

Kari Wallem Bøe  
PED 396,  
Masteroppgave i  
pedagogikk IKT,  
Vår 2016

## Veiledning i grenseland

Hva kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere? En kvalitativ undersøkelse.



Universitetet i Bergen  
Det psykologiske fakultet  
Institutt for pedagogikk

# Sammendrag

---

Det nasjonale tiltaket for oppfølging av nye lærere de siste årene har vært med å bidra til å sette de nyutdannede lærernes situasjon i fokus. Det har og ført til at det har blitt utviklet et eget studietilbud med nasjonale rammer som skal utdanne veiledere for denne gruppen. Jeg har i denne oppgaven ønsket å sette søkelyset på veilederens rolle og den utdanningen som ligger til grunn for veilederens rolleutøvelse.

Problemstillingen jeg har valgt for mitt masterprosjekt er:

***Hva kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere?***

*En undersøkelse av to studietilbud rettet mot denne målgruppen.*

Jeg har i mitt masterprosjekt studert emneplanene samt hatt fokusgruppeintervju av faglærere og studenter ved to studiesteder som tilbyr veilederutdanningen rettet mot veiledere for nyutdannede lærere. Prosjektet er analysert i lys av en sosialkonstruktivistisk innramming. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at jeg tenker at kunnskapen som konstrueres kan være forskjellig i ulike sosiale kontekster og jeg er interessert i å studere og forstå disse ulikhetene. Samtidig er dette en utdanning med nasjonale rammer, og jeg er nysgjerrig på likheter og ulikheter ved de to utdanningsinstitusjonene sett i lys av de nasjonale rammene samt de overordnede målsetningene med veilederordningen. Funnene mine fra de to utdanningsinstitusjonene viser at det er mye felles meninger om hva som kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere. Det handler mye om kommunikasjons – og relasjonskompetanse. Det handler videre om kunnskap om ulike veiledningsverktøy og evnen til å vurdere hva slags type veiledning som bør brukes i hvilke situasjoner. Samtidig er det en del ulikheter. Viktige ulikheter som handler om faglig prinsipielle spørsmål; Bør veilederutdanningen være profesjons – og rollespesifikk? Eller er veiledning kontekstuavhengig og kan derfor læres gjennom en utdanning på tvers av profesjoner og roller? Funnene tyder på at forståelsen og utøvelsen av veilederrollen blir påvirket av veilederutdanningen veilederne har tatt, og grunnet heterogeniteten i utdanningene er det krevende å skulle vurdere om veilederutdanningene gir ønsket kompetanse og ferdigheter. Jeg tenker derfor at det i den videre utviklingen av veilederutdanningen, bør legges til grunn refleksjoner og drøftinger rundt de faglig prinsipielle sidene ved utdanningen.

# Summary

---

The national initiative for monitoring of new teachers the recent years has been developed to help put the news teachers' situation into focus. It has also led to the developing of an education with national frameworks that will educate mentors for this group. I have in this task wanted to put the spotlight on the mentor's role and the education that underlie the mentor's role exercise.

The topic I have chosen for my project is:

***What characterizes a competent mentor for new kindergarten teachers?***

*An examination of two educations aimed at this audience.*

I have in my project studied the subject plans and had focusgroup interview of teachers and students on two campuses that offer mentor education aimed at mentors for new teachers. The project is analyzed within a socialconstructive framework. This is reflected in the way I think of knowledge; as socially constructed and therefore potentially different in different social contexts. I am interested in studying and understanding these differences. This is also an education with national frameworks, and I'm curious about the similarities and differences between the two educational institutions in light of the national framework and the overriding goals of the mentor education. The findings from the two educational institutions show that there are much common opinions about what characterizes a competent mentor for new kindergarten teacher. This involves different communication - and relationship skills. It also involves knowledge of various guidance tools and the ability to evaluate what kind of guidance that should be used in which situations. But there are also some differences. Important disparities that's about professional issues of principle meaning; Should mentor education be profession - and role-specific? Or is mentoring context-independent and can therefore be learned through education across professions and roles? The findings suggest that the understanding and practice of the mentor`s role is affected by the education the mentors have taken. Due to heterogeneity in education it is difficult to assess whether the mentors education provides the desired skills and abilities. I therefore think that the upcoming development of mentor education should be based on reflections and discussions around the academic principal aspects of the education.

# INNHALDSFORTEGNELSE:

<b>Sammendrag</b>	1
<b>Summary</b>	2
<b>1.0 Innledning</b>	<b>7</b>
1.1 Om barnehagekonteksten	8
1.2 Veiledningsordningen	8
1.3 Om veilederutdanningen	9
1.4 Problemstilling	10
1.5 Metode og datagrunnlag	12
1.6 Teoretisk rammeverk	12
1.7 Oppbygging av oppgaven	14
<b>2.0 Kontekst</b>	<b>16</b>
2.1 Det nasjonale veiledningsprogrammet «Veiledning av nyutdannede lærere»	16
2.2 Nasjonale rammer for veileder-utdanningen	17
2.2.1 Innledning	17
2.2.2 Formål	17
2.2.3 Utdanningsinstitusjonenes programplaner – beskrivelse av de nasjonale føringene	17
2.2.4 Rammer for studiet	18
2.2.5 Læringsutbytte	18
2.2.6 Innhold	19
2.2.7 Arbeidsmåter og praksis	19
2.2.8 Arbeidskrav og vurdering	19
2.2.9 Litteratur	19
2.2.10 Fritak/innpassing	19
2.3 En beskrivelse og sammenligning av emneplanene	20
2.3.1 Innledning	20
2.3.2 Rammer	20
2.3.3 Målgruppe	21

2.3.4	Opptakskrav	21
2.3.5	Innhold	21
2.3.6	Læringsutbyttebeskrivelser	22
2.3.7	Praksis	23
2.3.8	Arbeidskrav og vurdering	24
2.3.9	Eksamen/vurdering	24
2.3.10	Litteratur	25
<b>3.0</b>	<b>Metode og kildeutvalg</b>	<b>26</b>
3.1	Metode	26
3.1.1	Kvalitativ metode	26
3.1.2	Case-studie	27
3.1.3	Studie av emneplaner	28
3.1.4	Fokusgruppe	29
3.2	Kilde utvalg	30
3.2.1	Utdanningsinstitusjonene	30
3.2.2	Fokusgruppene	31
3.2.3	Gjennomføring	32
3.2.4	Analysemetode og analysens gang	33
3.2.5	Validitet og reliabilitet	34
3.2.6	Forskningsetiske betraktninger	38
<b>4.0</b>	<b>Teorikapittel</b>	<b>39</b>
4.1.	Om kompetansebegrepet	39
4.2	Ny som barnehagelærer – overgangen mellom utdanning og yrke	41
4.3	Veiledning	44
4.4	Hva er særegent ved nyutdannede barnehagelæreres veiledningsbehov ved yrkesstart?	47
4.5	Om veilederen – begrepet og rollen	51
4.6	En sosialkonstruktivistisk innramming av problemstillingen	53
<b>5.0</b>	<b>Presentasjon og analyse av funn</b>	<b>56</b>
5.1	Innledning	56
5.2	Presentasjon av resultater	57

5.3 Lærere ved institusjon A	58
5.3.1 Kunnskap	58
5.3.2 Ferdigheter	59
5.3.3 Holdninger	60
5.3.4 Om utdanningen	61
5.3.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe	61
5.3.6 Oppsummering lærere ved utdanningsinstitusjon A	62
5.4 Studenter ved utdanningsinstitusjon A	63
5.4.1 Kunnskaper	63
5.4.2 Ferdigheter	64
5.4.3 Holdninger	65
5.4.4 Om utdanningen	65
5.4.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe	65
5.4.6 Oppsummering studenter ved utdanningsinstitusjon A	66
5.5 Lærere ved utdanningsinstitusjon B	66
5.5.1 Kunnskaper	67
5.5.2 Ferdigheter	68
5.5.3 Holdninger	68
5.5.4 Om utdanningen	68
5.5.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe	70
5.5.6 Oppsummering lærere ved utdanningsinstitusjon B	70
5.6 Studenter ved utdanningsinstitusjon B	71
5.6.1 Kunnskaper	71
5.6.2 Ferdigheter	72
5.6.3 Holdninger	72
5.6.4 Om utdanningen	73
5.6.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe	73
5.6.6 Oppsummering studenter ved utdanningsinstitusjon B	74
<b>6.0 Drøftingskapittel</b>	<b>75</b>
6.1 Innledning	75
6.2 En sammenligning av mine funn fra fokusgruppeintervjuene	75
6.2.1 Kunnskaper	76
6.2.2 Ferdigheter	77

6.2.3 Holdninger	78
6.2.4 Om utdanningen	78
6.2.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe	79
6.2.6 Oppsummerende kommentarer	80
6.3 Mine funn sett i lys av studienes emneplaner	81
6.3.1 Oppsummerende kommentarer	83
6.4. Mine funn samt emneplanene sett i lys av de nasjonale rammene for studiet.	84
6.4.1 Rammer	84
6.4.2 Målgruppe	85
6.4.3. Opptakskrav	86
6.4.4 Innhold/læringsutbyttebeskrivelser	86
6.4.5 Praksis	86
6.4.6 Avsluttende vurdering	86
6.4.7 Oppsummerende kommentarer	87
6.5 Mine funn sett i lys av den overordnede målsettingen med veilederordningen.	87
6.5.1 En god overgang fra utdanning til yrkesliv	88
6.5.2 Rekruttering og fastholdelse	89
6.5.3 Utvikling av gode barnehagelærere	91
6.5.4 Oppsummerende kommentarer	92
<b>7.0 Noen oppsummerende betraktninger</b>	<b>93</b>
<b>8.0 Etterord</b>	<b>95</b>
<b>9.0 Litteraturliste</b>	<b>96</b>

# 1.0 INNLEDNING

---

Med støtte i forskningsresultater finner vi innen de fleste profesjonsutdanninger i dag en erkjennelse av at det er et særskilt behov for å ivareta de nyutdannede i overgangen fra grunnutdanning til yrkesliv (Lingås og Olsen, 2013). Ikke minst gjelder dette for de ulike lærergruppene. Lærer/barnehagelæreryrket er komplekst og krevende og utdanningen læreren har gjennomført, kan ikke forberede den nyutdannede læreren på alle sider ved yrkeshverdagen de møter i barnehage og skole (Day, 2007, Hattie, 2009, ref. i Lingås og Olsen, 2013). Til tross for erkjennelsen av behovet for å ivareta de nyutdannede, har det inntil ganske nylig vært en dårligere oppfølging av denne profesjonsgruppen enn hos en rekke andre profesjonsutøvere som har tatt sin utdanning på høyskole og universitetsnivå (Lingås og Olsen, 2013). Det nasjonale tiltaket for oppfølging av nye lærere har de siste årene vært med å bidra til å sette de nyutdannede lærernes situasjon i fokus. Det har og ført til at det har blitt utviklet et eget studietilbud som skal utdanne veiledere for denne gruppen. Mye av forskningen jeg har kommet over rundt denne tematikken har vært rettet mot *den nyutdannedes* situasjon og effekten av veiledningen de har mottatt. Jeg ønsker å sette søkelyset på *veilederrollen* og den utdanningen som ligger til grunn for veilederens rolleutøvelse. For til syvende og sist foregår veiledning i et møte mellom mennesker – og hvordan den enkelte veileder møter den nyutdannede kan være av avgjørende betydning.

Tematikken i dette masterprosjektet er relevant for både skolelærer – og barnehagelærer-yrket, men med bakgrunn i mitt fagfelt, vil fokuset for dette prosjektet være på barnehagelæreryrket.

Problemstillingen jeg har valgt for mitt masterprosjekt er:

***Hva kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere?***

*En undersøkelse av to studietilbud rettet mot denne målgruppen.*

Jeg har i mitt forskningsprosjekt valgt ut to utdanningsinstitusjoner som tilbyr videreutdanningsenheten i veiledning som er rettet mot veiledere for nyutdannede lærere. Jeg har studert emneplanene samt hatt fokusgruppeintervju av faglærere og studenter ved utdanningen for å søke å finne ut hva de vektlegger som viktig kompetanse hos veiledere for nyutdannede lærere.



## 1.1 Om barnehagekonteksten

Mye av forskningen rundt veiledning av nyutdannede lærere er hentet fra skolekonteksten. Barnehagekonteksten har imidlertid enkelte særtrekk som skiller seg fra skolekonteksten. Jeg vil kort nevne noen her, men kommer nærmere tilbake til tematikken i et senere kapittel.

Mange nyutdannede barnehagelærere går direkte over fra å være student til stillingen som pedagogisk leder på en avdeling, en stilling som blant hovedoppgavene innebærer et personal- og fagansvar. Dette er et fenomen som er særegent for barnehagesektoren i Norge, å bli tilsatt som leder når du er helt nyutdannet lærer. Dette innebærer noen egne utfordringer knyttet til veiledning av denne målgruppen i forhold til lærere i skolen (Moe, R, Nordvik, G, Sataøen, S.O, 2013).

Elin Ødegård har skrevet en doktorgradsavhandling som omhandler nyutdannede pedagogisk ledes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper (Elin Ødegård, 2011). Avhandlingen hennes viser blant annet at barnehager kan ha store variasjoner i hvilket metodegrunnlag og overordnede målsetninger de baserer sin pedagogiske praksis på. Dette filosofiske grunnlaget, metodegrunnlaget, er ofte uartikulert, taus kunnskap som det er krevende for den nyutdannede å forholde seg til. Det blir vanskelig å vite hva som egentlig forventes av dem. Planer og instruksjoner blir gjerne delt ut til dem uten nærmere gjennomgang og dette kombinert med at deres egne teoretiske kompetanse ikke blir etterspurt, gjør at de begynner å tvile på betydningen av den kompetansen de har opparbeidet seg gjennom studiet (Ødegård, 2011).

## 1.2 Veiledningsordningen

De første tiltakene rundt veiledning av nyutdannede lærere startet i Norge i 1997, da som forsøksordninger. I 2003 ble forsøket videreført som et nasjonalt tiltak (Lingås og Olsen, 2013), men det viste seg at ordningen ikke nådde alle skoler og barnehager. Som en følge av stortingsmelding nr.11 (2008-2009) «*Læreren, rollen og utdanningen*» og St.meld.nr. nr. 41 (2008-2009) «*Kvalitet i barnehagen*» er ordningen med veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere nå ment å gjelde i alle kommuner i Norge. Det er inngått en intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og KS hvor intensjonen er nedfelt. Ordningen ble innført for nye lærere høsten 2010 og for nye barnehagelærere i 2011/12 ([www.udir.no](http://www.udir.no)).

Den uttalte målsettingen med veiledningsordningen er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere ([www.udir.no](http://www.udir.no)). Rent praktisk kan dette komme til uttrykk ved at det gjennom veiledning gis mulighet for å diskutere ulike faglige utfordringer som den nyutdannede kanskje ikke ville tatt frem i andre typer samtaler med en leder eller kollega.

Veiledningen kan videre være en metode for å gi/få støtte i pedagogiske spørsmål, få bekreftelse på at man er på riktig «spor» og avklare og avgrense sin egen rolle.

### **1.3 Om veilederutdanningen**

Å være veileder for nyutdannede kan ses på som en krevende og ansvarsfull jobb hvor etisk standard og formell kompetanse i veiledning har mye å si for hvilken oppfølging og veiledning den enkelte nyutdannede får (Eva Bjerkholt i Høihilder/Olsen, 2010).

Med bakgrunn i denne forståelsen av viktigheten av veileders kompetanse, ble det i 2010 satt ned en arbeidsgruppe under ledelse av Utdanningsdirektoratet. Disse skulle utarbeide et forslag til utforming av et videreutdanningstilbud for lærere og barnehagelærere som skulle kvalifisere til å jobbe som veiledere for nyutdannede lærere. Arbeidsgruppen la frem et anbefalt forslag og Kunnskapsdepartementet sluttet seg til anbefalingene fra arbeidsgruppa og forutsatte at disse ble lagt til grunn for veilederutdanningstilbudene på de ulike utdanningsinstitusjonene ([www.gnistweb.no](http://www.gnistweb.no)). Forslaget inneholdt blant annet føringer knyttet til formål, omfang, opptakskrav, læringsutbytte og innhold i utdanningen ([www.gnistweb.no](http://www.gnistweb.no)).

I tillegg til det teoretiske innholdet i utdanningen, ble det et krav å synliggjøre praksiselementet i utdanningen. Praksisen skulle være veiledet og inngå som et av arbeidskravene ([www.gnistweb.no](http://www.gnistweb.no)).

Det er viktig å merke seg at rammeverket ikke er en forskrift. Det er forslag til rammer for hva veilederstudiene skal handle om og hvordan de skal gjennomføres.

Rammeverket har ikke gjennomgått noen høring slik vanlig er for mer forpliktende politiske dokumenter (Østrem, 2015).

## 1.4 Problemstilling

Det er gjort en del undersøkelser rundt effekten av selve veiledningsordningen. Blant annet er det i perioden 2003 til 2014 gjennomført 5 nasjonale evalueringer for å vurdere effekten av veiledning av nyutdannede lærere (Lingås og Olsen, 2013). Evalueringene viser at et stort flertall av deltakerne, de nyutdannede, ledelsen og veilederne, syntes at opplegget de hadde vært en del av, har ført til mye positivt, blant annet med hensyn til

- Bedre evne til refleksjon over egen praksis
- Bedre tro på egne evner
- Bedre i håndtering og mestring av møtet med elevene og barna
- Bedre i håndtering og mestring av arbeidssituasjonen generelt.

Dette støttes av internasjonal forskning, som nærmest uten unntak viser til at veiledning verdsettes høyt av nyutdannede lærere og kan få avgjørende betydning for hvordan de takler utfordringene i den videre yrkeskarrieren (Hoel, Hanssen, Jakhelln, Østrem, 2008).

Imidlertid viste evalueringen at det fortsatt var mange som ikke mottok veiledning. Spesielt uttalt var dette i området Trøndelag og nordover. En annen faktor som blir trukket frem er knyttet til begrepene «veiledning» og «veiledningsordning». Disse begrepene er vanskelig å operasjonalisere eller avgrense kvalitativt. Dette kan ha ført til at svært løst definerte «ordninger» med få faste rammer, høy grad av frivillighet og lite frigjøring av tid, rapporteres som «tilbud om veiledning» av respondentene. Dette støttes av funnene som i en av evalueringene som ble gjennomført av Utdanningsforbundet. Denne viste en stor grad av variasjon i kvalitet og organisering av veiledningsordningene (Lingås og Olsen, 2013).

Oppsummert viser evalueringene altså så langt at effekten er god, men at det geografisk varierer i hvor stor grad den er implementert samt at kvaliteten og systematikken rundt veiledningen er varierende.

Kartleggingene som var gjennomført frem til jeg var midt i forskningsarbeidet mitt, har imidlertid et noe begrenset omfang. De gir først og fremst svar på utbredelsen av ordningen og ser i mindre grad på i hvilken grad ordningen faktisk sikrer en god

overgang mellom utdanning og yrke, mer et bakteppe for evaluering av ordningen enn å svare på om målsetningen for veiledningsordningen er nådd. I tillegg mangler veileder – perspektivet i evalueringene, det er eiere, ledere og lærere som er spurt. De har ikke dekket veilederutdanningen i evalueringen og da heller ikke sett på eventuelle variasjoner i denne. Den første evalueringen jeg har funnet som har begynt å ta for seg dette kom ut i oktober 2015 og er første del av en slik evaluering. Del 2 hvor det er tenkt å trekke nærmere konklusjoner, skal publiseres høsten 2016 (Rambøll, Delrapport: Evaluering av veiledningsordning for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole, 2015).

Noe av bakgrunnen for mitt forskningsspørsmål er nettopp en tanke om at veilederen har en sentral og faglig viktig rolle i veiledningsordningen. Og hvordan utdanningen er organisert når det eksempelvis gjelder læringsutbyttebeskrivelser, innhold og veiledningsmetodikk, vil være med å forme hvordan veilederen forstår sin egen rolle og derved innvirkning på veilederens rolleutøvelse i forhold til de nyutdannede. Jeg er derfor nysgjerrig på å studere nærmere det studietilbud de kommende veilederne tilbys samt at jeg ønsker å studere to ulike tilbud for å se etter eventuelle ulikheter og drøfte mulige konsekvenser av disse. Imidlertid tenker jeg at det er relativt formålsløst å studere studietilbudet isolert sett, da utdanningen har kommet til som følge av igangsetting av veiledningsordningen. Jeg vil derfor se på utdanningene i sammenheng med rammene for studietilbudet fra nasjonalt hold og i lys av formålet med veiledningsordningen. Jeg tenker at et av hovedmålene mine for denne masteroppgaven er å få en økt bevissthet rundt veiledningsbegrepet og hva som kjennetegner en kompetent veileder i denne konteksten. Foruten økt egenkompetanse har jeg et ønske om at denne kunnskapen skal komme fagmiljøet generelt til gode og kanskje spesielt steder som ikke har kommet godt i gang med noen systematisk form for veiledning av nyutdannede barnehagelærere. Med denne bakgrunnen har jeg valgt å formulere følgende problemstilling:

***Hva kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere?***

*En undersøkelse av to studietilbud rettet mot denne målgruppen.*

## 1.5 Metode og datagrunnlag

Jeg har valgt å kalle masterprosjektet mitt for en kvalitativ case studie. Den typen spørsmål som jeg gjennom mitt prosjekt søker å finne svar på, gjør i følge Ringdal (2013) at forskningsstrategien bør helle mot en kvalitativ retning. Ringdal (2013) hevder også at kvalitativ forskning passer godt til eksplorerende undersøkelser av fenomener og forhold som det i mindre grad er forsket på tidligere (Ringdal, 2013). En studie av denne type utdanning er, så vidt meg bekjent, ikke gjennomført tidligere og støtter og opp rundt valget av kvalitativ metode.

I mitt masterprosjekt har jeg studert to caser, to (i utgangspunktet) like studietilbud ved to ulike utdanningsinstitusjoner. Jeg ønsker å gå i dybden på hver av casene (utdanningene), søke å finne unikheten og de involverte parter tankes, meninger og erfaringer. Samtidig er dette en utdanning med nasjonale rammer, og jeg er nysgjerrig på likheter og ulikheter ved de to utdanningsinstitusjonene sett i lys av de nasjonale rammene samt de overordnede målsetningene med veilederordningen.

Som overordnet metode har jeg valgt å bruke fokusgrupper i mitt arbeid.

Hovedhensikten med fokusgrupper er, i følge Hatch (2002) å samle deltakere som har et felles ståsted (eksempelvis lærere, studenter o.l.) hvor man legger til rette for å gå i dybden av et tema. Jeg har gjennomført fokusgruppe-intervju med fire grupper, en faglærer-gruppe tilknyttet veilederutdanningen ved to ulike utdanningsinstitusjoner samt to student-grupper tilknyttet den samme utdanningen ved de to institusjonene. I tillegg har jeg studert emneplanene tilknyttet de to studietilbudene og bruker disse som bakteppe for oppgaven.

## 1.6 Teoretisk rammeverk

Det overordnede teoretiske perspektivet for dette masterprosjektet vil være sosial konstruktivisme.

Vivien Burr (1995) beskriver i sin bok *An introduction til Social Constructionism* (1995) at det finnes flere ulike tilnærminger som kan sies å tilhøre sosialkonstruktivismen, men at disse likevel har noen felles kjennetrekke. Kjernen i sosialkonstruktivismen kan sies å være at den sosiale virkelighet konstrueres og

gjenskapes gjennom språk, handlinger og interaksjon mellom mennesker (Ringdal, K., 2013).

For mitt prosjekt tenker jeg at et sosialkonstruktivistisk rammeverk blant annet vil komme til uttrykk i form av en tanke om at det ikke finnes en allerede eksisterende og objektiv sannhet om det jeg ønsker å studere. Det kommer og til uttrykk ved at jeg ønsker å studere to ulike utdanningsinstitusjoner med ulike innfallsvinkler og ulike mennesker /roller der, fordi jeg tenker at kunnskapen som konstrueres kan være forskjellig i ulike sosiale kontekster og jeg er interessert i å studere og forstå disse ulikhetene.

Et begrep som vil være helt sentralt for oppgaven min, er begrepet *Veiledning*.

Veiledning fremstår i dag som komplekst og sammensatt. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom de mange modellene og betegnelse som har eksistert de siste tiårene, som handlings – og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås, 1999), mentoring (Skagen, 2011), coaching (Skagen, 2011) og mesterlære (Skagen, 2011). Variasjonen og mangfoldet av modeller og prinsipper for veiledning, speiler på mange måter det mangfoldet og den foranderlighetene vi finner i samfunnet. Dette vil igjen påvirke hvilke forventninger vi har til hva veiledning skal være (Karlsen, 2011).

Jeg vil imidlertid her konsentrere meg om det Lingås og Olsen (2013) betegner som pedagogisk veiledning, som kan forstås som «...*en intendert og målrettet aktivitet som tar sikte på å tilrettelegge for læring*» (Lingås og Olsen, 2013, s.14). Selv om det innen kjernen av pedagogisk veiledning finnes en felles forståelse av viktigheten av de sosiale relasjonene mellom partene i veiledningen og viktigheten av etikkens plass, er det og variasjoner i synet på en rekke kjerneelementer. Dette gjelder blant annet hvilken relasjonskompetanse som trengs, hvordan veilederrollen best kan ivaretas i spenningsfeltet mellom støtte og utfordring og hvor instrumentalistisk og formålsoverordnet metodikk kan og bør være i kontrast til veiledning som «den gode samtalen» (Lingås og Olsen, 2013).

Veiledning som begrep og hvorvidt forståelsen og anvendelsen av veiledning er kontekststøttet eller ikke, vil være et sentralt anliggende i oppgaven. Jeg har blant annet spesifikt valgt å trekke inn veiledning av studenter i forhold til veiledning av nyutdannede lærere. Dette er gjort for å søke å belyse forståelsen av eventuelle likheter

og ulikheter med tanke på å få et klart mulig bilde av hva som kjennetegner en kompetent veileder for akkurat nyutdannede barnehagelærere.

## **1.7 Oppbygging av oppgaven.**

I den videre oppbyggingen av oppgaven vil jeg i **kapittel 2** først ta for meg konteksten som veiledning av nyutdannede lærere kan sies å være en del av. Jeg vil gi en kort beskrivelse av utviklingen av programmet Veiledning for nyutdannede lærere. Jeg vil deretter si noe om rammene for veilederutdanningen og gå inn på hvilke føringer disse legger. Videre skal jeg gi en kortfattet presentasjon av emneplanene på de to ulike studietilbudene som er valgt ut som kilder i prosjektet med en kort sammenligning av punktene i planene.

**Kapittel 3** tar for seg metode og kildeutvalg med en nærmere beskrivelse av og begrunnelse for valg av metode for prosjektet, kriterier for kildeutvalg samt en nærmere beskrivelse av forskningsprosjektets gang. I tillegg vil jeg her si noe om validitet og reliabilitet i tilknytning til masterprosjektet samt noen etiske perspektiver tilknyttet prosjektet.

