

# Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: studenters erfaringer med veiledning under studiet

Elin Børve, Gunn Anita Søråunet og Maria Selmer-Olsen

## SAMMENDRAG

Artikkelens hensikt er å bidra til økt innsikt i hvordan veiledning på egen arbeidsplass erfares av studenter på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Barnehagen er en viktig læringsarena i studietiden, og veiledning i egen barnehage skal støtte studentenes læringsprosess. Resultatene er basert på kvalitative data fra fokusgruppeintervju, og viser at studentene opplever veiledning som et betydningsfullt bidrag til egen læring. Imidlertid finner vi store variasjoner i organisering, og at rolleavklaring mellom studenter og veiledere har vært et lite artikulert tema. Spesielt synes fraværet av rolleavklaring i overgangen til studentrollen å skape utfordringer for studenten.

**Nøkkelord:** *veiledning, refleksjon, rolleavklaring, praksisfelleskap, støttespiller*

Elin Børve, Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag, barnehagelærerutdanning, Nord universitet. E-post: [elin.borve@nord.no](mailto:elin.borve@nord.no)

Gunn Anita Søråunet, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. E-post: [gas@dmmh.no](mailto:gas@dmmh.no)

Maria Selmer-Olsen, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. E-post: [mso@dmmh.no](mailto:mso@dmmh.no)

## ABSTRACT

**Work-based early childhood teacher education: How students experience mentoring during their studies**

The purpose of this article is to increase insight into how mentoring in the workplace is experienced by students in work-based early childhood teacher education. Kindergarten plays a key role as a learning environment in the course of the students, and the goal of the mentoring given here is to support the students' learning process. The results are based on qualitative data from focus group interviews, and show that students perceive mentoring as a meaningful contribution to their learning process. However, we find large variations in the way things are organized, and the clarification of roles is a topic rarely articulated between students and mentors. In particular, the absence of such clarification in the transition to the student role seems to create challenges for the students.

**Keywords:** *mentoring, reflection, clarification of roles, communities of practice, supporters*

## Innledning

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) er et kompetansetiltak for barne- og ungdomsarbeidere og assistenter som ønsker å ta barnehagelærerutdanning. Det er en forutsetning at studentene arbeider i barnehage parallelt med studiene, noe som innebærer at barnehagen inngår som en av studiets læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Gjennom utdanningsløpet veksler studentene mellom egenstudier og deltakelse på ulike læringsarenaer: samlinger på utdanningsinstitusjonen og i egen barnehage, arbeid i basisgrupper samt praksisopplæring i både egen og annen praksisbarnehage. Et sentralt trekk ved ABLU er en kontinuerlig veksling mellom studier og arbeidshverdag, slik at studentene kan anvende ny fagkunnskap fra undervisningen i møte med egen praksis. Hvordan denne kunnskapen anvendes og bidrar til å skape nye læringsspiraler, avhenger av samhandlingen mellom studenten og støttespillerne i barnehagen. Studiet krever derfor tett samarbeid mellom flere parter.

Både studenten, utdanningsinstitusjonen, barnehagen og dens ledelse forplikter seg til eierskap til utdanningen. Intensjonen er at samarbeids- og veiledningsvilkår i ABLU skal være både et kollektivt kompetanseutviklingstiltak og et individuelt kompetansehevingstiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Gjennom samarbeidsavtaler, der hensikten er å sikre alle partenes interesser, forutsettes det at barnehageeier tilrettelegger for og støtter opp om studentens læringssituasjon. Her ligger også en forventning om systematisk veiledning av studenten i egen barnehage. Veilederens rolle skisseres imidlertid kun i generelle trekk som en kontaktperson i faglig og praktisk arbeid. Hvordan veiledningen skal foregå, fremkommer imidlertid ikke tydelig. Dette er i tråd med funn fra evalueringen av kompetanse for fremtidens barnehage (Haugum et al., 2017).

Arbeidsplassbasert utdanning er et felt det er forsket lite på, særlig i Norge, men Kaarby og Lindboe (2016) har i sin forskning vært opptatt av barnehagen som læringsarena og av deltakelse og læring i praksisfellesskapet som sentrale elementer i ABLU. De peker på at det finnes flere muligheter for tilrettelegging for god ABLU, der sammenhengen mellom teori og praksis er sentral. Høydalsvik (2014) har også forsket på arbeidsplassbaserte studieprogram og har funnet store forskjeller i kvalitet, omfang og type støtte på arbeidsplassen. En av konklusjonene handler også om doble og skiftende roller som studentene måtte forholde seg til, noe som opplevdes både utfordrende og krevende.

Artikkelens fokus er ABLU-studenters erfaring med veiledning ved egen arbeidsplass under studiet, i den hensikt å kunne peke på forhold omkring veiledning som kan hemme eller fremme barnehagens rolle som støtte i studentens læringsprosess. Kunnskapsbidraget vil være relevant også for andre profesjonsstudier med tett kobling mellom teori og praksis, og der egen arbeidspraksis inngår som en læringsarena i utdanningen.

Vår problemstilling er: *Hvilke erfaringer har studenter ved arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning med veiledningen på egen arbeidsplass?*

Artikkelen beskriver først den teoretiske rammen og metoden som ligger til grunn for analysen. Deretter presenteres resultat av analysen, og funnene diskuteres avslutningsvis.

