noe neste avsnitt belyser:

5.1.5 Trygghet og støtte

Trygghet og støtte trekkes nemlig fram av samtlige deltakere ved flere anledninger og sees i sammenheng med blant annet relasjonen mellom menneskene involvert og at veileder er nysgjerrig og tilgjengelig. Videre sees dette opp mot både den enkeltes kompetanseutvikling og deltakelse i profesjonsfellesskap. Tonna et al., (2017, s. 213) ser relasjonen mellom veileder og veisøker, der den er preget av nettopp trygghet og støtte, i sammenheng med å fremme kritisk tenkning og refleksjon, og slik jeg forstår det koblet opp mot den nyutdannede barnehagelærerens rom for å utvikle trygghet i lys av autonomi og myndiggjøring.

Betydningen av relasjonen mellom veileder og veisøker påpekes altså ved flere anledninger, også i lys av verdien av å være en trygg og støttende samtalepartner som lytter og er interessert i det veisøker har å si. Deltakerne peker på, ut fra sine erfaringer som veiledere, at det er helt vesentlig at de nyutdannede opplever at veilederne vil dem vel og at dette sees som en forutsetning for både kompetanseutvikling og -deling. Bjerkholt (2017, s. 117) belyser hvordan opplevelse av anerkjennelse, symmetri og likeverd fra veisøkers ståsted i stor grad

handler om å bli tatt på alvor, og å kjenne at veileder er interessert i å bidra til utvikling og læring og i det store vil deg vel. Anerkjennelse, likeverd og deltakelse blir dermed aspekter som kan trekkes fram som betydningsfullt i profesjonsveiledning. Gjennom både empiri og teori må disse aspektene sammen med trygghet og støtte sees som en viktig forutsetning for den nyutdannedes kompetanseutvikling, slik jeg forstår det.

Dersom situasjonen tilpasses, kan veiledning være en arena for at deltakerne opplever seg som subjekter i en læringssituasjon (Bjerkholt, 2017), og Larsen (2017) peker på denne muligheten nettopp fordi veiledningssituasjonen er uforutsigbar. Ved å tre frem for hverandre kan veileder og veisøker skape nye tankemønstre sammen (Larsen, 2017, s. 19).

Som en av deltakerne peker på i intervjuet er nettopp tilgjengelighet fra veileder sentralt og peker videre på at det er viktig at veiledningen tar utgangspunkt i det som skjer her og nå, slik at veiledningen oppleves som meningsbærende for den nyutdannede.

5.1.6 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

Veiledningen kan ha stor betydning for den nyutdannedes kompetanseutvikling, noe som er blitt eksemplifisert gjennom deltakernes utsagn om at veileder etterspør og tar imot ny kunnskap, samt oppfordrer og støtter den nyutdannede til å tre fram med kritisk refleksjon. Empiri og teori (Hovdenak og Wiese, 2017) belyser hvordan nye forståelser og oppdagelser kan tre fram og spille inn på den nyutdannedes kompetanseutvikling. Kritisk refleksjon (Schön, 2013) sees som en viktig del av kompetanseutvikling og må sees i sammenheng med å aktivt etterspørre og utfordre den nyutdannedes kunnskaper og refleksjoner. Å tre fram med kunnskaper, refleksjoner og spørsmål er å våge og å risikere noe, og kan innebære å gjøre seg sårbar. Dette må sees i sammenheng med den nyutdannedes kompetanseutvikling og fordrer veileders bevissthet og sensitivitet knyttet til kommunikasjon, makt og deltakelse i en veiledningssituasjon. Hvordan veileder er nysgjerrig og tilgjengelig samt utviser trygghet og støtte trekkes også fram som vesentlig for den enkeltes kompetanseutvikling. Genuin interesse og åpenhet oppsummeres sammen med trygghet og støtte i veiledningen, som en viktig forutsetning for den nyutdannedes kompetanseutvikling.

5.2 Veiledningens betydning for profesjonsfellesskapet

Eik et al., (2016) ser på videreutvikling av barnehagelæreres kunnskaper som en forutsetning for kollektive læringsprosesser, noe som nettopp belyser oppgavens problemstilling gjennom å se på sammenhengen mellom individuelle og kollektive læringsprosesser.

Kunnskapsdepartementet (2018) understreker betydningen av at den nyutdannede inkluderes og anerkjennes som ressurs i profesjonsfellesskapet når det gjelder utvikling av profesjonsfellesskapet i barnehagen. Eik et al. (2016) beskriver profesjonslæring med det å lære i komplekse situasjoner som kan forstås på ulike måter, i lys av forholdet mellom det individuelle og det kollektive. Funnene viser at deltakerne vektlegger verdien av nye blikk, refleksjoner og nye bidrag. De peker på at de nyutdannede kommer inn med ny kunnskap, forskning og fagorientert språk, noe som trekkes fram som verdifullt for barnehagen og sees i sammenheng med endringsvillighet.