**Kapittel 4** er satt av til teoretiske perspektiver som jeg mener er de mest essensielle sidene av forskningsprosjektet mitt. Jeg starter her med å si noe om kompetansebegrepet som jeg har valgt å bruke i problemstillingen. Videre kommer jeg inn på teori som er knyttet opp mot overgangen mellom utdanning og yrke og da med hovedvekt på overgangen barnehagelærerutdanning - barnehagelæreryrket. Jeg vil gå videre til å presentere og drøfte sentrale begreper og teoretiske retninger innen veiledningstradisjonen generelt og den nye barnehagelærerens veiledningsbehov spesielt knyttet opp mot hva som vurderes som særegent ved barnehagekonteksten. Jeg skal avslutte dette kapitlet med å se på problemstillingen og prosjektet i et sosialkonstruktivistisk lys.

I **kapittel 5** presenterer jeg funnene fra de to utdanningsinstitusjonene, jeg går inn på hvordan jeg har valgt å kategorisere materialet og gir eksempler fra fokusgruppeintervjuene for å gi et bilde av de ulike gruppenes refleksjoner og meninger rundt tematikken.

I **kapittel 6** drøfter jeg funnene fra fokusgruppeintervjuene. Jeg vil innlede kapitlet med en oppsummerende sammenligning av funnene fra de fire fokusgruppeintervjuene.

Jeg vil deretter drøfte funnene i lys av studienes egne emneplaner, de nasjonale rammene for veiledningsordningen samt den overordnede målsetningen med veilederordningen.

**Kapittel 7** avrunder oppgaven med noen oppsummerende betraktninger rundt mine funn i lys av problemstillingen.



## 2.0 Kontekst

---

Jeg skal innlede dette kapittelet med en kort presentasjon av utviklingen av det nasjonale veilederprogrammet. Videre vil jeg beskrive de nasjonale rammene for veilederutdanningen før jeg går inn på emneplanene til de to studietilbudene jeg har valgt ut som kilder. Med utgangspunkt i emneplanenes oppsett, presenterer jeg begge emneplanene parallelt for så å gi en kort sammenligning av planene etter hvert punkt.

### **2.1 Det nasjonale veiledningsprogrammet «Veiledning for nyutdannede lærere»**

Vi må tilbake til 1990-tallet for å finne bakgrunnen for veiledningsordningen. Da vedtok i 1997 Stortinget at det skulle startes opp et forsøksprosjekt med veiledning av nyutdannede lærere. Pilotprosjektet ble satt i gang ved 3 ulike høyskoler og de fikk ansvaret for veiledningstiltak i barnehager, skoler og videregående opplæring. Pilotprosjektet ble evaluert og fra 2003 ble det nasjonale prosjektet «Veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole» satt i gang. Som del av programmet fikk universitet og høyskoler tilbud om å søke midler for å ta det faglige ansvaret for veiledningstiltakene rundt om i hvert sitt fylke. Tanken bak dette var at utdanningsinstitusjonene skulle samarbeide med barnehage- og skoleeierne for å få til et best mulig opplegg for veiledning av nyutdannede lærere i alle fylker. Det ble også opprettet et nasjonalt nettverk for veiledning av nyutdannede som skulle koordinere arbeidet og samarbeide med de regionale veiledningstiltakene.

I 2009 inngikk Kommunenes sentralforbund og Kunnskapsdepartementet en intensjonsavtale om at begge parter skulle arbeide for å få til en god veiledningsordning for nyutdannede, nytilsatte lærere. Avtalen innebærer at arbeidsgiver skal etablere en veiledningsordning og tilby alle nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole veiledning den første tiden.

I dag har utdanningsinstitusjonene ansvar for utdanningen av veilederne, mens det er eierne som har ansvaret for at det lages varige system for veiledning i de skoler og barnehager de har ansvaret for. Rektor/styrer har ansvaret for tilrettelegging og implementering av veiledningsordningen på egen skole/barnehage (Moe, R., Nordvik, G., Sataøen, S.O., 2013).

## **2.2 Nasjonale rammer for veileder-utdanningen**

### **2.2.1 Innledning**

Med bakgrunn i stortingsmeldingene og den tidligere nevnte intensjonsavtalen, ble det satt ned en arbeidsgruppe under ledelse av Utdanningsdirektoratet. Disse skulle utarbeide et forslag til rammer for et videreutdanningstilbud for lærere og barnehagelærere som skulle kvalifisere til å jobbe som veiledere for nyutdannede lærere. Arbeidsgruppen la frem et anbefalt forslag og Kunnskapsdepartementet sluttet seg til anbefalingene fra arbeidsgruppa og forutsatte at disse ble lagt til grunn for utdanningstilbudene på de ulike utdanningsinstitusjonene som skulle tilby utdanningene ([www.gnistweb.no](http://www.gnistweb.no)).

Forslaget inneholdt blant annet føringer knyttet til formål, omfang, opptakskrav, læringsutbytte og innhold i utdanningen ([www.gnistweb.no](http://www.gnistweb.no)).

Jeg skal her gå litt nærmere innpå de ulike føringene.

### **2.2.2 Formål**

Rapporten innleder med å beskrive at formålet med studiet er å kvalifisere lærere til å utøve veiledningsoppgaver for nytilsatte, nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Hensikten med å lage nasjonale rammer for utdanningen var å samordne og organisere tilbudet som et videreutdanningstilbud ut fra de rammer som arbeidsgruppen hadde satt ned. Dette blant annet for å unngå store lokale ulikheter som til da hadde vist seg i evalueringene av ordningen.

### **2.2.3 Utdanningsinstitusjonenes programplaner – beskrivelse av de nasjonale føringene**

De lokale utdanningsinstitusjonene skal, med forankring i de nasjonale rammene, felles mål for studiet samt 4 hovedtema som rammene beskriver, lage en lokal programplan for studiet. Innen hvert hovedtema skal det utarbeides læringsutbyttebeskrivelser i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. En forutsetning i studiet er at det synliggjøres elementer av praktisk arbeid med veiledning av nyutdannede lærere, alternativt en kollega eller student.

Dersom noen av temaene i studiet deles med andre videreutdanninger i veiledning, må dette komme tydelig frem i forhold til både innhold, læringsutbyttebeskrivelser, arbeidskrav og vurdering.

#### **2.2.4 Rammer for studiet**

Omfanget av studiet er på 30 studiepoeng som eventuelt kan deles opp i 2 moduler hver på 15 studiepoeng. Opptakskrav er satt til minimum 3-årig godkjent utdanning som barnehagelærer, grunnskolelærer eller lærer i videregående opplæring. I særskilte tilfeller kan man få opptak på realkompetanse. I tillegg kreves det minst 3 års praksis som lærer etter endt utdanning.

#### **2.2.5 Læringsutbytte**

*Læringsutbytte er formulert med utgangspunkt i kvalifikasjonsrammeverket.*

*Etter fullført utdanning har studenten oppnådd:*

*- kunnskap om profesjonell utvikling og utfordringer knyttet til overgang fra utdanning til yrke*

*- kunnskap om veiledning, kommunikasjon og samspill*

*- kunnskap om læring og innovasjon*

*- ferdigheter i å planlegge, begrunne, gjennomføre og kritisk analysere og diskutere*

*veiledning, kommunikasjonsprosesser og læringsprosesser*

*- ferdigheter i å støtte og utfordre de nyutdannede lærerne på de sakene, temaene*

*eller utfordringene de nyutdannede ber om veiledning på*

*- generell kompetanse i å kunne kritisk reflektere over veiledningens bidrag til nyutdannede læreres profesjonelle utvikling*

*- generell kompetanse i å kunne kritisk reflektere over veiledning som bidrag til innovasjon og fornyelse av barnehagen og skolens virksomhet*

*- generell kompetanse i å vurdere og bruke relevante forskningsresultater som grunnlag for en kvalifisert veiledning ([www.gnistweb.no](http://www.gnistweb.no))*

### **2.2.6 Innhold**

Studiet skal organiseres i fire tema som samlet sett skal sette fokus på innholdet og etiske perspektiver i veiledning av nyutdannede lærere. De lokale programplanene må synliggjøre valg av tema samt progresjon og vektning. Disse temaene er:

- *Veiledning, kommunikasjon og samspill.*
- *Læring og lærerarbeid.*
- *Organisasjon, kultur og innovasjon.*
- *Profesjonskunnskap.*

([www.gnistweb.no](http://www.gnistweb.no))

Temaene kan være delvis integrert i hverandre.

### **2.2.7 Arbeidsmåter og praksis**

Arbeidsmetodene skal være varierte med aktiv deltakelse og legges opp på en slik måte at de kvalifiserer til veileder-rollen. Det er et krav at det synliggjøres et element av praksis i studiet. Praksis skal være veiledet og inngå som et av arbeidskravene. Praksis skal primært gjennomføres på egen arbeidsplass med veiledning av nyutdannet lærer. Dersom dette ikke lar seg gjøre, er det og mulig å veilede kollega eller student.

### **2.2.8 Arbeidskrav og vurdering**

Arbeidskravene skal omfatte både praktisk og teoretisk arbeid. Hva som skal vurderes skal bygge på studiets og programplanenes mål, innhold og læringsutbyttebeskrivelsene. Det skal være avsluttende vurdering med bestått karakter. Dersom studiet er delt i 2 moduler, skal det være avsluttende vurdering i hver av modulene.

### **2.2.9 Litteratur**

Litteraturvalget skal stå i forhold til læringsutbyttebeskrivelsene og inneholde både nyere norsk og internasjonal forsknings- og erfaringsbasert litteratur. Litteraturen skal bestå av både felles og selvvalgte deler.

### **2.2.10 Fritak/innpasning**

Elementer fra andre relevante utdanninger kan innpasses som deler av dette studiet.

Retningslinjer for innpasning inngår som del av programplanen.

Videre kan studiet innpasses i andre studier for lærere med veiledningsoppgaver for

studenter i lærerutdanningene og lærere med andre veiledningsoppgaver i barnehage, grunn- og videregående opplæring ([www.gnistweb.no](http://www.gnistweb.no))

## **2.3. En beskrivelse og sammenligning av emneplanene**

### **2.3.1 Innledning**

I denne delen av oppgaven vil jeg gi en kortfattet presentasjon og sammenligning av de to ulike emneplanene til studietilbudene som er valgt ut som kilder i prosjektet. En nærmere drøfting av sammenligningen kommer i kapittel 6. Jeg har valgt å presentere de områder fra emneplanene som jeg anser som mest relevante i forhold til de nasjonale rammene og fokuset i oppgaven forøvrig. Jeg vil heretter omtale utdanningsinstitusjonene som hhv institusjon A og B. Kildene til dette er i sin helhet hentet fra utdanningsinstitusjonenes emneplaner på de respektives studiesteders hjemmeside. Av anonymitetshensyn vises det ikke til hjemmesiden som kilde. Jeg vil påpeke at emneplanene slik de fremstår her, er hentet fra utdanningsinstitusjonenes hjemmeside på tidspunktet i forkant av og rundt fokusgruppe-intervjuene. De kan derfor være noe endret etter dette.

### **2.3.2 Rammer**

Studiested A beskriver at studiet baserer seg på de nasjonale rammene for veilederutdanning av veiledere. Studiet er lagt opp som 2 emner, et grunn-emne 1; *Profesjonell veiledning for nyutdannede lærere* og et fordypningsemne 2; *Profesjonell veiledning i utdanning og yrke*. Begge emnene med et omfang på 15 studiepoeng. Emnene er organisert som samlinger med egenarbeid mellom samlingene. Opptak til emne 2 forutsetter godkjent gjennomføring av emne 1. Hvert av emnene går over to semestre.

Studiested B innleder med å beskrive at studiet gis i sammenheng med tiltaket «Ny som lærer, veileder av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring». Rammene beskrives bygget på rapport oversendt fra UD til KD 23/3-2010. Dette studiet er og lagt opp med to emner, her kalt 1 og 2 hvor 1 har tittelen *Innføring i veiledning – teori og metoder* og 2 har tittel *Veiledning, profesjon og organisasjon*. Hvert emne er på 15 studiepoeng hvor studentene må ha gjennomført emne 1 for å få lov til å starte på emne 2. Studiet er organisert som samlinger med egenarbeid mellom samlingene. Hvert av emnene går over ett semester.

Begge studiene har et omfang på 2 x 15 studiepoeng. Studiested A lar hvert av emnene gå over to semestre, mens studiested B gjennomfører dem på ett. Titlene på emnene er noe forskjellig, hvor studiested A har en tydeligere profil på målgruppe for emne 1 enn studiested B. På studiested A intervjuet jeg studenter som gjennomførte emne 1, mens på studiested B intervjuet jeg studenter som var nylig ferdige med emne 1 og nå var så vidt i gang med emne 2.

### **2.3.3 Målgruppe**

Ved studiested A er emne 1 rettet mot målgruppen veiledere for nyutdannede lærere, mens emne 2 er rettet mot både veiledere for nyutdannede og praksislærere for lærerstudenter. I intervjuet med utdanningsinstitusjon A kom det frem at praksislærere har sitt eget grunnemne. Så møtes studentene fra de to grunnemnene i fordypningsemne 2. På veilederstudiet ved studiested B gis begge emner til barnehagelærere, lærere i grunnskole og videregående opplæring som skal være veileder for nyutdannede, nytilsatte lærere. Hele studiet gis og til praksislærere i barnehage og skole.

Som vi ser er det er en viss forskjell på målgruppene hvor studiested A differensierer mellom veiledere for nyutdannede lærere og praksislærere, mens studiested B ikke gjør det.

### **2.3.4 Opptakskrav**

Opptakskrav ved begge studiestedene er godkjent lærerutdanning. Det kan i særskilte tilfeller gis dispensasjon fra utdanningskravet. Studiested A har krav til minimum 3 års yrkeserfaring som lærer mens studiested B har krav om 1 års praksis som lærer etter endt utdanning. Det er altså en forskjell på 2 år i kravet om praksis.

### **2.3.5 Innhold**

Studiested A deler innholdet i fire hovedelementer; 1) Veiledning, kommunikasjon og samspill, 2) Læring og lærerarbeid, 3) Organisasjon, kultur og innovasjon og 4) Profesjonskunnskap

Studiested B beskriver at studiet innehold knyttes opp til hovedtemaene

1)Det vitenskapelige grunnlaget for teori og metode om veiledning 2)Veiledning, etikk, kommunikasjon og samspill 3)Individuelle og kollektive læringsprosesser 4)Veiledning og organisasjoner, kultur og innovasjon 5)Profesjonsidentitet og danning.

Veiledning som læringsprosess skal være gjennomgående i alle temaer.

Det er mange av de samme begrepene som går igjen i innholdsbeskrivelsen og jeg opplever ikke at det er noen åpenbare ulikheter mellom studiestedene her.

### **2.3.6 Læringsutbyttebeskrivelser**

Læringsutbytte-beskrivelsene ved begge studiesteder er delt i tre hoveddeler; kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

#### **Kunnskap:**

Begge studiestedene vektlegger ulike sider ved profesjon og profesjonsutvikling. Videre har begge studiesteder et punkt som omhandler kunnskap om veiledning og vilkår for læring. Utover dette har studiested A to punkter som spesifikt retter seg mot nyutdannede lærere; relasjoner og emosjoners betydning for nye læreres profesjonelle utvikling og organisasjonskultur og vilkår for lærings – og utviklingsprosesser for nyutdannede lærere. Studiested B nevner ikke spesifikt nyutdannede lærere.

#### **Ferdigheter:**

Begge studiesteder har fokus på organisasjon og læringsprosesser på arbeidsplassen, men mens studiested B har hovedfokus på kollektive læringsprosesser knytter studiested A disse prosessene spesifikt opp mot den nyutdannedes plass og læring i denne konteksten.

Begge studiesteder vektlegger ferdigheter i å kunne tilpasse veiledningen til konteksten. Studiested A har i tillegg et punkt om ferdigheter i å koreografere, gjennomføre og kommentere ulike didaktiske veiledningsmøter, mens studiested B vektlegger at studenten skal ha ferdigheter i å gjennomføre et selvstendig forsknings – eller utviklingsarbeid.

### **Generell kompetanse:**

Begge studiesteder legger vekt på at studenten skal kunne reise etiske og moralske problemstillinger knyttet til veiledning, profesjonell utvikling og organisasjonsutvikling. Videre har begge lagt vekt på evnen til å forholde seg til, diskutere og vurdere eget og andres lærerarbeid og læring. De har og begge et punkt som omhandler mangfold og ulike læringskontekster, samt evne til å anvende teoretisk kunnskap i det praktiske arbeidet. Studiested A har utover disse noen punkter som omhandler lærergruppen spesifikt og evne til å diskutere særtrekk ved profesjonsgrupper. De har og et punkt om evne til å ha et kritisk blikk på egen kommunikasjons – og samspillskompetanse. Studiested B har et eget punkt som omhandler evne til på en selvstendig måte å bidra til nyteking og innovasjonsprosesser.

### **2.3.7 Praksis**

Studiested A beskriver en egen praksiskomponent. Praksis foregår fortrinnsvis på egen arbeidsplass og forutsetter at studenten har en nyutdannet eventuelt annen kollega å veilede. Praksis er en del av eksamen og omhandler tre treparts møter á 75 minutter mellom veileder, nyutdannet lærer og faglærer fra utdanningsinstitusjonen.

Studiested B har praksiselementer, der studenten skal gjennomføre et utviklingsarbeid som skal relateres til veiledning i barnehage og skole. I dette inngår to veiledninger. Sentrale sider ved veiledningen og utviklingsarbeidet skal analyseres og diskuteres i basisgruppa.

Det ene som fremkommer som noe forskjellig her er begrepsbruken. Studiested A bruker begrepet praksiskomponent og praksis, mens studiested B bruker begrepet praksiselement. Målgruppen for veiledningen i praksis er og noe ulik, studiested A spesifiserer at veisøker skal være nyutdannet, eventuelt annen kollega. Studiested B skriver veiledning i barnehage og skole uten å spesifisere nærmere. Studiested A beskriver tre møter hvor og faglærer deltar. Studiested B beskriver to veiledninger. Disse skal gjennomgås i basisgruppe, som er en gruppe av studentene som tar den samme veiledningsutdanningen.



### **2.3.8 Arbeidskrav og vurdering**

Studiested A har flere obligatoriske krav som må være innfridd: Det er obligatorisk tilstedeværelse (80 %) på samlinger, praksis og basisgrupper. Det er og noe skriftlige arbeidskrav i samlemappe. Studenten må:

- Koreograferer og gjennomføre et læringsmøte med studenter eller en nyutdannet lærer/kollega som følges av en læringslogg etter mottatt meta-veiledning.
- Planlegge og gjennomføre en meta-veiledning med medstudent som følges av en læringslogg.
- Gjennomføre tre basisgruppemøter med referat hvor ett er gjennomført som fokusgruppesamtale.
- Gjennomføre en presentasjon av kapittel eller artikkel på et artikkelseminar. Basisgruppene har ansvar.
- Lage en oppsummerende meta - kognitiv tekst over egen profesjonelle utvikling som leder og veileder av ulike kunnskaps- og læringsmøter

Studiested B har og obligatorisk oppmøte på samlingene, i nettverkssamlingene og veiledningsøvelsene, minimum 80 % oppmøte for å kunne gå opp til eksamen. Det er et arbeidskrav at studenten i løpet av studietiden skal gjennomføre et forskningsarbeid som relateres til veiledning i skole/barnehage. Delprosesser i forskningsarbeidet skal dokumenteres med individuelle logger etter kriterier oppgitt. Basisgruppa skal med bakgrunn i forskningsarbeidet utarbeide et abstract som skal presenteres for klassen og faglærerne.

### **2.3.9 Eksamen/vurdering**

Eksamen/vurdering ved studiested A innbefatter en skriftlig innleveringsoppgave samt praksis som tidligere er beskrevet. Disse vektet likt og vurderes til bestått/ikke-bestått.

Ved studiested B organiseres eksamen som en muntlig veiledningssamtale med 3-4 deltakere, hvor man rullerer på rollene og hvor alle skal ha innehatt alle rollene som veileder, veisøker og observatør. Det skal være et reelt veiledningstema i samtalen. Etter hver veiledning gjennomføres en muntlig del hvor blant annet relevant teori blir dradd

inn. Det er sensor som leder den muntlige delen. Eksamen vurderes med gradert karakter (A-F).

Begge studiestedene har et praktisk element i eksamen, studiested A ved studentens arbeidssted, med tre 3-parts veiledningsmøter og studiested B i form av ulike roller i en reell veiledningssamtale med medstudenter. Den teoretiske kunnskapen blir på studiested A testet gjennom en skriftlig eksamen, mens den ved studiested B organiseres som en muntlig høring i forbindelse med veiledningssamtalen. Vurderingen ved studiested A er bestått/ikke bestått, mens ved studiested B benytter de graderte bokstavkarakter.

### **2.3.10 Litteratur**

Litteratur-listen ved studiested A består av en stor del artikler som er satt sammen i et kompendium. Videre oppgis, slik jeg leser det, 6 fagbøker med norsk tittel. Titlene på artikler/bøker er grovt sett knyttet opp mot veiledning, kommunikasjon og relasjon, overgang utdanning - yrkesliv, veiledning av nyutdannede lærere og profesjon. I tillegg har faglærer i samråd og samarbeid med studentene anledning til å velge inn andre aktuelle kapitler/artikler opptil 100 sider. 2 stortingsmeldinger anbefales som bakgrunns litteratur. Studiestedet oppgir at noe litteratur er differensiert mellom lærere i barnehage, skole og videregående opplæring.

Studiested B har listet opp 5 fagbøker med norsk tittel som pensum. En av disse viser i tittelen til internasjonal forskning. Titlene på bøkene er knyttet opp mot veiledning generelt, veiledning av nyutdannede lærere og profesjon. I tillegg kommer ca. 150 sider selvvalgt litteratur som må godkjennes av faglærerne.

Det synes umiddelbart å være et noe større omfang på litteraturmengden på studiested A enn B. Men dette kan skyldes at de differensierer noe på litteraturen etter målgruppe, alle skal ikke gjennom alt. Dette gjør ikke studiested B, hvor alle studentene har den samme litteraturen. I tillegg benytter studiested A seg av en god del artikler, ut fra lista, ser det ut til at studiested B holder seg til fagbøker. Slik jeg leser det, har studiestedene kun én sammenfallende fagbok. De har sammenfallende tematikk på bøkene, lest ut fra titlene, men studiested A har en del flere og varierte titler på grunn av artikkelmengden.

## 3.0 METODE OG KILDEUTVALG

---

### 3.1 Metode

Jeg har valgt å kalle masterprosjektet mitt for en kvalitativ case studie. Jeg vil først si litt om mitt valg av kvalitativ metode og case studie. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av metodevalg og kildeutvalg og bakgrunn og begrunnelse for disse. Jeg vil så beskrive nærmere gjennomføring av datainnsamlingen og erfaringene jeg gjorde meg med metoden.

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å undersøke hva som kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere gjennom å studere hva to ulike utdanningsinstitusjoner vektlegger i sitt veilederstudium. Jeg ønsket også å undersøke hvordan denne kompetanseutviklingen kan sees i lys av de nasjonale rammene for dette studiet samt den overordnede intensjonen med veiledningsordningen. Denne typen spørsmål gjør i følge Ringdal (2013) at forskningsstrategien bør helle mot en kvalitativ retning. Ringdal (2013) hevder også at kvalitativ forskning passer godt til eksplorerende undersøkelser av fenomener og forhold som det i mindre grad er forsket på tidligere (Ringdal, 2013). En studie av denne type utdanning er, så vidt meg bekjent, ikke gjennomført tidligere og støtter og opp rundt valget av kvalitativ metode. Andre forhold som peker mot en kvalitativ metode, er at jeg ser det som naturlig å studere fenomenet (her studietilbudet) i den naturlige konteksten og jeg så for meg å ha en nærhet til forskningsobjektet gjennom samtaler og faktisk tilstedeværelse. Dette er eksempler på karakteristikk som er vanlig i kvalitative studier (Silverman, 2013). Jeg ønsker i mitt prosjekt å finne svar på hvilke tanker menneskene som på ulike måter er involvert i utdanningene gjør seg om denne. Gjennom å anvende kvalitative metoder kan man, ifølge Barbour (2008), få mulighet til å studere hvordan de involverte mennesker forstår, opplever og erfarer ulike konsept. I dette forskningsprosjektet vil jeg studere noe som er menneskeskapt, det er selve forståelsen, tolkningen og meningen jeg vil få tak i. Jeg ønsker å få kunnskap om hvordan faglærerne sammen har tenkt når de har laget fagplanene for studiet. Hva slags kompetanse ønsker de at studentene skal ha tilegnet

seg gjennom studiet? Og hva er begrunnelsen for det? Hva mener de er hensiktsmessige undervisningsmetoder for å jobbe målrettet med dette? Jeg ønsker også å få og kjennskap til hva studentene opplever er viktig kunnskap å ta med seg. Hva de ser som viktig kompetanse og hvilke erfaringer de har så langt. Jeg ønsker også selv å være til stede og se og høre og observere dialogen og meningsutvekslingen mellom de involverte parter, få et innblikk i meningsdanningen. Dette ville ikke være mulig med en kvantitativ spørreundersøkelse å gå i dybden på denne måten. Med bakgrunn i og forskningsspørsmålet mener jeg derfor at kvalitativ metode er den mest hensiktsmessige tilnærmingen.

### 3.1.2 Case-studie

I følge Stake (1994/2000) er ikke case-studie et metodisk valg, men mer et valg rettet mot hva som skal studeres og interessen for det enkelte case. Han vektlegger at en case-studie skal konsentreres rundt spørsmålet: «*What can be learned from the single case?*» (Stake, 1997/2000, s.436). Hovedkonsentrasjonen vår er i case-studier rettet mot å få tykke beskrivelser fra de involverte parter for å søke å forstå tematikkens og casets unikhet og kompleksitet (Stake, 1994/2000). Stake (1994/2000) skisserer litt ulike former for case-studier, blant andre intrisic (indre, min tolkning) og instrumental (instrumentell, min tolkning) case studie. Hvilken type man velger å bruke, er blant annet avhengig av om forskeren primært er opptatt av det spesielle ved det enkelte case eller om studiet av casen har en mer støttende funksjon for å få en forståelse av noe annet. Imidlertid kan forskeren ha flere interesser samtidig og det vil derfor kunne være en glidende overgang mellom disse formene for case-studier.