## Teoretisk ramme

Vårt teoretiske utgangspunkt er sosiokulturell læringsteori. Forståelsen som ligger til grunn for denne tilnærmingen, er at kunnskap konstrueres mellom mennesker som samhandler i utøvelsen av praktiske gjøremål. Forutsetningen for at læring skal skje, er at den enkelte omsetter sin kunnskap og erfaring i praksisfeltet gjennom verbal kommunikasjon eller praktiske gjøremål. Aktører bringer med seg ulike kunnskaper og ferdigheter, og ved å utføre handlinger i fellesskap fremmes læring mellom deltakerne. For studenters vedkommende innebærer dette at de ved å delta i praksisfellesskapet tilegner seg yrkesrelevant kompetanse, både gjennom observasjon og ved å trene opp egne ferdigheter. Hvis de involverte aktørene i tillegg deler og reflekterer over egne erfaringer og kunnskaper seg imellom, skapes ny forståelse og kunnskap. På denne måten kan den enkelte selv bidra til å støtte sin egen læringsprosess (Gulbrandsen & Forslin, 1997).

Teori om læring i praksisfellesskap, utviklet av Lave og Wenger, bygger på tanken om at læring er situert og foregår i samspill med andre i den faktiske konteksten (Lave & Wenger, 2003). Dette innebærer en forståelse av at barnehagelærerstudenter best kan tilegne seg relevant kompetanse gjennom deltakelse i praksisfeltet i barnehagen. Læring produseres altså gjennom deltakelse i praksisfellesskapet og situeres i en avgrenset praksiskontekst. Et læringsmiljø består av deltakelse fra flere personer som retter blikket mot hvordan det sosiale læringsfellesskapet gir innspill i læringsprosessen. Kjennetegn er praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis (Nielsen & Kvale, 1999).

Veiledning fremheves i flere plandokumenter som en sentral læringsform for studenter (Kunnskapsdepartementet, 2013; 2017b), og kan ses som et eksempel på hvordan læring skjer mellom aktører i samspill med konteksten de inngår i. Gjennom interaksjon mellom aktørene konstrueres kunnskap ved at de deler erfaringer, reflekterer sammen og kobler teori til praktisk handling. Refleksjon er en mental aktivitet der det som reflekteres, bevisst får frem veisøker sine erfaringer, tanker og begrunnelser. Veisøker benytter egne og andres kunnskaper i tolkning og for å forklare egne erfaringer. Schön (2006) beskriver refleksjonsprosessene som «reflection-in-action», refleksjon over handling i praksis, og «reflection-on-action», refleksjon om praksis før eller etter gjennomføringen av den.

I veiledningen har samtale og refleksjon en sentral plass. Samtaler utgjør viktige hjelpemidler, både når studenter er involvert i konkrete situasjoner og i veiledning av studenters arbeid med studieoppgaver. Veiledning har til hensikt å åpne for kunnskapskonstruksjon, der deltakerne konstruerer nye meningsfulle begreper om hva som foregår i praksisfeltet (Nielsen & Kvale, 1999). Ulike veiledningstradisjoner og

veiledningsmodeller bygger på ulike læringssyn, kunnskapssyn og menneskesyn. Fellestrekk ved disse veiledningstradisjonene er at veisøkers pedagogiske praksis settes i sentrum (Carson & Birkeland, 2017).

Veiledningssamtalen innebærer et avhengighetsforhold, noe som fordrer at veileder og veisøker bygger på hverandres forståelse, og at mening blir til i fellesskap. Veileders evne til å fremkalle veisøkers refleksjon må slik kobles mot det å gi motstand og utfordre til flerstemmighet (Carson & Birkeland, 2017). Veiledningsrelasjonen vil være asymmetrisk all den tid veileder kan ha både mer erfaring og den formelle kompetansen som studenten ennå ikke har tilegnet seg. Dette innebærer at det å etablere en nær og tillitsfull relasjon vil være av betydning for veiledningsforholdet. I tillegg vil ansvaret for veiledningsrelasjonen i større grad ligge på veileder (Handal & Lauvås, 1999). Gulbrandsen og Forslin (1997) omtaler ulike typer verktøy som kan støtte læringsprosesser. Det å formalisere rammebetingelsene for veiledning gjennom tydelige samarbeidsavtaler og ansvars- og rolleavklaringer vil være eksempel på verktøy som kan skape forutsigbarhet og trygghet mellom partene.

Vygotskij er sentral innenfor sosiokulturell læringsforståelse, og i sin teori om den proksimale utviklingssonen skiller han mellom det man kan klare på egen hånd, og det man trenger hjelp og støtte til i en læringsprosess (Bråten, 2007). Dette er relevante perspektiv i vår sammenheng.

For at veileder skal kunne identifisere studentenes proksimale utviklingssone, må fokuset rettes mot både det aktuelle utviklingsnivået, altså det studenten kan utføre på egen hånd, og mot studentens potensielle utviklingsnivå, altså det studenten kan gjøre med hjelp fra andre og under veiledning (Nielsen & Kvale, 1999). Veilederen vil da være opptatt av både prosessen og resultatet av læringen (Herberg & Johannesdottir, 2018). Ved å utfordre studenter slik gjennom veiledning kan studenten oppnå progresjon i egen kompetanseutvikling. På denne måten oppnås en balanse mellom det man kan lære selv, og det man kan lære med støtte fra andre.