5.2.1 Gjensidige læringsprosesser

Funnene viser altså at deltakerne i et veilederperspektiv ser på kunnskap som den nyutdannede kommer inn med som viktig og ønsket. De både ønsker deres kunnskap velkommen og er opptatt av å etterspørre deres kunnskap. Dette kan forstås i retning av å inkludere og anerkjenne den nyutdannede som bidragsyter og ressurs i profesjonsfellesskapet, noe retningslinjene for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018) understreker betydningen av. Doktorgradsavhandlingene til Eik, Steinnes og Ødegård (Eik, et al., 2016) belyser både muligheter og utfordringer knyttet til den nyutdannedes profesjonskvalifisering samt gjensidige læringsprosesser. Eik, et al. (2016) presenterer blant annet funn, gjennom Ødegård sin avhandling, som viser til betydningen av at nyutdannede selv trer frem og inviteres til å tre frem med sine kompetanser. Dette kan sette søkelys på dilemmaer ved perspektiver på deltakelse og makt i lys av hvor trygg den nyutdannede opplever å være i egen rolle, samt relasjonen mellom den nyutdannede og veileder eller den nyutdannedes posisjon i profesjonsfellesskapet. Videre kan dette peke mot dilemmaer knyttet til syn på nyutdannede barnehagelærere, kunnskapsformer og dermed deres muligheter for deltakelse i et nytt profesjonsfellesskap. Funnene viser at det er vesentlig å tenke inkludering av den nyutdannedes kunnskaper som noe mer enn å ta imot, det handler om å etterspørre kunnskapen. Jeg synes det kommer tydelig fram når deltakerne sier at nettopp en av oppgavene deres som veiledere er å oppfordre til å dele og spørre og ikke minst spørre selv – være genuint nysgjerrig.

Jeg opplever deltakernes perspektiver rundt nødvendigheten av å etterspørre kunnskap er interessant i lys av dilemmaer som trekkes fram av studiet til Eik (Eik, et al., 2016, s. 22) som viser at nyutdannede i begrenset grad opplever å inngå i gjensidige læringsprosesser i barnehagen. Liten interesse fra personalet når det gjelder den nyutdannedes fagkunnskaper er en av faktorene som trekkes fram, og blir i denne sammenheng interessant å dvele litt ved. For det kan se ut som, på bakgrunn av funn, at genuin interesse og nysgjerrighet sammen med etterspørsel av nyutdannedes kunnskaper kan bety mye for den enkeltes tilhørighet i profesjonsfellesskapet, egen kompetanseutvikling og videre for gjensidige læringsprosesser i barnehagen, noe deltakerne vektet som betydningsfullt både for den nyutdannede og fellesskapet. Videre vil dette, slik jeg ser det, kunne føre til at fokus ikke bare rettes mot den nyutdannede, men på fellesskapet. Dette kan bidra til samarbeid om utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet, nettopp et av kjennetegnene for kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3) ettersom genuin interesse knyttes til gjensidige læringsprosesser.

5.2.2 Strukturelle faktorer – nærhet og distanse

Studien til Eik (Eik, et al., 2016) trekker også fram manglende oppfølging og introduksjonsprogram, som en faktor som virker begrensende for at den enkelte skal oppleve å inngå i gjensidige læringsprosesser i barnehagen. Dette dreier seg om strukturer for oppfølging av nyutdannede og henger sammen med ledelse og rammer. Deltakerne peker også på strukturelle faktorer, som blant annet mangel på tid til å gjennomføre systematisk veiledning. Mangel på tid kan også forstås som manglende prioritering, altså strukturer for veiledning. I lys av dette kan det se ut som at trange rammer for å gjennomføre veiledning kan påvirke den enkeltes kompetanseutvikling samt gjensidige læringsprosesser, siden dette sees i sammenheng. Motsatt vil prioritering og tilstrekkelige rammer for gjennomføring av veiledning med nyutdannede barnehagelærere kunne bidra til kompetanseutvikling og gjensidige læringsprosesser.

Funn peker også på momenter ved selve organiseringen av veiledningen. Tanker om makt og deltakelse (Foucault, 1999) røres ved når deltaker 2 reflekterer over hvorvidt det spiller en rolle hvor nær relasjon veileder og veisøker har, når det kommer til åpenhet i en veiledningssituasjon. Hun peker på at det kan være utfordrende dersom veileder og veisøker står i en for nær jobbrelasjon til hverandre og forteller at hun derfor er veileder for en