Jeg oppfatter Stake (1997/2000) som noe kritisk til komparative studier innen kvalitative case-studier, da han mener at om konsentrasjonen er rettet mot det komparative elementet, vil unikheten og kompleksiteten i det enkelte case tones ned. Samtidig refererer han til Vaughan (in press) når han skriver: «*Still, illustration as to how a phenomenon occurs in the circumstances of several exemplars can provide valuable and trustworthy knowledge*» (Vaughan (in press), ref. i Stake, 1997/2000, s. 444). I følge Robert K. Yin (2003) blir multiple-case designs, altså case med flere enn én enhet i teoriene ofte vurdert som en annen metodikk enn enkelt-case design. Yin (2003) vurderer det derimot som to varianter av samme metodiske rammeverk med fordeler og ulemper innen begge typer. Han vektlegger at valg av type case-studie bør være

gjenstand for en grundig vurdering og at hver case bør ha en spesifikk funksjon innen prosjektet (Yin, 2003).

I mitt masterprosjekt har jeg studert to caser, to (i utgangspunktet) like studietilbud ved to ulike utdanningsinstitusjoner. Jeg har valgt meg ut to utdanningsinstitusjoner fordi jeg, gjennom samtaler med fagpersoner samt en kort gjennomlesning av studieplaner, har dannet meg et inntrykk av at denne spesifikke utdanningen rundt i landet er organisert noe ulikt. Jeg mener derfor at det ville bli for snevert å studere kun ett studietilbud ved en enkelt utdanningsinstitusjon. Jeg ønsker å gå i dybden på hver av casene (utdanningene), søke å finne unikheten og de involverte parterers tanker, meninger og erfaringer. Samtidig er dette en utdanning med nasjonale rammer, og jeg er nysgjerrig på likheter og ulikheter ved de to utdanningsinstitusjonene i lys av de nasjonale rammene. Jeg ønsker derfor at studiet skal ha et element av sammenligning i drøftingsdelen, men det komparative elementet skal ikke ha hovedfokuset.

### **3.1.3 Studie av emneplaner**

Med bakgrunn i valg av case-studie, hadde jeg i utgangspunktet planlagt å bruke to ulike metoder. Den ene metoden var tenkt å være en tekst og dokument-analyse av programplanene for studiene. En slik metode gir ifølge Hatch (2002) innsikt i sosiale fenomen uten innblanding fra bestemmelsene rundt det sosiale fenomenet. Denne formen for data kan sies å være «...*nonreactive in the sense that they are not filtered through the perceptions, interpretations, and bases of research participants*» (Hatch, 2002, s.116). Studieplaner er gjerne det første stedet vi får opplysninger om studietilbudet og min antakelse er derfor at disse er av stor betydning for vår forståelse av hva studiet tilbyr. Imidlertid så jeg raskt at å gå i dybden av to metoder ville være for omfattende for en slik oppgave. Jeg synter likevel at det var viktig å ha planene som bakteppe og valgte å modere metoden til å se på og bli tilstrekkelig kjent med programplanene til å bruke disse som bakteppe for videre studie.

Emneplaner eller læreplaner, som de som oftest blir omtalt som i litteraturen, er som forskningsfelt vidt (Gundem, B., B, 1990). Det er innen forskning snakk om å fange inn både den intenderte, den iverksatte og den realiserte læreplanen. Gundem påpeker at læreplaner aldri kan eksistere i et vakuum, men vil til enhver tid være et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, ønskelig og passende. Læreplanen vil og bli oppfattet, tolket og anvendt innen en bestemt personlig og faglig kontekst og

sosiokulturelle sammenheng. Det kan imidlertid være en utfordring at det ikke er tilstrekkelig oppmerksomhet knyttet til dette (Gundem, 1990).

Jeg vil i denne sammenheng se på emneplanene i lys av de nasjonale rammene for utdanningen samt formålet med veiledningsordningen, hvor en hermeneutisk tilnærming vil være et overordnet prinsipp. Jeg har valgt å se på studieplanene fordi jeg her har anledning til å få et innblikk i hva som er utdanningsinstitusjonens intensjon med studiet. Samtidig vil jeg, ved å ha kjennskap til studieplanene, kunne studere i hvilken grad det er en sammenheng mellom «liv og lære», hvordan de involverte parter opplever studiet sammenlignet med hva som er den skriftlige målsettingen med det.

### **3.1.4 Fokusgruppe**

Som overordnet metode valgte jeg å bruke fokusgrupper i mitt arbeid. Hovedhensikten med fokusgrupper er, i følge Hatch (2002) å samle deltakere som har et felles ståsted (eksempelvis lærere, studenter o.l.) hvor man legger til rette for å gå i dybden av et tema.

I følge Rosaline Barbour (2008) er fokusgrupper spesielt velegnet til å forstå avgjørelsesprosesser og til å studere profesjonelle praksiser. Jeg ønsker gjennom fokusgruppe-drøftinger med faglærere og praksislærere tilknyttet studietilbudet å få et innblikk i hvordan deres tanker, begrunnelser, erfaringer er med å bygge opp og velge akkurat den organiseringen og det innholdet som de har gjort. Jeg ønsker videre å få et innblikk i brukerne av dette studietilbudet sin opplevelse og erfaring med dette tilbudet. Barbour (2008) vektlegger at fokusgrupper er velegnet til å få frem menneskets erfaringer, motiver, argumenter og verdier og at man gjennom gruppedrøftingen får innblikk i hvordan deltakerne sammen gir mening til emnet. Dette kan for forskeren gi et bredt meningskart og en dybde i analysen av gruppas forståelse, meninger og erfaringer.

Bente Halkier (i Brinkmann & Tangaard, 2012) påpeker at måten man bruker fokusgrupper på, avhenger av hvilket teoretisk perspektiv man legger til grunn. Jeg har tidligere i oppgaven beskrevet at jeg legger til grunn et sosialkonstruktivistisk rammeverk for forskingsprosjektet mitt. I forhold til bruk av fokusgrupper, tenker jeg at dette blant annet kommer til uttrykk ved at jeg ønsker å studere to ulike utdanningsinstitusjoner med ulike innfallsvinkler og ulike mennesker/roller der, fordi

jeg forstår kunnskapen som konstrueres som kontekstavhengig, relasjonell og potensielt foranderlig. Med dette som grunnlag, tenker, som Wibeck (2000), at fokusgrupper er annerledes enn summen av separate, individuelle intervju, fordi deltakerne samtaler sammen om emnet og kan derved skape en annen type kunnskap gjennom gruppefortolkninger, normer og interaksjon. I tillegg til innholdet i drøftingen, er jeg derfor interessert i denne interaksjonen, denne gruppeeffekten i drøftingen av tematikken og mener derfor at fokusgrupper er en hensiktsmessig metode å bruke i forhold til forskningsspørsmålet.

## **3.2 Kildeutvalg**

### **3.2.1 Utdanningsinstitusjonene**

Etter uformelle samtaler med fagpersoner som jobber med veileder-utdanningen ulike steder i landet, har jeg blitt gjort oppmerksom på at utdanningsinstitusjonene som tilbyr veilederutdanningen, synes å ha forskjellig organisering og vektning av læringsutbytte og innhold. Dette til tross for nasjonale rammer. Dette har gjort meg nysgjerrig og jeg var inne og kikket på nettsiden til alle studiestedene som tilbyr denne utdanningen og så gjennom studiebeskrivelsene og emneplanene tilknyttet disse. Jeg ønsket kontakt med 2 utdanningsinstitusjoner som jeg, gjennom førsteinntrykket av presentasjon av studiet på nett, syntes å presentere studiet noe ulikt. Jeg var i kontakt med flere institusjoner som jeg syntes var aktuelle, men de to jeg til slutt gjorde en avtale med, var første-valget mitt.

Gjennom kontakt med fagleder ved disse to utdanningsinstitusjonene, fikk jeg tillatelse til å studere deres utdanning, gjennom å se på emnebeskrivelsene og gjennom fokusgrupper. Jeg valgte meg ut utdanningssteder på 2 ulike steder i landet. Kriteriene jeg satte for utvalg av nettopp disse to utdanningsinstitusjonene var:

- 1) De tilbød en veilederutdanning som spesifikt var kommet i stand som følge av den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede lærere.
- 2) De viste, gjennom presentasjon på ulike fora for nettverksgrupper for veilederutdanning, at de hadde jobbet med tematikken i flere år og derved hadde opparbeidet seg en antatt erfaring på området.
- 3) Som leser av studieplanene deres på internett, hadde jeg dannet meg et inntrykk av at de hadde ulik organisering og vektning av studieinnholdet.

### 3.2.2 Fokusgrupper

Jeg ønsket å intervju ulike grupper som på forskjellige måter er involvert eller berørt av veiledningsutdanningen og brukte fokusgruppe for å innhente data fra kildene. En fokusgruppe består i følge Kvale og Brinkmann (2012) som oftest av 6-10 personer. Andre forfattere anbefaler at antallet bør ligge mellom 4 og 6 med et maks antall på 8. Jeg tok derfor utgangspunkt i dette antallet når jeg dannet to grupper ved hver av utdanningsinstitusjonene, hvorav den ene besto av lærere tilknyttet utdanningen men som hadde en praksislærerfunksjon for veilederstudentene, mens den andre besto av studenter som tar utdanningen. Ideelt sett tenker jeg at og nyutdannede barnehagelærere som har mottatt veiledning fra utdannede veiledere også burde deltatt i prosjektet gjennom en egen fokusgruppe. Imidlertid ville dette bli for omfattende i dette prosjektet og jeg valgte denne gruppen bort i denne omgang. Som tidligere nevnt er det foretatt en del undersøkelser blant nyutdannedes opplevelse av veiledning, mens det i mindre grad har vært fokus på faglærere ved utdanningen og veiledere. Derfor valgte jeg disse to gruppene til fordel for de nyutdannete.

Jeg tenkte på forhånd at det ville være tilstrekkelig med ett samtale/intervjumøte per gruppe. Erfaringen min var da og at det var tilstrekkelig med det ene møtet per gruppe til å få innblikk i /svar på det jeg ønsket å få kjennskap til.

Forespørselen til de involverte parter ble ved første gangs kontakt opprettet per mail til studieleder ved studiestedet, med oppfølging per telefon. Jeg ba om hjelp til å videreformidle dette til det aktuelle studieårs studentkull i veiledningsutdanningen. På det ene studiestedet tok kontaktperson ansvar for å sette sammen en gruppe av studenter som var villig til å delta. På det andre studiestedet fikk jeg oversendt mailadresser til studentene og tok selv kontakt med og avtalte et tidspunkt.

Jeg hadde selv rolle som moderator under fokusgruppene og var da følgelig også fysisk tilstede. Fokusgruppene ble gjennomført på utdanningsinstitusjonene. Den overordnede tematikken i fokusgruppene var deres syn på veilederkompetanse og denne kompetanseutviklingen sett i forhold til innhold og organiseringen i utdanningen, men innfallsvinkelen/spørsmålene ble i noe grad justert i forhold til den enkelte gruppe.



### 3.2.3 Gjennomføring

Tidsrammen for hvert fokusgruppe-intervju ble satt til 1 time og varigheten på møtene var og ca. en time på hver inkludert presentasjon av prosjektet, mine føringer og ønsker for intervjuet samt praktiske forhold. Jeg hadde på forhånd laget noen hovedspørsmål som jeg presenterte for dem og ba dem drøfte disse, mens jeg i hovedsak hadde en tilhører-rolle. Ved noen anledninger stilte jeg spørsmål som var ment å ha en oppklarende eller utdypende funksjon.

Ved studiested A hadde jeg først fokusgruppe-intervju med de faglige ansatte. Her møtte 4 kvinnelige ansatte som hadde ulike roller, studieleder, faglærere samt personer som hadde noe undervisning samt praksislærer-ansvar for studentene. På intervjuet med studentene møtte 6 personer. Her var det både grunnskolelærere og barnehagelærere representert. Samtlige hadde både erfaring med å være praksislærer for studenter og som veileder for kollegaer og/eller nyutdannede, nytilsatte.

På studiested B møtte 3 mannlige ansatte som hadde ulike roller, men som alle var tilknyttet studiet. Det var 4 personer som var invitert, med 1 måtte melde forfall. Det var studieleder samt faglærere på studiet som var til stede. På intervjuet med studentene var det 5 personer tilstede. Samtlige var barnehagelærere. Alle hadde erfaring med å være praksislærer, noen med veiledning av assistenter samt noen hadde litt befattning med veiledning av nyutdannede, nytilsatte. Men hoveddelen av veileder-erfaringen var samlet sett knyttet til å være praksislærer.

Selve gjennomføringen av fokusgruppene opplevde jeg gikk som planlagt. Jeg hadde på forhånd sendt ut informasjonsskriv om hvordan jeg planla innhold og oppbygging av fokusgruppe-intervjuet og jeg opplevde jevnt over at deltakerne hadde forstått informasjonen og stilte forberedt. Det lille som var uklart, ble avklart innledningsvis. Det var i all hovedsak uproblematisk å få deltakerne til å bidra med egne tanker og meninger og de drøftet også spørsmålene sammen uten min inngripen. Blant studentene på studiested A var det noe skjevfordeling av hvem som pratet mest og jeg valgte ved et par anledninger her å henvende meg direkte til enkelt-deltakere for å søke å få disse mer med i samtalen. Jeg var på forhånd nysgjerrig på om det ville være indre uenigheter/variasjon i synet på sentrale ting, men opplevde at de i all hovedsak var veldig enige og samstemte. Ved en anledning ble det tilløp til diskusjon rundt et spørsmål blant studentene på utdanningsinstitusjon A og jeg opplevde en spennende

dynamikk i gruppen da dette oppsto. Når det gjelder spørsmålene jeg hadde forberedt, var disse tydeligvis konkrete nok til at deltakerne lett fortalte om deres tanker og refleksjoner uten at jeg trengte å stille oppklarende spørsmål. Jeg opplevde at jeg fikk en grei innsikt i de temaene jeg ønsket belyst. Det ble imidlertid naturlig å gripe fatt i noe mer enn de planlagte spørsmålene og ved noen anledninger var vi da innom mer enn det på forhånd planlagte. Jeg opplevde at dette bare ga mer fylde til belysningen av tematikken.

### **3.2.4 Analysemetode og analysens gang**

Amos Hatch (2002) vektlegger at analyse er en systematisk søken etter mening. Gjennom en analyseprosess skal man bearbeide data på en slik måte at andre kan få et innblikk i og en forståelse for de funn man har gjort i det kvalitative studiet (Hatch, 2002).

Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at man bør være bevisst på hvilket nivå fortolkningen skal finne sted. Er det viktigst å finne frem til den uttrykte meningen eller den intenderte meningen?

Bakgrunnen for valg av analysemetode er overordnet sett mitt forskningsspørsmål. Jeg søkte å finne informantenes meninger, opplevelser og erfaringer uten at jeg hadde en hypotese om hva jeg ville finne. Med bakgrunn i dette, pekte induktiv analyse seg ut som et naturlig valg. Hatch (2002) hevder at all kvalitativ forskning i bunn og grunn er induktiv i motsetning til deduktiv, men han skiller likevel mellom ulike kvalitative analysemetoder og omtaler én spesifikk metode som induktiv analyse for å synliggjøre den distinkte karakteren av denne sammenlignet med de andre kvalitative analysemetodene han beskriver. Han beskriver at induktiv analyse går fra det spesifikke til det generelle. Forskeren starter med å studere de enkelte bestanddeler av materialet og søker gjennom analyse, gjennom søken etter mønster, å sette dette sammen til en meningsfull helhet.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) starter en analyse og fortolkning av mening allerede i utvelgelsen av kategorier. Viktigheten av at analysen foretas systematisk og ikke gjennom intuisjon eller tilfeldig tolkning, vektlegges og av Tor Halfdan Aase (1997) i Kvale og Brinkmann (2009). En metodisk fremgangsmåte, gjennom eksplisitt

formulerte bevis og argumenter, gjør det mulig å etterprøve forskningsresultatene for andre (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det mer formelle analysearbeidet mitt startet med å lese gjennom de transkriberte intervjuene gjentatte ganger over en viss tidsperiode, for å la det synke litt inn. Hatch vektlegger at man i en analyse hele tiden skal ha forskningsspørsmålet i bakhodet, det er dette spørsmålet du skal svare på gjennom analysen og fortolkningen. Ett av spørsmålene som må stilles i denne forbindelse er om en komplett historie kan fortelles. Jeg var derfor på søken etter ulike innfallsvinkler i intervjuene som samlet kunne gi en forståelig helhet (Hatch, 2002). Jeg satte meg ned med det skriftlige materialet, gikk systematisk gjennom dette og noterte meg hvert enkelt utsagn som var knyttet opp mot det jeg søkte å få svar på gjennom intervjusspørsmålene og derved også problemstillingen. Jeg gikk gjennom alle intervjuene på denne måten. Jeg gikk videre til å skille ut hvilke tema som kom til syne gjennom de ulike utsagnene og kategoriserte disse igjen ut ifra fellesnevnerne mellom temaene. De enkelte begrepene eller uttalelsene ble så knyttet til ulike kategorier og kategoriene ble igjen vurdert opp imot hverandre om de kunne slås sammen, beholdes som de var eller eventuelt forkastes, en form for datareduksjon som Hatch (2002) vektlegger viktigheten av for at materialet skal blir så oversiktlig og håndterbart som mulig. Jeg har ikke talt ord, men har notert meg og tatt med om det er utsagn eller tema som gjentas flere ganger, gjentas av flere ulike personer eller bare nevnes en eller få ganger. Jeg har og notert meg om utsagnet betones som viktig i en eller annen form, enten ved å legge ekstra trykk på utsagnet, eller ved å poengtere verbalt at personen eller utdanningen vektlegger dette som viktig. Jeg vil i presentasjonen av funn vise til ulike utsagn/tema under hver kategori og deretter eksemplifisere og komme med utfyllende beskrivelser under disse. Noen steder har jeg også kommet med egne tanker eller tolkninger, dersom det er noe som kan tolkes i ulike retninger og som kan være viktig for helhetsbildet.

### **3.2.5 Validitet og reliabilitet**

For at forskning skal kunne vurderes som faglig kvalitetsarbeid, er det av grunnleggende viktighet at den er utført på en systematisk og troverdig måte (Befring, 2007). Det innebærer at forskeren må inneha nødvendig faglig innsikt og kompetanse til å anvende best mulig design på forskning og kunne anvende de mest formålstjenlige forskningsstrategier og metodiske tilnærmingene. Innenfor samfunnsvitenskapen drøftes

troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2009; s. 246).

Jeg vil først si noe om reliabilitet i mitt forskningsarbeid. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at reliabilitet som oftest omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet og hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt. Utdanningsinstitusjonene jeg valgte å spørre om å være mine kilder, var et bevisst valg. Gjennom både samtaler med fagpersoner, gjennomgang av evalueringer av veiledningsordningen og å lese presentasjon av studier på nett, dannet jeg meg et inntrykk av at enkelte av studiestedene hadde lengre erfaring med å tilby studiet enn andre, og jeg ønsket noen med dybdekunnskap om emnet. I tillegg hadde jeg, gjennom de samme informasjonskanalene, fått et inntrykk av at det var noe ulikhet i innhold og organisering av disse studiene. Jeg var nysgjerrig på dette og valgte bevisst ut to studiesteder som hadde jobbet med tematikken over flere år og som i tillegg fremsto som noe ulike. Dersom jeg, eller en annen forsker på et annet tidspunkt, hadde valgt ut et tilfeldig utvalg av studiesteder som tilbyr samme veilednings-studie, kan det godt tenkes at resultatene ville sett annerledes ut. Imidlertid tenker jeg at ønsket mitt var å gå i dybden på akkurat disse to studiestedene, med bakgrunn i utvalgskriteriene jeg har beskrevet tidligere, og få tykke beskrivelser av deres meninger, tanker og refleksjoner. Jeg tenker derfor at det ikke er så interessant hvorvidt studier av andre studiesteder ville gitt andre resultater, det viktigste, i forhold til reliabilitet, er om forskning på disse to studiene ville gitt det samme resultat. Imidlertid har jeg, gjennom problemstillingen min, formulert et spørsmål som kan oppfattes som, og også er ment å være generaliserbart. Derfor er det ingen måte uviktig hva som kommer frem også utover akkurat disse studiestedene. I drøftingen av resultatene har jeg derfor sett på betydningen av mine funn i en større sammenheng, sett i lys av målsettingen med veilederordningen og de nasjonale rammene for veilederstudiet.

For å kunne etterprøve et forskningsresultat påpeker (Olsen, 2003) at den viktigste sikringen er at den er metodologisk transparent. Dette innebærer at forskeren, uavhengig av fremgangsmåte og vitenskapsteoretisk perspektiv, så vidt som mulig må kunne eksplisittere alle delprosesser og vitenskapsteoretiske forutsetninger og begrunne valg av design og metoder (Olsen 2003). Jeg har gjennom hele prosessen og oppgaveskrivingen bestrebet meg på å være mest mulig konkret i alle deler og søkt å

beskrive og begrunne alle valg jeg har gjort underveis. Dette gjelder hele prosessen, fra tematikk, metodevalg og kildevalg, via intervju spørsmål og til analysedelen.

Imidlertid påpeker Olsen at det ikke er tilstrekkelig med transparens (Olsen, 2003). Et viktig moment er i tillegg at forskningen er internt konsistent. Dette innebærer at hele forskningsprosessene skal utgjøre en koherent sammenheng. Jeg som forsker valgte å planlegge et fokusgruppeintervju med bakgrunn i en sosialkonstruktivistisk vitenskapsfilosofi, hvor det vektlegges at mening konstrueres i samspill med andre. Dersom jeg så hadde analysert de sosiale fenomener ut fra en positivistisk vinkling hvor det vektlegges korrespondanse med en ytre, forhåndsbestemt virkelighet, vil det oppstå indre motsigelser i forskningsarbeidet mitt, det vil ikke være en overenstemmelse mellom design og analyse. Olsen hevder at når et forskningsvalg er tatt, reduseres valgmulighetene dersom forskningen skal kunne vurderes som indre konsistent (Olsen, 2003).

Når det gjelder sikring av validitet i kvalitativ forskning, fremhever Silverman (2011) generelt viktigheten av såkalt Low-inference descriptors. Dette innebærer at forskeren søker å gjengi observasjoner så objektivt og konkret som mulig, blant annet gjennom å gjengi hva en informant konkret svarer i et intervju fremfor å gjengi med egne ord og derved risikere å legge inn noen egne fortolkninger og personlige perspektiver i gjengivelsen (Silverman, 2011). Denne måten å gjengi data på, må, ifølge Silverman (2011), gjennomsyre hele forskningsprosessen, fra observasjon, tekst- analyse, gjennom intervju og helt frem til transkripsjonen av samtaler og data. Dette er da og metoden jeg har valgt. Jeg har gjort lydopptak av samtlige fokusgruppe-intervju, har transkribert alle intervjuene før analyse av disse. Videre har jeg søkt å kategorisere disse så objektivt som mulig og i oppgaven lagt ved eksempler på utsagn som kan understøtte disse kategoriene. Jeg har avslutningsvis sammenfattet kategoriene/min forståelse av utsagnene til en helhetlig beskrivelse.

Fokusgruppe-intervju er en av metodene innen kvalitativ forskning. Også her er det viktig å ha en høy grad av objektivitet. Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom ulike former for objektivitet i kvalitativ forskning. Objektivitet i form av frihet fra ensidighet viser til pålitelig kunnskap som er fordomsfri, etterprøvd og kontrollert. Et eksempel på denne formen for objektivitet kan være et faglig godt gjennomført intervju etter kvalitativ standard hvor man blant annet er bevisst på hvordan ordbruk og

spørsmålsformuleringer kan påvirke svarene. Jeg hadde før fokusgruppeintervjuene laget et knippe spørsmål som jeg ønsket at deltakerne skulle drøfte seg i mellom i størst mulig grad uten min påvirkning eller involvering. Tanken bak spørsmålene var å få frem deres tanker uten noen form for påvirkning og jeg strebet derfor etter at formuleringene skulle være verdinøytrale.

En annen form for objektivitet som trekkes frem er refleksiv objektivitet, hvilket innebærer å reflektere over den rollen man har som bidragsyter til produksjon av kunnskap. Dette kalles gjerne også for refleksivitet og kan eksemplifiseres gjennom at jeg som intervjuer er bevisst hvilken for-forståelse, verdisyn og situasjonsbestemt innvirkning jeg har i møte med forskningsobjektene og i analyse av data (Kvale og Brinkmann, 2009). I mitt utvalg av studiesteder, hadde jeg en for-forståelse av at de kom til å være noe ulike. Imidlertid var jeg ute etter at studiestedene selv ville gi meg deres tykke beskrivelser av tematikken uten påvirkning av min for-forståelse. En fare med en slik for-forståelse er at spørsmålene kan være farget av et slikt inntrykk og ikke minst kan svarene som gis i et intervju, bli filtrert gjennom dette inntrykket. Jeg har derfor vært svært bevisst på min for-forståelse i hele prosessen. Måten dette har foregått på er gjennom en kritisk gjennomgang av fokusgruppe-spørsmålene, for å sikre at disse på ingen måte skulle være ledende, men helt verdinøytrale. Også i transkribering og ikke minst analyseprosessen har dette vært svært viktig. Jeg har gått gjennom svarene og kategoriseringen gang på gang for å sikre at jeg ikke har tillagt kildene noen mening, men har søkt så langt det er mulig å få med meg den egentlige meningen, tankene og refleksjonene til kildene.

Hatch (2002) påpeker at det ikke er mulig å unnsnippe den sosiale verden for å studere den, men at dette heller ikke er nødvendig. Man må imidlertid være bevisst hvilken påvirkning man har på dem eller det som skal studeres og hvilken rolle man har i forhold til dem (Hatch, 2002). En tredje form for objektivitet innebærer å forholde seg adekvat til gjenstanden eller personen som skal studeres, eksempelvis ved å la intervjuobjektet snakke fritt, uten innvirkning eller styrende og ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har gjennom intervjuene og analysene jobbet med å være bevisst hvilke tanker og følelser de ulike meningsytringene i intervjuene vekker i meg for at eventuelle egne følelser og meninger ikke skal farge analysen. Jeg ønsket ikke i hverken intervju eller analyse å ta stilling til om noe var bra eller dårlig, rett eller galt og

har vært bevisst på at dataens skulle presenteres rent deskriptivt, uten påvirkning av eventuelle egne tanker jeg måtte ha om disse.

### **3.2.6 Forskningsetiske betraktninger**

Innen forskningsetikken setter en fokus på det arbeidet som blir utført av de som har et profesjonelt, vitenskapelig ansvar. Forskningsetiske vurderinger skal gjennomsyre hele forskningsprosessen, fra planlegging via datainnsamling til analyse og publikasjon (Kvale, Brinkmann, 2012).

