



# MASTEROPPGAVE

Refleksjon i en veiledning av  
barnehagelærerstudent

Reflection in a guidance conversation of a  
kindergarten teacher student

**Kandidat nr: 101**

Master i barnehagekunnskap

Høgskulen på Vestlandet

Veileder: Åsta Birkeland

Innleveringsdato: 15.11.2020

## Forord

En lang prosess er over og jeg er nå endelig kommet til veis ende med min masteroppgave i barnehagekujnnskap. Det har vært en lærerik, spennende og ikke minst krevende prosess som har tatt lenger tid enn først antatt. Med en kombinasjon av jobb og studie har dette vært et utfordrende og tidskrevende arbeid. Jeg er heldig og takknemlig som har hatt god støtte underveis, fra min gode veileder Åsta Birkeland. Takk for god veiledning, faglige råd, raske tilbakemeldinger, og for at du har hatt troen på meg.

Jeg ønsker også å takke informantene som har deltatt i denne studien og delt av seg selv. Uten dere ville ikke studien vært mulig.

Til slutt ønsker jeg å takke familien min og min kjære samboer, for god støtte og motivasjon til dette arbeidet.

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning

(Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver at studenter skal kunne utvikle evnen til å analysere egne holdninger, og egne og andres handlinger gjennom refleksjon. Å kunne reflektere og vurdere går igjen i læringsutbyttebeskrivelsene. Hvordan studenters refleksjoner blir støttet og utfordret gjennom veiledningen i praksisperioden vil være interessant å se nærmere på. Veiledning har blitt viktig som en undervisningsform i barnehagelærerutdanningen, og det er derfor interessant å lære mer om veiledningens betydning for studenters refleksjon.

**Problemstilling:** «Hva kjennetegner refleksjonen i en veiledningssamtale i praksisopplæringen?»

**Metode:** Det ble gjort en kvalitativ studie, med videoobservasjon, semistrukturert intervju og ikke-deltakende observasjon, av et veiledningspar som besto av en student og en praksislærer.

**Funn:** Funn viser at det er spesielt tre elementer som kjennetegner denne veiledningen. Det er støtte, utfordring og motstand. Disse tre elementene er med på å åpne for, skape og legge til rette for refleksjon, samtidig som de også er med på å delvis hindre refleksjon.

**Konklusjon:** Veiledning har sterk tradisjon i å være støttende, men støtte viser seg å ikke være tilstrekkelig nok for å utvikle refleksjon og kritisk tenking. Dersom motstand og utfordring blir en større del av veiledningen, kan dette bidra ytterligere til, eller åpne for refleksjon i veiledningen. Ved å knytte refleksjon til motstand og utfordring, viser dette seg å være noen aspekt som ytterligere kan bidra til eller åpne for refleksjon i veiledningen.

## Summary

**Background:** Regulations on the framework plan for kindergarten teacher education (Kunnskapsdepartementet, 2017) describe that students should be able to develop the ability to analyze their own attitudes, and their own and others' actions through reflektion. Being able to reflect and evaluate is repeated in the learning outcome descriptions. How students' reflections are supported and challenged through the supervision during the internship period will be interesting to look closer at. Supervision has become important as a form of teaching in kindergarten teacher education, and it is therefore interesting to learn more about the importance of supervision for student's reflections.

**Design question:** «What are the characteristics of the reflection in a guidance conversation in the internship period?»

**Method:** A qualitative study was conducted, with video observation, semi-structured interview and non-participatory observation, of a guidance pair consisting of a student and a practice teacher.

**Result:** Findings show that there are three elements in particular that characterize this guidance conversation. It is support, challenge and resistance. These three elements help to open up, create and facilitate reflection, at the same time as they also help to partially prevent reflection.

**Conclusion:** Guidance has a strong tradition of being supportive, but support proves to be insufficient to develop reflection and critical thinking. If resistance and challenge become a larger part of the guidance, this can further contribute to, or open up for reflection in the guidance. By linking reflection to resistance and challenge, this turns out to be some aspect that can further contribute to or open up for reflection in the guidance.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag .....	iii
Summary .....	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Tema .....	3
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Begrepsavklaring .....	5
1.3.1 Veiledning.....	5
1.3.2 Refleksjon .....	5
1.4 Studiens oppbygning.....	6
2. Litteraturoversikt.....	6
3. Teori.....	9
3.1 Perspektiver på veilederforhold.....	9
3.1.1 Humanistisk perspektiv .....	10
3.1.2 Situert læringsperspektiv .....	11
3.1.3 Kritisk konstruktivistisk perspektiv.....	13
3.2 Refleksjon i veiledning.....	14
3.2.1 Kraftfull refleksjon.....	16
3.3 Betydningen av støtte .....	17
3.4 Betydningen av motstand .....	19
3.5 Betydningen av utfordring .....	21
4. Metode.....	22
4.1 Rekruttering av informanter.....	23
4.1.1 Veiledningens kontekst .....	24
4.2 Oversikt over hvordan data ble samlet inn .....	25
4.2.1 Videoobservasjon .....	25
4.2.2 Tilbakevisning av videoobservasjon .....	26
4.2.3 Ikke-deltakende observasjon .....	27
4.2.4 Semistrukturert intervju.....	27
4.2.5 Transkribering av datamateriale .....	28
4.3 Hermeneutisk tilnærming til analysen .....	28

4.4 Etske vurderinger .....	30
4.5 Studiens gyldighet og troverdighet .....	31
4.5.1 Svakheter ved studien .....	32
4.6 Dataanalyse .....	33
4.6.1 Koding og kategorisering.....	33
5. Funn.....	36
5.1 Veiledningens rammer .....	37
5.1.2 Veiledningens tematikk .....	37
5.2 Veiledning som støtte .....	38
5.2.1 Støtte gjennom bekræftelse/oppmuntring.....	38
5.2.2 Støtte og anerkjennelse gjennom ros .....	40
5.2.3 Støtte og anerkjennelse gjennom oppfølging og parafrasering.....	43
5.3 Veiledning som utfordring.....	44
5.3.1 Utfordring gjennom å be om begrunnelser og perspektivering .....	44
5.3.2 Utfordring gjennom sirkulære spørsmål .....	45
5.4 Veiledning som motstand.....	47
5.4.1 Motstand gjennom kroppsspråk .....	47
5.4.2 Motstand gjennom passivitet.....	48
5.4.3 Motstand gjennom kritikk .....	50
6. Diskusjon .....	52
6.1 Støtte i veiledningen.....	52
6.2 Utfordring i veiledningen .....	54
6.3 Motstand i veiledningen.....	56
6.4 Refleksjon i veiledningen.....	59
7. Avslutning .....	60
Litteraturliste.....	63

# 1. Innledning

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning er fastsatt av Kunnskapsdepartementet 4. juni 2012, og gir de overordnede føringene for utdanningen og ligger til grunn for nasjonale retningslinjer. Forskriften skal sikre en nasjonalt koordinert barnehagelærerutdanning som oppfyller kravene til kvalitet i utdanningen. Den enkelte utdanningsinstitusjon skal utarbeide programplan med blant annet bestemmelser om praksisstudium og faglig innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom utdanning skal studenten «...utvikle evnen til å analysere egne holdninger, og egne og andres handlinger gjennom kritisk refleksjon, alene og i et profesjonsfelleskap, og slik utvikling selvstendig handlingskompetanse og evne til å ta egne valg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5) Barnehagelærerutdanningen skal kvalifisere studenter til å utøve barnehagelæreryrket i et samfunn som er preget av mangfold og endring.

Å kunne vurdere og reflektere er noe som går igjen i det som blir beskrevet i læringsutbyttebeskrivelsene og målene for ferdigheter for barnehagelærerstudiet. Det finnes flere punkter som beskriver hvilke forventinger av ferdigheter og generell kompetanse, kandidatene skal utvikle. De skal kunne analysere og reflektere kritisk over maktforhold som har innvirkning på pedagogisk praksis, kritisk reflektere over egen profesjonsutøvelse i samspill med barn, personale og foresatte, og kritisk reflektere over egne verdier, holdninger og væremåter. Det er forventet at de lærer seg å analysere og kritisk reflektere over lovverk og styringsdokumenter, samt motivere til, veilede i og kritisk reflektere over lek i læringsprosesser i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det som er gjentakende her er at studenter skal lære seg å kritisk reflektere, noe som vil være viktig for å bli autonom i sin rolle som barnehagelærer. Hvordan studentenes refleksjoner blir støttet og utfordret gjennom veiledningen i praksisperiodene vil derfor være interessant å se nærmere på.

I praksisopplæringen skal studentene støttes til å bli selvstendige og moralske reflekterte barnehagelærere ved bruk av både formell og uformell veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det totale omfanget på veiledet praksis i barnehagelærerutdanningen skal ifølge Nasjonale retningslinjer være på minimum 100 dager. Ved Høgskulen på Vestlandet er omfanget på veiledet praksis 100 dager. I løpet av

studiet skal studentene arbeide med ulike kunnskapsområder både på høgskolen og i barnehagen. Praksisopplæringen skal være veiledet, variert og vurdert, og inngå som en integrert del i alle kunnskapsområdene og fordypningene (Høgskulen på Vestlandet, 2018). Veiledning har fått en større plass i barnehagelærerutdanningen og i barnehagen, enn det den hadde tidligere. Dette skyldes blant annet at veiledning blir betraktet som en viktig undervisnings- og læringsform, og at barnehagelæreren har mange og ulike veiledningsoppgaver i barnehagen (Carson & Birkeland, 2014). Det vil være veiledning av studenter, kolleger og foreldre. Veiledning har blitt viktig som en undervisningsform i barnehagelærerutdanningen, og det er derfor interessant å lære mer om veiledningens betydning for studenters refleksjon.

I *retningslinjer for praksis barnehagelærerutdanning* står det at all praksis i barnehagelærerutdanningen er veiledet. Studenter skal ha 1,5 timers veiledning hver uke i praksisperioden. Veiledningen kan organiseres på ulike måter, individuelt eller i grupper (Høgskulen på Vestlandet, 2018). Dette medfører flere timer med veiledning, hvor studenter kan utvikle ny kunnskap og nye tenkemåter. Veiledningene skal gjennomføres av en praksislærer, som er ansatt ved den barnehagen studenten har praksisperioden i. Studentene skal også utvikle faglig, didaktisk, yrkesetisk og sosial kompetanse. De skal utvikle endrings- og utviklingskompetanse, lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og innovasjonsprosesser for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017). I alle disse situasjonene vil veiledning være nødvendig. Derfor er det interessant å se nærmere på praksisveiledning og hvordan praksisveiledning kan utfordre og støtte studentens refleksjoner

I lang tid har veiledning i ulike typer lærerutdanninger, også barnehagelærerutdanning, vært knyttet til Handal og Lauvås sin veiledningsmodell (Handal & Lauvås, 1983). Den har virket å være den mest innflytelsesrike veiledningsmodellen i Norge siden 1980-årene. Denne modellen ble retningsgivende for studier i veiledning ved norske høgskoler, og for en hel generasjon med norske veiledere (Skagen, 2004). Denne modellen har også stått sentralt i barnehagelærerutdanningen. Modellen ble utviklet i en tid der en i stadig større grad kritiserte praksislærere for å styre for mye over studentens praksis. Det ble antatt at studentene måtte følge praksislærers ønsker fordi de hadde vurderingsmakten, og var de som til slutt kunne sertifisere studentene (Skagen, 2004). Man mente at dette bidro til å



skape tilpasningsdyktige lærere, som i og for seg ikke er direkte negativt, men som kunne gjøre at de ikke ble selvstendige i sitt arbeid. Handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås ble derfor sett på som et nytt alternativ som kunne skape en motvekt til denne tradisjonen (Skagen, 2004). Handal og Lauvås (2000) betegner handlings- og refleksjonsmodellen som humanistisk og dialektisk.

Handlings- og refleksjonsmodellen har blitt kritisert blant annet av Søndena (2004) som mener at veilederen som faglig autoritet blir svekket fordi man er redd for at veisøker skal bli undertrykt. Søndena mener at det kan virke som at det viktigste er *at* studentene reflekterer. Når alt innholdet i refleksjon bare blir stående uten vurdering og som likegyldig, er heller ikke danning mulig (Søndena, 2004). Søndena hevder at modellen bygger på et utydelig teoretisk grunnlag. Dersom man legger for mye vekt på refleksjon, risikerer man å glemme innholdet i de gode handlingene (Søndena, 2004). Det virker som at poenget bare er å vise ulike refleksjoner til hverandre, uten å ta stilling til dem. Det kan være problematisk dersom alle refleksjoner blir sett på som likeverdige. I vår iver etter å utvikle veisøkers evne til å reflektere, risikerer vi å glemme hva vi skal reflektere over, og å ta stilling til innholdet i refleksjonen. Modellen vil i tillegg kunne favorisere veisøkere som er flinke til å formulere seg verbalt (Skagen, 2004).

## 1.1 Tema

I lys av det jeg skriver over, vil det være interessant å studere en veiledningsamtale i detalj for å se hvordan refleksjon utspiller seg i en helt konkret samtale. Temaet for denne masteroppgaven er refleksjon i veiledningssamtalen i praksisopplæringen av barnehagelærerstudent. Fokuset ligger i den verbale og non-verbale kommunikasjonen mellom en veileder og en student, med spesielt vekt på hvordan støtte, utfordring og motstand kommer frem gjennom ord og kroppsspråk, og hvordan det eventuelt kan føre til refleksjon. Data er hentet inn ved bruk av videoobservasjon av en veiledningssituasjon. I tillegg til videoobservasjon ble det også hentet inn data ved tilbakevisning av videoklipp av veileder og student, og deres tanker og refleksjoner blir med på å skape mening for analysen. I motsetning til at det er vanlig at veileder gir støtte til veisøker, er det å gi motstand eller utfordre, og kroppsspråket i veiledningssituasjoner mellom student og

veileder lite forsket på. Det er også lite undersøkt hvordan studenter kan gi motstand og utfordringer til veileder.

Veiledning har sterk tradisjon i å være støttende, men støtte er muligens ikke tilstrekkelig for å utvikle refleksjon og kritisk tenking. Dersom motstand og utfordring blir en større del av veiledningen, kan dette kanskje bidra ytterligere til, eller åpne for refleksjon i veiledningen. Jeg mener at det kan være interessant å knytte refleksjon til motstand og utfordring, som et forsøk på å fange et aspekt som ytterligere kan bidra til eller åpne for refleksjon i veiledningen. I tillegg til at det har vært rettet lite oppmerksomhet til betydningen av motstand og utfordring i veiledningssituasjoner.

Min personlige motivasjon for å gjennomføre denne studien ligger i min interesse for veiledning og det som skjer i veiledningssituasjonen. Bakgrunnen for at jeg har valgt veiledning av student er fordi jeg i min egen barnehagelærerutdanning har møtt på veiledninger av ulik kvalitet. Det har formet meg som profesjonell yrkesutøvende, og det har fått meg til å se hvor viktig veiledningssamtalen kan være for studenters evne til refleksjon. Målet for denne studien er å få frem viktigheten av refleksjon i veiledning.

## 1.2 Problemstilling

I denne studien vil jeg belyse følgende problemstilling:

«Hva kjennetegner refleksjonen i en veiledningssamtale i praksisopplæringen?»

Jeg vil også belyse disse underspørsmålene:

«På hvilken måte kommer støtte frem under veiledningssamtalen, og hvordan bidrar støtten til refleksjon?»

«På hvilken måte kommer utfordring frem under veiledningssamtalen, og hvordan bidrar utfordringen til refleksjon?»

«På hvilken måte kommer motstand frem under veiledningssamtalen, og hvordan bidrar motstanden til refleksjon?»

## 1.3 Begrepsavklaring

I denne delen utdyper jeg sentrale begrep som blir brukt i denne studien.

Begrepsavklaringen skal få frem hvordan begrepene blir brukt og forstått her.

### 1.3.1 Veiledning

På grunnlag av Bjørndal (2008), Gjems (2007) og Skagen (2013), har Bjerkholt (2017) utformet en beskrivelse av hva veiledning er:

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

Dette sitatet bidrar til å skape en forståelse for hvordan veiledning blir sett på i denne studien. Noe som preger hele denne studien er at det finnes mange detaljer og deler, som til sammen utgjør noe, og dette noe er veiledningen. Som Bjerkholt skriver er en veiledning noe som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Alt dette er med på å skape veiledningens form og innhold, og som igjen har som mål å fremme utvikling og læring, og forhåpentligvis også refleksjon.

### 1.3.2 Refleksjon

Refleksjonsbegrepet anvendes i dagliglivet og forstås generelt som ettertanke eller overveielse over noe som har skjedd. Refleksjon beskrives også som en prosess som fører til en dypere forståelse av komplekse sammenhenger i profesjonssammenheng (Schön, 2001). Schön anser refleksjon som en prosess der en yrkesutøver bygger opp sin kompetanse i møte med komplekse og uforutsigbare praksiser.

Ved at kritisk tenkning blir en del av barnehagens mandat, blir begrepet avgrenset og det legges kriterier i forhold til hva kritisk tenkning er og ikke er. Hverdagsbegrepet kritisk omfatter ofte ubegrunnet kritikk eller en negativ innstilling. I denne studien er det ikke slik,

men kritikk blir sett på som noe som kan føre til utvikling. Kritisk tenking handler om å se tilbake på en situasjon og diskutere den.

Bjerkholt (2017) skriver om refleksjon: «Refleksjon er nødvendig for danning, refleksjon er en forutsetning for kritisk tenkning, og kritisk tenkning er en del av dannelsesprosessen.» (Bjerkholt, 2017, s. 174). I denne studien blir begrepene refleksjon og kritisk tenkning sett på som det samme. Begrepene refleksjon og kritisk tenking er kanskje ulike i litteraturen, men i denne studien er de sett på som like og blir brukt om hverandre.

## **1.4 Studiens oppbygning**

Studien er videre delt inn i 7 kapitler, der noen har flere underkapitler.

Kapittel 2 gir en litteraturoversikt som beskriver hvordan det har blitt søkt etter forsknings og- faglitteratur, og gir et raskt blikk på tidligere forskning.

Kapittel 3 er teorikapittelet, der studiens teori blir lagt frem og forklart. Teori fra dette kapittelet, blir brukt i diskusjonskapittelet.

Kapittel 4 handler om begrunnelser for valg knyttet til metode, forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen, informasjon om deltakerne i studien, etiske hensyn, og studiens gyldighet og pålitelighet.

I kapittel 5 blir funn fra datainnsamling presentert.

I kapittel 6 blir funnene diskutert.

Kapittel 7 er det siste kapittelet, der studien blir oppsummert og jeg vil peke på noen mulige veier videre i praksisveiledning, og konsekvensen for refleksjonen i veiledningssamtalen.

Dette peker jeg på, på bakgrunn av det jeg har funnet i denne studien.

## **2. Litteraturoversikt**

For å finne relevante studier og tidligere forskning på praksisveiledning og refleksjon, har jeg brukt litteraturlister i bøker og artikler, samt søkemotorene ORIA, Google Scholar, ERIC og Idunn. På de norske nettleserne har søkeordene bant annet vært veiledning, studentveiledning, kroppsspråk, støtte, utfordring, refleksjon og motstand. På engelske

databaser har jeg søkt etter ord som body language, supervision, counselling, student counselling, og resistance. Det har ikke vært noen tidsavgrenset periode for søket mitt, jeg har søkt etter litteratur når jeg har sett at jeg har hatt behov for mer informasjon. Jeg har primært fokusert på norske studier av refleksjon i praksisveiledning. Jeg har også sett på litteratur om veiledning relatert til praksisopplæring, og noe som er spesielt rettet mot praksisopplæring i barnehagen. Omfanget av denne litteraturen var ikke så stort, og det var vanskelig å finne det jeg var ute etter. Jeg har søkt etter forskning gjort på veiledning av studenter, og helst barnehagelærerstudenter.

Her har jeg valgt å trekke frem fem studier som er særlig relevant for studien fordi de fokuserer på praksisveiledning og tradisjon i praksisveiledning. Jeg legger frem tidligere forskning som kan være med på å bidra til tydeliggjøring av denne studiens relevans og aktualitet. Ved å se på tidligere forskning setter jeg mitt eget prosjekt inn i en større sammenheng med det som tidligere er gjort.

