

Tittel:

«Mesterlære - fra ufaglært til faglært arbeidskraft»

En fenomenologisk studie fra barnehagesektoren om hvordan veiledning utøves innenfor lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft.

Unni Margrethe Madsø Skorpen.

15.11.2019.

Master i organisasjon og ledelse.

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag.



Forord

En masterstudie over fire år, innen organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold, er til sist over; og det føles godt. Å skrive denne masteravhandlingen har vært en interessant «reise» og en lærerik prosess. Tålmodighet, utholdenhet, kreativitet og faglighet, er noen stikkord som kan tillegges prosessen. Gevinsten er nyervervet kunnskap og ny faglig innsikt som jeg tar med meg videre.

Jeg vil takke informantene som har delt av sin kunnskap, meninger og erfaring rundt temaet veiledning innenfor lærlingeordningens rammer. Fra et pedagogisk ståsted, er jeg opptatt av at bedriftenes arbeid rundt lærlingeordningen i større grad synliggjøres. Flere kompetansehevende tiltak og arenaer for erfaringsutveksling kan være stimulerende faktorer som bør tilbys bedriftene.

En stor takk til veileder Thomas Winman for gode innspill og god veiledning på veien. Takk til Jan Moren, førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold, som har satt av tid til noe drøfting. Takk til familie, kollegaer og venner som har vist interesse underveis i prosessen, og en uvurderlig takk til min kjære Thore som har vist forståelse i det pågående arbeidet og som har vært en tålmodig lyttepartner.

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om veiledning - om hvordan faglig ledere og instruktører beskriver veiledning innenfor lærlingeordningens rammer og barnehagers produksjon av faglært arbeidskraft. Mesterlære og yrkesfaglig veiledning får en stemme fra praksisfeltet gjennom denne studien. Teorien som ligger til grunn hører inn under samfunnsvitenskapen og humanistisk psykologi hvor veiledning ses i sammenheng med den sosiale konteksten veiledningen foregår i. Tesen er at veiledning bidrar til å frigjøre menneskers potensiale (Whitmore, 1996). Dermed får veiledning både en personlig og en organisatorisk konsekvens. Med denne bakgrunn har masteravhandlingen følgende problemstilling:

Hvordan fungerer veiledning som metode for utvikling av en personalressurs innenfor lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft?

Hensikten med studien er å finne ut hvordan yrkesfaglig veiledning beskrives og utøves på læringsarenaen i bedrift. Hvilke kjennetegn identifiserer veiledning som læringsaktivitet, og hva rommer beskrivelsene av veiledning som institusjonelt arrangement på læringsarenaen i bedrift. Hva avdekkes rundt relasjonen mellom veiledning og bedriftens beskrivelser å utvikle en personalressurs? Kompetanse og relasjonelle forhold utforskes i informantunderlaget. Prosjektet støtter seg til et sosiokulturelt perspektiv på læring, på relevant teori knyttet til veiledning, til forskningsbidrag om veiledning og forskning rundt voksnes læring i arbeidslivet.

Informantunderlaget gir et perspektiv til vår tids tradisjon for overføring av kunnskap innenfor mesterlæretradisjonen, med de utfordringer og kvaliteter som beskrives fra barnehagebransjen sitt ståsted. Analysen tar sikte på å se etter likhetstrekk, forskjeller og variasjoner i erfaringer, følelser eller holdninger fra informantene (Malterud, 2017, s. 93). Et sentralt spørsmål vil være om veiledningskompetansen vil kunne bidra til å være et relevant godt middel i en organisasjons læringsstrategi. Analyse og funn i prosjektet vil fremvise ny kunnskap og gi anbefalinger til videre forskning og studier som kan øke kvaliteten og å gi støtte og innsikt til fag- og yrkesopplæringen.

Denne studien bygger på empiri fra åtte intervjuer gjennomført i fire barnehager med variasjon i eierform. En litteraturgjennomgang er utarbeidet i forkant av studien som en metaanalyse til masteroppgaven. Videre støtter studien seg til litteratur og forskningsartikler rundt temaet veiledning, offentlige utredninger, stortingsmeldinger, dokumenter og statistikk fra statistisk sentralbyrå (SSB) og NHO sitt kompetansebarometer, strukturbeskrivelser og trender innen organisasjonslitteratur. Kvantitative data fra forskningsrapporter om fag- og yrkesopplæring, kvantitative data rundt inntak og formidling innen barne- og ungdomsarbeiderfaget, utredning om forskning på voksnes læring og tidligere forskning om fagopplæring i Norge gir underlag og støtte til teori og drøfting.

Strukturen i prosjektet er opptatt av å beskrive Flick (2015) sine karakteristika for oppbyggingen av en kvalitativ forskningsprosess. Til det kvalitative designet, med en fenomenologisk tilnærming, er Giorgi's deskriptive fenomenologiske forskningsmetode valgt som støtte og mal i analysen (Giorgi, 2012). Det legges opp til en tverrgående analyse i utforskningen av prosjektets problemstilling. Forskningen støtter seg til den kvalitative metodelitteraturen til Malterud (2017), til Kvale og Brinkmann (2015), til Johannessen, Christoffersen & Tuft (2016) og til Hesse-Biber & Leavy (2011) sine beskrivelser av «The practice of qualitative research».

Studien avdekker at veiledning beskrives med mange innfallsvinkler, hvor veiledning kan bety både rådgivning, undervisning og veiledning i form av å finne ståsted. Refleksjon vektlegges som redskap i veiledning. Hvorvidt veiledning som eget fag utøves bevisst eller ubevisst stilles det spørsmål ved. Egen kompetansebakgrunn uttrykkes som relevant for å fylle oppdraget som instruktør og faglig leder. Et innspill i retning av at det burde vært stilt et høyere kompetansekrav for å tiltre i rollen som instruktør eller faglig leder fremkommer. Relasjonelle forhold som vektlegges bygges gjennom å behandle lærlingen som en vanlig ansatt. Humanistiske verdier fremvises som viktig i dette arbeidet; tillit, respekt, inkludering og vise evne til å lytte, er utpekte verdier. Læring gjennom praktisk arbeid er en fin måte å komme inn i arbeidslivet på. Alle utdanninger burde hatt en slik ordning. Informantgruppen begrunner sine uttalelser med at lærlinger har ulike læreforutsetninger, og at mestringsopplevelser gjennom praktisk arbeid

kan gi ungdom som har møtt utfordringer i en skolehverdag et løft. Læringsen beskrives som en viktig ressurs for barnehagen; de er viktige for barna og de har med seg ny kunnskap fra videregående skole.

I den norske utdanningstradisjonen står verdier som lik rett til utdanning, likeverd og sosial likestilling sentralt. Utdanning er et virkemiddel for sosial, kulturell og økonomisk utvikling. Det handler om å legge til rette for at enkeltindividet forberedes til et yrkesliv. Vi trenger et utdanningssystem som gir vekst og mestring, som styrker den enkeltes muligheter for å bidra i samfunns- og yrkesliv (Forskningsråd, 2009, s. 10).

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Problemstilling.....	11
1.3 Avgrensing.....	12
1.4 Struktur.....	13
2. Teori	15
2.1 Veiledning – tradisjon og forankring.....	15
2.1.1 Yrkesfaglig veiledning – to modeller.....	18
2.1.2 Læringsmodellen.....	19
2.1.3 Modellen handling og refleksjon.....	21
2.2 Et sosiokulturelt læringsperspektiv.....	23
2.2.1 Kompetanse – å utvikle en personalressurs.....	27
2.2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen.....	30
2.2.3 Kolb`s lærings sirkel	31
2.3 Læringsordningen.....	33
2.3.1 Behov for forskning knyttet til fag- og yrkesopplæringen.....	36
2.3.2 Barnehagesektoren	37
3. Metode.....	38
3.1 Valg av forskningsdesign.....	39
3.2 Valg av respondenter	43
3.3 Søknad til Norsk senter for dataforskning (NSD).....	45
3.4 Intervjuguide – semistrukturert intervju	47
3.5 Presentasjon av utvalg.....	48
3.6 Transkribering.....	50
3.7 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.....	53
4. Forskningsresultater – analyse, drøfting og funn	57
4.1 Hvordan beskriver bedriftene veiledning som institusjonelt arrangement?	58
4.1.1 Veiledning	59
4.1.2 Kompetanse	64
4.1.3 Relasjon.....	67
4.2 Hvordan beskriver bedriftene veiledning som læringsaktivitet?	68
5. Diskusjon - oppsummering	78

5.1	Hvilken relasjon finnes mellom veiledning og bedriftens beskrivelse av utvikling av en personalressurs?	79
5.1.1	Læringsaspekt.....	80
5.1.2	Relasjonelt aspekt.....	84
5.1.3	Utvikling av en personalressurs	85
5.2	Oppsummering.....	88
6.	Konklusjon	90
7.	Litteraturliste	92
8.	Figurer og tabeller	96
9.	Vedlegg	97

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mesterlære er en av de mest tradisjonsrike læringsformene i norsk utdanningshistorie. Et kjennetegn ved mesterlæren var at svennene vandret omkring og søkte kunnskap der den fantes, ofte på tvers av landegrensene. I Tyskland kalles en svenn fremdeles for «Wandervogel» som en illustrasjon på vandringen. Svennen lærte ved å arbeide sammen med sin mester (Nielsen & Kvale, 1999, s. 5). Innlæringen foregikk i faser hvor lærlingen i den første fasen gradvis lærte faget ved først å være tilskuer til gradvis få et økende ansvar. I fase to når lærlingen var utlært hos sin mester, og i det tilhørende fellesskap, skulle lærlingen bli fortrolig med andre praksiser, hos andre mestere, og i andre fellesskap (Skagen, 2011).

Det er en erkjennelse at vi i Norge har behov for flere fagarbeidere enn det vi utdanner i dag (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2019). I NOU 2019:2, Fremtidige kompetansebehov II, fremvises kompetansebehovet vi står overfor. Hvordan kan vi påvirke til at det utdannes flere fagarbeidere? Mulig kan forutsetninger bringes inn i samfunnsdebatten når det gjelder lærlingeordningen¹. Hvordan ser partene i arbeidslivet lærlingeordningen som en mulig ordning for å rekruttere inn faglært arbeidskraft? Ser bedriftene deltakelse i lærlingeordningen som et samfunnsansvar? Samsvarer ungdommens interesser med de utdanningsmuligheter som tilbys? Enkelte av utdanningsprogrammene innen fag- og yrkesopplæringen samsvarer for dårlig med etterspørsel etter kompetanse i arbeidslivet. Regjeringen har startet en gjennomgang av tilbudsstrukturen for å styrke relevansen av fag- og yrkesopplæringen hvor ny struktur lanseres kommende år i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 24). Denne fagfornyelsen innebærer for de videregående skolene endringer innen utdanningsprogram, fornyelse av fag og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

¹ Lærlingeordningen – sentral institusjon for opplæring av fagarbeidere til Norsk arbeidsliv. Omfatter opplæring i bedrift, og er en kontraktsfestet opplæring mellom lærling og bedrift. Fører frem til fag-/svennebrev-/ kompetansebrev (Høst, 2008, s. 17).