Når det gjelder tematisering og planleggingsfasen, er det viktig å stille seg spørsmål ved hva som er formålet med undersøkelsen, hvilke fordelaktige konsekvenser studiet kan ha og om studiet eller funnene på noen måte kan skade kildene (Kvale, Brinkmann, 2012). I min studie tenker jeg at et av hovedmålene er å få en økt bevissthet rundt veiledningsbegrepet og hva som kjennetegner en kompetent veileder i denne konteksten. Jeg har et ønske om at denne kunnskapen skal komme fagmiljøet generelt til gode og kanskje spesielt steder som ikke har kommet godt i gang med noen systematisk form for veiledning av nyutdannede barnehagelærere. Jeg visste ikke ved innledningen av prosjektet hva jeg ville komme til å finne. Men det var jo en mulighet at jeg ville finne ting ved utdanningene som jeg kunne komme til å stille spørsmålstegn ved. Jeg tenkte at dette var viktig å være åpen på i møte med utdanningsinstitusjonene; å avklare om/at de selv var interessert i å være med i et forskningsprosjekt hvor det vil rettes et granskende blikk på det tilbudet som gis.

Det finnes i dag forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta forskningsdeltakeres rettigheter, blant annet gjennom informert samtykke og konfidensialitet og anonymisering. Informert samtykke innebærer et krav til at alle deltakere skal samtykke til deltakelsen på et fritt og informert grunnlag og ha jevnlig informasjon om det som vedgår dem i det videre forskningsarbeidet (Befring, 2010). I mitt prosjekt har jeg innhentet samtykke fra deltakerne i fokusgruppene samt anonymisert data slik at kildene ikke gjøres identifiserbare i noe ledd (Kvale & Brinkmann, 2012). Prosjektet ble og meldt inn til NSD, imidlertid fikk jeg tilbakemelding om at prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

## 4.0 Teorikapittel

---

Jeg skal i dette kapitlet søke å belyse de teoretiske perspektivene ved det jeg mener er de mest essensielle sidene av forskningsprosjektet mitt. Jeg vil innlede med å si noe om begrepet «kompetent» som jeg har valgt å bruke i problemstillingen min. Jeg skal deretter se på teori som er knyttet opp mot overgangen mellom utdanning og yrke og da med hovedfokus på overgangen mellom barnehagelærer-utdanningen og starten på yrket som barnehagelærer i barnehagen. Jeg vil gå videre til å presentere og drøfte sentrale begreper og teoretiske retninger innen veiledningstradisjonen generelt og veiledning knyttet til nyutdannede lærere spesielt. Innenfor sistnevnte område vil jeg legge vekt på hva som vurderes som særegent ved barnehagekonteksten. Jeg vil avslutte kapitlet med å se på problemstillingen og forskningsprosjektet i et sosialkonstruktivistisk lys.

### 4.1. Om kompetansebegrepet

Bente Jensen beskriver i sin bok *Kompetence og pædagogisk design* (Jensen, 2002) en samfunnsutvikling hun kaller oppbruddssamfunnet hvor det i større og større grad er fokus på menneskers evne til fleksibilitet, omstillingsevne og tilpasningsevne enn på stabilitet og faste strukturer. I takt med at rutiner, tradisjoner og faste måter å drive virksomhet på blir borte, vil tradisjoner og vaner og forsvinne og teller ikke i samme grad på arbeidsmarkedet. Dette medfører at arbeidsmarkedet trenger mennesker som kan reagere raskt og være innstilt på hurtige forandringer (Jensen, 2002). Hun mener derfor at vi trenger et samlebegrep som kan beskrive hva som er målet for en opplæring, for eksempel innen en profesjonsutdanning, men som og fanger opp og inviterer til en dynamisk, pragmatisk og kontekstuell bruk av innhold og læringsaktiviteter i utdanningen, da utdanningen skal forberede studentene på et yrke som ikke er stabilt, ikke er forutsigbart og ikke er preget av faste rutiner. Jensen hevder at begrepet kompetanse kan være et egnet samlebegrep i denne forbindelse (Jensen, 2002)

Halvor Spetalen beskriver i sin artikkel «Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning» (Spetalen, 2010) hvordan kompetansebegrepet har endret seg de siste tiårene. I 1960-årene ble kompetansebegrepet forklart med begrepene berettigelse, skikkethet og dyktighet til noe og ble for det meste benyttet for å beskrive en form for formell (offentlig) form for kvalifisering eller sertifisering til spesielle rettigheter eller



myndighetsområder. Forståelsen av kompetansebegrepet har imidlertid beveget seg i en retning av et mer dynamisk og kontekstavhengig meningsinnhold.

Spetalen beskriver at det å være kompetent i dag i all hovedsak forstås som å kunne håndtere, løse, utføre, eller mestre krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer i en nærmere bestemt kontekst. Innenfor en utdannings – og yrkesopplæring, vil konteksten da være arbeidslivet, altså yrkesutøvelsen innenfor næringsliv og offentlig virksomhet. I tillegg til en slik forståelse av begrepet, påpeker Spetalen at det er en sentral premiss at kompetansen vises gjennom handling. Kompetanse kan være av potensiell karakter, men det oppfattes likevel som et krav at personen evner å kunne utøve og vise at han eller hun innehar denne ekspertisen gjennom praktisk handling i den gitte konteksten.

Dersom vi da knyttet kompetansebegrepet opp mot en profesjonsutdanning, innebærer dette at studiet skal utvikle studentens potensiale for å kunne håndtere, løse, utføre, eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer som den kommende profesjonsutøveren vil møte i arbeidet etter endt utdanning (Spetalen, 2010, s.7).

Hva betyr så dette for min problemstilling? Jeg tenker at det betyr at jeg gjennom mitt forskningsprosjekt ønsker å finne ut hva slags kompetanse, hva slags potensiale veiledere for nyutdannede barnehagelærere må ha utviklet for BÅDE å selv kunne løse, utføre eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer som de selv vil møte i veiledningen av de nyutdannede OG for å kunne bistå de nyutdannede til selv å mestre disse i sin egen yrkesutøvelse.

Spetalen viser til at kompetansebegrepet i dag er kontekstavhengig. Jeg vil derfor se litt på hvilken kontekst vi kan forstå kompetanse-begrepet innen, og om det finnes ulike nivå innen konteksten.

Den overordnede målsettingen med hele veilederordningen for nyutdannede lærere i barnehage og skole er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. For å nå denne målsettingen ble det utarbeidet en kvalitetsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS hvor det presiseres at kommuner og fylkeskommuner skal arbeide målrettet med å tilby veiledning til nytilsatte og nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen.

Kunnskapsdepartementet definerer en veileder som en erfaren, kvalifisert kollega som bidrar til nyutdannedes profesjonelle utvikling og læring (Moe, R., Nordvik, G., Sataøen

S.O, 2013). Mandatet til veilederen blir i denne konteksten å utøve en veiledning som bidrar til å nå målsettingen.

I hvilken grad man når målsettingen kan sies å påvirke både på individnivå, på organisasjons-nivå og på samfunnsnivå. Det påvirker på individnivå i forhold til hvordan den nyutdannede opplever overgangen mellom utdanning og yrke og i hans/hennes vurdering av videre yrkeskarriere. På organisasjonsnivå kan man si at det påvirker hvorvidt man får en stabil og faglig dyktig stab. På samfunnsnivå kan man si at det påvirker i hvilken grad man klarer å rekruttere og beholde (dyktige) lærere i skole og barnehage.

Det er ikke vanskelig å tenke at det er en viktig jobb veilederen er satt til å utøve og at det derfor ikke bør være tilfeldig hvordan denne rollen utøves.

## **4.2 Ny som barnehagelærer – overgangen mellom utdanning og yrke.**

Å bli barnehagelærer innebærer noe mer enn å ta en utdanning som fører frem til et yrke. Det handler også om å dannes til en profesjon. I Rammeplan for barnehagelærerutdanningen kan vi lese at utdanningen skal gi «grunnlag for kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Hennum, B.A, Østrem, S. 2016, s. 9). Profesjonell utvikling kan forstås som «...en tilegnelse av og endring i kunnskap og kompetanse» (Rønnestad, 2008, s.279) En fullført barnehagelærerutdanning gir rett til å kalle seg barnehagelærer og til å tiltre og virke i rollen som barnehagelærer. Den gir med andre ord en legitim adgang til å tre inn i yrket som barnehagelærer. Imidlertid kan ikke dette sees på som et sluttpunkt, men snarere et startpunkt i en profesjonell utvikling (Bayer og Brinkkjær i Moe, Nordvik, Sataøen, 2013). Barnehagelærerutdanningen har lagt et kunnskapsgrunnlag som skal komme til uttrykk i arbeidet i barnehagen. Men mange nyutdannede barnehagelærere opplever at den første tiden i yrket innebærer en svært bratt læringskurve. I de første årene skal det skje en utvikling som kan beskrives som en gjensidig eroblingsprosess – den nyutdannede skal gjøre barnehagelæreryrket til sitt og yrket skal gjøre den nyutdannede til sin (Bjerkholt, 2000). Forskning viser da og at de første årene i læreryrket er viktige og har stor betydning for senere profesjonell utvikling og stabilitet i yrket (Hanssen, Helgevold, 2010). En del av litteraturen fremstiller overgangen mellom utdanning og yrke med relativt dramatiske betegnelser. En evaluering av lærerutdanningene, blant dem barnehagelærerutdanningen som ble

foretatt på oppdrag av Kirke – utdannings og forskningsdepartementet i 2002 konkluderte imidlertid med at førskolelærerutdanningen «... er i god harmoni med det praksis – og samfunnsfeltet ho skal vere i samspel med.» (Norgesnettrådets rapport 1(2002,,s.97) Dette stemmer godt overens med den undersøkelsen som Arnesen og Aamodt (2010) gjorde blant nyutdannede lærere i Norge. Denne viste at disse trives godt i yrket og opplever støtte fra kolleger og ledere (Østrem, 2015). Det er derfor viktig å ikke svartmale de nyutdannedes opplevelse av oppstarten i yrkeslivet generelt. Men vi kan likevel anta at denne perioden, overgangen mellom utdanning og yrkesliv vil være en spesielt sårbar periode i lærerens liv og at det derfor vil være viktig å gi denne perioden oppmerksomhet.

Overgangen fra utdanning til yrke har vært gjenstand for ulike beskrivelser og forståelser. Man kan i mange sammenhenger høre overgangen bli betegnet som et «praksissjokk». Det var Veenmann (1984) som først brukte denne betegnelsen etter at han hadde gått gjennom forskning som viste hva nyutdannede lærere hadde problemer med i yrkesstarten. Denne typen utfordringer knyttet til overgangen mellom utdanning og yrke kan tolkes som en bekreftelse på at all kunnskap er situert og på den måten ikke kan overføres fra en kontekst til en annen. De nyutdannede kan således sies å stå i en kryssild mellom utdanningskonteksten og yrkeskonteksten (Smeby (2008) i Molander og Terum). Kritikere har imidlertid påpekt at de problemene lærerne i dette forskningsstudiet hadde også kan arte seg hos mer erfarne lærere og derved ikke er spesifikke for de nyutdannede (Østrem, 2015). Men det er jo en mulighet for at de mer erfarne lærerne i større grad har lært seg å leve med og hankses med disse utfordringene.

Lorties (1976) og Lacey's (1975) klassiske studier av lærersosialisering beskrev den første tiden i læreryrket som en forsøksvirksomhet med utprøving av ulike strategier. Spørsmålet var om de nye yrkesutøverne ville synke eller holde seg flytende i starten. Omfattende forskning i årene som fulgte, var med å forsterke dette inntrykket. En kaotisk oppstart med en kryssild av forventninger kan føre til en egen-praksis som strider mot det de har lært av teorier og god praksis i utdanningen. Yrkesrollen oppleves som mer krevende og kompleks enn de har fått inntrykk av (Arnesen & Aamodt 2010).

En mindre dramatisk betegnelse på overgangen mellom utdanning og yrke er grensekryssing (Smeby, 2008). Gjennom livet krysser vi grenser når vi går fra en rolle

til en annen. Vi skal håndtere de sosiale forventningene som det knyttes til vår nye rolle. Når studentene går over til å være yrkesutøver, forutsettes det læring for at de skal kunne anvende den kunnskapen de har ervervet seg gjennom utdanningen i en ny kontekst. Grensekryssing stiller, i følge Smeby (2008) en person både overfor utfordringer og muligheter for læring og kompetanseutvikling.

Stadieteorier beskriver lærernes utvikling gjennom trinn de går gjennom i sin utvikling fra novise til ekspert (Østrem, 2015). Et eksempel på stadieteori er Dreyfus-brødrene som beskriver den profesjonelle utviklingen som en vekst gjennom fem stadier (novise, viderekommende begyinner, kompetent utøver, dyktighet og ekspertise). (Fuller (1973) i Østrem (2015) snakker også om stadier, da sammenfattet som 3 stadier eller faser som den nyutdannede går gjennom; Overlevelse, oppmerksomhet rettet rundt undervisningen og til slutt oppmerksomhet rettet mot elever og deres læreprosesser. Kritikere av stadieteorier hevder at det er store individuelle forskjeller mellom hvordan nyutdannede takler arbeidet og i hvilken grad de er i stand til å benytte seg av erfaringene for å utvikle seg faglig og profesjonelt. Videre stiller blant andre Lauvås og Handal (2000) seg kritisk til stadieteoriers generelle anvendbarhet. De sier at det godt kan tenkes at ekspertise kan knyttes opp mot bestemte situasjoner, men at denne formen for ekspertise i så tilfelle er domenespesifikk og ikke generell. På denne måten må de stadier lærerne går gjennom forstås opp imot den spesifikke situasjonen de er oppe i. Stadieteorier søker å forstå den profesjonelle utviklingen gjennom forutsigbare trinn og generaliserer i følge kritikerne utviklingen uten å ta hensyn til det Lauvås og Handal kaller det domenespesifikke (Østrem, 2015).

Overgangen fra utdanning til yrke blir i større og større grad både nasjonalt og internasjonalt artikulert som en kontinuitet, eller et kontinuum i en livslang prosess (Østrem, 2015, Hanssen, B, Helgevold, N, 2010). Det er en allmenn erkjennelse av at utdanningen bare er et første steg i profesjonaliseringen, som en del av en livslang læringsprosess. I denne forbindelse har nyutdannede lærere fått økt oppmerksomhet og veiledning er som regel en del av et introduksjonsprogram internasjonalt og nå også i Norge. Eraut (1994, i Østrem, S., 2015) har kritisert profesjonsutdanninger for å være for overfylte, eller «front loaded». Han mener at utdanningen søker å inneholde alt det en student antas å trenge av fremtidig kunnskap uten tanke på hva de er i stand til å fordøye og gjøre bruk av i starten. Han mener at profesjonsutdanningene hviler på en slags verktøykasse-oppfatning, hvor kunnskap kan hentes opp på linje med praktiske

redskaper som hammer og sag. Men at verktøyet som er hensiktsmessig å bruke i pedagogisk arbeid, krever mer omtanke, kløkt og skjønn enn studentene er i stand til å bruke meningsfylt. Både Eraut og flere med ham (Lave og Wenger 2004, Schön, 1983 i Østrem.S, 2015) trekker derfor frem betydningen av læring på arbeidsplassen der de faktiske utfordringene eksisterer og løses. Med bakgrunn i en slik forståelse, at læring kan skje gjennom praksisfellesskap og ulike former for veiledning på arbeidsplassen, blir det spesielt interessant å se på veiledning av nyutdannede lærere.

### **4.3 Veiledning**

Jeg skal i denne delen presentere og drøfte sentrale begreper og teoretiske retninger innen veiledningstematikken.

Begrepet veiledning brukes i mange og ulike sammenhenger. Det finnes ikke noen konsensusdefinisjon av begrepet eller en definisjon som et fagfellesskap er enig om og de definisjoner som finnes, kan til og med virke noe sprikende (Skagen, K, 2011). Kanskje det ikke er så viktig å ha en konsensusdefinisjon, men når veiledning er en viktig del av vår profesjonelle arbeidshverdag, da er det i alle fall viktig å ha et reflektert og bevisst forhold til begrepet.

Veiledning fremstår i dag som komplekst og sammensatt. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom de mange modellene og betegnelse som har eksistert de siste tiårene, som handlings – og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås, 1999), mentoring (Skagen, 2011), coaching (Skagen, 2011) og mesterlære (Skagen, 2011). Variasjonen og mangfoldet av modeller og prinsipper for veiledning, speiler på mange måter det mangfoldet og den foranderlighetene vi finner i samfunnet. Dette vil igjen påvirke hvilke forventninger vi har til hva veiledning skal være (Karlsen, T.J, 2011). Cato R.P Bjørndal ( ref. i Karlsen, T.J, 2011) hevder at det er flere forhold som kan indikere at veiledning er preget av svak paradigbestyrke. Dette skyldes blant annet at veiledning er et nokså ungt fagområde, med, inntil nylig, begrenset empirisk forskningstradisjon. Et annet moment er at veiledningspedagogikk har et flerfaglig kunnskapsgrunnlag og forståelsen og utøvelsen av veiledning vil være kontekststøttet. For eksempel vil veiledning innen terapeutiske sammenhenger, ha hovedfokus på behandling, mens veiledning i utdannings – og yrkessammenheng vil ha hovedfokus rettet mot læring og utvikling av profesjonalitet og kvalitet i yrkesutøvelsen (Karlsen, T.J., 2011). Dette gjør det enda vanskeligere å forenes om faglig konsensus innenfor ett enkelt fag. Jeg vil

imidlertid her konsentrere meg om det Lingås og Olsen (2013) betegner som pedagogisk veiledning, som kan forstås som en intendert og målrettet aktivitet som tar sikte på å tilrettelegge for læring (Lingås og Olsen, 2013, s.14). Selv om det innen kjernen av pedagogisk veiledning finnes en felles forståelse av viktigheten av de sosiale relasjonene mellom partene i veiledningen og viktigheten av etikkens plass, er det og variasjoner i synet på en rekke kjerneelementer. Dette gjelder blant annet hvilken relasjonskompetanse som trengs, hvordan veilederrollen best kan ivaretas i spenningsfeltet mellom støtte og utfordring og hvor instrumentalistisk og formålorientert metodikk kan og bør være i kontrast til veiledning som «den gode samtalen» (Lingås og Olsen, 2013).

De fleste metoder og tilnæringer innen veiledningspedagogikken kan sies å høre til under en dialogpedagogisk tilnæringsmåte, i den forstand at samtalen, dialogen spiller en sentral rolle (Lingås og Olsen, 2013). Nærhet og personlig kommunikasjon er et fellestrekk for all muntlig veiledning. Ser man nærmere etter, vil man imidlertid kunne gjenkjenne ulike mønstre, hvor hovedskillet i mønsteret utgjør hvilke roller partene har i veiledningen og hvor man henter kunnskapen som samtalen bygger på ifra (Lingås og Olsen, 2013).

Frem til 1970-tallet ble praksisopplæringen i all hovedsak bygget på modellering og øving av ferdigheter, sterkt influert av behavioristisk tenking. Denne ordningen ble for alvor utfordret av Torgeir Bue da han ga ut den første samlede presentasjonen på norsk av teorier om veiledning. Teoriene hadde støtte i vekstpedagogikken og fenomenologien og argumenterte for viktigheten av likeverdige og refleksive prosesser som grunnlag for danning av den enkelte students læreridentitet og yrkesutøvelse (Olsen og Lingås, 2013). Bue la vekt på at veiledningen skulle ta utgangspunkt i veisøkers egne behov, veileder skulle ha en rolle preget av innlevelse og empati. Formålet var gjennom en maktfri og symmetrisk relasjon å forløse det potensialet som den enkelte selv hadde (Olsen og Lingås, 2013).

Man finner igjen elementer fra Bue i Handal og Lauvås sin forståelse av veiledning, den såkalte Handlings – og refleksjonsmodellen, eller mer generelt kalt reflekterende veiledning (Handal og Lauvås, 1999). Imidlertid er veiledningen her mer læringsrettet og kognitivt forankret, det understrekes en analytisk og kritisk tenkning og mulighet for å gi og få råd inngår som en del av veiledningsprosessen, selv om hovedvekten legges

på den veilededes autonomi (Olsen og Lingås, 2013). Et sentralt prinsipp i denne modellen er nemlig fokuseringen på den veiledede som den viktigste personen i forholdet. Veiledningen skal starte med utgangspunkt i hvor veisøker er i læringsprosessen og ikke i mål eller profesjonelle standarder (Skagen, K., 2011).

Både hos Bue og hos Handal og Lauvås kan vi forstå veiledning som avgrenset til selve veiledningssamtalen, altså som et språklig fenomen (Skagen, 2013). Veiledning kan også defineres bredere enn bare samtale. Det handler om å sette ord på og reflektere over praksiserfaringer og - handlinger. Innen enkelte veiledningstradisjoner kan vi se at veilederens egne praktiske kompetanse blir inkludert i veiledning, eksempelvis gjennom mesterlære, et yrkesfelleskap hvor nybegynnere blir innviet i yrket gjennom aktiv deltakelse og veiledning av en mer erfaren. Det har vært en hovedinnvending mot en mer tradisjonell håndverksmodell at den støtter trening av tekniske ferdigheter uten å ordsette begrunnelser som en del av praksisen (Handal og Lauvås, 1991, ref i Skagen, 2011). I en mer moderne utgaven av mesterlære eller håndverksmodellen, inspirert av Molander, Schön og Lave og Wenger, betones læring ut fra et situert perspektiv, hvor læring og refleksjon oppstår i praksis, mellom mennesker i et praksisfelleskap (Klages, W. ref. i Skagen, 2011).

I samme periode som mesterlære har blitt mer aktuell, har og faglitteraturen omkring coaching blitt fyldigere. Coaching hadde sitt utspring i idretten i 1960-årene, men har de siste tiårene fått innpass både innen yrkesveiledning men og både i det private næringsliv og i den private sfære, som eksempelvis livscoaching. Hovedvekten i coaching ligger i dag på samtalemetoder for å styrke refleksjon og bidra til selvrealisering (Skagen, K, 2011).

Også begrepet mentor har blitt stadig mer aktualisert de siste tiårene. Begrepet er imidlertid ikke nytt, men går tilbake til gresk antikk og brukes i dag vanligvis om en prosess der en mer erfaren profesjonsutøver, veileder en mindre erfaren inn i et fagområde eller yrkestradisjon (Skagen, K., 2011).

Sammenligner vi disse ulike veiledningsbegrepen og tankeretningene, er det flere slående fellestrekk. Alle retningene handler om samtaler, refleksjon og støtte til profesjonell og personlig utvikling. Samtidig ser vi ulikheter når det kommer til selve veiledningen, om den begrenser seg til samtaler og refleksjon om handling mellom parter i et symmetrisk forhold eller om det og innbefatter observasjon, modellering og

faglig autoritet fra en mer erfaren yrkesutøver. Flere forfattere innen veiledning hevder at det er både mulig og hensiktsmessig å kombinere læring og veiledning i den praktiske hverdag med reflekterende veiledning om praksis for å kunne få en kontinuitet i veiledningsforholdet og stimulere til refleksjon over praksis både før og etter handling, hvor handlingen kan sees både i lys av erfaring og vitenskapelig teori (Lycke, Lauvås og Handal i Skagen, K., 2011).

#### **4.4 Hva er særegent ved nyutdannede barnehagelæreres veiledningsbehov ved yrkesstart?**

Mye av det som er gjort av tidligere forskning på veiledning av nyutdannede lærere har vært rettet mot lærere i skolen (Moe, Nordvik, Sataøen, 2013). Men ikke all kunnskap og forskning knyttet til profesjonell utvikling og det møtet de nyutdannede lærerne har i møte med skolen, kan uten videre overføres til barnehage. Skole og barnehageyrket er ulike kontekster og på noen områder vil møtene de nyutdannede barnehagelærerne har med barnehagen være forskjellig med lærernes møte med skolen.

Det er et krav til barnehagelærerutdanningen at den skal bygge på forskningsbasert kunnskap. Dette innebærer at en barnehagelærer skal forvalte vitenskapelig kunnskap, noe som er et trekk ved en profesjon og som skiller profesjonen fra andre yrker som baserer seg på en større grad av praktisk kunnskap (Grimen, 2008 ref. i Hennem og Østrem, 2016). En profesjonsutøver er bundet av tre forpliktelser; til et samfunnsmandat, til et spesifikt kunnskapsgrunnlag og til etikken (Hennem, B.A, Østrem, S. 2016, s. 14). Men barnehagelærer-profesjonen er relativt fersk og ut fra tradisjonelle kjennetegn på en profesjon, står den ikke sterkt. Milton Friedman (i Hennem og Østrem, 2016) hevder at om arbeidskraft kan byttes ut, kan det undergrave profesjonaliteten. Jens-Christian Smeby (2008) er en av dem som har motforestillinger mot å betegne barnehagelæreryrket som en profesjon. I følge ham karakteriseres profesjoner av at de har spesialistkunnskap som gir dem legitim rett til å utføre konkrete oppgaver og at denne kunnskapen skiller dem fra de som ikke besitter denne kunnskapen. Dette betyr at profesjonalisering er uløselig knyttet til prinsippet om arbeidsdeling. Slik Smeby kan forstås, må derfor barnehagelæreren være satt til å utføre oppgaver som ikke kan utføres av assistenter og fagarbeidere for å kunne kalles en profesjon (Hennem, B.A, Østrem, S. 2016, s. 21). Barnehagelæreren sitt monopol på yrket blir utfordret både ved at tallet på dispensasjoner er høyt og ved at tilsatte uten



barnehagelærerutdanning, sett utenfra (og kanskje noen ganger innenfra), tilsynelatende utfører de samme oppgavene. Diffust kunnskapsgrunnlag, utydelig fagspråk og svak arbeidsdeling er noe av stikkordene som beskriver skepsisen mot å definere barnehagelæreryrket som profesjon (Hennum, B.A, Østrem, S. 2016, s. 21). Det er nok liten tvil om at omsorg kan forstås som en viktig dimensjon ved kunnskapsgrunnlaget til en barnehagelærer og at mange av de arbeidsoppgavene en barnehagelærer har, ligner på omsorgsoppgaver i hjemmet. Et viktig spørsmål i denne forbindelse blir da om man kan snakke om spesialistkunnskap hvis den også rommer noe alminnelig og hverdagslig som man tenker at «alle kan»? En av dem som er opptatt av at barnehagelæreren og assistenten utfører tilsynelatende samme oppgaver på ulike måter er Liv Torunn Eik (Eik, 2014). Hun har i sin doktorgradsavhandling studert og identifisert spesielle kvaliteter ved barnehagelærerens profesjonsutøvelse som skiller seg fra assistentene. Dette handler spesielt om samspillet med barna i aktiviteter som er av ikke-planlagt, ikke-voksenstyrt type, som lek, omsorgssituasjoner, stellesituasjoner og påkledning. Og i følge henne taler dette imot at disse typer oppgaver like godt kan utføres av assistenter som av barnehagelærere. Det handler først og fremst om at barnehagelæreren har kunnskap om å ha et blikk til å se pedagogiske situasjoner i barnehagens hverdagssituasjoner, eller se det «interessante i det alminnelige» (Bae, 1996 ref.i Hennum og Østrem, 2016). Oppgaver av denne typen, oppgaver som krever nærhet, omsorg og tilstedeværelse for det enkelte barnet, må i mange tilfeller utføres samtidig som barnehagelæreren planlegger eller utfører andre oppgaver. Dette stiller krav til at barnehagelæreren evner å være både en person som mestrer omsorgsoppgaver, kan lede og drive aktiviteter med faglig innhold på en måte som skaper nysgjerrighet, kan observere og delta i lek, være nær og lyttende i forhold til barn og organisere tid, barnegruppe og personalgruppe og foreldresamarbeid. En slik kompleks arbeidshverdag krever en mangfoldig og sammensatt kompetanse. Tidligere leder for utdanningsforbundet Mimi Bjerkestrand hevder at det er to grunner til at barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag er diffust og graden av arbeidsdeling svak. Det ene handler om at barnehagelæreren alltid har vært i mindretall og «har vært nødt til å redusere sin egen faglighet for å få med seg hovedvekten av personalet». Det andre punktet handler om at hun mener at barnehagelæreren ikke har vært dyktig nok til å sette ord på sin kunnskap og vise at den er viktig, betyr en forskjell. Med et lite entydig og på mange måter diffust kunnskapsgrunnlag, blir det vanskelig å artikulere hva kunnskapen består i, og spørsmålet er da om barnehagelæreren har et for svakt fagspråk

(Solli, 2014, s. 22 i Hennem, B.A, Østrem, S. 2016, s. 21). En viktig rolle en veileder for nyutdannede kan ha i denne forbindelse, er derfor å hjelpe den nyutdannede til å beholde, utvikle, bruke og være seg bevisst fagspråket som det har utviklet gjennom utdanningen som en viktig del av profesjonell utvikling.