## Forskningsdesign og metode

Undersøkelsen er en del av et større samarbeidsprosjekt mellom to utdanningsinstitusjoner som begge tilbyr arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Forskerne underviser selv ved ABLU på disse studiestedene. Hensikten har vært å undersøke hvordan man kan tilrettelegge for god barnehagelærerutdanning for deltidsstudenter med arbeid i barnehage. Prosjektet er finansiert med Kunnskapsdepartementets prosjektmidler for samarbeid, konsentrasjon og arbeidsdeling (SAK) og FOU-midler. Prosjektets lagring av personopplysninger var godkjent av NSD før undersøkelsen ble påbegynt.

Dette er en fenomenologisk fortolkende studie, og i den delen av prosjektet som denne artikkelen tematiserer har vi utforsket ABLU-studenters erfaringer med veiledning på egen arbeidsplass. Datagrunnlaget er basert på en kvalitativ tilnærming, og vi anså fokusgruppeintervju som egnet innsamlingsmetode, fordi denne metoden er velegnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og

normer (Halkier, 2010). Vi hadde på forhånd utarbeidet temaer som deltakerne diskuterte seg imellom, og gjennom dialogen i fokusgruppen fikk vi informasjon om deltakernes opplevelser og erfaringer omkring dette. I denne samtaleformen får den enkelte deltaker meddelt og gitt uttrykk for meningsdannelse som vi som forskere ellers ikke ville ha fått innsikt i (Halkier, 2010).

Utvalget besto av totalt femten ABLU-studenter i til sammen tre fokusgrupper. Gruppene besto av fire til seks deltakere med henholdsvis fem og ti deltakere fra de to utdanningsinstitusjonene. To fokusgruppeintervjuer ble gjennomført ved fysisk tilstedeværelse, mens ett foregikk i et digitalt møterom på en kommunikasjonsplattform som både studenter og forskergruppen kjente godt. Hele forskergruppen var tilstede på alle fokusintervjuene, med avklarte roller seg imellom. En var moderator hvis hovedoppgave var å få deltakerne til å snakke sammen og håndtere dynamikken deltakerne imellom (Halkier, 2010). De to andre vekslet på rollene som observatør og sekretær og på å bidra med oppklarings spørsmål. Vi brukte en temaguide med åpne innlednings spørsmål, og i tillegg fikk deltakerne en gruppeoppgave som stimulusmateriale (Wibeck, 2010; Tjora, 2018a). Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som alle ble transkribert av en ekstern transkripsjonsassistent. Deretter foretok forskerne selv en kvalitetssjekk av det transkriberte materialet på bakgrunn av lydfilene. Formålet var å sikre at meningsinnhold kom tydelig og korrekt frem i det transkriberte materialet.

Vi har videre foretatt en fenomenologisk analyse i likhet med Szklarkis beskrivelse av Giorgis fenomenologiske analysemetode i fem trinn (Szklarski, 2011). Det empiriske materialet er redusert ved hjelp av en empirinær koding av materialet (Tjora, 2018b) og videre kategorisert og fortolket for å finne fellesnevnerne i studentenes opplevelser og for å identifisere sentrale temaer i materialet. Analysearbeidet er foretatt i fellesskap. Ut fra dette arbeidet trådte de tre hovedtemaene som presenteres i artikkelens neste del, frem, og som er utgangspunktet for diskusjonen.

Deltakerne i vår studie hadde kjennskap til hverandre gjennom klassefellesskapet ved sine respektive studiesteder, noe som ifølge Malterud (2012) kan være en fordel fordi det kan være lettere å få fri flyt i diskusjonen i grupper der deltakerne kjenner hverandre fra før. Samtidig vil en slik gruppe, som kjenner både hverandre og minst én av forskerne fra før, antakelig ta andre hensyn til hva og hvordan de sier ting, enn om så ikke er tilfellet. Det å forske i eget felt slik vi har gjort her, kan gjøre det utfordrende å ivareta en analytisk distanse. Vi må derfor ta høyde for at de relasjonelle forholdene kan ha påvirket dialogen mellom deltakerne. Fokusgruppeintervju som metode har imidlertid muliggjort vår tilbaketrunkne posisjon og vårt ønske om å påvirke dialogen minst mulig. Det at alle forskere deltok i samtlige intervjuer, ga mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål fra et utenfraperspektiv, siden hver og en av oss kun hadde inngående kontekstuell kjennskap til eget studiested. Det tette samarbeidet i analyseprosessen har muliggjort en kollektiv refleksivitet (Tjora, 2018b) og har slik bidratt positivt til kvaliteten i analysearbeidet.

Det digitale intervjuet ble forstyrret av tekniske utfordringer underveis, noe som tilsynelatende påvirket flyten i samtalene negativt. Dette kan ha hindret mer

dyptgående refleksjoner i gruppen, men til tross for dette mener vi at det ikke er grunn til å tvile på troverdigheten i samtalenes innhold. En liten, kvalitativ undersøkelse som denne har sine klare begrensninger, men vi mener likevel våre funn kan bidra til å belyse et sentralt tema når det gjelder å få fullt utbytte av egen arbeidsplass som læringsarena for ABLU-studenter.