nyutdannet barnehagelærer på en annen avdeling i deres barnehage. Bjerkholt (2017) løfter også dilemmaer ved veisøkers opplevelse av å være underlegen og å bli vurdert, og videre hvordan dette kan stå i veien for å tre fram med egne refleksjoner i veiledningen. Ett av prinsippene for veiledning av nyutdannede barnehagelærere er nettopp at veiledningen bør gjennomføres av veileder som ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede (Rambøll, 2021). Samtidig skriver Bjerkholt (2017, s. 44) at det er et mangfold av ulike tilnærminger til veiledning og organisering av veiledningen, noe som kommer til syne også i mitt prosjekt. Deltaker 1 er nemlig veileder for en nyutdannet på egen avdeling og peker på verdien av å alltid kunne være nær og tilgjengelig for den nyutdannede og slik sett for spontane spørsmål og uformelle veiledningssituasjoner. Lave og Wenger (2003) kobler legitim periferitet opp mot sosiale strukturer og maktrelasjoner, gjennom å bli forhindret til full deltakelse eller å få adgang og åpne opp for relasjoner mellom grupper. Relatert til de nyutdannede reiser det spørsmål om hvordan den nyutdannede blir sett på som ressurs eller får manglende mulighet til å tre inn med sine kompetanser. Hva som forhindrer eller legger til rette for deltakelse for den enkelte kan i lys av dette virke nødvendig å være bevisst på, kanskje også i lys av organisering av veiledningen. For kan det tenkes å være en sammenheng mellom organisering og hva som får plass i en veiledningssituasjon i lys av ulike kunnskapsformer? Deltaker 1 og 2 har organisert veiledningen ulikt, og gir ulike eksempler på hva den nyutdannede trer frem med av kunnskap, refleksjoner og spørsmål i veiledningen. Jeg opplever begrepet legitim perifer deltakelse (Lave og Wenger, 2003) som interessant i sammenheng med deltakernes perspektiver på hvordan nyutdannede barnehagelærere skal kunne tre frem og bli endel av et profesjonsfellesskap, og organisering av veiledning i lys av denne prosessen.

5.2.3 Veisøker – mottaker eller deltaker

Ekspert rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 275) løfter betydningen av at barnehagelærerne selv har en hovedrolle i utviklingen av profesjonens kunnskap og arbeidsmåter, først og fremst gjennom en kontinuerlig utvikling i den enkelte barnehage. I motsatt fall vil den nyutdannede barnehagelærer kunne bli redusert til mottaker i stedet for å være deltaker i utviklingsprosesser. Dette belyser nødvendigheten av å se på mulighetsrom for deltakelse inn mot profesjonsfellesskapet samt kompetanseutvikling i sammenheng med veiledning, ettersom veiledning løftes som sentralt for både støtte, kompetanseutvikling og gjensidige læringsprosesser. Videre kan dette sees i sammenheng med at barnehagehagen skal være en lærende organisasjon, noe som kort sagt dreier seg om læring og utvikling i lag

(Senge, 1999). Sosiokulturelle perspektiver og lærende fellesskap viser til læring som sosiale konstruksjoner og samspillet mellom individ og kollektiv (Säljö, 2008). Det dreier seg rundt relasjoner og kommunikasjon og understreker viktigheten av at den nyutdannede opplever å være aktiv deltaker i profesjonsfellesskapet.

I et historisk perspektiv har veiledning beveget seg fra et individorientert kunnskaps- og læringssyn, til et sosiokulturelt kunnskaps- og læringssyn (Bjerkholt, 2017) noe som kan sees i sammenheng med det å inngå i et fellesskap, gjensidighet i lys av læring, samt om den nyutdannede er mottaker eller deltaker. Deltaker 3 understreker verdien av at veileder selv kan komme på spore av nye tanker i en veiledningssituasjon, noe som peker mot systemisk veiledning i lys av Ulleberg og Jensen (2017) sin beskrivelse av veiledningssamtaler som sosiale konstruksjoner hvor «*samskaping av mening kan finne sted*» (Ulleberg og Jensen (2017, s. 60). Sett sammen med funn kan det se ut som om genuin interesse og nysgjerrighet fra veileder og fra fellesskapet, samt trygghet og støtte må sees i sammenheng med grobunn for slik samskaping, der fraværet av ovenstående i motsatt fall vil virke hemmende for både kompetanseutvikling og gjensidige læringsprosesser. Deltaker 2 understreker at det er omgivelsenes ansvar å spørre og være nysgjerrige på den nyutdannedes kunnskap og betraktninger. Deltaker 3 er opptatt av at vi må oppfordre de nyutdannede til å stille spørsmål, ved å ønske deres kunnskaper og tilbakemeldinger.

Det er interessant å se dette også i lys av Bateson sine perspektiver på relasjoner og kommunikasjon (Ulleberg, 2014) ettersom en sirkulær forståelse av årsakssammenhenger kan åpne opp for å se hvordan fenomener henger sammen og påvirker hverandre. Som nevnt peker Biesta (2014, s. 27) på betydningen av interesse for den andre i lys av begrepet subjektivering. I hvor stor grad en veiledningssituasjon preges av oppriktig interesse, lydhørhet og åpenhet vil slik sett kunne skape rammer for subjektivering. Hva leder eller veileder lytter til, understreker som viktig, eller hva veileder tar tak i underveis– vil også i lys av en slik forståelse, kunne skape føringer for subjektets plass. Informasjon og signaler sendes ut både gjennom det vi sier eller gjør, men også gjennom det vi ikke gjør og det som ikke blir sagt. Fravær av informasjon er også informasjon, ettersom vi kommuniserer og tolker på ulike nivåer samtidig (Ulleberg, 2014). På samme måte tenker jeg at vi står i fare for å føre makt diskurser videre, både ved å ta for stor plass selv, slik at den enkelte får begrensede muligheter til å delta, og ved å tre tilbake og ikke gi responser på den andres ytringer.