Kari Søndena (2002) studerte refleksjonsbegrepet i sitt doktorgradsarbeid, og har forsket på hvilken veiledning som fører til reflekterte og selvstendige profesjonsutøvere. Kari Søndena er professor i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og er opptatt av filosofiske aspekt i didaktisk sammenheng og innenfor pedagogisk veiledning. Søndena sin forskning om veiledning og refleksjon er sentral for denne studien. I den kvalitative doktorgraden hennes (Søndena, 2002) påpeker hun at kritisk refleksjon handler om selvrefleksjon, der målet er å oppdage hvordan tradisjon og kultur har formet vår måte å tenke på, og hvordan refleksjonen kan utfordre allerede etablert praksis. Hun baserte sine funn på et kvalitativt spørreskjema, der omtrent 40 studenter svarte på hvordan de opplevde profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen. Søndena (2004) stiller også spørsmål om hvordan vi kan forvente at barnehagelærerne skal kunne møte andre med en transcendent holdning og være ambassadører for pedagogiske oppgaver, når hovedtyngden på refleksjon i egen utdanning har dreid seg om å bekrefte tidligere oppfatninger. Søndena har en grunntanke om at utvikling av personlig identitet må være basert på en positiv selvrelasjon. På bakgrunn av det stiller hun seg følgende spørsmål: "Korleis skal framtidige lærarar av alle kategoriar verte klare for den Andre sitt spørsmål, eller utvikle didaktisk sensibilitet, om dei ikkje sjølve har fått oppleve fleirdimensjonal anerkjenning under utdanninga?" (Søndena, 2004, s. 98-99).

Liv Sundli gjorde sin doktoravhandling om veiledning av lærerstudenter i praksis i 2001. Her problematiserer hun den dominerende rollen veiledningsstrategien «handling og refleksjon» hadde fått i lærerutdanningene. I studien fant hun at praksislærere i liten grad var opptatt av den tilnærmingen til veiledning som lærerutdannere forsvarte. Praksislærerne var opptatt av å gi studentene tilbakemelding på deres undervisning og bidra til at studentene utviklet en tilnærming til undervisning som underbygget kulturen på skolen der de var i praksis (Sundli, 2001). Hun skriver at veiledningen i stor grad handlet om hva studentene skulle gjøre, hva de gjennomførte, og hvordan veilederne vurderte studentenes arbeid. Veiledningssamtale som Sundli observerte vektla i liten grad refleksjon og begrunnelser for handling (Sundli, 2001, s. 291). Sundli sine funn samsvarer med mye av det som Søndena også er opptatt av.

Ulike forskere er opptatt av hensikten med veiledningen og betydningen av perspektiv på forholdet mellom veisøker og veileder. Av dem finner vi blant annet Jian Wang og Sandra J. Odell. De gjennomførte en review der de analyserte forholdet mellom veileder og nyutdannede. I sin kritiske gjennomgang av forskningsstudier fra perioden 1990-2000, fant de at i forholdet mellom de nyutdannede og veilederne ble det vektlagt ulike perspektiver. Disse perspektivene blir studert mer inngående senere i avhandlingen. Ifølge Wang og Odell (2002) er veiledningssamtalen ofte bygget opp rundt eksisterende praksis. Det kan innebære at veilederne ved hjelp av konkrete råd bidrar til at de nyutdannede effektivt tilpasser seg en allerede eksisterende praksis. En slik tilnærming kan medføre til lite fornying og kritisk tenkning (Wang & Odell, 2002).

I 2011 gjennomførte Elin Ødegård en studie av nyutdannede barnehagelæreres overgang fra utdanning til yrke, og hvilken kompetansebygging de nyutdannede får i møte med barnehagens kultur. Elin er førsteamanuensis ved universitetet i Stavanger, og jobber med ulike forskningsområder. Blant annet veiledning, implementering og ledelse i barnehage. Hun gjorde en etnografisk inspirert undersøkelse med fem nyutdannede barnehagelærere, og deres tre veiledere. Hun observerte og intervjuet dem gjennom et år. I studien sin tar hun blant annet opp at de nyutdannede kan oppleve at det ikke er samsvar mellom deres utdanningskvalifisering og den praksisen som utøves i yrkesfeltet. De nyutdannede barnehagelærerne kan også oppleve at den kvalifiseringen de har gjennom sin utdanning, kun i begrenset grad oppleves som relevant for det arbeidet de forventes å utføre som pedagoger. Hvordan de opplever kulturen og det første møtet de får med arbeidslivet i

barnehagen, kan ha stor betydning for om de fortsetter å lære og for hvilken lærerkompetanse de bygger.

Eva Bjerkholt er professor og førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge. Forskningsfeltet hun i hovedsak er knyttet til er tematikken teori og praksis, med forskning på overgang fra utdanning til yrke, og refleksjonskompetanse i lærerutdanningene og i yrkesfeltet. I avhandlingen hennes (Bjerkholt, 2013) er hun opptatt av i hvilken grad kritisk tenkning etterspørres av veileder, og hvordan den enkelte barnehage tilrettelegger for at barna skal utvikle sin evne til kritisk tenkning. Det vil også kunne ha betydning for hvorvidt de nyutdannede utvikler er autonom lærerrolle eller en funksjonærrolle, fant Bjerkholt ut gjennom sin forskning (Bjerkholt, 2013).

Det finnes flere studier som dreier seg om veiledning i barnehagen. Blant annet Nese (2010) som har studert hvordan barnehager praktiserer personalveiledning og hvordan kvaliteten i veiledningen kan styrkes. Hun fant blant annet at veiledningen lett kan begrense seg til å handle om praksisnære tema, framfor å bli løftet opp på et overordnet nivå, og at det er veileder som må ta hovedansvar for at veiledningen skal gi rom for dialog og refleksjon.

### **3. Teori**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori som er relevant for tema og problemstilling til denne studien. Gjennom dette kapittelet skapet et teoretisk fundament som jeg videre vil anvende i min drøfting. Teorikapittelet er delt inn fem kapitler, der noen har underkapitler.

#### **3.1 Perspektiver på veilederforhold**

Wang og Odell (2002, 2007) har foretatt en kritisk gjennomgang av studier av veiledningssamtaler mellom veiledere og nyutdannede lærere (Wang & Odell, 2002). De studerte ulike perspektiver på forholdet mellom deltakerne. De fant at forholdet mellom veilederne og de nyutdannede kunne kategoriseres i to hovedperspektiver. De kaller perspektivene for "a situated apprentic perspective of mentor-novice relationship" og "a humanistic perspective of mentor-novice relationship". Oversatt til norsk blir perspektivene kalt "humanistisk perspektiv" og "situert læringsperspektiv". I sine vurderinger av de to perspektivene kritiserer de det situerte perspektiver for at det kan bidra til konsolidering av

eksisterende praksis, og det humanistiske perspektivet for å legge mye vekt på relasjonene i samtalen, slik at de nyutdannede i veiledningen ikke får tilstrekkelig faglig hjelp. I 2007 presenterte Wang og Odell resultater fra en egen kvalitativ studie hvor de undersøkte forholdet mellom veiledere og nyutdannede. I denne studien kom de frem til en tredje hovedtilnærming som de kaller «a critical constructivist perspective of mentor-novice relationships», som oversatt til norsk heter «kritisk konstruktivistisk perspektiv». Dette perspektivet kan, i større grad enn de to andre, ivareta en kritisk dimensjon i veiledningssamtalene. De mener at et slikt perspektiv på forholdet mellom veileder og nyutdannet kan bidra til at deltakerne i veiledningssamtalene vurderer kritisk eksisterende praksis og vektlegger videreutvikling og fornying av denne praksisen (Wang & Odell, 2007). Dette er relevant for denne studien fordi slike perspektiv kan også sees i veiledning av studenter. Selv om de to første perspektivene er dominerende, skriver Wang og Odell at de ser et mangfold av kombinasjoner og varianter der veiledere kombinerer disse tre hovedperspektivene. De konkluderer med at ingen av de tre perspektivene alene er tilstrekkelig for at veiledningen skal bidra til videreutvikling av praksis. Videre kommer bredere forklaringer av de ulike perspektivene.

### **3.1.1 Humanistisk perspektiv**

Det humanistiske perspektivet på veiledning antyder at de fleste læringsproblemer er direkte relatert til studentens personlige inkompetanse i forhold til det fysiske og sosiale miljøet, og er formet av den holdning han eller hun tar mot seg selv i veiledning. I stedet for å fokusere spesifikt på innhold og prosessen ved veiledning, er det heller utvikling av studentens selvtillit og vilje til å lære gjennom en rådgivningsprosess som er avgjørende for å løse disse problemene. Det grunnleggende målet i en slik relasjon mellom veileder og veisøker, er å hjelpe veisøker til å få en jevn overgang til undervisning ved å håndtere virkelighetens sjokk og psykiske stress, forårsaket av kravene til deres personlige og profesjonelle liv, under innføringen til den eksisterende kulturen. Det antas at studenter med høy selvtillit vil hjelpe dem videre til å bli effektive barnehagelærere. I praksis vil dette altså si at veileder tar på seg en rolle som rådgiver, og er med på å identifisere og løse personlige konflikter, og sørge for at studenten føler seg trygg i sin rolle som barnehagelærer. I retur får veiledere relevant sosial anerkjennelse og psykologisk belønning (Wang & Odell, 2007).



En veileder som jobber fra et humanistisk perspektiv bruker mellommenneskelige ferdigheter, som hvordan være en god venn og en god lytter til studenten. De er også opptatt av å identifisere studentens personlige behov og problemer, og hvordan de kan hjelpe på dette området, står i fokus. De gir omtrent hva som helst av personlig støtte som studenten måtte trenge, de er åpne om ideer student vil prøve, og de vil være oppmuntrende og ikke dømmende (Wang & Odell, 2007). Humanistiske veiledningsrelasjoner kan være nyttige til å indirekte støtte studenter til å jobbe som i tilnærmet allerede eksisterende undervisningskultur. Humanistiske veilederforhold er derimot begrensende i måten å møte målet om å støtte studenter til å lære.

Konseptuelt sett er det som er sentralt for den humanistiske tankegangen, et harmonisk og personlig forhold mellom mentor og nybegynner, som forventes å hjelpe veileder i å gi student et motiverende og følelsesmessig behov, som igjen gir student høy selvtillit i rollen som barnehagelærer, som igjen resulterer i at studenten lærer. På den måten er det studenten selv som sitter med hva og hvordan han eller hun skal lære seg å bli profesjonell i sitt yrke. En slik oppfatning er inkonsekvent med forskning om studenter sin læring i reformsinnede kontekster som foreslår at studenter sin læring er en prosess med konstruksjon og rekonstruksjon av en undervisningskunnskap, hvor deres egne ideer om undervisning blir nøye undersøkt og transformert. Det menes også at å lære å bli en god barnehagelærer er en prosess som bygger nye forståelser av læringen, samtidig som antagelser og underliggende normer fra eksisterende praksis er rådende. En slik veiledningsrelasjon fokuserer ikke på innholdet og prosessen av undervisning eller på noen resulterende problemer. For å hjelpe studenter å bli en barnehagelærer, trenger de å utvikle forestillinger om kunnskap, læring og undervisning, en dypere kunnskap om ulike faginnhold og deres tilkoblinger og ferdigheter for å videreføre læring (Wang & Odell, 2007). Ved å utelukkende fokusere på personlige kommunikasjonsevner, begrenser det hvordan student blir valgt og trent for jobben sin, med lite hensyn til veiledernes oppfatning om læring.

### **3.1.2 Situert læringsperspektiv**

Det andre perspektivet på forholdet mellom veileder og nybegynner eller student, kaller Wang og Odell for situert læringsperspektiv. Et situert læringsperspektiv tar utgangspunkt i at all kunnskap er kontekstualisert og at den vokser ut av konteksten der den brukes. Her

innebærer læring en gradvis deltakelse i praksis i et profesjonelt samfunn, for eksempel å være student i en praksisperiode. Det grunnleggende målet for dette perspektivet er å hjelpe studenter til å håndtere det de lærer i undervisning, og skape en sammenheng til praksis (Wang & Odell, 2007). Tanken er at dette igjen vil føre til en jevn overgang inn i det eksisterende yrket. Veileders tekniske støtte og kontekstualiserte veiledning er sett på som nødvendig for å få studenten til å identifisere og løse problemer, koble teori og praksis, utvikle nødvendige undervisningskunnskaper og ferdigheter i sammenheng med instruksjon, for å bli en del av en eksisterende praksiskultur (Wang & Odell, 2007).

Veiledere sitter med ekspertkunnskap fra praksis og kunnskap om arbeid med barn, som hjelper studenter til å utvikle praktisk kunnskap, teknikker og ferdigheter. Rollen som veileder i et situert perspektiv, trenger å vite noe om hvordan de skal demonstrere problemene og utfordringene som finnes ved denne type arbeid, de må formulere praktisk kunnskap, og redusere innflytelsen de har på studenter. På den måten tillater det studenten å få tillit til seg selv til å fungere som barnehagelærer. Tanken med et situert perspektiv på hvordan studenter lærer, er at både veileder og student er enige om og har forpliktet seg til å jobbe på lik måte. Dette vil hjelpe studenten til å få en gradvis overgang til den eksisterende kulturen. Denne oppfatningen ser på læring som en linær og gradvis prosess som går fra å være student med lærebokkunnskap, til å bli en dyktig og kompetent yrkesutøvende som har betydelig praktisk kunnskap innebygd i kompetanse fra veileder og den eksisterende kulturen (Wang & Odell, 2007). Følgelig vil det være motstridende mot forskningsresultater om læring, som viser at den eksisterende kulturen og praksisen må endres. Denne tankegangen mislykkes også i å reflektere over den nåværende forståelsen av kunnskap og læring, og klarer dermed ikke å oppfylle behovene en student har for læring, siden det å forstå hvordan en skal lære vekk, er å kontinuerlig gjøre om eksisterende kunnskap og praksis som involverer både kritikk og selvundersøkelse blant både studenter og veiledere, i lys av felles forestillinger om godt arbeid og observasjoner av hverandres arbeid. Dermed klarer det situerte perspektivet å gi studenten det den trenger, når det handler om å opprettholde eksisterende læringspraksis og normer. I et situert perspektiv er det viktig å gjøre studenten kjent med teknikker og ferdigheter, tilgjengelige ressurser, og barnehagekulturen (Wang & Odell, 2007). På den andre siden er det å praktisere på denne måten lite effektivt når det kommer til å gi studenten muligheten til å dekonstruere sine

tanker om læring og jobben de skal gjøre, og til å rekonstruere nye ideer som står i samsvar med praksiser i ulike kontekster.

### **3.1.3 Kritisk konstruktivistisk perspektiv**

Det kritisk konstruktivistiske perspektivet har to teoretiske baser. Den første er kritisk teori som tar utgangspunkt i at det grunnleggende målet for læring må være å kontinuerlig dekonstruere og deretter rekonstruere eksisterende kunnskap og praksis mot en frigjørende ende. Den andre basen er den konstruktivistiske antagelsen om at kunnskap er aktivt bygd av en lærende gjennom en prosess av assimilasjon og tilpasning, som er formet av lærende sin opprinnelige oppfatning (Wang & Odell, 2007). Ved å følge disse teoretiske antagelsene, blir målet til det kritisk konstruktivistiske perspektivet å kritisere eksisterende kunnskap, strukturer og kultur fra eksisterende praksiser. For så senere å jobbe for å transformere kunnskap og praksis på en kontinuerlig måte for sosial rettferdighet (Wang & Odell, 2007, s. 477). Det er altså viktig å hele tiden utvikle seg og se på væremåte i jobb for å sikre sosial rettferdighet for barn i barnehagen.

I et kritisk konstruktivistisk perspektiv er veiledere sett på som personer som kan skape forandring og vet hvordan de skal jobbe med studenter for å få de til å formulere intensjoner, og stille spørsmål ved eksisterende kunnskap og utøvelse i praksis. De skal også vite hvordan de skal utvikle og undersøke nye ideer og forutsetninger om utførelse av jobb, sammen med studenten. Fokus for veileder i et slikt perspektiv er deres posisjon til å forbedre undervisningskulturen, ved å vise vei for studenten. Det er viktig for studenten å samarbeide med veileder for å utvikle seg og lære å bli en profesjonell yrkesutøvende.

Ønsket fra dette perspektivet er at veilederforholdet er basert på en ideell situasjon der veileder og student deler det samme synet på utøvelse i yrket (Wang & Odell, 2007). Det som er virkeligheten er at både studenter og veiledere har ulike tanker om kunnskap, læring og jobben som barnehagelærer. Veiledere ser ofte på deres rolle som en som skal tilby følelsesmessig og psykologisk støtte til studenten, samtidig som de kanskje lar rettleiding, tanker og kunnskap om undervisning forsvinne fra veiledningen fordi det kan oppleves viktigere å støtte studenten i det som er problematisk. Det blir å legge dette ansvaret i hendene på studenten (Wang & Odell, 2007). Studenter har ofte forventninger om å få veileders emosjonelle og tekniske støtte, samtidig som de ønsker å få autonomi til å prøve

sine egne ideer og tilnærminger til undervisning. Wang og Odell skriver at veilederpraksis synes å gjenspeile et veilederforhold hvor relasjonen står sterkt i fokus, og at det som er viktig er å hjelpe studenter til å utvikle undervisningsteknikker og ferdigheter, lære seg å bli kjent med tilgjengelige ressurser for undervisning, og få en forståelse av sammenhenger og kulturer av undervisning. Disse fokusene forblir ofte de samme over ulike nasjonale kontekster, selv når veiledere ønsker å jobbe med reformtenkende undervisning. Derfor er veiledning som praktiserer kritisk konstruktivistisk perspektiv, vanligvis ikke oppnådd, og forholdet mellom veileder og student blir et begrenset resultat. Det er likevel et ønske om at et slikt perspektiv på læring og forholdet mellom veiledere og studenter kan oppnås, og skape nytenkning, videreutvikling og kritisk tenkning (Wang & Odell, 2007)

### 3.2 Refleksjon i veiledning

I nasjonale styringsdokumenter for *Læreren. Rollen og Utdanningen*, og *Kvalitet i barnehagen*, skrives kritisk tenkning fram som en viktig kompetanse (St.meld. nr. 11 (2008-2009); St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Kritisk tenkning blir også nevnt i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at kritisk tenkning og refleksjon blir sett på som en vesentlig verdi i vårt demokrati, så vesentlig at den er forankret i styringsdokumenter og rammeplaner.

Opdal (2008) ser begrepet refleksjon i lys av dannelsesidealet og det autonome mennesket. Han bruker betegnelsen *antakelser* om en eventuell beslutning, og han skriver at kritisk tenkning innebærer å vurdere hvorvidt en antakelse er sann og riktig. Han legger vekt på at kritisk tenkning ofte baseres på tvil, og at den tvilen bidrar til at man tar avgjørelsen senere, eller utsetter den til en har foretatt en vurdering av grunnlaget avgjørelsen tas på (Opdal, 2008). Veiledningssamtaler er egentlig til å tenke over de avgjørelsene veisøkerne skal ta, eller den praksisen veisøkerne ønsker å etablere. Derfor blir det å åpne veiledningssamtalene for kritisk tenkning en vesentlig side ved profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017).

Opdal (2008) har skissert kritisk tenkning som en prosess som består av tydeliggjøring, gransking av antakelser og vurdering av hvorvidt antakelsene bør føre til at tiltaket settes i verk, om eksisterende praksis bør videreføres eller ikke. I granskingen trekkes ulike perspektiver inn, både positive og negative. En tar et skritt til siden før man bestemmer seg

for om grunnlaget som avgjørelse er god nok. Opdal har altså begrepsfestet den prosessen kritisk tenkning består av: «[...] tydeliggjøring, gransking og vurdering av de grunnene antakelsen bygger på» (Opdal, 2008, s. 51). Opdal sin betegnelse av kritisk tenkning kan beskrives som et adjektiv for å vurdere en prosess. «En slik tilnærming til begrepet kritisk tenkning forutsetter at man i veiledningssamtalene stiller krav til deltakerne om tydeliggjøring og presisering av de sakene samtalen skal belyse.» (Bjerkholt et. al., 2014, s. 21). Det er også viktig at deltakerne gransker hvilket beslutningsgrunnlag antakelsen, eller avgjørelsen hviler på. I veiledning setter en avgjørelsen på vent til en har klart å vurdere om de ulike antakelsene er akseptable. En diskuterer for eksempel et pedagogisk valg sammen, eller gransker det, til en kommer frem til et valg som er gransket i forhold til det faglige, pedagogiske og etiske grunnlaget barnehagen bygger på. Det å ta et skritt til side i veiledningssamtalen, kan også omtales som en kritisk analyse av grunnlaget for pedagogiske valg (Bjerkholt, et.al., 2014).

