

MASTEROPPGAVE  
Barnehagekunnskap  
November 2022

«Noe vi ikke gjør»

Veiledning i barnehagen - fra assistentenes opplevelser og perspektiv  
(Guidance in the kindergarten - from the assistant's experiences and  
perspective)

Elin Ødegård, kandidatnummer 302



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for barnehagelærerutdanning

## Forord

Nå som masteren endelig skal leveres, er det tid for å takke og skrive noen ord til ettertanke. Det har vært en lang reise, som har følt uendelig mange ganger. Jeg har fått mye kunnskap om feltet veiledning i barnehagen, og lært mye om den utfordrende rollen det er å være forsker. Det å skrive masteroppgave med 100 % jobb i barnehage, har ikke vært lett. Spesielt utfordrende har det vært å lede en barnehage gjennom koronapandemien og rødt nivå. Samfunnet har vært preget av en pandemi - stengte biblioteker, veiledninger over Zoom og intervjuer skjermet fra andre mennesker. Men alt går til slutt!

Interessen for å skrive masteroppgave om veiledning begynte etter å ha gått en videreutdanning innen pedagogisk veiledning ved Høgskolen i Østfold. Etter dette har jeg aktivt brukt veiledning i barnehagen både som pedagogisk leder, styrer og øvingslærer. Veiledning er en arbeidsmetode som har skapt stor kompetanseutvikling og lærerike møter med andre. Jeg opplever et sterkt behov for veiledning og tid til refleksjon hos alle som jobber i barnehagen. Det finnes så mye kunnskap, erfaring og muligheter i personalgrupper som i liten grad blir benyttet. Veiledning kan være en flott måte å få reflektert rundt barnehagens innhold og praksis i større grad. Det har vært utfordrende å finne frem i litteratur og forskning knyttet til oppgaven, men mye lærdom. Jeg har prøvd å dykke inn i Levinas sine tanker, og hans gjennomtenkte budskap har vært spennende, men også utfordrende å prøve å få innsikt og forståelse i - spesielt å knytte tankene hans inn i veiledningens og pedagogikkens verden.

Jeg vil takke min flotte ektemann som har hørt på all klaging og frustrasjon og støttet meg gjennom disse årene. I oppstarten av masteroppgaven, fant vi ut at vi skulle ha vårt første barn. Min mor har stilt som barnevakt, slik at jeg har fått tid til masteroppgaven. Det har ikke vært lett å få fullført denne masteroppgaven med lite søvn, et lite barn og en hektisk hverdag. Dermed leveres denne oppgaven med stor stolthet og glede over mer fritid.

Jeg vil også takke min flotte tvillingsøster, som har fått meg ut på joggeturer og vært en stor støtte i disse årene. Takk til min gode venn Lars Vågmo for korrekturlesing.

Deltagerne i oppgaven må også takkes! Det har vært så spennende og lærerikt å møte dere. Det var en utfordring å få tak i deltagere til forskningsprosjektet, så jeg er så takknemlig for at dere kunne stille. Dere har delt av all deres innsikt, erfaringer og kompetanse. Gjennom disse intervjuene har jeg lært mye om assistenter og fagarbeidere sine erfaringer med veiledning.

Elin Ødegård, Masteroppgave i barnehagekunnskap, emnekode MBD5900

Til slutt vil jeg takke min veileder Salman Türken. Med lite erfaring innenfor feltet veiledning, tok han utfordringen på strak arm. Det har blitt mange timer med veiledning og interessante samtaler som har gjort det mulig å levere en masteroppgave.

Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt ferdig!

Elin Ødegård

Oppgaven dedikeres til min kjære datter Emma, 1 år

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er veiledning av assistenter i barnehagen. Målet for oppgaven er å løfte frem assistentenes opplevelse av hva slags veiledning som blir gjennomført i barnehagen og hva de har behov for når det gjelder deres egen kompetanseutvikling. Undersøkelsen setter også søkelys på relasjonen mellom veileder og veisøker i veiledningene, og betydningen dette har for arbeidet i barnehagen. Problemstillingen i oppgaven er: Hvordan opplever assistentene veiledning i barnehagen?

Temaet er valgt med tanke på den store utviklingen som har vært i barnehagesektoren de siste ti årene, med spesielt søkelys på kvalitetsutvikling. De ansatte i barnehagen er den viktigste faktoren for å skape kvalitet i barnehagen. Det er en overvekt av ufaglærte ansatte i barnehagen, og deres kompetanse er essensiell for å bidra til å skape kvalitet. Veiledning kan være et verktøy for å skape kompetanseutvikling hos de ansatte i barnehagen - både assistenter, fagarbeidere og pedagogiske ledere.

I oppgaven er det brukt kvalitativ metode for å innhente informasjon og søke svar på problemstillingen. Masteroppgaven er fenomenologisk i sin tilnærming og metoden anvendt i oppgaven er semistrukturerte intervjuer med seks assistenter i Oslo og Viken.

Avhandlingen viser at assistentene i stor grad ønsker og etterlyser veiledning i deres arbeidshverdag. Deltagerne ønsker både mer formell og uformell veiledning. Flere trekker frem at de har få erfaringer med veiledning, men at den veiledningen som har blitt gjennomført ofte har ført til kompetanseutvikling hos deltagerne. Flere av deltagerne trekker frem at de også kunne tenkt seg flere kurs for å heve kompetansen sin. Deltagerne trekker frem ulike grunner til hvorfor veiledningen har blitt gjennomført i liten grad, og de rammefaktorene som nevnes oftest er tid og ressurser. I flere av barnehagene har det vært forsøkt å starte med systematisk veiledning over flere år, men på grunn av sykdom, fravær og andre arbeidsoppgaver har veiledningen uteblitt. Et viktig funn er i hvor stor grad deltagerne iligger relasjonens verdi til veileder. Det uttrykkes at relasjonen er essensiell for at deltagerne skal oppleve veiledningen som god. Flere av deltagerne setter ord på det å bli sett og at veileder klarer å se deres behov. Andre av deltagerne trekker frem dårlige erfaringer når det kommer til relasjonen til veileder, og at dette har påvirket veiledningen og deres evne til å reflektere i stor grad.

En gjennomgang av eksisterende litteratur viser at det er gjennomført lite forskning knyttet til veiledning i barnehagen, spesielt når det kommer til assistenter. Forskningsarbeidet viser at det er behov for mer forskning knyttet til veiledning i barnehagen. Det hadde også vært spennende å se mer på kompetansenivå og kompetanseutvikling hos assistenter og fagarbeidere. En overvekt av de ansatte i barnehagen er assistenter og fagarbeidere, og det er derfor viktig at det blir satset på kompetanseutvikling hos denne arbeidsgruppen.

## Abstract

The theme for this master thesis is guidance of assistants in the kindergarten. The purpose is about the assistants' experience of the guidance that is carried out in the kindergarten and what their needs are when it comes to their competence development. The survey also focuses on the relations between the supervisor and pathfinder, and what these relations means in their daily work in the kindergarten. The topic question is: How does the assistants experience the guidance in the kindergarten?

The theme is selected after the big development that has been happening the last ten years in the kindergarten sector, with special spotlight on quality development. The employee in the kindergarten is the most important factor to develop quality. There is a bigger majority of the employees that do not have any formal education, there for the development of their competence will be essential to contribute to higher quality. Guidance can be a tool to create competence development for the employees in the kindergarten. Both assistants, skilled workers, and the kindergarten teachers.

Qualitative methods are used for this thesis to gather and search for answers to the topic question. The master thesis is phenomenological in its approach and the method that has been used is semi-structured interviews with six assistants in Oslo and Viken.

The thesis shows that the assistants largely want and calls for more guidance in their work. The participants want both informal and formal guidance. Several of the participants talk about their lack of experience with guidance, but the guidance that have been carried out often has led to competence development. Several of the participants mentions the fact that they also want more courses to elevate their competence. The participants have several reasons to why the guidance has been lacking in their daily work. The biggest framework factors that are mentioned is time and resources. In several of the kindergartens there has been made attempts to start with systematic

guidance, but because of sick leave, absence and other work tasks, the guidance has been left out.

An important find is that the participants impose the relationship with the supervisor as very important. The relationship is essential for their experience during the guidance. The participants talk about the importance of the supervisor to see them and their needs. Several of the participants highlight bad experiences with their supervisor, which affected the guidance and their ability to reflect.

A review of the existing literature shows that there has been carried out little research regarding guidance in the kindergarten, especially when it comes to assistants. My research shows the need for more research when it comes to guidance in the kindergarten. It would be interesting to investigate the competence-level and development within the assistants. Many of the employees in the kindergarten is without formal education, and therefore it is very important that the competence level is develop for this group.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Presentasjon av problemstilling og avgrensning .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Oppgavens oppbygning: .....</b>	<b>10</b>
<b>2.0 Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Tidligere forskning .....</b>	<b>14</b>
2.1.1 Kompetanseutvikling .....	14
2.1.2 Kompetanseutvikling for barnehageassistenter .....	17
2.1.3 Veiledning .....	18
2.1.4 Relasjonens påvirkning på veiledning .....	19
<b>2.2 Barnehagen som lærende organisasjon .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Kompetanseutvikling .....</b>	<b>22</b>
<b>2.4 Veiledning .....</b>	<b>23</b>
2.4.1 Veiledning som begrep .....	24
2.4.2 Formell og uformell veiledning .....	25
2.4.3 Ulike typer samtaler .....	25
<b>2.5 Relasjonen mellom veileder og veisøker .....</b>	<b>26</b>
2.5.1 Møtet med et annet menneske .....	27
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Semistrukturert intervju .....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 Deltagere .....</b>	<b>31</b>
<b>3.3 Gjennomføring av intervjuer .....</b>	<b>32</b>
<b>3.4 Epistemologisk tilnærming .....</b>	<b>33</b>
<b>3.5 IPA- Interpretative Phenomenological Analysis .....</b>	<b>34</b>
<b>3.6 Troverdighet, overførbarhet og refleksivitet .....</b>	<b>34</b>
<b>4.0 Analyse .....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 Assistentenes ambivalente syn på veiledning .....</b>	<b>38</b>
4.1.1 Drøftelse .....	40
<b>4.2 Lite veiledning i praksis .....</b>	<b>43</b>
4.2.1 Drøftelse .....	45
<b>4.3 Ulike rammefaktorer skaper utfordringer for gjennomføring av veiledning .....</b>	<b>46</b>
4.3.1 Drøftelse .....	47
<b>4.4 Ulike opplevelser med barnehagens kultur for refleksjon og veiledning .....</b>	<b>49</b>
4.4.1 Drøftelse .....	52
<b>4.5 Relasjonen er essensiell for at veiledningen skal bli god .....</b>	<b>53</b>
4.5.1 Drøftelse .....	54
<b>4.6 Ønske om kompetanseutvikling gjennom veiledning og kurs .....</b>	<b>57</b>
4.6.1 Drøftelse .....	58
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>63</b>
<b>5.1 De videre implikasjoner .....</b>	<b>66</b>

<b>6.0 Litteraturliste .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i studien, samt samtykkeerklæring .....</b>	<b>75</b>



## 1.0 Innledning

Mange år som pedagogisk leder og styrer i barnehage, har gitt meg noe innsikt i praksisen rundt veiledning. Det har vært gjennomført lite veiledning i de barnehagene jeg selv har jobbet i. Den erfaringen jeg har med veiledning har vært positiv, og jeg ønsker å få mer kunnskap om veiledning som arbeidsmetode i barnehagen.

Det finnes lite forskning knyttet til assistenter i barnehagen, det er gjennomført mer forskning knyttet til barnehagelærere (Løkken & Gradovski, 2014). Meld. St. 24 (2012-2013) «Fremtidens barnehage» trekker frem at systematisk satsning på kompetanseutvikling i barnehagen er et viktig mål, spesielt når det gjelder de ansatte uten relevant utdanning og erfaring. Meldingen trekker også frem behovet for god ledelse, og at barnehagen har en kultur for å oppdatere og utvikle seg faglig (Meld. St. 24 (2012-2013), s. 3). Strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» ble utgitt i 2013. Strategiens mål er å rekruttere og beholde barnehagelærere i yrket, heve kompetansen for alle ansatte i barnehagen og å øke statusen for arbeidet i barnehagen. Strategien var satt til å gjelde fra 2014 til 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er kommet en revidert utgave av strategien i 2022 (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Steinnes (2014) viser at et mindretall av assistentene opplevde å få veiledning. Dette støttes av funnene til Nicolaisen og Seip (2014). De finner at assistentene savner både at de pedagogiske lederne er mer på avdeling, men også det å bli veiledet i arbeidet. Gotvassli et al. (2012) kartla kompetansebehovet i barnehager, og fant at veiledning rundt arbeidet i barnehagen er et tiltak som foretrekkes av alle ansattgruppene i barnehagen. Det blir derfor viktig i denne undersøkelsen å se nærmere på om veiledning kan være med på å øke kompetansen hos assistenter og fagarbeidere i barnehagen. Det er i dag ingen formelle krav til assistentrollen i form av formell utdanning, og denne ansattgruppen er sammensatt; assistentene i barnehagen er ikke en homogen gruppe. De har ulik erfaring, kompetanse, alder, bakgrunn og utdanning (Lundestad, 2011). I denne oppgaven vil det ikke differensieres mellom fagarbeidere og assistenter, fordi jeg setter søkelys på de ansatte uten barnehagelærerutdanning. Dermed brukes begrepet assistenter gjennom oppgaven.

Forskningen som gjennomføres i denne masteroppgaven vil være knyttet til hva slags veiledning assistentene opplever at de får og hvordan de opplever å bli tatt vare på i veiledningen, altså den relasjonelle siden ved veiledningen. Det er gjennomført lite forskning direkte på assistenter, og i mange undersøkelser er søkelyset på pedagogiske ledere og styrere. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, heretter betegnet EuCoRe, sin undersøkelse fra 2011 viser at

assistentene har i noen undersøkelser en birolle, i forskning som omhandler ledelsesdilemmaer, flat struktur i barnehagen og i kontekst til utfordringer som barnehagelærere har (EuCoRe, 2011). Det er få undersøkelser hvor assistentene er i fokus. EuCoRe sin undersøkelse viser også at assistenter i liten grad har tilgang til kompetanseutviklingsprogrammer og deltakelse på møter (ibid).

Gotvassli (2013) trekker frem at evnen til å omstille seg vil være den største hovedutfordringen for ansatte i barnehagen fremover, samtidig som det vil stilles høyere krav til innhold i barnehagene og de ansattes kompetanse. For noen ansatte kan de nye kravene og endringene som har skjedd de siste ti årene være spennende og engasjerende, mens for andre ansatte kan det være utfordrende. Veiledning kan være med på å skape trygghet hos personalet i utførelsen av sine arbeidsoppgaver, og kan styrke barnehagen som organisasjon hvis det legges til rette for refleksjon over egen praksis (Schei & Kvistad, 2012). Dermed kan veiledning være en arbeidsform for å møte de økte kravene og endringene i barnehagesektoren. I norske barnehager jobber mange ansatte uten formell utdanning. Assistenter utgjør fortsatt den største andelen av bemanningen i barnehagene. Det er i 2020 43,3 % med barnehagelærerutdanning eller tilsvarende utdanning som jobber i barnehage. Dermed er 56,7 % ufaglærte eller fagarbeidere. Grunnbemanningen i norske barnehager er variert og består av ulike yrkesroller (Barnehagefakta, 2022).

Barnehagesektoren generelt har fått mye oppmerksomhet det siste tiåret fordi myndighetene ønsker at alle barn skal få et like godt barnehagetilbud uansett hvor de bor. Fra å ha kvantitet i fokus, har det vært et skifte til at kvalitet nå er i søkelyset (Larsen & Slåtten, 2014). De største barnehagestudiene GOBAN (Bjørnstad et al., 2013) og Blikk for barn (Hernes et al., 2019) viser at kvaliteten i norske barnehager varierer. 13 % av barnehagene har dårlig kvalitet og 78 % av barnehagene skårer middels i tilbudet til de yngste barna. Et godt barnehagetilbud har stor betydning for deres utvikling og læring (Lekhal et al., 2016). Økt kunnskap om barn og barnehagens betydning har skapt mer oppmerksomhet på barnehageprofesjonen både politisk, i samfunnet generelt og innad i barnehagene (Børhaug et al., 2018). Utviklingen i barnehagesektoren de senere årene har vært stor utbygging av barnehager, flere barn som går i barnehagen og mangel på pedagogisk personale (ibid). Det har vært et stort fokus på å øke antall barnehagelærere, uten at utdanningskapasiteten har økt i tilstrekkelig grad knyttet til utbyggingen av barnehager. Det er forsøkt ulike tiltaksplaner og rekrutteringskampanjer til yrket, men andelen barnehagelærere har ikke økt i stor grad (Carson & Birkeland, 2017). Med økt søkelys på barnehagens innhold og kvalitet, har også søkelyset på utvikling av de ansattes kompetanse blitt sterkere. Personalets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for å skape et barnehagetilbud med god kvalitet (Hannevig et al., 2020).

### 1.1 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

Barnehageloven (1995) og rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) setter høye krav til de ansatte som jobber i barnehagen. Både formålsparagrafen i barnehageloven og formålet i rammeplanen nevner danning, omsorg, lek og læring som viktige kjernebegreper som skal prege barnehagens hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette setter store krav til alle ansatte i barnehagen, også til assistentene. Med så mange assistenter i dagens barnehager vil assistentene være en stor del av personalet som møter barna hver dag. Skal vi satse på kvalitet i barnehagene, må alle ansatte være med i kompetanseutviklingen. Veiledning har som formål å øke kompetansen i barnehagen, og kan være en arbeidsmetode for å oppnå kompetanseutvikling. Problemstillingen for oppgaven er som følger:

#### **Hvordan opplever assistentene veiledning i barnehagen?**

For å komme nærmere et svar på denne problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende utdypende spørsmål:

1. Hva slags uformell og formell veiledning får assistentene i sin hverdag?
2. Hvordan opplever assistentene veiledning som kompetanseheving?

Ulleberg (2014) vektlegger det å undersøke relasjonsperspektivet i veiledning. I alle relasjoner foregår det kommunikasjon. Læring skjer i møte med andre mennesker. Denne læringen skjer ut fra våre erfaringer og forståelser, som knyttes sammen med nye elementer. I en samtale vil vi alltid kommunisere om både innhold og den relasjonelle delen. Samtidig som vi kommuniserer om innholdet i samtalen, vil vi også kommunisere indirekte om relasjonen i forholdet (ibid). Relasjonen mellom veisøker og veileder vil ses på i dette forskningsarbeidet for å få innblikk i om det har innvirkning på veiledningen og praksis. Veisøker er i dette tilfellet assistenten eller fagarbeider, mens veileder er pedagogisk leder eller styrer.

Derfor er det tredje utdypende spørsmålet i oppgaven:

3. Hvordan påvirker relasjonen mellom veileder og veisøker veiledningene?

### 1.2 Oppgavens oppbygning:

Problemstillingen jeg har åpner opp for et subjektivt perspektiv fra assistentene når det kommer til hvordan de opplever veiledning i barnehagen sin. Fokuset ligger på hvordan de selv erfarer veiledningen, hva slags veiledning de opplever å få og hvordan relasjonen mellom veileder og

veisøker påvirker innholdet i veiledningene. Dette innebærer både uformell og formell veiledning, og det vil i oppgaven skilles noe mellom de ulike veiledningsmetodene.

Oppgaven er delt inn i forskjellige kapitler. Kapittel 1 viser til innledning, bakgrunn for valg av tema og jeg vil gjøre rede for problemstillingen i oppgaven. Kapitlet gir også noe informasjon om utviklingen i barnehagesektoren, og avgrensning i oppgaven.

I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere forskningsarbeider og relevant læreplanteori som igjen skal danne grunnlag for forskningsmetode og analyse. I teoridelen vil jeg dele inn i fem deler. Den første delen vil handle tidligere forskning på feltet. Den andre delen handler om barnehagen som en lærende organisasjon med utgangspunkt i veiledning. Del tre handler om kompetanseutvikling i barnehagen med hovedfokus på veiledning som metode. Den fjerde delen vil handle om veiledning, spesielt knyttet til barnehagen. Det siste delen vil handle om relasjonens betydning på veiledning, spesielt knyttet opp til Levinas (1972) tanker.

Kapittel 3 vil omhandle forskningsmetode og gjennomføringsprosessen. Her vil utvalget og innholdet i intervjuene bli belyst. Det er benyttet semistrukturerte intervjuer med seks assistenter eller fagarbeidere i barnehagen. I denne delen går jeg nærmere inn på forskningsdesign og den epistemologiske tilnærmingen i oppgaven. I denne oppgaven er det benyttet kvalitativ forskningsmetode ut fra et sosialkonstruktivistisk syn. Jeg kommer i siste del av kapitlet inn på etiske problemstillinger knyttet til oppgaven.

I kapittel 4 vil jeg redegjøre for sentrale funn fra datainnsamlingen, som blir koplet til relevant teori gjennom analyse og drøfting. Jeg vil ta for meg et og et tema hvor jeg først legger frem en analysedel og så drøftingsdelen rett etter for å skape en rød tråd i oppgaven. Det er seks temaer i analyse- og drøftingsdelen. Kapittel 5 inneholder en avslutning. Her trekker jeg frem de momentene jeg mener er mest sentrale, samt videre implikasjoner. Oppgaven avsluttes med en fullstendig litteraturliste og intervjuguiden som vedlegg.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

Det er mye litteratur knyttet til veiledning. Det finnes lite forskning knyttet til veiledning i barnehagen, spesielt når det kommer til assistentene (Bjerkholt, 2018). Sivertsen (2004) har skrevet om veiledning i barnehagen som en metode for utvikling i organisasjonen. Han skriver om hvorfor refleksjon og en åpen kultur er viktig for å skape god veiledning. Ødegård (2005) har skrevet om veiledning av nyutdannede førskolelærere. Hun skriver at innen veiledning i barnehage er det viktig at vi skifter fokus fra meg til oss. Det innebærer at for å skape utvikling må vi få med alle de ansatte i barnehagen, og skape en kultur hvor vi kan lære av hverandre. Dehli (2018) skriver om formell veiledning i barnehagen. Dehli sin oppgave setter søkelys på hvordan de pedagogiske lederne benytter formell veiledning og hvordan de begrunner sin egen veiledningspraksis. Fimreite (2022) skriver om systematisk kollegaveiledning og kollektiv kunnskap i barnehagen, og hvordan dette kan føre til kompetanseutvikling og læring i barnehagen.

En nasjonal kartlegging (Gotvassli et al., 2012) viser at styrere og eiere i barnehagen, ser et større behov for kompetanseutvikling jo mindre utdanning de ansatte har. De ser derfor at behovet for kompetanseutvikling er størst hos assistentene i barnehagen. 63% av styrerne mener at assistentene har et sterkt behov for kompetanseutvikling innenfor kjerneområdene, som lek, omsorg og læring. Halvparten av de spurte ser et like stort behov for kompetanseutvikling hos barnehagelærerne. Kartleggingen viser at styrere og eiere ser et større behov for kompetanseutvikling enn de ansatte selv. Det som er interessant er at assistentene etterspør i stor grad veiledning og kompetansehevingstiltak. Over halvparten av de spurte assistentene og fagarbeiderne er interessert i å ta mer formell utdanning. Det blir trukket frem i undersøkelsen at økonomi er en stor barriere for kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Fra 2009 hadde alle barn lovfestet rett til barnehageplass. Dette har skapt økt fokus og krav til barnehagen fra det offentlige (Lov om barnehagen, § 12a, 1995). Det har skjedd store forandringer i barnehagene de siste 10 årene, ved at fokuset før lå på kvantitet, mens det nå settes søkelys på kvalitet. Kvaliteten i barnehagen handler i stor grad om personalets kompetanse, voksentetthet og pedagogtetthet (Carson & Birkeland, 2017). Dermed vil det være et stort behov for kompetanseutvikling også hos assistentene. Sjøbstads definisjon på barnehagekvalitet er «barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier for hva en god barnehage er» (Sjøbstad, 2002, s.17). En annen forandring i barnehagesektoren er at det er større barnehager, og en tydeligere hierarkisk struktur hvor det er opprettet flere ledernivå med fagledere og enhetsledere

som er over pedagogisk leder. Styrere delegerer blant annet oppgaver som sykefraværsoppfølging, lønnsrapporter og medarbeidersamtaler til de pedagogiske lederne. Dette er fordi styrerne har fått flere oppgaver selv, og flere ansatte å ha personalansvar for. Dette påvirker graden av tilstedeværelse og mulighet til å lede sin avdeling for de pedagogiske lederne (Hannevig et al., 2020). Moen og Granrusten (2013) har i sin undersøkelse funnet at styrere bruker mer tid på personaloppgaver og administrative oppgaver enn tidligere. Samtidig opplever de pedagogiske lederne at de også må bruke mer tid på personalarbeid og administrasjon, og at det blir mindre tid til å være med barna. Styrere og pedagogiske ledere opplever en økning i andelen delegerte arbeidsoppgaver, og et større arbeidspress.