Lærlingeordningen ble formalisert i yrkesopplæringen til den form vi kjenner den i dag gjennom Reform-94 (Høst, 2008, s. 17). Dagens skolereform, kunnskapsløftet (LK06), ble innført i 2006. LK06 er den første skolereformen som har kvalitet som et hovedgrep, og dagens skole står i disse dager opp i en omfattende gjennomføring av kompetanseheving for alle landets lærere. Fornyingen av skolens læreplaner er også et ledd i denne satsingen. Internasjonale målinger er gjennomført, og de viser at elevens læringsutbytte har økt siden innføringen av LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). Læring er en prosess, og det påpekes i Meld. St. nr. 21 (2016-2017) at tidlig læring bidrar til mer læring, (s 8).

Hvor mye tid skal vi sette av til veiledning for lærlingen? Hva har lærlingen krav på av veiledning når han/hun er hos oss, får jeg ofte spørsmål om fra faglig ledere og instruktører som skal starte opplæringen av en ny lærling i egen bedrift. Jeg jobber som rådgiver i et opplæringskontor, nærmere bestemt Opplæringskontoret for offentlig sektor i Østfold (OKOS). Opplæringskontorene er innrettet mot bransjene i arbeidslivet. Utdanningsmyndighetene valgte å stimulere til fremveksten av opplæringskontorene da det i strukturendringen i Reform-94 ble stilt skjerpene krav til kvalitet i fagopplæringen, og da det på 90-tallet var forventet en ekspansjon av fagopplæringen inn i sektorer uten tradisjon for å ta inn lærlinger. Opplæringskontorenes hovedmandat er å ha et særskilt fokus på kvalitet i opplæringen som foregår i bedrift, og at de bidrar til at flere bedrifter velger å slutte seg til lærlingeordningen (Høst, 2008, s. 19). Dette mandatet er nedfelt i Opplæringslovens kapittel fire, § 4-1 til §4-8, forskriften til opplæringsloven §§ 11-1 – §§11-5 og til vedtak i Yrkesopplæringsnemnda 06.03.08, sak PS 16/2008. Som rådgiver, med stedfortrederansvar for daglig leder, har jeg et bredt nettverk ut mot bransjer og virksomheter som legger til rette for opplæring som fører frem et fag-svenne - eller kompetansebrev (Kunnskapsdepartementet, 1998). Mitt engasjement og drivkraft i dette prosjektet er rettet mot bedriftene og deres arena for opplæring. Hvordan legges det til rette for læringen i arbeidslivet, og hvordan beskrives veiledning som et virkemiddel i læringen?

Veiledning er ikke en ny pedagogisk virksomhet. Det finnes sterke tradisjoner for veiledningspraksis i bestemte situasjoner og fagmiljøer, som igjen er med på å sette

sitt preg på hvordan veiledningen utøves. Innenfor den videregående opplæringen er lærlingeordningen, med sine lange tradisjoner innenfor håndverksyrkene, utpekt som en modell for læring (Lauvås, Handal & Ytreland, 2000, s. 57). I de senere årene har det blitt mer og mer vanlig å bruke mester – lærling relasjonen som «bilde» på gode læringssituasjoner. Kvale (1997) i Lauvås (2000) viser til at *læringmodellen* benyttes som en modell for å fremme læring, ikke bare innenfor håndverksyrkene. Den benyttes også innenfor profesjonsutdanninger og i forskeropplæring som er modell for å fremme læring (s.57).

Fagmiljøene finner ingen definisjon de kan enes om rundt veiledning da veiledning må ses i sammenheng med den konteksten den utøves i (Tveiten, 2013, s. 20). Ifølge Tveiten (2013) er det trolig ikke nødvendig heller, men en bevissthet knyttet til hva man gjør i veiledningen, hvorfor man gjør det, og hvordan, er viktig. Manglede forståelse kan medføre at veiledningen kan bli tilfeldig (s. 19). Når veiledning inngår i en faglig virksomhet, er det viktig at den som utøver veiledningen har et faglig fundert innhold i begrepet (Tveiten, 2013, s. 19). Forskning viser, ifølge Arvidsson mfl. (2000) i Tveiten (2013), at veiledning gir økt selvinnsikt og trygghet på egen kompetanse (s. 24).

Videre viser forskning at lærlingeinntaket er konjunkturstyrt (Høst, 2008, s. 17). Det er arbeidslivets dimensjonering som styrer læreplasstilbudet, hvor mange og hvem som får lære plass. (Høst, 2008, s. 34). Bedriftene har ingen plikt i henhold til opplæringsloven til å ta del i lærlingeordningen; bedriftene har en frihet til å velge dette selv. I videregående opplæring løftes overgangen i yrkesfagene mellom opplæringen i skole til opplæring i bedrift frem som en særskilt kritisk overgang (Falch & Nyhus, 2009). Alder og modning kommer til ulik tid i gjennom livets faser (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 33). Elevene som bedriftene tar imot i den videregående opplæringen befinner seg i overgangen fra å være barn til å bli voksne. De skal løsrive seg fra en skolehverdag i klasserommet med venner og kjente, de skal løsrive seg fra foreldre og foresatte, og det forventes at de ved inngangen til et arbeidsliv skal innrette seg etter de plikter og de rettigheter som er definert i arbeidsmiljølov og opplæringslov. Det forventes at de etter hvert begynner å ta ansvar for egne valg og egen fremtid. I et bedriftsperspektiv forventes det kanskje

at de unge skal ha en kompetanse de ennå ikke har lært når de starter opp, gjennom lærlingeordningen.

Flere enn i dag må fullføre videregående opplæring. Dette er en målsettingen som får støtte i norsk forskningsråd som peker på at vi har for lite kunnskap om årsakene til og konsekvensene av at så mange ungdommer, vesentlig gutter, faller utenfor i utdanningssystemet (Forskningsråd, 2009, s. 11). Partene i arbeidslivet og utdanningsmyndighetene har over tid hatt et fokus på denne målsettingen. Flere tiltak og virkemidler har blitt iverksatt. Et forpliktende samarbeid gjennom inngåelsen av en samfunnskontrakt for flere læreplasser er et virkemiddel (Regjeringen.no, 2016). NOU 2019:3, Stoltenberg utvalgets rapport, om hvordan kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår og utvalgets forslag til tiltak som kan motvirke uheldige kjønnsforskjeller, er et annet virkemiddel. Det fremkommer i rapporten at kjønnsforskjellene i opplæringsløpet er betydelige. Skolen skal være til for barn og unge og ikke motsatt. Utvalget foreslår blant annet tiltak som skal gjøre skolen mer rettferdig og interessant for både gutter og jenter, og tiltak for å bedre overgangene i utdanningssystemet. Forskning viser at kjønnsforskjeller i skolen får konsekvenser for videre utdanning, arbeid, helse og familiesituasjoner senere i livet (Kunnskapsdepartement, 2019)

Sosial inkludering er et tredje virkemiddel som norsk sosialpolitikk har fremvist, med en målsetting om at flest mulig i samfunnet vårt skal delta aktivt i arbeidslivet hvor de praktiske løsningene knyttet til inkludering finnes på arbeidsplassen og i arbeidsorganiseringen (Spjelkavik & Frøyland, 2014, s. 21-23). Ifølge Falch og Nyhus (2009) har elever som ikke fullfører videregående opplæring vanskeligheter med å komme inn i arbeidslivet. Opplæringskontorene opererer i dette arbeidsfeltet som et bindeledd mellom *skole* og *bedrift* og jobber for å bidra til å fremme sosial inkludering i samfunnet ved å treffe tiltak for å få flest mulig ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Et frafall i videregående opplæring svekker den sosiale integreringen i samfunnet blant annet ved dårlig arbeidsmarkedstilknytning, større inntektsforskjeller og økt omfang på bruk av offentlige trygd- og stønadsformer. I motsatt fall vil redusert frafall i videregående opplæring kunne bidra til å øke den sosiale velferden i samfunnet vårt, (Falch & Nyhus, 2009).

I NOU 2016:7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn», er begrepet veiledning koblet sammen med begrepet karriere. En overordnet målsetting for NOU 2016:7 er at karriereveiledning skal bidra til befolkningens deltakelse i utdanning og arbeid. EU vedtok i 2008 en resolusjon for å integrere strategier for karriereveiledning i et perspektiv for livslang læring. En målsetting var å utvikle den enkeltes ferdigheter for å kunne foreta karrierevalg, gi barn og unge karriereveiledning for sikrere valg av utdanning og yrke og å gi arbeidstakere karriereveiledning for raskere å kunne bistå i omstilling og over i ny sysselsetting. Veiledning er løftet frem som virkemidlet (Kjærgård, 2016, s. 23).

1.2 Problemstilling

Personalressursen er bedriftens viktigste kapital. De ansattes kompetanse, og hvordan man som arbeidsgiver forvalter denne ressursen blir stadig viktigere for organisasjoners suksess. Systematisk satsning og utvikling av denne ressursen kan bidra til at bedrifter tiltrekker seg og holder på den menneskelige kapitalen de besitter (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 240). Kravene i arbeidsmarkedet endrer seg over tid. I media, fra nasjonalt og politisk hold er det pr dato stort fokus på at arbeidslivet vil trenge flere med yrkesfagutdanning enn det vi utdanner i dag. Arbeidslivet har blitt mer kunnskapsbasert. Det kreves utdannelse og teoretiske ferdigheter om man i dag skal få et varig arbeid (Spjelkavik & Frøyland, 2014, s. 22).

Dette prosjektet setter søkelyset på læringsarenaen ute i bedrift, med en interesse for et bedriftsperspektiv knyttet til hvordan det jobbes systematisk i utviklingen av en personalressurs. Lærlingeordningen har et mandat og en bestilling nedfelt i lov og forskrift hvor det skal legges til rette for veiledning i utviklingen av å lære et fag eller et håndverk. Et mål i prosjektet er å oppnå innsikt i hvordan veiledning beskrives som et virkemiddel i læringen. Større bevissthet rundt hvordan læring skjer i arbeidslivet vil kunne gi innspill til hvordan utvikle kompetansen til de som gir denne opplæringen, og gi innspill til om veiledning som metode er overførbart til andre settinger i utviklingen av en personalressurs.