Noe som kan være et slags hjelpemiddel for å foreta en slik kritisk analyse, er perspektivering. Når veileder eller veisøker trekker inn ulike perspektiver, kan antakelsene belyses ved at de setter fokus på hvordan situasjonen vil oppleves fra ulike perspektiv, for eksempel fra perspektivet til et barn, en kollega, eller foreldre. Man kan også analysere begrunnelse for de tiltakene som er foreslått, for å granske grunnlaget de pedagogiske valgene tas på. Man kan basere begrunnelser for pedagogiske valg på teori, erfaringer, etiske eller praktiske vurderinger. Noen ganger kan det være vanskelig å beskrive begrunnelsen fordi det er diffust og vagt, eller fordi det kan dreie seg om følelser. Da ligger ofte begrunnelsen i at noe oppleves som riktig eller galt for de som skal utføre handlingen (Bjerkholt et.al., 2014). Ved bruk av ulike perspektiver og begrunnelser, granskes grunnlaget for de ulike antakelsene. På denne måten skapes også en bevisstgjøring av begrunnelsen for valgene. Slik kan veisøker eller student få støtte til å utvikle kritisk tenkning i forhold til eksisterende praksis, og til å foreta egne pedagogiske valg. Evne til kritisk tenkning er et viktig grunnlag for kvalitetsutviklingen som barnehagene står i nå. En autonom barnehagelærer som bruker kritisk tenkning, vil kunne hindre at tilfeldige politiske trender styrer utviklingen i utdanningssektoren, slik at beslutninger kan tas i enighet med det mandatet og den kunnskapsbasen profesjonen bygger på (Bjerkholt et.al., 2014). Refleksjon blir trukket frem i retningslinjene for barnehagelærerutdanningen, og er sterkt knyttet opp

mot barnehagelærerens profesjonalitet og autonomi. Refleksjon handler om mer enn å se tilbake på en situasjon, den krever også refleksjon fra flere perspektiv.

### 3.2.1 Kraftfull refleksjon

Det finnes ulike oppfatninger av begrepet refleksjon og det er viktig å løfte frem flere perspektiver. Handal og Lauvås (2000) mener at hensikten med refleksjon handler om å utvikle personlig kunnskap og handling i yrkessammenheng, også å inngå i felles refleksjon sammen med kollegaer med hensikt om å utvikle profesjonens kunnskap og praksis. Solstad (2013) viser til at refleksjon omfatter analyse av egen handling. Det innebærer en selvrefleksjon som kan utfordre tradisjon og kultur som har vært med på å forme vår måte å tenke på. Slik Søndena (2004) ser det, handler refleksjon ofte om spørsmål om hva, hvordan og hvorfor en har tenkt å gjøre noe, eller til spørsmål om hva, hvordan og hvorfor en gjorde noe. Dette er i tråd med Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi, og er en praktisk-pedagogisk refleksjonsforståelse som dreier seg om holdning. Hun argumenterer for at refleksjon heller burde handle om å kaste tanken tilbake på tidligere tanker, snarere enn på den praktiske-pedagogiske holdningen. Det kan handle om hvordan andre kan ha opplevd en situasjon eller hva en har lagt til grunn for en avgjørelse.

Søndena (2004) viser til Honneth (2003) som beskriver refleksjonsforståelse som en kategoriell innsnevring av virkeligheten, og hvordan fiksering på handling hindrer oss i å se det særegne og personlige ved andre mennesker. Søndena mener at vi ser bare det andre gjør, men får ikke innsikt i hvordan de tenker om det. Dette kan beskrives som en «kraftløs refleksjon», som står i motsetning til en «kraftfull refleksjon», som krever refleksjon fra flere perspektiv. Det er ikke nok å være omtensksom og reflektert, barnehagelæreren må også forstå verdien av refleksjonen de gjør seg og hvilken kunnskap som ligger til grunn (Søndena, 2004). Begrepene kraftfull refleksjon og kritisk refleksjon har mange likhetstrekk. Begge handler om å kunne se flere sider ved en situasjon eller hva som ligger til grunn for det som ble gjort. Veiledning er en arena som innebærer ulike strategier, modeller, metoder og teoretiske perspektiv som kan skape gode forutsetninger for refleksjon (Eik, 2013).

Kraftfull og kritisk refleksjon baserer seg på perspektivtaking og en epistemisk kunnskap. En kraftløs refleksjon inneholder lite eller ingen epistemisk kunnskap, og bygger i all hovedsak på egen synsing. En konsekvens for studenten kan være at h\*n blir sugd inn i en allerede

eksisterende praksis som ikke blir utfordret (Søndena, 2004). Veilederen eller praksislæreren bør gjennom veiledning legge til rette for at studenten får utforske og utvikle sin epistemiske kunnskap og se det i sammenheng med praksiserfaringer for å få frem kraftfulle refleksjoner.

### **3.3 Betydningen av støtte**

Honneth (2003) beskriver anerkjennelse som et universelt prinsipp som er essensielt for menneskers utvikling og selvfølelse. Anerkjennelse handler om å gi en person en anseelse, ikke bare se den andre, men også gjøre vedkommende synlig for seg selv. Det vil si å ta den andre på alvor, lytte, prøve å forstå, og vise at man bryr seg om vedkommende når han eller hun er til stede.

Schibbye (2009) ser på anerkjennelse som en væremåte som bygger på en erkjennelse av den andre som subjekt. Anerkjennelse handler om å fange opp den andres opplevelse og tydelig gi uttrykk for den andre som anerkjent, eksisterende i verden, slik at den andre opplever seg anerkjent.

En kan se på ulike sider ved begrepet anerkjennelse og slik det blir definert og forstått. Pedagogen Berit Bae mener at anerkjennelse innebærer at vi lar andre få være ekspert på sin egen opplevelse (Bae, 1988). Det kan bety at en bør ta seg tid til å høre hva en person har å si før en kommer tilbake med respons. Det kan også innebære at vi ikke kommer med forslag til svar hvis det blir en liten pause i samtalen eller hvis vi aner en liten usikkerhet eller uklarhet. Å være ekspert på sin egen opplevelse er en kvalitet som oppstår mellom to personer. En blir ikke ekspert på sin egen opplevelse før den anerkjennes av den som tar del i historien (Bae, 1988). En anerkjennende relasjon er viktig å skape uansett alder, særlig i samtaler mellom barn og voksne, hvor den voksne har et ansvar for en anerkjennende relasjon i kraft av alder, maktfordeling og erfaring. I veiledningen er det veilederen som er ansvarlig for å skape en anerkjennende og støttende veiledningsrelasjon. Anerkjennelse inneholder ingredienser som lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet. Disse væremåtene er dialektiske fordi de henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre (Bae, 1988).

Støtte og anerkjennelse har en vesentlig verdi i relasjonen mellom veileder og veisøker. Anerkjennelse handler om å gi myndighet til, vise respekt for og ivareta ulikhet og mangfold av antakelser og vurderinger. Det å anerkjenne dreier seg om å se den andre som subjekt,

ivareta den andres perspektiver, men også utfordre disse perspektivene (Bjerkholt, 2017). I en veiledning er det viktig å ha en anerkjennende væremåte, slik at den andre opplever seg som subjekt, blir lyttet til og får oppmerksomhet på sine standpunkter. Det betyr ikke nødvendigvis å skryte av eller rose den andres synspunkter, men å ta den andres ytringer på alvor ved å vise at det som uttrykkes betyr noe, kan utfordres og perspektiveres (Bjerkholt, 2017).

Dersom studenter opplever at den praksisperioden de er en del av har et brudd med deres forventninger til veiledning, kan det skape usikkerhet og utrygghet, som igjen kan føre til at studenten i liten grad ønsker, eller tør, å dele sine vurderinger og tanker med veileder. Derfor er det viktig at det etableres trygge og anerkjennende relasjoner mellom veileder og student, for at veiledningssamtalene skal åpne opp for studentens kritiske tenkning (Bjerkholt, 2017).

Bjerkholt (Bjerkholt et.al., 2014) understreker at det er nødvendig at veisøker opplever seg anerkjent. Anerkjennelsen kommer ofte til uttrykk ved at veilederne adresserer sine ytringer tydelig til veisøkers ytringer, og bygger videre på veisøkers ytringer. På den måten klarer veileder å vise anerkjennelse ovenfor veisøkers ytringer, og de blir sett på som viktige i felles meningsskaping. En humanistisk og relasjonsorientert tilnærming, viser seg å være noe av det som kan være med på å skape et tillitsfullt og trygt forhold. Som igjen åpner for at veisøker inviterer til refleksjon. Det er interessant å dra begrepet anerkjennelse inn i denne studien fordi det er noe som særlig preger den typiske veiledningssituasjonen. Det er også interessant å se på om anerkjennelse alene, eller sammen med motstand og utfordring kan gi rom for eller oppfordre til refleksjon.

Vygotsky bruker begrepet «proximal zone» for å kunne forklare betydningen av å møte studenten, der studenten er, og begynne der. Det vil si at en må utfordre og støtte studenten med utgangspunkt i innsikt om hva som er studentens nærmeste utviklingszone. Dette bidrar til at student og veileder sammen kan utføre noe de i utgangspunktet ikke hadde mulighet til å forstå og gjennomføre uten denne støtten (Bjerkholt, 2017).

Veiledningen er en viktig arena for at studenten skal kunne gjøre kunnskap til sin egen ved å sette ord på handlinger. Gjennom dialoger der veileder og student problematiserer og kritisk gransker ulike antakelser og pedagogisk praksis, kan studenten bli utfordret slik at h\*n



videreutvikler sin profesjonsidentitet, men også slik at de sammen kan bygge en felles profesjonsidentitet.

### 3.4 Betydningen av motstand

Motstandsteoretikere (Caygill, 2013 og Hoy, 2005) er enige i at det i hovedsak ikke finnes enhetlige beskrivelser av motstand, eller at det ikke finnes klarhet i de mange rollene motstand spiller i utdanningssystemet. Dette sier oss at motstand er et komplekst fenomen, uten noen klar definisjon. Øksnes og Samuelsson (2017) refererer til Foucault, som skriver:

«(...) det finnes et mangfold av motstandsformer som hver er av et særegent slag: mulige, nødvendige, usannsynlige, spontane, ville, ensomme, samordnede, krypende, voldelige, uforsonlige, kompromissvillige, egoistiske eller offervillige (Foucault, 1999/1975, s. 107)» (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 19)

Jeg forstår dette sitatet som at motstand har mange nyanserte og motstridende konklusjoner. Jeg tenker at motstand kan være en form for protest mot kontroll, regler, krav og forventninger, og at denne motstanden kan være både tydelig og utydelig. Motstand kan vise seg på ulike måter og det er slik jeg tenker gjennom hele denne studien.

Den motstandstenkeren som er mest kjent og anvendt innenfor barnehagefeltet, er trolig Michel Foucault, som arbeidet med motstand fra midten av 1970-årene (Øksnes & Samuelsson, 2017). I et intervju kommenterer Foucault at dersom det ikke fantes motstand, ville alt bare handle om lydighet. Foucault sier at han vurderer motstand som det viktigste ordet i en dynamisk maktprosess der forandring er et mål (Øksnes & Samuelsson, 2017). I et veiledningsperspektiv vil dette være aktuelt å trekke inn fordi veiledningssituasjonen kan være preget av makt, som ofte veileder sitter med, og fordi en veiledning gjerne er en prosess hvor forandring kan være et mål. Poenget hos Foucault er at uten motstand virker ikke makt, eller sagt på en annen måte: uten noen som følger, finnes ikke ledere (Øksnes & Samuelsson, 2017). For Foucault er ingen diskurser ensidig frigjørende eller undertrykkende, makten er aldri total. I maktrelasjoner vil det alltid finnes motstandspunkter, disse er til stede overalt i maktnettet. Makten hos veileder finnes ikke dersom student ikke gir en motstand (Øksnes & Samuelsson, 2017).

I et intervju med Gest Biesta, gjennomført av Øksnes og Samuelsson (2017) hevder Biesta at hovedfokuset i kommunikasjon er møtet med motstand (Øksnes & Samuelsson, 2017). Dette møtet er viktig fordi, som Biesta sier "it tells us that the world – and by the word I always mean both the physical and the social/interhuman world – is not of our making[...]" (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 165). I møtet med motstand kan en oppleve frustrasjon fordi det betyr at noe er i veien. Fordi noe står i veien for oss og på grunn av den frustrasjonen vi ofte kjenner på i det møtet, vil en naturlig reaksjon være å unngå det vanskelige. Vi kan også respondere med å prøve hardere, og jobbe hardere, for å komme oss videre. Biesta forklarer at det er en risiko ved å gjøre det. Det vil begynne å ødelegge den eller det som står i veien for oss, og til den ekstreme enden, ødelegge verden. Eller, vi kan respondere med å si at det er for vanskelig, krever for mye energi og jobb. Det vil i følge Biesta føre til en destruksjon av selvet. Biesta ser på måtene vi kan respondere til møte med motstand, og mener at den ekte utfordringen er å klare å finne en balanse mellom "world-destruction and self-destruction" (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 166). Denne balansen er noe Biesta kaller for en "dialog", hvor det er plass til både oss og verden, fysisk og sosialt, og hvor vi prøver å holde dialogen gående hele tiden.

I intervjuet med Biesta (Øksnes & Samuelsson, 2017) kommer det frem at han er opptatt av at en må finne ut hva eller hvem som skaper motstand for oss, og se hvilke muligheter denne motstanden kan skape. Det er en emosjonell dimensjon i møtet med motstand. I første omgang vil det ofte føre til irritasjon som deretter utvikler seg til frustrasjon, og frustrasjon blir til sinne, noe som gjør at en vil skape handling til forandring. Derfor har Biesta i sitt arbeid uttrykt at et viktig aspekt ved utdanningen – eller veiledningen i dette tilfellet – er å skape rom og tid, og komme med tanker og veiledning til hvordan en kan bruke energien fra frustrasjon til å holde dialogen åpen om hva som skaper motstand.

Motstand er et komplekst fenomen. Kompleksiteten viser seg også igjen i vanskelige samtaler som tar opp for eksempel om det er snakk om motstand eller opposisjon til autoriteter. Samtaler som tar opp forholdet mellom makt, motstand og dominans, der Foucault understreker at makt har både positive og negative dimensjoner, kan fungere både undertrykkende og progressivt (Øksnes & Samuelsson, 2017). Noe som blant annet betyr at makt kan lede til motstand, men også dominans. Motstandsteori har mange og motstridende konklusjoner, og alle disse tankene og konklusjonene har ført til mer

kunnskap, som har bidratt til betydningen av hvordan vi forstår visse handlinger i for eksempel barnehagen eller i en veiledningssituasjon.

### **3.5 Betydningen av utfordring**

Det å utfordre og påpeke veisøkers handlinger kan være et effektivt virkemiddel i en veiledning (Hill, 2004). Dette kan knyttes opp mot konfrontering, som har som hensikt å vekke veisøkers bevissthet rundt egne holdninger, oppførsel og handlinger (Heron, 2001). Hensikten med utfordring er å bidra til at veisøker kan se forhold hos seg selv, som h\*n tidligere ikke var bevisst. Samtidig kan konfrontasjon være et av de verktøyene som veiledere behersker dårlig og vegrer seg mest mot å bruke. Det å være redd for å konfrontere eller utfordre kan føre til unngåelse og uheldige episoder i veiledningen (Heron, 2001). Å utfordre handling, eller mangel på handling, innebærer at veilederen gjør det i den hensikt at det er fruktbart for veisøker (Gaarder & Gravås, 2011). Veisøker skal altså få noe ut av å bli utfordret.

Veiledning består ofte av at vi forklarer våre handlinger i form av årsak-virkning. Dette kan bidra til at et problem i veiledningen blir belyst på en altfor enkel måte (Skagen, 2004). Utfordring i veiledning kan bidra til at veisøker forstår sitt eget bidrag i et samspill, slik som i systemisk veiledning. I systemisk veiledning blir begrepet sirkularitet brukt for å understreke at det alltid vil være en sammenheng mellom de forskjellige delene i veiledningens saksforhold (Skagen, 2004). Denne sirkulariteten kan punkteres eller stoppes, ved at veileder utfordrer veisøker. Gjennom punkteringen eller utfordringen forsøker en å si noe om årsakene til det som skjer mellom partene. Ved å utfordre kan en situasjon eller et samspill forstås på ulike måter (Carson & Birkeland, 2009).

Innenfor årsak-virkning tankegangen er en tradisjonelt ute etter å finne årsaken til et problem. Tanken er at en må finne årsaken for å kunne løse problemet (Ulleberg & Jensen, 2017). I systemiske sammenhenger tenker en annerledes. Når noen svarer på et «hvorfor-spørsmål», sier de samtidig noe om hvordan de tenker. Og det er nettopp hvordan veisøker tenker som først og fremst er interessant for veilederen. I systemisk veiledning er det ulike spørsmål som kan være med på å utfordre veisøkeren. Det finnes blant annet lineære spørsmål, der veilederen er ute etter hvordan veisøker forstår og forklarer situasjonen eller

problemet. Hensikten er å kartlegge og utrede hvordan veisøker tenker om og forstår en situasjon (Ulleberg & Jensen, 2017).

Sirkulære spørsmål er også noe som kan bidra til å utfordre veisøker. Ved å stille sirkulære spørsmål ønsker en å klargjøre konteksten og sammenhengene som problemet eller situasjonen kan forstås innenfor (Ulleberg & Jensen, 2017). Her er det et forsøk på å utvikle en videre kontekstuell og relasjonell forståelse. I en veiledningssamtale undersøker en ofte relasjoner mellom veisøker og medarbeidere, eller veisøker og barn. Gjennom å stille sirkulære spørsmål kan veisøker bli utfordret til å orientere seg også forskjeller og likheter mellom ideer, verdier, erfaringer og situasjoner. Det er vanlig å se på to allmenne typer av sirkulære spørsmål; «forskjells-spørsmål» og «kontekst-spørsmål» (Ulleberg & Jensen, 2017). Forskjells-spørsmål tar gjerne for seg spørsmål mellom personer, mellom relasjoner, mellom opplevelser og ideer, og mellom fortid og nåtid. Kontekst-spørsmål tar for seg spørsmål om hvordan en kan prøve å forstå atferd, hvordan en kan tolke en relasjon, og hvordan en kan tolke en episode (Ulleberg & Jensen, 2017).

Refleksive spørsmål utfordrer til å utforske måter å forstå et problem eller en situasjon. Hensikten er å utfordre veisøkeren, uten at det ligger innebygde svar eller retninger i måten spørsmålet stilles på. Her blir veisøkeren sett på som en som selv kan finne en retning eller vei, og som sammen med veileder, kan undersøke en situasjon og bidra med ny forståelse og konstruktive innspill (Ulleberg & Jensen, 2017). Målet med slike spørsmål er å åpne samtalen for andre måter å forstå, og for å handle klokt til problemet eller dilemmaet. Ny mening kan skapes gjennom samtaler, samtidig er ønsket her at de som veiledes får en tiltro til egen dømmekraft når det gjelder å finne veien videre (Ulleberg & Jensen, 2017).

#### **4. Metode**

I denne studien har jeg hentet inn data ved bruk av kvalitativ metode, ved å bruke videoobservasjon, ikke-deltakende observasjon og semistrukturert intervju. En kvalitativ metode er en forskningsstrategi som kan egne seg godt til beskrivelse og analyse av egenskaper ved et eller flere fenomen som studeres (Malterud, 2003). En kvalitativ metode kan bidra til å skape flere perspektiver og nyanser, og forskeren har stor betydning i hvilken kunnskap som kommer frem i resultatene. "Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale

fenomener, slik det oppleves for de involverte selv innen deres naturlige sammenheng.” (Malterud, 2003, s. 31).

Jeg har sett på en veiledningssituasjon mellom to personer, en student og en praksislærer. Jeg har vært tett på informantene og gått i dybden på det som skjer i og rundt veiledningen, i tillegg til å jobbe med informantenes forståelse av veiledningen, ved bruk av tilbakevisning av videoopptak. Derfor valgte jeg å bruke en kvalitativ metode til denne oppgaven. Kvalitativ forskning handler blant annet om å forstå deltakerens perspektiv, og dette krever at forskeren må etterstrebe å forstå kompleksiteten på det feltet som studeres (Postholm, 2010). Jeg har brukt mye tid på å forstå informantene og deres situasjon, og prosjektet konsentrerer seg kun om én veiledningsrelasjon, og gir dermed mulighet for fordypning i denne veiledningssituasjonen.

Det som kjennetegner kvalitative metoder, er at vi forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer – betegnet som informanter. I denne studien er det to informanter som har blitt nøye studert. Nettopp fordi de er nøye studert, er det ikke flere enn to informanter. Samtaleemner, respons, reaksjoner og uttalelser har blitt studert med flere perspektiv. For eksempel, hvordan er kroppsspråket til studenten når hun får støtte og oppmuntring fra veileder, kontra når hun møter utfordringer eller motstand? På hvilken måte snakker veileder, når student skriver notater? Dette er en detaljert studie som går dypt inn i et veiledningspar sin veiledningssituasjon. Det gir stort spillerom for å komme i dybden når en jobber med et mindre antall informanter.

#### **4.1 Rekruttering av informanter**

Rekruttering av informantene ble gjort på det generelle forskningsetiske prinsippet om frivillig deltakelse basert på et informert samtykke. Dette samtykket var basert på skriftlig informasjon, samt noe muntlig informasjon som kom gjennom spørsmål informantene hadde før observasjonen startet. Informantene ble også utvalgt fordi de var i nærheten av mitt bosted, noe som gjorde det mulig for meg å hente inn empiri over to dager. Kvalitative studier innebærer fordypning i data der den enkelte deltaker bidrar med store mengder informasjon. Formålet kan være å bidra med kunnskap som kan ha overføringsverdi og være nyttig i andre kontekster, men tradisjonell generaliserbarhet basert på representative utvalg er ikke en ambisjon eller strategi for en kvalitativ studie (Dalland, 2017). Dette får betydning

for vurderingen av hva som er relevant utvalg for en spesifikk studie. En kan si at det er viktigere at deltakerne bidrar med betydningsrike data enn at de er mange. Et høyt antall informanter gir en større risiko for dårlig vitenskapelig kvalitet enn et lavt antall informanter (Malterud, 2018).