I 2017 kom det en ny rammeplan for barnehagens innhold. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) tydeliggjør pedagogisk leder sitt ansvar for å veilede de øvrige ansatte, slik at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det daglige arbeidet. I rammeplanen er det ikke utdypet nærmere hva veiledning er og hvordan pedagogene skal gjennomføre veiledningen. Ordet veiledning blir nevnt 1 gang i rammeplanen, når det kommer til å veilede barn. Ordet veilede blir nevnt 2 ganger (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Barnehageloven (1995) blir ordet veiledning nevnt tre ganger, i kontekst av at kommunen skal veilede barnehagene ved behov. I den tidligere rammeplanen blir ordet veiledning brukt hele åtte ganger, men da er begrepet knyttet til å veilede barn eller få ekstern veiledning fra helsestasjon eller PPT (Kunnskapsdepartementet, 2011). I de fremste styringsdokumentene har veiledning lite plass. The Organization for Economic Cooperation and Development (2015), forkortet OECD, finner i sin rapport at det er behov for at pedagogiske ledere får mer tid til veiledning og opplæring av ufaglærte ansatte. I samme rapport problematiserer OECD andelen barnehagelærere og andre ansatte som en særlig utfordring i norske barnehager, fordi det er et stort antall uten barnehagefaglig utdanning. Det problematiseres også at det ikke finnes noen form for obligatorisk kompetanseutviklingsprogram for personalet uten barnehagelærerutdanning, og de anbefaler en nasjonal strategi for å utbedre dette (Meld. St. 19 (2015-2016), s.13). Barnehagelærere skal lede et personale der 27% har barne- og ungdomsarbeiderutdanning, og over 27% av personalet har annen bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) for barnehager skriver tydelig om pedagogisk leder sitt ansvar:

*Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8).*

Dette innebærer en bindende arbeidsoppgave for pedagogene, fordi det står skal, og er dermed ikke en oppgave som kan velges bort. Den pedagogiske lederen og styreren i barnehagen, har minst en treårig høgskoleutdanning, og har ansvaret for å formidle kunnskapen på en konstruktiv måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Veiledningsansvaret i barnehagen ligger hos de pedagogiske lederne og styrere. De skal veilede vikarer, assistenter med ulik kompetanse, ferdigutdannede fagarbeidere, nyansatte assistenter og barnehagelærere, lærlinger og barnehagelærerstudenter. De skal veilede både enkeltpersoner og grupper med ulik erfaring i barnehagen (Carson & Birkeland, 2017).

## 2.1 Tidligere forskning

Her vil jeg trekke frem ulike forskningsprosjekter som er gjennomført som handler om veiledning. Det finnes flere forskningsarbeider som kunne være aktuelt å trekke frem, men jeg trekker frem de som er mest relevant.

### 2.1.1 Kompetanseutvikling

Kunnskapsdepartementets satsingsprosjekt GLØD (Kunnskapsdepartementet, 2013) hadde som overordnet mål å styrke kompetansen til ansatte i barnehagen og øke andelen ansatte med høy kompetanse. De skulle utforme en helhetlig kompetansestrategi for barnehagene. Dette skulle igjen være med på å øke kvaliteten i barnehagene. Målet skulle nås ved å heve kvaliteten på barnehagelærerutdanningen, øke rekrutteringen av barnehagelærere til barnehagen, øke rekrutteringen av personale med relevant høyere utdanning, øke rekrutteringen av fagarbeidere og øke kompetansen i barnehagene. Denne strategien ble lagt frem i 2013, og Utdanningsdirektoratet har fått i oppgave å iverksette strategien i 2014-2020 (ibid). Denne strategien har blitt revidert i 2022, og den nye strategien skal gjelde fra 2023-2025 (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det ble i 2022 bevilget 400 millioner kroner ekstra til barnehagene som skal brukes til kompetansehevingstiltak hos de ansatte. I denne strategien kommer det frem at de skal fortsette å satse på å øke andelen barnehagelærere og fagarbeidere (ibid). Barnehagen beskrives i den nye rammeplanen som en lærende organisasjon, og GLØD ønsket å utvikle en strategi for å oppnå dette ved å skape gode rammer for systematisk kompetanseutvikling i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det har etter 2013 blitt opprettet GLØD-nettverk i ulike fylker, og det er en nasjonal satsning som utføres lokalt for å øke kompetansen i barnehagene (Hannevig et.al., 2020). Jeg trekker frem et eksempel fra Follo-distriktet om den lokale utførelsen av satsningen.

I etterkant av kompetanseutviklingsprogrammet basert på GLØD, hadde de i 2017 en dialogkafe i Follo-distriktene (Hannevig et al., 2020). 50 pedagogiske ledere fra seks kommuner var med på undersøkelsen. Blant annet ble det her satt søkelys på veiledning. Pedagogene i undersøkelsen understreker hvor viktig det er å skille mellom ulike former for samtaler. Noe er veiledning, noe er opplæring, noe rådgivning og annet er diskusjon. De trekker frem at det er essensielt at pedagogene er bevisst på forskjellen i de ulike samtaleformene (ibid).

Pedagogene i dialogkafeen trekker frem styrerens rolle som meget viktig (Hannevig et al., 2020). For at veiledning skal bli gjennomført må styreren prioritere og iverksette veiledning som arbeidsmetode og skape en struktur og et system for systematisk veiledning i barnehagen. Hvis ikke styreren iverksetter og systematiserer veiledning, mener pedagogene det er vanskelig å gjennomføre veiledningen i praksis. De peker på utfordringer med tid til å utøve sin rolle som pedagogiske ledere og finne tid til veiledning. Det er mange ulike fokus som gjør arbeidsdagen kompleks, og noen av deltagerne mener at det er utydelig hvordan de skal fylle alle arbeidsoppgavene sine (ibid).

Et annet moment de pedagogiske lederne trekker frem er at det blir skapt et miljø og klima for at veiledning oppleves som trygt og positivt, samt at man kan gi tilbakemelding på den enkeltes arbeid. Det trekkes frem som en utfordring med tanke på både formell og uformell veiledning at det er lite tid til dette i en hektisk barnehagehverdag. En annen utfordring knyttet til veiledning av assistenter som pedagogene har møtt på, er at enkeltansatte ikke ønsker veiledning eller mener de ikke har behov for det. En tredje utfordring kan være at assistenter og fagarbeidere ser på veiledningen som kritikk på deres arbeid, som igjen skaper mindre motivasjon. Her trekker de frem at som pedagogisk leder må man tørre å gi veiledning til alle, begrunnet i respekt for barna og deres behov.

Undersøkelsen viser at pedagogene setter pedagogens evne til å opparbeide tillit hos medarbeiderne som viktig. De ønsker å fremstå som en troverdig rollemodell, og det ser de som en viktig del av å opparbeide tillit hos sine assistenter. Ved å skape tillit tror de dette vil bidra til at den pedagogiske lederen kan utvikle alle medarbeiderne sitt potensiale. De snakker om at veilederen både må være tøffe, men også vennlige. I det legger de at veilederen må være tydelige i sin kommunikasjon, men samtidig sette søkelys på at det er positivt og at veisøkeren opplever mestringfølelse. I det å være tøff legger de også at veilederen må tørre å utfordre, for å heve det faglige nivået. For å få til dette ønsker pedagogene mer kompetanse innen veiledning, helst gjennom formell videreutdanning i pedagogisk veiledning. De trekker frem at det er viktig at assistentene får tenke selv og at de ikke får fasisvar av pedagogene. En løsning de pedagogiske lederne i undersøkelsen trekker frem, kan være at pedagogene i større grad må forklare og diskutere i personalgruppen hva veiledning er og skal innebære. Forståelsen hos assistentene av begrepet veiledning og hva veiledning innebærer blir det



stilt spørsmålstegn ved av pedagogene. Ved at forståelsen for veiledning blir større, kan det være med på å skape en kultur for refleksjon og åpenhet. De pedagogiske lederne i undersøkelsen trekker frem den store verdien og selvfølgeligheten i at alle pedagoger skal drive veiledning, og at det ikke er en arbeidsoppgave som kan velges bort. Undersøkelsen viser også at pedagogene ser at veiledning må settes i system for at det skal være en del av et kompetanseløft i barnehagene. De anser at styreren har en essensiell rolle i dette arbeidet. Uformell og formell veiledning blir tatt opp, og pedagogene anser at begge formene for veiledning er viktige (Hannevig et al., 2020).

Rapporten barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv (Børhaug et al., 2018) kom som et ønske om fremtidig utvikling av sektoren fra Kunnskapsdepartementet. Ekspertgruppen skulle dokumentere barnehagelærerrollen som profesjon, og drøfte hvordan profesjonen kan utvikles. Rapporten bygger på tidligere empirisk forskning. Noen av funnene i rapporten viser til at veiledning som arbeidsform er et tiltak som vil føre til utvikling av kunnskap og kompetanse i barnehagen. Rapporten viser samtidig til at de pedagogiske lederne har lite tid til veiledning, og at veiledningen gjerne blir uformell ved at de pedagogiske lederne er rollemodeller i hverdagen. Andre grunner til at det er vanskelig å gjennomføre veiledning er at det er trange organisatoriske rammer og konkurranse mellom parallelle prosjekter og satsningsområder slik at veiledning ikke blir prioritert. Ekspertene konkluderer i rapporten med et behov for kompetanseutvikling hos de pedagogiske lederne som veiledere og deres kunnskap om veiledning, som igjen kan være med på å styrke kvaliteten i barnehagen (ibid).

I Børhaug et al. (2018) sin rapport henviser de til flere forskningsarbeider knyttet til veiledning. Fimreite og Fossøy (2018) finner i sitt aksjonsforskningsarbeid at kollegaveiledning over tid bidrar til kompetanseheving i barnehagen, hvor det blir et økt faglig fokus og det blir et større rom for å kritisk reflektere over sine egne handlinger. Kvistad et al. (2013) finner i sin studie at veiledning, dialogseminar og praksisfortellinger bidrar til at barnehagelærere utvikler en reflekterende holdning til sin egen praksis.

Kasin og Gulbrandsen (2022) henviser i sin rapport til at det er et mål om å øke andelen barnehagelærere med masterutdanning fra myndighetenes side. Det er få tall etter 2012 på hvor mange barnehagelærere som har masterutdanning og hvor mange av de som jobber i barnehage. I deres undersøkelse kommer det frem at de masterutdannede i liten grad har brukt eller tilpasset sine arbeidsoppgaver ut fra deres utdanning. De viser til at det politiske målet om å øke andelen barnehagelærere med masterutdanning i liten grad har blitt fulgt opp med konkrete tiltak og at det er et behov for å konkretisere stillinger for barnehagelærere med mastergrad. Det kommer frem i

undersøkelsen at halvparten av de med masterutdanning har ansvar for veiledning i barnehagen der de jobber (ibid).

Gotvassli (2012) presenterer et forskningsarbeid gjennomført av Trøndelag Forskning og Utvikling hvor de har kartlagt kompetansebehovet i barnehagene i Norge. Et av funnene er at 71,1 % av ansatte ønsker veiledning knyttet til arbeidet i barnehagen som kompetansehevingsform (Gotvassli, 2013). Dehli (2018) finner i sin undersøkelse at formell veiledning blant pedagogiske ledere blir brukt ulikt. I størst grad benyttes formell veiledning hvis det kommer ønske fra øvrige ansatte, men én deltager bruker veiledning systematisk en gang i måneden. Uformell veiledning brukes ofte på avdelingene, og begrunnes i at det er lite tid til formell veiledning. I undersøkelsen kommer det frem at en viktig faktor for å få til veiledning på avdelingene handler om at styreren har satt av tid til det og prioriterer veiledning. I sluttrapporten fra Rambøll (Halmrast et al., 2021) viser de at flere nyutdannede barnehagelærere selv opplever å få veiledning når de starter i jobben, med 80 % som mottar veiledning. Dette har økt fra 55 % i 2016. Det er dermed en stor økning i antall nyutdannede barnehagelærere som mottar veiledning. I rapporten kommer det frem at flere opplever det som nødvendig med veiledning i et yrke som er krevende og i endring. Rapporten viser utfordringer med å finne tid til veiledning, et høyt sykefravær blant de ansatte, at andre arbeidsoppgaver blir prioritert fremfor veiledningen og tilgang på kvalifiserte veiledere.

### 2.1.2 Kompetanseutvikling for barnehageassistenter

Både OsloMet og Høgskolen i Telemark tilbød assistenter et 15 poengs studieprogram, hvor målet var å gi assistenter høyere bevissthet rundt sin egen yrkesrolle og bidra til at assistenter utviklet sin barnehagefaglige kompetanse. Løkken og Gradovski (2014) har gjennomført en undersøkelse hvor de ønsket å finne assistentenes egne behov for ulike områder de ønsket kompetanseutvikling på, samt hvordan veiledning og simulatortrening ble brukt i barnehagen. Undersøkelsen ble gjennomført etter at kurset «Kompetanseutvikling for barnehageassistenter» (Kobass) ved Høgskolen i Telemark viste et behov for forbedring av tilbudet til barnehageassistenter. Undersøkelsen til Løkken og Gradovski (2014) viser at mange assistenter opplever å få kompetanseutvikling på sin arbeidsplass.

Assistentene i undersøkelsen opplever å få formell og uformell veiledning i barnehagen i noen grad (ibid). Kompetanse for fremtidens barnehage er en strategi for kompetanse og rekruttering for perioden 2014-2022 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Den baserer seg for det meste på utdanningsløp som nevnt over, i tillegg til ABLU (Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning) for å utvikle assistentenes kompetanse.

Undersøkelsen til Løkken og Gradovski (2014) viser at gruppeveiledning blir brukt i ganske stor grad i barnehagene i Telemark (41 %) og i Buskerud (32 %). Spontan og systematisk veiledning blir også brukt i Buskerud (54,5 %) og i Telemark (35 %). De trekker frem mulige årsaker til at veiledning ikke blir brukt i større grad. Årsakene de trekker frem er at det kan være for få ansatte med veilederkompetanse, at veiledning i den enkelte barnehage ikke anses som å ha stor nytteverdi eller at tiden ikke strekker til. De trekker frem et behov for en større undersøkelse på mangelen av veiledning som arbeidsmetode i barnehagene. Undersøkelsen viser også at de intervjuede assistentene mangler og ønsker mer kompetanse.

Børhaug et al. (2018) trekker frem at barnehagen må rigges i større grad til å bli en lærende organisasjon enn det er i dag. De henviser til at mye tyder på at styrere er overbelastet når det gjelder mengden arbeidsoppgaver i dag. Det kommer frem i rapporten at også pedagogiske ledere nå får flere arbeidsoppgaver delegert fra styrer. Larsen og Slåtten (2014) viser det samme, og at veiledning av de ansatte er en av de arbeidsoppgavene barnehagelærerne har fått delegert fra styrere. De skal veilede personale med ulik erfaringsbakgrunn og ulik formell kompetanse. Lundestad (2012) viser i sin intervjuundersøkelse at de pedagogiske lederne ønsker å drive veiledning i barnehagen, men at det er vanskelig å finne tid til å gjennomføre det. Den samme studien viser at de pedagogiske lederne opplever at de har lite kunnskap om å gi veiledning, samt at de selv får og gir lite veiledning i praksis. Når det er lite tid til systematisk veiledning i barnehagene, løser de pedagogiske lederne dette ved å gi veiledning i spontane øyeblikk i hverdagen (ibid).

### 2.1.3 Veiledning

Fimreite (2022) har undersøkt bruk av kollegaveiledning i barnehagen, og finner at dette kan føre til økt læring og bevisstgjøring av egen praksis. Barnehagelæreren blir i denne avhandlingen beskrevet som en profesjonell yrkesutøver som har ansvar for kvalitet i barnehagen. For å kunne oppnå kvalitet i barnehagen blir det lagt vekt på at barnehagelærere må ha arbeidsformer og læringsaktiviteter som støtter det. Systematisk kollegaveiledning er omtalt som en arbeidsmåte for å gjennomføre kvalitetsutvikling. Noen av forutsetningene for at læring skulle oppnås var at veiledningen foregikk over tid og at det ble satt søkelys på evnen til å se på sin egen praksis med et kritisk og analytisk blikk. Andre viktige forutsetninger var at den som veiledet hadde formell kompetanse innen veiledning og at ledelsen motiverte og tilrettela for at veiledningen kunne gjennomføres (Fimreite, 2022).

Trøndelag Forskning og Utvikling (Gotvassli, 2013) gjennomførte en spørreundersøkelse hos personalet i barnehagen, hvor den mest foretrukne organiseringen av kompetansehevingstiltak var veiledning. Hele 71,1 % av de spurte var enig eller svært enig i at veiledning var den formen for kompetanseutviklingstiltak som var ønsket. Det var ønskelig å følge opp med heldagskurs og nettverksgrupper med andre barnehager.

Ødegård (2011) fulgte fem pedagogiske ledere som var nyutdannet. Hun fant at de nyutdannede brukte i stor grad et hverdagsspråk i kommunikasjon med sine assistenter, og at fagspråket fra utdanningen hadde stagnert i deres første år i yrket. Det var lite bruk av fagbegreper og faglige diskusjoner.

#### 2.1.4 Relasjonens påvirkning på veiledning

Ødegård et al. (2017) gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt hvor de forsket på betydningen av relasjoner innenfor veiledning. Deres funn viste at gode relasjoner var en viktig faktor for å skape en lærende organisasjon. Denne gode relasjonen ble kjennetegnet av trygghet, tillit, lojalitet og legitimitet. Et annet tema som kom frem i prosjektet var at veilederen skapte trygghet ved at det var en felles forståelse for arbeidet i barnehage hos veisøker og veileder. En annen faktor som skapte trygghet var at veilederen våget å vise at de selv ikke kan alt, men også er i utvikling i sin profesjon (ibid).

Rambøll (2021) viser at veilederne er opptatt av den relasjonelle siden av veiledning. Veilederne i undersøkelsen rangerer at de er opptatt av et godt relasjonelt klima i samtalen, og de vurderer det som den viktigste delen i veiledningene. De som blir veiledet i undersøkelsen er nyutdannede lærere, og de opplever det samme som veilederne. De opplever at veilederne er veldig opptatt av å skape et relasjonelt godt klima, at de er gode på å lytte og dele sine erfaringer. De nyutdannede lærerne i undersøkelsen svarer at veilederne er dårligst på å stille utfordrende spørsmål og få veisøkeren til å reflektere selv (ibid).

Halmrast et al. (2021) problematiserer at en god lærer ikke alltid er en god veileder. Ved at flere av veilederne ikke er formelt kvalifisert som veiledere, kan de forsterke tidligere praksis i stedet for utvikling hos veisøker. De henviser til Helleve og Ulvik (2019) som har forsket på at en veileder med formell kompetanse gir veiledning med høyere kvalitet enn veilederne uten kompetanse. I undersøkelsen oppgir 57 % at de har formell kompetanse som veiledere.

## 2.2 Barnehagen som lærende organisasjon

For å møte nye krav og utfordringer skal barnehagen være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å skape kvalitetsutvikling i barnehagen, innebærer det en kontinuerlig utvikling av de ansattes kompetanse. Da kan veiledning være et verktøy for å oppnå det (Carson & Birkeland, 2017). Refleksjon over praksis er målet i veiledning, og en forutsetning for utvikling i en lærende organisasjon. En lærende organisasjon kan ses i sammenheng med begrepene utvikling og endring. Senge (1990) definerer en lærende organisasjon slik: «En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet og hvordan de kan forandre den». For å skape refleksjons- og læringsprosesser i barnehagen, kreves det pedagogiske ledere og styrere som setter i gang og leder arbeidet. De skal samarbeide om å skape en lærende organisasjon og veilede medarbeidere i hverdagen. Det er styreren som har ansvar for den helhetlige kompetanseutviklingen i barnehagen og å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet. Pedagogisk leder har ansvaret for å veilede resten av de ansatte, og sikre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Styrere og pedagogiske ledere får dermed ansvar for å stimulere de ansattes evne til å se ting på nye måter og å utforske hvordan de kan lære i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2013). Moen et.al (2016) finner i sin undersøkelse at lederrollen som pedagogisk leder blir uklar, fordi de pedagogiske lederne er mindre sammen med barna og på avdeling på grunn av andre administrative arbeidsoppgaver. Disse arbeidsoppgavene trekker de pedagogiske lederne bort fra avdelingen, og fører til at assistentene gjør arbeidsoppgaver for pedagogisk leder. Moen et.al (2016) sitt forskningsprosjekt trekker også frem at det er uklare roller og arbeidsfordeling mellom eier, styrer og pedagogisk leder.

Læring er «den prosessen som resulterer i en relativt varig atferdsendring som følge av erfaring» (Lundestad, 2011). Rammeplanen skriver tydelig at barnehagen som lærende organisasjon omfatter hele personalet. Dette innebærer at alle ansatte skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle ansatte skal være med på å oppfylle kravene i rammeplanen, ut fra sine erfaringer og kompetanse. Rammeplanen stiller store krav til alle ansatte i barnehagen, også assistenter. Det står spesifikt i rammeplanen om eierens, styrerens og pedagogisk leder sin rolle, men ikke om assistenter sin spesifikke rolle. Her brukes begrepet personalet. Om eierens rolle står det tydelig at eier har det overordnede ansvaret for at barnehagen blir drevet i henhold til gjeldende lover og regelverk. Dette innebærer et juridisk ansvar for barnehagens tilbud når det gjelder kvalitet. Eier har ansvar for at personalet har riktig og nødvendig kompetanse, og systematiserer en helhetlig plan for kompetanseutvikling hos personalet. Rammeplanen utdyper videre at det ligger et ansvar for å ha kompetente ansatte (ibid). Eieren har dermed et stort ansvar når det kommer til å drive barnehagen

som en lærende organisasjon og for å drive kvalitetsutvikling i barnehagen. Barnehagen har vært kjennetegnet av å ha et lekmannspreg og en kultur hvor alle ansatte gjør de samme oppgavene (Eik et al., 2018). Eik (2018) mener at selv om pedagogene og assistentene i stor grad utfører de samme oppgavene, vil kunnskapsgrunnlaget og utførelsen av oppgavene være ulike.