## Resultat av analyse

Vi vil presentere resultatene basert på våre analyser av fokusintervjuene under følgende tre hovedtemaer: forventnings- og rolleavklaring i veiledningsforholdet, veiledningens organisering og omfang og til slutt veileder som refleksjonspartner og støttespiller.

### Forventnings- og rolleavklaring i veiledningsforholdet

Et tema studentene diskuterer, er hvorvidt de har hatt noen rolle- og forventningsavklaringer med styrer eller veileder i startfasen av studiet. Flere påpeker at selv om de hadde en egen oppfatning av hvordan rollen som ABLU-student skulle bli, var det ikke nødvendigvis slik at lederen i barnehagen hadde den samme oppfatningen. En av studentene beskriver dette slik:

Når jeg begynte på skolen da, så hadde jeg en oppfatning av hvordan det her skulle bli, og så hadde styreren en annen oppfatning, og så er det liksom det der når du skal møtes da [...]. Og så ble det ikke sånn som noen av oss hadde tenkt. Da er det litt vanskelig for oss å finne den rette veien, så alle blir fornøyd [...], det kan være jeg som ikke har funnet plassen min. Så det er litt viktig å se begge sidene da, fordi om ikke jeg er hundre prosent fornøyd, så er det ikke dermed sagt at det er dem som har gjort noe feil.

Det er ikke nødvendigvis styreren som skal ta initiativ til at avklaring av roller og forventninger skal vært formalisert, mener studenten, som presiserer at det også handler om egne forventninger til hvordan rollen som ABLU-student skal håndteres. En av studentene sier det slik: «Det kunne vært jeg som hadde lagt opp det feil, jeg som hadde informert feil, for eksempel.»

Flere reiser spørsmålet om hvem som bør inneha rollen som veileder for ABLU-studentene, og en av dem spør: «Kanskje styrer ikke bør være veileder?» De øvrige deltakerne nikker og uttrykker enighet om at en av de andre ansatte like gjerne kan inneha veilederrollen. En bakgrunn for temaet om rolleavklaring kan være at ABLU-studenter skifter mellom ulike roller. Alle har i løpet av studieperioden definerte praksisperioder i både egen barnehage og andre praksisbarnehager. Under praksisperioder har de kun studentrollen, mens mellom praksisperiodene gjenopptar de igjen sine ordinære arbeidsoppgaver i barnehagen. For noen innebærer disse skiftene en opplevelse av rollekonflikt, slik denne studenten forteller:



Jeg er på forskjellig måte til de forskjellige. Til assistenten er jeg på én måte, jeg har en rolle der, og så har jeg en rolle til pedagogen, barnehagelæreren. Jeg blir litt revet imellom òg. Jeg skjønner assistentene sin sak, og så skjønner jeg den barnehagelærerrollen. Så du kan sette deg inn i begge, da, og det er litt vanskelig.

Mange uttrykker et stort behov for rolleavklaring for å kunne mestre en situasjon der en må veksle mellom å være barnehagelærerstudent, enten i egen eller i en annen barnehage, og arbeidstakerrollen på egen arbeidsplass. Veileder må på sin side balansere mellom å være leder, pedagogisk leder og veileder for studenten. En tilleggsfaktor som gjør denne situasjonen ekstra utfordrende, er at flere av studentene periodevis er konstituert som pedagogiske ledere i løpet av studietiden. Da er de stedfortredere og har ansvar som pedagogiske ledere, enten for en kort eller for en lengre lengre periode. En av studentene beskriver sine erfaringer med å veksle mellom disse rollene slik: «Det er det som har vært problemet hos oss, for jeg har hatt en litt sånn rolle der jeg har steppet inn for pedagogisk leder når de har vært borte, og dermed blir du litt den personen som skal bli veiledet.» Det å skulle motta veiledning i det ene øyeblikket, for i det neste å ha ansvaret for oppgaver som man vanligvis veiledes i, kan være utfordrende. Relasjonen mellom de involverte kan forstyrres når studenten i det første tilfellet defineres som å være i en kvalifiseringsprosess, mens vedkommende i det andre skal utføre oppgaver på linje med en som er ferdigutdannet.

Samtalene mellom deltakerne viser at ingen har erfaring med at deres respektive veiledere har tatt initiativ til å avklare gjensidige forventninger til veiledningsforholdet. Ingen har heller diskutert med veileder hvordan de skal håndtere vekslingen mellom de ulike rollene. Konsekvensene for studentene er at de definerer egen rolle som utydelig, eller, som flere sier, «litt sånn imellom», «det er to lag», i betydningen at de er både studenter og arbeidstakere på samme tid. For de fleste er dette uproblematisk, mens noen gir uttrykk for at det oppleves krevende at en kollega veksler mellom kollega-, leder- og veilederrollen. I løpet av definerte praksisperioder i egen eller en annen praksisbarnehage er det ifølge deltakerne lettere å skille rollene, både for seg selv og for de øvrige involverte i barnehagen. Dette kan ha sammenheng med at de da kun er tilskrevet én rolle og definerer seg selv som «bare student».