#### **4.1.1 Veiledningens kontekst**

Studenten som er med i denne studien går siste året på barnehagelærerutdanning, deltid. Student har vært i barnehagen på en småbarnsavdeling i 2 uker, første del av denne praksisperioden varer i 3 uker. Hun har ikke jobbet med denne praksislæreren eller i denne barnehagen tidligere. Veileder har vært praksislærer i 8 år, med videreutdanning i veiledning, og kan fortelle at hun er veldig positiv til å ta imot studenter i barnehagen.

Veiledningen foregikk inne på en småbarnsavdeling, alle barn og voksne var ute, vi kunne noen ganger se barna fra vinduene og høre at de lekte. Det er både store og små vinduer i rommet, som går fra taket og ned til gulvet. Det virker ikke som at de som er ute forstyrrer noen av informantene, men de ble ikke spurt om det var forstyrrende eller ikke. Student og veileder satt på tvers ovenfor hverandre ved et langt bord, som sto på ene siden av rommet. Jeg satt på enden av bordet, litt unna informantene, med videokamera på et stativ på en stol ved siden av meg. Jeg hadde på forhånd sjekket at jeg fikk med begge informantene i bildet, og sjekket jevnlig at kameraet gjorde opptak. Studenten var tydelig forkjølet, hun mumlet litt og holdt av og til en hånd foran munnen, eller støttet hodet i hånden, slik at det til tider var litt vanskelig å forstå hva hun sa. Dette skjedde flere ganger i løpet av veiledningen.

Da veileder kom inn i rommet tolket jeg det som at hun virket stresset, fordi hun ikke fikk til å skrive ut en tekst hun hadde tenkt å ha med til veiledningen. Veileder sa hei til meg på en uformell måte. Jeg har gjort videoobservasjon av henne tidligere, og vi kjenner hverandre fra en slik sammenheng fra før av. Veileder satt seg ned på stolen som var ovenfor studenten, og tok frem ark, en iPad (hvor hun har fremme tilsendt veiledningsgrunnlag fra studenten) og skrivesaker. Jeg leverte ut hver sitt skriv som informantene skrev under på, slik at jeg hadde deres samtykke til å bruke informasjon om dem i studien min. Veiledningen startet med at veileder snakket om veiledningsgrunnlaget som studenten hadde sendt på forhånd. Det første punktet var at student hadde hatt lederdager. Det ble på ingen måte bemerket at det er observatør tilstede i veiledningen, heller ikke muntlig, når veiledningen startet.

## 4.2 Oversikt over hvordan data ble samlet inn

Jeg har gjort videoobservasjon av en student og en praksislærer i en veiledningssituasjon. Her er det student som er veisøker og praksislærer som er veileder. Under veiledningen var jeg tilstede som en ikke-deltakende observatør og skreiv feltnotater av det jeg umiddelbart oppfattet som interessant, eller om det oppsto situasjoner som jeg mente kunne være viktig å se nærmere på senere. Noen dager etter videoobservasjonen, som jeg i mellomtiden gjorde en første analyse av, ble det gjennomført tilbakevisning av videoklipp sammen med informantene.

### 4.2.1 Videoobservasjon

Mange kvalitative forskere har sett verdien av videoopptak fordi med slike opptak kan en både dokumentere tidligere hendelser og hente de frem i ettertid for å se nærmere på hva som skjedde i situasjonen som ble filmet (Krumsvik, 2015). En videoobservasjon gir stor rikdom av detaljer som en ellers kanskje ikke ville lagt merke til. Det går an å se på den samme observasjonen flere ganger, og fokusere på noe nytt hver gang. Gjennom det kan en bygge opp en dyp forståelse for det komplekse samspillet mellom verbal – og nonverbal kommunikasjon (Bjørndal, 2011). I denne studien er nettopp slike detaljer viktige å få med seg og de er med på å belyse problemstillingen. Denne observasjonsmetoden gir mulighet til å se en situasjon flere ganger for å identifisere eksempler på motstand, støtte, utfordring og refleksjon i veiledningssituasjonen. Derfor ble valget om bruk av videoobservasjon tatt.

En fordel med å bruke video som metode for innsamling av data er at en har en detaljert, ikke-tolket gjengivelse av det som skjer i en relevant situasjon. En kan sammenstille disse opptakene med de notater en har gjort seg som observatør i samme situasjon. Enkelte hevder at en får en korrekt gjengivelse av situasjonen, men det er noen faktorer som kan spille inn. For eksempel kameravinkel, hvor mye kameraet fanger opp, samt kvaliteten på bilde og lyd, gjør at en også her må betrakte videomaterialet som en av mange mulige representasjoner av situasjonen, slik den utspiller seg (Tjora, 2012). Likevel kan en betrakte videodata som en langt mer komplett og detaljert gjengivelse av en situasjon, slik den kan observeres.

Selv om videoobservasjon er en dokumentasjon som sikrer data av både bevegelse, kroppsspråk og tale, kan den også virke skremmende for informanter. Når det er et kamera til stede kan det virke hemmende på informantens vilje eller evne til å gi informasjon. De kan også oppføre seg annerledes når de blir filmet, selv om de blir bedt om å oppføre seg slik de normalt ville i den situasjonen. Det kan påvirke forskningen og det er fare for å ikke få fullstendig valide data. Resultatene kan også bli påvirket av hva forskeren velger å fokusere på i filmingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg kan det oppstå komplikasjoner med det tekniske utstyret.

#### **4.2.2 Tilbakevisning av videoobservasjon**

Etter at videoobservasjon var gjennomført brukte jeg tre dager på å gå gjennom opptaket. Datainnsamlingen ble gjennomført under siste uken av praksisperioden til studenten, derfor hadde jeg ikke mulighet til å bruke mer enn tre dager på å gå gjennom materialet, før det var tid for tilbakevisning. Det var likevel god nok tid til å gå gjennom videoobservasjonen, og velge ut hvilke deler av den jeg ville diskutere sammen med informantene.

Bruk av video til veiledning er ikke nytt. Marte Meo-programmet (2005) som ble utviklet av Maria Aarts i Nederland, og betyr "ved egen kraft", har lenge vært i bruk. Det er et veiledningsprogram som har fokus på å videreutvikle et godt samspill mellom omsorgsgivere og barn ved hjelp av videoanalyse og tilbakevisning av filmede spillsekvenser (Aarts, 2005). Programmet har som hensikt å få folk til å se potensialet i egen samspillskompetanse, og oppmuntre folk til ved egen kraft å fremme og stimulere utviklingsprosesser slik at deres kapasitet blir utnyttet best mulig. Programmet har også fokus på et mulighetsbilde i tilbakevisningen, å klare å se hvilke muligheter som finnes, fremfor å finne feil (Aarts, 2005).

Bruk av tilbakevisning av filmsekvenser gir mulighet for å stoppe opp ved små detaljer, spole frem og tilbake, og se sekvenser om igjen med nytt fokus. Tilbakevisning av video gir informasjon som kan overraske, endre oppfatning, løfte frem viktige nyanser og detaljer, vise mønster i samhandling mellom veileder og student, vise atferd som både er i strid og i tråd med intensjon, osv. Informasjonen en kan få fra video har avgjørende betydning for refleksjon over veiledningen, og den ville ikke funnet sted uten bruk av video (Bjørndal, 2011).



### **4.2.3 Ikke-deltakende observasjon**

Det ble brukt observasjon i tillegg til videoopptak, for å samle inn data til denne studien. Observasjon egner seg godt når en ønsker direkte tilgang til det som undersøkes, som for eksempel kan være en veiledningssituasjon. En observasjon egner seg også godt som metode når problemstillingen er knyttet til en spesiell situasjon. Da gjelder det å observere noe som kan belyse problemstillingen en har. I denne studien ble to informanter observert i en situasjon som var planlagt på forhånd og begge deltakerne hadde forberedt seg til denne situasjonen (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Det finnes ulike måter å observere på, og ulike grader en forsker kan være med i observasjonen på. Fra å være deltakende og aktiv, til å være det som kalles for en ikke-deltakende observatør (Christoffersen og Johannessen, 2012). I denne observasjonen fungerte jeg som en ikke-deltakende observatør. Jeg sa ikke noe under selve observasjonen, jeg satt ikke ved siden av deltakerne, og jeg prøvde å gjøre så lite ut av meg som mulig. Jeg skreiv observasjonsnotater underveis, men visste at jeg hadde videokameraet som hjelp slik at jeg kunne se veiledningen opp igjen. For å holde fokus gjennom observasjonen benyttet jeg meg av en observasjonsguide. I observasjonsguiden hadde jeg forhåndsbestemte kategorier, og under hver kategori hadde jeg stikkord for hva jeg skulle se etter når jeg observerte. Kategoriene ble utformet på grunnlag av det jeg på det tidspunktet var ute etter å finne. I prosessen har dette endret seg, og dersom det skulle blitt gjort på nytt ville jeg kanskje ha utformet andre kategorier.

### **4.2.4 Semistrukturert intervju**

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju fordi jeg ønsket å få informantenes beskrivelser av det de fikk se på video, uten at det skulle oppleves som en formell situasjon. Dette intervjuet ble gjort under tilbakevisning av opptaket. Det semistrukturerte intervjuet blir brukt når en ønsker å få beskrivelser av hvordan mennesker forstår sin livsverden. Kvale og Brinkmann (2009) definerer et semistrukturert livsverdenintervju som "en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet" (s. 325). Et semistrukturert intervju er ikke ulikt en dagligdags samtale, noe som kan gjøre det uformelt og behagelig for informantene.

Et semistrukturert intervju eller delvis strukturert intervju, har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen og Johannessen, 2012). I intervjuet med informantene holdt vi en viss struktur ved at det ble vist bestemte videoklipp, som vi direkte diskuterte etter å ha sett på, hvor diskusjonen tok utgangspunkt i forhåndslagde spørsmål. Det var laget en intervjuguide i forkant, med noen få spørsmål til hvert klipp. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål, og informantene var med på å styre hvor samtalen gikk. Det ble stilt flere spørsmål enn det som kommer frem i intervjuguiden. Det passer å bruke denne typen intervju til denne studien, fordi det er mindre formelt og det blir kanskje mindre press på informantene i en slik situasjon. Ved å bruke denne typen intervju kan informantene få en opplevelse av at det fungerer mer som en samtale, hvor det er åpent for å stille oppfølgingsspørsmål, komme tilbake til tidligere temaer og følge opp hverandres beskrivelser og utsagn. Gjennom denne studiens semistrukturerte intervju, kom det både utdypninger og forklaring fra informantene, og det viste seg å være nyttig for videre analysering.

#### **4.2.5 Transkribering av datamateriale**

Videoobservasjon og lydopptak ble transkribert i sin helhet, for å få et helhetlig bilde av hvordan veiledningen utformet seg. Særlig videoobservasjonen fikk flere detaljer tillagt i transkripsjonen etter hvert, fordi kroppsspråk er sentralt for resultatene. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen, og analysen av datamaterialet starter allerede i det øyeblikket en begynner å transkribere (Nilssen, 2018). Gjennom transkripsjonene fikk jeg et klarere bilde av hvilke temaer som tas opp i veiledningen, hvordan kroppsspråket til informantene er, stemmebruk og reaksjoner. Det kan være for eksempel kryssing av armer, å ikke møte blikket til den andre, mye bevegelse, eller ingen kroppslig respons på ting som blir sagt. Alt dette og mer utgjør deler som er interessante hver for seg, men som utgjør en helhet i veiledningen som har blitt observert.

#### **4.3 Hermeneutisk tilnærming til analysen**

For å analysere dataen som har blitt samlet inn, valgte jeg å bruke en hermeneutisk tilnærming til analysen. Hermeneutikk er fortolkningsvitenskap og handler om å nå frem til gyldige fortolkninger ut fra meningsinnholdet i en situasjon, eller i dette tilfellet et datamateriale. Hermeneutikkens utgangspunkt er å finne mening gjennom å forstå.

Hermeneutikk skal hjelpe oss å finne mening gjennom å forstå, og det er dette grunnlaget hermeneutisk metode kan gi i forskningssammenheng (Højberg, 2013). For å komme frem til meningen må en veksle mellom å se situasjonen fra flere vinkler. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) ser på det slik:

All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forståelse. Hvordan delene skal fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 364-365).

Højberg (2013) skriver om hermeneutikk og hvordan deler påvirker helheten. Hun skriver at forholdet mellom del og helhet ikke er fastslått, men at det kan variere ut ifra hvilken del-helhetsrelasjon det arbeides fra. Det betyr at det kan eksistere utallige forskjellige deler og helheter innenfor det samme området (Højberg, 2013). Det kan altså finnes flere helheter eller deler, som skaper det store bildet. Det har vært vanlig å illustrere hermeneutikken ved bruk av metaforen den hermeneutiske spiral, som skal gjøre at en åpner seg for å tenke vekst og utvikling av selve forståelsen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Det vil alltid være mulig å forstå noe mer enn vi har forstått, og dette uavhengig av om vi forholder oss til en avgrenset tekst, en tidsavgrenset hendelse eller til livet selv.

En hermeneutisk analyse åpner for ulike forståelser og individuelle sannheter, det kommer egentlig an på fortolkeren sin forståelse. Thagaard (2013) mener at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Thagaard legger også vekt på at i en hermeneutisk tilnærming finnes det ingen egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer en del av. Vi forstår altså delene i lys av helheten. (Thagaard, 2013). I denne studiens tilfelle kan for eksempel hver del av kroppsspråket og det verbale beskrives og sees i lys av hverandre i en helhet for å kunne tolkes. I følge Thagaard (2013) er en av fordelene med hermeneutisk analyse at den legger opp til tolkninger på flere plan. Forskeren skal bruke dette som et viktig grunnlag for sin forståelse av aktørene og handlingens mening.

#### 4.4 Ethiske vurderinger

Jeg har tatt hensyn til ulike etiske vurderinger til denne oppgaven. Blant annet de observertes rett til selvbestemmelse og autonomi (Christoffersen og Johannessen, 2012). De jeg observerte kunne selv bestemme over sin deltakelse i prosjektet. Begge informantene som var med på forskningen var klar over hva jeg skulle se etter, hva studien handler om, og på hvilken måte de ville bli observert og intervjuet. De var også klar over at fokuset til studien kunne skifte retning underveis. Forskeren har plikt til å respektere informantenes privatliv, og informantene har rett til å nekte forskere adgang til opplysninger om seg selv (Christoffersen og Johannessen, 2012). Dersom informantene skulle gi uttrykk for at det var noe de ikke ønsket, ville det blitt tatt hensyn til. Deltakerne har rett til å trekke seg når som helst under hele prosessen, uten å gi begrunnelse for dette. Deltakerne i denne studien er anonymiserte. Det vil si at det ikke er mulig direkte eller indirekte å identifisere enkeltpersoner som inngår i forskningen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Det har ikke vært noen sensitive opplysninger oppgitt om deltakerne, men fordi jeg brukte videoopptak som hjelpemiddel for å samle inn data, måtte jeg sende inn en søknad til NSD om godkjenning til å gjennomføre dette. I søknaden la jeg ved observasjons- og intervjuguide. Informantene fikk tilsendt et skriv hvor jeg forklarte hvordan jeg skulle gjennomføre studien, hvilken rolle jeg skulle ha i veiledningen. Et kort skriv om hva de måtte ta hensyn til og hvilke opplysninger jeg kom til å oppgi om dem.

Filmede observasjoner har gitt en unik mulighet til å se på detaljer i kommunikasjonen i veiledningen. Utfordringen har vært å få spisset fokuset slik at informasjonen en henter fra videoen begrenser seg til å handle om det en ser etter. Tjora (2012) peker på at bruk av video kan skape større forskningseffekt, ved at informantene endrer oppførsel når det filmes, og det blir derfor viktig å være klar over de forholdene. Det er derfor vanskelig å vurdere validiteten ved empirien.

Et annet viktig etisk aspekt er knyttet til hvordan en håndterer data som genereres, spesielt dersom man benytter videoopptak. Slike opptak kan inneholde sensitive opplysninger, derfor er det viktig at det finnes gode rutiner for å beskytte datamaterialet. I denne studien kunne sensitiv informasjon være barn eller ansatte som ble diskutert i veiledningen. Alt av

sensitiv informasjon om informantene og datamateriale ble til enhver tid oppbevart på en låsbar datamaskin og en minnepenn, som bare jeg hadde tilgang til. Ved prosjektets slutt, blir alt av datamateriale slettet.

#### **4.5 Studiens gyldighet og troverdighet**

Ved alle studier er det fare for at funn kun vil være gyldige i forskerens blikk. Beskrivelser av kontekst er forskerens, og det vil være vanskelig å favne kontekstens totale sannhet. Det vil også være vanskelig å skape kontekstbeskrivelsen på en slik måte at den definerer og fanger fenomenet på en slik måte at det vil oppstå likt i en tilsvarende kontekst (Nilssen, 2018). En kvalitativ studie kan ikke bli foretatt på akkurat samme måte en gang til, og resultatet vil alltid være avhengig av den kontekst forskningen har funnet sted i (Nilssen, 2018). Kvalitativ forskning kan bli avvist på grunn av at den baserer seg på et for lite utvalg av informanter eller at den blir for subjektiv (Kvale, 2005). Likevel gir det snevre utvalget i kvalitativ forskning, forskeren muligheter for en dybdeforskning som kan gi ny innsikt. Dersom forskeren gir tykke beskrivelser og er tydelig på de innfallsvinkler som velges, kan det være mulig for lesere med andre utgangspunkt og oppfatninger å se hva forskeren ser (Kvale, 2005). Denne studien er en utforskende studie som kan belyse hva som kjennetegner refleksjonen ved en veiledningssituasjon, og hvordan støtte, utfordring og motstand kan påvirke refleksjonen. Denne studien lar meg også gå tettere på deltakerne via videoopptak, som kan skape muligheter for å avdekke aspekt ved veiledningen som ikke ville vært mulig å avdekke kun ved lydopptak. Da er det særlig kroppsspråket som kommer frem.

Det har lenge vært diskusjon mellom kvalitative forskere og kvantitative forskere om mangel på reliabilitet og validitet i forskningen. De kvalitative forskerne forsvarer seg med at reliabilitet og validitet kun er et problem innenfor den kvantitative forskningstradisjonen. De mener at samfunnsvitenskapen ikke kan sammenlignes med og studeres slik som naturvitenskapen (Thaagard, 2013). Reliabilitetsproblemet viser til utfordringen med å etterprøve datamaterialet ved bruk av kvalitativ metode. Reliabiliteten, eller troverdigheten, til et forskningsresultat avgjøres ved å se hvorvidt resultatene er de samme ved gjentatte undersøkelser eller ved ulike observatører. Resultatet er preget av forskeren, situasjonen og samhandlingen med informantene, derfor vil det være vanskelig å etterprøve resultatene. For å møte denne utfordringen på best mulig måte, har jeg forsøkt å dokumentere alle ledd i

kunnskapsgrunnlaget mitt. Jeg har blant annet klargjort fremgangsmåter for datainnsamling, analyse og tolkning av resultat. I tillegg er intervjuguide og observasjonsguide lagt ved avhandlingen, slik at andre har tilgang på det. Dersom forskeren gir nøyaktige beskrivelser, blir det enklere for andre forskere å kunne bruke de samme "forskerbrillene" ved en eventuell gjentakelse (Thagaard, 2013).

Det har også vært diskusjoner om hvorvidt en kvalitativ studie kan møte krav om validitet. Tilhengere av kvantitativ forskning, som ser på validitet med tradisjonelle, positivistiske øyne, stiller spørsmål ved hvor gode forklaringer de kvalitative metodene fremskaffer, da forskningen ofte bunner ut i subjektive meninger og beskrivelser av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kritikerne hevder at korte utdrag fra intervju, observasjon eller samtale ikke vil være gyldig som bevis for en påstand. På den andre siden er det enkelte som mener at dersom en ser vekk fra positivistenes krav om målinger og tall og tilpasser det til samfunnsvitenskapen, kan kvalitativ forskning gi gyldig, vitenskapelig forskning. Den bredere forståelsen av validitet i samfunnsvitenskapen handler om i hvilken grad metoden undersøker det den skal undersøke. Kvale og Brinkmann (2009) mener at behovet for validering bør fungere som kvalitetskontroll under hele forskningsprosessen, gjennom syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Dalen (2011) drøfter ikke validering i ulike stadier slik som Kvale og Brinkmann, men tar derimot for seg validitet i forhold til forskerrollen, forskningsopplegget, utvalget, den metodiske tilnærmingen, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011). Jeg har hele tiden forsøkt å ha en bevisst holdning til spørsmålet om gyldighet i hele prosessen, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Blant annet var valg av informanter basert på en vurdering av at de ville utgjøre typiske representanter for både student og veileder. Ved tilbakevisning av videoobservasjon brukte jeg et semistrukturert intervju. Jeg brukte oppfølgingsspørsmål dersom jeg opplevde at informantenes svar ikke var tilstrekkelige eller var uklare, og forsøkte å opprettholde en objektiv og profesjonell forskerrolle.