Gotvassli og Vannebo (2016) trekker frem at det er store muligheter for utvikling og læring i en barnehage som har noen spesielle kjennetegn. Barnehagen skal ha et høyt opplevd læringspress og gode vilkår for både formell og eksplisitt læring og praktisk hverdagslæring. Disse barnehagene kjennetegnes også ved at kompetansen etterspørres og tas i bruk og at innsatsen og kompetanseutviklingen rettes mot barnehagens kjerneoppgaver. Dersom barnehagen som organisasjon skal endres og utvikles, holder det ikke å utvikle enkeltpersoner sin kompetanse (Børhaug et al., 2018). I barnehageloven står det tydelig i § 10 at det er kommunen som er lokal barnehagemyndighet, og har ansvar for å veilede og påse at barnehagene blir drevet i samsvar med loven (Barnehageloven, 2005, § 10-1). Kommunen har en dobbeltrolle i barnehagesektoren, hvor de er eier av kommunale barnehager og tilsynsmyndighet for private barnehager (Sjåvik, 2020). Utdanningsdirektoratet har ansvar for kvalitets- og kompetanseutvikling i sektoren, samt overordnet ansvar for veiledning. Det er statsforvalteren i de enkelte fylkene som har ansvar for å iverksette barnehagepolitikken. Statsforvalteren har ansvar for å veilede kommunene, samt å sette i gang og koordinere utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Regional ordning er en tilskuddsordning som har som mål å øke kompetansen hos de ansatte i barnehagen. Det er eieren i offentlige og private barnehager som skal analysere kompetansebehovet og så melde fra til Statsforvalteren om deres behov. Denne ordningen skal være med på å skape en langsiktig og helhetlig plan for kompetanseutvikling hos de ansatte. 70 % av midlene er bemidlet til å øke kompetansen hos hele personalet, mens 30 % av midlene er øremerket til kompetanseutvikling hos assistenter uten barnehagefaglig kompetanse, skape mulighet til at assistenter kan ta barne- og ungdomsarbeiderutdanning og tilretteleggingsmidler til den enkelte barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2022). Barnehagen og universitet eller høgskole skal sammen kartlegge kompetanseutviklingsbehovet og deretter planlegge et utviklingsarbeid. Dette er for å sikre at barnehagene har et høyt kvalitativt tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022).

## 2.3 Kompetanseutvikling

For å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon, må kompetansen i hele personalgruppen heves. Kompetanse er et sammensatt begrep, med mange ulike definisjoner. Etter hvert har søkelyset på kompetanse endret seg fra å se på individets kompetanse, til å se på kompetanse i organisasjonsmessig sammenheng (Gotvassli, 2013). Kompetanse handler om kunnskap, ferdigheter og holdninger som et menneske innehar, og som har betydning for arbeidet man skal utføre. Kompetanse endrer seg kontinuerlig, og er i stadig utvikling. Kompetansen hos norske barnehagetilsatte er lavere enn i andre europeiske land. Det finnes lite kunnskap om kompetansenivået blant barnehageassistenter (Larsen & Slåtten, 2014). Hannevig et al. (2020) skriver at det er et stort trykk på kompetanseutvikling i barnehagen, men at strukturene for opplæring av nytilsatte er uklare. Det er også uklart hvem som har ansvar for å veilede og gi opplæring til nye medarbeidere.

Veiledning handler i stor grad om refleksjon over egen praksis. Det handler om refleksjoner hvor utgangspunktet er veisøkers forståelser, og veisøkeren søker profesjonell refleksjon (Lauvås & Handal, 2014). Ved at veileder har en undrende innstilling og er nysgjerrig på veisøkers refleksjoner, kan man oppnå trygghet og store utviklingsmuligheter hos begge (Gotvassli, 2013). For å oppnå utvikling og endring, mener Søndena (2004) at det kreves kraftfulle refleksjoner til for å skape pedagogisk uro som igjen skaper endringer i praksis. Dette kan igjen være ubehagelig for ansatte og skape motstand. De ansatte kan oppfatte dette som kritikk til deres praksis. Dette kan være en viktig arena som organisasjonen kan bygge videre på, og barnehagen kan bruke motstanden til å skape fruktbare diskusjoner og reflektere sammen som igjen kan skape økt innsikt (ibid).

I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) trekkes kompetanse frem flere ganger. Det trekkes inn som et krav at personalet skal ha kompetanse til å oppfylle målene og kravene i rammeplanen (ibid). Fremtidens barnehage (St.Meld.24, 2013a) viser til at det trengs mer systematisk kompetanseutvikling for å sikre et minimum av barnehagefaglig kompetanse for de ansatte uten formell utdanning (Gotvassli, 2013). Stortingsmelding 41 «Kvalitet i barnehagen» (2009) trekker frem at de ansattes kompetanse er en avgjørende faktor for å oppnå høy kvalitet i barnehagen. Barnehagen som lærende organisasjon må drive kompetanseutvikling for å kunne møte forventningene og kravene som gjelder. Utvikling av kvalitet er avhengig av at det blir tilrettelagt for at de ansatte kan heve sin kompetanse, både som individ og i felleskap. Det innebærer at barnehagen må være i endring og utvikling for å møte de nye kravene og utfordringene i samfunnet (Meld. St. 41. (2008-2009). s.6). Ny rammeplan for barnehager er et eksempel på det. Det er et behov for å

undersøke kompetansenivået hos assistenter i norske barnehager, men det vil ikke være hovedfokus for denne oppgaven.

#### 2.4 Veiledning

Veiledning er et stort fagfelt med mange perspektiver. Kunnskapen om veiledning er historisk og kulturelt betinget. I det sosiokulturelle perspektivet lærer mennesker gjennom samhandling med konteksten, altså gjennom sosiale, kulturelle, historiske og politiske sammenhenger. Ved å delta i denne kulturen vil man lære seg å ta i bruk denne kunnskapen (Witteck, 2010).

Veileder i veiledningssammenheng er den som hjelper og støtter veisøker ved å stille åpne spørsmål. Hensikten er at veisøker skal kritisk reflektere over egen praksis. Veileder i denne konteksten er enten pedagogisk leder, styrer eller eksterne veiledere i barnehagen. Veisøker er den som søker støtte og hjelp for å finne svar på sine problemstillinger og å utvikle sin praksis. Alle som deltar i veiledningen har et ansvar for å delta på en konstruktiv måte, men det er veileder som har hovedansvaret. Dette ansvaret innebærer å igangsette, gjennomføre og vise hensikten med veiledningen. Veisøker i denne konteksten vil være assistenter i barnehagen (Carson & Birkeland, 2017).

Barsøe (2014) skriver i sin bok om sin egen erfaring med veiledning som en læringsprosess:

«Selv om jeg har studert pedagogikk i mange år og lest mye faglitteratur gjennom mange flere år, og jeg vil påstå at jeg har en ganske solid kunnskapsbase med hensyn til hva som er til barns beste. Likevel kan jeg skrike til barn og svare dem på lite konstruktive måter. Det skjer mer sjelden nå enn før- sannsynligvis fordi jeg har lest mange bøker som gir andre løsningsforslag, kanskje mer fordi jeg gjennom årene har reflektert mye over disse spørsmålene, og mest fordi jeg har fått veiledning av kloke fagfolk slik at jeg har fått teori og praksis til å henge bedre sammen. I de senere årene har jeg dessuten lært mye av dem jeg har veiledet» (Barsøe, 2014, s.18).

Her snakker Barsøe om hvordan hun har fått hjelp og støtte som ansatt til å få flere perspektiver og alternative løsninger gjennom veiledning. Sivertsen (2004) viser til at det er viktig å skape rom for ulike meninger og ytringer. I dette rommet ligger det en forutsetning om at det ikke finnes en fasit eller et riktig svar. Dette kan igjen skape refleksjon, nye perspektiver og nytenking i personalgruppen. Personlig utvikling, opplevelse av mestring og utvikling, samt opplevelsen av at man får brukt



kompetansen sin kan være med på å øke motivasjonen for å videreutvikle sin kompetanse (Prokopenkova, 2016).

#### 2.4.1 Veiledning som begrep

Veiledning er et stort begrep som er vanskelig å definere. Sundli utførte i 2007 en undersøkelse blant lærerstudenter, som viste stor forvirring rundt begrepet. Studentene uttrykker at veiledningen de har fått bestod av fasitsvar og gitte forutsetninger, mer enn selvstendig og faglig refleksjon rundt problemstillinger (Sundli, 2007). «Veiledning handler om en profesjonell samtale hvor veisøker reflekterer over egne handlinger, og tar en aktiv rolle i sin egen læring, utvikling og praksis» (Handal & Lauvås, 2014). Det handler om en læreprosess mellom minst to eller flere personer. Målet for veiledning er å skape ny forståelse, mening og mulige handlingsalternativer. Disse handlingsalternativene skal bygge på profesjonalitet og være knyttet til arbeidet som veiledningen foregår i. Derfor må det løftes frem temaer fra barnehager, som igjen skal belyses ut fra flere perspektiver. Dette skal igjen føre til meningsskapning og læring (Gjems, 2007).

Veiledning handler om en støtteprosess, der veisøker skal få hjelp til å reflektere og få større innsikt i det faglige man er opptatt av. Det kan være enkle situasjoner fra hverdagen, eller mer overordnede temaer som man er opptatt av eller finner utfordrende. Det skiller seg fra rådgivning som handler mer om undervisning. Veiledning handler om å selv komme frem til erkjennelse og ny kunnskap, gjennom støttespørsmål og kommentarer fra veileder (Rasmussen, 2012). Veilederen har ansvar for å drive en prosess for å støtte veisøkeren i hans/hennes læring og utvikling hvor man driver en undersøkende, utforskende og lyttende praksis i dialog med veisøker. Veiledningssamtalene skal være en profesjonell samtale med struktur og progresjon, hvor man blir bevisst sine egne handlinger og tanker (Moe et al., 2013).

I denne oppgaven vil det settes søkelys på profesjonsveiledning. Det kjennetegnes av faglige, sosiale, kognitive og affektive sider ved yrkespraksisen, men veisøker kan også påvirke praksisen med sine personlige sider (Bjerkholt, 2017). På 1990-tallet endret rollen som veileder seg innenfor lærerutdanningen. Det ble nå satset på veiledning av nyutdannede lærere, og rollen som veileder endret seg. Tidligere lå søkelyset på at veileder skulle være en slags ekspert som hadde alle svarene, til at man nå skulle hjelpe veisøker til å finne sin egen vei gjennom å snakke om sine erfaringer og tanker. Dermed skulle veileder få veisøker til å begrunne sine pedagogiske valg, og hjelpe veisøker til å oppnå høyere grad av refleksjon rundt sine handlinger (Bjerkholt, 2017).

Veiledning blir derfor utgangspunkt for at både veileder og veisøker lærer av hverandre i de sosiale møtene hvor refleksjon står i fokus. Læring og utvikling skjer dermed i et kontinuerlig møte mellom de ansatte i barnehagen. Personalets erfaringer og kunnskap legger grobunnen for videre utvikling.

#### 2.4.2 Formell og uformell veiledning

Veiledning kan deles inn i formell og uformell veiledning. Formell veiledning kjennetegnes ved at det settes av tid og rom til samtale. Uformell veiledning kjennetegnes av ad-hoc-samtaler, altså samtaler som finner sted her og nå. Veiledningen skjer for eksempel i en garderobesituasjon, under et måltid eller en kort samtale før pause. Det er lite tid og rom til formell veiledning i barnehagen, men Bjerkholt advarer mot å bruke uformell veiledning i for stor grad. Dette fordi man i liten grad kan kritisk reflektere over sin egen praksis og kan fort ende i at man viderefører eksisterende praksis. Innholdet og hensikten med begge samtalene er utvikling og læring (Bjerkholt, 2017).

Veiledning kan gjennomføres både som individuell veiledning og gruppeveiledning. Individuell veiledning kjennetegnes ved at det er en veisøker og en veileder, dermed er det et en til en-forhold. Denne veilederen kan være intern eller ekstern. All oppmerksomhet rettes mot veisøker, og veiledningen har derfor gode forutsetninger for å skape et nært og tett forhold mellom veileder og veisøker (Barsøe, 2014).

Gruppeveiledning innebærer at det er to eller flere deltagere som er i samhandling med en veileder. Målet for denne typen veiledning er kompetanseutvikling, men også bedre samarbeid mellom deltagerne i personalet. Denne gruppen deler felles mål og er gjensidig avhengig av hverandre for å nå dette målet. I en gruppeveiledning vil det være mulig å bruke ulike veilederteknikker og opplegg fordi det er flere deltagere. Gruppeveiledning kan også være noe mer utfordrende, fordi det er mangfoldige relasjoner og meninger hos deltagerne. Dette kan også være positivt, fordi gruppen kan bidra med ulike meninger og perspektiver, og dette kan igjen gi gode læringsmuligheter for alle (Krokmark & Åberg, 2007).

#### 2.4.3 Ulike typer samtaler

Veiledning som begrep brukes i dagligtalen, som et unyansert område som innebærer både yrkesfaglig veiledning, personlig veiledning, studieveiledning, rådgivning og så videre.

Veiledningssamtalen skiller seg ut fra andre typer samtaler (Lauvås & Handal, 2014). Veiledning handler om en profesjonell samtale hvor veisøker reflekterer over egne handlinger, og tar en aktiv rolle i sin egen læring, utvikling og praksis. Hensikten med veiledning er å gjøre det ukjente kjent og det kjente ukjent. Det vil si at de selvfølgelighetene vi tar for gitt skal vi problematiseres og settes

spørsmålstegn ved. Lauvås og Handal har skapt den anerkjente handlings- og refleksjonsmodellen. Denne modellen gikk bort fra mesterlæretradisjonen, ved å sette søkelys på selvrefleksjon. Veileder skal gjøre veisøker bevisst på forholdet mellom å tenke og det å handle gjennom refleksjon (ibid). Det finnes uendelig mange definisjoner på hva veiledning er, men i denne oppgaven brukes Lauvås og Handal (2014) sin definisjon. De pedagogiske lederne i undersøkelsen GLØD, trakk frem viktigheten av å bruke ulike typer samtaleformer. Det innebærer å differensiere veiledning, opplæring, rådgivning og diskusjon (Hannevig et al., 2020).

## 2.5 Relasjonen mellom veileder og veisøker

En veiledningsrelasjon handler om nærheten mellom noen få og er et sted hvor både veileder og veisøker deler sine tanker, opplevelser og følelser med hverandre (Carson & Birkeland, 2017). Som veileder vil veilederens rolle og kompetanse ha mye å si for hvordan veiledningen vil bli og oppleves av veisøkeren. Det blir et personlig forhold mellom veisøker og veileder, som burde være kjennetegnet av tillit. Veileder har faglig kompetanse og evne til å vise empati og skape trygghet hos veisøker (Kroksmark & Åberg, 2007). God veiledning i barnehagen handler om at veilederen har veiledningskompetanse og barnehagefaglig kompetanse. For å oppnå dette må også veilederen ha evnen til å reflektere rundt sin egen kompetanse og rolle som veileder (Barsøe, 2014).

Relasjonskompetanse handler også om å møte veisøkeren med profesjonell kompetanse som består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikk kompetanse og personlig kompetanse. Veilederen må bruke denne profesjonelle kompetansen sin i møtet med veisøkeren hvor de får opplevelsen av å bli trodd på og ha en vilje til å hjelpe den andre der han eller hun er (Lien, 2006).

I dialogen mellom to personer ligger relasjonen som grunnlag for å skape en god arena for utvikling. God relasjon mellom veisøker og veileder blir en viktig del av veiledningen (Lauvås et al., 2016). Lien (2006) refererer til en god veileder som en som har tilegnet seg evner til å etablere en god relasjon til veisøker, som setter nærhet og innlevelse høyt og samtidig viser respekt. Veilederen er i stand til å stille åpne spørsmål og hjelper veisøker til selv å finne løsninger på sine utfordringer. Relasjonen mellom veisøker og veileder vil bli viktig å se på når det kommer til opplevelsen assistentene har av veiledningens innhold. Det at veisøker har forberedt seg godt til veiledningen, viser veisøker at han eller hun blir tatt på alvor og at de er viktige. I barnehagen gjennomføres ofte veiledninger for assistenter av pedagogisk leder eller styrer. Det er både fordeler og ulemper med dette når det gjelder kompetanseutvikling hos assistentene. Det kan både være en fordel og ulempe at veilederen kjenner til situasjonen som beskrives. Det kan begrense eller gi flere perspektiver for veilederen ved å kjenne til utfordringen. Det kan også være en ulempe at du er lederen til personen du veileder, og

det kan påvirke veiledningen. Det som snakkes om i samtalen kan oppfattes som et pålegg eller en ordre (Barsøe, 2014).

Anerkjennelse er bygget på en grunnleggende respekt for det andre mennesket, og Schibbye (2009) anser det som en viktig del av den relasjonelle delen av veiledning. Det handler om å virkelig lytte til den andre, og la den være ekspert på sine opplevelser. Det kan være en stor utfordring å alltid forstå og godta andres meninger og forståelsesrammer, men dette handler om at veileder må kunne godta den andres opplevelse, og prøve å forstå deres perspektiv. En anerkjennende relasjon vil være viktig uansett hvem man veileder. Dette innebærer at du som veileder må både vise åpenhet, aksept, toleranse og forståelse. Samtidig som du må kunne lytte og forstå det veisøkeren snakker om (Schibbye, 2009). Ved at veileder er anerkjennende i møte med veisøker, kan dette bidra til at veisøker tør å åpne seg opp og få en nærhet til sine tanker rundt praksis. Relasjonen mellom veisøker og veileder vil være påvirket av hvordan relasjonen er til daglig i barnehagen. Hvis relasjonen er preget av tillit, vil det også være lettere for veisøker å ta opp vanskelige og utfordrende temaer. Denne nærheten, åpenheten og tilstedeværelsen som ligger i anerkjennelse, kan skape god grobunn for selvrefleksjon. Dette kan igjen motivere veisøkeren til å delta aktivt i veiledningen (Barsøe, 2014).

Lauvås og Handal (2014) bruker begrepet kritisk venn om veileder. Dette fordrer ikke at man skaper et vennskap utenfor det profesjonelle arbeidet, men at det utvikles et vennskskapsforhold i veiledningen med grunnlag i at man bruker tid og energi på å skape gode veiledningstimer. Veiledningen er bygget på omtanke og respekt for hverandre. Det innebærer at veileder skal være både positiv og anerkjennende, men også være utfordrende og kritisk. Dette innebærer at veilederen for det første skaper et personlig tillitsforhold til veisøker og for det andre må veisøker ha tiltro til at veilederen har faglig kompetanse. Det tredje momentet handler om at veileder har respekt for veisøkers personlige integritet. Grunnleggende trygghet er det fjerde punktet, som handler om at veisøker har tro på at veileder vil en vel. Det siste punktet viser til evnen til empati hos veilederen. Gjennom samtalen kan veisøker og veileder i fellesskap utforske saken og bli klokere sammen (Lauvås et al., 2016).

### 2.5.1 Møtet med et annet menneske

Denne delen handler om Levinas (1972) og hans tanker rundt møtet med et annet menneske. Boken hans «Den annens Humanisme» er en essaysamling som handler om moralfilosofi og tar for seg begrepet om den Annen. Jeg vil knytte hans tanker rundt relasjoner, språk og makt inn i veiledningens verden. Hans syn kretser rundt ansvaret som ligger i all mellommenneskelig

virksomhet. Hans tanker er blitt brukt som perspektiv i henhold til veiledning og relasjonens betydning i møte med en Annen. Levinas (1972) gir oss ingen svar eller løsninger, men muligheten til å reflektere rundt vår ansvarliggjøring i møte med den Andre. Hos Levinas (1972) er sanseopplevelsene viktig og det å se den Andres ansikt. Det å kunne se den Andre, dens annerledeshet og suverenitet, samtidig som vi anerkjenner likeverd med den Andre. Vi eksisterer sammen og vi må søke å finne den Andre der han eller hun er. Mennesket søker alltid å begripe og forstå mer, og vi kommer aldri i mål med vår uendelige søken etter større forståelse. Mennesker blir berørt i møte med andre mennesker. Vi ser den andre gjennom våre språklige og kulturelle briller, og det er gjennom disse brillene vi tolker og forstår den Andre. Våre erfaringer og kultur vil påvirke hvordan vi møter den Andre. I møtet med den Andre vil ditt verbale språk, fysiske fremtoning, kroppsspråk og uttrykksmåter ha stor innvirkning på veiledningen (ibid). Dette er aktuelt for veiledning, hvor veileder møter den Andre, altså veisøkeren. Veisøker blottlegger sin kunnskap og sine erfaringer for deg, og gir fra seg kontrollen over hvordan ytringer tolkes. Her kommer vi inn på viktigheten av å bruke veiledning som et verktøy for å finne ut hvor den andre er, altså hva veisøker har behov for og hva som skal til for å utvikle seg videre. Det handler om å møte veisøker, og prøve så godt det går å sette seg inn i hans eller hennes situasjon. All respons du som veileder gir, er en respons. Dermed er også ingen respons en respons (Eide et al., 2008).

Det ligger et stort ansvar hos veileder fordi veiledningen krever nærhet og at veilederen kontinuerlig responderer på veisøkeren. Den Andre er her veisøkeren, som er i et asymmetrisk forhold til veilederen. Ansvaret vi har for den Andre kan ikke avgrenses, og vi må alltid hige etter å oppfylle dette ansvaret for den Andre. Ansvaret handler også om fremtiden til veisøkeren. Det fordrer igjen at veileder må legge opp til gode veiledninger. I den gode veiledningen ligger mulighetene for å følge opp veisøkeren. En dårlig veiledning kjennetegnes ved at veiledningen ikke hjelper eller ivaretar behovene til veisøker (Eide et al., 2008). Det vil være uansvarlig av veilederen å anta at veisøkeren vet hva hun eller han søker og har behov for. Det ligger i ansvaret til veilederen å finne ut hva veisøkeren trenger (Carson & Birkeland, 2017).

For Levinas (1972) står etikken høyt, i den betydning at man ikke kan velge bort det å være der for den Andre. Veisøkerens sårbarhet og avhengighet krever ansvarliggjøring hos veilederen. Det ansvaret som ligger hos veilederen, krever at man alltid lar seg berøre av veisøkeren. Veileder har friheten til å velge sine ytringer og hvordan disse blir lagt frem, men han eller hun har ikke muligheten til å velge fra seg ansvaret av å veilede den Andre ut fra dens behov (ibid). Veiledninger vil se forskjellige ut når det kommer til hva slags innhold og form det er i samtalen, hvem som skal veiledes og hvilke retningslinjer som er satt for veiledningen (Eide et al., 2008).

I ansvaret med å være veileder ligger det makt. Forholdet mellom veisøker og veileder er asymmetrisk. Veilederen har makt overfor veisøkeren. Dermed må veileder ta i bruk sine erfaringer, sin fantasi og overbevisninger for å avgjøre hvordan denne makten skal brukes til veisøkers beste. Denne makten kan komme frem både gjennom verbale uttrykksmåter, men også non-verbale uttrykk (Eide et al., 2008).

Denne forskning og litteraturen vil være utgangspunktet for å besvare problemstillingen min: «Hvordan opplever assistentene veiledning i barnehagen». Nå vil jeg komme nærmere inn på metoden som er anvendt i oppgaven for å forsøke å besvare problemstillingen.

### 3.0 Metode

I denne oppgaven har jeg brukt kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Kvalitative metoder innebærer å karakterisere egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener. Repstad (2018) henviser til at denne metoden er hensiktsmessig når det skal forskes på temaer som det er forsket lite på og når vi undersøker fenomener som man ønsker dybdeforståelse innen. Denne forskningsmetoden kan gi et mer detaljert bilde av det man forsker på. Det handler om å få innsikt i opplevelsene og oppfattelsene til mennesker i verden. Gjennom samtaler med deltagerne i undersøkelsen ønsker man å få tak i deres opplevelser og erfaringer (ibid).