Det er mulig å se for seg ulike scenarier ved starten av barnehagelæreren yrkesstart. Østrem (2007) peker på at en nyutdannet barnehagelærer kan være en ressurs i yrket dersom det gis rom for dette. Dersom de nyutdannede blir møtt med forventninger om at de har noe nytt å bidra med og hvor en forståelse av at de har den ferskeste teoretiske kunnskapen, kan dette medføre at de får støtte i konsolidering og utvikling av denne kunnskapen. Dette innebærer imidlertid at det er et klima i barnehagen hvor denne type kunnskap verdsettes samt gjerne en veileder som er dyktig på å få den nyutdannede til å løfte frem sin teoretiske kunnskap og se det praktiske arbeidet i sammenheng med denne. En mindre positiv mulig start på yrkeslivet er at den nyutdannedes teoretiske kunnskap blir usynliggjort i møtet med en praksisnær kultur, hvor praktisk, erfaringsbasert kunnskap verdsettes mer enn den teoretiske. Eraut (2004, ref. i Hennem og Østrem, 2016) peker på at det kan være et kulturelt gap mellom utdanningskonteksten og yrkeskonteksten. Han sier videre at de nyutdannede derfor trenger ulike verktøy for å vite hvordan de skal velge ut den kunnskapen som kan bidra til å håndtere de praktiske utfordringene de møter. Spesielt de nyutdannede barnehagelærerne som mangler tidligere erfaring fra barnehageyrket vil ha spesielle utfordringer knyttet til at de mangler praktisk handlingserfaring den første tiden i yrket. Mye av barnehagelæreren arbeid kan beskrives som bestående av usikkerhet og manglende tekniske standarder som kan ledsage mulige handlingsvalg. Dette fører til at barnehagelæreren må gjøre en mengde raske valg i løpet av en uke, med en stor usikkerhet knyttet til hva som er rett, og hvor mye av valgene blir avhengig av elementer av erfaringskunnskap. Dette er kunnskap som en nyutdannet ikke har. Grimen (2008, ref. i Hennem og Østrem, 2016) beskriver gjennom begrepet «praktisk syntese» hvordan praktiske arbeidsoppgaver kan inneholde ulike kunnskapselement som forutsetter både praktisk og teoretisk kunnskap. Et tredje scenario vil derfor kunne være at den teoretiske kunnskapen til den nyutdannede midlertidig blir satt noe på vent på grunn av et sterkt behov for praktisk handling. Men at den teoretiske kompetansen likevel på sikt er med å gi en forståelse for det arbeidet som de gjør og som ligger til grunn for og gjennomsyrrer dette i hverdagen. En viktig rolle for en veileder vil her være

å bidra med å håndtere usikkerhet som en del av sin profesjonskompetanse. I tillegg kan de få hjelp til å sette faglige begreper på og faglig forståelse for det praktiske arbeidet som den nyutdannede gjør og hjelpe til med å få en økt bevissthet og refleksjon rundt dette. Å være med å bygge bro mellom den teoretiske utdanningskonteksten og den mer praktisk rettede yrkeskonteksten (Østrem, 2015).

Mange nyutdannede barnehagelærere går rett fra å være student til en rolle som pedagogisk leder på en avdeling (Moe,R, Nordvik,G, Sataøen, S.O 2013) . Dette er et særegent fenomen ved lærerutdanningene i Norge, at en nyutdannet lærer går direkte ut i en lederstilling Dette innebærer andre utfordringer i veiledning av nyutdannede barnehagelærere enn til lærere i skolen (Moe,R, Nordvik,G, Sataøen, S.O,2013). Barnehagelærere utgjør per i dag ofte 1/3 av de ansatte, mens de resterende 2/3 i all hovedsak er fagarbeidere og assistenter. Gjennom sin utdanning og Lov om barnehager har barnehagelærerne en formell lederposisjon med legitim rett til å lede. Men det er ikke dermed sagt at de selv eller deres medarbeidere føler at de har den kompetansen, de personlige egenskapene og autoriteten som skal til for å fylle rollen som leder. Mange nyutdannede barnehagelærere er unge voksne og de utgjør en gruppe som er gjennomsnittlig yngre enn assistentene de gjennom yrkesrollen er satt til å lede. De har dermed mindre av både yrkeserfaring og livserfaring generelt. De er gjerne usikre, unge voksne som er i startgropen av utviklingen av sin profesjonsidentitet. Utfordringer de nyutdannede møter som ledere er ikke bare et personlig anliggende, det berører hele barnehagesektoren og kvaliteten knyttet til det barnehagefaglige arbeidet. Med dette som bakgrunn, kan det ses på som både viktig og sentralt å veilede den nyutdannede barnehagelæreren (Moe,R, Nordvik,G, Sataøen, S.O, 2013).

Lov om barnehager og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2005, 2011) sier noe om hvilke krav samfunnet stiller til en barnehagelærer. Barnehagelæreren skal ha kunnskaper og ferdigheter egnet til å møte, forstå og danne barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Barnehagelæreren skal videre evne å legge til rette for et allsidig og variert innhold med individuelt tilpassede opplevelser og erfaringer som skal kunne støtte det enkelte barns utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Det er i dag en økende tendens til at mange vil mye med barnehagen og det er stor interesse for hva barnehagen kan og skal brukes til (Hennum, B.A, Østrem, S. 2016).

Med bakgrunn i Norges nivå på nasjonale målinger som PISA og TIMMS, har mange politikere fått en, kanskje overdreven, tro på at jo tidligere innøvde «skoleferdigheter», jo bedre. Dette medfører et økt trykk på barnehagen om å ha et lærings- og kunnskapsfokus, med de muligheter for en drastisk endring av det barnehagens tradisjonelt står for, med vide formål, verdigrunnlag og fokus på barndommens egenart og lekens egenverdi. I de politiske debatter ser en oftere enn tidligere at barndommens egenverdi kommer i skyggen av spørsmål knyttet til hvilken avkastning, økonomisk og kunnskapsmessig, tiltak mot små barn kan gi for fremtiden (Hennum, B.A, Østrem, S. 2016, s. 21). Med disse tendensene, blir det ekstra viktig at barnehagelæreren har dømmekraft til å analysere, vurdere og avveie og se forskjellen på gyldig og ugyldig, viktig og mindre viktig – med utgangspunkt i at deres lojalitet primært ligger hos barna. Med dette som bakgrunn blir det viktig å ha barnehagelærere som forstår hvilken politisk kontekst barnehagen er den del av og som ser både sammenhengen mellom pedagogikk og politikk, men som og evner å se at det er forskjell på pedagogikk og politikk og som ikke blander disse (Hennum, B.A, Østrem, S. 2016, s. 21).

Det den nye barnehagelæreren møter av problemstillinger som utfordrer dem, og som løftes frem i veiledningen, kan vi derfor kort oppsummere som møtet mellom det de har tilegnet seg av kunnskap gjennom utdanningen, de krav profesjonen møter, den politiske konteksten barnehagen er en del av og det samfunnsmandatet den er gitt (Moe, Nordvik, Sataøen, 2013).

#### **4.5 Om veilederen - begrepet og rollen**

Veiledning som begrep og hvorvidt forståelsen og anvendelsen av veiledning er kontekstavhengig eller ikke, er et sentralt anliggende i oppgaven. Jeg har spesifikt valgt å trekke inn veiledning av studenter i forhold til veiledning av nyutdannede lærere. Dette er gjort for å søke å belyse forståelsen av eventuelle likheter og ulikheter med tanke på å få et klarest mulig bilde av hva som kjennetegner en kompetent veileder for akkurat nyutdannede barnehagelærere. Jeg vil derfor her se nokså kort på både begrepsbruken og rolleforståelsen knyttet til veilederbegrepet.

Under forarbeidet med den nye veilederordningen ble det diskutert om en gjennom ulike begreper skulle skille på en som veileder studenter fra en som veileder nyutdannede lærere. Ulvik og Smith (2010) hevder at veileder åpenbart har ulike posisjoner i de to tilfellene. De mener at det både er et ansvarsskille og et rolleskille mellom de to

veilederrollene. En praksislærer er en veileder for studenter under opplæring. De kan sies å være lærerutdannere i den forstand at de har et medansvar sammen med utdanningsinstitusjonen til å utdanne kommende barnehagelærere innenfor sin ekspertise, som er praktisk utøving av yrket. Mens en veileder for nyutdannede skal veilede en fullt kvalifisert barnehagelærer og kollega, være en dialogpartner å støtte seg på i en ofte opplevd kaotisk yrkesstart (Ulvik og Smith, 2010).

Både begrepene veileder og mentor har blitt brukt i tilknytning til tematikken veiledning av nyutdannede. Veileder er begrepet som tradisjonelt har vært brukt i utdanningssystemet i Norge. En forbinder gjerne begrepet «veileder» med å lede noen på en vei. Det kan være mange måter å lede på; foran, ved siden av eller sammen med, og ofte vil ulike situasjoner kreve ulike typer veiledning. Men det er gjerne i forbindelse med overganger, i nye og usikre landskap at man etterspør veiledning. En mentor er vanligvis «en mer erfaren kollega som fungerer som veileder for en med mindre erfaring. Det kan dreie seg om et ledd i opplæringen av nyansatte» (Store norske leksikon). Kunnskapsdepartementet har hentet sin forståelse av mentor-begrepet fra anbefalingene fra arbeidsgruppen:

«En mentor er, slik det er beskrevet i arbeidsgruppa, en erfaren og kvalifisert kollega som bidrar i nyutdannede læreres profesjonelle utvikling og læring.» (Vedlegg brev fra KD, 17.6.2010.)

Det var først foreslått at under praksis i lærerutdanningen hadde studentene en veileder, mens nye lærere skulle ha mentor (St.meld.nr.11 2008-2009). Men i det siste skrevet fra Kunnskapsdepartementet heter det at «*Etter tilråding fra arbeidsgruppen for veiledningsordningen vil departementet heretter bruke begrepet veileder om dem som skal veilede nyutdannede lærere*». Det ser altså ikke ut til at det legges opp til noe språklig skille mellom veileder og mentor. I en undersøkelse om veiledning av nyutdannede blant seks kolleger i fem andre land stilte Kari Smith (2010) blant annet spørsmål om de skilte mellom ordene brukt for veiledning av lærerstudenter og for veiledning av nyutdannede lærere. Alle landene spurt (England, Israel, New Zealand, Skottland, Sverige og USA) skilte på ordene de brukte på veileder for studenter og for nyutdannede. Norge er altså i en særstilling når det kommer til å bruke det samme begrepet. Nå kan man tenke at skillet mellom rollene er klare for de fleste og at dette er implisitt forstått av de involverte. Men man kan også spørre seg om forskjellen, som

Smith betoner som viktig, blir utydelig når samme ordet brukes om to ulike roller. Som hun skriver: « *Ord skaper forståelse, og forståelsen blir praksis*» (Smith, K., 2010, s. 32).

#### **4.6 En sosialkonstruktivistisk innramming av problemstillingen**

Ifølge Andy Lock & Tom Strong er ikke sosial konstruktivisme noen ensartet skoleretning (Lock A., Strong, T, 2014, s.31). Det kan heller betegnes som et vidtfavnende og mangfoldig «kirkesamfunn». Imidlertid finnes det noen felles grunnforståelser som virker samlende. Man er opptatt av hvordan mening og forståelser er sentrale aspekter i menneskers aktivitet. Og hvor mening og forståelse bygger på en sosial interaksjon hvor en har en felles forståelse av hvordan det de symbolske formene i språket skal forstås. Et annet kjennetegn er at de meningsskapende prosessene er sosialt situert, forståelse av meningen vil derfor variere ut fra tid og stedskonteksten. Kortfattet kan en si at kjernen i sosial konstruktivisme er at den sosiale virkelighet konstrueres og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker. Det er gjennom den daglige interaksjonen mellom mennesker i det sosiale liv at vår versjon av kunnskap skapes (Burr, V., 2015). Burr påpeker at derfor er sosial interaksjon av alle typer, spesielt språk, av stor interesse i sosial konstruksjonisme. Sannhet - påpeker Burr - vil derfor sees på som vår aksepterte måte å se verden på i øyeblikket. Og dette er et produkt av sosiale prosesser og interaksjoner mellom mennesker og ikke som et resultat av objektive observasjoner.

I mitt masterprosjekt har jeg ønsket å studere hva som kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere. Jeg har brukt fokusgruppeintervju av faglærere og studenter knyttet til veilederutdanningen for å få kjennskap til hva de legger vekt på, hva de mener kjennetegner en kompetent veileder i denne konteksten. I et sosialkonstruktivistisk lys, ønsker jeg å finne ut hva deres sannhet er om denne tematikken. Begge utdanningsinstitusjonene, med sine faglærere, har et nasjonalt rammeverk å bygge utdanningen på. Som de skal velge teori ut fra, skal velge undervisningsmetoder og læringsmål ut fra. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv blir det derfor interessant å studere om de forstår og tolker rammene likt, om hvordan de velger å utforme utdanningen og hva de vektlegger som viktig kunnskap som de ønsker at studentene skal ta til seg og bruke videre i sin praksis. Og i hvilken grad overføres faglærernes forståelse og fortolkning til deres studenter? Har studentene den samme

forståelsen av tematikken, bruker de samme begreper som lærerne? Eller stiller de spørsmål ved noen av «sannhetene» som lærerne står inne for. Det er og interessant å undersøke om lærerne og studentene seg i mellom har den samme forståelsen av hva som kjennetegner en kompetent veileder, eller om det er ulike syn på dette internt i gruppene. Sentrale områder fra sosialkonstruktivismen som jeg har ønsket å se nærmere på her er derfor språk og meningsdanning med vekt på en hermeneutisk tilnærming.

Willy Guneriussen (1999) beskriver hermeneutikk som fortolkningskunst, knyttet til forståelse av meningsfulle fenomener. I den tidligste tradisjonen var det snakk om studier og fortolkning av gamle lovttekster, religiøse tekster, og antikke verker, hvor målet var å gjenfinne tekstskeeperens eller forfatterens opprinnelige mening. Etter hvert har også andre typer meningsbærende uttrykk som tale, skrift og handlinger kommet i fokus, og for eksempel språk og kommunikasjon står sentralt. Selv om det innen hermeneutikken er stor variasjon og til dels motsetninger mellom ulike teorier, så er grunntanken at meningsfulle fenomener alltid må forstås ut fra den konteksten de framkommer i og at fortolkningsprosessen er preget av den enkeltes forforståelse eller bakgrunnskunnskap (Gilje og Grimen, 2000). Konteksten jeg her konsentrerer meg om er utdanningsinstitusjoner som utdanner veiledere for nyutdannede barnehagelærere. Språket som fremkommer og meningene som blir dannet, må derfor forstås innen denne konteksten. Det er en kontekst som jeg selv har min faglige bakgrunn innenfor og som jeg tolker og forstår funnene mine ut fra.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver ved hjelp av et symbolsk bilde hvordan ulike syn på forskerens rolle og kunnskap kan eksemplifiseres. De sier at forskeren kan sees på som en gruvearbeider som i sin forskning graver etter skjult metall, symbol for en gitt kunnskap som ligger der et sted og bare venter på å bli oppdaget. En annen forståelse av forskeren kan være som en reisende til et fjernt land, hvor han har mye å fortelle når han kommer hjem. Gjennom et slikt syn på forskning og kunnskap, ser man på prosessen som en sosial kunnskapskonstruksjon (Kvale og Brinkmann, 2009).

Et sentralt anliggende i prosjektet har vist seg å bli hvilken forståelse og mening som blir tillagt begrepet og handlingen «veiledning». Er kvaliteten eller effekten av veiledning avhengig av konteksten? Må veileder kunne noe om det faget/profesjonene/konteksten hun/han skal veilede i, eller er man som veileder i stand til å hjelpe like godt uavhengig av kontekst? Et sentralt begrep i denne sammenheng har

jeg derfor tenkt er mening, hvilken mening tillegges begrepet «veiledning» og «kompetent veileder» i denne sammenheng?



# 5.0 Presentasjon og analyse av funn

---

## 5.1 Innledning

Analysematerialet mitt består, som tidligere nevnt av fire fokusgruppeintervjuer, to av studenter og to av faglærere tilknyttet veilederstudier ved to ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. Fokusgruppeintervjuene er transkribert og utgjør til sammen et sideantall på 50 sider.

Jeg har valgt å presentere funnene fra én utdanningsinstitusjon om gangen, først fra faglærerne og deretter fra studentene. Jeg veksler mellom begrepene utdanningsinstitusjon og studiested, men betydningen er den samme.

Spørsmålene/temaområdene jeg ba dem drøfte var like for alle gruppene, med unntak av spørsmål 2 og 3 som var tilpasset målgruppen. Disse var:

- 1) Hva mener dere er viktige kjennetegn ved en kompetent veileder for nyutdannede lærere?
- 2) Hvilke sider ved utdanningen vil dere trekke frem som ekstra viktige for å fremme denne kompetansen hos studentene? (Faglærere)  
Er det noe dere vil trekke frem som i utdanningen som dere mener er med å fremme denne kompetansen? (Studentene)
- 3) Er det noe som er spesielt utfordrende i denne sammenhengen? (Faglærerne)  
Er det noe dere ikke er fornøyd med i utdanningen, eller som kunne vært bedre? (Studentene)
- 4) Er det noe som skiller den kompetansen som veiledere for nyutdannede bør ha fra en som veileder studenter i praksis?

I tillegg kom vi i alle intervjuene inn på spørsmålet/tematikken om maktforholdet mellom veileder og veisøker uten at dette hadde vært et forberedt spørsmål.

## 5.2 Presentasjon av resultater

Jeg har i kapittel 3 beskrevet fremgangsmåten jeg valgte i analysen av forskningsmaterialet samt hvordan jeg jobbet meg frem til kategoriene. Gjennom arbeidet med analysen kategoriserte jeg resultatene i fem kategorier. De tre første kategoriene er knyttet til veileders kompetanse og omhandler kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det fjerde er knyttet opp mot spørsmålet om utdanningen og det femte er knyttet opp mot forståelsen av veiledning i forhold til kontekst/målgruppe. Under hver av kategoriene presenterer jeg tema som fremgår som viktig for dem. Jeg tar og med eksempler som understøtter eller forklarer nærmere hva de legger i tematikken. På slutten av hver intervjugruppe, har jeg laget en oppsummering av hva som er de viktigste hovedpunktene for dem sett i lys av problemstillingen.

Før jeg presenterer funnene fra de ulike gruppene, vil jeg si litt om hva jeg legger i forståelsen av de ulike kategoriene.

### **Kunnskaper:**

Under denne kategorien har jeg samlet de utsagn som omhandler hva kildene mener at veiledere for nyutdannede må kunne noe om for at man skal kunne si at de er en kompetent veileder for nyutdannede lærere. Hvilke teoretiske eller oppgaverelaterte kunnskaper veilederen må besitte.

### **Ferdigheter**

Under denne kategorien skisserer jeg utsagn som kan knyttes opp mot veilederens evner, om hva de må mestre for å kunne gjennomføre veiledning med nyutdannede lærere på en kompetent måte, herunder også ferdigheter som kan knyttes opp mot personlige egenskaper.

### **Holdninger**

Holdningskategorien sier noe om veilederens mening, oppfatning eller innstilling veilederen har eller bør ha i møte med veisøker. Holdninger kan omfatte både tanker, følelser og handlinger.

## **Om utdanningen**

Under denne kategorien har jeg plassert utsagn som omhandler hva faglærerne og studentene mener er sider ved utdanningen som er med å fremme den ønskede kompetansen hos veilederne og hva de eventuelt mener er utfordrende eller kunne vært bedre ved utdanningen.

## **Veiledning i forhold til kontekst/målgruppe**

Denne kategorien var vanskelig å sette et navn på. Men den omhandler utsagn som dreier seg om hvorvidt veiledning er kontekstavhengig eller ikke. Kan man som utdannet veileder veilede en hvilken som helst målgruppe, eller må man kunne noe om tematikken det skal veiledes i? Vi kommer og her spesifikt inn på om det er noen ulikheter knyttet til veiledning av lærerstudenter og nyutdannede lærere og herunder hvilken innvirkning dette eventuelt har på utdanning av veiledere.

## **5.3 Lærere ved utdanningsinstitusjon A.**

Jeg har valgt å utheve begreper som blir omtalt gjentatte ganger og som jeg derfor har tolket som viktige nøkkelbegreper for dem.

### **5.3.1 Kunnskap:**

Faglærerne ved denne utdanningsinstitusjonen vektlegger gjentatte ganger at de definerer studiet som en **profesjonsutdanning** og at det derfor er avgjørende viktig at studentene kan noe om faget de skal ut og veilede i.

*«Denne utdanningen er en profesjonsutdanning og da må kunne noe om profesjonen, altså om barnehagelærerarbeid eller skolearbeid».*

Videre er de opptatt av forberedelse til veiledning for begge parter, en type skriftlige koreografi som danner rammene for veiledningsmøter. De beskriver at disse veiledningssamtalene skal dreie seg om noe, og at dette noe er det **yrkesfaglige** og at veileders profesjonskompetanse derfor er viktig. Uten fagkunnskapen mener de at veiledning fort blir for generell og dekontekstualisert

*«Dette skiller oss gjerne fra de andre, vektleggingen på hva arbeidet i barnehage og skole handler om, altså den kontekstuelle kunnskapen, at det har vært mindre av den*

*generiske kunnskapen som går på kommunikasjon, det ligger der det og, men det må knyttes an til noe, noe faglig.»*

Hovedfunnene mine innen kunnskapsbehovet går på profesjonskunnskap, kunnskap om å være ny og kunnskap om veiledningsverktøy.

*«Du må ha kunnskap om det å være ny, hva er særegent ved å være nyutdannet, ny i en organisasjon, krefter og motkrefter»*

*«Det er den skriftligheten i veiledning som vi går inn på som kanskje ikke er så vanlig når det gjelder veiledning. De må melde inn noe de har lyst å diskutere i veiledningen. På bakgrunn av det den nyutdanna melder inn, lager vi en slags skriftlig koreografi. Det gjør at vi og blir mer bevisste. Så danner den rammen for et veiledningsmøte, riktignok en tenkt plan, men du kan jo endre det. For da er man forberedt. Vi presser de på en sånn type skriftlighet. Det er jo med å utvikle språket og».*

### **5.3.2 Ferdigheter:**

Faglærerne gjentar flere ganger at veiledning slik den fremstår i deres utdanning er ett av flere læringsverktøy. De ønsker og et større fokus på arbeidsplasslæring og en samordning mellom ulike typer arbeidsplasslæring for at det ikke skal blir for mye brudd i den profesjonelle utviklingen til de nye. De skisserte følgende viktige ferdigheter:

Veiledningsferdigheter, profesjonskompetanse, ha distanse og kunne belyse, kunne støtte og sortere.

- **Veiledningsferdigheter**

*«Og så er det det der som går på ferdigheter i veiledning. Dette som går på å ha empati, være positiv og interessert. Samtidig som jeg tenker at det er viktig å si at veiledning er ett redskap blant mange, det er mange måter å lære på, og veiledning må samordnes med andre måter å drive arbeidsplasslæring på».*

*«Det er ikke tanken at vi bare skal bruke Handlings- og refleksjonsmodellen. Det er mange måter å gjøre det på. Det prøver vi å si, at veiledning av nyutdanna handler om. At det er mange måter å gjøre det på.»*

- **Profesjonskompetanse**

*«... som er en kombinasjon av aktør og kommentatorkompetanse. Altså at du kan arbeide sjøl som lærer eller barnehagelærer og samtidig kommentere ut fra teori eller utdanningspolitiske føringer.»*

- **Ha distanse og belyse**

*«Er man sånn veldig personlig engasjert i det, så kan man plutselig få et problem. Sånn at veilederen har en utfordring til å være litt distansert til sakene. Kunne belyse fra mange vinkler. Ha en samtale.»*

- **Kunne støtte og sortere**

*«Det her føler jeg at jeg har møtt hos nesten alle nyutdanna, den enorme usikkerhetsfølelsen. Sånn at det da å gi en « Du gjør en god jobb», altså bare at de føler seg sett eller litt bekrefta, ja det betyr så mye for en nyutdanna.»*

*«Så hjelpe de å roe litt ned, men se dem følelsesmessig, se på saken, roe ned, at du får støtte og bekreftelse på at dette er noe viktig å ta tak i. Sortere litt, det og. Mye ryddehjelp.»*

### **5.3.3 Holdninger:**

Lærerne er opptatt av at det mellom veileder er en symmetrisk likeverdighet når det kommer til det relasjonelle og yrkesposisjon. Samtidig ønsker de å anerkjenne den faglige kompetansen som er hos veilederne som har jobbet lengre enn den nyutdanna. De erfarne har mer faglig ballast, gjennom utdanning og praksiserfaring, samtidig som den nyutdanna kommer ut med fersk teori. De vektlegger derfor også det komplementære forholdet mellom veisøker og veileder.