#### **4.5.1 Svakheter ved studien**

Den mest innlysende svakheten ved denne studien er at den inneholder få deltakere. Malterud (2018) mener at deltakere som kan gi mye og variert informasjon om

problemstillingen er viktigere enn tallet på deltakere. Hun skriver om informasjonsstyrke som et kriterium for hvor mange deltakere en bør ha i et prosjekt. Data som ble samlet inn i denne studie ga ulike nyanser og erfaringer rundt problemstillingen, noe som ga et godt materiale å jobbe videre med. Basert på mitt utvalg kan jeg ikke gjøre generaliseringer, men det er heller ikke det jeg er ute etter. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenen kan tolkes på flere nivå (Thagaard, 2018). Gjennom denne studien ville jeg få en dyp og detaljert innsikt i hva som kjennetegner refleksjonen i en veiledningssamtale, og hvordan motstand, støtte og utfordring eventuelt kunne føre til refleksjon. Det er ikke sikkert at andre forskere hadde gjort seg opp samme tanker som det jeg har gjort i analysen. Det er heller ikke min intensjon å utvikle en oppskrift på hvordan man kan gjennomføre en slik studie, men heller se på veiledning, og knytte dette opp mot tidligere forskning. På den måten kan jeg trekke linjer og styrke gyldigheten til mine funn.

## **4.6 Dataanalyse**

Analysering av datamaterialet er en kontinuerlig prosess som er under planlegging og endring fra starten av et forskningsprosjekt. Å analysere handler om å organisere datamaterialet slik at det gir eller får en mening. I min studie har det blitt brukt en kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming, for å analysere. I kvalitativ analyse er det sentralt å reflektere over hvordan en kan forstå datamaterialet, og hvilke begrep en vurderer til å være best egnet til å skape meningsinnhold (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) skriver at det kan være lurt å lese teksten, altså datamaterialet, flere ganger. Dette er en analytisk lesning som innebærer en vurdering av hva datamaterialet kan gi en forståelse av, og at en noterer hvilke meninger teksten gir uttrykk for (Thagaard, 2018). Dette var det første jeg gjorde etter å ha fullført transkriberingen. Jeg låste meg ikke til funn, men var hele tiden på leting etter nye innfallsvinkler til tolkning og perspektiv.

### **4.6.1 Koding og kategorisering**

Målet for analysen er å få kunnskap om veiledningssituasjonen og de fenomenene som kommer frem gjennom videoobservasjon og intervju. Dette er en analyse som har fokus på å finne mening. Med meningen menes her det som kan være med på å belyse

problemstillingen. Innholdet i hva en informant sier i en observasjon eller i et intervju er viktige. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen med folks tanker (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Etter transkribering av observasjon og intervju vil lange setninger komprimeres til korte, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord. Forskeren leter etter naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema (Kvale og Brinkmann, 2009). Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer.

En vanlig form for dataanalyse er å kode, eller kategorisere uttalelser fra informanter. Når en forsker koder, leser h\*n først gjennom utskriftene og koder relevante utsnitt, deretter kan en hente frem de kodede avsnittene for fornyet gransking og foreta omkodinger eller kombinere ulike koder (Kvaale og Brinkmann, 2015). Koding handler om å knytte et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering. De to begrepene blir ofte brukt om hverandre. Koding og kategorisering får forskeren til å bli godt kjent med hver minste detalj i materialet, og det blir enkelt å bryte ned i ulike trinn (Kvaale og Brinkmann, 2015). Koding fører ofte til kategorisering, som innebærer at meningen i lange uttalelser reduseres til noen få enkle kategorier. Kategorisering reduserer og strukturerer tekster til noen få tabeller eller figurer. Kategoriene kan være utviklet på forhånd, eller slik som det har blitt gjort i denne studien, har kategoriene vokst frem i løpet av analyseprosessen. En kategorisering av observasjoner og intervjuer i en studie kan gi oversikt over store mengder utskrifter og lette sammenligninger og hypotesetesting (Kvaale og Brinkmann, 2015).

Jeg hadde en til dels systematisk fremgangsmåte til analysen av datamaterialet. Etter å ha gjennomført videoobservasjonen så jeg gjennom den noen ganger samtidig som jeg transkriberte den. Ut ifra transkriberingen markerte jeg det som jeg mente var meningsbærende setninger eller utsagn, og kunne sette dette i kategorier som skulle hjelpe meg til å lage spørsmål til det semistrukturerte intervjuet noen dager senere. Inntrykkene fra videoobservasjonen var ferske og det er mitt førsteinntrykk som la grunnlaget for hva jeg ønsket å vise til informantene og stille spørsmål ved. Dette representerer min første avgrensning til datamaterialet og på den måten også den første fortolkningen av hva som var viktig å ta med videre til intervjuet. Etter intervjuet var gjennomført og ferdig



transkribert forsøkte jeg å få frem det viktigste som kom frem her, og putte det inn i kategoriene sammen med videoobservasjonen. Det sammenfattede materialet ble lest og kodeord som klassifiserte informasjonen ble skrevet i margin. Kodeordene var ikke bestemt på forhånd, og for det meste ble ord fra teksten benyttet for å holde informasjonen nær informantens uttalelser. Dette tillot meg å finne, ta ut og slå sammen alle tekstdeler som knytter seg til et begrep eller tema. Lignende koder med intervjunummer og linjenummer ble samlet fra teksten under en kategori. Jeg brukte mye tid på å lese gjennom transkriberingene for å merke meg hvilke kategorier som var fremstående i teksten. I tråd med den hermaneutiske tilnærmingen så jeg individuelle utsagn fra informantene i lys av hele sammenhengen i datamaterialet. Etter hvert ble en arbeidstittel for hver kategori bestemt ut fra hva som kjennetegnet dem. Kategoriene heter for eksempel motstand, støtte, utfordring og refleksjon. Hvordan forskeren koder, gir kodeord og lager kategorier, vil si noe om hvilken forståelse forskeren utvikler av datamaterialet underveis eller hvilke valg h\*n gjør ut fra problemstillingene (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Kategorisering av data representerer både et analytisk hjelpemiddel men også en avgrensning (Thagaard, 2018). Det legges vekt på viktigheten av å ikke låse seg i fastsatte kategorier, men at en under hele analyseprosessen er åpen for å oppdage nye og viktige områder i datamaterialet. På en måte hadde jeg låst meg til noen kategorier før jeg skulle gjennomføre intervjuet, men i etterkant har det dukket opp nye kategorier, og andre har blitt arkivert. Dette har med å gjøre at fokuset for studien har endret seg underveis og etter å ha jobbet med datamaterialet har nye synsvinkler dukket opp, som videre har ført til nye kategorier. Kategoriene som ble laget i forkant av intervjuet er som nevnt basert på mitt førsteinntrykk. Jeg ble nødt til å sortere videoobservasjonen så tidlig i prosessen for å vite hvilke spørsmål jeg skulle stille, hvilke utsnitt fra videoobservasjonen som var aktuelle å vise til informantene. Dersom jeg skulle ha vist hele videoobservasjonen, som varte i over en time, til informantene ville det tatt for lang tid, og det ville blitt mindre rom for meg å stille spørsmål. Det hadde også vært utfordrende å sørge for at det ble stilt nok spørsmål til informantene, å vite hvor jeg burde stanse videoen for å diskutere sammen med informantene.

Etter sammenfatningen og meningsfortettingen jobbet jeg med å finne meningsbærende elementer i materialet som var relevant for problemstillingen. Problemstillingen har

forandret seg i prosessen av å gjøre denne studien, og dermed har også det som blir definert som viktig informasjon forandret seg. Selv om dette har vært noe forvirrende, har det likevel fått meg til å se på datamaterialet fra ulike synsvinkler og nivåer, og det har fått meg til å ta et skikkelig dypdykk i materialet. Det har også vært naturlig å jobbe så detaljert med datamaterialet, slik en skal gjøre med en hermeneutisk tilnærming til analysen.

Fortolkningen kommer an på min forståelse av datamaterialet, og ved å fokusere på et dypere meningsinnhold kan jeg få frem betydningen av deltakernes handlinger. I

hermeneutikken er det en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, som er en følge av den hermeneutiske sirkel (Kvaale og Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten (som er det transkriberte materialet) som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten. Denne sirkulariteten betraktes som en spiral som stadig åpner for dypere forståelse av meningen.

## 5. Funn

I dette kapittelet presenterer jeg funn og analyse av datamaterialet. Jeg gir først en beskrivelse av veiledningens rammer, deretter beskriver jeg hvilke temaer som blir tatt opp, og hva som var hovedfokuset i veiledningen. Deretter blir funn fra kategoriene som ble dannet i analysen presentert. Jeg har delt funnene inn i tre hovedkategorier: støtte, utfordring og motstand.

Hovedkategoriene er videre delt inn i underkategoriene: *støtte gjennom bekreftelse/oppmuntring, støtte gjennom ros, støtte gjennom oppfølging og parafrasering. Utfordring gjennom å be om begrunnelser og perspektivering, og utfordring ved bruk av sirkulære spørsmål. Motstand gjennom kroppsspråk, motstand gjennom passivitet, og motstand gjennom kritikk.* Jeg har valgt å ha med utdrag fra empirien som viser perspektiver fra både veileder og student. Dette gjør jeg fordi det kommer støtte, motstand og utfordring fra begge parter. Dette kommer noen ganger frem i videoobservasjonen, og noen ganger i tilbakevisningen. Det blir spesifisert hvor utdraget er tatt fra. Kategoriene har blitt til underveis i skriveprosessen, og deretter har eksemplene blitt valgt ut.

## 5.1 Veiledningens rammer

Veiledningen foregår på en småbarnsavdeling. Barna og resten av personalet er ute, og vi kan noen ganger se barna fra vinduene og høre at de leker. Studenten og veilederen sitter på tvers ovenfor hverandre på et langt bord, som står i ene enden av rommet. Jeg som observatør sitter på motsatt ende av bordet, litt unna informantene, med videokamera på et stativ ved siden av meg. Studenten har sendt et veiledningsgrunnlag to dager i forkant, slik at både hun og veileder har hatt tid til å forberede seg. Veiledningsøkten varer i 1 time og 7 minutter. Studenten har en datamaskin, noen papirer og en notatbok foran seg. Hun er tydelig forkjølet, og noen ganger støtter hun haken på hånden slik at det av og til er vanskelig å forstå/høre hva hun sier. Veileder har med seg et nettbrett hvor hun ser veiledningsgrunnlaget på. Veileder beveger seg en del på stolen under veiledningen. Hun varierer mellom om å sitte langt bak, og langt fremme på den, samt at hun lener seg bak i stolen eller over bordet. Dette er noe veileder selv bemerker i begynnelsen av det semistrukturerte intervjuet, og forklarer hvorfor hun sitter litt urolig.

Studenten kommer inn i rommet før jeg har fått satt opp videokameraet og gjort meg klar. Vi hilser på hverandre og snakker litt om hva jeg skal gjøre. Studenten sier at hun er litt nervøs, men at det virker spennende. Etter hvert kommer veileder inn i rommet og sier at hun er litt stresset fordi hun ikke fikk til å skrive ut en tekst hun hadde tenkt å ha med til veiledningen. Veileder sier hei til meg på en uformell måte. Jeg har gjort videoobservasjon av henne før, og vi kjenner hverandre fra slike sammenhenger fra tidligere. Hun setter seg ned og virker klar for veiledning. Jeg leverer ut et skriv som informantene må skrive under på, slik at jeg har deres samtykke til å bruke informasjon om dem i studien min.

### 5.1.2 Veiledningens tematikk

En veiledning er en dialogisk prosess som naturlig vil skifte retning og tema (Lauvås & Handal, 2014). Veiledningen som er utgangspunkt for denne studien er et godt eksempel på en veiledning som ikke hele tiden holder en rød tråd, men som er innom flere ulike temaer, og som skifter retning. Et veiledningsgrunnlag blir brukt som sakliste, med spørsmål fra studenten. Det hender at veileder spør studenten om det er noe mer hun ønsker å vite angående det de snakker om. Dersom studenten sier at hun har fått den informasjonen hun

trenger, sier veileder for eksempel: «ok, da går vi videre til neste», som betyr at de går over til neste sak.

De går noen ganger vekk fra temaet de snakker om. Dersom de gjør det henter de seg etter hvert inn for eksempel ved at veileder spør om det er noe mer studenten lurer på angående det temaet de diskuterer. Temaene som ble tatt opp og snakket om i veiledningen var lederdager som student har gjennomført, de diskuterte handlinger utført av personalet på avdelingen, utfordrende barn, månedsplanen til avdelingen, hvordan det er å være pedagogisk leder, og et bokprosjekt som studenten holder på med i praksisperioden. De snakker seg noen ganger ut i andre temaer som er i sammenheng med det de snakker om. De diskuterer litt bemanningsnormen som barnehager skal følge, hva som kan skje dersom en overtolker hendelser, og de snakker om at veileder noen ganger kjenner på at jobben hun gjør ikke blir verdsatt.

I det semistrukturerte intervjuet som ble gjort i etterkant av veiledningen, sammen med tilbakevisningen av opptaket av veiledningen, kommenterer informantene noen av temaene som ble diskutert i veiledningen. I noen tilfeller forklarer de mer inngående hva de egentlig mente med det de sa, de oppklarer misforståelser, og delvis forsvarer noen av sine egne handlinger og utsagn.

## **5.2 Veiledning som støtte**

Denne hovedkategorien er delt inn i følgende underkategorier: *støtte gjennom bekreftelse/oppmuntring*, *støtte gjennom ros*, og *støtte gjennom oppfølging og parafrasering*. Veiledningen og intervjuet er preget av ros, støtte og anerkjennelse fra veileder. Dette viser seg som oftest når veileder gir tilbakemeldinger til studenten om arbeidet hun har gjort, avgjørelser hun har tatt, og respons på refleksjoner som studenten har. Ros kommer også fra studenten, men ikke før i intervjuet. I veiledningen oppstår det støtte gjennom bekreftelser og oppmuntring, for det meste fra veileder. Støtte skjer også gjennom oppfølging og parafrasering, ved spørsmål som stilles fra veileder.

### **5.2.1 Støtte gjennom bekreftelse/oppmuntring**

I dette eksempelet snakker informantene om rollen som leder og betydningen av å ha god kommunikasjon med sine medarbeidere:

Veileder: «jeg tenker at det er viktig, uansett hvem det er eller hva det gjelder, at vi snakker med hverandre og er åpne. At en ikke går rundt og tror at sånn er det, men så har en kanskje misforstått. Det er viktig med åpen kommunikasjon.»

Student: (nikker bekræftende og smiler) «vi har en foreleser, hun er veldig god på dette med kommunikasjon»,

Veileder: «åja?» (smiler)

Student: «Hun sier at det er viktig at vi må være åpne og spørre, og at vi ikke skal gå rundt og tro eller tolke. Da bare surrer alt oppi hodet (gestikulerer med armer) og man får sånn tolkningsfeber.»

Veileder: «Tolkningsfeber? (ler og smiler) den har jeg ikke hørt før, den var morsom!»

Student: «ja, det er det hun kaller det. At du går rundt og tror at virkeligheten er en helt annen enn den egentlig er, fordi du har gått og fundert, og det er noe som gjør at vi misforstår hverandre» (smiler og møter blikket til veileder)

I eksempelet over starter sekvensen med at veileder snakker om hvordan en burde kommunisere med medarbeiderne sine. Studenten kommer med lite/få innspill, sier lite, men noterer. Plutselig blir hun mer med i samtalen og begynner å fortelle om kunnskap hun selv har på området. Veileder blir engasjert i det studenten forteller, og sier «åja?» med et smil. Ved å gjøre dette bekrefter veileder det studenten sier med et enkelt svar, som også inviterer til utvidelse og oppfølging av det studenten begynner å fortelle om. En så liten detalj som å si «åja?», bidrar til at studenten vil fortelle og utvide. Det å stille spørsmål stimulerer til meningsskaping. Dette lille spørsmålet, eller responsen, fører til at studenten utvider det hun begynte å snakke om, hun blir mer engasjert i samtalen og klarer å skape en refleksjon om hvorfor det er viktig med god og åpen kommunikasjon mellom medarbeidere. Veileder gir studenten en bekræftelse til oppfølging både verbalt og kroppslig, når hun ler og smiler, og sier at begrepet «tolkningsfeber» er morsomt.

Enda et eksempel på bekræftelse og oppmuntring finner vi når deltakerne snakker om et bokprosjekt som studenten holder på med, som hun senere skal ha en formingsaktivitet til:

Veileder: «Jeg synes det var så fint å se når du satt med han som er opp og ned, over alt, og du satt med han i 10 minutter og han hadde jo bare lyst til å fortsette» (smiler til student).

Student: «ja, det er det jeg synes er greit. Å få tid til det, og få den gode samtalen. Også er det jo ikke så farlig hvordan de figurene de lager ser ut» (ser i papirene sine).

Veileder: «Ja også har de jo god kjennskap til hva det er de driver med. De kjenner disse figurene, men det jo som du sier, det har ingen betydning hvordan de gjør det eller hvordan resultatet blir. De får jobbet med geometriske former, farger og karakterer. Så resultatet har ingen betydning, men prosessen og de samtalene du får med barna underveis er det som er viktig.»

Studenten sier forventningsfullt: «ja jeg tror det blir gøy. Kanskje vi kan henge det opp på veggen etterpå også?» (smiler og ser på veileder)

Veileder: «Ja dette skal opp på veggen!» (peker mot veggen og smiler)

Veileder kommer med ytringer som; «jeg synes det var så fint å se når du satt med han som er opp og ned, over alt og du satt med han i 10 minutter og han hadde jo bare lyst til å fortsette.», der hun oppmuntrer og bekrefter måten studenten har jobbet på. Hun blir også ivrig og engasjert når studenten spør om en dokumentasjon fra samlingsstunden kan henges opp på veggen. Da sier veileder: «ja dette skal opp på veggen!». Veileder bruker mellommenneskelige ferdigheter så som å lytte, støtte og oppmuntre studenten. Hun er åpen for studenten sine ideer og er oppmuntrende. Hun gir bekræftelse gjennom kroppsspråk ved å smile til studenten og møter blikket hennes.

### 5.2.2 Støtte og anerkjennelse gjennom ros

Studenten har hatt et prosjekt hvor hun skal lese den samme boken for barna i noen samlingsstunder. Hun har lest boken for barna to ganger, og dette vil veileder høre mer om. De har tidligere hatt høgtlesing, språk og språkstimulering som fokus på avdelingen.

Studenten er litt stille og tenker seg om: «i fruktmåltidet leste jeg jo den boken, og barna hadde fullt fokus, de kjenner den boken så godt. De var jo ferdig å fortelle før jeg rakk å bla om, og når de så siden med sangen begynte de å synge. De var jo veldig engasjerte!» (smiler

og møter blikket til veileder)

Veileder: «jeg kjenner at jeg blir så glad når du sier dette (blikkontakt og smiler) fordi vi har jobbet så mye med høytlesning og bøker, og den boken har alle barna hatt med seg hjem i alle fall to ganger hver. Vi har jobbet mye med samling, (gestikulerer med armene) og når du sier at du tok frem den boken og at alle barna visste hva som skulle skje og gledet seg.

Hvorfor skjedde det tror du?» (smiler)

Student: «De mestrer jo den boken, de har gode erfaringer med den, de vet hva som kommer og de forstår hva den handler om.» (møter blikket til veileder og smiler)

Veileder: «Ja for sånn som jeg ser de, så sitter de bare og smiler, og vet hva som skal skje på neste side, og har full konsentrasjon. Veldig kjekt!» sier veileder, med et smil.