Kvalitativ forskning er preget av nærhet til det som forskes på. I det ligger det at forskeren kommer tettere på feltet. Derfor vil det være nødvendig at forskeren reflekterer over - og kritisk vurderer - de etiske utfordringene som forsker. Denne nærheten kan oppstå fordi forsker og respondent er i tett dialog rundt et tema. Forskeren må derfor finne balansen mellom å skape tillit til respondenten, og holde intervjuet på et profesjonelt plan. Samtidig må forskeren reflektere rundt hvordan en er i møte med deltakerne (Tjora, 2010). Undersøkelsen har som mål å skape innsikt i assistenters opplevelse av veiledning i barnehagen. Ved at jeg kun har intervjuer med seks deltagere, vil jeg gå i dybden hos noen få assistenters opplevelse av veiledning, men ikke i bredden. En fordel ved semistrukturerte intervjuer er at det kan komme nye perspektiver og spørsmål i løpet av datainnsamlingen, som kan gi dybde i undersøkelsen (Morris, 2015).

Gjennom analyse av kvalitative data ønsker jeg å skape økt kunnskap rundt omfanget av veiledning og innholdet i disse veiledningene (Tjora, 2010). Det er gjennomført seks intervjuer med varighet på 1-1 ½ time.

#### 3.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturerte intervjuer er metoden som brukes i dette forskningsarbeidet. Det er den mest brukte metoden innenfor kvalitativt forskningsarbeid (Willig, 2013). I dette forskningsarbeidet vil det bli gjennomført personlige møter med seks assistenter. På grunn av koronasituasjonen har intervjuene blitt gjennomført enten etter at barnehagen er stengt eller på et sted hvor vi kunne sitte med god avstand til andre mennesker.

Repstad (2018) skriver om at semistrukturerte intervjuer gjennomføres med en intervjuguide, men at rekkefølgen, tema og spørsmålene kan variere. Intervjueren går frem og tilbake ut fra hva slags

respons den intervjuede gir. Denne måten å intervju på skaper både en viss grad av struktur, men også fleksibilitet. Det er rom for å stille oppfølgingsspørsmål for å følge deltagerens tanker og svar videre. Dette kan skape en flyt i samtalen, men det er samtidig viktig å holde en rød tråd til temaet.

Det ble gjennomført en pilotstudie der intervjuguiden ble forberedt og prøvd ut på forhånd. Dette innebar intervju av en assistent på arbeidsplassen ut fra intervjuguiden. Ved at intervjuguiden er semistrukturert, åpnet det opp for muligheten for mer utfyllende svar, samtidig som intervjuet har noe struktur (Johannesen et al., 2016). Denne pilotstudien førte til at formuleringen i noen spørsmål ble endret, fordi assistenten misforstod noen av spørsmålene og de var ikke tydelige nok.

Intervjuguiden ble skrevet med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene i oppgaven (se vedlegg 1). I begynnelsen handlet spørsmålene om deltagerens erfaring fra barnehage. Deretter gikk spørsmålene over til hva veiledning var for dem, og hva slags erfaringer de hadde med veiledning i barnehagen. Den tredje delen i intervjuguiden handlet om relasjonen mellom veileder og veisøker, og til slutt var spørsmålene relatert til kompetanseutvikling. Det ble også åpnet opp for at deltagerne kunne dele tanker på slutten av intervjuet, noe flere av deltagerne gjorde.

Intervjuguiden bestod av elleve spørsmål, hvor spørsmålene som ble stilt var åpne med ønske om at deltagerne skulle dele mye av sine erfaringer og tanker rundt veiledning. Forskeren kan bli inspirert til å spørre andre spørsmål ut fra svarene hun/han får av deltageren. Selv om det i intervjuene inneholdt mange av de samme spørsmålene, ble intervjuene bli ganske forskjellige. Det viser igjen fokuset som ligger på deltagernes virkelighetsoppfatninger og tenkemåter. Det blir en fleksibilitet i samtalen, som kan justeres ut fra hva deltageren svarer på og hvilke opplysninger personen gir (Repstad, 2018).

For å sortere dataene er det manuelt markert med ulike farger ut fra fire hovedkategorier. Deretter ble disse delt inn i tre underkategorier for å skape struktur i utsagnene. Intervjuene er transkribert, og lest gjennom mange ganger for å få et overblikk. Fargene ble brukt ut fra de tre forskningsspørsmålene og i tillegg ble barnehagen som lærende organisasjon en av hovedkategoriene.

### 3.2 Deltagere

Tjora (2010) henviser til en hovedregel for utvelgelsen av deltagere, og det er at deltagerne kan uttale seg reflektert rundt temaet veiledning. For å få svar på problemstillingen var derfor behovet at det måtte være en spesifikk arbeidsgruppe, altså assistenter (Thagaard, 2013). Det ble forsøkt en



strategisk utvelgelse for å få tak i deltagerne, med lite svar fra styrerne som ble kontaktet. Styrere i over 40 barnehager ble kontaktet. Det var lite respons og ingen aktuelle assistenter som kunne stille til intervju. Gjennom nettverk ble pedagogiske ledere kontaktet som igjen rekrutterte seks assistenter til forskningsprosjektet.

Alle deltagerne i undersøkelsen er kvinner. Fire deltagere jobber i kommunale barnehager og to deltagere jobber i privat barnehage. Det er ikke satt søkelys på forskjellen mellom private og kommunale barnehager i oppgaven, fordi det ikke ga noen utslag i informasjonen som kom fra deltagerne. Deltagerne er mellom 21 år og 55 år. Deltagerne har mellom 2 år og 13 års erfaring. Deltagerne jobber i barnehager med ulikt antall barn og ansatte, med 55-110 barn. En deltager jobber i Oslo, mens de fem andre deltagerne jobber i Viken. Tre av deltagerne var utdannet barne- og ungdomsarbeidere, og to av disse var nå i gang med barnehagelærerutdanningen ABLU (Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning). Dette innebærer at de jobber 60 % i barnehagen, og studerer to dager i uken i fire år. En av assistentene uten fagarbeiderutdanning tok også barnehagelærerutdanning. I utvalget av deltagere til dette forskningsprosjektet er halvparten under utdanning til å bli barnehagelærere, og det er et stort antall. Dette kan påvirke den teoretiske og praktiske opplevelsen til disse assistentene, og skape et skille mellom deltagerne uten utdanning og de som er under utdanning.

### 3.3 Gjennomføring av intervjuer

Deltagerne fikk informasjon om fritt samtykke, anonymitet, oppbevaring av materiale, samt muligheten for å trekke seg etter eget ønske frem til oppgaven er publisert. Denne informasjonen fikk de i forkant av intervjuet. Lydopptak ble benyttet under intervjuene og opptakene ble deretter transkribert. Alle respondentene godkjente bruk av lydopptaker. Bruk av lydopptak ga mulighet til å konsentrere seg om hva deltagerne sa uten å ta notater. Alle intervjuene ble transkribert fra muntlig tale til tekst. Transkriberingen ble utgangspunkt for videre analyse og fortolkning av dataene. Båndopptaker førte til at situasjonen i starten ble litt trykket, men dette ble raskt løst opp. Ved å snakke noen minutter med deltagerne før intervjuet, ble stemningen mindre trykket. Alle deltagerne var komfortable med båndopptaker og så ikke ut til å bli hemmet av det i stor grad. Navnene til deltagerne som er brukt i oppgaven er fiktive for å ivareta deres anonymitet. Dataene ble samlet inn over en periode på to måneder.

### 3.4 Epistemologisk tilnærming

Epistemologi handler om hva vi egentlig kan vite om virkeligheten, og deretter hvordan vi kan arbeide for å få kunnskap om samfunn og mennesker (Johannesen et al., 2016). Epistemologi er en gren innen filosofi som prøver å finne svar til spørsmålene hvordan, hva og om vi kan vite (Willig, 2013).

Oppgaven og analysen baseres på en sosialkonstruktivistisk tankegang. Her ligger søkelyset på at ved at mennesket skaper virkeligheten gjennom språk, konstrueres ny kunnskap gjennom aktiv samhandling med andre mennesker. Verden blir dermed til gjennom sosiale konstruksjoner (Postholm, 2005). Over tid vil reproduksjon og fornying av kunnskap, skape muligheter for utvikling og læring hos de ansatte. Gjennom å ha en sosialkonstruktivistisk tilnærming i denne oppgaven ønsker jeg å undersøke sammenhengen mellom veiledningen de ansatte opplever å få i møte med veileder og deres praksis, samt hvordan dette påvirker deres kompetanseutvikling. I dette ligger også viktigheten av relasjonen assistentene opplever å ha med veileder. De ansatte utvider dermed sin kunnskap i barnehagen, ved å sosial interagere med hverandre og få nye tanker og ideer sammen. Denne kunnskapen kan hele tiden endres og utvikle seg i samhandling med andre. Det innebærer at alle som jobber i barnehage, må se sitt eget kunnskapssyn og hvordan dette endres gjennom meningsutvekslinger og forhandlinger med andre mennesker.

Innenfor en sosialkonstruktivistisk tilnærming har jeg valgt å bruke et fenomenologisk perspektiv i denne oppgaven. Jeg skal forske nærmere på assistenters opplevelse av veiledning i barnehagen, og dermed vil fokus ligge på at jeg som forsker skal ha en utforskende tilnærming til deltagerne og temaet. Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming (Johannesen et al., 2016). Ifølge det fenomenologiske perspektivet ses verden som den presenterer seg for oss mennesker (Willig, 2013). Fenomenologien som teoretisk perspektiv er strukturert, men en fordomsfri undersøkelse av andres opplevelser og erfaringer (Mårtensson & Pugaard, 2016). Dette er et teoretisk perspektiv som setter fokus på atferden som et resultat av erfaringer. Her ligger det et søkelys på det subjektive i opplevelsene (Brottveit, 2018). Gjennom oppgaven, og spesielt i analysen skal deltagerens opplevelser komme tydelig frem i oppgaven.

Hensikten med oppgaven er å gå nærmere inn på assistenters opplevelse av veiledning i deres arbeidshverdag. Et fenomenologisk intervju vil sette søkelys på deltagerens opplevelse av veiledning, altså deres subjektive oppfattelse. Ved å sette søkelys på subjektiviteten hos deltagerne, ser man på deres følelser, opplevelser og forståelser, og ikke som et objekt. Det som er spennende her, er at fenomener oppleves annerledes for hvert individ ut fra deres interesser, bakgrunn og forståelse. For

forskeren blir utfordringen å tolke og forstå den dypere meningen i deltagerens erfaringer. «Det handler om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Johannesen et al., 2016).

### 3.5 IPA- Interpretative Phenomenological Analysis

For å belyse problemstillingen i denne oppgaven, vil jeg benytte Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), på norsk oversatt til fortolkende fenomenologisk analyse, som tilnæringsmetode for kvalitativt forskningsdesign (Willig, 2013). Dette er en metode som gir føringer for hvordan man kan fange deltagerens erfaringer med veiledning, samtidig som det er en metode for å analysere erfaringene på en systematisk måte. Metoden baserer seg på å gå i dybden på informasjonen hos enkelt deltageren, deretter gå nærmere inn i betraktninger på tvers av deltagerens informasjon (Børresen, 2015; Brottveit, 2018). Gjennom å bruke denne metoden er målet å få en forståelse for hvordan deltagerne ser og opplever verden (Willig, 2013).

Denne forskningsmetoden innebærer at forskeren må stille åpne spørsmål til deltageren, fordi man ønsker å få innsikt i deltagerens opplevelser og innsikt (Willig, 2013). Innenfor metoden IPA-tilnærming leses først transkripsjonen av intervjuene flere ganger mens man lytter på lydopptaket. Dermed blir forskeren godt kjent med dataene, som igjen kan gjøre at det blir lettere å se helhet i informasjonen. Etter transkriberingen har jeg delt inn utsagnene til deltagerne i fire ulike temaer som har vært de tre forskningsspørsmålene og en kategori som omhandlet barnehagen som lærende organisasjon. Det er brukt mye tid på å rydde i utsagn og tematisere utsagnene for å strukturere teksten. Dette for å finne likheter og mønstre i intervjuene, og trekke bort informasjon som ikke var aktuell for min problemstilling (Børresen, 2015). Jeg har tematisert de ulike utsagnene ut fra fire temaer, og dermed kategorisert disse utsagnene i underkategorier for å skape en rød tråd og få oversikt. Det siste steget i en fortolkende fenomenologisk analyse innebærer å lage en strukturert tabell hvor utsagnene blir delt inn i temaer (Willig, 2013). Disse temaene er utgangspunktet for de ulike delene i analyse og drøfting i oppgaven.

### 3.6 Troverdighet, overførbarhet og refleksivitet

Som forsker må man kritisk vurdere sitt eget forskningsarbeid for å oppnå høyest mulig kvalitet. Det innebærer at man må se troverdighet, overførbarheten og refleksiviteten i oppgaven (Repstad, 2018).

Forskeren må se på troverdigheten i forskningsarbeidet, hvor man ser på gyldigheten ved det forskningsarbeidet som er gjennomført. Det handler om at forskeren bruker fremgangsmåter riktig slik at studiet representerer deltageres forståelser (Repstad, 2018). Dette må ses i sammenheng med valgt epistemologisk perspektiv. Utvalg av deltagere og litteratur er begrunnet, og min fremgangsmåte og prosess er beskrevet i oppgaven. Deltagerne fikk lese gjennom oppgaven for å komme med tilbakemeldinger om deres utsagn stemte.

Overførbarhet handler om at resultatene fra forskningsprosjektet kan overføres til liknende fenomener, personer og kontekster. Overførbarhet handler om å finne beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige til andre lignende kontekster enn det som studeres (Johannesen et al., 2016). Denne oppgaven kan brukes i relasjon til veiledning på et generelt nivå, da den ser på ulike sider ved veiledning som metode. Den kan også være anvendelig for å se på samarbeidet mellom assistenter og pedagogiske ledere i barnehagesektoren. Samtidig kan den være relevant i kontekst til barnehagemyndigheter og eiere, for å få innblikk i hvordan assistentene opplever å få veiledning og kompetanseutvikling i barnehagen.

For forskeren vil det være en utfordring å tolke all informasjonen som kommer på en systematisk måte. En annen utfordring er at jeg som forsker går inn i forskningsprosjektet med mine egne tanker, erfaringer og kompetanse om veiledning. Det kan gjøre at man er på utkikk etter bekreftelse og støtte for sine teorier. Det kan føre til at man mister viktige perspektiver rundt temaet og som kan skape færre funn i undersøkelsen. Utfordringen i bruk av fortolkende fenomenologisk analyse, handler om at forskeren må legge fra seg sine forutinntatte meninger, og prøve å legge sine forforståelser bort. På denne måten kan man møte informasjonen med åpenhet og nysgjerrighet (Willig, 2013). Jeg har lang erfaring fra barnehagesektoren, og har mine erfaringer og tolkninger med meg. Dette kan være en svakhet i intervjuene og i oppgaven. Det er en utfordring å være objektiv, men gjennom forskningsprosjektet har dette vært med i tankene og arbeidet hele veien. Denne forforståelsen vil prege alle delene av forskningsarbeidet, fra start til slutt. Det er ytret en kritikk mot intervju og kvalitativ metode, at du som forsker kan tolke dataene på forskjellige måter (Thagaard, 2013). Ved å tolke informasjonen objektivt og systematisk, skal en annen forsker kunne bruke de samme metodene og repetere undersøkelsene som lest i forskningsrapporten (Johannessen et al., 2016). Disse utfordringene må reflekteres rundt gjennom hele prosessen.

Refleksivitet handler om vekselvirkningen mellom meg som forsker og forskningsarbeidet. Jeg som forsker vil i stor grad påvirke forskningsarbeidet ut fra min personlige refleksivitet og teoretiske refleksivitet. Den personlige refleksiviteten handler om mine verdier, tanker, holdninger, tro osv. Den

teoretiske, eller epistemologiske refleksiviteten handler om at forskeren må reflektere over om forskningsspørsmålene har vært begrensende eller førende for forskningen (Willig, 2013). Dette skaper et behov for at forskeren gjennom hele prosessen er bevisst på sitt eget forhold til forskningen og at det er umulig å stå helt på utsiden av saken forskningen handler om. Dette må jeg som forsker hele tiden reflektere over. Med min egen bakgrunn og mange års erfaring fra barnehagefeltet, var det lett å forstå hva deltagerne mente og snakket om. Jeg har stått i lignende situasjoner selv, og kunne lett relatere til deres utsagn. Dette kan gjøre at det er utfordrende å være objektiv som forsker, men det kan igjen være en styrke inn i analysen at jeg har stor forståelse og innsikt i temaene deltagerne snakket om i intervjuene. I intervjuene opplevde jeg meg selv som undrende og utforskende, og det var en behagelig stemning. Det var allikevel vanskelig å legge mine egne erfaringer til side, og jeg måtte jobbe med min evne til å legge disse til side for å lytte fullt på det deltagerne delte.

Arbeidsmetoden som ble anvendt var seks semistrukturerte intervjuer med assistenter og fagarbeidere. Disse assistentene jobber i ulike barnehager i Viken og Oslo. Denne begrensningen innebærer at vi får et lite innblikk i noen få personer sine erfaringer, og det vil ikke være et stort representativt utvalg. Dette kan gjøre at det i liten grad er generaliserende for arbeidsgruppen assistenter i barnehagen. Men ved å gå i dygden i intervjuene, kan forskningsarbeidet være relevant for andre assistenter i andre barnehager. Når det er en kvalitativ undersøkelse, er det jeg som forsker som trekker frem utsagn, og velger dermed bort andre utsagn. I intervjuene har jeg valgt å stille enkelte oppfølgingsspørsmål, mens andre emner ble sett på som mindre relevante og dermed ble det ikke stilt flere spørsmål. Det kan være at noen temaer kunne blitt relevante hvis jeg hadde stilt flere spørsmål om enkelte temaer. Det er komplekse utsagn som deltagerne kommer med, og jeg som forsker ønsker å få med det som er mest relevant for problemstillingen.

### 3.7 Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og Norges forskningsråd henviser til standardsjekklistene for etikk og forskning (Ryen, 2002). De forskningsetiske retningslinjer skal til enhver tid følges. Oppgaven er meldt inn til NSD. De etiske vurderingene i gjennomføringen av en masteroppgave må til stadighet evalueres av forskeren (NESH, 2016). Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for å kunne vurdere hva som er rett eller galt. De etiske problemstillingene blir aktuelle hvis forskningen direkte berører mennesker (Johannesen et al., 2016). I forkant av intervjuene ble det sendt ut et samtykkeskjema til alle deltagerne, der deres

rettigheter ble informert om, samt at det under intervjuet skulle brukes båndopptaker.

Anonymiteten til deltagerne er ivaretatt ved at det er brukt fiktive navn og spørsmålene er av en slik art at deltagerne ikke kan gjenkjennes gjennom svarene sine.

Etikk i intervjusammenheng handler om å bry seg om den man intervjuer og klare å ta deltageren sitt perspektiv (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Det oppstår etiske dilemmaer i spenningen mellom å ville ta vare på deltagerne og et ønske om å komme frem til ny kunnskap. Man skal som forsker ta vare på menneskeverdet, personvernet, konfidensialitet, forsvarlig dokumenthåndtering og å unngå alvorlig skade. En forsker har ansvar for å gi tilstrekkelig med informasjon til deltagerne, få samtykke og tillatelse (Eide et al., 2008). Gjennom prosessen med å forske, vil jeg gjennomgående reflektere ut fra ulike etiske dilemmaer. Ved å bruke et fenomenologisk perspektiv kan jeg hele tiden gå tilbake å se på mine tidligere funn med et åpent sinn. Dette for å prøve å bevare deltagerne og deres informasjon på best mulig måte. Deltagernes informasjon er drøftet i lys av teori og forskning.

Jeg trekker frem noen av de forskningsetiske retningslinjene fra NESH som vil være mest aktuelle å tenke på som forsker. Det første er å tydeliggjøre deltagerens rett til selvbestemmelse og autonomi. Det innebærer at deltageren bestemmer over sin deltakelse, gir sitt samtykke og er bevisst at de til enhver tid kan trekke seg fra undersøkelsen. Det andre punktet handler om forskerens plikt til å respektere deltagerens privatliv, hvor de kan velge hva slags informasjon de ønsker å dele. Det siste punktet handler om forskerens ansvar for å unngå skade. Dette gjelder for eksempel intervju, hvor informasjonen kan bli relativt privat, sårbar og følsomt, og komme inn på områder som er vanskelige eller deltageren utsettes for følelsesmessige belastninger. Det har vært stort fokus gjennom prosessen på å ivareta deltagerne på best mulig måte, og følge de forskningsetiske retningslinjene.

Utfordringer som forskeren kan møte på er å kunne avveie gjennomgående etikken i gjennomføring av intervjuer og behandling av data. Det er til god hjelp med de formaliserte forskningsetiske retningslinjene, men det vil til tider også være nødvendig at forskeren tar gode avveininger med tanke på hva som er rett for deltageren. I en intervjusituasjon vil forskeren komme nært deltageren, og begge parter vil påvirke intervjuet. Relasjonen mellom forsker og deltager vil også påvirke materialet og informasjonen som kommer frem i intervjuet. Relasjonen avhenger av at forsker klarer å legge til rette for at deltageren føler seg trygg til å snakke fritt og åpent. Derfor var det viktig for meg å gi deltagerne god informasjon om hva forskningen handlet om og noe tid på å bli kjent med deltageren før intervjuet startet.

## 4.0 Analyse

Med denne metoden som bakgrunn har jeg anvendt en kvalitativ undersøkelse som jeg nå vil presentere i analysedelen og drøfting. I analysedelen vil det være seks hovedtemaer. Ved bruk av IPA-metoden har jeg valgt temaene ut fra hva enkeltdeltagerne i studien har snakket om og fortalt fra sine opplevelser. Disse opplevelsene har jeg så brukt for å finne fellesnevnerne i deres utsagn. Første tema handler om assistentenes syn på veiledning. Fokuset ligger på at deltagerne fritt fikk reflektere rundt begrepet. Det andre temaet handler om assistentene sine erfaringer med veiledning. Deltagerne har både like og ulike erfaringer med veiledning som blir trukket frem. Ulike rammefaktorer som påvirker veiledningen, er det tredje temaet. Deltagerne hadde mange tanker rundt ulike rammefaktorer som gjorde at det ikke ble mulig å gjennomføre både formell og uformell veiledning. Det fjerde temaet tar for seg kulturens innvirkning på veiledning. Flere deltagere snakket mye om kulturen i den barnehagen de jobbet, og noen av deltagerne sammenlignet det med kulturen i andre barnehager de hadde jobbet. Deretter vil jeg presentere og drøfte relasjonens påvirkning på veiledningen i del fem. Deltagerne forteller om både positive og negative relasjoner med veilederen deres, og hvordan dette har påvirket både veiledning og praksis. Det siste temaet handler om veiledning som kompetanseutvikling. Deltagerne har ulike behov når det kommer til kompetanseutvikling, noe som kommer frem i denne delen av oppgaven. Jeg analyserer først et område, og deretter vil jeg drøfte temaet punkt for punkt for å skape oversikt og en rød tråd i oppgaven. Deltagernes opplevelser kommer tydeligere frem ved at det er brukt sitater fra intervjuene.

### 4.1 Assistentenes ambivalente syn på veiledning

Alle deltagerne ble spurt om hva veiledning er for dem og hva det innebærer i barnehagen. Deltagerne tenkte grundig gjennom spørsmålet om hva veiledning er for dem og hvilke tanker de hadde knyttet til begrepet. Flere opplever dette som et vanskelig spørsmål, og noe de har tenkt lite over tidligere.

Hilde og Siw forteller sine tanker om begrepet veiledning:

«For meg er veiledning det at du. Holdt på å si. Stiller spørsmål og ikke nødvendigvis få et svar. Og at man reflekterer sammen, med hverandre, både assistenter og fagarbeidere, sammen med eventuelt styrer og pedagogisk leder. At man alltid kan kunne gå til pedagogisk leder og stille spørsmål. Hvordan kan jeg håndtere denne på best mulig måte».

«Hva skal jeg si. Når jeg er usikker på noe, så spør jeg. Jeg leser alt på Facebook, om alt av barnehage og utdanning. Det leser jeg. Det har jeg lært veldig mye av. Jeg har lært mye av min sjef. Når jeg er usikker på noe, så spør jeg henne. Og når man er ufaglært. Man er ikke fagperson».