Følgende problemstilling er utarbeidet i prosjektet:

Hvordan fungerer veiledning som metode for utvikling av en personalressurs innenfor lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft?

Problemstillingen har ledet til tre forskningsspørsmål som det søkes svar på i prosjektets analyse- og drøftingsdel:

- Hvordan beskriver bedriftene veiledning som institusjonelt arrangement?
- Hvordan beskriver bedriftene veiledning som læringsaktivitet?
- Hvilken relasjon finnes mellom aktiviteten veiledning og bedriftens beskrivelser av å utvikle en personalressurs?

En tese til problemstillingen er at veiledning bidrar til å frigjøre menneskers potensiale og til å maksimere deres prestasjoner (Whitmore, 1996), dermed får veiledning både en personlig og en organisatorisk konsekvens.

Arbeidet med problemstillingen har dannet grunnlaget for valg av forskningsmetode i prosjektet. Forskningsspørsmålene og prosjektets tese har dannet grunnlag for utarbeidelsen av en intervjuguide. Prosjektets valg av teori er gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålene, og samtidig har oppbyggingen av en intervjuguide lagt grunnlaget for strukturen i prosjektets analyse og drøftingsdel.

1.3 Avgrensning

Dette prosjektet handler om hvordan aktiviteten veiledning tas i bruk på læringsarenaen i bedrift i fag – og yrkesopplæringen, og om det kan ses koblinger mellom bedriftenes deltakelse innenfor lærlingeordningen og deres rekruttering av faglært arbeidskraft. Det er av interesse å få en dypere kunnskap om hvordan veiledning får en personlig og en organisatorisk konsekvens.

Det har vært et mål å avgrense prosjektet til å gjelde et fag, barne- og ungdomsarbeiderfaget, og til å gjelde en bransje, barnehagebransjen. Bedriftene som er valgt ut er barnehager med variasjon i størrelse og eierform; kommunale barnehager, privat eiet barnehager og barnehagekjeder. Felles for bedriftene er at

de er godkjente lærebedrifter med erfaring innenfor lærlingeordningen. Interessen for å gjøre en undersøkelse i barnehagebransjen har flere innfallsvinkler. Prosjektets metodekapittel redegjør for avgrensinger som er foretatt.

1.4 Struktur

Strukturen i prosjektet er opptatt av å beskrive og følge Uwe Flick (2015) sin trinninndeling for et kvalitativt forskningsdesign (Flick, 2015, s. 86). Til dette benyttes en inndeling over seks deler. Del I innleder prosjektet med et anslag for å vekke leserens nysgjerrighet rundt emnet og en begrunnelse for valg av problemstilling, avgrensing og struktur. Del II beskriver teorien som tematikken støtter seg til. Del III beskriver metodevalget i forskningsprosjektet. Del IV utgjør selve forskningsbidraget med presentasjon av funn. Del V er avsatt til drøfting av funn og del VI presenterer en oppsummering av drøftingen som leder til en konklusjon for prosjektet.

Dette er en fenomenologisk studie som er opptatt av å beskrive og drøfte hvordan en virkelighet oppfattes ut fra et informant perspektiv (Malterud, 2017, s. 95). I en induktiv² tilnærming til problemstillingen drøftes empiri opp mot sosiokulturell læringsteori og eksisterende teori om veiledning. Forskning knyttet til voksnes læring og relevante forskningsartikler, trekkes også inn i drøftingen av prosjektets empiri. Til bearbeidingen av empiri benyttes Giorgi sin mal for analysearbeid (Giorgi, 2012). I del V, «Drøfting av funn», vil prosjektet være opptatt av å se etter likheter og ulikheter knyttet opp mot perspektiv og meningsdannede enheter som er identifisert i prosjektet.

Flick (2015) sin oppbygging av en forskningsprosess beskrives gjennom 13 trinn (Flick, 2015, s. 86). Tabell 1, «Steps of the process in qualitative research», gir en illustrasjon av trinnene i forskningsprosessen. Trinnene kan ses som lineære hvor det er tenkt at de følges trinnvis (Flick, 2015, s. 80).

² Induktiv metode: I en **induktiv fremgangsmåte** innhentes empiri før det kan trekkes slutninger eller fremkomme en teori om et fenomen. Dvs. at et fenomen ved en problemstilling studeres og empiri fremskaffes, før det kan trekkes slutninger og fremkomme en teori om fenomenet (Malterud, 2017).

Qualitative research

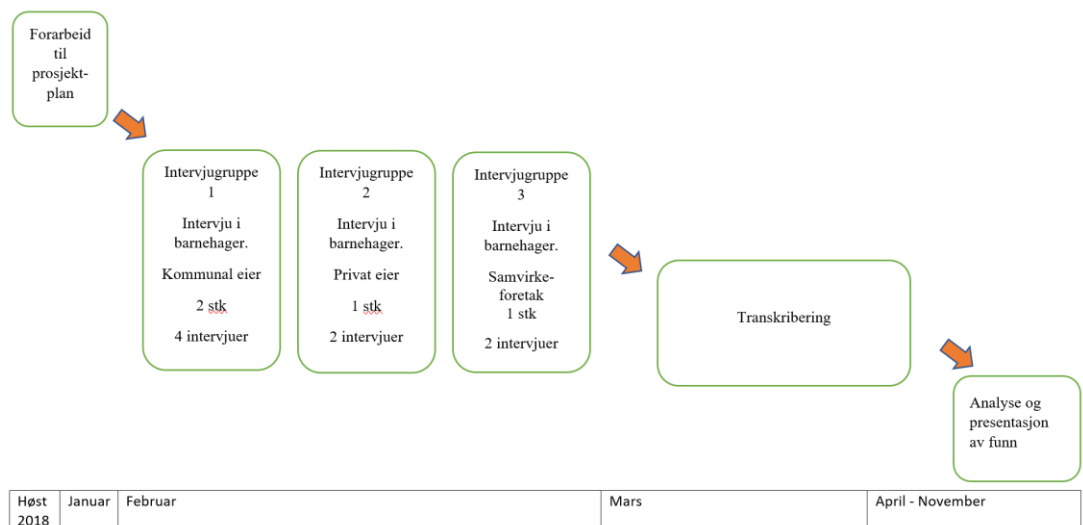
1. Selection of a research problem
 2. Systematic searching of the literature
 3. Formulation of the research question
 4. Development of a project plan or research design
 5. Selection of the appropriate methods
 6. Access to the research site

 7. Sampling of cases
 8. Data collection
 9. Documentation of data
 10. Analysis of data
- Or: Sampling, data collection, documentation of data, analysis of data, comparison of data, sampling of data, data collection, documentation of data, analysis of data, comparison, etc.
11. Discussion of the findings and their interpretations

 12. Evaluation and generalization
 13. Presentation and use of results and new research questions

Tabell 1: «Steps of the process in qualitative research»,(Flick, 2015, s. 86).

Flick (2015) sin tabell for den kvalitative forskningsprosessen gir en mal og disposisjon til forskerprosessen (s.86). En erfaring i prosjektet er at det i praksis er bevegelse frem og tilbake mellom trinnene i forskningen. Ny kunnskap underveis har ført til at beskrivelser i tidligere trinn må justeres og revideres under arbeidets gang. For å gi et visuelt bilde av forskerprosessen, til støtte i å utvikle et forskningsdesign, og for å anslå en tidsplan i prosjektet, er figur 1, «Visuell oversikt over prosjektets tidsplan», utarbeidet. Figuren benyttes flere steder i prosjektet for å synliggjøre hvilke deler av arbeidsprosessen som beskrives.



Figur 1: Visuell oversikt over prosjektets tidsplan, (egen illustrasjon).

Figur 1, «Visuell oversikt over prosjektets tidsplan», viser at det for høst 2018 t.o.m. januar 2019 utføres forarbeid i prosjektet. Intervjuer avtales og gjennomføres i februar 2019 i alt åtte intervjuer. Transkribering gjennomføres i mars 2019 og analysearbeid og drøfting er påbegynt i april 2019. Innlevering er satt til midten av november 2019.

Den innledende delen av prosjektet har gitt et innblikk i prosjektets grunnlag og en forforståelse for problemstilling og forskningsspørsmål. Utdanning er viktig for dagens arbeidsliv. Utfordringer i dagens utdanningssystem peker på at overgangen mellom opplæringen i skole til opplæring i bedrift som en særskilt kritisk overgang. Læringsordningens produksjon av faglært arbeidskraft utgjør rammen i prosjektet. Videre er det i innledningen gitt en beskrivelse av avgrensinger, struktur og tidsplanen i prosjektet. I neste del presenteres det teoretiske bakteppet.

2. Teori

I dette kapitlet presenteres prosjektets teoretiske grunnlag. Innledningsvis presenteres bakgrunn og teori om veiledning, deretter presenteres teorier og perspektiver på læring før begreper knyttet til læringsordningen beskrives. Det teoretiske rammeverket er bygd opp rundt et sosiokulturelt syn på læring, og den valgte teorien kommer inn under dette paradigme. Forskning knyttet til voksnes læring står sentralt, beskrivelser av teori knyttet til didaktikk, David A. Kolb (2015) sin modell for erfaringsbasert læring presenteres, slik at en teoretisk forankring bygges til forståelse og bruk i prosjektet drøftingsdel. Et mål er å gi innsikt og bygge opp et begrepsapparat knyttet til prosjektets problemstilling og presentere de perspektivene som ligger til grunn i prosjektet.

2.1 Veiledning – tradisjon og forankring

I daglig språk bruker vi veiledning unyansert om flere forskjellige områder og situasjoner. Mange vil ha en formening om hva begrepet innebærer, og tilkjennegi at de har gitt eller mottatt veiledning i forskjellige sammenhenger. Ifølge Lauvås og Handal (2000), er det et markant skille mellom kvalifisert veiledning og

veiledning som «ufaglært». De påpeker at veiledning som begrep er et hverdagsord, og med en slik forståelse kan det synes som at hvem som helst kan veilede. Det påpekes at kvalifisert veiledning er krevende, og at det i praksis ofte er meget stor avstand mellom skolert og ufaglært når man går inn i veiledning (Lauvås et al., 2000, s. 23).