I dette eksempelet lar veileder studenten være «ekspert på sin egen opplevelse». Studenten får tid til å forklare og reflektere rundt jobben hun har gjort, og veileder anerkjenner og støtter det som blir sagt. På den måten viser veileder respekt for studentens arbeid, og ivaretar hennes perspektiver. Veileder skaper en trygg og anerkjennende stemning, noe som gjør at studenten ønsker å fortelle mer, hun blir mer deltakende i samtalen og har et mer åpent kroppsspråk. Veileder bygger videre på studentens ytringer ved å si «når du sier at du tok frem den boken og at alle barna visste hva som skulle skje og gledet seg. Hvorfor skjedde det tror du?». På den måten viser veileder anerkjennelse ovenfor studentens ytringer, og ytringene blir sett på som viktige i felles meningsskaping. Eksempelet viser at veilederen bruker mellommenneskelige ferdigheter for å tilnærme seg situasjonen de snakker om. Veilederen har et åpent og tydelig positivt kroppsspråk ved at hun smiler, gestikulerer med armene, og klarer å få blikkontakt med studenten. Veilederforholdet er preget av at veileder vil gi mye personlig støtte, er åpen om ideer studenten vil prøve, og er oppmuntrende og ikke dømmende. Veilederen sier: «jeg kjenner at jeg blir så glad når du sier dette», noe som skaper et harmonisk og personlig forhold mellom studenten og veilederen. Hun gir studenten emosjonell støtte og motiverer på et følelsesmessig plan. Veileder sier også «hvorfor skjedde det tror du?», som gjør at studenten kommer med noen refleksjoner om det å drive med høytlesning for små barn. Studenten viser mer engasjement enn det hun vanligvis gjør i denne veiledningen når veileder snakker med henne på denne måten.

Studenten gir også ros for veileder sitt forarbeid med dette temaet på avdelingen, med å si at hun opplever at barna er engasjerte rundt høytlesing.

I eksempelet under er det studentens perspektiv som blir sett på, når hun gir tilbakemelding til veileder. I tilbakevisningen av opptaket av veiledningen får deltakerne se et klipp der veileder er frustrert over at hun opplever at jobben hun gjør med pedagogisk dokumentasjon ikke alltid blir verdsatt av hennes medarbeidere. Når veileder forteller om dette, ser studenten ned i papirene sine og noterer av og til. Hun kommer ikke med noen respons på det veileder sier, annet enn å si «mm» inni mellom. Etter å ha sett klippet får studenten spørsmål om hun merker at veileder søker en form for støtte eller bekreftelse på dette, og om hun merker at dette er utfordrende:

Studenten: «når jeg ser det nå så tenker jeg at jeg tok det sikkert imot på den måten fordi det var informasjon som jeg har bedt om å få. Altså, det var bare noe du (veileder) skulle gi til meg av informasjon, så jeg sa «mm» for å bekrefte at jeg har fått det med meg. Men jeg kunne absolutt ha støttet opp under det og sagt at jeg synes det er et kjempebra tiltak, og jeg synes det er veldig fint at det blir gjort på den måten. Og jeg er veldig enig i at det er dumt å måtte gjøre alt på nytt og at det tar så lang tid og alt det. Og at ikke alle skjønner hvor lang tid det faktisk tar. Jeg har jo de refleksjonene, men jeg kunne jo kommt med de der, da hadde det sikkert blitt en bedre samtale rundt det.»

Veileder: «jeg tenker, det er jo ikke jeg som har bestemt at vi skal jobbe på den måten. Det er på en måte noe jeg har blitt fortalt at sånn gjør vi det her. Og da tenker jeg det er veldig viktig at det blir respektert og at alle er innom og ser det som blir lagt ut.»

Her er det studenten som gir ros og anerkjennelse til veileder. Studenten gir ikke veiledning til veileder, men hun forteller veileder at hun gjør en god jobb. Forholdet mellom de to er preget av å være en humanistisk veiledningsrelasjon, hvor veileder noen ganger tar på seg en rolle som rådgiver, og vil sørge for at studenten føler seg trygg i sin rolle som barnehagelærer eller pedagogisk leder. Samtidig får veileder relevant sosial anerkjennelse og psykologisk belønning. Det får veileder fra studenten under intervjuet, på en nærmest overdreven måte. Studenten har ikke tidligere gitt veileder så mye ros og anerkjennelse, og når hun først gjør det kan det virke som at hun kjenner et behov for å hemningsløst skryte av veileder. Det er ikke før studenten får spørsmål om hun kunne se at veileder kanskje hadde



behov for anerkjennelse, at hun gir det. Denne situasjonen er sirkulær i den forstand at det er en sammenheng mellom studentens manglende respons i veiledningen, noe som blir tatt opp i tilbakevisningen, som videre fører til at studenten skryter mye av veileder. Det vises her at det alltid vil være en sammenheng mellom de forskjellige delene i veiledningens forhold. Når deltakerne fikk spørsmål om dette ble sirkulariteten «punkttert» og det åpnet seg en mulighet for å tolke samspillet. Å stoppe og punktere viser at hendelser alltid kan forstås på andre måter. Her fikk studenten forklart hvorfor hun kommer med lite respons under veiledningen, og veileder får forklart hvordan hun opplever dette.

### 5.2.3 Støtte og anerkjennelse gjennom oppfølging og parafrasering

De snakker videre om bokprosjektet og hvilken betydning høytlesning har for barn:

Veileder: «da tenker jeg... Vi har hatt fokus på høgtlesing ja, og det med å gå på biblioteket og låne bøker. Men høgtlesing er ikke bare høgtlesing, der kan vi sette inn alle fagområder» (gestikulerer med armene)

Student: «ja, en må jobbe tverrfaglig» (møter blikket til veileder)

Veileder: «ja! En blir så mye mer bevisst om hva en gjør og hvorfor en gjør det».

Student: «boken blir på en måte en redskap for videre kunnskap og (retter seg opp, ser på veileder, gestikulerer med armene) vi kan lære mange ting fra bare en bok».

Veileder svarer: «ja, jeg er helt enig med deg» (bekreftende blick, smiler)

Student: «vi gjorde jo litt forskjellige erfaringer med boken, og jeg ble overrasket over at de kunne så mange ord som jeg ikke hadde forventet, sånn som hare, ekorn, kjøttmeis og sånn. De var veldig interessert i å tilegne seg ord, når jeg satt og leste så var det en av barna som pekte på bildet og sa dompap. Og jeg ble helt sånn (smiler stort og gestikulerer med armene) «åå, ja! Dompap!» det var jo kjempeflott!»

Veileder: (ler høyt og lener seg mer over bordet)

Student: «de kunne jo navnet på så mange forskjellige dyr og fuglearter. Og at de sier ugle for eksempel, i stedet for fugl.» (smiler)

Veileder: «ja, eller «pipp, pipp» (ler, og smiler til studenten)

Student: «Ja, mange sier pipp pipp eller fugl, men ikke her i denne barnehagen!» (smiler og ler)

Her kommer begge med innspill og refleksjoner over hvilken effekt bøker har for barn, og hva de kan lære. Veileder viser at hun er lyttende gjennom en type parafrasering. Hun kommer med raske innspill til de refleksjonene studenten kommer med, og på den måten plukker hun ut de viktigste innholdsmessige detaljene i det studenten sier. Veilederen viser forståelse for det studenten har sagt, ved å uttrykke det på en annen og klarere måte, med sine egne ord. Veileder støtter og anerkjenner også studenten gjennom kroppsspråket, med smil, blikk og latter. Studenten er engasjert her, og det viser hun tydelig ved å gestikulere, hun snakker høyt og er mer engasjert enn det hun er ellers i veiledningen.

### 5.3 Veiledning som utfordring

Under kategorien utfordring ble disse underkategoriene utformet; *utfordring gjennom å be om begrunnelser og perspektivering* og *utfordring gjennom sirkulære spørsmål*. Utfordring har vært vanskelig å oppdage i tilbakevisningen, fordi det muligens ikke var en naturlig setting for deltakerne å utfordre hverandre. Utfordring har vist seg i veiledningen, og den kommer fra veileder.

#### 5.3.1 Utfordring gjennom å be om begrunnelser og perspektivering

Dette eksempelet er tatt fra veiledningen, der de snakker om bokprosjektet til studenten:

Veileder: «har du tenkt over det med repetisjon og hvilken effekt det har?» (prøver å få blikkontakt)

Studenten: (stopper opp litt, møter blikket til veileder): «nei, ikke egentlig. Men når jeg tenker over det nå så ser jeg jo hvorfor det er lurt for de aller minste. Jeg følte at barna hadde mer konsentrasjon om boken den andre gangen.»

Veileder: «ja, det er jo veldig bra at du får erfart det og ser hvilken effekt det har» (smiler)

Student: «Ja barna vil jo bare lese boken igjen og igjen. Jeg merker at det var en stor fordel at det har vært et tema her, det med språkstimulering og høgtlesing. Da ble det liksom enklere for meg å gjennomføre oppgaven, siden dere allerede har jobbet med det. Og det visste jo ikke jeg på forhånd at det har vært et fokusområde for dere.»

Her kommer det refleksjon fra studenten fordi veileder utfordrer henne gjennom å be om begrunnelser. Til å begynne med blir refleksjonen utformet gjennom veileders oppfølging

der hun stiller spørsmål om studenten har gjort seg opp noen tanker om hvilken effekt gjentakelse og repetisjon har å si for barna. Her møter veilederen studenten der hun er kunnskapsmessig, og støtter og utfordrer med et utgangspunkt i innsikt om hva som er studentens nærmeste utviklingszone. Veilederen er opptatt av hvordan studenten tenker, og stiller derfor et spørsmål som utfordrer studenten til å begrunne sine handlinger. Dette kan trekkes mot den systemiske veiledningstradisjonen og linære spørsmål, der veilederen er ute etter hvordan studenten forstår og forklarer en situasjon eller et tema. Veileder sier «har du tenkt over», som får studenten til å ta del i denne tankegangen som veileder har. Det kan likevel være en risiko at veiledning blir dominert av linære spørsmål. En kan risikere at spørsmålene ikke klarer å skape en forskjell, og kan hindre studenten i å skape sin egen forståelse.

### 5.3.2 Utfordring gjennom sirkulære spørsmål

Studenten har nylig hatt lederdager i barnehagen og vil snakke litt med veileder om hvordan dette har gått. Studenten har gjort en evaluering av dagene, som veileder har lest. En av dagene måtte veileder dra hjem fra jobb på morgenen, og lot studenten ta over rollen som leder på avdelingen. Dette kom brått på og studenten forteller at hun ble stresset, men at det roet seg når personalet kunne fortelle hva de vanligvis brukte å gjøre når det manglet en ansatt på avdelingen. Denne dagen opplevde studenten motstand fra personalet som følge av noen avgjørelser hun tok, som strider mot avdelingens daglige rutiner. Hun forklarer at et barn var utagerende og trøtt under måltidet, studenten valgte å legge barnet tidligere enn normalt. Da barnet våknet igjen var han sulten og utagerende, og studenten ville gi barnet mat. Studenten virker irritert når hun forteller om det som skjedde:

Student: «De andre ville at han skulle vente til fruktmåltidet, selv om han var veldig grinete og han trengte jo mat. De sa nei, du må vente, men jeg ventet ikke. Han fikk mat og han roet seg, det fungerte godt.» (snakker litt høyere, har armene i kryss)

Veileder: (holder blikkontakt med studenten når hun forteller, og nikker forstående) «hva følte du når de sa noe annet enn det du tenkte? Det var jo du som skulle være leder denne dagen.»

Studenten: (ser ned i notatene sine som hun har foran seg på bordet) «da følte jeg... Jeg var ikke enig! Jeg vet at de har sine rutiner og sånn, men jeg er trygg på dette her, jeg vet

at dette barnet trengte mat, derfor valgte jeg å bare gi han det.»

Veileder: «fikk du noen tilbakemeldinger etter at du bestemte dette, fra de ansatte?».

Studenten: «jeg sa at jeg skjønner dette, men at jeg vil gi han mat nå, for da tror jeg at han roer seg ned og at vi slipper alt støyen. Og da sa de ja, det var greit.» (møter blikket til veileder) Også når vi var ute, jeg har ikke opplevd det før, men noen av barna var veldig passive og kalde. Så da tok vi de inn litt før de andre. De ville ikke være ute lenger. Når de kom inn så ordnet det seg.».

I eksempelet over forteller studenten om det som hun opplevde som en stressende dag, med flere avgjørelser som ble møtt med motstand fra personalet. Studenten snakker høyt, tydelig og virker irritert over det som skjedde. Studenten viser at hun har vært kritisk tenkende både i situasjonen, og i etterkant. Hun har gransket hvilket beslutningsgrunnlag avgjørelsene hviler på. Studenten sier at hun vet at personalet og avdelingen har sine faste rutiner, og at hun skjønner at personalet ville holde seg til disse rutinene. Ved å trekke inn ulike perspektiver kan avgjørelsene belyses ved at det blir satt fokus på hvordan situasjonen vil oppleves fra ulike perspektiv. For eksempel fra perspektivet fra barnet som var trøtt og sulten, perspektivet til personalet som ville følge dagens rutiner, og perspektivet til studenten som brått fikk tildelt rollen som leder og som opplever å bli møtt med motstand når hun ønsker å ta upopulære avgjørelser.

Veilederen stiller sirkulære spørsmål og effekten av dette blir klargjøring i situasjonen som snakkes om her. Hun spør hva studenten kjente på i denne situasjonen, men tar samtidig perspektivet til sine medarbeidere, ved å spørre om de hadde noen respons på avgjørelsene studenten tok. Ut ifra det studenten svarer i denne sekvensen og den innlevelsen hun har, kan det tolkes som at hun har fått mer kunnskap om hva jobben innebærer, og at hun har vist forståelse for alle de ulike perspektivene som finnes i denne situasjonen. Noen ganger kan det være vanskelig å beskrive begrunnelsen fordi det er diffust og vagt, eller fordi det kan handle om følelser. Da ligger ofte begrunnelsen i at noe oppleves som riktig eller galt for de som skal utføre handlingen. Ved bruk av ulike perspektiver og begrunnelser, granskes grunnlaget for de ulike antakelsene. På denne måten skapes også en bevisstgjøring av begrunnelsen for valgene.

## 5.4 Veiledning som motstand

Denne hovedkategorien er delt inn i disse underkategoriene: *motstand gjennom kroppsspråk*, *motstand gjennom passivitet*, og *motstand gjennom kritikk*. I

videoobservasjonen er det lite direkte motstand mellom veileder og student. Den motstanden som er mest tydelig kommer fra studenten som gjennom store deler av veiledningen ser ned i arkene sine, noterer og svarer lite på det veileder snakker om. Dette gjør at veileder stadig søker etter blikket til studenten, gestikulerer en del med armene og det virker som at hun prøver å få studenten til å respondere på det hun sier. Motstand viser seg hovedsakelig gjennom studentens passivitet og kroppsspråk. Motstand fra veileder kommer lite frem i veiledningen, men i tilbakevisning av videoobservasjon viser hun motstand overfor studenten.

### 5.4.1 Motstand gjennom kroppsspråk

I veiledningsgrunnlaget har studenten et spørsmål til veileder som handler om hvordan en kan være en god leder. Veileder forteller om hva hun mener er viktig, og kommer inn på at hun noen ganger synes det er vanskelig å være alene om alle oppgavene hun har som leder. Hun trekker frem det å lage pedagogiske dokumentasjoner som et eksempel:

Veileder: «Jeg får ofte høre at hverken foreldre eller ansatte har vært inne på nettsiden og lest det som står der. Da føler jeg at jobben jeg gjør ikke blir verdsatt.», (synker litt sammen, ser ned og holder en hånd mot brystet). Når jeg har laget en dokumentasjon eller praksisfortelling om barna som jeg skriver ut og setter inn i permen som de skal få med seg hjem, så må jeg gjøre det helt på nytt igjen med tekst og bilde. Fordi det går ikke an å bare kopiere, det lar ikke nettsiden meg gjøre. Og det er tidkrevende, men jeg tror ikke... Jeg føler at de ikke forstår at det tar så mye tid».

Student: «mm...» (ser ned i papirene sine, noterer litt).

Det blir stille en liten stund, deretter går de videre til neste tema.

Veilederen viser tydelig med kroppen og gjennom det hun sier, at dette er noe som gjør henne opprørt. Hun bruker ord som «føler», «ikke verdsatt» og «tidkrevende» for å beskrive hvordan det noen ganger kan være for henne på jobb. Hun prøver å vise at hun ikke føler seg

forstått, hun synker litt sammen i stolen, holder en hånd til brystet og ser fortvilt ut. Studenten får ikke med seg noen av disse signalene, og det er vanskelig å vite om hun i det hele tatt får med seg det veilederen sier. Studenten sender ut et kroppsspråk som kan tolkes som at hun er lite interessert i det veileder snakker om. Studenten sitter og ser ned i notatene sine og skriver litt, og det gjør at det oppstår en liten pause, og deretter går de videre til neste tema.

#### 5.4.2 Motstand gjennom passivitet

Ved flere anledninger i veiledningen er studenten stille og noe passiv. Denne motstanden kan beskrives som kroppslig, fordi studenten ser mye ned i papirene sine, hun møter sjeldent blikket til veileder, og har en kroppsholdning som kan oppfattes som om hun ikke er interessert i det som blir sagt, et lukket kroppsspråk. Denne motstanden vises som regel når hun tar notater, hvor det naturligvis vil være vanskelig å både notere og komme med respons på det veileder sier, men det er ikke alltid at studenten noterer. Noen ganger ser hun ned i notatene sine og kommer med lite respons på det som veileder sier. Veileder søker etter respons, og det virker som at hun skulle ønske hun fikk mer tilbakemelding på det hun sier. Et eksempel som illustrerer studentens motstand gjennom passivitet er når de snakker litt om månedsplanen til avdelingen. Studenten har uttrykt at hun synes den var stor og åpen:

Veileder: «Vi låser oss ikke til hver eneste dag at for eksempel klokken 11 skal vi ha formingsaktivitet, klokken 13 skal vi lese bok, på mandag skal vi det, på tirsdag skal vi det. Da tenker jeg at vi mister alt som har med barns medvirkning og medbestemmelse å gjøre. Og det kommer jo veldig tydelig frem i den nye rammeplanen også, hvordan vi skal jobbe. Vi kan ha mange planer, men vi må ikke låse oss!» (fast blikk mot studenten)

Studenten: (møter ikke blikket til veileder, men ser ned i notatene sine) «nei, det har jeg lært nå i praksis, at det fungerer å jobbe sånn.»

Veileder: «ja, og det er jo mange måter å jobbe på, og jeg tenker at du må finne din (fast blikk mot student) måte å gjøre det sammen med dine medarbeidere. Vi brukte lang tid på å komme frem til den måten å jobbe på fordi personalet ikke var vant med det. Vi blir jo veldig ulike, fordi vi ikke har samme bakgrunn. Jeg har alle fagene, men det har ikke de, men de kan være like gode selv om! Og da er det min jobb å dele av min kunnskap og

gjøre det på en god måte.» (prøver å få blikkontakt)

Student: «mm...»

Dette utdraget fra videoobservasjonen viser at denne veiledningen noen ganger innebærer mer formidling, enn veiledning og refleksjon. Studenten er opptatt av å notere ned alt det som veileder sier og blir ikke med på å legge til noe eller kommentere de refleksjonene som veileder kommer med. Veileder snakker engasjert og prøver å møte blikket til studenten, men når hun opplever å ikke få noe respons går det ikke lang tid før de går over til neste tema.

Studenten har stilt spørsmål i veiledningsgrunnlaget til veileder om hva hun tenker om rollen som pedagogisk leder. Veileder forteller med stor innlevelse og engasjement:

Det oppstår en liten pause der begge er stille. Studenten noterer og veileder leser noe på nettbrettet sitt, før hun fortsetter:

Veileder: «og videre tenker jeg at det er veldig viktig at du er bevisst din egen rolle. Da tenker jeg at du skal gå foran som et eksempel og være en god rollemodell. Ovenfor barna, ovenfor medarbeidere, og selvsagt ovenfor foreldre.».

Studenten (hoster og støtter hodet mot hånden. Hun har nå stoppet å notere, men ser fremdeles ned i papirene sine)

Veileder: «også var det det med planlegging, pedagogisk planlegging. Det er det du som er ansvarlig for. Nå med den nye rammeplanen så føler jeg at pedagogisk dokumentasjon har fått et lite løft. Og at vi skal vise hva vi gjør i barnehagen, da tenker jeg at det er viktig å ha den innstillingen om at det er vi, og at vi jobber i et team.».

Studenten ser fremdeles ned i papirene sine, hun skriver ikke, og svarer heller ikke på det veileder sier.

Veileder: «da kan en god ting være å delegere, se hva de ulike ansatte kan og er flinke til. Vi må bruke hverandre for det vi er god for. Da tror jeg det er lettere for at de føler at de gjør en god jobb.».

Studenten (ser opp på veileder): «ja, bruke hverandres kvaliteter».

Her er studenten passiv ved at hun har et innesluttet kroppsspråk, som vises ved at hun ser mye ned i notatene sine, hun møter sjeldent blikket til veileder, og sitter til tider med armene i kryss, eller ser ut vinduet. I eksemplene over blir det illustrert at veileder snakker engasjert og utfyllende om sine tanker om rollen som pedagogisk leder, og på hvilken måte hun mener at en bør forholde seg til planer og personalet. Veileder snakker høyt, hun gestikulerer, prøver å få blikkontakt med studenten og er tydelig engasjert. Studenten virker derimot ikke like engasjert og oppleves som lite interessert. Hun noterer en del, men stopper med det etter hvert, og ser ned i notatene sine. Helt mot slutten gir studenten en liten respons på det veileder har snakket om. Denne stillheten og passivheten som oppstår her kan ha betydning for den indre dialogen eller tankene til studenten. Stillhet kan i seg selv kommunisere noe, og kan ha dialogiske kvaliteter i den forstand at det skapes rom for refleksjon og ettertanke. Samtidig kan det oppleves som stressende og nærmest truende, noe som veileder muligens opplever her. Veileder snakker mer og høyere, og gestikulerer enda mer, når studenten er passiv og har et innesluttende kroppsspråk.