For disse deltagerne handler veiledning om at de har noen de kan stille spørsmål til og få svar. En av deltagerne leser også mye på Facebook, og tar de rådene i utførelsen av sitt arbeid. Det kan være at de i mangel av noen å spørre tyr til andre kanaler i utfordrende situasjoner. Flere av deltagerne trekker frem dette at man kan stille spørsmål, og disse deltagerne trekker frem at de også ønsker et svar på spørsmålet man stiller. De har ikke referanser til å drøfte eller reflektere sammen med veileder, men at de får svar når de har spørsmål. Dette skiller seg ut fra definisjonen til Lauvås og Handal (2014) som definerer veiledning som en profesjonell samtale hvor veisøker reflekterer over egne handlinger og sin praksis. Tre av deltagerne snakker om veiledning ut fra Lauvås og Handal sin definisjon.

Linda forteller:

«Ehm, det handler om å finne en vei. Men også å reflektere sammen med den andre personen. Det er aldri veiledning med en person. Det handler like mye om å bli bevisst sine valg og hvordan man egentlig gjør ting. Får satt ord på det man skal i gang med eller har gjort. Også tenker jeg også at det handler mye om å samle tanker og på en måte få litt tak på hvor man står og hva man skal gjøre videre. Få hjelp på vei. Gjennom å bli bevisst på holdninger, handlinger og verdier».

Disse tre deltagerne som svarer ut fra Lauvås og Handal sin definisjon er de som er under utdanning til å bli barnehagelærer. Det viser seg et skille mellom de deltagerne som er under utdanning og de som ikke er det, og den teoretiske forståelsen til de under utdanning viser seg i svarene de gir. Disse tre trekker frem at det handler om mer enn å kun få ferdige svar og råd. Det handler mer om veiledninger som baserer seg på selvstendig refleksjon over egen praksis. Gunn er en av disse og utdyper at hun ønsker å finne en vei ved å reflektere sammen med den andre personen. Hun snakker om å få tid til å sette ord på tankene sine og at man finner ut hvor man står og hvor man ønsker å gå videre for å utvikle seg. De som trekker frem refleksjon som en viktig del av veiledning, ønsker i størst grad mer tid til formell veiledning. Tre av deltagerne går på Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, og trekker frem at mye av deres kunnskap og erfaring med veiledning kommer fra studiet. De forteller at de som assistenter opplevde lite veiledning og hadde lite kunnskap om hva det innebærer. Linda forteller at hun fikk en wow-følelse av hvor viktig det var



under studiet, og ønsker å bruke dette i stor grad når hun er ferdig på studiet, og skal bli pedagogisk leder selv. Det er en tydelig forskjell i synet og kunnskapen om veiledning hos deltagerne som går ABLU. De har et større teoretisk perspektiv på begrepet, og vet i større grad hva de forventer av veiledning i hverdagen sin.

Når flere av deltagerne skal snakke om begrepet veiledning og hva det er for dem, stiller flere spørsmål ved utførelsen og praksisen knyttet til gjennomføring av veiledning. Gunn sier:

«Det er litt typisk barnehage, at det er sykemeldinger og da faller veiledning bort. Det blir uflaks og flaks da om folk er på jobb. Jeg føler at veiledning står over alt. Alle snakker om det, du hører om det i alle settinger. Men gjør vi det egentlig? Når du stiller spørsmålet, hva er veiledning for deg? Ehm, skal jeg se. Det første jeg vil svare, er at det egentlig er noe vi ikke gjør, det er et fint ord. Alle liker det ordet, og det høres så flott ut, men jeg vet ikke hvor mye vi egentlig holder på med det ute i barnehagene».

Flere av deltagerne setter ord på at begrepet veiledning er flott og noe de er veldig positive til, men om det faktisk blir gjennomført og satt av tid til dette i barnehagen setter de spørsmålstegn ved.

Flere trekker også frem et ønske om å bruke faglige artikler som utgangspunkt for veiledning. Disse trekker frem at det er satt av lite tid til faglig utvikling, både på møter og i hverdagen. Mye av møtetiden blir brukt til praktiske gjøremål og praktisk planlegging av for eksempel markeringer og spesielle aktiviteter.

#### 4.1.1 Drøftelse

Flere fortalte at de var usikre på begrepet veiledning, og at de hadde reflektert lite over hva begrepet innebærer. Noen av deltagerne hadde hørt begrepet bli brukt ved flere anledninger knyttet til barnehagevirksomheten, men hadde ikke fått noe informasjon om hva veiledning skal innebære. Dette samsvarer med undersøkelsen GLØD (Hannevig et al., 2020). De pedagogiske lederne i undersøkelsen GLØD syntes at veiledning som begrep burde bli forklart og arbeidet med i personalgrupper, for at alle skal få en forståelse for hva begrepet innebærer. Pedagogene i undersøkelsen stiller spørsmålstegn ved forståelsen for begrepet hos de ansatte. Dette kan igjen føre til at det skapes en kultur i barnehagen for refleksjon og åpenhet (ibid). Wittek (2010) hevder at den kunnskapen vi har om veiledning baserer seg på vår historie og kulturen vi er en del av. Dette gjelder også i relasjon til veiledning i barnehagen, hvor vår tidligere kunnskap og kultur vil påvirke hvordan

veiledning fungerer og innholdet i veiledningene. Det har vært lite veiledningskultur i barnehagene tidligere, noe som kan påvirke om myndigheter og eiere prioriterer viktigheten av veiledning.

De som er under barnehagelærerutdanning, har en større forståelse for hva veiledning innebærer og hva de skal forvente når det kommer til veiledning på arbeidsplassen. De tre deltagerne som går på ABLU har et tydeligere teoretisk perspektiv på begrepet veiledning. De knytter begrepet i større grad til Lauvås og Handal (2014) sin definisjon på begrepet. De som ikke har gått utdanningen knytter begrepet i større grad til å stille spørsmål og få et svar på spørsmålet sitt. De som har gått ABLU knytter begrepet i større grad til åpne spørsmål, undring og refleksjon. De snakker også tydelig om at de som veisøker ønsker å ta en aktiv rolle i veiledningen. Samtidig trekker de tydeligere frem sin egen utvikling som yrkesutøver. De henviser til at de har fått mye kunnskap gjennom utdanningen sin når det kommer til veiledning, både i praksis og teori. Gjennom praksis i andre barnehager som praksisstudenter har ABLU-studentene opplevd å få formell veiledning og uformell veiledning. Dette kan tyde på at assistenter og fagarbeidere i barnehagen trenger mer kunnskap om hva veiledning er. Mer kunnskap om hva veiledning er hos assistenter og fagarbeidere, kan være med på å få åpen kultur for veiledning, hvor de er med på å sette veiledning på dagsordenen. Ved mangelfull informasjon og kunnskap om veiledning, kan det være at assistentene i liten grad vet hva de skal forvente av veiledning i sin arbeidshverdag. Det er ikke uvanlig at problemer og utfordringer i barnehagen løses ut fra et her-og-nå-perspektiv, basert på folkevett, uten å trekke koblinger til kunnskapsbaserte beslutninger. Her skiller veiledning seg ut, fordi man der tar sine problemer og utfordringer til et høyere kunnskapsnivå for å reflektere rundt hvordan situasjoner kan håndteres. Dette kan igjen skape en endring i de ansattes holdninger og verdier, og deretter deres praksis (Barsøe, 2014). Her har eier av barnehagen et stort ansvar for å inkludere alle arbeidsgruppene i barnehagen i kompetanseutviklingen. For å skape langsiktig utvikling og kompetanseheving hos assistentene, må de inkluderes av eier som skal ha en systematisk plan for å heve kvaliteten i barnehagen. Her kan veiledning være et godt verktøy for å skape refleksjon og endring i holdninger og verdier, og til slutt praksis i barnehagen. Strategien Kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2022) setter opp et av hovedmålene som at eier skal tilrettelegge for at de ansatte får utviklet sin kompetanse. Dette krever igjen et godt samarbeid hos alle aktører både nasjonalt, kommunalt og lokalt.

I Lauvås og Handal (2014) sin definisjon av veiledning trekker de frem viktigheten av å gjøre det ukjente kjent og det kjente ukjent. For å klare dette må veisøker være aktiv i veiledningen. Bjerkholt (2017) viser til en tidligere tradisjon hvor veileder skal ta en slags ekspertrolle, og ha klare fasisvar til veisøker. Dette har endret seg til at veisøker nå skal finne sin egen vei gjennom refleksjon. Rambøll

(2016) gjennomførte en studie med barnehagelærere som hadde tatt videreutdanning innen veiledning. Forskningen viste at de opplevde at veilederrollen deres hadde endret seg, fra å gi råd og vurdering, til å legge til rette for at veisøker skulle reflektere selv. Den tidligere tradisjonen med mesterlære refererer flere av deltagerne til, og flere av deltagerne er fornøyde med at de kan stille spørsmål og få svar. Det er de deltagerne uten utdanning som refererer til veiledning på denne måten, mens de med utdanning henviste til veiledning med søkelys på selvrefleksjon. Både mesterlæremetoden og selvrefleksjon ble snakket om på en positiv måte. Det kan være viktig for den pedagogiske lederen som veileder å være klar over forskjellen mellom de ulike måtene å veilede på, og justere metodene sine ut fra de ansatte og deres behov. Det kan være forskjell på å veilede en som akkurat har startet i yrket, og har liten erfaring, mot å veilede en som har jobbet i barnehage i 10 år. En som er fersk i yrket kan ha behov for større grad av mesterlære i veiledningen, mens en som har jobbet lenge kan ha behov for større grad av selvrefleksjon. For å være aktivt med i veiledninger, kan det være viktig for assistentene å få en forforståelse av hva veiledning innebærer og hvorfor det kan være en god arbeidsmetode for å heve kompetansen i personalgruppen.

Funnene i undersøkelsen GLØD (Hannevig et al., 2020) viser også viktigheten av å skille mellom ulike typer kommunikasjon mellom de ansatte. Det er forskjell på rådgivning, samtale og veiledning. Noen av deltagerne i intervjuene snakker i større grad om at de får svar på spørsmål, noe som i større grad handler om rådgivning enn veiledning. Ved å vite hva veiledning er, kan assistentene også vite hva hensikten med veiledningen er. Flere av deltagerne la stor vekt på refleksjon som nødvendig for at det skulle være veiledning. Flere hadde opplevd at den veiledningen de hadde fått, handlet om feil og rette svar, men de ville heller at det skulle handle om deres egen evne til å reflektere over sin praksis. Dette stemmer med Lauvås og Handal (2014) sin definisjon av veiledning, som handler om at veisøker skal reflektere over egne handlingsalternativer og få hjelp til å se noe fra flere perspektiver. Denne refleksjonen og muligheten til å se ting fra flere perspektiver stoppes når veisøkere kun får ferdige svar fra sine veiledere. Flere av deltagerne i min undersøkelse legger vekt på at de selv skal være aktivt med i prosessen. Med tanke på at nesten 60 % av de ansatte i barnehagen er assistenter eller fagarbeidere, er det stort behov for ledelse og veiledning fra de pedagogiske lederne og styrerne i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å ta i bruk faglige artikler og temaer for veiledning, ønsker flere av deltagerne å reflektere med det som utgangspunkt. Dette fordrer at veilederne er godt forberedt og har en strukturert plan for innholdet i veiledningene.

## 4.2 Lite veiledning i praksis

Tre av deltagerne er barne- og ungdomsarbeidere. To av disse har gått videre og utdanner seg til barnehagelærer gjennom Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. De tre trekker frem ulike erfaringer med veiledningen de opplevde i lærlingtiden og tiden i etterkant hvor de var ferdig utdannet som fagarbeider. De har gode erfaringer med oppfølgingen og veiledning i lærlingtiden, men forteller at veiledningen stoppet når de var ferdig utdannet som fagarbeidere.

Gunn forteller om sin tid som læring og hvordan veiledningen fungerte:

«Som lærling fikk jeg veiledning fortløpende i hverdagen, men så var det også avsatt tid til veiledning hver uke, jeg tror det var tre timer i uken... Men når jeg var ferdig med det, så var det egentlig litt lite. Den som veiledet meg som lærling var en annen barne- og ungdomsarbeider. Men det var også de andre på avdelingen som veiledet meg, også styreren. Jeg var litt rundt omkring for å få litt mer input. Så da veiledet alle meg egentlig. Sånn i det daglige. Når jeg var ferdig med det (lærlingtiden), var det egentlig ingenting. Når jeg begynte i ny jobb, så var det også sånn daglig. Men på en helt annen måte. Det var vel egentlig mer sånn opplæring. Pedagogen sa mer sånn: «Vi pleier å gjøre det sånn, du må heller gjøre det sånn». Det var vel ikke veiledning. Så skulle vi begynne med sånne flotte grupper, hvor vi på tvers skulle ha sånn assistenter og barne- og ungdomsarbeider refleksjonslunsjer. Det var en gang. Også ble det alltid borte hver gang det var sykdom».

Disse tre fagarbeiderne hadde også vært på eget veilederkurs gjennom fylkeskommunen fordi de skulle veilede egne lærlinger i barnehagen. Gunn forteller om fire dager med veiledningskurs: «Da var det mye sånn hva man må gjøre og sånn. Da øvde vi sammen. Da var det sånn rollespill og sånne ting. Så sånn sett ble man greit rustet til det». Tine forteller: «For jeg tenker det er ganske forskjellig. Jeg jobbet da. Fra jeg jobbet som læring. Da er det ganske tett oppfølging, i forhold til jeg var ferdig utdannet». Hun opplevde i læringstiden å få veiledning fast en gang i uken, rundt en time. Dessverre ble hennes veileder sykemeldt, og veiledningen falt ut. Hun opplevde det som veldig læringsrikt det å kunne sette seg ned å ha veiledning. Hun opplever at det har vært noen forsøk på å starte veiledning av assistenter i barnehagen, men at dette kun har blitt gjennomført en gang i løpet av fire år. Dette grunnet sykdom og andre prioriteringer, som har ført til at det ikke har blitt gjennomført. Hun har opplevd uformell veiledning i hverdagen fra en pedagogisk leder. Hun har samtidig opplevd en pedagogisk leder som ikke veiledet i hverdagen, og dette uttrykker hun som viktig for at hun skal utvikle seg. De andre fagarbeiderne forteller at det ble satt av tid til veiledning i lærlingtiden og det

ble jobbet systematisk med temaer. Siw trekker frem at de få veiledningene som har blitt gjennomført etter lærlingtiden har vært gode og skapt stor grad av refleksjon i assistentgruppen. Hun trekker frem et stort behov for mer veiledning, også i hverdagen.

Alle deltagerne forteller om lite systematisk veiledning i barnehagen, men flere har positive erfaringer med sporadiske og uformelle veiledninger. Med sporadiske og uformelle veiledninger mener de små samtaler i hverdagen hvor de enten reflekterer med pedagogisk leder over praksis eller stiller spørsmål ved sin praksis. Det innebærer at det ikke blir satt av tid til veiledning, men skjer sporadisk ut fra ulike situasjoner som oppstår og behov hos veisøkeren. En av deltagerne opplever i stor grad at hun har fått uformell veiledning av sin pedagogiske leder, noe som har ført til stor utvikling hos henne. Hun har blitt fulgt tett opp og fått stor plass i form av ansvar. Flere av deltagerne har opplevd å få god veiledning over tid, men at dette ikke har vært systematisk og satt på dagsorden. De forteller at de hadde pedagogiske ledere som var gode til å veilede både formelt og uformelt. Linda trekker frem at de hadde sporadiske veiledninger på avdelingsmøter, hvor de reflekterte rundt ulike situasjoner og caser. De har blitt veiledet av pedagogisk leder og brukt praksisfortellinger som utgangspunkt. I tillegg er dette en stor barnehagekjede, som har opplegg med ressursbank med ulike caser og faglig innhold som utgangspunkt for veiledningene. Denne ressursbanken ble brukt i noen grad. Hun trekker frem et eksempel hvor de har jobbet med «hjertekultur». Dette innebar at de voksne skulle reflektere rundt sin egen praksis, sine erfaringer fra egen barndom og hvordan de var i møte med barna. Ved å gå inn i holdningene til de ansatte, opplevde respondenten at de over tid fikk endret noe av sin praksis.

Gunn trekker frem at avdelingsmøtene hadde byttet navn til refleksjonsmøter. Fokuset skulle da ligge på å reflektere sammen og bruke faget. De begynte med caser, både på avdelingsmøter og personalmøter. De hadde ulike caser i barnehagen, om enkeltbarn, situasjoner i barnehagen eller periodeplaner som utgangspunkt for refleksjon. Pedagogisk leder hadde stilt åpne spørsmål, slik at assistentene fikk reflektert over hvordan man løste situasjoner og hva tankene bak handlingene var. Hun trekker det frem som den beste veiledningen hun har hatt. Deretter skulle de ta med refleksjonene ut i praksis, med søkelys på hvordan man håndterte lignende situasjoner neste gang. Hun trekker også frem at barnehagen har praksisstudenter fra Høgskolen i Innlandet, som igjen er med på å skape god refleksjon i personalgruppen da de ofte har ulike oppgaver knyttet til fag, refleksjon og veiledning. Flere av deltagerne har opplevd noen få gruppeveiledninger, og de trekker frem dette som spesielt engasjerende og utviklende.

Hilde forteller: «I min barnehage har jeg opplevd at assistentene blir glemt litt. Det er vi som er mest med barna, så det er egentlig helt feil. Vi har ikke ubunden tid, det er lite tid i hverdagen og får gå lite på kurs». Line forteller om lite veiledning blant assistenter og fagarbeidere, men at det er veiledning på pedagogisk leder-møtene. Det er flere av deltagerne som forteller om at pedagogiske ledere har møter hvor det er satt av tid til refleksjon og veiledning. De opplever at denne veiledningen ikke er noe som de hører om eller blir delt til assistentene.

#### 4.2.1 Drøftelse

Deltagerne har noe ulik erfaring med veiledning, som nå knyttes til forskning og litteratur. Flere av deltagerne hadde gode erfaringer med veiledning. De gode erfaringene med veiledning blir ofte knyttet til enkeltpersoner som har vært spesielt engasjerte og faglige i sitt arbeid. Det er både pedagogiske ledere og styrere som blir trukket frem hos de som har positive erfaringer med veiledning. Flere av deltagerne kaller det flaks eller uflaks knyttet til hvilken person du har som pedagogisk leder eller styrer. Noen av deltagerne har hatt pedagogiske ledere eller styrere som prioriterer veiledning, eller i alle fall prøver å sette av tid til det. Flere trekker frem at de generelt har fått lite veiledning, men det lille de har fått, har vært med på å skape utvikling for deres egen del. Dette stemmer med funnene til Steinnes (2014) og Nicolaisen og Seip (2014) hvor assistentene i undersøkelsen opplevde å få lite veiledning. Undersøkelsen til Løkken og Gradovski (2014) viser at assistentene i undersøkelsen opplevde å få både uformell og formell veiledning, samt at de opplevde kompetanseutvikling i barnehagen sin. Denne undersøkelsen stemmer i noen grad med mine funn, men i min undersøkelse opplevde ikke assistentene å få veiledning i like stor grad. De som har opplevd veiledning, opplever denne som god og som kompetansehevende for deres praksis. Det er allikevel et savn etter mer veiledning, spesielt den formelle veiledningen som er satt i system og blir gjennomført. Bjerkholt (2017) advarer mot for stor bruk av uformell veiledning, da det kan videreføre eksisterende praksis fordi man ikke har tid til å kritisk reflektere over egen praksis. Deltagerne i min undersøkelse ønsker både mer uformell veiledning, men i størst grad formell veiledning. Flere av deltagerne snakker om at de har behov for å sette seg ned og reflektere for å skape en endring og oppleve at veiledningen skaper læring og utvikling. Ved at det er flaks eller uflaks om den pedagogiske lederen eller styreren ser verdien i veiledning og jobber systematisk med dette, kan det skape en stor forskjell i barnehagesektoren med tanke på hva slags kompetanseutvikling assistentene opplever.

Gruppeveiledning blir trukket frem som en ønsket arbeidsmetode av flere av deltagerne. Dette opplevde flere som en arbeidsmetode som skapte stor grad av utvikling og læring i hele

personalgruppen. For å kunne gjennomføre gruppeveiledninger, må eier på banen for å skape en helhetlig struktur for hvordan dette kan gjennomføres. Undersøkelsen til Løken og Gradovski (2014) viser at gruppeveiledning ble brukt i større grad enn i min undersøkelse. Det kan vise at i noen barnehager får de til å bruke gruppeveiledning som arbeidsmetode, mens i andre barnehager så er dette i liten grad utbredt. Dette igjen kan tyde på at eiere i ulik grad prioriterer veiledning som arbeidsmetode.

Tre av deltagerne hadde utdanning som barne- og ungdomsarbeider. De opplevde at den veiledningen de fikk mens de var lærling var meget god. Her var det satt av tid hver uke til refleksjon, og de ble fulgt opp på de behovene de hadde. Dette endret seg med en gang de var ferdig utdannet og gikk over i jobb som fagarbeider. De opplevde ikke å bli fulgt opp på samme måte, og fikk lite veiledning både uformelt og formelt. Dette kan vise at om det er satt av tid og at veiledningen blir utført som planlagt, så opplever veisøker i større grad faglig utvikling i sin egen praksis. Når den uteblir, trekker flere av deltagerne frem at de blir stående litt på stedet hvil, og at hverdagen går sin gang. Lærlingtiden er satt i system over flere år, og det er satt av tid og ressurser til å gjennomføre veiledning. Da blir det også lettere for avdelingen å få gjennomført dette i en travel hverdag. På samme måte kunne det være lettere å få gjennomført veiledning hvis det var satt av ressurser og tid til dette arbeidet. Barnehager har mange temaer de jobber med, barn de skal snakke om og praktiske gjøremål som tar mye av den lille møtetiden som finnes. De pedagogiske lederne i undersøkelsen GLØD trekker frem styrerens rolle som viktig for å få gjennomført veiledninger, og at dette blir prioritert på dagsordenen. Ved å skape rom for systematisk veiledning, vil det lettere kunne gjennomføres (Hannevig et al., 2020). Få av deltagerne har opplevd at det er satt av tid til refleksjon eller veiledning. Veiledning i læretiden er prioritert, og det er skapt et godt system for lærlingordningen. Systemet for veiledning i lærlingtiden kunne blitt overført til hvordan man kan igangsette veiledning systematisk for de øvrige ansatte.

#### 4.3 Ulike rammefaktorer skaper utfordringer for gjennomføring av veiledning

Koronasituasjonen har påvirket veiledningene i de ulike barnehagene i ulik grad. Flere av deltagerne forteller at det har blitt mindre veiledninger både formelt og uformelt på grunn av restriksjoner og enda mindre tid til møter. Flere av deltagerne forteller om at koronapandemien har i stor grad påvirket tid og prioritering når det kommer til refleksjon og veiledning. Det har medført enda mindre tid til møter og veiledning.

Flere av deltagerne trekker frem tidsperspektivet som viktig. Det å prioritere veiledning på papiret, og sette opp en god plan for gjennomføring blir dratt frem. Flere forteller om sykdom og fravær som begrunnelser til hvorfor veiledningen ikke blir gjennomført. Gunn snakker om at hun ønsker at det blir satt av reell tid til å gjennomføre formelle veiledninger i barnehagen. Gunn tror dette ville være med på å skape et bedre arbeidsmiljø og kompetanseheving i barnehagen.

Tine trekker frem at det har blitt gjennomført få assistentveiledninger på grunn av fravær og sykdom. Flere av deltagerne trekker frem at det er mye fravær og sykdom i barnehagene, og at møtene blir avlyst ved fravær. Det blir ikke satt av ny tid til veiledning på møter i en hektisk hverdag. Line forteller om sin opplevelse med assistentveiledning:

«Så skulle vi begynne med sånne flotte grupper, hvor vi på tvers skulle ha sånn assistent og barne- og ungdomsarbeider-refleksjonslunsjer. Det var en gang. Også ble det alltid borte hver gang det var sykdom. Så det ble med den ene gangen».