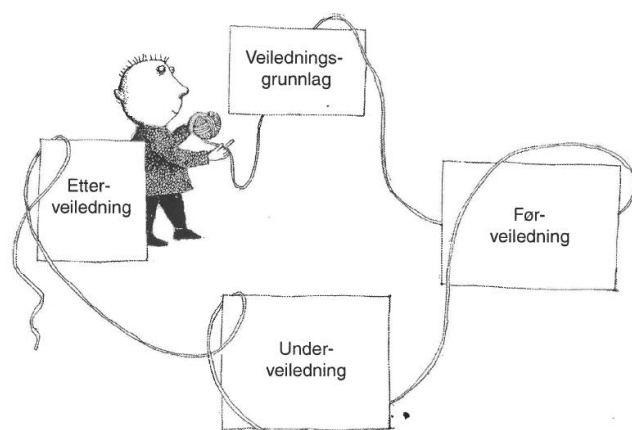
Dialog er en hovedform i veiledning (Tveiten, 2013). Tidlige tegn på at dialog ble brukt som metode, finner vi fra antikkens filosof og samfunnsviter Sokrates (469-399 f.kr) som brukte mye av sin tid til å samtale med folk, og til å stille spørsmål for å få folk til å tenke. Han brukte samtalen som forskningsmetode for å skape refleksjon og reflekterende prosesser (Lars Fredrik Händler Svendsen, 2016). En filosof fra vår tid, Søren Aabye Kierkegaard (1813 – 1855), trekkes ofte frem når begrepet veiledning skal defineres. Handal og Lauvås (2000) siterer Kierkegaards ord slik: «... passe paa at finde han der, hvor *han* er, og begynde der» (s.149). Et sitat som rører ved noe av kjernen rundt begrepet veiledning, hvor veileder må finne ståstedet til den som skal motta veiledning som et utgangspunkt for veiledningen. Når det gjelder veilederen og dens funksjon, kan vi støtte oss til Katzenelson (1979) sin beskrivelse:

Veilederens oppgave er å lede ferden. Å hjelpe til å stille opp flaskene langs veien og dermed være med på å planlegge kursen, men ikke fylle vin i dem. Veilederen er forhåpentlig en kvalifisert samtalepartner, og i de fleste tilfeller ikke mer enn det. Men det er likevel ganske mye. (Katzenelson 1979, s.26-27, her sitert fra Buberg, Hessevagbakke & Riebe, 2004, s.45).

Veiledning brukes med ulik terminologi av ulike yrkesgrupper. Metoder for hvordan veiledning utøves varierer i henhold til bruksområder. Vi kan skille mellom individuell veiledning og gruppeveiledning. Individuell veiledning innebærer et en- til en forhold mellom veileder og fokusperson. Fokuspersonen er her «veisøker» og definert som den som mottar veiledning (Tveiten, 2013, s. 119). Gruppeveiledning er en annen metode. Her har en i gruppen veilederansvaret, eller en ekstern veileder har ansvaret for veiledningen. Veileder har veilederkompetanse. Når veileder er kollega i gruppen, brukes ofte betegnelsen kollegaveiledning.

En rekke virkemidler og innfallsvinkler kan benyttes i veiledning. Dialog er nevnt som hovedform i veiledning, men vi kan tilføye noen virkemidler som kan benyttes i metodebruken: *Speiling* (kopiere kroppsholdninger, sittestilling eller gjenta verbalt budskapet til fokuspersonen i den hensikt at fokusperson ser seg selv slik andre ser han/henne), *sosiometri* (en måte å foreta ulike målinger/kartlegginger i sosial sammenheng ved eksempelvis å måle gruppedeltagelse, måle holdninger, måle følelser i den hensikt å bli bedre kjent i gruppen hvor man kartlegger hvor mange som eksempelvis deler standpunkt om noe o.a), *reflekterende team* (samtale om samtalen, en form for metakommunikasjon, det reflekterende teamet brukes til å «speile», reflektere det gruppen har fortalt) og *meta kommunikasjon* (kommunikasjon om kommunikasjonen, forhold mellom språk og tanke) (Tveiten, 2013, s. 141-275).

Videre kan et veiledningsforløp illustreres slik:



Veiledningsnøster

Figur 2: Veiledningsnøster (Buberg, Hessevaagbakke & Ribe, 2004, s. 87).

Figur to illustrerer at et veiledningsgrunnlag forbereder tema for veiledningen. Før-, under- og etterveiledning danner fundamentet for veiledningen. Førveiledningen klargjør noen forhold rundt veiledningen, eksempelvis hva ønsker fokuspersonen å få ut av veiledningen, hva trenger du hjelp til, hvordan vil du at arbeidet ditt skal vurderes m.m. Underveiledning er selve veiledningssamtalen. Her kan eksempelvis praksistrekanten til Løvlie (1974) i Handal og Lauvås (2000) benyttes som et verktøy (s. 176-177). Etterveiledning handler om å stoppe opp å analysere den

læringen som har funnet sted. Det er refleksjonene til fokuspersonen som skal stimuleres (Buberg et al., 2004, s. 88-89).

Veiledning går i liten grad ut på å formidle et bestemt budskap. Det handler om å rette seg mot og å bistå individers utviklings- og læringsprosess. Veileder har en spesiell rolle, ofte en spesiell kompetanse. Veiledning skiller seg fra undervisning da formidlingsaspektet ikke er så sentralt. Det er som nevnt vanlig å skille mellom veiledning innenfor ulike yrker, profesjoner og utdanninger fordi veiledningens innhold blir forskjellig og derav mengden av betegnelser. Ulik terminologi benyttes for ulike yrkesgrupper hvor eksempelvis psykologer vil bruke terapi som en betegnelse, andre profesjoner vil bruke intervensjon, konsultasjon, supervisjon. Begrepene understreker at veiledningen foregår i en profesjonell sammenheng. Videre kan veiledning kategoriseres innen ulike områder som yrkesfaglig veiledning, personlig veiledning, oppgavefaglig veiledning og studie-/yrkesveiledning (Lauvås et al., 2000, s. 23-54). I dette prosjektet er veiledning avgrenset til teoretisk forankring knyttet til yrkesfaglig veiledning.

2.1.1 Yrkesfaglig veiledning – to modeller

Veiledning dreier seg mye om læring, men også om personlig utvikling, sosialisering, kvalifisering og kompetanseutvikling. Veiledning er en dynamisk prosess hvor interaksjonen mellom mennesker står sentralt. For å skape gode situasjoner for veiledning må konteksten være dynamisk, relasjonell og knyttet til et ønske om samhandling. Veiledning og læring går hånd i hånd, men hvordan disse flettes i hverandre og spiller på hverandre finner vi ulike teoretiske innfallsvinkler til innenfor læringsteori. Den danske filosofen Søren Kierkegaard peker på læreren eller veileders rolle i sitt syn på læring og veiledning. Søren Kierkegaard kan siteres slik:

...nei, det at være Lærer er i Sandhed at være den Lærende. Undervisningen begynner med at Du, Læreren, lærer av den Lærende, sætter Dig ind i hvad han har forstaat, og hvordan har forstaat det.....: Dette er Innledningen, saa kan dere begyndes i en annen Forstand, (Lauvås et al., 2000, s. 66).

Dette kan danne et godt utgangspunkt for en reflekterende veiledning, men det kan også være en utfordring å finne frem til det stedet hvor den lærende er. I praksis kan det ofte være slik at læreplanen, kompetansemålene og arbeidsdagens produksjon og gjøremål danner utgangspunktet for veiledningen knyttet til læresituasjoner ute i bedrift.

2.1.2 Læringsmodellen

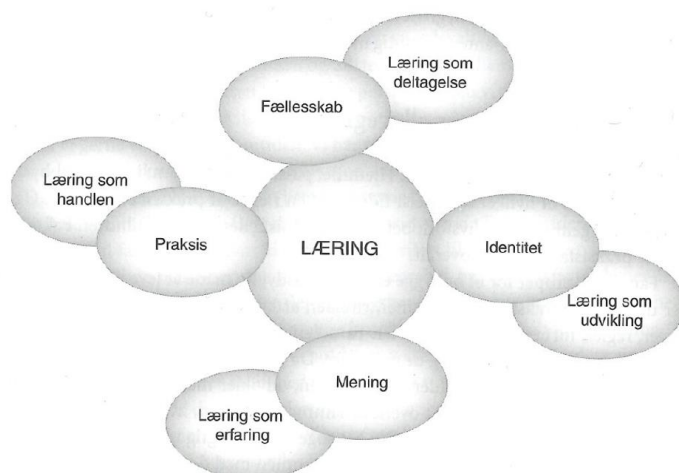
I følge Handal & Lauvås (2000), har vi to tradisjoner eller to modeller for veiledning, som trekkes frem innenfor en yrkesfaglig forståelse av veiledning – «Læringsmodellen» og «modellen handling og refleksjon» (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015; Lauvås et al., 2000, s. 57). *Læringsmodellen* betegnes også som *håndverkstradisjonen* eller *mesterlære*. Mesterlære har lang tradisjon innen yrkesfaglig veiledning, og har en historisk bakgrunn som strekker seg langt tilbake i tid (Lauvås et al., 2000, s. 58-60). Å stå i lære hos en mester har i århundrer vært den vanlige måten unge er blitt innført i de ferdigheter, kunnskaper og verdier som knytter seg til et håndverk og et yrke (Nielsen & Kvale, 1999, s. 17). Begreper som læregutt og læresvenn ble da bruk, der lærlingen observerer og tar imot veiledning på egne oppgaver fra sin læremester. Lærlingen er en «novise» i faget og dyktiggjør seg gjennom å delta i et felleskap med kompetente personer (Nielsen & Kvale, 1999).

Hvordan kan vi forstå mesterlære i dag, i det tjuende århundre? I vår tid er mesterlære satt i system innenfor lærlingeordning. I Kvale (1999) finner vi at betegnelse mesterlære brukes i mange forskjellige former, og på mange områder. Kvale (1999), hentet fra Encyclopedia Britannica (1996), definerer mesterlære (apprenticeship) slik:

Mesterlære (apprenticeship) er utdanning i en kunst, et fag, et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser (Nielsen & Kvale, 1999, s. 18) .

Eller fra det det franske språket kan mesterlære (*apprenticeship*) oversettes med *apprendre* som betyr å lære eller begripe, (Webster's 1968) i (Nielsen & Kvale, 1999, s. 18). Det som kjennetegner begrepsdannelse rundt ideen om mesterlære, er at læring er noe som skjer mens man tar del i praksis; ikke i undervisning. Læringen finner sted gjennom at man lærer gjennom praksis i et felleskap, man lærer gjennom samhandling og interaksjon med andre, innlæringen deles opp trinnvis på veien mot å beherske et fag. Læringen oppnås gjennom utførelse, øvelse, imitasjon og evaluering av praksis (Lauvås et al., 2000, s. 58-59).