- **Maktforhold**

*«Jeg føler at det at vi skriver en koreografi hjelper meg å være mer symmetriske, for det har jo noe med nysgjerrigheten å gjøre. De spør jo om mange ting som jeg egentlig ikke kan svare kompetent på (...) så da må jeg undersøke skikkelig og få kartlagt (...) og da tenker jeg at jeg på den måten kan jeg mer være en kollega, da ligger det ikke en maktforskjell der. Jeg opplever virkelig at det er felles læring.»*

*« ..Må huske at dere er helt symmetrisk posisjon. Men også trekke inn det der andre begrepet, at de er komplementære. Det er jo helt naturlig at en som er 23 år og aldri*

*har jobbet har veldig behov for å høre fra en som har jobba i kanskje 20 år. Så de kan være komplementære. Men at de er nødt til å tenke symmetri».*

- **Nysgjerrighet**

*«Hvis jeg skulle si en ting (som viktig veilederkompetanse) så tror jeg at jeg havner etter sist undervisning at du må være gjennomsyra av en nysgjerrighet både på faget og på yrket. Som en sånn grunnholdning.»*

### **5.3.4 Om utdanningen**

På spørsmål om det er noe de vil trekke frem som spesielt viktig ved utdanningen deres for å fremme den ønskede veilederkompetansen trekker de spesielt frem profesjonskunnskap, den skriftlige koreografien i forkant av veiledersamtalene og praksis.

*«Det jeg synes er det særegne ved vår utdanning, det er den praksiskomponenten. I og med at vi definerer det som en profesjonsutdanning, så kjennetegnes alle profesjonsutdanninger av en praksiskomponent, teori og praksis i alle. Og derfor har vi tilstrebet dette inn. Og vi skal godkjenne den praksisbiten.»*

Det er to ting de trekker frem som utfordrende ved utdanningen; å få beholde praksiskomponenten i utdanningen, det er et ressursproblem, samt at målgruppen i studiet både er skolelærere og barnehagelærere

*«Jeg opplever noen ganger at det spriker. Altså, jeg underviser barnehagelærere, grunnskolelærere, ungdomsskolelærere. Og det å være relevant for alle, at alle ser disse eksemplene, de handler om deg og meg, det ender gjerne opp med å bli så generelt at for noen blir det vanskelig å dra ned.»*

### **5.3.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe**

Faglærerne skiller relativt tydelig mellom å være veileder for studenter og veileder for nyutdanna lærere.

*«Vi snakker om profesjonell utvikling, og man skal finne sin identitet. De som skal være praksislærere skal utvikle en identitet som praksislærer. I en utdanningskontekst. Innenfor nasjonale planer for vurdering, sertifisering, bedømming og skikkethet. Det er liksom på den utdanningens premisser. Og utdanne disse lærerne som skal bli veiledere*

*for nye, så tenker vi at de skal utvikle en identitet som det. For de skal lære å være lærere. I en yrkeskontekst.».*

*«Hva skal du kunne for å gjøre den jobben som de skal gjøre for å lære studenter å bli lærere, hva skal du kunne for å lære kollegaer å være lærere. Det er ulike kunnskapsfelter.»*

De stiller og spørsmål ved utdanninger som presenterer seg som pedagogisk veiledning og som rekrutterer mange ulike målgrupper til studiet. Dette viser de til at er gjerne mindre distrikter som sliter med rekruttering av lærere til studiene og derfor åpner opp for andre faggrupper. Men og med bakgrunn i ulike fortolkninger av de nasjonale rammene.

*«Så de som er så glad i veiledning i seg selv, for det er frelsen til alt for alle, de sier bare kom til oss. Og da tar de sykepleiere, kjørelærere, de som skal bli rådgivere i skolen samlet. Og det man gjør da, er at veiledning blir generell, dekontekstualisert, sånn at alle målgruppene må oversette selv. Og da blir det veldig mye om kommunikasjon og samspill og veiledning i seg selv. Men lite på faget. For vi kan ikke politifaget og alt det der.»*

*«Men vi ser jo, hvis vi skal gå inn og samordne oss, så er det så vidt forskjellig grunnlagsforståelser, hvordan du fortolker de nasjonale føringene. (...) Så at noen etterså oss litt granne, og ser på hva vi faktisk gjør og hvem de øremerkede midlene går til. Skal de gå til trafikklærerne eller skal de faktisk gå til nyutdanna, hvordan er det?»*

### **5.3.6 Oppsummering lærere ved utdanningsinstitusjon A**

Hensikten med studiet mitt var å finne ut hva de ulike utdanningsinstitusjonene vektla som viktige kjennetegn ved en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere og hvordan de selv mente at deres utdanning fremmet denne kompetansen.

Jeg vil nå kort oppsummere hva jeg opplever er hovedtrekkene i materialet fra denne første gruppen sett i lys av problemstillingen. Dette vil jeg og gjøre på de andre gruppene, men lar denne innledningen til oppsummeringen også gjelde for de andre gruppene.

Lærerne ved institusjon A vektlegger at de definerer utdanningen som en profesjonsutdanning og med det følger en betoning av at studentene må kjenne til faget,

profesjonen de skal veilede de nyutdannede i. De ser og behov for ferdigheter og kunnskaper innen veiledningsmetodikk, men at denne kunnskapen og disse ferdighetene må knyttes til noe, noe faglig, for at veiledning ikke skal bli for generell og dekontekstualisert. De vektlegger videre grundig kunnskap om det særegne ved å være nyutdannet og nytilsatt og hvilke menneskelige ferdigheter man som veileder må ha for å kunne støtte og hjelpe og fremme fagligheten hos akkurat denne målgruppen. De nevner ved flere anledninger at de ser på den typen veiledning som de utdanner i, som en av flere måter å lære på for den nyutdannede og at de ulike måtene å lære på ved en arbeidsplass må samordnes for at det ikke skal bli brudd i den profesjonelle utviklingen til den nye.

Av viktige sider ved utdanningen som er med å fremme veilederkompetansen, trekker de frem at de har en praksis i utdanningen som de har en stor tro på, samt at de jobber sterkt med å skriftliggjøre, forberede og koreografere veiledningssamtalene for å løfte dem opp til et bevisstgjørende, faglig nivå som skiller det fra den hverdagslige, kjappe veiledningen.

## **5.4 Studenter ved utdanningsinstitusjon A**

### **5.4.1 Kunnskaper**

Studentene innleder med å si at de, gjennom studiet, har fått det de som de beskriver som «*nesten en åpenbaring*» når det gjelder syn på den nyutdannedes situasjon og viktigheten av å ivareta den nyutdannedes emosjoner i yrkesstarten. Av viktige kunnskaper trekker studentene derfor frem **kunnskap om det å være nyutdannet i ny jobb**, kunne noe om hvilke utfordringer og opplevelser som er vanlige.

*«Jeg synes det er veldig godt når jeg opplever at den nyutdanna får et pusterom i hverdagen. Sist veiledning kom kollegaen min med skuldrene opp under ørene, hun var så stressa. Så snakket vi veldig rolig og så bare endret hele atmosfæren i rommet seg. Skuldrene senket seg etter hvert som vi fikk snakket om det. Jeg tror hun fikk seg en liten utblåsing og pusterom i en travel hverdag.»*

De trekker og frem at det de har lært om **veiledningsteknikk** knyttet til å lage veiledningsgrunnlag og koreografere veiledningssamtalene oppleves som nyttig og viktig kunnskap for dem som veiledere.



*«Jeg syntes det var greit at vi fikk lære dette om veiledningsgrunnlag, det å skulle koreografere, ramme inn og ramme om, og denne forberedelsen til samtalen, det var nyttig. Så jeg føler at vi har lært noen gode hjelpemidler gjennom dette med veiledningssamtalen»*

*«Altså, de trepunktssamtalene med faglærer til stede, synes jeg har vært bedre enn uten henne, for det er noe med at da er jeg mer forberedt når hun kommer. Så der ligger det nok noe viktig, at en veileder er godt forberedt.»*

#### **5.4.2 Ferdigheter**

De ferdighetene de beskriver at en kompetent veileder bør ha, dreier seg mye om ulike sider av **støtte** til den nyutdannede; Støtte på at de nyutdannede kan, til å kunne stole på egen faglig kompetanse, støtte på deres følelser, støtte og hjelpe dem i å rydde og sortere.

*« ...det å hjelpe de å få frem fagligheten sin, slå i bordet med den ferske teorien som de har med seg. Altså at vi hjelper de å stole på det.»*

*«Sortere tankene. Det kommer kanskje en periode som den nyutdanna har opplevd som veldig hektisk der det bare er masse tanker som er sammensurret i en stor bolk, så er det at hva handler dette egentlig om? Hvor ligger utfordringen, hvordan kan vi sortere ut, hvilke emner kan vi hente ut og frem?»*

De vektlegger også at det er viktig å skille mellom en fadder som tar seg av den praktiske oppfølgingen i hverdagen og en veileder med profesjonsutdanning som følger dem opp faglig, reflekterer sammen med dem og hjelper dem å knytte teori til temaene.

*«At det ikke er veilederen som går og skal lære opp til de praktiske gjøremålene, får da får du en praktisk tilnærming til yrket, da, i forhold til PYT, praktisk yrkest teori, at det kanskje kan bli lett som nyutdanna å blir dradd ned i handlingsnivå og at du ikke klarer å løfte deg til ped to og ped tre nivå, men at du setter deg litt fast.»*

*«At du har stilt de rette spørsmålene, så de kan komme ut med tankene sine. At du får hjelpe de ikke bare å lære alt de har lært om, men at de får lære seg å være lærer og bli lærer. Og til å reflektere selv.»*

### 5.4.3 Holdninger

Studentene vektlegger at relasjonen mellom nyutdannet og veileder er symmetrisk og likestilt. De vektlegger videre at det er viktig at både de som veileder og arbeidsplassen til den nyutdannede signaliserer at de ser på den nyutdannede som en ressurs som de har bruk for og som de kan lære noe av.

*«Vi har lært i dag at vi skal signalisere at vi har bruk for dere og, vi kan lære noe av de nytilsatte, det er ikke bare vi som skal lære dem.»*

*«Det er jo en lærer som sitter der, med masse kunnskap og masse teori»*

Studentene trekker og frem viktigheten av at veilederen har en undrende og åpen holdning, at de er en nøytral part som det skal være trygt å samtale med og at veilederen bør brenne for yrket sitt.

*«Jeg tenker på evnen til å være reflekterende og undrende og skape tillit»*

*«Hvis du vil være veileder, så må du være en som er glad i yrket ditt og ønske å løfte det opp og frem og videre og være engasjert.»*

### 5.4.4 Om utdanningen

Av ting i utdanningen som er med å fremme deres veilederkompetanse, trekker studentene frem det de har lært om veiledningsgrunnlag og det å koreografere en veiledningssamtale, spesielt med tanke på å få trukket inn teori i veiledningssamtalene og på den måten løfte samtalene til et faglig nivå opp fra det hverdagslige.

De trekker og inn alle de faglige begrepene de har lært i utdanningen og hvordan disse kan brukes som faglige redskap.

Videre trekker trepunktssamtalene og selv delta i ulike roller i veiledningssamtaler som lærerike.

### 5.4.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe

Studentene mener at veiledningsteknikken man bruker i veiledning av nyutdannede også kan brukes i forhold til studenter og tryggheten på å bruke verktøyet i forhold til studenter har økt i løpet av utdanningen, men betoner for øvrig sterkt at de opplever veiledning av de to målgruppene som veldig ulikt.

«Det er en helt annen innfallsvinkel enn å veilede studenter. Studenter har ikke like mye fagkunnskap, så skal du på en måte hjelpe dem gjennom fagmaterien og.»

«Det er to forskjellige ting å veilede studenter og veilede nyutdanna, de står i to vidt forskjellige verdener, på en måte.»

«Studentene er jo i en tankeverden, med fiktive problemstillinger som de dikter opp. Det er veldig reelt for de nyutdanna, hvordan de skal jobbe seg inn i teamet, hvilke tanker de har, hvilke mål de har for avdelingen og sitt arbeid og det har ikke studentene.»

«Det blir et helt annet forhold, til studentene er du jo en kontrollør, hadde jeg nesten sagt, for du skal jo evaluere dem.»

#### **5.4.6 Oppsummering studenter ved utdanningsinstitusjon A**

Studentene ved denne utdanningsinstitusjonen fremhever at de gjennom utdanningen har fått mye kunnskap om hva det innebærer å være nyutdannet og nytilsatt lærer i barnehage og skole. De opplever at de har lært seg gode veiledningsteknikker og hvordan planlegge, forberede og gjennomføre en veiledning. De vektlegger viktigheten av at en veileder må kunne yte ulike typer støtte til en nyutdannet, gjennom å hjelpe dem til å få frem sin egen faglighet og tørre å stole på denne i møte med starten i yrkeslivet. De ser på veileder og veisøker som likestilte og symmetriske og betoner viktigheten av at veileder har en åpen og undrende holdning for å synliggjøre denne jevnbyrdigheten. De mener at det veiledningstekniske kan sammenlignes i veiledning av studenter og nyutdannede, men at selve veiledningen er vidt forskjellige, da en student står i en opplærings situasjon med lite fagkunnskap og fiktive problemstillinger, mens en nyutdannet er en ferdig utdannet lærer som står midt oppi reelle problemstillinger.

#### **5.5 Lærere ved utdanningsinstitusjon B**

Også her er de første tre kategoriene knyttet til veileders kompetanse og omhandler kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Kategori fire er og her knyttet til utdanningens styrker og utfordringer, mens den femte er knyttet til veiledning i forhold til kontekst/målgruppe.

### 5.5.1 Kunnskaper

Faglærerne vektla kunnskap om **grunnleggende veiledningsredskaper** hos veilederen samtidig med at de er opptatt av at det ikke skal bli en instrumentalistisk bruk av disse.

*«Det er viktig å understreke at vi er opptatt av at det ikke skal være teknikk. Det skal ikke være instrumentalisme i bruken av disse redskapene. Så de er noe du bruker og tar frem for å få fremdrift i samtalen eller i veiledningssamtalen.»*

Parallelt med viktigheten av kunnskap om veiledning som verktøy, vektlegger de kunnskap om og **forståelse av seg selv** for å kunne forstå andre.

*«I dette ligger det også en selvutviklingsdel som studentene gir tilbakemelding på at de opplever, at de har fått en kompetanse som har stor for dem. Både som mennesker og som yrkesutøvere, hvor dem enn jobber.»*

De nevner og at **områder fra terapien** kan være relevant kunnskap

*«Det handler jo ikke om terapi som sådan, men om kunnskap eller områder fra terapien som vi tar inn i det veiledningsfaglige. Så vi ser ikke at det er tydelige skiller, store avstander. Vi ser at disse to feltene godt kan kombineres i mange sammenhenger. Og da tar vi det inn i det veiledningsfaglige, mye fra den terapeutiske tradisjon. Kobler det på den måten.»*

De er videre opptatt av at studenten skal ha kunnskap om hvordan de kan **bruke veiledning på systemnivå** slik at hele organisasjonen kan dra nytte av det.

*«Hvordan kan veiledning settes i system på en arbeidsplass. Og bli en naturlig del av det som skjer i det daglige hvor mennesker møtes.»*

De nevner og, relativt kort, **generell kunnskap**.

*«Selvfølgelig skal du og ha generell, vanlig kunnskap om forskjellige tema som knyttes inn mot veiledning. Men det er jo da ikke bare veiledningsfaglige tema, det kan være kommunikasjonstema, det kan være etikktema, det kan være mange forskjellige tema fra pedagogikken og psykologien.»*

### 5.5.2 Ferdigheter

Lærerne innleder med å si at den viktigste kompetansen hos en veileder er å oppøve og mestre grunnleggende **veiledningsferdigheter**. Og evne til å bruke et repertoar av veiledningsferdigheter til å kunne justere seg etter veisøker.

*«Altså ferdigheter i kommunikasjon, egentlig. Og samspill med den du skal veilede.»*

*«Vi tror ikke på én veiledningsform, man må kunne justere dialog og redskap når det er på sin plass.»*

De vektlegger videre det jeg oppfatter som ganske sterkt de **relasjonelle** ferdighetene hos veilederen.

*«Det handler jo mye om det etiske dette her, med møtet med den andre, hvordan du tar imot, hvilke berøringer som skjer i det møtet.»*

De beskriver videre at veiledning kan være et vågestykke som det krever **mot** til og evne til å være **åpen** for det uforutsette.

*«Vi må våge å ta imot følelsesuttrykkene enten det er glede eller sorg eller redsel eller utrygghet. Vi kan lett overse dette fordi vi er så opptatt av refleksjonsbegrepet. De skal tenke bevisst på de to sidene ved mennesket.»*

### 5.5.3 Holdninger

Lærerne er tydelige på at de ser på de nyutdannede som likeverdige arbeidstakere med dem som allerede er i bedriften og som viktige innspillere.

*«Vi må slutte å se på de nyutdanna som noviser og slutte å se på veilederen som ekspert, som jeg synes ligger litt i Ny som lærer – tenkingen.»*

### 5.5.4 Om utdanningen:

#### **Styrker:**

Lærerne trekker frem spesielt tre forhold som de synes har vært spesielt vellykket ved deres utdanning. Det ene er selve **undervisningsformen** på samlingene, som de beskriver som en tredeling fordelt på teoretisk gjennomgang, praktisk veiledningstrening og plenumsdebatt/erfaringsdeling. Det andre er **veiledning i egen**

**praksis** og er en del av arbeidskravet. De omtaler det ikke som praksis, men som et praksiselement. Dette arbeidskravet vektlegger de som viktig på veien mot å bli en god veileder.

*«Skal du bli god i en ferdighet, må du prøve det, få gjort det. Skal du bli god, må du ha en del timer. På baken, for å si det sånn.»*

Det tredje forholdet de trekker frem er **eksamensformen** på emne 2, som legges opp som utøvelse av veiledning. Studentene deles her i grupper på tre og skal i løpet av en tidsperiode inneha rollen som både veileder, veisøker med en reell problemstilling og observatør.

*«Vi opplever at vi får frem det praktiske da. Ferdighetsmessige. Det å utøve og forholde seg til et annet menneske på en fin måte bedre enn om de bare skriver en fagtekst. Det har med å koble teorien inn mot det veiledningsfaglige. Det synes vi er en veldig fin form. Vi liker den.»*

### **Utfordringer:**

Studiet på denne institusjonen er, som tidligere nevnt, lagt opp som et 30 stp tilbud fordelt på 2 emner over høst og vårsemester. Lærerne beskriver at de legger opp innholdet på en slik måte at de i emne 1 på høsten legger mest vekt på å lære selve veiledningsverktøyet, mens de i emne 2 jobber mye med det etiske, møtet med den andre og det å utvikle sin egen veilederidentitet.

I mange kommuner er det et krav om minimum 15 stp veiledningskompetanse for å kunne praktisere som praksislærer. Dette innebærer at en del studenter slutter etter det første emnet. Dette opplever lærerne som problematisk.

*«Da har de jo fått en del av disse redskapene på plass, og så vidt toucha det etiske møtet med den andre og sånt noe. Men de får jo ikke 30 studiepoengs veiledningskompetanse som emne 1 og emne 2 gir da, gjennom 30 studiepoeng.»*

En av lærerne beskriver at han har sett en forskjell på hvordan veiledere med hhv 15 og 30 studiepoeng utøver veiledning i praksis og at han stiller spørsmål tegn ved kvaliteten på veiledningen til de som bare har tatt emne 1.

### **5.5.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe**

*«Veiledningskompetanse er det primære, den er likelydenes uansett målgruppe.»*

Lærerne ved dette studiet vektlegger at studiet er en utdanning som utdanner veiledere, ikke praksislærere eller veiledere for nyutdannede. De mener videre at det er opp til arbeidsgiver å bruke veiledernes kompetanse inn mot ulike målgrupper. De er ikke opptatt av hva som er bakgrunnen/motivasjonen til studentene for å ta veilederstudiet.

*«Vi utdanner veiledere og veiledning kan utøves både sånn og slik. Derfor er vi ikke spesielt opptatt av hva som motiverer dem heller.»*

Lærerne mener at studentene ikke artikulere at det er noe skille på det veiledningsfaglige i forhold til om veisøker er student eller nyutdannet eller har en annen rolle. De ser imidlertid at det er en forskjell på det vurderingsmessige og maktforholdet i veiledningen. De mener og at det ofte er vanskelig å få, spesielt unge, lærerstudenter til å reflektere i veiledning, fordi de gjerne har lite å reflektere over kombinert med generelt liten erfaring med å reflektere samt å være eller trene på å være pedagog.

I forhold til makt mener det at det er et klart definert maktaspekt i rollen som praksislærer, men at det og kan oppstå et maktforhold i såkalte likeverdige forhold, avhengig av hva slags blick man har på veisøker.

### **5.5.6 Oppsummering lærere utdanningsinstitusjon B**

Lærerne ved utdanningsinstitusjon B er opptatt av at veiledning ikke bare er et kognitivt aspekt, det er viktig at veileder fanger opp den følelsesmessige biten også og ser på veiledning i et helhetlig perspektiv. De mener at en kompetent veileder må tørre å ta imot følelsesuttrykkene, uansett hvordan de er og stoppe opp ved dem samtidig som de fortsatt holder dem i den yrkesfaglige sammenhengen. Uten å gå inn i terapien, skal man som veileder respektere utryggheten hos veisøker, noe de mener er lett å overse hvis man er veldig opptatt av refleksjonsbegrepet. De mener at de lar etikken være en slags rød tråd gjennom studiet. På denne måten mener de at det er overførbart i møtet med de fleste situasjoner. Og med dette som bakgrunn, er de ikke spesielt opptatt av hvem veilederne skal veilede, da de mener at utdanningen gir en generell kompetanse i veiledning og at denne kan utøves uavhengig av målgruppe. De er og opptatt av at

veileder må ha en slags fler-kompetanse i veiledning, det betyr at de må være i stand til å vurdere hvilken type bistand veisøker kan profittere best på og kunne utøve denne.

## 5.6 Studenter ved utdanningsinstitusjon B

### 5.6.1 Kunnskaper

Studentene ved denne utdanningsinstitusjonen vektlegger viktighetene av å ha **kunnskap om seg selv** og sitt verdigrunnlag i forhold til det å skulle møte ulike mennesker og utfordringer.

*«Jeg tenker at det er viktig at man har god kjennskap til seg sjøl, jeg, i veiledning, det at man har kunnskap om seg sjøl og sitt verdigrunnlag, hva som er tanken bak, sånn at man kan klare å tone seg inn på uavhengig av hvem man skal veilede»*

Videre trekker de frem viktigheten av å ha kunnskap **om hva det faktisk vil si å** veilede samt å kjenne til ulike metoder eller teorier såpass godt at man er i stand til å pendle mellom de ulike for på den måten å klare å tilpasse seg individuelle behov.

*«Og det her visste jo ikke jeg før jeg tok utdannelsen heller, at det å veilede det er å la den andre komme frem, jeg trodde tidligere at det bare var å komme med råd og skal hele tiden hjelpe den andre fra mitt ståsted, da, for jeg blir oppriktig stolt når jeg veileder både kolleger og studenter som kommer med sine ståsteder, da uten at jeg egentlig har sagt så mye. Jeg bare stiller spørsmål, så reflekter de og kommer til et punkt, det synes jeg er veldig motiverende, da, og det er, jeg tror i hvert fall sjøl at jeg gjør noe riktig da, når jeg får til akkurat det.»*

*«Man må kunne ha dynamikk i veiledninga, man må kunne pendle mellom de forskjellige metodene eller teoriene, for å klare å tilpasse det til de individuelle behov.»*

De trekker og frem betydningen av at de har **kunnskap om mellommenneskelige forhold** i veiledningen, om viktigheten av å vise anerkjennelse og hvordan man kan vise anerkjennelse uten å lesse på med dette.

*«(...) å være veldig, veldig var på det andre mennesket, jeg kan oppfatte og mene masse, min sannhet er ikke din sannhet, altså at man går inn med den innstillingen at når det er det deg jeg skal lære å kjenne og at jeg respekterer, altså det etiske som ligger bak den*



*samtalen, det syns jeg har gjort meg til en bedre menneskekjenner, tenker jeg, altså det gjør noe med deg som menneske, rett og slett.»*

### 5.6.2 Ferdigheter

Svært mye av det studentene trekker frem som viktige ferdigheter hos en veileder, er knyttet til **kommunikative og relasjonelle trekk**. De vektlegger viktigheten av å være genuint opptatt av veisøker og evne å vise dette gjennom å være var på den andre, kunne se denne, evne å sette seg selv tilbake og innta en ikke-vitende posisjon. Disse ferdighetene blir trukket frem gjentatte ganger gjennom intervjuet.

*«Det å kunne være den som er i en ikke-vitende posisjon, da , at du nøytraliserer deg sjøl, å være opptatt, genuint opptatt av veisøkeren, for det er vel det jeg har opplevd mest som en sånn opplevelse i det å veilede, at du , at du setter deg sjøl såpass tilbake, det er ikke deg det handler om, det handler om veisøkeren.»*

De trekker og frem viktigheten av å mestre å **pendle mellom ulike teorier og metoder** samt å kunne bruke nøkkelord og teknikker og kunnskap som de har lært i studiet til å skape trygghet og refleksjon.

De nevner og ved en anledning at det kan være man bør kunne strukturere og planlegge før man går inn i en veiledningssamtale.

*«Så jeg tenker man må kanskje kartlegge eller ha en førveiledningssamtale for at «Okay, hva vil det si å veilede» altså det å så på en måte planlegge og strukturere før man går inn i en veiledningssamtale, for egentlig så skulle jo jeg kunne gå inn hvor som helst nesten, og så bare satt meg ned og så «Ja, vi kan ta en veiledningssamtale.»*

### 5.6.3 Holdninger

Studentene er opptatt av at veiledningen skal handle om veisøker og ikke veileder og at man som veileder møte veisøker som helt unik, utstråle anerkjennelse og en holdning om at det ikke er noe som er riktig eller galt og at alle følelser knyttet til tematikken er akseptert. Målet med veiledningen er at veisøker selv skal klare å reflektere og ta noen standpunkt selv.

*«Jeg kan ikke synse eller mene eller ha noen følelser om problemstillingen. Det er ingenting som er rett eller galt.»*

#### 5.6.4 Om utdanningen

Studentene trekker frem at de gjennom studiet så langt føler at de har lært å veilede, å la den andre komme frem. De synes at de praktiske øvelsene og veiledningen de har hatt har vært mest spennende og lærerikt, da man kan lese seg til teori selv. De opplever at de har blitt mye mer bevisst på hvilken rolle de har som veileder og blitt med ydmyk overfor dem de skal veilede. De opplever at det har vært takhøyde for gode diskusjoner i klasserommet og at dette og har vært lærerikt. De savner å være mer sammen og møtes oftere til undervisning og faglige drøftinger, men ser samtidig at dette kunne blitt vanskelig både med tanke på jobb og hva de ellers har kapasitet til.

#### 5.6.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe

Studentene gir uttrykk for at de opplever at det er en forskjell i å veilede studenter og ferdigutdannede, primært fordi studenter ofte ikke har så mye kunnskap om hva veiledning er og heller ikke har erfaring med å reflektere over faglige spørsmål.

*«Det er veldig lett å havne i en sånn rådgivningssamtale i stedet for en veiledningssamtale med studenter som ikke har erfaring med veiledning. Og som kanskje ikke heller har erfaring med refleksjon. Så jeg mener at det er ganske stor forskjell på det.»*

Samtidig viser de ved flere anledninger til at de gjennom studiet har lært at veiledning er kontekstuavhengig og derfor kan brukes i ulike situasjoner. Men jeg oppfatter at de gir uttrykk for en viss usikkerhet knyttet til dette.