5.2.4 Støtte og trygghet, tillit og mestring

Støtte og trygghet trekkes, som nevnt, fram av samtlige deltakere og sees i sammenheng med betydningen av å vise genuin interesse for den andres perspektiv og deltakelse i et profesjonsfellesskap. I forlengelse av dette sporer jeg koblinger til subjektivering i Biesta (2014) sitt perspektiv, som noe som blir til i møte med den andre og i møte med verden. Subjektivering innebærer både frihet og frigjøring så vel som et ansvar som denne friheten fører med seg (Biesta, 2014, s. 27). Det innebærer å risikere noe i en kompleks verden og komplekse situasjoner, noe som sammenvever både støtte, trygghet og risiko for å skape rom for subjektivering i et fellesskap. Videre tenker jeg at det henger sammen med tillit og mestring, ettersom den nyutdannede – ved å tre fram med egne tanker og spørsmål – risikerer noe i møte med den andre og i møte med seg selv i profesjonsfellesskapet. Å tre fram kan bety å ta ansvar for utvikling og læring, noe som springer ut fra tillit. *En forutsetning for å ta ansvar er å bli vist tillit*, skriver Østrem (2018, s. 196) og kan sees i sammenheng med betydningen av veileders sensitivitet knyttet til kommunikasjon, makt og deltakelse i en veiledningssituasjon, som pekt på under 5.1. Perspektiver på støtte, tillit og mestring var interessant å lytte til i deltakernes utsagn. Det ble blant annet pekt på at den nyutdannede må få være på dette stedet mellom ny og en del av fellesskapet, noe som også ble sagt i lys av å utvise støtte. Dette kan gi flere perspektiver på begrepet *legitim perifer deltakelse* (Lave og Wenger, 2003). For som Lave og Wenger (2003) beskriver, vil prosessen fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse, innebære involvering av hele personen og å se på den nyutdannede som en aktiv deltaker i fellesskapet. Hvordan den nyutdannede er plassert i den sosiale verden og i hvilken grad vedkommende har adgang til fellesskapet på, må slik jeg ser det kobles med hvorvidt den nyutdannede blir vist støtte og ikke minst tillit.

Jeg tolker deltakernes fortellinger også dit at det å justere forventninger overfor den nyutdannede sees på som en måte å vise støtte på. Det skal være lov å være ny og nyutdannet, noe som henger sammen med hvor stort ansvar en skal ha. En av deltakerne eksemplifiserte dette med å si at hun ikke hadde forventninger om at den nyutdannede skulle ha foreldresamtaler den første tiden ettersom dette, for noen, kunne være skummelt. Dette viser til dilemmaer ved å gi støtte, ettersom dette eksemplet viser til at den nyutdannede faktisk ikke gjennomfører foreldresamtaler og dermed ikke får erfaringer med dette. Så – kan dette muligens virke mot sin hensikt? Prinsippene for veiledningsordningen (kunnskapsdepartementet, 2018) understreker betydningen av å både ivareta og utfordre den

nyutdannede og Eik et al., (2020, s. 87) skriver at det er helt *sentralt at den nyutdannede blir sett på som en ressurs og bidragsyter i fellesskapet*. Hvilken posisjon den nyutdannede får, samt hvilken betydning veiledningen vektlegges, altså om den nyutdannede blir sett på som hjelpetrengende eller om veiledningen sees på som et kompetanseutviklingstiltak, vil påvirke i hvilken grad den nyutdannede ilegges legitimitet, og om veiledningen bidrar til kompetansebygging og kollektiv læring i barnehagen (Eik et al., 2020). Hvorvidt den nyutdannede hindres i å få erfaringer med eksempelvis foreldresamtaler eller på den andre siden om veiledningen knyttes til dette, vil slik sett påvirke den nyutdannedes mulighet for kompetanseutvikling på dette området. Foreldresamtaler er en viktig oppgave for barnehagelærere i lys av barnehagens samfunnsmandat og dermed noe som er sentralt for en nyutdannet barnehagelærer å få erfaring med og videre noe barnehagelærerne kan utvikle i fellesskap.

En nyutdannet barnehagelærer og en barnehagelærer med mange års erfaring vil kunne sitte på ulike kunnskaper og erfaringer. I lys av Gilje (2017, s. 22) sin beskrivelse av Aristoteles sine kunnskapsformer *episteme*, *techne* og *fronesis*, understrekes det at både forskningsbasert kunnskap, solide teknisk-praktiske ferdigheter og etiske vurderinger er en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse, noe som dermed også må sees i sammenheng med veiledningssituasjonen. Med et slikt perspektiv kan en tenke seg at det er en balansekunst mellom å gi stor grad av støtte på den ene siden og rom for utprøving og utfordringer på den andre.