Når det gjelder mesterlære som læringsform er litteraturen opptatt av å skille mellom to hovedperspektiver av mesterlære som læringsteori. Det ene perspektivet er knyttet til en personorientert forståelse og den andre er knyttet til en desenterert forståelse. I den personorienterte forståelsen er tanken at mester - lærling relasjonen er det sentrale. I dette perspektivet vil lærlingen observere og imitere handlingene til sin mester, og vil etter hvert søke å ta opp i seg utøvelsen av faget og samtidig være opptatt av å kopiere mesterens fakter, ord og uttrykk. Innenfor denne forståelsen vil altså lærlingen etter hvert begynne å tenke og føle som sin mester. I den desentererte forståelsen av mesterlære fremheves lærlingens deltakelse i praksis. I dette perspektivet er praksisfellesskapet det sentrale. Det er ikke bare forholdet til mesteren som danner grunnlaget for læring, men at kunnskapen ligger i relasjonene i praksisfellesskapet. Tilegnelsen av kunnskap skjer gjennom deltakelsen i denne sosiale praksisen (Nielsen & Kvale, 1999, s. 92).



Figur 3: Komponenter i en sosial teori om læring, (Illeris, Mikkelsen & Damkjær, 2000, s. 153).

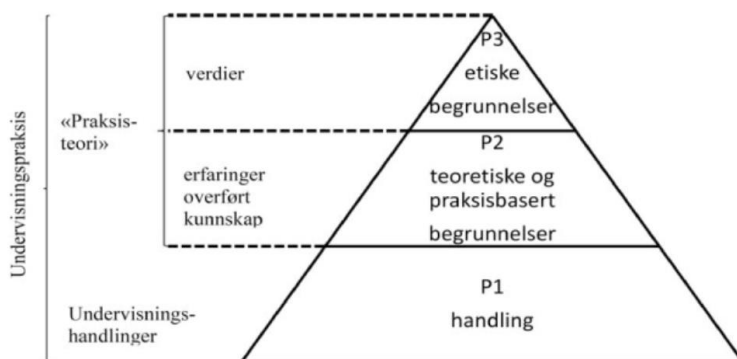
Figur tre ovenfor illustrerer de fire hovedtrekkene ved mesterlære i et desentrert perspektiv på læring. De fire hovedtrekkene beskriver at læring finner sted gjennom fellesskap, identitet, mening og praksis. Læring beskrives som fellesskap, hvor deltakelse i et praksisfellesskap fremmer læring. Læring beskrives som utvikling av en identitet; hvor en gradvis tilegnelse av en faglig identitet er en del av læreprosessen. Læring beskrives som mening, hvor erfaring og evaluering av praksis fremmer læring. Læring beskrives som praksis, hvor læring gjennom handling er det essensielle. Summen av disse elementene danner en forståelse for hvordan læringen skjer tilknyttet en forståelse av sosial teori om læring (Illeris et al., 2000, s. 153).

Innenfor lærlingeordningens rammer er ofte opplæringen i bedrift lærlingens første møte med et arbeidsliv. I denne modelltankegangen, at læring skjer gjennom opptakelse i et *praksisfellesskap*, vil synlige tegn på læring være at lærlingen, etter hvert som man tilegner seg ferdigheter, kunnskaper og verdier som råder i praksisfellesskapet, går fra å være perifer deltaker til å bli tatt opp i praksisfellesskapet. *Identitet* bygges gradvis og trinnvis på veien til å beherske faget – i tilegnelsen av en faglig identitet. Læringen foregår også gjennom *handling* hvor det er mulig å observere og imitere mesteren, men også andre i praksisfellesskapet. *Evaluering* er også et element i læringen gjennom en veksling mellom å utføre handlinger og å motta tilbakemeldinger på utført arbeid. Det er et kontinuerlig samspill og en vekselvirkning mellom disse fire elementene i innlæringen (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Tanken her er at den som lærer gradvis beveger seg fra å være nykommer til å bli fullverdig medlem av dette praksisfellesskapet. Det å bli tatt opp som fullverdig medlem er et synlig tegn på at læring finner sted. I denne modelltankegangen fra «novise» til «ekspert» betraktes ikke veiledning som en egen aktivitet (Lauvås et al., 2000, s. 58).

2.1.3 Modellen handling og refleksjon

Modellen handling og refleksjon har ifølge Handal og Lauvås (2000) ingen lang tradisjon å støtte seg på. Sammenlignet med *Læringsmodellen – mesterlære*, er

modellene ulike når det gjelder teorigrunnlag. Samtidig kan de være hensiktsmessige å kombinere i praksis (Lauvås et al., 2000, s. 57). Kort beskrevet sikter *modellen handling og refleksjon* mot å utvikle kunnskap gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling. En bevisstgjøring rundt egen yrkeskunnskap, som igjen øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen. En bevissthet rundt å hjelpe andre til å utvikle seg ut i fra sitt eget erfaringsgrunnlag, uten at den som veileder presser egne oppfatninger på den som blir veiledet (Lauvås et al., 2000, s. 65-68). «... passe paa at finde han der hvor han er, og begynde der», jf. sitat Søren Kierkegaards, er essensielt (Lauvås et al., 2000, s. 149). Ståstedet til den lærende, sett opp imot den kompetansen som den lærende skal skaffe seg, er et utgangspunkt. Den som mottar veiledning er hovedpersonen. Veiledningen foregår i situasjoner der handlingen er det primære. I Handal og Lauvås (2000) refereres det til Schön (1996) som sier at refleksjon over praksis vil gi ny forståelse av praksis og mulighet for endring og utvikling (Lauvås et al., 2000, s. 70). Et verktøy for refleksjon over yrkespraksis kan være praksistrekanten til Løvlie (1974) som illustrerer tre nivåer av viten (Buberg et al., 2004, s. 28).



Figur 4: Praksistrekanten (Lauvås et al., 2000, s. 177).

Figur fire illustrerer at praksistrekanten er et hjelpemiddel for avklaring av den enkeltes praksisteori, hvor praksis involverer tre nivåer av viten; P1 handlinger, P2 erfaringer og P3 verdier. Praksis består av mer enn konkrete handlinger. På P1 nivået beskrives handlinger. På P2 nivået beskrives hvorfor man handler som man gjør, praktiske og teoretiske begrunnelser for handlingene. På P3 nivået beskrives etiske og verdimeslige begrunnelser for handlingene (Buberg et al., 2004, s. 28-29). Veiledningen tar utgangspunkt i å utvikle refleksjonsnivået i den enkeltes egne

praksisteori, som igjen fører til at det knyttes nye erfaringer og teorier til den. Tanken er at ubevisst kunnskap og handlinger bearbeides og omdannes til bevisst kunnskap og bevisste handlinger (Lauvås et al., 2000, s. 179).

2.2 Et sosiokulturelt læringsperspektiv

Teorier om læring kan deles inn i fire hovedgrupper; behavioristiske, kognitive, konstruktivistiske eller sosiokulturelle læringsteorier. De ulike teoriene vektlegger ulike elementer og vektlegger ulike innfallsvinkler til hvordan læring oppstår og utvikles. Om det er ytre motivasjon gjennom belønning og straff som er drivkrefter for læring, som et behavioristisk³ syn støtter seg til, eller om det er indre motivasjon som er drivkraft for læring, slik kognitivistene⁴ er opptatt av, vil være avgjørende for hvordan læringen tilrettelegges for den enkelte (Dysthe, 2001, s. 39). John Dewey (1859 til 1952), amerikansk filosof, pedagog og psykolog, regnes som en av grunnleggerne innenfor pragmatisme⁵ og konstruktivismens tanker. Tenkningen er et redskap for handling. Dewey har inspirert, med sitt pragmatiske syn på kunnskap, til det sosiokulturelle læringsperspektivet. Han predikerte at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet, og at konteksten dette foregår i er viktig. Han er kjent for utsagnet «Learning by doing». Grunntanken bak hans filosofi, er at det er gjennom handling menneskene lærer, derfor er kunnskap i stor grad de handlingene menneskene gjør. Mennesker lærer kontinuerlig, og Dewey var opptatt av at skolen måtte legge til rette for læring gjennom praktiske handlinger. Innenfor Dewey sitt syn på læring ligger det en grunntanke om å utvikle samfunnets borgere til å bli selvstendig tenkende individer med vekt på innlæringen av demokratiske verdier som likhet, samarbeid, trygghet og tillit (Dewey & Wrang, 2005, s. 104-105).

³ Behaviorismen, en psykologisk retning utviklet i USA av Edward Lee Thorndike (1874-1949), John B. Watson (1878 – 1958) Burrhus Fredric Skinner (f.1904), vektlegger at læring skjer gjennom ytre påvirkning og blir synlig gjennom en reaksjon: Stimulus – respons. Menneskets indre liv, tanker og følelser tas det lite hensyn til da det ikke er observerbart (Imsen, 2005, s. 22-24).

⁴ Kognitive teorier om læring, inspirert av Piaget (1896 – 1980) er mer opptatt av å utforske menneskets indre verden, hvordan hjernen organiserer kunnskap, og de indre mentale prosessene som er aktive, og som mennesket vil tolke og vurdere før handling (Dysthe, 2001, s. 38).

⁵ Pragmatisme: Pragmatismen betoner menneskelige handlinger og behovet for å løse problemer. Innenfor denne filosofiske retningen anses all viten som feilbarlig og reviderbar. Våre normer og verdier forstås som vaner, utviklet gjennom handlinger og problemløsning gjennom livet (Cascardi, 1990).

En annen kjent psykolog, som bygger videre på et sosialkonstruivistisk perspektiv og som knyttes til et sosiokulturelt syn på læring, er Lev Vygotskij (1896 – 1934). Vygotskij løfter frem at det ikke bare er individet alene som skal analyseres, men man må alltid studere individet i sitt sosiokulturelle miljø. Læring skjer i et fellesskap med språk som en hovednøkkel. Kunnskap finnes mellom mennesker, og vi lærer i samhandling med andre. Læringen betegnes som grunnleggende sosial hvor individene kan ulike ting og bidrar med sine erfaringer (Imsen, 2005, s. 210-211).

I et sosiokulturelt syn på læring er dialogen, samspillet og relasjoner mellom mennesker det sentrale. All læringen foregår i en sosial kontekst. Det er gjennom dette samspillet sosiokulturelle ressurser blir skapt, og det er gjennom dialog og refleksjon de blir ført videre i en læringsprosess. På læringsarenaen i bedrift, vil et sosiokulturelt perspektiv på læring være opptatt av å beskrive at det er gjennom samspillet og deltakelsen med andre at læring skjer. Forutsetninger for læring har ikke bare med det som skjer i den lærende sitt hode, men det handler også om omgivelser og grunnleggende behov som trygghet og tillit som byggesteiner for læring, hvor språk og kommunikasjon er sentrale virkemidler i læringen (Dysthe, 2001, s. 33).