### Veiledningens organisering og omfang

Samarbeidsavtalene er noe ulikt utformet ved de to utdanningsinstitusjonene, og de konkrete forventningene til veiledere er også ulike, men alle studenter har fra studiestart en kollega på egen arbeidsplass som skal fungere som veileder. Dette er ikke ensbetydende med at veileder har avsatt en bestemt tid til å gjennomføre veiledning. Studentenes erfaringer med veiledningens organisering varierer, fra at den er strukturert med faste møtetidspunkt, til at den er fleksibel og uten faste avtaler. Dette spriket er uavhengig av hvilken utdanningsinstitusjon studenten er tilknyttet. En student beskriver sin situasjon slik:

Helt fra starten av har vi ABLU-møte en gang i måneden. Da er det meg og styreeren og veileder. Egentlig bruker jo veileder de møtene, eller hun er i hvert fall med og snakker om hva vi holder på med, hva som er utfordrende, hvordan studiene går. Så pleier jeg å få en utfordring til personalmøtet. Nå på neste personalmøte skal jeg ha om aktive voksne. Det synes jeg jo er bra, og styrer er kjempefornøyd.

Denne studenten forteller om månedlige ABLU-møter med styrer og veileder som blir en arena for oppfølging av studenten. Studenten utfordres også til å ta ansvar for faglige innlegg på personalmøter, noe som viser hvilken støttefunksjon møtene kan få for studentens læring, og at de slik kan bidra til progresjon i kompetanseutviklingen.

Studenter som ikke har faste møtepunkt med veileder, gir uttrykk for at dette er noe de savner. En student, hvis styrer er veileder, forteller at når hun og veileder i perioder møtes jevnlig, «er det bedre, på en måte». Ved at det planlegges når veiledningsmøtene skal finne sted, skapes både en forutsigbarhet og en jevnlig kontakt mellom student og veileder. Uavhengig av om veiledningen er satt i system med faste møtetidspunkt, eller om den er fleksibelt organisert, er knapphet på tid et gjennomgangstema. Majoriteten forteller om store utfordringer med å finne tid til veiledning og bruker vendinger som «liten tid», «tidsklemma», «aldri tid til». Selv om mange opplever at det tidvis er vanskelig å finne møtetidspunkt, betyr ikke det at de ikke kan få støtte og hjelp fra veileder, noe denne studenten beskriver.

Styreeren spør, han skal jo være min veileder, men som sagt får vi egentlig veldig liten tid til å snakkes. Men han kommer sånn og spør av og til «hvordan det har gått med det arbeidskravet, fikk du gjort det du skulle, er det noe du mangler» og sånne ting, da [...]. Og hvis jeg leverer oppgaver og spør om han kan lese, så kan han jo det. Jeg får jo tilbakemelding. En gang hadde vi ikke tid til å snakkes, da spurte jeg om han bare kunne sende en tilbakemelding på mail. Det var veldig greit, for vi trenger jo ikke alltid nødvendigvis å sitte og snakke ansikt til ansikt. Av og til er det gjerne bare noen ord tilbake jeg trenger.

Slik det beskrives her, må ikke veiledning gjennomføres som et fysisk møte, men kan foregå gjennom skriftlig tilbakemelding. Dette viser at veiledning kan ha ulike former og likevel fungere som støtte i den enkeltes læringssituasjon. I likhet med denne studenten er det flere som selv tar initiativ og ber om konkrete tilbakemeldinger på skriftlig arbeid og arbeidskrav. En deltaker sier følgende: «Når jeg holder på med arbeidskrav og involverer dem, så er de åpne for det, men jeg får ikke så mye tilbake ellers.» En annen forteller: «Veiledning har jeg brukt veldig lite.» Dette viser at det her er studenten som både initierer veiledning og definerer innholdet. En veilederpraksis basert på at initiativene ene og alene er studentens ansvar, betyr at de får veiledning bare såfremt de etterspør veiledning selv. For studenter som verken har erfaring med eller kompetanse til å inngå i et veiledningsforhold, kan terskelen for å søke veiledning



være utfordrende. En mulig konsekvens er at de som vegrer seg for å uttrykke veiledningsbehov, ikke får veiledning – verken i tråd med det de trenger eller det de har krav på for å kunne få nødvendig progresjon i egen læringsprosess og kompetanseutvikling.

Noen studenter forteller andre historier, der veilederne tar initiativ til veiledning, og de sier at det gjør at de føler seg ivaretatt. I flere av beskrivelsene er situasjonen slik at jo lengre de har vært studenter og derigjennom opparbeidet seg erfaring, desto mindre veiledning har de fått. En student sa det slik: «Det kan være noen ganger vi har hatt veiledning, det var mest i fjor, egentlig, da har det ikke vært nødvendigvis om akkurat skoleting, det kan være minst like mye jobbing, men det er jo viktig det òg, det er jo dit vi skal [ler], en skal jo bli pedagogisk leder på barnehagen.» Det at noen av studentene får lite veiledning er ikke nødvendigvis i tråd med deres eget ønske. Refleksjoner i etterkant viser at flere både hadde sett for seg og ønsket at veileder tok mer initiativ til veiledning i studietiden. Deres forståelse er at det mangelfulle omfanget av veiledning er en konsekvens av at de selv ikke har tatt initiativ til flere veiledningsmøter.