*«Men jeg tenker det som kommer fram er jo egentlig at vi skal kunne gå inn i hvilken som helst jobb i hvilken som helst arbeidsplass og veilede.»*

*«(...) så det utfordrer meg litt, da, for jeg også har vært i de settingene, som styrer og sjef og da, å det å ha veiledning med kolleger, altså det med makt, hvilke hatter man har og, hva er det som er best? (.....) men er det vårt ansvar som veileder å kunne gå inn i alle settinger å veilede, altså, ja, jeg har veldig mange baller og spørsmål i lufta, egentlig, for egentlig så sier man det med at man skal kunne gå inn og veilede, hvem som helst.»*

### **5.6.6 Oppsummering studenter ved utdanningsinstitusjon B**

Studentene ved denne institusjonen tok ikke veiledningsutdanningen primært for å veilede nyutdannede lærere, men hadde ulike motivasjoner for å ta veiledningsutdanningen. Dette ble gjenspeilet ved at de ikke snakket spesifikt om denne målgruppen i intervjuet, men byttet litt på å prate om veiledning av studenter, assistenter, nyutdannede og andre kolleger. De ga uttrykk for at de opplevde at de hadde lært mye om hva veiledning er, da oftest som kontrast til rådgiving. De vektla i stor grad veileders evne til mellommenneskelige ferdigheter som å lytte, sette seg selv tilbake og la veisøker være i fokus, anerkjenne og respektere veisøker og hjelpe veisøker til selv å reflektere.

# 6.0 DRØFTINGSKAPITTEL

---

## 6.1 Innledning

Jeg vil innlede denne delen av oppgaven med å se litt nærmere på problemstillingen min og hvilke vinklinger jeg tenker at den videre drøfting bør ha med utgangspunkt i denne.

### *Hva kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere?*

*En studie av to utdanninger rettet mot denne målgruppen.*

Et av hovedmålene mine for denne masteroppgaven har vært å få en økt bevissthet rundt veiledningsbegrepet og hva som kjennetegner en kompetent veileder i denne konteksten, i møte med nyutdannede barnehagelærere. I mitt masterprosjekt har jeg studert to caser, to (i utgangspunktet) like studietilbud ved to ulike utdanningsinstitusjoner. Jeg ønsket å gå i dybden på hver av casene (utdanningene), søke å finne unikheter og de involverte parters tanker, meninger og erfaringer. Samtidig er dette en utdanning med nasjonale rammer, og jeg var nysgjerrig på likheter og ulikheter ved de to utdanningsinstitusjonene sett i lys av de nasjonale rammene og den overordnede målsettingen med veilederordningen for nyutdannede lærere.

Jeg skal i denne delen av oppgaven derfor drøfte mine funn i lys av følgende punkter:

- I lys av deres egne emneplaner for studiet
- I lys av de nasjonale rammene for veilederutdanningen
- I lys av den overordnede målsettingen for veilederordningen

Jeg vil innlede kapittelet med en oppsummerende sammenligning av funnene fra de fire fokusgruppeintervjuene. Jeg tar her utgangspunkt i kategoriene brukt i analysen.

Jeg vil avrunde og oppsummere hele oppgaven med noen egne betraktninger rundt mine funn.

## 6.2 En sammenligning av mine funn fra fokusgruppeintervjuene.

Som beskrevet i kapittel 5 kategoriserte jeg gjennom arbeidet med analysen resultatene i fem kategorier. De tre første kategoriene er knyttet til veileders kompetanse og

omhandler kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det fjerde er knyttet opp mot spørsmålet om utdanningen og det femte er knyttet opp mot forståelsen av veiledning i forhold til kontekst/målgruppe.

### 6.2.1 Kunnskaper

Analysen viser at det er stor grad av sammenfall mellom hva studenter og lærere internt på hvert studiested vektlegger som viktig kunnskap hos en kompetent veileder for nyutdannede lærere. Begge gruppene på studiested A vektlegger viktigheten av å ha kunnskap om faget de skal ut og veilede i og hvilke opplevelser og utfordringer den nyutdannede kan komme til å møte. Lærerne begrunner dette med at de ser på studiet som en profesjonsutdanning og at spesifikk profesjons/fagkunnskap derfor er viktig. De vektlegger videre kunnskap om veiledningsteknikk og beskriver da en spesifikk metode de bruker som omhandler en form for koreografi av veiledningssamtaler hvor en skriftliggjort forberedelse til samtalen fra veisøker og veileder er en viktig del av det.

Også ved studiested B er det flere sammenfallende meninger om hva som er viktig kunnskap. Begge gruppene trekker frem kunnskap om veiledningsverktøy og hvordan kunne bruke og variere disse i ulike situasjoner. De vektlegger videre kunnskap om og forståelse av seg selv og sitt verdigrunnlag i møte med veisøker. Jeg opplever en relativt sterk betoning fra begge grupper ved studiested B på kunnskap om mellommenneskelig/relasjonelle forhold. Lærerne viser til terapien og at man som veileder bør ha kunnskap fra områder fra terapien man kan bruke. I tillegg trekker lærerne frem kunnskap om hvordan man kan bruke veiledning på systemnivå for at utbytte av veiledningen ikke bare skal forbli hos den enkelte yrkesutøver. De avslutter med at veilederen bør ha generell kunnskap om ulike tema.

Alle gruppene betoner viktigheten av å ha kunnskap om veiledningsverktøy og bruken av disse. De største forskjellene er å finne **mellom** studiestedene, hvor studiested A har en sterk vektlegging av kunnskap knyttet til den nyutdannede lærerens møte med yrkeslivet og spesifikk fagkunnskap knyttet til den faglige konteksten læreren skal ut og jobbe i. Dette er ikke nevnt hos noen av gruppene ved studiested B. De har på sin side en sterk betoning av det mellommenneskelige, relasjonelle og kunnskaper knyttet til dette.

## 6.2.2 Ferdigheter

Lærerne ved studiested A trekker frem følgende nøkkelord som viktige ferdigheter hos en kompetent veileder for nyutdannede lærere; Veiledningsferdigheter, profesjonskompetanse, ha distanse/belyse og støtte og sortere. De betoner at veiledningsmetodikken slik den fremstår i studiet bare er en av mange måter å gjøre det på og de ønsker seg et større fokus på arbeidsplasslæring og samordning mellom ulike former for oppfølging av den nyutdannede. Profesjonskompetanse beskriver de som en kombinasjon av aktør og kommentator-kompetanse, det vil si å samtidig kunne jobbe som fagperson og kunne kommentere og drøfte ut fra teori eller utdanningspolitiske føringer. De mener og at en veileder bør kunne ha en viss distanse til et veiledningstema samt kunne bistå den nyutdannede med å sortere tanker, følelser og meninger og støtte den (ofte usikre) nyutdannede i at hun eller han gjør en god jobb. Studentene ved studiested A vektlegger i all hovedsak ferdigheter som og omhandler ulike type støtte til den nyutdannede. Støtte som går ut på å bekrefte at de er god nok, hjelpe dem å trekke frem og stole på fagligheten sin og reflektere sammen med dem.

Både lærere og studenter ved studiested B mener at den viktigste ferdigheten er de grunnleggende veiledningsferdighetene en veileder tilegner seg. Som ved studiested A mener de at det ikke finnes bare en veilederform, men at veilederen bør ha et repertoar av ulike metodikker og evne å justere seg og bruke disse alt etter situasjonen. De mener og at ferdigheter innen kommunikasjon som å lytte, sette seg selv tilbake, reflektere og sortere er viktig. Videre beskriver lærerne det å veilede som et vågestykke som det kreves mot for å gå inn i, da man må evne å være åpen for det uforutsette og for å kunne ta imot de følelser de møter hos veisøker.

Innen beskrivelser av ferdigheter er det mye likt både internt på studiestedene og mellom studiestedene. Jeg opplever også her at det er en sterkere betoning på fag og profesjon ved studiested A enn B, og et mer sentrert fokus på det relasjonelle og kommunikative ved B enn A.

Som vist i avsnitt 4.4, hevder flere forfattere at det er mulig å kombinere veiledning og læring i den praktiske hverdagen med reflekterende veiledning om praksis for å kunne få en kontinuitet i veiledningsforholdet og stimulere til refleksjon over praksis både før og etter handling (Lycke, Lauvås og Handal i Skagen, K., 2011). Jeg opplever at begge studiesteder ligger nært et slikt syn på veiledning og læring, hvor individuell veiledning

er sett på som en av metodene i å bistå i den nyutdannedes profesjonelle utvikling. De synes å helle mot noe ulike veiledningstradisjoner i den veiledningsmetoden de viser til, hvor studiested A heller mest mot Handlings- og refleksjonsmodellen, mens Studiested B heller mot en terapeutisk veiledningstradisjon.

### **6.2.3 Holdninger**

Alle fire grupper er veldig tydelige på at forholdet mellom veileder og veisøker relasjonelt og posisjonelt er symmetrisk og likeverdig. De mener samtidig at man skal kunne anerkjenne både erfaringen og den faglige kunnskapen som veileder besitter og den ferske teorien som den nyutdannede innehar og således kan se på dem som komplementære. De nyutdannede bør sees på som en ressurs og møtes i veiledning med en nysgjerrig, anerkjennende og åpen holdning. Som jeg viste i avsnitt 4.2 har det opp gjennom tidene vært ulike syn på den nyutdannedes opplevelse av møtet med yrket. Fra å bruke begrepet «praksissjokk» er det nå en stadig sterkere betoning av at den nyutdannede har kunnskap og ressurser som skal videreføres og utvikles kontinuerlig gjennom yrkeslivet. Østrem (2007) påpeker at den nyutdannede kan være en ressurs dersom det gis rom for dette. En slik holdning er på linje med den begge studiestedene artikulterer.

### **6.2.4 Om utdanningen**

#### **Styrker**

Lærerne ved studiested A trekker frem tre ting som styrker i deres utdanning; fokus på profesjonskunnskap, den skriftlige koreografien i forkant av veiledning samt praksisen.

Studentene ved studiested A velger å trekke frem det de har lært i å koreografere en veiledningssamtale som en styrke ved utdanningen. De synes dette er spesielt med tanke på å få trukket inn teori for å løfte veiledningen opp fra det hverdagslige til et faglig nivå. De synes og trepunktssamtalene har vært spesielt nyttige.

Lærerne ved studiested B er spesielt fornøyd med undervisningsformen på studiet som varierer mellom forelesning, praktiske øvelser og oppsummering i plenum. Også veiledning i egen praksis og eksamensformen synes de er vellykket.

Studentene opplever at de beste er at de har lært å veilede gjennom praktiske øvelser og egen veiledning. De opplever at de har blitt mer ydmyk og bevisst på egen rolle i møte med veisøker.

Alle gruppene har det til felles at de betoner den praktiske utøvelsen av veiledning, enten i praksis, som praksiskomponent eller som øvelse som en verdifull og viktig del av utdanningen. Studiested A betoner at de har praksis i utdanningen, mens studiested B sier at de ikke kaller det praksis, men en praksiskomponent. Også her trekker studiested A inn fokuset på profesjonskunnskap som viktig for dem og noe de ser på som en styrke ved utdanningen. I tillegg vektlegger både lærere og studenter her den skriftlige koreografien som de mener er særegent for deres utdanning.

### Utfordringer

Av utfordringer i utdanningen, nevner faglærerne ved studiested A to ting. Det ene er å få beholde praksiskomponenten, det er et ressurs spørsmål. Det andre de opplever som krevende er at de har to målgrupper i utdanningen, både barnehagelærere og lærere i skolen. De opplever noen ganger at de må gjøre undervisningen så generell for at de skal treffe begge målgruppene at den blir for lite konkret og vanskelig å trekke ned til den enkeltes praktiske yrkeshverdag.

Lærerne ved studiested B opplever at det er en utfordring at en del av studentene bare velger den ene modulen på 15 stp, det er bare det de **må** ha for å være praksislærere. Studiet er lagt opp slik at det er en progresjon gjennom de 30 studiepoengene og de mener å se en kvalitetsforskjell på veiledere som har tatt 30 ift 15 studiepoeng.

### **6.2.5 Om veiledning sett i forhold til kontekst/målgruppe**

Lærere studiested A: *«Hva skal du kunne for å gjøre den jobben som de skal gjøre for å lære studenter å bli lærere, hva skal du kunne for å lære kollegaer å være lærere. Det er ulike kunnskapsfelter.»* Jeg opplever at studenter og lærere ved studiested A er helt på linje i forhold til denne tematikken. Studentene sier at det veiledningstekniske har overføringsverdi mellom målgruppene student/nyutdannet lærer, men at det for øvrig er helt ulike kontekster. Lærerne her er kritisk til studiesteder som tilbyr pedagogisk veiledning som videreutdanning til flere målgrupper, da de mener veiledningen blir dekontekstualisert og for generell.



Det oppleves derfor som et stort sprik til det lærerne ved studiested B mener: «*Vi utdanner veiledere og veiledning kan utøves både sånn og slik. Derfor er vi ikke spesielt opptatt av hva som motiverer dem heller.*» Lærerne gir uttrykk for at de kan se at det er en forskjell på veiledning av studenter og nyutdannede når det kommer til maktforhold, da praksislærere skal vurdere studenten. Samtidig mener de at alle relasjoner har et element av makt i seg. De uttrykker og at studentene ikke artikulere at det er noe skille på det veiledningsfaglige i forhold til om veisøker er student eller nyutdannet eller har en annen rolle.

Studenten selv uttrykker imidlertid noe usikkerhet rundt dette i intervjuet: «*(...) så det utfordrer meg litt, da, for jeg også har vært i de settingene, som styrer og sjef og da, å det å ha veiledning med kolleger, altså det med makt, hvilke hatter man har og, hva er det som er best? (... ..) men er det vårt ansvar som veileder å kunne gå inn i alle settinger å veilede, altså, ja, jeg har veldig mange baller og spørsmål i luften, egentlig, for egentlig så sier man det med at man skal kunne gå inn og veilede, hvem som helst.*» Jeg oppfatter at studentene her er noe usikre, fordi de gir uttrykk for at de erfarer at det er ulikt, men samtidig har de lært på skolen at de skal kunne veilede hvem som helst, da det har fått en kompetanse i det veiledningsfaglige. Dette er første gang i fokusgruppeintervjuene at jeg opplever at det er noe indre ulikheter i oppfatningen mellom studenter og lærere ved samme studiested.

Som beskrevet i avsnitt 4.5 hevder Kari Smith (2010) at det er åpenbart at veileder har ulike posisjoner som veileder for en nyutdannet i forhold til å være veileder for en student i praksis, både når det kommer til ansvar og rolle. Hvor veileder har et medansvar for opplæring av en student i praksis, vil veileder være en kollega og faglig dialogpartner i møte med en nyutdannet. Undersøkelser viser da og at Norge er i en særstilling når det brukes samme begrep om disse to veilederrollene. Smith mener at denne viktige forskjellen i rollene blir utydelig når samme begrepet brukes, hvilket virker som tilfelle ved studiested B. Jeg synes det er interessant, men og betenkelig, at det er såpass store ulikheter i grunnleggende veiledningsfaglige spørsmål ved det som er ment å være den samme utdanningen ved ulike utdanningsinstitusjoner.

### **6.2.6 Oppsummerende kommentarer:**

Jeg tolker funnene dithen at det er mye indre enighet rundt hva som er viktig å trekke frem rundt denne tematikken ved det enkelte studiested. Lærerne på hvert studiested

uttrykker ingen ulike syn seg imellom og fremstår som samkjørte. Det kan selvsagt og være fordi de ønsker å fremstå som en helhet. Det ville ikke vært unaturlig om det har vært noen diskusjoner på veien, men de oppleves som samlet og med et felles ståsted. Det er og i all hovedsak en felles oppfattelse av hva som er viktig mellom lærere og studenter på det enkelte studiested. Studentene bruker blant annet en del av de samme faguttrykkene som jeg hørte hos lærerne og nevner en del av de samme tingene. Med bakgrunn i en sosialkonstruktivistisk ramme, tolker jeg dette dithen at de har utviklet en felles mening, forståelse og kunnskap rundt tematikken gjennom sosial interaksjon som samtaler, forelesninger og diskusjoner.

Det er ett punkt hvor det er noe ulik oppfatning mellom lærere og studenter ved studiested B, et punkt som jeg tenker er nokså essensielt i forhold til denne tematikken. Lærerne er her tydelige på at de mener at veiledning er kontekstuavhengig da «*Veiledning er det primære, den er likelydanes uansett målgruppe.*» Studentene på sin side er tydelige på at de har erfart at det er forskjell på å veilede studenter og nyutdannede eller andre kolleger og at de opplever at de må bruke ulike typer veiledning alt etter hvem de veileder. Samtidig uttrykker de usikkerhet rundt dette, da de lærer på skolen at de skal kunne veilede hvem som helst når de er ferdig utdannede. Jeg tolker det dithen at de, på forsiktig vis, stiller spørsmål ved sider av den «sannheten» som lærerne har konstruert gjennom sin sosiale interaksjon.

### **6.3 Mine funn sett i lys av studienes emneplaner**

Jeg vil under dette avsnittet se på dataene som har fremkommet gjennom fokusgruppeintervjuene i forhold til studiestedenes egne emneplaner. Hensikten med dette er å få et bilde av i hvilken grad jeg opplever at det er samsvar mellom hva de i emneplanene oppgir at studiet vektlegger og hva som fremkommer som viktig i intervjuene. Jeg vil videre se på om det er noen forskjeller på samsvaret som faglærernes intervju har med emneplanene i forhold til det studentene uttrykker. Jeg vil også se på om jeg opplever at det er noen ulikheter mellom de to studietilbudene.

Faglærerne ved utdanningsinstitusjon A vektlegger i intervjuene relativt sterkt at de definerer veilederutdanningen som en profesjonsutdanning og med det følger en betoning av at studentene må kjenne til faget, profesjonen de skal veilede de nyutdannede i. Veilederne må ha kunnskap og ferdigheter innen veiledningsmetodikk, men at denne kunnskapen må knyttes an til noe, noe faglig, for at ikke veiledningen skal

bli for generell og dekontekstualisert. I følge emneplanene er målgruppen da og veiledere for nyutdannede lærere og opptakskravet er godkjent lærerutdanning og minimum 3 års praksis som lærer. Læringsutbyttebeskrivelsene er og knyttet tett opp mot lærerprofesjonen og profesjonens særtrekk samt spesifikk kunnskap knyttet til den nyutdannede lærers emosjoner og utvikling av profesjonell identitet. Jeg opplever at det er en tett sammenheng mellom det som fremkommer som viktig i emneplanene og det faglærerne uttrykker som viktig i fokusgruppeintervjuet.

Når det gjelder fokusgruppeintervjuene med studentene ved studiested A, gir disse uttrykk for at de gjennom utdanningen har fått «*nesten som en åpenbaring*» når det gjelder syn på den nyutdannedes situasjon og viktigheten av å ivareta den nyutdannedes emosjoner i yrkesstarten. De bruker mange av de samme begrepene som lærerne bruker og viser flere ganger til kunnskapen de har fått om å koreografere en veiledningssamtale, en ferdighet som kommer frem både i læringsutbyttebeskrivelsene og i arbeidskrav. Jeg opplever at det er en tett sammenheng mellom det studentene vektlegger i sine fokusgruppeintervju og det faglærerne vektlegger. Jeg fant ingen uoverensstemmelser mellom disse to gruppene ved studiested A i mine funn.

Når det gjelder utdanningsinstitusjon B vektlegger faglærerne gjennom fokusgruppeintervjuene i stor grad at veiledning ikke bare er et kognitivt aspekt, men at man må som veileder klare å fange opp den følelsesmessige biten og se på veiledning i et helhetlig perspektiv. De trekker veksler på områder fra terapien og mener at man uten å skulle gå inn i terapien, kan hente mye kunnskap og metoder herfra. Med etikken som en rød tråd gjennom studiet, mener de at ferdigheter og kunnskaper man har som veileder, er overførbare i møter i de fleste situasjoner. De er derfor ikke spesielt opptatt av hvem de skal veilede, da de mener at utdanningen gir en generell kompetanse i veiledning og at denne kan utøves uavhengig av målgruppe.

De innleder emneplanen med å si at studiet gis i sammenheng med tiltaket «Ny som lærer, veileder av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.» Men utover denne innledningen, brukes det få begreper som knytter veiledningsutdanningen spesifikt opp mot nyutdannede lærere. Begrepene som brukes i læringsutbyttebeskrivelsene er knyttet opp mot profesjon og profesjonsutvikling, men ikke spesifikt (nyutdannede) lærere. Videre vektlegges i emneplanen blant annet kollektive læreprosesser, ferdigheter i å tilpasse veiledningen til konteksten, de etiske og

moralske sidene ved veiledning samt evne til å anvende teoretisk kunnskap i det praktiske arbeidet. Jeg opplever at det er godt samsvar mellom det jeg leser ut fra emneplanen og det lærerne betoner som viktige sider i utdanningen gjennom fokusgruppeintervjuet.

Studentene ved studiested B tok ikke veiledningsutdanningen primært for å veilede nyutdannede lærere, men hadde ulike motivasjoner for å ta veiledningsutdanningen, noe som er gjenspeilet i målgruppen for studiet. De vektla i stor grad veileders evne til mellommenneskelige ferdigheter som å lytte, sette seg selv tilbake og la veisøker være i fokus, anerkjenne og respektere veisøker og hjelpe veisøker til selv å reflektere. Dette samsvarer med emneplanen for studiet og det lærerne artikulere.

### **6.3.1 Oppsummerende kommentar:**

En sammenligning av mine funn sett i lys av studienes emneplaner, viser at det i all hovedsak er en helhetlig sammenheng mellom hva som artikuleres som viktig i fokusgruppeintervjuene og hva som vektlegges i emneplanene ved hvert av studiestedene. Dette gjelder både det studentene og faglærerne uttrykker. Det er bare ett punkt i emneplanen ved studiested B som jeg oppfatter ikke harmonerer med resten av emneplanen og innholdet i fokusgruppeintervjuet, men dette er et punkt jeg opplever som vesentlig. De innleder i emneplanene med studiet gis i sammenheng med tiltaket «Ny som lærer, veileder av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.» Men dette er som nevnt lite artikulert videre i emneplanenes innhold og i intervjuet sier de: «*Veiledningskompetanse er det primære, den er likelydenes uansett målgruppe.*» Lærerne ved dette studiet vektlegger at studiet er en utdanning som utdanner veiledere, ikke praksislærere eller veiledere for nyutdannede. De mener videre at det er opp til arbeidsgiver å bruke veiledernes kompetanse inn mot ulike målgrupper. Jeg opplever at det er et språk mellom det de her gir uttrykk for og hva de beskriver innledningsvis at studiet bygger på og tillater med å undre meg litt over dette.

Det er også noe jeg oppfatter som relativt store ulikheter mellom studiestedenes emneplaner, noe jeg vil komme tilbake til under punktet «Mine funn sett i lys av de nasjonale rammene.»

## 6.4 Mine funn samt emneplanene sett i lys av de nasjonale rammene for studiet.

For å sikre at de ulike veilederutdanningene har et felles utgangspunkt for innhold og organisering, følger utdanningene i veiledningsstudiet retningslinjer fastsatt av Kunnskapsdepartementet, etter en anbefaling fra en nedsatt arbeidsgruppe om veiledende rammer for studiet. Man må imidlertid merke seg at rammeverket ikke er en forskrift, det er et forslag og en anbefaling til hva veilederstudiene skal omhandle og til hvordan de bør gjennomføres. Det ligger derfor et visst handlingsrom for utdanningen innen disse rammene og antakelig og et rom for varierende tolkninger av retningslinjene. Som jeg skal vise i denne delen, er det en relativt stor grad av variasjon i mellom studietilbudene i veiledning ved to de utdanningsinstitusjonene og jeg har derfor et inntrykk av at dette handlingsrommet er benyttet i utformingen av veilederstudiene. Dette er imidlertid ikke noe studiestedene selv artikulerte i fokusgruppeintervjuene.

Med tanke på at det er nedtegnet noen nasjonale rammer for studiet samt at nasjonale utdanningsmyndigheter har bidratt med finansiering av studieplasser for studiepoeng – givende videreutdanning til veiledere, tenker jeg at det er viktig å se mine funn i lys av rammene.

### 6.4.1 Rammer

Begge studiene er samlingsbaserte og har et omfang på 30 studiepoeng delt opp på to moduler som hver er på 15 studiepoeng. Studentene kan velge å gjennomføre bare en modul. Omfanget er i henhold til de nasjonale rammene, hvor de 30 studiepoengene *eventuelt* kan inndeles i 2 moduler a 15 studiepoeng. Den siste delrapporten fra Rambøll (2015) viser at av de 20 utdanningsinstitusjonene som tilbyr veilederutdanningen, er de aller fleste organisert som 2 x 15 studiepoeng. Studiested B trekker frem dette som problematisk. De har lagt opp studiet på en måte som skal sikre en fullverdig veilederutdanning gjennom de 30 studiepoengene og ved at studentene kun tar 15 poeng, mister de viktige deler av utdanningen. Bakgrunnen for at mange studenter både planlegger og velger å ta bare 15 studiepoeng, er at det på mange steder nå kreves (bare) 15 studiepoeng veilederutdanning for å jobbe som praksislærer. Derved tar de det antallet poeng de **må** ha, men ikke mer. Rapporten fra Rambøll (2015) viser den samme

trenden og de mener at dette bør gi grunnlag for en vurdering av både organisering av moduler, innhold i modulene og den videre utvikling av tilbudet.

#### **6.4.2 Målgruppe**

Formålet med utdanningen er å kvalifisere lærere som skal være veiledere for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Det beskrives videre at dersom noen av temaene i studiet deles med andre videreutdanninger i veiledning, må dette komme tydelig frem emnebeskrivelsene.

Begge studiestedene skriver i sine emneplaner at målgruppen er lærere i barnehage og skole. Men mens studiested B skriver at studiet retter seg mot både praksislærere og veiledere for nyutdannede, har studiested en egen 15 poengs modul for veiledere for nyutdannede og en annen modul for praksislærere. Så møtes de i en felles fordypningsmodul på 15 studiepoeng. Rapporten fra Rambøll (2015) viser da og at det er mange ulike synspunkter når det kommer til målgruppe mellom alle studiestedene som tilbyr utdanningen. For noen er det et faglig spørsmål som dreier seg om hvorvidt veiledning er kontekstavhengig eller ikke. For andre er det et spørsmål om søkere. Om de skal få nok søkere, må målgruppen være vid nok.