5.2.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Kommunikasjon og relasjoner preget av støtte, trygghet, tillit og mestring sees, som vi har sett i sammenheng med den enkeltes kompetanseutvikling og her i lys av profesjonsfellesskapet er det ikke mindre viktig. Videre pekes det på dilemmaer ved organisering og strukturelle faktorer ved veiledningen og ikke minst kunnskap og erkjennelser knyttet til syn på den nyutdannede og den enkeltes posisjon og plassering i et profesjonsfellesskap. Å tre fram og ta ansvar fordrer å bli vist tillit, og belyser viktige aspekter ved den nyutdannedes posisjon og adgang i fellesskapet (Lave og Wenger, 2003). Åpenhet og nysgjerrighet for den nyutdannedes perspektiver, men også likefullt for å kunne oppdage noe selv og videre inngå i et gjensidig læringsfellesskap er helt vesentlig. Det synes sentralt å se på hvordan en etterspør og ønsker de nyutdannedes perspektiver og refleksjoner i lys av posisjonering, kollektive

læringsprosesser og barnehagen som lærende organisasjon. Videre kan veiledning synes å være en balansekunst mellom utfordring og støtte, og perspektiver på veiledning som rom for subjektivering er helt sentralt for både den enkeltes opplevelse av mening og kompetanseutvikling samt for å inngå i et profesjonsfellesskap.

5.3 Oppsummering av drøftingen i lys av problemstilling

Prosjektets problemstilling startet og dermed avsluttes med følgende formulering:

Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere sees i sammenheng med kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap?

Prosjektet fikk følgende sitat som tittel: «*Det kommer fellesskapet til gode*», som jeg mener viser til veiledningens betydning og sammenhengen i problemstillingen. Det dreier seg – har jeg sett – om et komplekst og konstant vekselvirke mellom individ og fellesskap, som innebærer og fordrer både risiko og mulighetsrom. I lys av dette ser jeg på kompetanseutvikling og profesjonsfellesskap som en sammenveving – vi kan ikke se oss selv utenfor den verden som vi anser som virkelig, vi er endel av den, og vi kan ikke la være å verken lære eller å kommunisere i det fellesskapet vi er endel av. Dette fordrer både åpenhet, frihet og mot. Som Larsen (2017, s. 23) skriver, vil det være problematisk å kun rettferdiggjøre én sannhet eller en bestemt vei å gå, ettersom dette vil kunne underkommunisere alt det uforutsigbare og komplekse i pedagogisk arbeid. Ettersom en situasjon fordrer risiko for at vi påvirkes i ulike retninger, vil det ikke være mulig å lære på forhånd å handle klokt i enhver situasjon. Dette understreker betydningen av kritisk refleksjon for å kunne åpne for nye forståelser og handlingsstrategier (Schön, 2013).

Begge forskningsspørsmål samt problemstilling henspiller til relasjoner, både mellom den nyutdannede og veileder, den nyutdannede i et profesjons- eller praksisfellesskap, og videre mellom utdanning og yrke - den nyutdannede og egen kompetanseutvikling, eller med andre ord relasjonen mellom individet og omgivelser samt kontekst. En sosiokulturell tilnærming som jeg har valgt inn mot dette prosjektet innebærer å se nærmere på hvordan nettopp dette henger sammen (Säljö, 2008). Både teori (Eik, et al. 2020) og empiri, samt retningslinjer for veiledningen, understreker betydningen av at de nyutdannede skal og får ta plass i praksis- og profesjonsfellesskapet og belyser videre dilemmaer knyttet til hvordan nyutdannede barnehagelærere kan sees på som ressurs i profesjonsfellesskapet. De nyutdannedes mulighet til å inngå i gjensidige læringsprosesser i barnehagen, fra et veilederperspektiv, er et av

dilemmaene jeg har drøftet og belyser sentrale perspektiver på problemstillingen.

Sammenhengen mellom det individuelle og det kollektive og at de nyutdannede skal oppleve å inngå i gjensidige læringsprosesser må innebære *noe mer enn* å lytte til den andre. Dette fordrer bevissthet knyttet til kommunikasjon, relasjoner, hva som rommer subjektivitet og fremmer refleksjon og kritisk tenkning, samt hva som skaper mening for den enkelte og hvordan en selv kan etterspørre, åpne opp for og komme på sporet av nye tanker.

Veiledningen kan ha stor betydning for den nyutdannedes kompetanseutvikling, og fordrer at veileder etterspør og tar imot ny kunnskap, samt oppfordrer og støtter den nyutdannede til å tre fram med kritisk refleksjon (Schön, 2013). Å tre fram med kunnskaper, refleksjoner og spørsmål er å våge og å risikere noe, noe som kan innebære å gjøre seg sårbar. Dette fordrer veileders bevissthet og sensitivitet knyttet til kommunikasjon, makt og deltakelse i en veiledningssituasjon. Hvordan veileder er nysgjerrig og tilgjengelig samt utviser trygghet og støtte pekes på som vesentlig for den enkeltes kompetanseutvikling. Genuin interesse, åpenhet samt trygghet og støtte i veiledningen, anses som en viktig forutsetning for den nyutdannedes kompetanseutvikling. Gjennomgående i prosjektet vektet betydningen av søkelys på relasjoner og subjektive virkelighetsforståelser gjennom å søke den nyutdannedes egne perspektiver, refleksjoner og kunnskaper.