Flere av deltagerne trekker frem veiledere som enten har forberedt seg eller ikke forberedt seg til veiledningene, og at det har stor innvirkning på hvordan veiledningen oppfattes. Gunn trekker frem en styrer som var god på å veilede de ansatte. Døren var alltid åpen for at du kunne ta opp en case eller utfordring. Hun satte av tid til veiledning, og forberedte seg godt faglig. Gunn opplevde å bli sett og hørt.

To av deltagerne jobber i samme kommune. Der har de byttet navn på avdelingsmøtene til refleksjonsmøter, og jobbet med hva disse møtene skal inneholde. Dette har de opplevd har hjulpet i stor grad til å skape refleksjon og faglig utvikling på møtene. Ved å jobbe med hva avdelingsmøtene skulle inneholde, og hva det innebærer å reflektere, hadde møtene fått en mer faglig og utviklende form. De gikk i større grad bort fra det praktiske, og satte av god tid til å reflektere.

#### 4.3.1 Drøftelse

Løkken og Gradovski (2014) viser til en utfordring knyttet til gjennomføring av veiledning i barnehagen, som handler om at barnehagen og de ansatte ikke ser nytteverdien i veiledning. I GLØD-undersøkelsen forteller de pedagogiske lederne i undersøkelsen om en utfordring med assistenter som ikke ønsker veiledning (Hannevig et al., 2020). De assistentene og fagarbeiderne i denne oppgaven har i stor grad et ønske om mer veiledning og ser at dette er noe de har behov for. Samtidig viser undersøkelsen min at det er noe mangel på kunnskap om veiledning. De pedagogiske



lederne og styrerne vil ha en mangfoldig ansattgruppe, og ved at de har mye kunnskap om veiledning kan det være med på å bidra til at flere ønsker å delta aktivt på veiledningssamtaler.

Tid blir ofte trukket frem i intervjuene. Fordi det er lite tid til møter og samtale mellom de ansatte, er det lite tid som er til faglig utvikling. Noen av deltagerne forteller om at dagene bare går, og refleksjon i fellesskap blir litt glemt blant alle gjøremål. Det blir også trukket frem at den tiden som er, ofte blir brukt til praktiske gjøremål og diskusjon om praktiske gjennomføringer i hverdagen. Undersøkelsen GLØD (Hannevig et al., 2020) og rapporten «Barnehagelærer i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag» viser den samme utfordringen (Børhaug et al., 2018). Det er mange tidstyver i barnehagen, som skaper utfordringer for å drive kompetanseutvikling og veiledning i barnehagen.

En annen utfordring som blir trukket frem av fire av deltagerne er sykdom og fravær. På grunn av høyt sykefravær i sektoren blir ofte møter, veiledning og tid til refleksjon prioritert bort. Flere av barnehagene har hatt intensjon om å gjennomføre veiledninger systematisk, men dette har ikke vært gjennomførbart da det ikke har vært nok personale til å være sammen med barna. To av barnehagene har egen stilling hvor en ansatt jobber som fagansvarlig i barnehagen, og har ansvar for veiledningen. Disse har prøvd å starte med faglig veiledning av assistenter, som skulle være hver uke. Dette har i begge barnehagene blitt gjennomført en eller et par ganger i løpet av flere år. Løkken og Gradovski (2014) trekker frem lignende årsaker til at veiledning ikke blir gjennomført i stor grad i barnehagene. En av disse årsakene er mangel på tid til veiledning. De viser til et behov for en større undersøkelse på mangelen av veiledning i barnehagene. Dette er en klar utfordring i sektoren, når intensjonen om veiledning møter realiteten med lite tid, høyt fravær og lite prioritering fra ledelsen i barnehagen. Rambøll (Halmrast et al., 2021) viser at nyutdannede barnehagelærere i økende grad opplever å få veiledning, men at de opplever de samme utfordringene med tid, ressurser, andre arbeidsoppgaver som blir prioritert og mangel på kvalifiserte veiledere. Dette viser et behov for at for å få gjennomført veiledning i hverdagen, har barnehagen behov for ressurser og mer ledig tid for å få gjennomført det. I tillegg må lederen i barnehagen se nytteverdien av å investere tid til systematisk veiledning.

Mulighetsrommet for å gjennomføre veiledning må bli større, ved at eiere og myndighetene lager strukturerte planer for hvordan veiledning skal gjennomføres (Kunnskapsdepartementet, 2022). Når rammene ikke er på plass, er det utfordrende for de pedagogiske lederne og styrerne å gjennomføre veiledning. Det krever at det blir satt av tid og gitt ressurser hvor det er mulig å gjennomføre det i en hektisk hverdag. Dette krever at myndighetene tar hovedansvar for å muliggjøre veiledning som

arbeidsform i barnehagen. Det krever at Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, statsforvaltere og den enkelte kommune lager en god struktur for at veiledning settes på agendaen i større grad. Dette kan igjen føre til kompetanseutvikling hos de ansatte i barnehagen. Det hadde vært interessant med et større forskningsarbeid for å se på om veiledning i barnehagen forekommer i liten eller stor grad, og hvordan man kan jobbe for å gjennomføre veiledning i større grad.

#### 4.4 Ulike opplevelser med barnehagens kultur for refleksjon og veiledning

Tine og Line trekker frem usikkerhet knyttet til sine arbeidsoppgaver, fordi det har utviklet seg en feil/riktig-kultur i barnehagen. Tine utdyper at hun får beskjed om hvordan hun skal gjøre ting, uten at det er begrunnet eller reflektert rundt hvorfor man ønsker å jobbe på den måten. Hun trekker frem assistentveiledninger, kalt refleksjonsmøter som har fungert godt. De har en fagleder i barnehagen som lager opplegg til refleksjonsmøtene. Da har det enten vært et tema hvor assistentene skal skrive praksisfortellinger eller veiledning knyttet til faglige artikler. Hun opplevde selv faglig utvikling de gangene de fikk gjennomført refleksjonsmøtene. Nå jobber hun med en pedagogisk leder som hun opplever at gir henne mye ansvar, og gir henne utfordringer. Dette er med på å skape utvikling hos assistenten. Hun ønsker å ta mer utdanning for å få mer kunnskap. I intervjuene er det flere av deltagerne som nevner ønske om utdanning og kompetanseheving.

Gunn forteller om ulike erfaringer i barnehagene hun har vært med tanke på hvordan hun opplevde kulturen. I den første barnehagen hun jobbet opplevde hun en dårlig kultur når det gjaldt åpenhet i personalgruppen. Hun forteller om riktige og feil svar, og at du måtte skjønne hva du kunne si og ikke si. Hun opplevde at man ble redd for å si hva man ville, spesielt i form av konstruktiv kritikk. Mens i den andre barnehagen var det veldig åpent. Det var stort rom for å si hva man hadde på hjertet og sine meninger. Hun opplevde at det var plass til alle. Denne åpne kulturen opplevde hun som en ressurs i form av at både personalet og barna fikk en bedre hverdag. Hun trekker frem et eksempel hvor de i barnehagen har jobbet med tilbakemeldingskultur. De skulle rose hverandre daglig, og på et refleksjonsmøte skulle de rose en ansatt hver gang. Denne rosen skulle være detaljert i form av den ansattes praksis og være grundig begrunnet. Dette jobbet de med i 4 ½ år. Hun opplever det som flaks og uflaks med tanke på hvem hun skal jobbe sammen med. Den som var pedagogisk leder på avdelingen, hadde stor betydning for hvordan hun opplevde kulturen for refleksjon og åpenhet.

Flere av deltagerne trekker frem gruppeveiledning som den formen de ønsker mest. Siw har opplevd at veiledningen de har hatt i barnehagen har skapt høy grad av faglig refleksjon i personalgruppen. Hun trekker spesielt frem gruppeveiledning som et godt verktøy for faglig utvikling. Gjennom

gruppeveiledning opplever hun at hun utvikler seg, og ikke står stille. I barnehagen opplever hun at det er mye taus kunnskap, og at det er en noe lukket kultur, som igjen gjør at mange ikke vil eller tørr å si det de ønsker. Rett før korona skulle de starte med veiledning, men rakk bare to veiledninger. Disse veiledningene innebar nye måter å veilede på, hvor veileder brukte dyr som utgangspunkt. Hver ansatt skulle finne et dyr som de kjente seg igjen i knyttet til sin arbeidsmåte. Dette var utgangspunktet for veiledningene, og hun opplevde det som veldig lærerikt og en annerledes måte å tenke på.

Noen av deltagerne trekker frem ønsket om å ha en åpen dør til å stille spørsmål og at det kan oppleves som vanskelig å ta opp utfordringer både uformelt og formelt. Flere av deltagerne er usikre på hvordan de skal søke veiledning og også usikre på hva slags respons de vil bli møtt med. Tine forteller om kulturen for refleksjon og åpenhet i sin barnehage på møter:

*«Det er få som sier noe, hvis de ikke får beskjed om at de skal si noe. Generelt. Det er vel en lukket og taus kultur. Det er ikke mange som sier noe egentlig. De er litt redd for å si feil, eller føler seg ikke komfortable med å snakke i den settingen».*

En slik lukket kultur kan føre til at de ansatte vegrer seg for å snakke fordi de ikke er trygge på hvordan deres utsagn vil bli møtt. Dette kan også gjelde i veiledning, hvor flere da ikke tør å si det de tenker eller reflektere åpent om sin praksis. Her er veisøkeren avhengig av en veileder som er åpen for deres tanker og tilrettelegger for refleksjon.

Faglig utvikling og å vokse i arbeidet som assistent blir tatt opp som en utfordring. Flere syntes det er vanskelig å få faglig påfyll, og ønsker seg generelt mer kunnskap om barn. Denne mangelen på kunnskap føler flere av deltagerne at går ut over deres evne til å møte barna på best mulig måte. Linda forteller at hun ønsker å ta seg mer utdanning, da hun ikke opplever at hun utvikler seg nok i rollen hun har. De som har begynt på utdanningen ABLU forteller også at noe av motivasjonen for å begynne handlet om følelsen av å ikke ha nok kunnskap i hverdagen til å møte barna på en god nok måte.

Gunn trekker frem gode erfaringer med en styrer med videreutdanning innen coaching. Styreren hadde mange forskjellige måter å drive kompetanseheving på gjennom veiledning. Dette skapte stor grad av refleksjon i form av faglige diskusjoner hvor de snakket om holdninger, verdier og reflekterte over sin egen praksis. Kommunen hun jobbet i endret også navn på avdelingsmøter til

refleksjonsmøter, fordi de ønsket at barnehagene skulle jobbe mer faglig. Dette syntes hun fungerte godt. Deltageren forteller om den veiledningen hun har hatt:

«Jeg ser ting fra nye sider. Det er veldig ofte det jeg har tenkt. Hm, sånn kan det også løses ja. Så tar jeg det med meg og tenker på hvordan jeg kan bruke det i forskjellige settinger da. Jeg tror kanskje det er det jeg tenker er mest interessant. At andre kan tenke på det samme som meg, men på en helt annen måte. Og noen ganger tenker jeg at dette må jeg finne ut mer om eller lese om».

Hun opplever at veiledning påvirker praksisen sin i stor grad, da hun reflekterer og tenker over hvordan praksisen fungerer i hverdagen i ettertid. Hun opplever at hvis relasjonen til veileder er dårlig, blir også veiledningen dårlig. Hun er frustrert over at hun bruker tid på å forberede seg til veiledninger som ikke blir noe av.

Hilde forteller om oppfølging av et enkeltbarn med spesielle behov:

«Minuset er at jeg er ikke på møtene med foreldre og pedagogisk leder. Som snakker med sykehus, psykologer. Det er 17 stykker som er med på disse møtene, men jeg blir den siste som får vite ting. Men så er det jo jeg som er med dette barnet hele tiden. Så jeg må ringe foreldrene hele tiden. Så der får jeg nok ikke nok veiledning. Det har jeg nok savnet. Det har. Jeg har prøvd, og jeg har lest meg opp på ting og tang, og føler meg snart utlært. Men har det ikke skriftlig eller jeg har ikke noe diplom. Men det har jo krevd mye tid. Man blir ganske tappet for energi.»

Hun hadde ønsket veiledning med tanke på å følge opp dette barnet, men fikk ikke veiledning og hun ble usikker i møte med dette barnet. Flere av deltagerne kommer med like utsagn om at de har ønsket mer veiledning på spesifikke temaer. Flere opplever mye møter angående barn, men at de ikke blir inkludert og informert om oppfølging. Dette skaper en usikkerhet i hvordan de skal utføre arbeidet med barna. Andre temaer det ønskes mer veiledning om, er planlegging og gjennomføring av aktiviteter, samspill med barn og foreldresamarbeid. Flere trekker også frem at de har et ønske om å jobbe med og iverksette rammeplanen i større grad. Flere av deltagerne forteller at de har jobbet lite eller ingenting med å gjennomføre rammeplanen, og at de selv har liten innsikt og forståelse av den.

#### 4.4.1 Drøftelse

I undersøkelsen GLØD (Hannevig et al., 2020) trekker de pedagogiske lederne frem at det er avgjørende at det skapes en kultur blant de ansatte der det er gode tilbakemeldinger og hvor de ansatte opplever veiledning som noe trygt og positivt. De pedagogiske lederne i undersøkelsen ønsker mer kunnskap og kompetanse innenfor veiledning. Helst ønsker de mer formell kompetanse innen veiledning. De ser behovet for at alle ansatte får veiledning, men ser også at de selv ikke har nok kunnskap for å gjennomføre dette. Ved å gjennomføre mer veiledning, har de sterk tro på at kompetansenivået i barnehagen vil øke (Hannevig et al., 2020). Det samme viser rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag» (Børhaug et al., 2018). I undersøkelsen min trekker flere av deltagerne frem møter med dyktige pedagoger eller styrere som har utdanning innen coaching eller veiledning. Ved at de pedagogiske lederne som ofte er de som veileder i barnehagen får mer kunnskap om veiledning, kan også veiledningene bli bedre og oppleves som gode av assistentene. Dette kan igjen være motiverende for at assistentene ønsker mer veiledning. Hvis det er lite tid til formell veiledning, er det større mulighet for at man kan skape tid til den uformelle veiledningen i hverdagssituasjoner. Lundestad (2012) viser i sin undersøkelse at uformell veiledning er den veiledningsformen som er mest brukt blant de pedagogiske lederne. Ved mer formell kompetanse om veiledning kan de pedagogiske lederne i større grad utnytte tiden som finnes i hverdagsøyeblikkene. Bjerkholt (2017) advarer mot for mye bruk av uformell veiledning, fordi dette kan føre til mangel på refleksjon og tid til å tenke over situasjonene for å se det fra flere perspektiver. Dette kan stemme godt overens med det noen av deltagerne i min undersøkelse nevner. Flere snakker om at de får svar på spørsmål i her-og-nå-situasjoner, men at de ikke får reflektert på et høyere nivå. Dette kan føre til videreføring av eksisterende praksis, og dermed at assistentene ikke lærer noe i situasjonen. Dette stemmer med funnene til Sivertsen (2004) om at man må skape et rom for åpen refleksjon, der alle ytringer er velkomne og det ikke finnes en fasit. For å utvikle og endre seg må de ansatte få mulighet til å reflektere på et høyere nivå.

De ulike deltakerne i undersøkelsen har forskjellige behov som de nevner. Flere av deltagerne uttrykker et sterkt ønske om mer faglig utvikling og kompetanseheving som individ. Andre ønsker i større grad gruppeveiledninger og at veileder er godt forberedt til veiledningene. Dette kan vise et behov for at de pedagogiske lederne og styrerne som veiledere må bli godt kjent med sine ansatte for å få innblikk i hva den enkelte og gruppen har behov for. Som Levinas (1972) nevner handler det om at veilederne må se den enkelte veisøker og hva den trenger for å utvikle seg videre. Det er nettopp her utfordringen ligger, ved å virkelig bli kjent med den andre for å finne deres utviklingssone. Her kommer essensen av relasjonen som veilederen har med veisøker inn (Carson & Birkeland, 2017).

#### 4.5 Relasjonen er essensiell for at veiledningen skal bli god

Relasjonens påvirkning på veiledning er noe som alle deltagerne snakker lenge og engasjert om. De er enige om at dette har stor betydning for både veiledningens innhold og deres egen evne til å være åpne i veiledningen. Alle deltagerne har ulike erfaringer med ulike veiledere, både positive og negative. Gunn forteller om hva hun ønsker fra en veileder i form av relasjonsbygging:

«Hvis relasjonen er dårlig, så blir også veiledningen litt dårlig. Det påvirker hverandre litt på en måte... En som hører og som ser. Et menneske som prøver. Og som deler av seg selv, men på samme tid ikke deler for mye. At hun kan møte meg og se meg med kroppsspråk og tilbakemeldinger».

Gunn har behov for en som gir en innsats for å se hennes behov. Samtidig trenger hun en profesjonell veileder som ikke deler for mye av sine erfaringer. Tine har hatt en veileder der hun følte at hun ble sett for sine behov og hva hun trengte støtte til. Veilederen hennes som lærling hadde utfordret henne ved å ikke bare gi henne svar, men ville også hjelpe henne til å reflektere selv. Veilederen blir beskrevet som veldig åpen og en som så hva veisøker hadde behov for. Den gode relasjonen gjorde at hun kunne sette søkelys på å utvikle seg i jobben sin og det ble lett for henne å ta opp utfordringer. Samtidig opplevde hun at det å få konstruktiv kritikk var lettere når relasjonen med veileder var så god. Hun har på den andre siden opplevd en pedagogisk leder som til stadighet fortalte henne hva som var riktig og galt, uten begrunnelse. Den pedagogiske lederen hun jobber med nå opplever hun er god på å drøfte sammen med henne, hun opplever å bli sett og hørt. Denne gode relasjonen opplever hun at skaper et godt grunnlag for at hun gjør arbeidet sitt på en bedre måte. Ved å stadig få utfordringer, opplever hun at hun er i kontinuerlig utvikling. Hilde opplever relasjonen til veileder som veldig viktig. «Det er alfa og omega at man har god relasjon. Eller så hadde jeg ikke tørt, hva skal jeg si, å møte opp bare sånn på kontoret til sjefen. Altså hun har åpen dør». Der hun jobber nå opplever hun at hun har stor plass og friere vinger. Hun trekker frem betydningen av følelsen av at hun betyr mye og er viktig på arbeidsplassen.

Flere trekker frem et tett og tillitsfullt forhold til sin pedagogiske leder eller styrer. De har opplevd å få støtte i hverdagen, og flere har også opplevd å få passende utfordringer for å utvikle seg videre. Dette har igjen skapt trygghet i rollen som assistent og en opplevelse av vekst i jobben. Noen av deltagerne tar opp både seg som individ, men de snakker også om utvikling av personalet som gruppe. Flere opplever at det er lite refleksjon i hele personalet eller i små grupper. Flere av

deltagerne bruker begrepet «kaffebarnehager» for å forklare at mange i personalet bruker mye tid på voksenprat og å drikke kaffe i arbeidstiden. Dette er et eksempel på holdninger og verdier som de ønsker å snakke om og jobbe med i fellesskap. Flere av deltagerne syntes det som assistent er vanskelig å ta opp ulike holdninger og utfordringer i deres barnehage.

Flere av deltagerne snakker om relasjon til veileder som har vært dårlig. De har opplevd å bli overkjørt, og ikke turt å spørre om noe. Dette har skapt mindre motivasjon for arbeidet og at de ikke føler de har noe de skulle ha sagt. Det har i tillegg skapt en usikkerhet i forhold til arbeidet og deres rolle i møte med barna.

Flere av deltagerne trekker frem at det er en utfordring at veilederen er deres pedagogiske leder. De opplever at det er vanskelig å ta opp utfordringer fordi de jobber så tett med sin veileder. Noen ganger opplever de at utfordringen er med nettopp sin pedagogiske leder, men de føler seg ikke komfortable med å ta opp dette når det gjelder veilederen selv. På den ene siden opplever flere deltagere at det kan være positivt med interne veiledere da dette oppleves trygt og veilederen er aktivt med i barnehagens hverdag. På den andre siden kan dette være problematisk fordi veilederen ofte er en deltagerne jobber tett med og de ønsker ikke å ta opp enkelte utfordringer med veilederen. Flere har derfor et ambivalent forhold til at deres veileder også er deres nærmeste leder eller styrer i barnehagen.

#### 4.5.1 Drøftelse

Levinas (1972) trekker frem relasjonen i mellommenneskelige møter, i denne konteksten mellom veisøker og veileder. Ved å møte veisøker der den er, ligger det et ansvar hos veileder for veisøkers videre vei og praksis. For at dette skal skje, krever det at veileder legger opp til gode veiledninger (Eide et al., 2008). Flere av deltagerne snakker om kroppsspråk, mimikk og språk i deres opplevelser av veiledning. Det har hatt mye å si for om de føler trygghet i veiledningene, og om de tør å åpne seg. Flere har eksempler på hvordan veiledere som fremstår som lukket og lite varme i møte med dem, har gjort at veiledningen i liten grad blir nyttig for dem. Pedagogiske ledere er i et asymmetrisk forhold til assistentene, og har mer makt gjennom sin rolle og utdanning. Det er deres ansvar å bruke denne makten på en måte som inkluderer de ansatte og skaper utvikling for personalgruppen. Barsøe (2014) mener at det både kan være en fordel og ulempe at veilederen kjenner til situasjonene og utfordringene som finnes i barnehagen. Dette opplever deltagerne i denne studien også. Det kan skape en trygghet i at de jobber sammen med veileder, de kjenner hverandre godt og situasjonene som blir tatt opp. På den andre siden kan det oppleves som utfordrende at man jobber så tett, og noe av utfordringene kan ligge i samarbeidet i praksis med deres veileder, som også er deres leder.

God veiledning kjennetegnes blant annet ved at veileder har veiledningskompetanse og barnehagefaglig kompetanse. Veileder må også ha evnen til å reflektere rundt sin egen kompetanse og rolle som veileder. Samtidig må veiledningen bygge på anerkjennelse og evnen til å lytte til veisøker (Barsøe, 2014). Schibbye (2009) skriver at den anerkjennende holdningen er viktig for at den andre skal føle seg forstått ved at veileder viser genuin interesse. Dette handler igjen om Levinas (1972) som skriver om å se den Andre. For å se den Andre krever det en anerkjennende holdning hos veilederen. Lien (2006) legger til at veileder må ha evnen til å skape en god relasjon til veisøker som viktig for at det skal oppleves som en god veiledning. Dette fordrer nærhet, innlevelse og respekt som en forutsetning. Med tanke på at det er flere av deltagerne som har opplevd lite veiledning, kan dette også ses på som at ingen respons også er respons. Dette kan være med på å skape usikkerhet hos assistentene med tanke på arbeidet de gjør ved at de ikke får reflektert rundt utfordringer og yrkesfaglige dilemmaer. De pedagogiske lederne i barnehagen har barnehagefaglig utdanning, og har mulighet for å dele sin teoretiske kunnskap med assistentene. Det handler også om å se fremover ved å se på utviklingen til de ansatte man har ansvar for. Det kan være lettere å gi svar på spørsmål med en gang til assistentene, men for at de skal kunne utvikle evnen til å reflektere selv og endre praksis, krever det at de tar en aktiv rolle i samspill med den pedagogiske lederen. Det kan være en stor utfordring for veileder å åpne seg for å forstå og godta den andres meninger, uten å komme med sitt eget svar. Det å åpne seg helt for den andres perspektiver blir en stor utfordring for veileder, men kan igjen gjøre at veisøker tør å åpne seg om vanskelige temaer. Ved at veisøker klarer å innta denne rollen ved å forstå og støtte veisøkers refleksjoner, muliggjør veilederen for at veisøker selv kan ta ansvar for egen læring (Schibbye, 2009).