Studiested B artikulerte ikke søkerantall som sin begrunnelse for valg av målgruppe, det var fundert i et syn på veiledning som kontekstuavhengig, slik jeg tolket det. Studiested A hadde og en tydelig faglig begrunnelse på sin målgruppe, med utgangspunkt i at de så på veiledning som kontekstavhengig. De opplevde det som tidvis problematisk at de både skulle treffe skolelærere og barnehagelærere med sitt fagstoff og delte av denne grunn noen ganger opp undervisningen. Med bakgrunn i at det er så ulike oppfatninger, tenker jeg at målgruppesammensetning er noe som bør løftes frem i drøftinger rundt den videre utviklingen av videreutdanningstilbudet i veiledning.

#### **6.4.3 Opptakskrav**

Begge studiesteder følger rammene med tanke på krav til lærerutdanning. Studiested A følger og rammene med krav til minimum 3 års praksis som lærer, mens studiested B har krav til minimum 1 år som lærer. I vedlegg til brev fra KD (2010) skrives det om veileder eller mentorrollen for nyutdannede lærere; « *En mentor er, slik det er beskrevet*

*i arbeidsgruppa, en erfaren og kvalifisert kollega som bidrar i nyutdannede læreres profesjonell utvikling og læring.» ( Vedlegg til brev fra KD, 17.06.2010) Jeg tenker at det er begrenset hvor erfaren man rekker å bli i løpet av 1 år som lærer og undrer meg derfor litt over valget av dette opptakskravet ved studiested B.*

#### **6.4.4 Innhold/læringsutbyttebeskrivelser**

Når dette gjelder innhold og læringsutbyttebeskrivelser, er studiested A veldig tro mot rammene og har lagt seg tett opp til disse. Studiested B har generelt mindre vektlegging av fokus på nyutdannede lærere spesifikt.

#### **6.4.5 Praksis**

Begge studiestedene har et element av praksis i utdanningen ihht rammene. De legger opp den praktiske delen på ulike måter og bruker også noe ulike begreper om dette. I følge studiested A opplever de og her at det er ulike tolkninger av rammene som medfører en ulik praktisering av også denne delen av utdanningen. Begge studiesteder vektlegger imidlertid praktisk utøvelse av veiledning som viktig i fokusgruppeintervjuene.

#### **6.4.6 Avsluttende vurdering**

Rammene sier at studiets læringsutbyttebeskrivelser danner grunnlag for hva som skal dokumenteres i avsluttende vurdering. Avsluttende vurdering skal vurderes til bestått/ikke-bestått. Begge studiesteder har en praktisk del i sin eksamen, men denne organiseres på noe ulik måte. Studiested A har i tillegg en skriftlig eksamen, mens den teoretiske kunnskapen hos studentene ved studiested B vurderes i sammenheng med den praktiske utøvelsen i eksamen. I avsluttende vurdering benyttes bestått/ikke-bestått ved studiested A, mens med graderte bokstavkarakterer ved studiested B.

#### **6.4.7 Oppsummerende kommentarer:**

Gjennomgangen av emneplanene i lys av de nasjonale rammene, viser at utdanningene er forskjellige på flere punkter. Dette gjelder blant annet både målgruppe for utdanningen, opptakskrav og læringsutbyttebeskrivelser. Det er imidlertid og likhetstrekk mellom utdanningenes emneplaner, blant annet når det gjelder omfang,

organisering og en del av innholdet. Sammenligningen kombinert med mine funn, tyder på at det råder ulike synspunkter blant disse to studiestedene på hva man skal tilby i veilederutdanningen. Skal den være profesjons - og rollespesifikk eller skal utdanningen tilbys på tvers av profesjoner og roller? Som jeg viser i avsnitt 4.6 er man innen sosialkonstruktivismen opptatt av hvordan mening og forståelse bygger på en sosial interaksjon hvor en har en felles forståelse av hvordan de symbolske formene i språket skal forstås. Jeg tenker at vi her har å gjøre med en ulik fortolkning av hva ulike sider av rammeplanen sier og hvordan innholdet i denne skal settes ut i praksis. Det kan ha sin bakgrunn i ulike faglige bakgrunner og derved forståelsesrammer blant faglærerne. Det kunne og vært av ressursmessige og praktiske årsaker. Imidlertid begrunnes ikke valgene ut fra sistnevnte og jeg heller derfor til den oppfatning at utformingen av utdanningene er gjort med bakgrunn i ulike tolkninger eller faglige standpunkt.

## **6.5 Mine funn sett i lys av den overordnede målsettingen med veilederordningen**

Jeg skal i dette avsnittet løfte frem den overordnede målsettingen for veilederordningen. Jeg vil gå gjennom innholdet i denne og se på hvilken betydning målsettingen har å si for utøvelsen av veileder-rollen. Jeg vil videre drøfte mine funn opp mot målsettingen i lys av teori og forskning jeg skisserte i kapittel 4.

Den overordnede målsettingen med veilederordningen for nyutdannede lærere i barnehage og skole er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Mandatet til veilederen blir i denne konteksten å utøve veiledning som bidrar til å nå målsettingen.

Jeg har valgt å dele opp målsettingen i tre;

6.5.1 En god overgang fra utdanning til yrkesliv

6.5.2 Rekruttering og fastholdelse

6.5.3 Utvikling av gode barnehagelærere

### **6.5.1. En god overgang fra utdanning til yrkesliv**

En fullført barnehagelærerutdanning gir rett til å kalle seg barnehagelærer og til å tiltre og virke i rollen som barnehagelærer. Den gir med andre ord en legitim adgang til å tre



inn i yrket som barnehagelærer. Imidlertid kan ikke dette sees på som et slutt punkt, snarere et startpunkt i profesjonell utvikling (Bayer og Brinkkjær i Moe, Nordvik, Sataøen, 2013). Barnehagelærerutdanningen har lagt et kunnskapsgrunnlag som skal komme til uttrykk i arbeidet i barnehagen. I de første årene skal det skje en utvikling som kan beskrives som en gjensidig eroblingsprosess – den nyutdannede skal gjøre barnehagelæreryrket til sitt og yrket skal gjøre den nyutdannede til sin (Bjerkholt, 2000). Men mange nyutdannede barnehagelærere opplever at den første tiden i yrket gir en bratt læringskurve. Litteraturen på området beskrev tidligere overgangen fra utdanning – til yrkesliv som et praksissjokk. Dette er fortsatt et begrep som i noen grad benyttes, men overgangen blir i større og større grad både nasjonalt og internasjonalt artikulert som en kontinuitet, eller et kontinuum i en livslang prosess (Østrem, 2015, Hanssen, B, Helgevold, N, 2010). Hva kreves det av en veileder for å bistå i denne prosessen og gjøre overgangen mindre dramatisk?

Både lærere og studenter ved studiested A beskrev en opplevelse av at de nyutdannede ofte har en enorm usikkerhet i starten på yrkeslivet i barnehagen. De nyutdannede gir uttrykk for et kaos av tanker og opplevelser og følelser både knyttet til det faglige, det personlige og det rent praktiske i sin arbeidshverdag. Både ut fra teori og praksiserfaring, vektlegger de derfor viktigheten av at den nyutdannede blir møtt av en lydhør, nysgjerrig og anerkjennende veileder, som kan hjelpe veisøker å sortere tanker og følelser og dermed få redusert den mentale opplevelsen av stress i noen grad. Videre trekker begge studiesteder frem viktigheten av å støtte de nyutdannede på at de er gode nok og signalisere at de har noe faglig å bidra med til fellesskapet. Studiested A vektlegger og at veileder både har kunnskap om det å være ny og egen profesjonskompetanse innen faget, slik at de evner å løfte opp veiledningen fra det daglige, praktiske, til faglig funderte reflekterende samtaler mellom kolleger.

Med bakgrunn i en kombinasjon av det teoretiske grunnlaget og mine funn, tenker jeg at noe av det viktigste veileder kan bidra med gjennom veiledningsordningen, er å skape en slik trygg arena hvor den nyutdannede tør å luften frustrasjoner, usikkerhet og ulike spørsmål, men og få løfte frem og lære av ting som går bra. En arena for «ventilering», hvor en god veiledningssamtale kan få satt både praktiske, personlige og faglige tema i perspektiv og funnet en retning. I en hverdag uten en slik veilederordning, er det ikke sikkert en nyutdannet ville hatt hverken tid eller følt seg komfortabel med å ta opp slike tema med en leder eller kollega. Denne type tema krever en veileder med god

relasjonskompetanse, som evner å møte den nyutdannede følelsesmessig men som og evner å sortere hva tematikken egentlig handler om. En veileder som og kan bidra med at den nyutdannede makter å håndtere usikkerhet som en del av sin profesjonskompetanse. Dette er ferdigheter som begge studiesteder trekker frem.

I tillegg trengs det en veileder som evner å hjelpe den nyutdannede til å sette faglige begreper på og faglig forståelse for det praktiske arbeidet som den nyutdannede gjør og hjelpe til med å få en økt bevissthet og refleksjon rundt dette. Som Østrem (2015) sier; Å bygge bro mellom den teoretiske utdanningskonteksten og den mer praktisk rettede yrkeskonteksten. Dette krever en veileder som har kunnskap om nettopp det fagfeltet han eller hun skal ut og veilede i og som har en bevisst profesjonsidentitet. Dette er kunnskap som studiested A vektlegger som viktig kompetanse hos en veileder, men som er mindre betont hos spesielt lærerne ved studiested B, noe jeg undrer meg litt over.

### **6.5.2 Rekruttering og fastholdelse**

En av målsetningene for veilederordningen er å rekruttere og beholde nye barnehagelærere/lærere i skolen. Når det gjelder veiledning knyttet til rekruttering av nye barnehagelærere, er ikke dette et spørsmål som ble direkte berørt i fokusgruppeintervjuene. Dette er imidlertid et spørsmål som blir behandlet i rapporten fra Rambøll (2015). Undersøkelser viser at kildene brukt i rapporten, stiller seg tvilende til om veiledningsordningen har direkte betydning for om noen velger barnehagelærerutdanningen eller ikke. Det kan imidlertid ha en innvirkning på hvilken arbeidsgiver man velger etter endt utdanning, om det er noen som spesifikt viser til at de tilbyr veiledning av nyutdannede eller ikke.

Når det gjelder spørsmålet om veilederordningen bidrar til at flere blir værende i jobb, var dette heller ikke et konkret spørsmål i mine intervju. Det er likevel områder fra både teorien og fokusgruppe – intervjuene som kan være med å belyse og drøfte dette temaet.

Nye barnehagelærere skal takle faglige og pedagogiske utfordringer fra første dag, mange uten at de har noen praksiserfaring utover kortvarige praksisperioder i studietiden å ty til. Mange barnehagelærere går i tillegg direkte ut i en pedagogisk leder stilling, der de ikke bare har ansvaret for oppfølging av barna og foreldrekontakten på avdelingen, men og for oppfølging og veiledning av personalet på avdelingen. Ofte er de nyutdannede unge og møter gjerne både eldre og mer erfarne kollegaer. Det er

enormt mye å skaffe seg oversikt over og håndtere. Det er mye de har behov for å bli kjent med raskt, men barnehagen er en travel arbeidsplass, hvor det ikke i utgangspunktet er lagt til rette for at nye arbeidstakere skal lære. De må ha handlingskraft og mestre ting nokså fort. For mange nyutdannede oppleves yrkesstarten som en noe kaosartet unntakstilstand. Forskning viser til at krevende arbeidsbetingelser i starten kan føre til stort frafall i yrket (Smith, K, Ulvik, M, 2010). Ser vi til USA et par tiår tilbake, var frafallet av nyutdannede på 50 % i enkelte stater. Etter at introduksjonsprogrammet for nyutdannede ble innført der, viste statistikken en drastisk nedgang i frafall (Østrem, 2015). Det er vel tvilsomt at veiledning alene kan hindre frafall. Men tanken er at veilederordningen skal være en av faktorene som kan gi barnehagelærere en god start og forebygge frafall. Hva skal til for å forebygge og hva kreves det av veileder?

En positiv yrkesstart, med mestringsopplevelser i den første, sårbare fasen, gir barnehagelærere som knytter seg tettere til yrket, utvikler en sterkere profesjonsidentitet og blir mindre tradisjonelle (Smith, K, Ulvik, M, 2010). Mine funn viser at begge studiesteder vektlegger viktigheten av hvordan de nyutdannede tas imot ved inngangen til yrkesstarten. De mener at en kompetent veileder (og arbeidsplass for øvrig) tar i mot den nyutdannede som en ressurs snarere enn en med faglige mangler. Veiledere og arbeidsplasser som signaliserer at de nyutdannede blir sett på som likeverdige kolleger, med den ferskeste teorien. At man kan lære noe av dem og ikke bare at arbeidsplassen skal lære dem. Samtidig er det viktig å kunne støtte de nyutdannede ut fra egen erfaring etter den nyutdannedes behov. Dette støttes av Østrem (2007) som peker på at en nyutdannet barnehagelærer kan være en ressurs dersom det gis rom for dette. Dersom den nyutdannede blir møtt med forventninger om at de har den ferskeste teoretiske kunnskapen, kan dette medføre at de får støtte i konsolidering og utvikling av denne kunnskapen. Dette innebærer imidlertid at det er et klima i barnehagen hvor denne type kunnskap verdsettes samt gjerne en veileder som er dyktig på å få den nyutdannede til å løfte frem sin teoretiske kunnskap og se det praktiske arbeidet i sammenheng med dette.

### **6.5.3 Utvikling av gode barnehagelærere**

Veilederordningen legger vekt på at ordningen ikke bare skal rekruttere og beholde lærere, men mer spesifikt **dyktige** barnehagelærere og lærere i skolen.

Veilederordningen er såpass fersk at det kan være vanskelig å vurdere de langsiktige

effektene av veiledningsordningen utover at de er en god støtte i de nyutdannedes første år i yrket. Men fokusgruppeintervjuene ga likevel innspill til veiledningsordningens påvirkning på den nyutdannedes profesjons-utvikling. I dette avsnittet vil jeg derfor trekke frem veilederkompetanse de vektlegger som jeg tenker kan være med å utvikle dyktige barnehagelærere.

Faglærere ved studiested A presiserer gjentatte ganger at veilederutdanningen de tilbyr er en profesjonsutdanning. I dette ligger det blant annet en forventning om at veilederne må kunne noe om faget de skal ut og veilede i, i dette tilfelle det barnehagefaglige. Uten den faglige kunnskapen mener de at veiledning fort blir for generell og dekontekstualisert. Veiledning rundt faglig kunnskap kan knyttes til å hjelpe den nyutdannede til å se, forvalte og bruke den vitenskapelige kunnskapen som utdanningen deres bygger på i en hektisk, praktisk hverdag. En barnehagelærers hverdag er en kompleks arbeidshverdag som krever en mangfoldig og sammensatt kompetanse. Barnehagelæreren må være en person som både mestrer omsorgsoppgaver, kunne lede og drive aktiviteter med faglig innhold på en måte som skaper nysgjerrighet. Kunne observere i lek, være nær og lyttende i forhold til barn og organisere tid, barnegruppe, personalgruppe og foreldresamarbeid. Det har vært hevdet at barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag er diffust og graden av arbeidsdeling mellom faggrupper svak. Tidligere leder for utdanningsforbundet, Mimi Bjerkestrand, hevder at det er to grunner til dette. Den ene grunnen er at barnehagelærere alltid har vært i mindretall og derfor har måttet redusere sin egen faglighet for å få med seg hele personalet. Det andre handler om at barnehagelærerne ikke har vært dyktig nok til å bruke et faglig språk til å sette ord på sin kunnskap. En viktig rolle for veileder i bidraget med å utvikle dyktige barnehagelærere, kan derfor være å hjelpe den nyutdannede til å være seg bevisst og bruke fagspråket, og sette ord på den kunnskapen de har utviklet gjennom utdanningen som en viktig del av den profesjonelle utviklingen.

Faglærerne ved studiested A vektlegger videre viktigheten av at veileder kan veilede og kommentere ut fra teori og utdanningspolitiske føringer.

Når det gjelder utdanningspolitiske føringer, kan dette knyttes opp til at veileder selv har kunnskap om og kan være med å bidra til at den nyutdannede ser og forstår den politiske konteksten barnehagen er en del av. Imidlertid ligger barnehagelærerens lojalitet hos barnet og det er viktig at han/hun utvikler dømmekraft til å analysere viktig

mot uviktig og se forskjellen på gyldig og ugyldig. I en tid hvor mange vil mye med barnehagen gjør en slik kunnskap barnehagelæreren bedre rustet til å forstå sammenhengen mellom pedagogikk og politikk. Men også rustet til å se forskjellen på pedagogikk og politikk ikke blander disse sammen.

#### **6.5.4Oppsummerende kommentarer**

Både teori og mine funn viser en felles forståelse av at utdanningene aldri helt kan forberede barnehagelærerstudenter på hva som venter dem ved yrkesstart. Graden av «praksissjokk» kan være varierende, men de aller fleste nyutdannede opplever spesielt det første året som krevende. Det viktigste bidraget veiledning kan tilby, er å skape en arena for å stille spørsmål, få hjelp til å sortere mentalt og få støtte på at man som nyutdannet har noe faglig å bidra med. Videre vil gode fagsamtaler, med faglige refleksjoner sammen med en erfaren kollega kunne bidra til at den nyutdannede evner å se det pedagogiske i den praktiske hverdag, bruker det faglige språket og utvikler en bevisst profesjonsidentitet.

## 7.0 Noen oppsummerende betraktninger

---

Jeg skal avrunde denne oppgaven med noen oppsummerende betraktninger rundt mine funn i lys av problemstillingen.

***Hva kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere?***

*En undersøkelse av to studietilbud rettet mot denne målgruppen.*

Bakgrunnen for innføringen av veilederordningen var en erkjennelse av at barnehagelærer- og lærerutdanningen ikke kan forberede den kommende læreren fullt ut på yrkeslivet, men at utdanningen kan sees på som et første steg i en livslang læringsprosess. For å mildne overgangen fra utdanning til yrkesliv og rekruttere og holde på dyktige lærere, skal nyutdannede tilbys veiledning av en utdannet og kompetent veileder.

Jeg har søkt gjennom dette masterprosjektet å gå i dybden for å prøve å finne ut hva som kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere. Hva slags kunnskaper, ferdigheter og holdninger har den kompetente veilederen? Og er det noe som skiller denne kompetansen fra veiledning av andre målgrupper, da spesifikt veiledning av studenter. Hva mener de som utdanner veilederne? Hva mener veilederne selv?

Funnene fra de to utdanningsinstitusjonene jeg har studert, viser at det er mye felles meninger om hva som kjennetegner en kompetent veileder for nyutdannede barnehagelærere. Det handler mye om kommunikasjons – og relasjonskompetanse, om evnen til å møte den andre med respekt, åpenhet, nysgjerrighet og anerkjennelse. Å kunne signalisere at de møtes som likeverdige, hvor begge har viktige ressurser som kan løftes frem. Det handler videre mye om kunnskap om veiledningsverktøy og evnen til å vurdere hva slags type veiledning som passer hvor. Alle informantene trekker og frem den positive betydningen av praksiselementene i utdanningen, selv om denne organiseres ulikt ved de to studiestedene.

Samtidig er det en del ulikheter. Ulikhetene handler om prinsipielle spørsmål; bør veilederutdanningen være profesjons – og rollespesifikk? Eller er veiledning

kontekstuavhengig og kan dermed læres gjennom en utdanning på tvers av profesjoner og roller?

Dette prosjektet har bare tatt for seg to utdanningsinstitusjoner som tilbyr denne veiledningsutdanningen. Men rapporten fra Rambøll (2015) bygger på undersøkelse av 4 utdanningsinstitusjoner som tilbyr veilederutdanningen rettet mot veiledere for nyutdannede lærere. Det foreløpige resultatet fra disse, viser og her at studiene er heterogene. Utdanningene er ulikt organisert, både i forhold til målgruppe, forholdet mellom teori og praksis, organisering av undervisning og faglitteratur (Rambøll, 2015).

Et stort spørsmål i denne sammenheng kan da være; Er det viktig? Har det noe å si at utdanningene er såpass forskjellige? Får det noen konsekvenser?

Jeg mener at det er viktig. Funn fra casestudien gjennomført av Rambøll (2015) viser at veilederne har til dels lik oppfatning av hva god veiledning er, men at veilederne utøver rollen ulikt. Funnene tyder på at forståelsen av og utøvelsen av veilederrollen blir påvirket av veilederutdanningen veilederne har tatt. Dette samsvarer med de funn jeg har gjort, da det er stor likhet mellom hva faglærerne artikulere som viktig og hva studentene ved det samme studiested vektlegger.

Heterogeniteten i utdanningene som tilbyr veilederutdanning for nyutdannede lærere kan gjøre det krevende å skulle vurdere om veilederutdanningene gir kompetanse og ferdigheter som skal til for å utøve veilederrollen på en kvalitativt god måte. Jeg tenker derfor at det i den videre utviklingen av veilederutdanningen, bør legges til grunn refleksjoner og drøftinger rundt de faglig prinsipielle sidene ved utdanningen. Drøftinger basert på forskningsbasert kunnskap om hva som er særegent både ved barnehagesektoren og for hva som faktisk er viktige faktorer for å utvikle faglig dyktige barnehagelærere som også velger å bli i dette viktige yrket.

## 8.0 Etterord

---

Det er mange som bidratt til denne oppgaven og som fortjener en takk! Først og fremst vil jeg takke mine informanter. Jeg har lært så mye av dere og deres bidrag har ført til mye egenrefleksjon både i forhold til denne oppgaven og ikke minst i forhold til egen utøvelse av veilederrollen. Deres bidrag har hatt avgjørende betydning for å kunne gjøre et dypdykk i denne tematikken. Jeg håper at jeg har klart å formidle deres tanker, meninger og refleksjoner på en god og respektfull måte.

En stor takk og til min arbeidsplass med leder og kolleger som har vært villig til å legge til rette for at jeg kunne jobbe redusert i perioder for å gjennomføre dette masterstudiet.

Jeg må også takke gode venninner som har oppmuntret meg til å uttrykke tro på at jeg skulle klare å bli ferdig når jeg innimellom har syntes at målet var langt unna. Turer med dere har vært og er en vitamininnsprøyting i seg selv!

Jeg vil også rette en stor, hjertelig takk til min veileder, Harald Øyvind Thuen, for gode, konkrete og ikke minst raske tilbakemeldinger. Dine oppmuntrende kommentarer og klare tanker har hjulpet meg mye!

Til sist, men ikke minst, takk til min familie, min mann og mine tre barn for tålmodig utholdenhet med en tidvis stresset studerende kone og mor. Jeg tror vi alle er lettet for at jeg har fått denne oppgaven i havn nå!

Alta, 10/5-2016

Kari Wallem Bøe



## 9.0 Litteraturliste:

---

- Amundsen, P (2006) *Fra reflekterende student til praktiserende pedagog – Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling*. I Når starten er godt – En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskolen og videregående opplæring.
- Arnesen C.Å, Aamodt,P.o (2010). *Fra lærerutdanning til skole*. NIFU-rapport 32. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Barbour,R.(2008) *Doing Focus Groups*. London: SAGE
- Befring E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Bjerkholt, E. (2012) *Åpning av lukkede rom*. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere. Doktorgradsavhandling.
- Brinkmann, S. (Red) , Tanggaard, L. (Red) (2012 ) *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burr, V. (1995) *An introduction to social constructionism*. London og New York: Routledge
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. St.meld 11 (2008-2009)
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2009) *Kvalitet i barnehagen*.St.mld 41 (2008-2009)
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2005, 2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Eik, L.T (2014) *Ny I profesjonen*. En observasjons – og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket. Doktoravhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Gilje, Nils og Harald Grimen (2000): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo. Universitetsforlaget
- Gnist. *Veilederutdanning*. Hentet fra <http://www.gnistweb.no/prosjekter/11/veilederutdanning.html>
- Gundem, B.B (1990) *Læreplanpraksis og læreplanteori*. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen, Willy (1999): *Aktør, handling og struktur*. *Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo. Tano Aschehoug.

- Handal, G. og Lauvås, P. (1999) *På egne vilkår*. Gjøvik: Cappelen akademiske forlag
- Hanssen B., Helgevold N. *Å trå over dørstokken. Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer*. I *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. (2010) Trondheim: Akademiske forlag
- Hatch, Amos (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany. State University of New York Press.
- Hennum, B.A., Østrem, S. (2016) *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hoel, T. L., Engvik, G., Hanssen, B. (red) (2010) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hoel, T L., Hanssen, B., Jakhelln, R. og Østrem, S. (2008) *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Høihilder, E.K, Olsen K-R (red) (2010) *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Vestfold: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Jensen, B.(2002) *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reizels forlag
- Karlsen, T.J. ( 2011) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo. Gyldendal akademisk
- Kvale S. / Brinkmann S (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lauvås, p. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Lingås, L. G og Olsen, K-R (2013) *Pedagogisk veiledning*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Lock, A., Strong, T. (2014) *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Cambridge: Fagbokforlaget.
- Moe, R., Norvik, S., Sataøen, S.O., (2013) *Ny som barnehagelærer. Om veiledning som støtte i profesjonell utvikling*. Oslo: SEBU forlag
- Olsen, H. (2003) *Veje til kvalitativ kvalitet? I Nordisk Pedagogik 1/2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rambøll (2015) Delrapport: *Evalueringsordning for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*.
- Regjeringen.no. RAPPORT . *Veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere - forslag til rammer for utdanningen*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veilederutdanning\\_arbeidsgrupperapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veilederutdanning_arbeidsgrupperapport.pdf)

- Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rønnestad, M.H (2008) *Profesjonell utvikling*. I Molander, A. og Terum, L.I (Red), Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby (2008) *Profesjonell utvikling*. I Molander, A. og Terum, L.I (Red), Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K., (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen. Fagbokforlaget
- Silverman, D. (2013): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London. Thousand Oaks. New Delhi. Sage Publications Ltd. (3<sup>rd</sup> Edition).
- Spetalen, H.(2010) *Kompetansebegrepet I profesjonsutdanning*. I småskrift 2/2010, Høgskolen i Akershus
- Stake, R.E. (2000) Case studies. I N.K. Denzin og Y.S.Lincoln (red) Handbook of qualitative Research (s.443 – 466). Thousand Oaks, CA: STAKE.
- Ulvik,M(red), Smith,K.(2010) *Veiledning av nye lærere*. Nasjonale og internasjonale perspektiver. Oslo: Universitetsforlaget
- Veenman S (1984). *Percieved problems of beginning teachers*. Review of Educational Research 54(2)
- Wibeck,V.(2000) *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB
- Yin, R.K (2003) Case study research. Newbury Park, CA: SAGE
- Ødegård, Elin (2011) Doktoravhandling. *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket.
- Østrem, Sissel (2015) *Veiledning som redskap I profesjonell utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Stake, R.S (1994/2000): *Case studies*. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) Handbook of Qualitative Research (2ndEd.) Thousand Oaks, London. New Delhi: SAGE Publications, INC.
- Utdanningsdirektoratet (2012) *Veiledning av nyutdannede. En god overgang fra utdanning til yrke er naturlig del av en god barnehagelærer- og lærerkvalifisering*. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>).