#### 5.4.3 Motstand gjennom kritikk

Dette eksempelet er tatt fra intervjuet hvor deltakerne får se klippet der veileder forteller at hun opplever at arbeidet hun gjør ikke alltid blir verdsatt av medarbeidere og foreldre. Tidligere forteller hun at hun opplevde at hun bare ramset opp og virket belærende når hun ser seg selv snakke, men når jeg som observatør forteller hvordan jeg tolket det, ble samtalen slik:

Observatør: «så du (veileder) oppfattet det som at du satt og ramset opp og belærte henne? Mens jeg tolket det som at du ønsket en bekreftelse eller støtte fra henne, om at ja hun skjønner at dette er noe som er vanskelig og som tar tid.»

Veileder «ja altså, jeg føler at hun kanskje kunne sagt litt mer, for nå har jo jeg forklart hvordan de andre jeg jobber med, hvordan de tenker over ting som jeg gjør. Det er ikke alltid personalet her på avdelingen er så positive, det har hun jo fått erfare selv. Og når man er på siste året som student har en kanskje litt flere refleksjoner, har kanskje en større forståelse og gir en klapp på skulderen for det pedagogiske arbeidet som blir gjort». Studenten skyter raskt inn: «det at jeg ikke sa det, betyr ikke at jeg ikke tenkte det.»



I tolkningsprosessen har jeg som observatør prøvd å forstå, men har kanskje misforstått. I dette eksempelet forteller jeg deltakerne hvordan jeg oppfattet en situasjon. Jeg opplevde at veileder indirekte søkte støtte eller bekreftelse fra student, men dette avviser veileder i første omgang, ved å si at hun heller opplevde det som at hun var belærende. Når jeg forteller hvordan jeg forsto situasjonen, snur veileder om på det, og sier: «jeg føler at hun kanskje kunne sagt litt mer, for nå ha jo jeg forklart hvordan de andre jeg jobber med, hvordan de tenker over ting som jeg gjør. [...] Og når man er på siste året som student har en kanskje litt flere refleksjoner, har kanskje en større forståelse og gir en klapp på skulderen for det pedagogiske arbeidet som blir gjort.» Når deltakerne får se klippet der dette blir vist, kommenterer studenten først at hun legger merke til at hun sier «mm» veldig ofte, og at det var morsomt. Det er ikke før veileder sier at hun hadde forventet mer av en tredjeklasse student, at studenten sier at hun synes det veileder gjør er bra, og gir nærmest uhemmet skryt. Det kan tenkes at veileder har et behov for å få anerkjennelse og at hun indirekte ber studenten om å få det her. Studenten er rask og skyter inn med at selv om hun ikke sier at det veileder gjør er bra, betyr ikke det at hun ikke mener det.

I dette eksempelet har deltakerne fått sett på et klipp hvor studenten noterer mye og kommer med lite respons på det veileder snakker om:

Student: «ja, men sånn som jeg selv tolker det og som jeg husker det da, så sier jeg noen ganger «mm» veldig fort, og andre ganger så tar det litt tid, fordi da vil jeg på en måte ikke vise tegn til at jeg har fått det med meg, før jeg faktisk har fått det med meg. Derfor venter jeg litt ekstra noen ganger.»

Veileder svarer litt irritert: «joda, men jeg vet jo ikke om du får det med deg.»

Student svarer: «nei...»

Veileder: «Det blir jo litt feil tenker jeg. Det er fint om vi faktisk kan snakke litt mer sammen og få i gang en diskusjon.»

Student: «ja nei, men det er veldig interessant for jeg har ikke tenkt på det sånn her før».

Samtalen blir avbrutt av en renholdsarbeider som kommer inn i rommet.

Her kommer veileder med kritikk til studenten fordi hun gir liten respons på det veileder snakker om. Veileder sier at hun ønsker å snakke mer sammen og at hun vil få i gang en

diskusjon. Selv om veileder så tydelig og direkte sier at hun ønsker mer samtale og diskusjon, skjer det likevel ikke noe videre fra studenten sin side når det gjelder å delta mer i samtalen. Hun er passiv og svarer kort på kommentaren fra veileder. Hun sier at hun ikke har tenkt på det før, og at det var interessant. Muligens hadde denne samtalen strukket seg lenger, dersom de ikke hadde blitt avbrutt av renholdsarbeideren som kom inn.

## **6. Diskusjon**

I dette kapittelet vil jeg samle trådene fra studiens litteraturoversikt, teori og resultater som er gjort rede for. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i oppgavens problemstilling: hva kjennetegner refleksjonen i en veiledningssamtale i praksisopplæringen? Dette vil jeg gjøre ved å inndele diskusjonsdelen etter underspørsmålene som tar for seg støtte, utfordring og motstand i veiledningen.

### **6.1 Støtte i veiledningen**

Dialogen mellom studenter og veiledere bygger på et subjekt-subjekt syn der deltakerne står i et dialektisk forhold til hverandre. De må være villige til å dele tanker, ideer og kunnskaper (Lauvås & Handal, 2014). I veiledningssituasjonen som er observert i denne studien, opptrer veileder ofte som anerkjennende. Ved at hun gjør det kan hun skape relasjoner og dialoger som gjør at studenten utvikler seg, både personlig og faglig. Anerkjennelse og støtte betegner en likeverdig relasjon der en ønsker og jobber for å forstå den andres perspektiv, gjennom å bekrefte og oppmuntre, gi ros, og følge opp. En støttende og anerkjennende væremåte krever lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet. Dette er væremåter som er dialektiske, de henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre (Bae, 1988). Det blir lagt frem flere eksempler på at veileder opptrer på denne måten, også student viser en slik atferd ovenfor veileder. Støtten og anerkjennelsen som kommer frem i denne veiledningen fører noen ganger til at studenten klarer å utdype begrunnelser, og det virker som at hun får en støtte til forståelse for hvordan ting henger sammen. Det ser likevel ut som at veileder blir mer anerkjennende ovenfor studenten, når studenten støtter veileders arbeid, eller roser veileders arbeid. På den ene siden kan en slik væremåte skape rom for refleksjon ved å lytte til det studenten har å si. På den andre siden,

kan for mye støtte og anerkjennelse for bli rådgivende og belærende, noe som ikke er i samsvar med profesjonssamtalens mål om å styrke barnehagelærerstudentens profesjonsinnretting (Kunnskapsdepartementet, 2018). Å være belærende, rådgivende og utøve en veiledet praksis der en er for nær studenten, vil kunne gå på bekostning av å oppnå en kraftfull refleksjon i samtalen (Søndenå, 2009).

Veiledningen som er studert her kan sees på i lys av Wang og Odell (2007) sitt humanistiske perspektiv på veilederforhold. I stedet for å fokusere på innhold og prosessen ved læring, er det i dette perspektivet, utvikling av studentens selvtillit og vilje til å lære gjennom en rådgivningsprosess som er avgjørende for at studenten skal utvikle seg. Flere ganger viser det seg at veileder bruker mellommenneskelige ferdigheter, både gjennom det hun sier og gjennom kroppsspråket sitt. Hun bruker ord som «flink», «god», «bra», for å gi personlig støtte til studenten. Hun er åpen til studentens ideer, hun er oppmuntrende, og ikke dømmende. Humanistiske veiledningsrelasjoner kan indirekte støtte studenter til å praktisere det som blir gjort i allerede eksisterende praksiser. Denne veiledningsrelasjonen skal bidra til å skape et harmonisk og personlig forhold mellom veileder og student. Det forventes at dette forholdet vil gi studenter et motiverende og følelsesmessig behov, som vil gi høyere selvtillit, som igjen vil resultere i at studenten lærer og jobber godt. På den måten vil det være studenten som sitter igjen med hva og hvordan, han eller hun skal utføre jobben.

Wang og Odell (2007) mener at studenter sin læring er en prosess med konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap, der deres ideer om for eksempel pedagogikk, blir transformert til å passe inn i eksisterende praksis. Dette samsvarer med resultatene fra videoobservasjonen og intervjuet. Det ser en for eksempel der studenten snakker om prosjektet sitt om høytlesning. Hun legger vekt på at barna i denne barnehagen som hun har praksis i, er flinke til å si navnene på ulike fugler som de har lest om. Hun sier: «ja, mange sier pipp pipp eller fugl, men ikke i denne barnehagen!», som et resultat av positiv respons fra veileder om temaet. Dette er noe de tidligere har jobbet mye med på avdelingen og når studenten velger å ha det samme som et prosjekt, får hun positive tilbakemeldinger fra veileder. Den positive responsen fra veileder kommer i form av oppfølging og parafrasering, ved at hun spør «har du tenkt over det med repetering og hvilken effekt det har?». Det

kommer noen refleksjoner fra studenten rundt dette spørsmålet, og hun nevner også at hun ser på det som en fordel for gjennomføring av prosjektet sitt, at avdelingen har jobbet med dette tidligere. En kan si at veileder indirekte har støttet studenten til å jobbe tilnærmet den allerede eksisterende praksisen de har på avdelingen. Dette kan gi et blikk på hvorfor et humanistisk perspektiv på veiledning ikke nødvendigvis er tilstrekkelig nok alene for å skape utvikling og refleksjon. En humanistisk veiledningsrelasjon fokuserer lite på innholdet og prosessen, og eventuelle resulterende problemer. Wang og Odell (2007) er opptatt av at dersom en skal kunne hjelpe studenter til å bli gode barnehagelærere, trenger de å utvikle forestillinger om kunnskap og læring, med en dypere kunnskap om ulike faginnhold. Ved å utelukkende fokusere på personlige egenskaper og kommunikasjonsevner, begrenser det hvordan studenten blir trent for jobben sin, og hvordan han eller hun skal bli autonom i sin rolle.

## 6.2 Utfordring i veiledningen

Funnene viser at veiledningen inneholder utfordring på ulike måter. Det er utfordring ved at veileder ber om begrunnelser og perspektivering, og utfordring gjennom sirkulære spørsmål. Ved å utfordre, be om begrunnelser og stille spørsmål til studenten kan hun oppnå kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004). Det vil være av betydning for studentens læring og utvikling at hun kan klare å knytte refleksjoner til praksiskonteksten (Lauvås & Handal, 2014).

I eksempelet fra *utfordring gjennom å be om begrunnelser og perspektivering*, viser studenten at hun klarer å ta barnas perspektiv og sier noe om hvordan hun så at de opplevde å jobbe med bokprosjektet til studenten. Veileder trekker inn et annet perspektiv når hun spør studenten «har du tenkt over det med repetisjon og hvilken effekt det har?». Svaret som studenten gir viser at hun har klart å trekke inn et annet perspektiv, og at antakelsene belyses ved at hun setter fokus på hvordan situasjonen oppleves for barna. Hun reflekterer og skaper en begrunnelse for hvorfor dette var en god opplevelse for barna, og muligens også studenten selv. Hun har klart å skape en bevisstgjøring av begrunnelsen for valgene og på den måten kan hun få støtte til å utvikle kritisk tenking og refleksjon i forhold til eksisterende praksis, og til å foreta egne pedagogiske valg (Bjerkholt, et.al., 2014).

Eksempelet kan også knyttes til Wang og Odell (2007) sitt situerte læringsperspektiv. Dette perspektivet tar utgangspunkt i at all kunnskap er kontekstualisert og at den vokser ut av den konteksten der den brukes. Med andre ord, studenten kan lære og utvikle seg når hun er i praksis og får erfaringer med ulike situasjoner. Studenten har gjennomført et prosjekt på avdelingen, og har fått en kontekstualisert læring.

Eksempelet fra *utfordring gjennom sirkulære spørsmål* får studenten en klargjøring i situasjonen gjennom de sirkulære spørsmålene som veileder stiller. Veileder får også et innblikk i hvordan studenter tenker, ved å bruke et refleksivt spørsmål når hun spør studenten: «hva følte du når de sa noe annet enn det du tenkte?». Her får studenten selv mulighet til å finne en retning, og sammen med veileder undersøker de en situasjon og bidrar med en ny forståelse. Ved bruk av refleksive spørsmål er det et ønske om at studenten kan få tiltro til egen dømmekraft når det gjelder å finne veien videre (Ulleberg & Jensen, 2017), og det virker som at studenten er på vei til å gjøre det her.

Dette eksempelet kan også sees opp mot det kritisk konstruktivistiske perspektivet, som Wang og Odell (2007) har utformet. Tanken bak dette perspektivet er at kunnskap er aktivt bygd opp av studenten gjennom en prosess av assimilasjon og tilpasning, som er formet av studenten sin opprinnelige oppfatning. Å lære skjer gjennom å kontinuerlig dekonstruere og deretter rekonstruere eksisterende kunnskap og praksis, mot det som Wang og Odell kaller for en frigjørende ende. Altså at studenten til slutt vil kunne bli transcendent og autonom i sin rolle (Wang & Odell, 2007). Veiledningen viser antydninger til å være i et kritisk konstruktivistisk perspektiv, i dette eksempelet. Studenten har tatt egne avgjørelser ved å gå imot eksisterende kunnskap, sturktur og kultur fra avdelingen, for å sikre at barnet fikk dekket de umiddelbare behovene. Veileder viser at hun er enig i avgjørelsen til studenten, og deler studenten oppfatning av situasjonen. Som Wang og Odell (2007) presiserer, blir veiledning som praktiserer kritisk konstruktivistisk perspektiv, vanligvis ikke oppnådd, fordi forholdet mellom veileder og student blir et begrenset resultat. Det viser seg å være vanskelig å oppnå i denne veiledningen også, derfor kan en kun se på antakelser til et slikt perspektiv her.

Samtidig som en bør utfordre er det av betydning å finne studenten i dens «proximal zone», å finne den der den er, og starte der (Vygotsky, 1978). Utfordring kan noen ganger oppleves som konfrontering. Utfordring og konfrontering må bli sett på og anvendes akseptabelt (Lauvås & Handal, 2014). Konfrontasjon har som mål å utvide samtalen gjennom å presentere informasjon som en overser, unnlater eller ikke klarer å identifisere (Lauvås & Handal, 2014). Tanken med konfrontering er å gi tilbake, eller speile, det som er oppfattet som det sentrale i veiledningssamtalen. Et veiledningsforhold som gir følelsesmessig og sosial trygghet må også virke sammen med det kritiske og frigjørende perspektivet for at utfordringen skal være konstruktiv (Lauvås & Handal, 2014). I denne veiledningen er det kanskje ikke en sterk følelsesmessig og sosial trygghet mellom studenten og veilederen. Det går på bekostning av at utfordringen skal kunne være konstruktiv og skape refleksjon. Selv om utfordring og konfrontasjon har betydning for studentens utvikling, bør det også være en grunnleggende erkjennelse i at vi alle kan være sårbare vesener som står i gjensidige forhold til hverandre. Vi har alle behov for ivaretagelse (Løgstrup, 2008). En student kan ofte være avhengig av sin veileder, og legger stor tillit i å bli ivaretatt (Løgstrup, 2008).

### **6.3 Motstand i veiledningen**

Veiledning i barnehagelærerutdanningen har en sterk tradisjon i å være støttende og anerkjennende (Søndenå, 2004), men som jeg skriver innledningsvis i denne studien, er kanskje ikke støtte alene tilstrekkelig nok for å utvikle refleksjon og kritisk tenking. Dersom motstand får en større plass i veiledningen, kan det kanskje bidra til, åpne for, eller skape mer refleksjon. Ved å utfordre og åpne opp for uventede spørsmål til studenter kan en oppnå og ivareta refleksjon (Søndenå, 2004). Et preg av motstand kan drive dialogen fremover, og det kritiske og frigjørende perspektivet blir ivaretatt og kan oppleves som nyttig. Motstand har i denne veiledningen vist seg gjennom passivitet, gjennom kroppsspråk og gjennom kritikk. Store deler av veiledningen foregår som enveiskommunikasjon, der veileder forteller og forklarer, og studenten noterer, ser ned i papirene sine, eller kommer med korte svar. Selv om det virker som at studenten ikke kommuniserer med veileder i noen av sekvensene, gjør hun det. Uansett hvor mye en anstrenger seg, er det umulig å melde seg

ut av kommunikasjon med andre, skriver Ulleberg og Jensen (2017). Mennesker klarer ikke å oppføre seg på en måte som ikke vil bli tolket og forstått på forskjellige måter av andre. Studenten som støtter hodet på hånden sin og som ser ned i notatene sine, kommuniserer noe like mye som den engasjerte veilederen som forteller med stor innlevelse. Ingen kommunikasjon er også kommunikasjon. Vi forholder oss til det og gir det mening. Vi forstår og fortolker, og vi risikerer å misforstå.

Veiledningen er preget av at studenten bruker mye tid på å notere det som veileder sier. Det kan få en til å stille spørsmål om hvorfor studenten ikke responderer på noe som tydelig er viktig for veileder, hvor mye klarer hun egentlig å få med seg av det som blir sagt, og er det en grunn til at hun oppfører seg på denne måten? I en kommunikasjonssekvens kommuniserer vi om både innhold og forhold samtidig. Parallelt med innholdet i samtalen, kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser på og forstår forholdet vårt (Ulleberg og Jensen, 2017). Bateson mente at vi hovedsakelig holder på med å utforske og definere forholdet til hverandre. Vi forteller hverandre indirekte hvordan vi ser forholdet vårt og hverandre. Bateson hevdet at mennesker i samtale som regel alltid vil være mest opptatt av forholdsaspektet. Andre mener at det er diskursen og dialogen som er målet, men ifølge Bateson vil dette være umulig å oppnå (Ulleberg og Jensen, 2017). Å forstå forholdet mellom deltakerne i en samtale eller veiledning, kan være av stor betydning å først forstå, før en begynner å utforske temaer gjennom en veiledningssamtale. Det vil også være viktig å være oppmerksom på at vi hele tiden kommuniserer om forholdet parallelt med innholdet. Dette forteller oss at disse eksemplene muligens handler mer om forholdet mellom studenten og veileder. Studenten sin passive væremåte og mangel på respons sier noe om hvilket forhold hun har til veilederen. Ved første øyekast kan det virke som at de har et godt forhold til hverandre og at veiledningen og kommunikasjonen er mye preget av et humanistisk perspektiv. Dette er en studie som bruker en hermeneutisk tilnærming til analysering, som lar meg som forsker forstå på et dypere nivå. Det som ofte viser seg er at studenten er passiv, noe som får veilederen til å snakke høyere og mer, og gestikulere mer. Veilederen tolker passivheten på en måte som gjør at hun opplever at hun må uttrykke seg tydeligere. Studenten virker ikke interessert og viser det med hele seg, men kanskje hun oppfører seg på denne måten fordi hun føler at hun ikke har noe hun skulle ha sagt? At hun må slippe til

veilederen? Vi definerer forholdet til hverandre på mange måter, ved ordvalg og kroppsspråk, hvor ofte vi responderer og hvordan vi lytter, for å nevne noe.

I teoridelen blir deler av et intervju med Biesta, gjennomført av Øksnes og Samuelsson (2017) presentert. Der forklarer Biesta at det vil være en risiko ved å prøve hardere for å komme oss videre forbi motstanden. Det vil «ødelegge» den eller det som står i veien for oss, mener han. Det at studenten fremdeles sto på sitt og helt klart mente at hun tok rett avgjørelse, gjorde at hun tok risikoen med å «ødelegge» relasjonen til personalet. I møtet med motstand kan vi også velge å respondere med å si at det er for vanskelig, krever for mye energi og jobb. Det vil ifølge Biesta føre til en destruksjon av selvet (Øksnes & Samuelsson, 2017), eller studentens læring og utvikling i denne sammenhengen. Den virkelige utfordringen med å møte motstand er å finne balansen mellom å «ødelegge» den eller det som viser motstand, eller å «ødelegge» selvet. Biesta kaller denne balansen for en dialog, der det er plass til oss og verden, fysisk og sosialt, og hvor vi prøver å holde dialogen gående hele tiden. Studenten kan finne denne balansen ved å møte motstanden med en emosjonell dimensjon, gjennom veiledning og dialog med veileder. Der får de rom og tid til å komme med tanker om hvordan en kan bruke frustrasjonen til å se på hvilke muligheter motstanden kan skape.