Dysthe (2001) sorterer fremstillingen av et sosiokulturelt læringsperspektiv gjennom seks sentrale aspekt: 1) Læring er situert, 2) Læring er grunnleggende sosial, 3) Læring er distribuert, 4) Læring er mediert, 5) Språket er sentralt i læringsprosesser og 6) Læring er deltakelse i et praksisfellesskap. De ulike vinklingene avhenger videre av om læringsperspektivet som ønskes vektlagt er psykologisk, samfunnsvitenskapelig eller humanistisk orientert (s.55). Læringen i de ulike perspektivene vil ta seg ulikt ut om vi tilnærmer oss det med utgangspunkt i voksnes læring i arbeidslivet, læring hos barn og unge i et utdanningssystem eller læring hos små barn i en barnehage (Dysthe, 2001, s. 68). Innenfor læringeordningens rammer, hvis man følger normalmodellen, starter læretiden for ungdommene det året de fyller 18 år og strekker seg to år frem i tid. Vi befinner oss i dette prosjektet på en arena for (unge)voksnes læring i arbeidslivet, og prosjektets teoretiske forankring hører inn under samfunnsvitenskapens område og til humanistisk psykologi. Med en innretning mot humanistisk psykologi, er prosjektet

opptatt av å legge vekt på forståelsen av det enkle mennesket, med dets tanker, vurderinger, valg og verdier.

Innenfor teorier om læring anses mesterlære tradisjonen som situert læring (*situated learning*) (Lave, Wenger & Lave, 2003). De seks sentrale aspektene som beskrives ovenfor er av den grunn gjenkjennbare fra den desentrerte beskrivelsen av mesterlæremodellen hvor flere av de samme komponenter innen sosial læringsteori fremkommer. For å gi en dypere forståelse av nevnte komponenter innenfor sosial læringsteori, utdypes punktene. Punkt en, *situert læring (situated learning)*, bygger på en forståelse av at læringen skjer gjennom deltakelse i en sosial praksis. Læringen defineres gjennom personens forandrede deltakelse i en forandrende sosial praksis, fra perifer til full deltakelse i et praksisfellesskap (Lave et al., 2003, s. 8). Situert læring viser til at det dreier seg om hvilke sammenhenger læringen foregår i. Vi handler med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer, ut fra det vi bevisst eller ubevisst oppfatter at omgivelsene krever eller tillater; handling og praksis konstituerer hverandre (Säljö & Moen, 2001, s. 131).

Situasjonen og omgivelsene spiller en rolle for handlingen. Spørsmålet «Hvordan går det?», vil sannsynligvis bli besvart ulikt om det stilles av en kollega på et pauserom eller om det stilles av samme kollega, men i en setting hvor man har gjort avtale om en veiledningssamtale. På pauserommet ligger det en forventning om et generelt svar på hvordan det går, mens det i veiledningssamtalen ligger en forventning om at det eksempelvis er trivsel eller arbeidsmessig fungering samtalen vil dreie seg om.

Punkt to, læring er *grunnleggende sosial*, handler om hvordan omgivelsene påvirker oss og hvor relevante de oppleves for det som skal læres. Den rollen som andre personer spiller i læringsprosessene, går ut over det å gi stimulans og oppmuntring for individuell konstruksjon av kunnskap. Interaksjon med andre i læringsmiljøet er avgjørende for både hva som blir lært og hvordan (Dysthe, 2001, s. 44). Det betyr at alle i et arbeidsfellesskap er av betydning for læringen som foregår. Punkt tre, læring er *distribuert*, fremviser at personene i et praksisfellesskap kan ulike ting, og læringen fordeler seg mellom personer (Dysthe, 2001, s. 45). Igjen tydeliggjøres det at personene i et arbeidsfellesskap kan ulike ting, og vil gjennom dette kunne medvirke til læring på hver sin måte. Samme

arbeidsoperasjon kan utføres ulikt, og da ligger det læring i å kunne observere og imitere andres atferd.

Punkt fire, læring er *mediert*, blir brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, om det er personer eller annet støtte materiell (artefakter). De intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til påvirker hvordan vi forstår omverdenen og for hvordan vi handler. Da kunnskap er fordelt, må også læringen være sosial og mediert. (Dysthe, 2001, s. 46). Barnehagebransjen har god tilgang til utviklet materiell til støtte i læringen, og bransjen er pålagt gjennom bemanningsnorm og pedagognorm å knytte til seg fagpersoner med relevant kompetanse.

Punkt fem, *språket er sentralt* i læringsprosesser. I alle disse prosessene er kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker helt sentralt. Vi kan bruke språket til å oppnå ulike formål. Språket fremstiller holdninger, og vurderinger (Dysthe, 2001, s. 48). Vygotskij er særdeles opptatt av hvordan språket medierer verden for oss, og forholdet mellom språk og tenkning. Wertsch (1991) i Dysthe (2001) understreker at språket er det viktigste kulturelle redskapet mennesket har, og dermed er språket i en særstilling når en skal studere læringsprosesser (s.56). Den sosiokulturelle teorien legger til grunn at språk har tre funksjoner. En utpekende funksjon ved at vi kan navngi det som er rundt oss, en semiotisk funksjon som innebærer en relasjon mellom språklige uttrykk, det vil si at det skapes sammenhenger i språket. Dette gir språket mening og sammenheng. Til sist en retorisk funksjon, som er måten vi bruker språket på for at det skal gi mening (Lave et al., 2003). Til situasjoner hvor veiledning utøves, kan veiledningen tillegges kvaliteter som gir språklig stimuli gjennom samtalen som utøves. Det er en erkjennelse at veiledning er mer enn ord, og at refleksjon kan påvirke til trening i å sette ord på erfaringer, tanker og følelser.

Punkt seks, læring er *deltakelse i et praksisfellesskap*. I dette perspektivet på læring legges det vekt på hele individet og praksisarenaen som gjensidige størrelser, hvor læring skjer gjennom deltagelse i praksis uansett hvilken pedagogiske form som danner læringskonteksten (Lave et al., 2003, s. 40-41). Menneskers tenkning må forstås i forhold til den sosiale virksomhet det er en del av (Säljö & Moen, 2001, s.

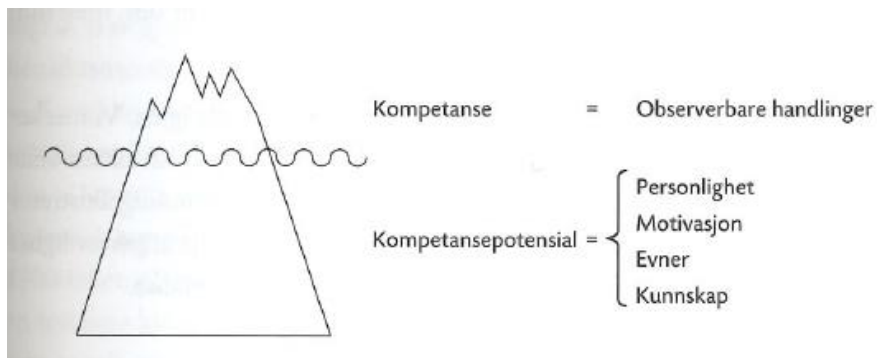
131). Barnehagene utgjør praksisfellesskapet dette prosjektet henvender seg til hvor den enkelte, barna, kollegaer i egen avdeling og alle ansatte i barnehagen utgjør dette fellesskapet. Samspillet i dette fellesskapet fremmer læring og kan handle om å lære alt fra hvordan rutiner og aktiviteter gjennom en dag følger på hverandre, til hvordan det forventes at kommunikasjonen med barna, foreldre eller kollegaer skal utøves.

2.2.1 Kompetanse – å utvikle en personalressurs

I mars 2017 offentliggjorde Kunnskapsdepartementet en kunngjøring til regjeringen med tittel «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen». I Meld. St. nr 21, (2016-2017) fremgår det at «Kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet. Utdanning gir muligheter for alle» (s. 5). For å møte morgendagens arbeidsmarked, må det bygges kompetanse hos dagens unge. Kompetanse er et nøkkelbegrep innen vår arbeidsmarkedspolitik. Begreper som *intellektuell kapital* og *humankapital* er med på å understreke i et bedriftsperspektiv at de ansatte er en verdsett ressurs (Skorstad, 2015, s. 24). Våre unge er arbeidslivets viktigste ressurs. Vårt lands velferd avhenger av denne arbeidskraften. Vi kan si at arbeidslivet bærer velferden derfor er gode arenaer for opplæring og utdanning, både i skole og i bedrift, viktige for vår fremtidige velferd.

I Norge og i de nordiske landene legges det opp til et styresett som har fått tilnavnet «den nordiske modellen». Den nordiske modellen vokste frem i før- og etterkrigstiden, på tidlig 1900 tall. Den hadde sin vekst og formgivings periode under industrialiseringen i Europa. Prinsippene som kjennetegner den nordiske modellen er at det legges opp til effektivitet og likhet. Andre kjennetegn er små åpne økonomier, velutviklede velferdsordninger, og et organisert arbeidsliv hvor arbeidstakerorganisasjonene står sterk. Institusjonelle betingelser i den nordiske modellen forutsetter et samarbeid mellom hovedaktørene i arbeidslivet, velferdsstaten og den økonomiske politikken, som en triangel modell. Det er et jevnbyrdig maktforhold mellom de kollektive aktører i arbeidslivet, staten, arbeiderbevegelsen og arbeidsgiverne. Det legges opp til en langsiktig investering i menneskelige ressurser, kunnskap og mobilisering av arbeidskraft. Det investeres i utdanning for alle (Dølvik, 2013, s. 13).

I den enkelte bedrift vil det variere hvordan det legges opp til å jobbe for å utvikle kompetanse i en personalgruppe. Kompetansebegrepet er vidt, og hva slags kompetanse som etterspørres styres ofte av produksjon, marked, etterspørsel og kundegrupper. Kompetansen som bygges i dagens utdanningssystem må henge sammen med arbeidslivets behov. Kompetanse som begrep kommer av det latinske ordet «competentia» som betyr samsvar. I følge Kahlke og Schmidt (2000) i Skorstad (2015) kan vi dele kompetanse inn i to deler; *kompetanse* som betraktes som observerbare handlinger, og *kompetansepotensiale* som betraktes som elementer som er mindre synlige som personlighet, evner, motivasjon og kunnskap (s. 30-31). Figur fem gir en illustrasjon av en slik inndeling av kompetansebegrepet.



Figur 5: En metafor som illustrerer forholdet mellom kompetanse og et kompetansepotensiale (Skorstad, 2015, s. 31).