Interesse, nysgjerrighet og etterspørsel av den nyutdannedes kunnskaper kan bety mye for den enkeltes kompetanseutvikling, men også for tilhørighet i profesjonsfellesskapet og for gjensidige læringsprosesser, noe som viser til veiledningens betydning. Gjensidighet løftes fram som sentralt for kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet. Samskaping av mening (Ulleberg og Jensen, 2017) viser til veiledningssituasjonen som en sosial konstruksjon og underbygger et viktig poeng fra empirien om at veileder også kan *komme på sporet av nye tanker*. Samskaping må sees i sammenheng med genuin interesse, åpenhet og gjensidighet, samt trygghet, støtte og tillit. Den nyutdannedes plassering i og adgang til fellesskapet henger sammen med det å bli vist tillit. Som vi har sett henger tillit sammen med det å tre fram og det å ta ansvar. Videre innebærer dette risiko, meningsskaping og subjektivering og kan føre til kritisk refleksjon og gjensidige læringsprosesser. Denne sammenvevingen viser til veiledningens betydning for kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap.

6 Avslutning

Som nybegynner i forskerøyemed og som intervjuer har jeg kjent på usikkerhet og vaklet meg gjennom dette landskapet. Jeg har opplevd det som utfordrende å ha en klar plan og sammenheng i prosjektet gjennom hele prosessen, samtidig som jeg har blitt inspirert og fristet til å ta små og store sidesprang underveis, og i tillegg evne å møte deltakerne med tilstrekkelig åpenhet for deres perspektiver. Jeg har kjent på mange etiske utfordringer i arbeidet og særlig i møtet med deltakerne og bearbeiding av det empiriske materialet.

Mitt valg av teori og metode er preget av den kunnskapen jeg hadde på det tidspunktet jeg startet opp med prosjektet. Etter mange måneder har jeg rukket å få kjennskap til ny teori og gjort valg underveis om hva jeg kan ta med i dette prosjektet og hva som eventuelt må spares til en mulig senere anledning. Mitt fokus samt valg av spørsmål og formuleringer er også preget av det jeg kjente til da, og kunne muligens sett annerledes ut i dag. Alt dette har vært med på å forme dette prosjektet. Siden jeg startet har jeg fått verdifull kjennskap til ny teori og selv føler jeg at jeg har vært på en lang kunnskapsreise. Selv om jeg underveis og mot slutten har fått andre ideer og tanker om veier å gå, leverer jeg dette prosjektet fra meg med en følelse av å ha tilegnet meg mange gode erfaringer, ny innsikt i hva jeg selv er i stand til og masse ny kunnskap.

Avslutningsvis vil jeg trekke fram mitt inntrykk av at funnene i stor grad peker på forutsetninger for den nyutdannedes kompetanseutvikling, og mindre på gitte kriterier for hva de skal lære eller hva de har lært. En måte å forstå det på er at veilederne er opptatt av forutsetninger for gode læringsprosesser og mindre på hva de nyutdannede faktisk har lært. Dette gir indikasjoner på hvordan man ser på læring, noe som har gitt meg verdifull kunnskap, men som samtidig reiser mange nye spørsmål og peker muligens mot et nytt prosjekt der det å søke de nyutdannedes perspektiver rundt egen kompetanseutvikling ville vært interessant. En avslutning kan like gjerne være starten på noe nytt. For med ny kunnskap reises nye spørsmål, noe som kan stå som en mulig ny begynnelse framfor en avslutning, men også for å huske å la seg interessere for «å oppdage det som allerede blir til i det som allerede er ...» Larsen (2017, s. 24).

REFERANSER

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV – 2005 – 06 – 17 – 64). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Bergem, H. (2019). Enkeltbarn og barnegruppen som omdreiningspunkt for barnehagelærers pedagogiske dømmekraft. I Hernes, L., Wist, T. og Winger, N (Red.), *Blikk for barn* (s. 179-203). Fagbokforlaget.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget

Biesta G. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher?: On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. I Heilbronn, P. Og Foreman-Peck, L (Red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. (s.1–22). Wiley.

<https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch1>

Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. Og Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37, 4/2014, s. 19-31.

Bjerkholt E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk.

Bøe, M. (2016). Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. *Barn*, nr. 3, 53-68. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/3628>

Dale, E.L. (Red.). (1999). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

Forskningsetiske komiteer. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum->

[sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/](https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/)

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

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

Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Norsk utgave: Spartacus Forlag AS, 1999 / Scandinavian Academic Press, 2018

Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. De Norske Bokklubbene AS.

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I Mausethagen, S. Og Smeby, J-C. (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-33). Universitetsforlaget.

Gotvassli, K-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. og Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.

Grimen, H. og Molander, T. (2008). Profesjon og skjønn. I: Molander, A. og Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Norsk Forlag.

Heikka, J., Halttunen, L., Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. In: *Journal of Early Childhood education Research*. Vol. 5 Issue 2, s. 289-309. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/52799>

Hovdenak, S.S. og Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? I: *Uniped*. Årgang 40, Nr. 2-2017, s.170-184. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>

Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.