Tilbakevisning av videoobservasjon av veiledningen til denne studien, viser at motstand kan være komplekst og ha flere sider ved seg, men at den også kan føre til noe refleksjon. I det andre eksempelet i underkapittelet *motstand som kritikk* viser studenten at hun klarer å reflektere over hvordan hun kan oppfattes i situasjonene der hun noterer mye. Hun forklarer at hun sier «mm» for å vise at hun følger med i samtalen selv om hun noterer, men at hun noen ganger er helt stille eller bruker lenger tid på å svare. Hun sier selv at hun tolker det som at hun ikke vil vise tegn til at hun har fått med seg det som blir sagt, før hun faktisk er sikker på at hun har fått meg seg alt. Veilederen kommer med en litt irritert tilbakemelding om at det vil være vanskelig å få i gang en samtale og diskusjon når studenten bruker så mye tid på å notere. Studenten svarer at hun ikke har tenkt på det på den måten før, og at det var interessant. Denne sekvensen blir plutselig avbrutt av en renholdsarbeider som kommer inn i rommet.



## 6.4 Refleksjon i veiledningen

Refleksjon har en sentral plass i veiledning, og det har på mange måter blitt tatt som en selvfølge at veiledningen har ført til refleksjon (Handal & Lauvås, 2014). Refleksjonsbegrepet har blitt vurdert av flere, blant annet Søndena (2002) som har vurdert begrepet refleksjon og hvordan det blir brukt i veiledning av barnehagelærere. Hun bruker begrepene «trascendent» refleksjon og «immanent» refleksjon. Den transcendenten refleksjonen er nyskapende, overskridende og individuell, og den immanente er iboende og ikonografisk. Søndena (2002) peker på at mye av den veiledningen barnehagelærere møter, er mer immanent enn transcendent. Hun mener at veiledere er lite bevisst på hva refleksjon i et filosofisk perspektiv kan være. Søndena (2002) mener at refleksjon i veiledningen brukes til å reproducere en tradisjonell barnehagelærrolle.

Bjerkholt (et.al., 2014) mener at for å kunne oppnå kritisk tenking bør det være en forutsetning at man i veiledningssamtalene stiller krav til deltakerne om tydeliggjøring og presisering av de sakene samtalen skal belyse. Det er delvis presisert hva de skal snakke om, gjennom et veiledningsgrunnlag, men de er innom mange ulike temaer. Det gir lite rom for å tydeliggjøre, granske og vurdere de grunnene handlinger bygger på. Dette gir lite rom for refleksjon og kritisk tenking (Bjerkholt, et.al., 2014). Det viser seg at det ikke er store muligheter for refleksjon i denne veiledningen. Deltakerne er gjennom 6 temaer på litt over en time, noe som gir dem omtrent 10 minutter for hvert tema. Disse 10 minuttene er ikke alltid preget av refleksjon og dialog. Det er ofte overføring av informasjon og fakta, mer enn det er felles refleksjon. Kan det tenkes at studenten opplever veiledning som en arena hvor hun kan få svar på det hun lurer på? At en veiledning handler mer om å få overført fakta, informasjon og tips om hvordan en bør være i denne profesjonen? Dette skaper lite selvstendig refleksjon og gjør det vanskelig for studenten å være transcendent. Veileder stiller spørsmål som kan føre til refleksjon hos studenten og sette i gang kritisk tenking. Det som blir utfordringen i denne veiledningen er forholdet mellom antall spørsmål og samtaleid til råde for hvert spørsmål. Noe lignende merket også Søndena (2002) seg i en undersøkelse av kraftfull refleksjon. På samme måte som Søndena opplevde, viser seg også i denne studien. Mange av spørsmålene er åpne, ved at de begynner med spørreord som hva, hvordan og hvorfor. De åpne spørsmålene innbyr i utgangspunktet til utbrodering av et emne, og til å

utvikle et lenger resonnement, men når det er så kort tid til refleksjon, er det ikke overraskende at både refleksjon og dialog ikke utvikler seg veldig her. Det finnes et refleksjonspotensiale i mange av spørsmålene som blir stilt under veiledningen. Men når veiledere stiller for mange slike gode spørsmål på for kort tid, får det også konsekvenser for muligheten til refleksjon. Med for mange åpne og i prinsippet refleksjonsfremmende spørsmål, ender det i en flom som skyller bort muligheten til selvstendig tenking og refleksjon under selve veiledningssamtalen. Den kraftfulle refleksjonen drukner (Søndenå, 2004).

## 7. Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt en veiledning mellom en student og en praksislærer. Målet med studien har vært å se på viktigheten av refleksjon i veiledning. Jeg har undersøkt problemstillingen: «Hva kjennetegner refleksjonen i en veiledningssamtale i praksisopplæringen?». Tre underspørsmål er videre blitt brukt for å kunne få frem hvilke kjennetegn på refleksjon som finnes i denne veiledningssituasjonen. Videoobservasjon og semistrukturert intervju er brukt som hovedkilde for å undersøke temaet, og ikke-deltakende observasjon er blitt brukt som sekundær metode til støtte. Gjennom detaljerte beskrivelser og utvalgte sekvenser fra veiledningen, er det forsøkt å gi et innblikk i hva som kan kjennetegne refleksjonen i en veiledningssamtale i praksisopplæring for en barnehagelærerstudent.

Det første underspørsmålet var: «På hvilken måte kommer støtte frem under veiledningssamtalen, og hvordan bidrar støtten til refleksjon?». Funnene viser at veiledningen er preget av støtte og anerkjennelse, serlig fra veileder. Denne støtten fører noen ganger til at studenten klarer å utdype begrunnelser, og det ser ut til at hun klarer å reflektere over hvordan ting henger sammen, ved å få støtte i ulik form fra veileder. På den ene siden kan støtte skape rom for refleksjon ved at veileder lytter til og er åpen til det studenten har å si. På den andre siden kan for mye støtte bli tolket som rådgivende og belærende, noe som vil kunne gå på bekostning av refleksjon i samtalen (Søndenå, 2009)

Det andre underspørsmålet var: «På hvilken måte kommer utfordring frem under veiledningssamtalen, og hvordan bidrar utfordringen til refleksjon?». Utfordring kommer

frem gjennom spørsmål fra veileder som åpner opp for refleksjon. Ved bruk av sirkulære spørsmål og refleksive spørsmål, har studenten klart å reflektere over egne handlinger, samt barnehagens praksis. Studenten viser evne til perspektivering og hun har fått en kontekstualisert læring. Gjennom utfordring har veiledningen vært på vei til et kritisk konstruktivistisk perspektiv.

Det siste underspørsmålet var: «På hvilken måte kommer motstand frem under veiledningssamtalen, og hvordan bidrar motstanden til refleksjon?». Motstand har vist seg gjennom passivitet, gjennom kroppsspråk, og gjennom kritikk. Ved å få tid og rom til å finne en balanse ved å møte motstand med en emosjonell dimensjon, gjennom veiledning og dialog med veileder, vil en kunne reflektere over hvilke muligheter motstanden kan skape. I veiledningen som er undersøkt her blir det ikke nok rom for å reflektere over hva motstanden kan gi, men noen ganger utvikler det seg refleksjon som et resultat av motstand.

Funnene fra veiledningen som er observert her viser hvor utfordrende det er å få til dybdeveiledning på den korte tiden man har. Intensjonene står kanskje ikke helt til vilkårene. På bakgrunn av det er det viktig at veiledere får tid og rom til å forberede en veiledning, og kanskje også studenter skulle hatt mer opplæring i veiledning. Noe annet som kommer frem i resultatene fra denne studien er at barnehagelærere, eller pedagogiske ledere, har få rom hvor de kan få snakket om sin egen praksis. Det viser denne veiledningssamtalen ved at veileder snakker mye om seg selv og sine gode og dårlige erfaringer.

I iveren etter å utvikle studenters evne til å reflektere, risikerer vi å glemme hva vi skal reflektere over, og ta stilling til innholdet i refleksjonen. Denne veiledningen består av flere spørsmål som kan føre til refleksjon, men med liten tid og mange temaer, blir det ofte en kraftløs refleksjon. Resultatene av denne undersøkelsen kan understøtte behovet for mer tid til veiledning, og at dersom en skal kunne ha en veiledning som inneholder kraftfull refleksjon, bør det være rammer for hvordan en veiledning kan være. Vilårene for veiledning bør kanskje være tydeligere, og det ville vært interessant om studenter fikk mer undervisning i veiledning og refleksjon.

Funnene i denne studien bidrar til et lite, men detaljert innblikk i hva som kan kjennetegne refleksjonen i en veiledningssamtale i praksisopplæring. Veiledningen er preget av å være støttende, men støtte viser seg å ikke være tilstrekkelig nok for å utvikle refleksjon og kritisk

tenking. Dersom motstand og utfordring blir en større og mer bevisst del av veiledningen, kan dette bidra ytterligere til, eller åpne for refleksjon i veiledningen. Ved å knytte refleksjon til motstand og utfordring, viser dette seg å være noen aspekt som ytterlige kan bidra til eller åpne for refleksjon i veiledningen. En mer omfattende forskning ville vært nødvendig for å trekke konklusjoner som kunne generaliseres for å gjelde veiledningssamtaler i barnehagelærerutdanningen generelt, noe som kunne vært interessant å sett videre på. For videre forskning kunne det også vært interessant å se hvordan veiledninger hadde blitt dersom det var tydeligere retningslinjer for hvordan en skal kunne oppnå kraftfull refleksjon gjennom veiledning og dialog med praksislærer. I tillegg hadde det vært spennende å se effekten av motstand og utfordring i flere veiledningssamtaler, over lengre tid.

## Litteraturliste

- Aarts, M. (2005). *Marte Meo: grundbog*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Bae, B. (1988a). *Relationship experiences and self-development in day care centers - a pilot study*. In K. Ekberg & P. E. Mjaavatn (Eds.), *Growing into a Modern World, Proceedings* (Vol. 1, pp. 246-263). Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Bjerkholt, E. (2013). *åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K., Hjordemaal, F. R. (2014). *Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning?* Hentet fra: <https://www.idunn.no/uniped/2014/04/hvordan-kan-veiledningssamtaler-aapne-f-or-kritisk-tenkning>
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Hvordan kan veilederen utvikle sin kompetanse?* I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (ss. 208-231). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2014). *Veiledning for barnehagelærere (3. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Caygill, H. (2013). *On resistance: A philosophy of defiance*. London: Bloomsbury Academic.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eik, L. T. (2013). *I møtet mellom det spesielle og det uventede: veiledning som støtte for utvikling av profesjonelt skjønn og kvalifisert improvisasjon*. I L. G. Lingås, K. R. Olsen & L. T. Eik (Red.), *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gaarder, I. E., & Gravås, T. F. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget Gyldendal Akademiske.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Heron, J. (2001). *Helping the client: a creative practical guide*. London: Sage.
- Hill, C. E. (2004). *Helping skills: facilitating exploration, insight, and action*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Honneth, A., Willig, R. & Chrom Jacobsen, M. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Hoy, D.C. (2005). *Critical resistance. From poststructuralism to post-critique*. Cambridge: MIT Press.
- Høgskulen på Vestlandet (2018). *Retningslinjer for praksis barnehagelærerutdanning*. Hentet fra: [https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/praksis/flki-bergen/retningslinjer-for-praksis\\_blu.pdf](https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/praksis/flki-bergen/retningslinjer-for-praksis_blu.pdf)
- Højberg, H. (2013). *Hermeneutik*. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, K. Rasborg & B. Elling (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Johannessen, A., Christoffersen, L og Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946>

- Kvale, S. (2005). *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. Nordic Studies in Education (vol. 25). Hentet fra: [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/np/2005/01/om\\_tolkning\\_af\\_kvalitative\\_forskningsinterviews](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/np/2005/01/om_tolkning_af_kvalitative_forskningsinterviews)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3.utg). Oslo: Cappelen Damm.
- Løgstrup, K.E. (2008). *Den etiske fordring*. Oslo: Gyldendal.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisins forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nese, L. (2010). *Meningsskaping gjennom dialog og refleksjon*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.
- Nilssen, V. L. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv op eksistensielle og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Randers: Forlaget Klim.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, A. G. (2013). *Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen: en utfordring for lærerutdanningen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(2). Hentet fra: [https://www-](https://www-idunn-)  
[idunn-](https://www-idunn-)

[no.galanga.hvl.no/npt/2013/02/profesjonsorientert\\_refleksjon\\_ipraksisopplringen -  
\\_en ut](http://no.galanga.hvl.no/npt/2013/02/profesjonsorientert_refleksjon_ipraksisopplringen_-_en_ut)

St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og Utdanningen.*

St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen.*

Sundli, L. (2001). Veiledning i lærerutdanningens praksis : mellom refleksjon og kontroll. HiO rapport nr 15

Søndenå, K. (2002). Tradisjon og transcendens - ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning: Acta Universitatis Gothoburgensis (Göteborgs Studies in Educational Sciences nr 175).

Søndenå, K. (2004). Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga. Oslo: Abstrakt forlag.

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. I M. Cole et al. (Red.), *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, Mass: Harvard University press.

Wang, J. & Odell, S. J. (2002). *Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review.* *Review of Educational Research*, [Publisher Full Text](#)

Wang, J. & Odell, S. J. (2007). *An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context.* *Teaching & Teacher Education*, [PubMed Abstract](#) | [PubMed Central Full Text](#) | [Publisher Full Text](#)

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannedes pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede*



*førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket.* Doktorgradsavhandling,

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## Guide til semistrukturert intervju

1. Hva forventer dere å få ut av en veiledning?
2. Tror dere at kroppsspråk kan påvirke veiledningen? På hvilken måte?
3. Hvordan opplever dere at samtalen endrer seg når renholdspersonell kommer inn i rommet?
  - Synes dere det var forstyrrende?
4. Hvilke tanker har dere rundt dette klippet hvor veileder sier «hva følte du?» ?
5. Hvordan opplever dere pauser i veiledningen? Hvilken effekt tror dere at det har?
6. Opplever dere at en pause fører dere til et nytt tema?
  - Hvordan tror dere at det å skifte tema på en slik måte kan påvirke samtalen?
7. Hvorfor velger student å notere også her?
8. Hvordan opplever dere at det er å holde fokus og konsentrasjon i samtalen?
9. Er det noe annet dere kunne ha gjort for å sørge for å få med dere det som blir sagt i en veiledning?
10. Hvordan tror dere at deres kroppsspråk er i en veiledning?
  - Er det noen spesielle signal dere sender ut?
11. Hva gjør dere for å forberede dere til en veiledning?
- 12.
13. (Forklare min tolkning av en situasjon) Hvordan tolker dere denne situasjonen?
14. Tror du (student) at veileder søker en form for støtte eller anerkjennelse her? At hun kanskje prøver å fortelle at dette er utfordrende?
15. Hva synes du om den responsen du får når du tar opp dette?
16. Hvordan opplever dere at kommunikasjonen mellom dere er?
17. Hva tror du skyldes at du (student) er litt flakkende i blikket her?
18. Hvilken funksjon tenker dere at ros kan ha i veiledning?
19. Hva tenker du (student) om det å få ros? Er det ubehagelig?
20. Har deltakelsen i dette prosjektet gjort noe tydeligere for dere, når det gjelder veiledning?
21. Har dere fått noe ut av å være deltakere? Eventuelt hva?

## Observasjonsguide

<b>ROM</b>	
Det fysiske rommets utforming; forstyrrelser, skjermet rom som er forhåndsreservert, tidspunkt på dagen?	
Hvordan inntar informantene rommet; i hvilken del av rommet, plassering i forhold til hverandre, hvilken kroppsholdning og status inntar den enkelte informant (innovervendt/utovervendt/foroverlent/bakoverlent)?	
<b>VERBALSPRÅK</b>	
Profesjonelt språk? Kan man gjenkjenne en spesiell veiledningssjanger eller tradisjon?	
Hvilke ord brukes for å støtte den andre i kommunikasjonen?	
Hvilke ord brukes for å utfordre den andre i kommunikasjonen?	
Hvordan er stemmebruken; lys, mørk, rytmisk rask, rytmisk langsom, endrer volumet seg (ev i forhold til hva som sies)?	
Uttrykkes det verbal motstand? Hvordan uttrykkes dette?	
<b>KROPPSSPRÅK</b>	
Hvordan oppfattes kroppsspråket umiddelbart av observatør? Åpen/lukket? Utovervendt/innovervendt.	
Hvordan brukes deler av kroppen?	
Uttrykker kroppen motstand? Hvordan uttrykkes dette?	
<b>KOMMUNIKASJON</b>	

<b>Hvordan flyter dialogen, har informantene JA-holdning eller NEI-holdning til den andres utspill? Bygges det på hverandres utspill, eller blokkeres utspillene? Hvem tar initiativ til utspill?</b>	
<b>Er det samsvar/språk mellom det som sies verbalt og det som uttrykkes med kroppsspråket?</b>	
<b>Er det forhold i samtalen som observeres og karakteriseres som motstand? Hvordan kommer det til syne og hvordan påvirker det samtalen?</b>	

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Refleksjon i en veiledningssamtale av barnehagelærerstudent

### Referansenummer

241675

### Registrert

04.11.2020 av Ingrid Johanne Brekke-Bergh - 142773@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åsta Birkeland, asta.birkeland@hvl.no, tlf: 55585987

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ingrid Johanne Brekke-Bergh, ingrid\_29@live.no, tlf: 95810339

### Prosjektperiode

08.12.2017 - 15.11.2020

### Status

11.11.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 11.11.2020 - Vurdert

#### BAKGRUNN

Behandlingen av personopplysninger ble opprinnelig meldt inn til NSD 27.11.2017 (NSD sin ref: 57436) og vurdert under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet.

04.11.2020 meldte studenten inn en endring av prosjektet som bestod i utvidet prosjektperiode frem til 15.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen/hele prosjektet vil være i samsvar med den gjeldende personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 11.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan fortsette.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.11.2020. Opprinnelig prosjektslutt var 15.11.2018.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har innhentet samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet la opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det var en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Samtykket vurderes som gyldig også etter gjeldende personvernregelverk.

Lovlig grunnlag for behandlingen er den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at behandlingen av personopplysninger følger prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte har fått tilfredsstillende informasjon og har samtykket til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger er samlet inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte mottok var tilstrekkelig/godt utformet under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet.

Det vurderes at informasjonen også er tilstrekkelig for å innhente et informert samtykke og oppfylle informasjonsplikten etter nytt personvernregelverk. Informasjonen oppfyller krav til form, jf. personvernforordningen art. 12.1, og mangler kun informasjon om nye rettigheter og kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud for å oppfylle alle krav til innhold, jf. art. 13.

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *Kommunikasjon i studentveiledning*

### **Bakgrunn og formål**

Bakgrunnen for denne studien er å samle inn data til en masteroppgave. Masteroppgaven er en del av utdanningen “master i barnehagekunnskap” ved Høgskolen på Vestlandet.

Ved denne masteroppgaven skal følgende problemstilling besvares:

“Hvordan utvikles kommunikasjonen mellom veisøker og veileder både verbalt og gjennom kroppsspråket?”

Du har fått forespørsmål om å delta i studien fordi du er student ved bachelor barnehagelærerutdanning, eller fordi du er praksislærer og veileder for en eller flere studenter ved bachelor i barnehagelærerutdanning.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i denne studien innebærer å bli observert i en veiledning, ved bruk av videoobservasjon og ikke-deltakende observasjon, samt et intervju og en tilbakevisning av videoobservasjon.

Observasjonen vil foregå under en veiledningssamtale mellom student og praksislærer. Veiledningen vil bli filmet slik at både bilde og lyd blir hentet inn som informasjon til bruk i studien. Jeg som ikke-deltakende observatør vil følge med på veiledningen og gjøre feltnotater underveis, men skal være passiv under hele veiledningen.

I de intervjuene ønsker jeg å snakke om hvordan det opplevdes å være med på en tilbakevisning av videoobservasjon, samt snakke om tanker rundt kommunikasjon i veiledning. Dette blir en uformell samtale hvor noen spørsmål kan være planlagt på forhånd. Her blir det spørsmål om hvordan det oppleves å ha en observatør til stede, hvordan det var å bli filmet, og andre spørsmål rundt forberedelser av veiledningen.

Etter å ha gjennomført observasjon, vil den få en generell analyse. Noen dager etter gjennomført observasjon vil jeg komme tilbake i barnehagen for å møte student og praksislærer. Det vil da bli en tilbakevisning av videoopptaket for student og praksislærer. Sammen skal vi analysere observasjonen og dele tanker og meninger rundt det vi ser, og de analysene som har blitt gjennomført av meg.

Opplysninger som blir oppgitt i oppgaven om informantene vil være kjønn, alder, hvilket år studenten er på i utdanningen, og om dette er første eller andre praksisperiode i denne barnehagen.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være jeg som forsker som har tilgang til videoopptak og svar fra intervju. Som deltaker i denne studien skal du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og du vil være totalt anonymisert, bortsett fra de opplysninger som er beskrevet ovenfor.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018 (15.11.2020). Når prosjektet er levert vil videoopptak, intervjuer og transkriberinger slettes.



### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingrid Johanne Brekke-Bergh. E-post: [ingrid\\_29@live.no](mailto:ingrid_29@live.no) eller telefon: 95810339

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)