Bare unntaksvis er det studenter som ikke har fått noen form for veiledning på egen arbeidsplass, men en av dem forklarte at dette var tilfellet som en konsekvens av arbeidsplassens manglende erfaring med veiledning. På denne arbeidsplassen hadde verken veilederen eller studenten etterlyst eller tatt initiativ til veiledning. Manglende kunnskap og erfaring gir begrensede muligheter til å gjennomføre veiledning. Konsekvensen kan bli, som i dette tilfellet, at veiledning i liten grad blir et verktøy og en støtte i læringssituasjonen. En annen student, som også i liten grad hadde mottatt veiledning, forklarte at dette skyldtes barnehagens størrelse. Barnehagen hadde kun én pedagogisk leder som i tillegg var styrer, og for henne var det utfordrende å få tid til veiledning. Konsekvensen var, slik hun så det, at det «går ut over kvaliteten i barnehagen».

### Veileder som refleksjonspartner og støttespiller

Selv om mange av studentene opplever manglende forventningsavklaring med veileder, og at egen rolleavklaring under studiet i liten grad er et artikulert tema, deler mange oppfatningen av at veiledning i studiet er betydningsfullt for deres egne læringsprosesser. Det å ha en definert veileder på egen arbeidsplass oppleves som å ha en medhjelper i utdanningsprosessen. For som en av studentene sier: «Jeg tenker, det er jo veldig viktig å ha veiledning på jobb, iallfall er det min erfaring med den hjelpen og støtten jeg har fått underveis.» Det å ha en veileder på egen arbeidsplass kan gi en opplevelse av en veileder som er både tilgjengelig og nær.

Under fokusgruppeintervjuene fremhever studentene betydningen av veileders rolle i det daglige arbeidet. Ved at de kan oppsøke veileder i arbeidstiden, enten for å «snakke om oppgaver», for å «spørre om hjelp» eller for å reflektere sammen, oppleves det som å ha en egen støttespiller på jobb. En sier det slik:

Jeg har opplevd støtte fra arbeidsgiver før jeg søkte studiet, og jeg har opplevd støtte underveis [...], både av pedagogisk leder, som på en måte vil legge opp til

veiledning, og fra styreren, som er veldig sånn til å legge planer. Når hun legger årsplan, tar hun utgangspunkt i studieplanen min og på en måte plotter inn planleggingsdager så ikke det skal krasje med praksis og samlinger og alt sånn, som personalmøter. Alt blir lagt utenom min studieplan, sånn at jeg skal delta på begge delene, da.

For denne studenten er støtten hun opplever fra arbeidsgiver, avgjørende for hennes studievalg. Det at veileder også er opptatt av å tilrettelegge for at hun skal kunne kombinere studentrollen med arbeidstakerrollen, forsterker den støtten hun opplevde da hun fikk valget om å begynne på barnehagelærerutdanningen.

Det å ha en veileder på arbeidsplassen gir, ifølge studenten, rom og gode muligheter for samtaler og refleksjoner i det daglige arbeidet. Dette betyr at de sammen både observerer og reflekterer over handlinger som utspiller seg i en kontekst de begge kjenner. Læring som utvikles nært knyttet til konteksten, kan føre til at det utvikles situert kunnskap, slik en student beskriver: «Styreren kan ofte komme og reflektere sammen med meg, eller spør om ting og sånn, at det liksom blir diskusjoner, refleksjoner mellom meg og hun òg da, sånn at hun gir uttrykk for at de refleksjonene er noe som hun drar nytte av i arbeidet sitt òg, på en måte.» Mens en annen student forteller at de reflekterer over opplevelser i barnehagen: «Vi tar opp mange episoder, vi kommer med eksempler, hun kommer med sine måter, sånn som hun tenker på, så vi brukere veiledingen litt annerledes enn bare å se over oppgavene, men vi tenker litt». Refleksjon gjør det mulig for studentene å være aktive deltakere i sin egen veiledningsprosess. Selv om det er studentene som er i en definert læringssituasjon, gis det uttrykk for at veileder også lærer av veiledningen. Det å kunne reflektere sammen med veileder i en avgrenset kontekst er eksempel på en læringssituasjon der veileder som rollemodell nedtones, mens studentens praksisutøvelse er i fokus.

I tillegg til å bli oppfattet som en støttespiller i det daglige arbeidet er veilederen, ifølge studentene, en kunnskapshjelper i utdanningsprosessen, for eksempel ved å anbefale relevant faglitteratur i arbeidet med studentrelaterte arbeidsoppgaver. Denne formen for støtte er fremhevet som viktig, spesielt blant studenter som i liten grad har erfaring med veiledning i hverdagen. Flere opplever at de får mer ansvar for det pedagogiske arbeidet i barnehagen underveis i studiet. Når studentene blir inkludert i det pedagogiske arbeidet, viser veiledere både at de støtter studentene i deres læringssituasjon ved å gi nye utfordringer, og at de verdsetter deres nyervervede fagkunnskap. Veileders aktive rolle i studentens utviklings- og læringsprosesser innebærer at flere uttrykker tilfredshet med å ha en egen definert veileder, for dermed kan hver student bli «tryggere på veien mot å bli pedagogisk leder, sånn at jeg blir sterkere».