Kemmis, S. (2012). Phronesis, Experience and the primacy of praxis. I Kinsella, E.A. & Pitman, A. (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. (147-161). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8>

Kleven, T.A. og Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2018). *Veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole*. https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, A.S. (2017). Oppdagelse og nye begynnelse – å se det vanlige med stadig nye blikk. I: Jensen, M.S., Karlsen, T.J. og Luthen, G. (Red.), *Veiledning og oppdagelse* (s. 15-28). Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, A. S., Luthen, G. S. & Ulla, B. (2021). *Tillit, tenkning og trøbbel: i profesjonsveiledning*. Gyldendal Norsk Forlag.

Lauvås, P. Og Handal, G. (2019). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3 utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Lave, J. og Wenger, E. (2003) *Situert læring: og andre tekster*. (Dansk utg.). Hans Reitzels Forlag.

Lindseth, A. og Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 (2), 145-153.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>

Løgstrup, K.E. (1999). *Den etiske fordring*. Cappelen.

Mausethagen, S. Og Smeby, J-C. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.

Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>

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

Olin, M. (2007). *Ingen vet hvem jeg er*. Forlaget oktober.

Pettersvold, M. og Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar; integritet og motstand*. Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.

Rambøll management (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere. En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>

Rambøll management (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere – sluttrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>

Schön, D. A. (2013). *At undervise i kunstnerisk kunnen ved hjælp 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.

Senge, P. (1999). *Den femte disiplinen. Kunsten å skape den lærende organisasjonen.* Egmont Hjemmets Bokforlag.

Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning.* Fagbokforlaget.

Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon.* Fagbokforlaget.

Säljö, R. (2008). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv.* Cappelen akademisk forlag.

Tjora, A. (2019). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling.* Cappelen Damm akademisk.

Tonna, M.A., Bjerkholt, E. og Holland E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education.* 6(3), 210–227.

https://www.researchgate.net/publication/318431368_Teacher_mentoring_and_the_reflective_practitioner_approach

Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning.* Universitetsforlaget.

Ulleberg, I. og Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis.* Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Kompetanse som grunnlag for kvalitet.*

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanse-og-kvalitetsutvikling/#a156786>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Veiledning av nyutdannede*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

Østrem, S. (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1

2020-2021, 2041 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Meldeskjema - veiledning](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer
430729

Prosjektittel
Masteroppgave - veiledning

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektperiode
01.09.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

Date	Type
03.09.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernforordningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.09.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

Prosjektet vil behandle akronnvelege kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

Vi minner også om at dersom personopplysninger rettes, slettes eller begrenses, har behandlingsansvarlig plikt til å underrette mottakere (dvs. andre som har tilgang til opplysningene, her: felles behandlingsansvarlig), j. art. 19.

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

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

[https://www.nsd.no/om-nsd/om-nsd/om-nsd/om-nsd](#)

12

2020-2021, 2041 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Institusjon

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/om-nsd/om-nsd/om-nsd/om-nsd>

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

Kontaktperson hos NSD: Olan Roesnes, rådgiver

Lykke til med prosjektet!

[https://www.nsd.no/om-nsd/om-nsd/om-nsd/om-nsd](#)

13

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere støtte utviklingsarbeid i barnehagen?

Student: Ida Nystad ved Universitetet i Sørøst-Norge

Telefon: 93690881

E-post: ida_kristinahn@hotmail.no

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nærmere hvordan veiledning av nyansatte, nyutdannede barnehagelærere tar form og videre hvordan veiledningen kan støtte utviklingsarbeid i barnehagen. Forskningsprosjektet skal resultere i en masteroppgave i pedagogikk, i fordypningen barnehageledelse.

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

Formål

I en ny rapport om veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere (Rambøll, 2021) er noen av hovedfunnene at flere nyutdannede nytilsatte lærere får veiledning nå enn tidligere, at veiledningen øker lærerens motivasjon til å bli i yrket, men at det samtidig er store variasjoner i tilbudene som gis. Rapporten peler også på at veiledningen er med på å skape overgang og sammenheng mellom utdanning og videre profesjonsutvikling i yrket (Rambøll, 2021).

Jeg ønsker å analysere følgende to forskningsspørsmål;

- Hvilke muligheter ser veiledere når det gjelder nyutdannede barnehagelæreres deltakelse i barnehagens utviklingsarbeid?
- Hvordan kan veiledning bidra til kunnskapsutvikling mellom den nyutdannede og profesjonsfelleskapet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Sørøst-Norge som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har benyttet kommunenes kontaktinformasjon til å komme i kontakt med barnehager som deltar i veiledningsprogrammet for nytilsatte, nyutdannede barnehagelærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Tidsrammen for intervjuet er ca. 30 min og det vil bli benyttet lydopptak. Jeg er interessert i å høre om dine opplevelser, erfaringer og tanker om veiledning av nyutdannede barnehagelærere.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil kun være meg og min veileder, Liv Torunn Eik ved Universitetet Sørøst-Norge som har tilgang på svarene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Da vil personopplysninger og lydopptak slettes.

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.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Liv Torunn Eik, liv.t.eik@usn.no. Tlf: 41623316
- USNs 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

Liv Torunn Eik

Ida Nystad

Prosjektansvarlig

Eventuelt student.