Det er for mange av deltagerne viktig hva slags relasjon de har til den som skal veilede. Nærhet og trygghet ses på av deltagerne som en forutsetning for at de kan åpne opp og være trygg på responsen tilbake fra sin veileder. Det er en av deltagerne som uttrykker at hun har tenkt lite på dette med relasjonens påvirkning på veiledningen, men de andre har mange erfaringer å trekke inn. Flere deltagere trekker frem en god relasjon de hadde til sin veileder. Ved at de kunne være åpne, reflektere og si «dumme» ting kunne de få plass til å utvikle seg. De opplevde å bli møtt på sine behov, samtidig som de ble utfordret litt av gangen. Dette med å møte veisøker sine behov, er nettopp det ansvaret som ligger hos veileder. Veilederen skal finne ut hva behovene til veisøker er og tilrettelegge for refleksjon og utvikling gjennom åpne spørsmål (Eide et al., 2008). Det kan innebære å skape litt pedagogisk uro (Søndena, 2004) hvor de ansatte må kritisk reflektere over sin egen



Når det kommer til den uformelle veiledningen, som skjer i det daglige, blir det trukket frem at en god relasjon mellom de ansatte er viktig. Det kan være utfordrende for de ansatte å få uformell veiledning foran andre barn og andre ansatte. Her får pedagogene en stor rolle i å trygge de ansatte i å våge å ta imot veiledning, og skape en kultur hvor assistentene er mottakelige for veiledningen. For at assistentene og fagarbeiderne skal våge å spørre spørsmål, er det viktig med trygghet til sin leder. Hvis de blir møtt med en feil- og riktig-kultur, kan dette være med på å gjøre at de ikke lenger stiller spørsmål. Noen har opplevd at de ikke får noen begrunnelser og ikke forstår bakgrunnen for de avgjørelsene og svarene de får. Dette gjør igjen at de ikke utvikler seg, men blir stående uten å være klar over hva som er rett avgjørelse i de ulike situasjonene. Dette stemmer overens med funnene i undersøkelsen GLØD (Hannevig et al., 2020), hvor de pedagogiske lederne anser det som essensielt at det legges et godt grunnlag for en kultur som bygger på åpenhet og trygghet. Ser assistentene på veiledning som kritikk på deres arbeid, vil ikke veiledning fungere som en motiverende arbeidsmåte og kan føre til en lukket kultur. Dette innebærer et stort ansvar for de pedagogiske lederne og styrerne, når det kommer til å få med alle assistentene på veiledning på en god måte. Barsøe (2014) viser til viktigheten av en god relasjon i hverdagen mellom veisøker og veileder for å skape en plattform for god veiledning. Dette vil igjen gjøre at det er lettere for veisøker å ta opp utfordringer som er vanskelige og problematiske. Lauvås et al. (2016) trekker frem det samme, men samtidig trekker de frem viktigheten av at veileder utfordrer veisøker for å skape videre utvikling. Dette handler igjen om Levinas (1972) sine tanker, det å møte veisøker der hun eller han er og finne veisøkers utviklingspotensialer. Det vil igjen skape muligheter for utvikling og ny kunnskap både hos veisøker og veileder.

Børhaug et al. (2018) trekker frem at intern veiledning i barnehagen er ønsket for å skape kollektiv læring i personalgruppen. Dette fordi det bygger tillit, felles språk og en felles forståelse innad i barnehagen. Det fremmer igjen refleksjon, felles forståelse og muligheter for å diskutere teori og praksis i sin egen hverdag. Ved å fremme veilederkompetanse innad i sin egen barnehage, mener forskerne i undersøkelsen at man dermed ikke vil være så avhengige av eksterne veiledere. Det vil samtidig bli lettere å systematisere og bruke veiledning aktivt ved å heve veilederkompetansen innad i barnehagen (Børhaug et al. 2018). Det er ulike meninger når det kommer til interne eller eksterne veiledere. Det kan være lurt å høre med personalgruppen om de ønsker en intern eller ekstern veileder, for å skape en tryggest mulig ramme for dem.

#### 4.6 Ønske om kompetanseutvikling gjennom veiledning og kurs

Alle deltagerne etterlyser mer veiledning. De uttrykker også et stort ønske om mer kompetanseheving og et ønske om å utvikle seg. Flere opplever at de har lite kompetanseheving og utvikling i deres arbeid. Det er også flere av deltagerne som tar opp kurs som en viktig del av deres kompetanseutvikling. Hilde viser til en god erfaring med veiledning, også ved at hun fikk gå ut i en annen barnehage for å observere:

«Jeg syntes det jeg trenger for å øke min kompetanse er i hovedsak veiledning i hverdagen. Som det jeg fikk i lærlingstiden, var veldig god. Da får du tid til å reflektere. Jeg har et godt eksempel på hvordan jeg har økt kompetansen min etter lærlingstiden. Vi hadde en styrer innom her, som var veldig god til å se oss andre. Vi hadde litt problemer med. Jeg husker ikke hva det var. Vi hadde noen problemer. Hun hadde vært styrer i en annen barnehage, som hadde jobbet veldig mye med dette her. Og da spurte hun om jeg hadde lyst til å dra og observere i den andre barnehagen, for å se hvordan de jobbet med dette. Jeg hadde jo tenkt at det var noe man sender ped.leder for å gjøre, men jeg syntes det var veldig spennende. At jeg fikk lov til det. Det var veldig lærerikt. Og kjempegøy å se hvordan andre gjorde det. Som jeg kunne ta med tilbake. Det ble en stor læringsprosess for både meg og hele avdelingen. Det hadde vært supert med mer av dette».

Hilde hadde en god opplevelse med å få veiledning i lærlingstiden. Hun har også en god erfaring med veiledning i etterkant av lærlingstiden. Ved at hun fikk dra ut å observere i en annen barnehage, fikk hun gode erfaringer som hun kunne ta med tilbake til sin avdeling for å løse en utfordring. Hun opplevde at de reflekterte i stor grad over sin egen praksis, og at hverdagen ble bedre i etterkant. Selv om det er hektisk i barnehagen, kan det å investere i veiledning og observasjon føre til at de ansatte øker sin kompetanse. Dette kan igjen føre til en lettere hverdag for de ansatte, fordi de finner gode løsninger på sine utfordringer.

Line forteller om sin erfaring med at de pedagogiske lederne får dra på kurs:

«Så var det meningen at dette (kurset) skulle deles med assistentene, og resten av personalet. Så det har vært en greie for det, at ped.lederne får kurs og sånn, men det deles ikke. Og det ser jeg et stort behov for, at også assistentene og fagarbeidere får være med på slike ting (...) Når vi tenker vi skal utvikle oss innenfor IKT og sånn der, men så hører vi

ikke noe mer. Det er vanskelig. Så står det i årsplanen og sånne ting. Men jeg har ikke sett noe angående det. Så det var mye kunnskap som ikke ble delt eller jeg ble ikke inkludert».

Det er flere av deltagerne som opplever at de pedagogiske lederne drar på kurs, og så ikke deler noe av kunnskapen videre med assistentene. De som er intervjuet har i liten grad opplevd å få dra på kurs, og ønsker dette i stor grad.

Flere av deltagerne har et ønske om mer teoretisk veiledning. For eksempel opplever Siw i møte med foreldre og når hun skal skrive dagsrapport, at hun gjerne ville flettet inn faglige begrunnelser for deres arbeidsmåter og opplegg. Derfor ønsker hun mer tid til å lese artikler og oppdatere seg faglig. Hun liker godt å få ansvar for foreldresamarbeid og skriving, men føler seg ikke kompetent nok til å gjennomføre disse oppgavene godt nok med sitt kunnskapsgrunnlag.

Deltagerne ønsker et større faglig innhold på plandager, personalmøter og avdelingsmøter. Det er flere som forteller om en opplevelse av å bli litt glemt i hverdagen, og at mye fokus ligger på de pedagogiske lederne. Det er flere som ser viktigheten av at de pedagogiske lederne utvikler seg, men de ønsker at denne kunnskapen skulle blitt delt. Flere trekker frem at det er mye kompetanse og kunnskap hos assistentene som heller ikke blir brukt eller delt med resten av personalet. Flere snakker om at det er ansatte med for eksempel teaterbakgrunn, musikkbakgrunn eller tømmerutdanning. Allikevel blir ikke denne kompetansen brukt.

Flere av deltagerne ønsker gruppeveiledning i større grad. De ønsker å være i stadig utvikling, og mener at tilbakemeldinger er essensielt for å bli bedre i jobben og ikke stagnere. Ved at det er flere som deltar på gruppeveiledninger, opplever flere av deltagerne at man får flere perspektiver og blir bedre kjent med hverandres holdninger og meninger. Flere ønsker også en mer tilstedeværende styrer som veileder mer faglig i det daglige. Gjennom flere faglige utfordringer både gjennom uformell og formell veiledning, forteller Gunn at hun har stor tro på større utvikling og kompetanseheving for de ansatte. Flere av deltagerne trekker frem det å få inn en utenforstående tredjepart som kommer i barnehagen for å observere, og deretter veilede de ansatte ut fra observasjonene som ønskelig.

#### 4.6.1 Drøftelse

Undersøkelsen til Løkken og Gradovski (2014) viser at assistentene som er intervjuet både mangler og ønsker mer kompetanse. Gotvassli (2013) fant i sitt forskningsarbeid at 71,1 % av ansatte ønsker

veiledning knyttet til arbeidet i barnehagen som kompetansehevingsform. Dette viser også min undersøkelse. Behovet for mer kompetanse og utvikling er stort hos de intervjuede, men de har i liten grad uttrykt dette til sine ledere. De ønsker veiledning på spesielle temaer, men de har heller ikke uttrykt dette til sine ledere. Ved at det stilles høyere krav til innholdet i barnehagehverdagen, innebærer det at det også stilles høyere krav til assistentene. Det har vært store endringer i sektoren som har ført til at de ansatte må omstille seg og utvikle seg med tanke på de nye kravene. Deltagerne i min undersøkelse viser at de ønsker å utvikle seg og lære mer, men at det ikke tilrettelegges i stor grad for at de kan utvikle sin kompetanse. Barsøe (2014) skriver om sin stadige utvikling av kompetanse ved å få teori og praksis til å henge sammen, og for å oppnå dette var hun avhengig av en veileder og et personale hun kunne reflektere sammen med. Dette behovet uttrykker flere deltagerne i min undersøkelse, at de har behov for veiledning på hvordan man knytter teorien til den praktiske hverdagen. Ved å ha veiledere og andre ansatte som sammen skaper en praksis for å utvikle seg, se flere perspektiver og heve kompetansen i personalgruppen, kan føre til kvalitetsheving i barnehagene.

Det at assistenter i større grad uttrykker hva de har behov for, kan være med på å motivere de pedagogiske lederne til å veilede og støtte assistentene i større grad, fordi de er klar over deres behov. Flere av deltagerne viser til at de har ulike kompetanser i barnehagen som ikke blir brukt, og dette kan være et tema som må utforskes i den enkelte barnehage for hvordan man kan ta i bruk all den kompetansen som allerede finnes hos de ansatte. Ved bruk av regional ordning kan den enkelte barnehage få hjelp til å kartlegge de ansattes kompetansebehov, og dermed lage et utviklingsarbeid for å skape kompetanseutvikling i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Fimreite og Fossøy (2018) sitt aksjonsforskningsprosjekt viste at systematisk veiledning var med på å utvikle en lærende organisasjon og at det er med på å skape kompetanseheving i barnehagen. Ved å bruke kollegaveiledning som arbeidsverktøy utviklet de ansatte sin evne til kritisk refleksjon over egen praksis, noe min undersøkelse også viser. I undersøkelsen finner de at de pedagogiske lederne opplevde et sterkere faglig fokus og at de fikk løftet profesjonsfellesskapet i gruppen. De understreker viktigheten av at lederen er den som samler trådene og drar prosessen videre. Mine funn viser i liten grad at barnehagene har systematisk veiledning og en leder som drar prosessen videre. Funnene til Børhaug et al. (2018) viser et behov for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. For å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon setter Senge (1990) ord på at for å oppnå dette er organisasjonen avhengig av at menneskene som jobber der ser på hvordan de skaper sin egen virkelighet og om man klarer å forandre den. Dette krever tid og innsats fra leder og personalgruppen. For å skape varig endring i atferdsmønstrene hos personalet, viser Børhaug et al.

(2018) at hele personalgruppen må tas med og det holder ikke å kun utvikle enkeltpersoners kompetanse. Dette støttes av Ødegård (2005) sine funn. Eieren har ansvar for den helhetlige kvaliteten i barnehagen, og med tanke på at de ansatte er den viktigste faktoren for å øke kvaliteten i barnehagen, innebærer dette et ansvar for å satse på personalets kompetanseutvikling. Eieren har et ansvar for å ivareta sine ansatte og for å øke kvaliteten i barnehagene trenger de ansatte kompetanseheving. Veiledning er en metode som eieren systematisk kan iverksette i barnehagens arbeid for å øke de ansattes kompetanse. De pedagogiske lederne kan finne det vanskelig å sette i gang veiledning når det ikke er laget et system og satt av tid til at de kan gjennomføre dette arbeidet. Ved at eier og myndighetene i liten grad prioriterer veiledning kan være det vanskelig å sette av tid til den faglige utviklingen hos personalet. Dermed blir yrkesutøvelsen preget av et lekmannspreg som Steinnes (2014) refererer til, der barnehagen har en flat struktur mellom pedagog og assistent, kulturen som eksisteres videreføres og det er utydelig arbeidsfordeling.

Styrere og eiere i en nasjonal undersøkelse (Kunnskapsdepartementet, 2013) viser at de ser et større behov for kompetanseheving jo mindre utdanning de ansatte har. Mine funn stemmer med denne undersøkelsen, hvor assistentene som er intervjuet etterspør mer veiledning, kurs og kompetanseheving. Nesten alle deltagerne trekker frem at de ønsker flere kurs for å kunne utvikle seg, som stemmer med EuCoRe (2011) sine funn om at assistenter i liten grad blir involvert i kompetanseutviklingsprogrammer og får dra på kurs. Deltagerne i min undersøkelse har i liten grad opplevd å få dra på kurs. Flere trekker frem at det er de pedagogiske lederne som får dra på kurs, men at lederne ikke deler denne kunnskapen med resten av personalet. Assistenter og fagarbeidere er på grunn av at de pedagogiske ledere har ubunden tid og flere møter de som er mest sammen med barna. Derfor etterspør de i større grad prioritering av kompetanseutvikling for denne arbeidsgruppen. Dette kan innebære at det er et behov for større søkelys på å sende assistentene på kurs, gi de veiledning og ulike kompetansehevingstiltak. Både mine funn og undersøkelsen til Løkken og Gradovski (2013) viser at assistentene selv mener de har behov for mer kunnskap og kompetanse for å jobbe i barnehage. Søbstad (2002) sin definisjon av kvalitet handler om at de ansatte klarer å møte faglige og samfunnets kriterier for hva en god barnehage er, og dette innebærer at de ansatte må få muligheten og tiden til å heve sin kompetanse. Larsen og Slåtten (2014) trekker frem at det er lite kunnskap om kompetansen til assistentene i barnehagen, og at kompetansenivået i norske barnehager er lavere enn andre europeiske land når det gjelder formell utdanning. GOBAN (Bjørnstad et al., 2013) og Blikk for barn (Hernes et al., 2019) viser at kvaliteten i norske barnehager varierer, og de fleste barnehager skårer til dårlig kvalitet eller middels kvalitet. Dette viser et behov for å øke kvaliteten i norske barnehager, og den viktigste faktoren for å øke kvaliteten er de ansatte. Dermed vil det være essensielt å satse på kompetanseutvikling hos alle ansatte i barnehagen for å

øke kvaliteten i norske barnehager. Veiledning kan være en arbeidsmetode som kan øke kompetansen hos både assistenter og barnehagelærere. De barnehagene som har størst mulighet for å utvikle seg og bli en lærende organisasjon er der hvor personalet opplever et læringspress med gode vilkår, men også formell læring og veiledning i hverdagen. Som Ødegård (2011) nevner i sin undersøkelse bruker de nyutdannede i liten grad sitt fagspråk i hverdagen. Ved at de pedagogiske lederne i hverdagen bruker sitt fagspråk og deler sin kompetanse, kan dette være med på å øke kompetansen hos assistentene. Dette fagspråket kan brukes videre i veiledning for å øke den kollektive læringen i personalgruppen. Ved at assistentene får oppleve å arbeide på en slik arbeidsplass, får de forutsetninger for læring og kompetanseutvikling. Kompetansen til de ansatte må deretter brukes og man må tenke kollektivt på hele personalgruppen for å skape endring.

Gruppeveiledning er den veiledningsformen som flest ønsker seg mer av. Gjennom gruppeveiledning på tvers av avdelinger ønsker flere å få en mer samlet pedagogikk og refleksjon i hele barnehagen. Noen av assistentene og fagarbeiderne har opplevd at ulike avdelinger i samme barnehage jobber svært ulikt. De har opplevd at kvaliteten innad i en barnehage kan variere i stor grad, og at det for barna kan være forskjell på hva slags barnehagehverdag de opplever ut fra hvilken avdeling de går på. Derfor har det vært utfordrende å bytte avdeling for de ansatte, fordi det er helt andre holdninger og verdier som er grunnlaget for pedagogikken og praksisen som blir gjennomført. I funnene til Løkken og Gradovski (2014) finner de at gruppeveiledning er noe brukt i de barnehagene de har undersøkt, med 39 % i snitt. Dette stemmer noenlunde med mine funn, da gruppeveiledning har blitt gjennomført eller planlagt gjennomført. Undersøkelsen til Løkken og Gradovski (2014) trekker frem et stort behov for å undersøke hvorfor veiledning ikke blir brukt i større grad. Gruppeveiledning er en arbeidsform som krever at mange ansatte er borte fra avdeling, noe som er vanskelig å gjennomføre i en hektisk hverdag. Det kan være en grunn til at gruppeveiledning ikke blir brukt i større grad, selv om det er en ønsket arbeidsform av de ansatte.

For å skape en barnehage som fungerer som en lærende organisasjon, fordrer dette systematisk arbeid for at personalet kontinuerlig skal utvikle og endre seg. Stortingsmelding 41 (2009) viser til de økte kravene og forventningene i barnehagesektoren, og for å møte disse vil det være nødvendig med kompetanseutvikling av hele personalgruppen. I 2022 ble det bevilget 400 millioner kroner ekstra til kompetanseheving hos de ansatte, som viser at det ønskes fra myndighetene å prioritere kompetanseutvikling hos personalet i barnehager. Dette kan i stor grad være med på å skape bedre forutsetninger for å kunne gjennomføre veiledning og kurs for de ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette krever igjen en sterk ledelse og prioritering fra pedagogiske ledere og styrere for å få gjennomført. Alle ansatte i barnehagen skal være med på å innfri kravene i rammeplanen.

Kompetansenivået hos norske barnehageansatte er lavere enn i andre europeiske land. Larsen og Slåtten (2014) trekker frem at det trengs mer kunnskap om kompetansenivået blant assistenter. Stortingsmelding 24 «Fremtidens barnehage» (2013a) viser til behovet for mer systematisk kompetanseutvikling for de ansatte uten formell utdanning for å skape et minimum av barnehagefaglig kompetanse. Her kommer myndighetene og eier inn igjen, fordi det er de som har hovedansvaret for å skape gode rammer for at barnehagene kan drive som en lærende organisasjon hvor de ansatte opplever kompetanseutvikling. Regional ordning er en ny ordning som kan muliggjøre veiledning i større grad, ved at den enkelte barnehageeieren søker om midler for å få tid og ressurser til å gjennomføre veiledning. Barnehagen får dermed en mulighet til å få en prosessveileder fra et universitet eller høyskole som kan være med på å skape et utviklingsarbeid med kompetansebygging over tid. Kompetanseutvikling krever at man over tid legger inn ressurser for at de ansatte utvikler seg, og dette innebærer at man må sette av eller søke om midler slik at barnehagene får mulighet til å drive veiledning eller andre kompetansehevingstiltak. I 2023 vil det etableres et interaktivt e-læringstilbud for assistentene uten barnehagefaglig utdanning gjennom regional ordning (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette kan vise at myndighetene nå begynner å se hvor viktig det er å få med alle ansatte i kompetansehevingstiltak for å øke kvaliteten i barnehagen. Når det settes av midler gjennom regional ordning spesifikt til assistentene, vil dette gjøre at den enkelte barnehage må prioritere å heve kompetansen hos denne arbeidsgruppen.

## 5.0 Avslutning

I denne studien har formålet vært å få større innsikt i assistenter og fagarbeidere sine opplevelser og erfaringer med veiledning i barnehagen. Problemstillingen i oppgaven har dermed vært: «Hvordan opplever assistentene veiledning i barnehagen?». Jeg har hatt spesielt søkelys på hva de konkret har opplevd av veiledning, hvordan dette har påvirket deres praksis og hva de har behov for når det gjelder kompetanseutvikling. Samtidig har jeg undersøkt hvordan relasjonen til veileder påvirker veiledningene med utgangspunkt i Levinas (1972) tanker.

Det kan være at å bruke veiledning som arbeidsmetode kan være en måte for å skape større mestringfølelse hos de ansatte fordi de får reflektert rundt sin egen praksis og utvikler seg i sitt arbeid (Prokopenkova, 2016). Dette kan være med på å gjøre at de ansatte blir lenger i yrket, og kanskje assistenter blir motivert til å utdanne seg til fagarbeider eller barnehagelærer. Deltagerne i min undersøkelse etterlyser systematisk arbeid med veiledning, at det blir prioritert tid til veiledning og satt på dagsorden. På grunn av lite tid til møter, høyt fravær hos de ansatte og at veiledning ikke blir prioritert på dagsordenen, så er det lite veiledning i praksis. Deltagerne oppfatter yrket som hektisk, med lite tid til refleksjon over egen praksis. De trekker paralleller til lite utvikling og læring med mangel på veiledning og kompetanseutvikling, noe som fører til at flere av deltakerne reflekterer lite over sin egen praksis. For at assistenter skal kunne få muligheten til mer veiledning og kompetanseutvikling, kreves det at myndighetene setter dette på dagsorden (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det må settes av tid og ressurser til at de pedagogiske lederne og styrerne kan gjennomføre veiledning. De pedagogiske lederne og styrere har fått økte arbeidsmengder ved at flere oppgaver har blitt delegert nedover, og dermed blir det et stort arbeidspress på disse arbeidsgruppene (Larsen & Slåtten, 2014). Dette fører igjen til at veiledning blir nedprioritert, og at det blir utfordrende for de enkelte barnehager å utvikle seg som organisasjon. Rammefaktorene som er nevnt har lenge vært en utfordring i barnehagen, og det kan være at det kreves at tid og ressurser blir øremerket til veiledning for at det skal være mulig å gjennomføre. Det kan være at myndighetene må tydeligere inn for å lage en systematisk plan for barnehagene, da det kan være eiere ikke klarer å gjennomføre dette i stor nok grad. Jeg undrer meg over om den enkelte barnehageeier har for stort ansvar, og ikke gjennomfører det ansvaret som er gitt av myndighetene. Det finnes i dag så forskjellige barnehager, fra enkeltstående og små barnehager til de gigantiske kjedene. Barnehagene kan ha barn med fem barn eller flere hundre barn (Sjåvik, 2020). Dette kan være med på å skape ulike prioriteringer og muligheter for de enkelte eierne, som også er en differensiert gruppe. Noen har barnehagefaglig utdanning og andre har det ikke. Spesielt for de



eierner uten barnehagefaglig utdanning, kan det være en stor utfordring å lage en systematisk plan for kompetanseutvikling hos personalgruppen, når de har lite kompetanse om barnehage selv.