Figur fem illustrerer at forholdet mellom kompetanse og kompetansepotensialet kan betraktes som et isfjell. Kompetanse, er observerbare handlinger, handlinger som utføres som er synlig for andre. Kompetanse illustreres i metaforen som den delen av et isfjell som ligger over vannflaten. En arbeidstakers kompetansepotensiale vises i illustrasjonen som personlighet, evner, motivasjon og kunnskap, og utgjør den delen av et isfjell som ligger under vannflaten som ikke er synlig for andre.

I denne erkjennelsen er kompetansspotensialet ikke like enkelt observerbart, men desto viktigere å få tak i. Kompetansspotensialet kan romme en forståelse av hvem arbeidstakeren er. Personligheten vises gjennom verdigrunnet til den enkelte, som igjen er med på å påvirke valg og hva som motiverer arbeidstakeren. I utviklingen av en personalressurs vil en bevissthet rundt kompetansspotensialet være et hjelpemiddel for dypere innsikt i utviklingspotensialet til den enkelte (Skorstad, 2015, s. 32-33).

Handal og Lauvås (2000) beskriver at de i 1982 lanserte begrepet praksisteori som bygger på forståelsen til Polanyi (1966) som uttrykker: «...we can know more than we can tell» (s. 87). Oversatt til norsk betyr det at vi vet og kan mer enn vi kan forteller eller gi uttrykk for. Denne form for kunnskap er vanskeligere definerbar og betegnes i faglitteraturen som *taus kunnskap*. Med taus kunnskap menes den erfaringsbaserte kunnskap og viten som utvikles i utøvelsen av en aktivitet, fag eller yrke. Taus kunnskap lar seg ikke så lett uttrykke verbalspråklig, og kan være kunnskap den enkelte ikke er seg så bevisst. Den tause kunnskapen rommer forestillinger om virkeligheten, verdier, holdninger, følelser og ferdigheter (Lauvås et al., 2000, s. 90). Handal og Lauvås (2000) lanserer betegnelsen *innforstått kunnskap* som en bedre betegnelse for taus kunnskap (s. 90). Beskrivelser av kompetanse og kompetansspotensialet kan sammenliknes med beskrivelser av taus kunnskap, hvor kompetansspotensialet innehar komponenter av taus eller innforstått kunnskap.

På hvilken måte blir dette viktig i dette prosjektet? På læringsarenaen i bedrift skal det utforskes hvordan veiledning beskrives som et verktøy for læring i en forståelse av at teorikunnskaper og kunnskaper som den enkelte tilegner seg i praksis integreres i hverandre. Det er en sosialiseringssprosess som pågår, hvor vi i et sosiokulturelt perspektiv på læring ser sosialiseringssprosessen som et viktig element i yrkeskvalifiseringen. Det er ikke bare gjennom dokumentasjon av yrkesmessige ferdigheter at lærlingen beveger seg fra status som perifer deltaker til fullverdig medlem av praksisfellesskapet (Lauvås et al., 2000, s. 94)

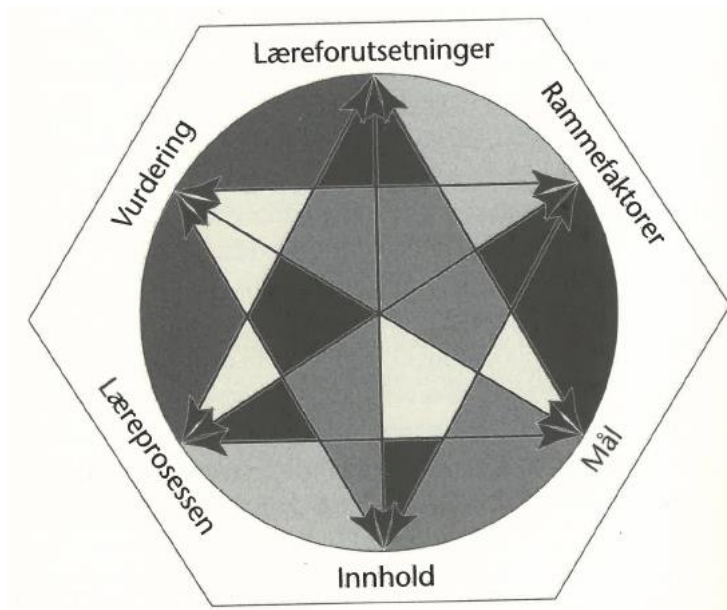
Polanyi (1966) i Handal og Lauvås (2000) mener at all kunnskap forutsetter taus kunnskap hvor han deler kunnskap inn i explicit knowledge og tacit knowledge,

eller eksplisitt og implisitt kunnskap. Med eksplisitt kunnskap menes dokumenterbar kunnskap som kan dokumenteres og beskrives. Den er synlig gjennom dokumenter og data i form av vitnemål, kompetansebevis og andre dokumenter og beskrivelser som dokumenterer kunnskap og kompetanse. Med implisitt kunnskap (tacit knowledge) menes kunnskap det er vanskeligere å artikulere, vanskeligere å vite at vi har, kunnskap som er vanskeligere å beskrive og dokumentere. Denne form for kunnskap omfatter personlighet, evner, motivasjon og kunnskap. I veiledningssammenheng er implisitt kunnskap en viktig kategori da den gir et grunnlag som vi baserer våre handlinger på (Lauvås et al., 2000, s. 89, 90, 98).

2.2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Læringsmodeller kan være nyttige hjelpemiddel som bidrar til bredde, innsikt og økt forståelse når det legges til rette for læring i en arbeidssituasjon. Hvordan foregår innlæringen av et fag ute i bedrift? Hva slags aktiviteter legger instruktør og faglig leder opp til når den enkelte skal lære bort noe innenfor sitt kunnskaps- eller ferdighetsområde. Didaktikk handler om *hvordan* det legges til rette for læring. Hvordan den som legger til rette for læringen velger å formidle sitt budskap. Vil instruktøren i en barnehage legge vekt på å be den lærende å observere han eller henne i en setting hvor det for eksempel skal gir opplæring i innhold og gjennomføring av en samlingsstund, eller vil instruktøren velge å formidle hvordan dette foregår gjennom en samtale om samlingsstunden? Hiim og Hippe (1991) definerer didaktikk som: «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring (s.29). Didaktikken defineres her som selve læreprosessen hvor det foregår en vekselvirkning mellom praktisk undervisning og en refleksjon over undervisningen som har funnet sted.

Den didaktiske relasjonsmodellen er utviklet som et hjelpemiddel og en bevisstgjøring rundt forskjellige elementer det i en læresituasjon bør tas hensyn til. Modellen er tenkt som et verktøy for systematisk gjennomtenkning av en konkret didaktisk situasjon.



Figur 6: Den didaktiske relasjonsmodellen, (Hiim & Hippe, 2001, s. 24).

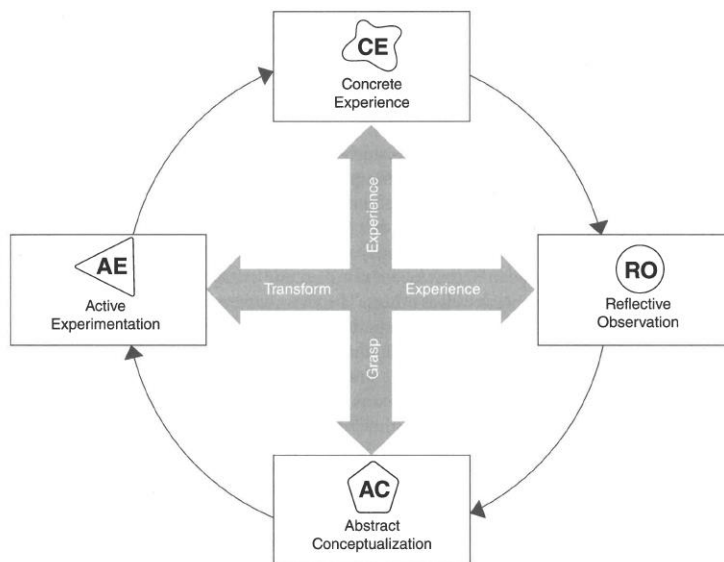
Figur seks viser at den didaktiske relasjonsmodellen består av elementene læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering. Piler er trukket på kryss og tvers mellom alle elementene. Modellen illustrerer at det er et gjensidig samspill og en avhengighet i en læringsituasjon mellom den lærende sine læreforutsetninger, hvilke rammefaktorer som er rådende, mål som skal nås, hvilket innhold som skal formidles, hvordan læreprosessen vil forløpe og hvilke vurderinger som gjøres. Den som skal lære bort ansvarliggjøres i større grad da modellen synliggjør at det er flere forhold det bør tas hensyn til utover det innholdet som er tenkt formidlet (Hiim & Hippe, 2001, s. 24).

2.2.3 Kolb`s lærings sirkel

I et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor læring oppstår gjennom handling og i samspill med andre, kan David A. Kolb (2015) sin teori om erfaringsbasert læring være et utgangspunkt, og gi støtte og bevissthet til hvordan læring kan beskrives (s. 68). I en bedrift vil et arbeidsfellesskap bestå av mange ulike individer, med hver sin kompetanse og erfaringer. Arbeidstakerne har ulik ansiennitet og roller i dette arbeidsfellesskapet i kraft av sin utdanningsbakgrunn, og i kraft av den stilling den enkelte skal besette. Arbeidstakerne vil bidra inn i fellesskapet på ulike måter, og en interaksjon og et samspill oppstår. Hvem skal gjøre hva, hvordan skal oppgaver

utføres, hvordan gis det tilbakemeldinger på gjennomførte oppgaver? Slike refleksjoner kan løftes frem i samspillet på arbeidsplassen.

Kolb (1984) i Illeris (2000) åpner opp for at refleksjon rundt hvordan det tilrettelegges for at læring fremmer læring, samtidig som han vektlegger at individer lærer på forskjellige måter (s.47). Tidligere erfaringer og tilegnet kunnskap gir liv til hvordan ny kunnskap oppfattes, tolkes og erverves. Læringen er erfaringsbasert (Kolb, 2015, s. 50). En lærings sirkel kan bidra til forståelse for at det foregår et samspill mellom prosesser som er innbyrdes avhengig av hverandre for at læring skal forgå. Figur syv viser Kolb`s lærings sirkel.



Figur 7: The Experiential Learning Cycle, (Kolb, 2015, s. 51).