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i fokusgruppe intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt – hvis aktuelt*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervju guide – til deltakere

Tusen takk for at du vil stille til intervju!

La meg kort presentere prosjektet:

Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere sees i sammenheng med kompetanseutvikling i et profesjonsfellesskap?

Med forskningsspørsmål;

- *Hvilke muligheter ser veiledere når det gjelder nyutdannede barnehagelæreres egen kompetanseutvikling?*
- *Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere bidra til kompetanseutvikling hos den enkelte og i profesjonsfellesskapet?*

Dette er et semi-strukturert intervju, noe som innebærer at jeg kommer til å ha forberedt endel spørsmål for å belyse prosjektets problemstilling med forskningsspørsmål, og jeg kommer til å stille noen oppfølgingsspørsmål der jeg tenker det er nødvendig. Men først og fremst er det dine personlige opplevelser og erfaringer rundt veiledningsordningen jeg ønsker å høre om. Dersom du kommer på ting underveis, vil jeg gjerne du deler dette.

Tema 1: Veiledning av nyutdannede barnehagelærere

- Om erfaringer og perspektiver på veiledning av nyutdannede barnehagelærere.

Tema 2: Veiledning og kompetanseutvikling mellom den nyutdannede og profesjonsfellesskapet

- Om erfaringer og perspektiver på kompetanseutvikling mellom den nyutdannede og profesjonsfellesskapet i lys av veiledning.

Intervju guide

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign for å undersøke oppgavens problemstilling. Det individuelle forskningsintervjuet, samt fokus gruppeintervju – vil ta utgangspunkt i samme forberedelse som semi-strukturert intervju (Postholm og Jacobsen, 2018): I fokusgruppe-intervju heter spørsmålene innledningsspørsmål. De skal ha til hensikt å innlede og understøtte utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltakerne (Halkier, 2010).

Intro:

Tusen takk for at dere vil stille til intervju. Hvem er dere?
La meg presentere prosjektet:

Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere sees i sammenheng med kompetanseutvikling i et profesjonsfelleskap?

Med forskningsspørsmål:

- *Hvilke muligheter ser veiledere når det gjelder nyutdannede barnehagelæreres egen kompetanseutvikling?*
- *Hvordan kan veiledning av nyutdannede barnehagelærere bidra til kompetanseutvikling hos den enkelte og i profesjonsfelleskapet?*

Dette er et semi-strukturert intervju, noe som innebærer at jeg kommer til å ha forberedt endel spørsmål for å belyse prosjektets problemstilling med forskningsspørsmål, og jeg kommer til å stille noen oppfølgingsspørsmål der jeg tenker det er nødvendig. Men først og fremst er det dine personlige opplevelser og erfaringer rundt veiledningsordningen jeg ønsker å høre om. Dersom du kommer på ting underveis, vil jeg gjerne du deler dette.

Tema 1: Veiledning av nyutdannede barnehagelærere

- Om erfaringer og perspektiver på veiledning av nyutdannede barnehagelærere.

Tema 2: Veiledning og kompetanseutvikling mellom den nyutdannede og profesjonsfelleskapet

- Om erfaringer og perspektiver på kompetanseutvikling mellom den nyutdannede og profesjonsfellesskapet i lys av veiledning.

<p><u>Tema 1:</u></p> <p>Veiledning av nyutdannede barnehagelærere</p>	<p>Hovedspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvilken stilling/rolle har du i barnehagen og hvilken erfaring har du med veiledning av nyutdannede barnehagelærere? ▪ Hvilken betydning kan veiledningen ha for den nyutdannede tenker du? ▪ Hva tenker du er viktig i din rolle som veileder for den nyutdannede? ▪ Hva tenker du veiledningen kan bidra med når det gjelder overgangen fra utdanning til yrke? 	<p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <p>Inngående spørsmål for å holde samtalen i gang og for å utdype det som blir sagt (Postholm og Jacobsen, 2018).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du gi meg et eksempel på det? - Har du flere eksempler på dette? - Kan du fortelle mer om dette? - Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av hva som skjedde? - Hva mener du med det? - Det var interessant, kan du si litt mer om dette? - Kan du fortelle meg steg for steg hva som hendte? - Hvordan kom du fram til dette?
<p><u>Tema 2:</u></p> <p>Veiledning og kompetanseutvikling mellom den nyutdannede og profesjonsfellesskapet</p>	<p>Hovedspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva tenker du at de nyutdannede barnehagelærerne kan bidra med inn i barnehagen? ▪ Hva er særegent for deres kompetanse? ▪ Hva slags kunnskap trenger barnehagen fra de nyutdannede? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du gi meg et eksempel på det? - Har du flere eksempler på dette? - Kan du fortelle mer om dette? - Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av hva som skjedde? - Hva mener du med det? - Det var interessant, kan du si litt mer om dette?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan tenker du at de nyutdannedes kompetanse kan bli brukt som ressurs inn i profesjonsfellesskapet? ▪ Hvordan kan kunnskapsutvikling innad i profesjonsfellesskapet skje? ▪ Hva kan være til hinder? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle meg steg for steg hva som hendte? - Hvordan kom du fram til dette?
--	--	---