Et mindretall gir uttrykk for at de i liten grad opplever veileder som en støttespiller. Disse studentene forteller at overgangen til studentrollen i liten grad har påvirket arbeidssituasjonen. En sier følgende: «Jeg føler at det er sånn at når jeg er på jobb, så er jeg på jobb i den stillingen som jeg har, på en måte.» For studenten handler dette om et ønske om å få ta større del i det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen. Det

motsatte, en opplevelse av ikke å være en del av det pedagogiske miljøet, kan oppleves ekskluderende, slik en student beskriver det: «Nå er det jo tredje året, og jeg har ennå ikke blitt inkludert.»

## Diskusjon og avslutning

Resultat av analysen viser at rolleavklaringer mellom student og veileder har vært lite artikulert mellom partene. Spesielt synes fraværet av avklaringer i overgangen mellom rollen som ansatt og rollen som student å skape utfordringer for studentene. Studiet legger opp til at studentene må veksle mellom sin ordinære assistentrolle, med avgrensede ansvarsområder, og å være student på egen arbeidsplass og i andre barnehager i praksisperioder. I tillegg forteller noen studenter at de i perioder også har vært konstituert som pedagogiske ledere. Dette krever stor rolleforståelse, og at man er i stand til å innta ulike roller på ulike tidspunkter. Overgangen fra å være ansatt til å være student under utdanning representerer brudd med tidligere forventninger og normer koblet til rollen man gjerne har hatt over lengre tid. Studentenes beskrivelser tyder på at de opplever en rollekonflikt og befinner seg i et krysspress, der de identifiserer seg med ulike arbeidstakergrupper som tidvis har preferanser og forståelser som ikke er forenlige. Dette er i tråd med funn hos Høydalsvik (2014), som viser at studentene opplever skiftninger mellom ulike roller på arbeidsplassen som utfordrende og krevende. Det å være i en læringsssituasjon på egen arbeidsplass, der oppfølgingen skal skje i tett relasjon til en veileder, påvirker både studentens og veilederens rolleforståelse. Samtidig har dette innvirkning på de øvrige medarbeiderne. Prosessen der studentene beveger seg fra å bli ledet til selv å skulle lede, kan ses som brudd på de psykologiske kontraktene som eksisterer mellom kollegaer på arbeidsplassen. Reforhandlinger av psykologiske kontrakter gjennom forventningsavklaringer kunne muligens ha bidratt til å skape større trygghet og en tydeliggjøring av studentenes rolleforståelse (Handal & Lauvås, 1999; Gulbrandsen & Forslin, 1997), i første rekke med veileder, men også med de øvrige kollegaene i arbeidsfellesskapet.

Et veiledningsmøte kan ses som en læringsssituasjon der fokuset rettes mot studenten, og der felles refleksjoner kan skape ny forståelse og kunnskap hos begge parter (Gulbrandsen & Forslin, 1997). Analysen viser at de studentene som har faste møtetidspunkt med veileder, gir uttrykk for at dette bidrar til å skape forutsigbarhet i veiledningsrelasjonen. Kontinuerlige veiledningsmøter gjør det også mulig for veileder å utfordre studentene i tråd med progresjon i egen læringsprosess, jf. Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen (Bråten, 2007). Uavhengig av møtetyper opplever studentene en tidsknapphet knyttet til omfanget av veiledning. Denne opplevelsen synes likevel ikke å medvirke til at veiledningsmøtene føles unyttige. Dette har trolig sammenheng med at studentene faktisk har egne veiledere på arbeidsplassen, og at en av partene stort sett tar initiativ til veiledningssamtaler.

For noen studenter er det utfordrende hvis de selv må ta ansvaret for å initiere veiledningsmøter. Det innebærer at det stilles store krav til den enkelte student med tanke på å skulle definere når vedkommende har veiledningsbehov. Selv om studentene kunne ha ønsket seg mer veiledning, er de innforstått med at omfanget har sammenheng med at de selv ikke har tatt initiativ i stor nok grad. To av fokusgruppedeltakere fortalte at de ikke hadde hatt veiledning, og de forklarte dette med at verken de selv eller veileder hadde initiert veiledning, eller at det var en konsekvens av barnehagens størrelse og mangel på kompetanse blant personalet. Disse studentene får altså i liten grad nyttiggjort seg veiledning som støtte i egen læringsprosess. Dette berører poenget til Handal og Lauvås (1999) om ansvarsforhold i veiledning og behovet for formalisering av veiledningens rammebetingelser (Gulbrandsen & Forslin, 1997). Tydeligere rammer for veiledning, både når det gjelder organisering på arbeidsplassen, men også allerede i samarbeidskontraktene mellom studiested og arbeidsplass, kunne ha forhindret denne situasjonen. Behovet for tydeligere samarbeidsavtaler og forventningsavklaringer knyttet til veilederrollen er også noe både Haugum et al. (2017) og Kaarby og Lindboe (2016) poengterer i sin forskning.

Det at veileder har kjennskap til arbeidsplassen, fremhever mange deltakere som positivt. Dette skaper rom for daglig samtale og refleksjon omkring det som skjer. En veiledningsform basert på uformelle møter i hverdagen forutsetter at den som veiledes, er både mottakelig og i stand til omsette kunnskap i egen praksisutøvelse (Nielsen & Kvale, 1999). Studentene erfarer at det er i disse daglige møtene med veileder at refleksjonene finner sted, gjennom handling og samspill med andre i samme praksisfelt. Dette innebærer at læring situeres (Lave & Wenger, 2003), og en nærværende veileder vil slik også muliggjøre både refleksjon *om* praksis og refleksjon *over* handling i praksis (Schön, 2006). En viktig ingrediens her er at veiledningen åpner opp for konstruksjon av ny kunnskap (Nielsen & Kvale, 1999).