I studiet kommer det frem at deltagerne opplever relasjonen til veileder som viktig. De mener en god relasjon til veileder er viktig for å skape en arena for god og nyttig veiledning. Dette fordrer tillit og trygghet til veileder, for å kunne våge å åpne seg opp og reflektere rundt egen praksis (Ulleberg, 2004). Levinas (1972) sine tanker knyttet opp til relasjon og veiledning blir bekreftet av flere av deltagerne. Flere trekker frem det å bli sett av veileder for sine behov, og at det er viktig at de får plass til å reflektere åpent. Noen av deltagerne forteller om dårlige erfaringer med veileder, der de har brukt sin posisjon som leder til å overkjøre assistentene sine meninger. Det har igjen ført til at de har lukket seg og ikke våget å spørre etter veiledning. Pedagogisk leder eller styrer i barnehagen er ofte den som er veileder, og dette ses både på som positivt og negativt. Det positive som trekkes frem er at veilederen kjenner til rammefaktorene for utfordringene de tar opp, samt at de kjenner assistentene og vet hva de har behov for. Det negative som trekkes frem er at relasjonen i noen tilfeller har vært dårlig til pedagogisk leder eller styrer, og derfor tørr ikke assistentene å ta opp sine utfordringer. Noen av deltagerne har hatt utfordringer med at de problemene de ønsker veiledning om handler om veilederen selv. Det kan være at lite kunnskap om veiledning hos veiledere fører til dårlig og svak veiledning, som igjen kan være med på å skape et dårlig arbeidsmiljø. Carson og Birkeland (2017) hevder at mangelen på barnehagelærere ikke kan kompenseres med mer veiledning. Men slik situasjonen er i norske barnehager med mange ansatte uten barnehagefaglig utdanning, hevder de at behovet for veiledning og oppfølging er ennå viktigere. Assistentene i barnehagen har både behov for å bli sett og hørt, men også å bli utfordret. Dette krever kompetanse om veiledning hos veilederen (Lundestad, 2012). Hvis denne kompetansen ikke finnes hos veileder, kan dette igjen føre til manglende motivasjon hos de ansatte, som igjen kan føre til at ansatte slutter. Kulturen i barnehagen blir trukket frem av deltagerne som viktig for å skape et helhetlig arbeid med veiledning hvor de kan felles jobbe med de ansatte sine holdninger og verdier. Flere av deltagerne ønsker at styrer i større grad skal tilrettelegge for mer veiledning og kompetanseutvikling for assistentene. Jeg setter spørsmålsteget ved grunnene til at assistentene i undersøkelsen min føler seg litt glemt, og om dette er gjeldende for mange assistenter i norske barnehager. Det har vært et stort søkelys på barnehagelærere, som igjen kan ha ført til at assistenter føler seg glemt og lite verdsatt. Det kan være at arbeidspresset på de pedagogiske lederne er for stort, og dette igjen går ut over assistentene ved at de opplever at pedagogisk leder er mindre til stede og de kan oppleve liten kompetanseutvikling ved at de i liten grad får dra på kurs og får veiledning.

Flere av deltagerne snakker om balansegangen mellom å bli anerkjent og å bli utfordret, i likhet med det Lauvås og Handal (2014) kaller veileder for en kritisk venn. I spenningen mellom disse to feltene ligger utviklingspotensialer, ved å gjøre det kjente ukjent og det ukjente kjente som Lauvås og Handal nevner. For at veisøkere skal tørre å gjøre dette, må det ligge en trygg og god relasjon til veileder i bunn. Ødegård, Nordahl og Røys (2017) finner i sin aksjonsforskning at gode relasjoner var en essensiell faktor for å skape en lærende organisasjon. Dette kan vise viktigheten av at veilederne har god kompetanse om relasjon og veiledning, for å kunne skape utvikling og læring hos sine medarbeidere. Pedagogene har en trippelrolle som pedagog, leder og veileder. Det er veldig mange roller som skal innfris, og gjør at man står i en utfordrende rolle som pedagog. Det at det er pedagogene på avdelingen som skal veilede kan være utfordrende. Levinas (1972) skriver om å ivareta den Andre, noe som kan være utfordrende når du skal være både leder og veileder for samme person. Det kan være at en ekstern veileder kan ha bedre forutsetninger for å ta vare på den Andre, fordi den ikke har en tidligere relasjon og jobber sammen med den som skal veiledes.

Denne undersøkelsen viser at assistentene og fagarbeiderne som er intervjuet, i stor grad ønsker mer veiledning både uformelt i hverdagen og formelt. Dette ønsker de for å styrke sin kunnskap både i møte med barna, de andre ansatte og foreldregruppen. Med tydeligere krav i rammeplanen for barnehagens innhold setter man store forventninger til alle ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette inkluderer også de ufaglærte. OECD (2015) anbefaler at det opprettes et obligatorisk kompetanseutviklingsprogram for de ansatte uten barnehagelærerutdanning, noe som kunne vært med på å øke kompetansen hos den store andelen uten faglig utdanning. I denne utdanningen hadde det vært en mulighet for å lære de ansatte uten utdanning om veiledning og veiledningens hensikt. Dette kunne igjen vært med på å øke kvaliteten i norske barnehager. De pedagogiske lederne har gjennom rammeplanen plikt til å veilede sine medarbeidere, og det er dermed noe assistenter har krav på i sin arbeidshverdag. Det ligger et stort ansvar hos barnehagenes eiere i å sette kompetanseutvikling i system (Kunnskapsdepartementet, 2022). Ved at eiere setter veiledning på dagsorden og setter av ressurser til at de pedagogiske lederne kan gjennomføre det, kan det være at veiledning blir brukt i større grad. Med knapphet i tid, ressurser og andre arbeidsoppgaver kan det være barnehagelærerne ikke har tid til å drive veiledning i hverdagen. Som Moen et.al (2016) viser i sin forskning, har de pedagogiske lederne for mange arbeidsoppgaver til å være til stede tilstrekkelig på avdelingen. Det kan skape utfordringer når det kommer til den uformelle veiledningen av assistenter, fordi de pedagogiske lederne ikke er nok på avdelingen.

Mitt forskningsarbeid viser at det er et klart skille mellom de tre deltagerne som går på ABLU og de som ikke har barnehagefaglig utdanning. Deltagerne som går ABLU har et teoretisk perspektiv på begrepet, og legger stor vekt på å reflektere selv. De tre andre deltagerne som ikke har begynt på denne utdannelsen, legger større søkelys på å spørre om spørsmål og å få svar. Dette kan vise at det er ulike forventninger til hva veiledning skal være, og hva man forventer. Utdanning hos de ansatte har en positiv effekt på kvaliteten i barnehagen (Hernes et.al, 2019). Den reviderte strategien for kompetanse og rekruttering 2023-2025 (Kunnskapsdepartementet, 2022) fremhever at det er viktig med flere med utdanning i norske barnehager. De ønsker både å øke andelen barnehagelærere og fagarbeidere, fordi dette er med på å skape høyere kvalitet i barnehagen. I den tidligere strategien var også målet å øke andelen barnehagelærere og fagarbeidere, men det er i liten grad økt andel ansatte med utdanning. Det at det er så liten andel utdannede i norske barnehager, kan være med på å forsterke kulturen om at veiledning faller bort og at denne metoden ikke brukes som kompetansehevingstiltak. Ved at flere har utdanning og vet om betydningen veiledning kan ha, kan det være lettere å skape en kultur for veiledning og refleksjon. Jeg stiller spørsmålstegn med hvorfor det er så liten andel med ansatte med formell utdanning i norske barnehager. Vi vet nå hvor viktig de ansattes kompetanse er for barnehagens kvalitet, så det vil være essensielt at sektoren får en høyere andel utdannede og at de ansatte får muligheter for kompetanseutvikling. Ved at flere barnehagelærere tar masterutdanning, kan det være en god måte for å få flere veiledere med formell kompetanse (Kasin & Gulbrandsen, 2022). Det kan igjen føre til at veiledning i større grad blir gjennomført i den enkelte barnehage, fordi det er ansatte med kompetanse på feltet veiledning. Ved at flere barnehagelærere får masterutdanning, kan de veilede personalet og dele sin kunnskap, og dermed øke kvaliteten i barnehagen ved at hele personalet øker sin kompetanse.

### 5.1 De videre implikasjoner

Denne masteroppgaven vil være relevant for styrere, pedagogiske ledere og assistenter i barnehage. Det har tidligere blitt gjort undersøkelser knyttet til pedagogiske lederes erfaringer og opplevelser med veiledning i barnehagen. Ved å lese denne oppgaven kan pedagogiske ledere og styrere få noe innsikt i noen assistenters opplevelser med veiledning. Det kan være med på å skape grobunn for utvikling og arbeid med veiledning i enkelte barnehager. Det kan være nyttig for assistenter å lese denne oppgaven, da det kan gi innsikt i hva veiledning er og hva de kan forvente å få av veiledning i sin arbeidshverdag. Oppgaven kan også være nyttig å lese for eiere, statsforvaltere og ansatte i kommunen som jobber med den faglige og administrative utviklingen av barnehagen. De kan få innblikk i at det foregår lite veiledning i norske barnehager, og se behovet for kompetanseutvikling hos den største personalandelen, som er assistentene i barnehagen.

Mangel på veiledning kan føre til at barnehagen utvikler seg i liten grad som en lærende organisasjon. Dette vil igjen føre til et dårligere kvalitetstilbud for barna. Et barnehagetilbud med høy kvalitet har stor betydning for barna, spesielt de barna med oppvekstvilkår med sosial risiko (Lekhal et al., 2016). Hvis vi skal sette barnas behov først, må vi starte med å utvikle kompetansen hos personalet, som er de som møter barna hver eneste dag. Barna er mange timer i barnehagen hver dag, i mange år, og det tilbudet de får i barnehagen er essensielt for en god start på deres utdanning.

Børhaug et al. (2018) konkluderer med at det er forsket mye på hvordan de pedagogiske lederne er ledere for sine medarbeidere, men at det er behov for mer forskning på hvordan de pedagogiske lederne veileder sine medarbeidere. De trekker frem et behov for mer kunnskap om intern veiledning knyttet til det daglige arbeidet i barnehagen, hvordan man kan iverksette strukturert veiledning og hvordan veiledning bidrar til å styrke pedagogisk ledelse. Det finnes i dag ingen formelle krav til assistenter, og det kan være utfordrende å veilede en så variert arbeidsgruppe med ulik erfaring og kompetanse. For å utvikle kompetansen til både assistentene som individ og gruppe, krever dette at de pedagogiske lederne og styrerne som veiledere blir kjent med assistentenes kompetansenivå og hvilke behov de har.

Min forskning viser et behov for en større undersøkelse knyttet til veiledning både for de pedagogiske lederne og for assistentene. Det er forsket lite på assistentenes kompetansenivå, og hvilke behov assistentene har i sin hverdag i form av veiledning og kompetanseutvikling. Det hadde også vært spennende med en større undersøkelse om hvordan relasjonen mellom pedagogisk leder og assistent påvirker veiledning og praksis, da man i barnehagen jobber tett sammen hver dag. Pedagogisk leder skal fungere som leder, veileder og motivator i en hektisk hverdag med lite tid til planlegging og tid for samtaler med sine ansatte. Det har vært store endringer i barnehagesektoren de siste 10 årene, og det er nå et stort søkelys på kvalitetsutvikling i barnehagen. For å heve kvaliteten i barnehagen blir det viktig å ta med seg arbeidsgruppen som utgjør nesten 60 % av barnehagens ansatte, nemlig assistenter og fagarbeidere.

Jeg avslutter med Hilde sitt avsluttende utsagn: «Det er viktig å ikke glemme assistentene. Men at man bygger dem opp».

Antall ord: 26182

## 6.0 Litteraturliste

Barnehagefakta. (2022, 17.februar). Nøkkeltallene i Barnehagefakta. Hentet 17.februar 2022 fra:

<https://www.barnehagefakta.no/om-nokkeltallene>

Barnehageloven (1995). *Lov om barnehager* (LOV-1995-05-05-19). Lovdata.

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

Barsøe, L. (2014). *Personalutvikling gjennom veiledning i barnehagen*. Kommuneforlaget.

Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning- fra praktisk virksomhet til teoretisk felt* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Bjørnstad, E., Gulbrandsen, L., Johansson, J-E. & Os, E. (2013). Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger. Foreløpig tilstandsrapport fra prosjektet «Better Provision for Norway's children in ECEC: A study of Children's well-being and Development in ECEC". Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 4.juli 2021 fra <https://uni.oslomet.no/goban/wp-content/uploads/sites/743/2013/07/Methodisk-idealkrav-1.pdf>

Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder- om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.

Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., .... Bøe, M. (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Kunnskapsdepartementet.

Børresen, T. (2015). Veien tilbake- en fortolkende fenomenologisk analyse av en toppidrettsutøvers retur fra potensielt karrieretruende idrettsskader. Norges idrettshøgskole.

Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4.utg.). Cappelen Damm AS

Dehli, T. (2018). Formell veiledning i barnehagen- hvordan benytter to pedagogiske ledere formell veiledning i barnehagen og hvordan begrunner de sin egen veiledningspraksis? [Mastergrad]. Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning.

De Nasjonale forskningsetiske komiteene (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH.

Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I & Aasland, D. G. (2008). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2018). *Barnehagelærerens profesjonslæring*. Fagbokforlaget.

EuCoRe. (2011). Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Final Report. Hentet 22.januar 2020 fra:

[https://www.researchgate.net/publication/265375997\\_Compentence\\_Requirements\\_in\\_Early](https://www.researchgate.net/publication/265375997_Compentence_Requirements_in_Early)

[Childhood Education and Care A study for the European Commission Directorate General for Education and Culture](#)

Fimreite, H. (2022). Endring av kollektiv kunnskap i barnehagen. Hentet 1.januar 2022 fra:

<https://www.hvl.no/forskning/disputasar/2022/fimreite/>

Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring: Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education* 38(01), 52-66. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05

Gjems, L. (2007). Meningsskapning i veiledning. I Kroksmark, T. & Åberg, K. (Red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 153-168). Fagbokforlaget.

Gotvassli, K-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Cappelen Damm.

Gotvassli, K-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H. & Nossun, G. (2012). Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving. Hentet 22.januar 2021 fra:

[https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/kompetansebehov\\_barnehage\\_rapport2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf)

Gotvassli, K-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som lærende organisasjon- den pedagogiske lederfunksjonen. I K-Å. Gotvassli, P. T. Granrusten & K. H. Moen (Red.). *Barnehagen som læringsarena- mellom styring og ledelse* (s.255-271). Universitetsforlaget.

Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærer sluttrapport 2021*. Rambøll

Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen- samhandling, organisering og dialog*. Fagbokforlaget.

Helleve, I. & Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10/1080/02619768.2019.1570495

Hernes, L., Vist, T. & Winger, N. (2019). *Blikk for barn*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utgave). Abstrakt Forlag AS.

Kasin, O. & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning- omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen*. Oslo: Institutt for barnehagelærerutdanning.

Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan og Metoder* (2.utg.). Cappelen Damm.

Kroksmark, T. & Åberg, K. (2007). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke As.

Kunnskapsdepartementet (2021). *Hvem har ansvar for hva i barnehagesektoren*.

Kunnskapsdepartementet:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/ansvarsnia-i-barnehagesektoren/id115294/>

Kunnskapsdepartementet (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2013). Kompetanse for fremtidens barnehage- strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020. Hentet 22.januar 2022 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/>

Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehage. Udir:

<https://www.udir.no/rammeplan>

Kunnskapsdepartementet (2022). Kompetanse for fremtidens barnehage- revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025. Hentet 10.november 2022 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>

Kvistad, K. J., Nissen, K. & Schei, S. H. (2013). Danning og læring i det levende livet. Om pilotprosjektet Barnehagen som læringsmiljø og dannelsingsarena. I Utdanningsdirektoratet (Red.), *Barnehagen som lærings- og dannelsingsarena: Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s.8-45). Utdanningsdirektoratet.

Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider- nye barnehageorganisasjoner*. Vigmostad & Bjørke AS.

Lauvås, G., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3.utg.). Cappelen Damm.

Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, H. & Drugli, M. B. (2016). *Dette vet vi om Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal.

Levinas, E. (1972). Den Annens humanisme (oversatt av Asbjørn Aarnes, 1993). Originaltittel:

*Humanisme de l'autre homme*. Aschehaug

Lien, T. (2006). *Veiledningens hemmelighet- læring og relasjoner*. Fagbokforlaget.

Lundestad, M. (2011). Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. I. Eva Skogen et al. Å *være leder i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: å være som pedagog og leder*.

Fagbokforlaget.

Løkken, M, I., Gradovski, M (2014). Barnehagen som lærende organisasjon: Bruk av nære

- læringsformer som veiledning og simulatortrening i forhold til kompetanseutvikling for assistentene. I: Reinertsen, A. B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s.187-193). Trondheim: Akademika forlag.
- Moe, R., Nordvik, G. & Sataøen, S. O. (2013). *Ny som barnehagelærer- om veiledning som støtte i utvikling av profesjonell identitet*. SEBU Forlag.
- Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 24 (2012-2013). Fremtidens barnehage. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Meld. St. 41 (2008-2009)- Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2013). *Distribution of leadership functions in early childhood centers in Norway following organizational changes*. Dronning Mauds Minne Høgskole.
- Moen, K. H., Gotvassli, K. Å. & Granrusten, P. T. (2016). *Barnehagen som læringsarena- mellom styring og ledelse*. Universitetsforlaget.
- Morris, A. (2015). *A Practical Introduction to In-Depth Interviewing*. SAGE Publications Ltd.
- Mårtensson, B. D. & Pugaard, L. (2016). *Videnskap og pædagogik- en grundbog i pædagogisk videnskapsteori*. Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Prokopenkova, A. (2016). *Barnehagelærerens profesjonelle utvikling og veiledning- hvordan kan vi best jobbe som veiledere?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Nicolaisen, H. & Seip, Å. A. (2014). *Barnehager- arbeids- organisering og kvalitet i en likhetsorientert kultur*. Tidsskrift for velferdsforskning, 17 (4), 16-29.
- OECD (2015). *OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy Review Norway*. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veilednings-ordningen og veilederutdanningen*. Oslo. Hentet 15.oktober 2022 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Rasmussen, K. (2012). *Personalgruppen- samarbeid og kommunikasjon*. Pedagogisk Forum
- Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse- kvalitative metoder i samfunnsfag* (4 utg.). Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet- Fra vitenskapsteori til feltarbeid* (4.utg). Fagbokforlaget



- Schei, S. H. & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft- langsiktige tiltak i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Century Business.
- Schibbye, A-L. L., (2009). *Relasjoner- et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.
- Sivertsen, K. (2004). *Veiledning i barnehagen: en vei til organisasjonsutvikling*. Tromsø: [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Sjåvik, M. (2020). *Kompetanseutvikling- alle skal med, men blir de det?*. [Masteroppgave]. Norges arktiske universitet.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press?: Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla av lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sundli, L. (2007). Veiledning i kulturer for læring- tomt mantra eller virksomt medium? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 170-188). Fagbokforlaget.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen*. Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten". DMMHs publikasjonsserie 02/02.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Nøkkeltallene i barnehagefakta. Hentet 28.03.21 fra <https://www.barnehagefakta.no/om-nokkeltallene>
- Utdanningsdirektoratet (2022). Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring. Hentet 8.oktober 2022 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (2.utg). Open University Press.
- Wittek, L. (2010). *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle teorier* (5.utg). Cappelen Forlag.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Oslo.

Ødegård, E. (2005). *Veiledning av nyutdannede førskolelærere: hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo.

Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*. Cappelen Damm akademisk

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

Forskningsprosjekt: Veiledning av assistenter i barnehagen

Barnehage:

Tidspunkt og dato:

Navn på intervjuobjekt:

Innledning: Ønske velkommen og presentere prosjektet. Gi informasjon om lydopptak og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet er avsluttet. Garantere anonymitet, og informere om respondentens rett til når som helst å avslutte intervjuet, samt trekke tilbake sin deltakelse.

Varighet: 1 time og 15 minutter

- 1) Hvor lenge har du jobbet i barnehage og har du erfaring fra flere barnehager?
- 2) Hva slags erfaring har du før du begynte i barnehage? (utdanning og andre jobber)
- 3) Hva er veiledning for deg?
- 4) Hva slags veiledning får du i barnehagen?
- 5) Hvem bestemmer innholdet i veiledningene?
- 6) Hvor ofte foregår disse veiledningene?
- 7) Hvem gjennomfører veiledningene?
- 8) Hvordan opplever du relasjonen mellom deg og veileder?
- 9) Opplever du at du blir sett og hørt i veiledningene, eller blir du overkjørt?
- 10) Hva får du ut av veiledningene?
- 11) Opplever du veiledning som kompetanseløft i barnehagen?
- 12) Endrer du praksis etter veiledning?
- 13) Hvordan opplever du kulturen i barnehagen knyttet til veiledning og refleksjon? Hva slags kultur er etablert?
- 14) Hva slags veiledning har du behov for?
- 15) Avslutningsvis, nå har vi snakket om veiledning. Hva skal til for at du utvikler din kompetanse?

Avslutning:

- Har du noen avsluttende kommentarer og tanker?

- Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?

Stikkord:

Medbestemmelse, makt, anerkjennelse, gruppeveiledning, avdeling og formell kompetanse.

## Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i studien, samt samtykkeerklæring

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva slags veiledning assistenter opplever å få i barnehagen, og hvordan relasjonen mellom veileder og assistenten påvirker arbeidet i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Dette er en masteroppgave som gjennomføres ved OsloMet, barnehagelærerutdanningen.

Opplysningene skal ikke brukes til noen andre prosjekter enn denne masteroppgaven.

Problemstillingen jeg har åpner opp for et subjektivt perspektiv fra assistenter når det kommer til hvordan de opplever veiledning i barnehagen sin. Fokuset ligger på hvordan de selv erfarer veiledningen, hva slags veiledning de opplever å få og hvordan dette kan påvirke deres hverdag i arbeidet med barna. Dette innebærer både uformell og formell veiledning, og det vil i oppgaven skilles lite mellom de ulike veiledningsmetodene.

Problemstillingen er:

Hvordan opplever assistentene veiledning i barnehagen?

For å komme nærmere et svar på denne problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hva slags uformell og formell veiledning opplever assistentene i sin hverdag?
2. Hvordan påvirker veiledningen assistentene sin arbeidshverdag?
3. Hvordan påvirker relasjonen mellom veileder og veisøker veiledningene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er sendt ut mail til flere barnehager, hvor styrer er kontaktet. I forskningsprosjektet vil kun assistenter intervjues. Det skal være 6 assistenter som blir intervjuet i forhold til prosjektet. Kjønn, alder og ansiennitet er ikke relevant i utvalgsprosessen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli anvendt i forskningsprosjektet er semistrukturerte intervjuer. Hvis du velger å bli med i prosjektet, innebærer det at jeg vil intervjuer deg i en time. Samtalen vil tas opp på lydbånd og transkriberes i ettertid. Deretter vil opptaket oppbevares utilgjengelig for andre og bli låst inn.

Lydbåndet slettes når oppgaven er levert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til materialet er student Elin Ødegård og veileder Salman Türken, førsteamanuensis ved OsloMet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opptak vil være innlåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022.

### Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent ved OsloMet Elin Ødegård.
  - o Mail: [elin.o@hotmail.com](mailto:elin.o@hotmail.com)
  - o Telefon: 41493840
- Førstemanuensis ved OsloMet Salman Türken
  - o Mail: [salman.turken@oslomet.no](mailto:salman.turken@oslomet.no)
  - o Telefon: 41438558
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen
  - o Mail: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Salman Türken

Elin Ødegård

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Forsker

---

Samtykkeerklæring

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

- å delta i [sett inn aktuell metode, f.eks. intervju]
- å delta i [sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema] – hvis aktuelt
- at [oppgi hvem] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [beskriv nærmere] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [beskriv formål] – hvis aktuelt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)