Kontinuiteten samt det at veileder har kjennskap til konteksten, kan legge et fundament for videre utvikling, og studenten kan utfordres ut fra sin proksimale sone for utvikling (Bråten, 2007). Er veileder derimot mer ukjent og heller ikke deltakende i studentens praksisutøvelse, er det trolig vanskeligere å bidra til profesjonsutviklingen i samme grad (Lave & Wenger, 2003). For ABLU-studentene har nærheten til praksisfeltet og veileders deltakelse i samme praksisfelt bidratt til å skape god grunn for å utvikle et godt læringsmiljø.

Resultatene viser store variasjoner i hvordan veiledning gjennomføres. Det kan skyldes den enkelte veileders lærings- og verdisyn, men varierende rammefaktorer når det gjelder både tid og ressurser samt upresise samarbeidsavtaler vil trolig også spille inn. Majoriteten av veilederne synes ha en praksis der de inviterer studentene til felles refleksjoner, samtaler og faglige diskusjoner. Gjennomgående påpeker studentene at de opplever veilederne som viktige støttespillere, noe som tyder på at de har utviklet et tillitsbasert forhold til veilederne (Handal & Lauvås, 1999).

Veiledningsmøtene, spesielt møtene i praksisfeltet, synes stort sett å være en arena som fungerer og medvirker til å gi studentene en plattform for videre læring. Refleksjoner

og dialog mellom partene bidrar til å skape gode læringssituasjoner for både student og veileder. Betydningen veilederne tillegges, både som refleksjonspartnere og som støtte i kunnskapsutviklingsprosessen for den enkelte studenten (Pettersen & Løkke, 2004; Herberg & Johannesdottir, 2018), kan tolkes som et uttrykk for at det er etablert tilfidsfulle veiledningsforhold, og at veileder fungerer som støttespiller. På denne måten skapes en kollegial læringskultur som i sin tur kan fremme utviklingen av en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Der veilederen ikke har fungert som støtte, kan dette muligens ha vært en hemmende faktor i studentens læringsprosess.

Oppsummert viser vår undersøkelse at veiledning på egen arbeidsplass oppleves positivt for studentens muligheter til å reflektere over sammenhenger mellom ny faglig kunnskap og egen praksis. Dermed kan vi si at slik veiledning vil være en viktig støttefunksjon i ABLU-studentenes læringsprosess. Imidlertid ser ikke veiledningen ut til å fungere like godt der den ikke er satt i system, og når det er opp til studentene selv å melde fra om eget veiledningsbehov. Dette kan komme av både upresist formulerte forventninger i samarbeidsavtalene mellom utdanningsinstitusjonen og arbeidsplassen, i hvilken grad arbeidsplassen ser ABLU som et mulig kompetansehevingstiltak for hele barnehagen, og ikke minst i hvilken grad det settes av tid og ressurser til denne veiledningen. Trolig ligger det et stort potensiale i tydeligere samarbeidsavtaler, forventningsavklaringer og systematisering av veiledning for at veiledning på egen arbeidsplass skal fungere enda bedre som støtte i ABLU-studentens læringsprosess.

Ut fra denne undersøkelsen trer nye problemstillinger frem, som vi ikke har tatt tak i, men som vil være interessante å drøfte i andre sammenhenger. Et eksempel er hvilken kompetanse en veileder bør ha for bevisst å se ut over egen barnehagepraksis, slik at man unngår ukritisk reproduksjon og er åpen for at ny kunnskap konstrueres i refleksjonene med studenten. Dette er en annen, men likevel svært aktuell diskusjon når studenter jobber, veiledes og skal gå inn i ny rolle ved den arbeidsplassen der de kanskje allerede har vært ansatt i mange år.

## Litteraturliste

- Bråten, I. (2007). *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gulbrandsen, A. & Forslin, J. (Red.) (1997). *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugum, M. H., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R. & Haugset, A. S. (2017). *Evaluering av kompetanse for framtidens barnehage, delrapport 2*. (TFoU-rapport 2017: 9). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Herberg, H. E. & Johannesdottir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Høydalsvik, T. E. L. (2014). «Eg vert rekna som ein kompetent barnehagelærer allereie no». Om lærarstudenten sin opplevde kvalitet i eit arbeidsplassbasert studieprogram. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K-W. Sæther (Red.), *Det mangfaldige kvalitetsomgrepet. Fjordantologien 2013* (s. 101–129). Oslo: forlag1.
- Kaarby, K. M. E. & Lindboe, I. M. (2016). The workplace as learning environment in early childhood teacher education: An investigation of work-based education. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 106–120. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23752696.2015.1134207>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24, 2012–2013). Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Kompetansestrategi for barnehage 2018–2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring- og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Handal, P. & Lauvås, G. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (2006). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Szklarski, A. (2011). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106–121). Stockholm: Liber.
- Tjora, A. (2018a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018b). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.