Figur syv viser en illustrasjon av Kolb`s Experiential Learning Cycle, eller på norsk, Kolb`s lærings sirkel. Sirkelen viser at læring er en sirkulær prosess som foregår på ulike nivåer. Kolb (2015) deler sin lærings sirkel inn i fire områder. Områdene kan beskrives som a) læring oppstår gjennom handling (AE), b) læring oppstår gjennom erfaringer (CE), c) læring oppstår gjennom observasjon og refleksjon (RO) og til sist d) læring oppstår gjennom planlegging og ny handling gjennom aktiv eksperimentering (AC). Lærings sirkelen illustrerer at det er et samspill mellom disse stadiene (s. 51).

Kolb (1984) i Illeris (2000) fremsatte sine argumenter for at læring er en sirkulær prosess som foregår på ulike nivåer (s. 47). Kolb (2015) beskriver at læring oppfattes som to prosesser som er aktivt avhengig av hverandre for at læring skal foregå (s. 51). På den ene siden foregår det en ekstern samspillsprosess mellom individet og dets omgivelser hvor interaksjon med omgivelsene er sentral. Samtidig, og på den andre siden, skjer det en indre mental tilegnelses- og bearbeidingsprosess hvor impulsene fra omgivelsene kodes, integreres og settes i sammenheng med tidligere erfaringer og læring. Læringen foregår i sløyfer med en stadig veksling mellom de ulike posisjonene. Det varierer fra person til person hvordan læringen formes og hva som tas inn hos den enkelte (Illeris et al., 2000, s. 57). Individet er ikke passive tilskuere, de bidrar gjennom sine handlinger til kontinuerlig å gjenskape og fornye sosiokulturelle mønstre (Säljö & Moen, 2001, s. 130).

2.3 Lærlingeordningen

Utdanning er viktig for at vi skal lykkes som enkeltindivider og for at vi skal kunne ta del i samfunnet. Gjennom utdanning vokser vår forståelse for andre mennesker, kulturer og globalisering frem. I den norske utdanningstradisjonen står verdier som likeverd, lik rett til utdanning og likestilling sentralt. Utdanning har en egenverdi, og utdanning er et virkemiddel for sosial, kulturell og økonomisk utvikling. Utdanning skal både forberede for yrkeslivet, legge grunnlaget for enkeltindividets vekst og mestring og styrke den enkeltes mulighet for å bidra konstruktivt til et fellesskap (Forskningsråd, 2009, s. 10). Verdigrunnlaget i grunnopplæringen finner vi i formålsparagrafen til opplæringsloven. Den lyder som følger:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid med og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (Forskningsråd, 2009).

I Norge er utdanning gratis, og vi har en obligatorisk tiårig grunnskole. Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, har rett til tre års videregående opplæring (Regjeringen.no, 2018, s. 36). Figur åtte gir en visuell oversikt over det norske utdanningssystemet.

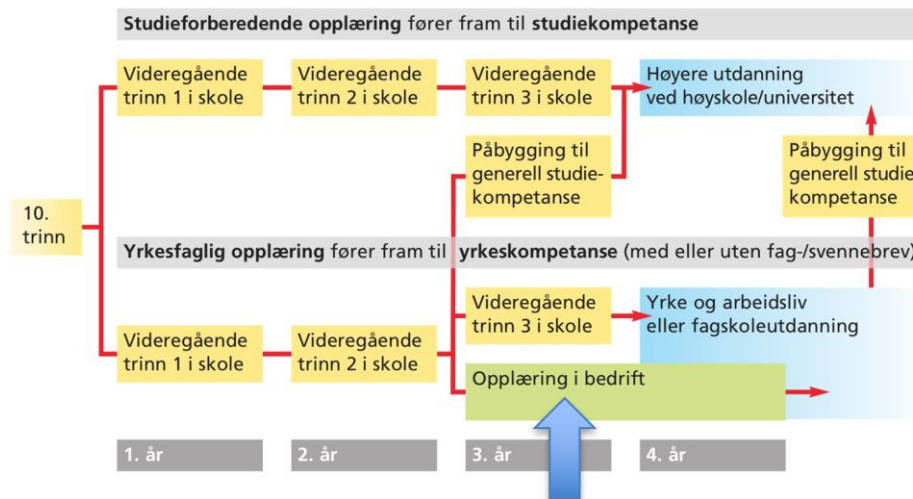


Figur 8: Visuell oversikt over det norske utdanningssystemet (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Figur åtte viser at videregående opplæring bygger på en tiårig grunnskole. Universitet eller høyskoler er neste trinn i utdanningssystemet for de som ønsker å studere videre på et høyere nivå. Fagskoler kan også være et valg innen høyere utdanning. Andre private aktører og folkehøgskoler er alternative valg i det norske utdanningssystemet.

Den videregående opplæringen fører frem til *studiekompetanse*, *yrkeskompetanse* eller *grunnkompetanse*. En grunnkompetanse innebærer at eleven får en kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse.

(Kunnskapsdepartementet, 1998, s. § 3-3). Strukturen i den videregående opplæringen ser slik ut for kommende skoleår 2020-2021:



Figur 9: «Struktur i videregående opplæring», (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Figur ni viser at den videregående opplæringen kan føre frem til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Den studieforberedende opplæringen, som fører frem til studiekompetanse, spenner over tre år opplæring i skole. Den yrkesfaglige opplæringen, som fører frem til yrkeskompetanse, spenner over tre år i skole eller to år i skole og to år i bedrift. De blå rutene viser muligheter for utdanning på høyere nivå etter endt videregående opplæring. Den blå pilen markerer opplæringen i bedrift, som er den læringsarenaen dette prosjektet retter seg mot. Opplæringen i bedrift refereres til som lærlingeordningen.

Lærlingeordningen kan beskrives som en sentral institusjon for opplæring av fagarbeidere til norsk arbeidsliv. Lærlingeordningen omfatter den delen av opplæringen som foregår i bedrift. Innenfor yrkesutdanninger som har opplæring i bedrift er «to + to modellen», to år i skole og to år i bedrift, hovedmodellen (Høst, 2008, s. 18). Lærebedriften godkjennes av fylkeskommunen for å kunne ansette lærlinger og lærekandidater⁶. Opplæring i bedrift formaliseres gjennom en kontraktsfestet avtale; gjennom en lærekontrakt eller en opplæringskontrakt. Innenfor lærlingeordningen kan man i Norge velge mellom rundt 200 forskjellige utdanninger, og opplæringen i bedrift fører frem til fag-/svennebrev, eller kompetansebrev (Høst, 2008, s. 17). Opplæringsloven med forskrift beskriver

⁶ Lærekandidat: For en lærekandidat signeres det en **opplæringskontrakt** med en lærebedrift. En opplæringskontrakt fører frem til en kompetanseprøve, som er en mindre omfattende prøve enn fag-/svenneprøven. Sluttkompetansen er et kompetansebrev og utdanningen har ført lærekandidaten frem til en grunnkompetanse i et fag (fylkeskommune, 2017).

rettigheter og plikter for lærebedrift og lærling. I avtalen om å ansette lærlinger er det i lov og forskrift definert to ulike roller i oppfølgingen av en lærling – rollen som faglig leder og rollen som instruktør. Ansvar og roller er beskrevet i opplæringsloven. Utdrag fra opplæringslovens §4-3 beskriver rollene slik:

Ei lærebedrift må kunne gi ei opplæring som tilfredsstillende krava i forskrifter etter § 3-4 om innhaldet i opplæringa. Ei lærebedrift skal ha ein eller fleire fagleg kvalifiserte personar (fagleg leiar) som har ansvaret for opplæringa, og skal sjå til at opplæringslova med forskrifter blir oppfylt. Kvar enkelt bedrift skal ha ein eller fleire instruktørar som står føre opplæringa av lærlingane, praksisbrevkandidatane og lære kandidatane (Kunnskapsdepartementet, 1998).

2.3.1 Behov for forskning knyttet til fag- og yrkesopplæringen

Staten har en klart definert interesse og rolle i at vi i landet vårt har et godt, velfungerende utdanningssystem. For å øke gjennomføringen innen videregående opplæring, og en målsetting om at alle kvalifisert søkere skal få et tilbud om læreplass, er staten helt avhengig av et partssamarbeid. Staten, gjennom skolen klarer ikke dette alene. Mye forskning foreligger rundt fag- og yrkesopplæring på metaanalyse nivå⁷ (Lai, 2013, s. 93). I følge norsk forskningsråd er det et behov for mer kunnskap knyttet til fag- og yrkesopplæringen og til forskning knyttet til voksnes læring (Forskningsråd, 2009, s. 8). Det er arbeidslivets dimensjonering som styrer læreplassstilbudet på hvor mange og hvem som får læreplass. Det kan være grunn til å reise spørsmålet om ungdom som starter på yrkesfaglige utdanningsløp i realiteten har den samme retten til treårig videregående opplæring som andre i utdanningsløpet da konkurransen om å få en læreplass er tøff innenfor mange yrkesfagretninger (Høst, 2008, s. 34). I dette prosjektet er det interessant å se etter relasjonen mellom veiledning og bedriftens bruk av lærlingeordningen i deres beskrivelser rundt opplæringen av faglært arbeidskraft. En av de viktigste prosesser for enhver organisasjon, er å rekruttere, lære opp og treffe rett i ansettelsen av nye medarbeidere (Schein, Kolstad & Gulsrud, 1982, s. 30).

⁷ En metaanalyse gir et oversikts bilde over statistiske analyser, og viser resultater som gir et overordnet perspektiv på funn som er gjort i enkeltstudier innenfor et forskningsområde (Lai, 2013, s. 93).

Staten investerer i sine borgere ved å legge til rette for utdanning. I Meld. St. nr. 21, (2016-2017), Lærelyst tidlig innsats og kvalitet i skolen, fremgår det at staten har et systemansvar for hele skolesektoren, og et særlig ansvar for å sikre likhet i kvaliteten på opplæringstilbudet på tvers av kommuner og fylkeskommuner. Opplæringsloven setter rammen for at nasjonale myndigheter skal kunne sikre at elevene skal få et likeverdig opplæringstilbud. Det er gjennom lov og forskrift at statens forventninger til lokale skolemyndigheter defineres. Stortinget vedtar formålsparagrafen for skolen, og beslutter der hva som skal være skolens grunnleggende samfunnsmandat. Nasjonale myndigheter fastsetter læreplanene i fag, og hvordan skolen skal prioritere timetallet mellom skolefagene, (s.11). Vi står i disse dager foran en fagfornyelse av grunnskole og videregående opplæring hvor alle læreplaner revideres for å gjøre dem mer relevant for fremtidens behov for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.3.2 Barnehagesektoren

Ifølge St. Meld. nr. 41 (2008-2009), Kvalitet i barnehagen, trådte retten til barnehageplass i kraft i 2009. Det betyr at alle barn gis like muligheter til barnehageplass, noe som gir en forutsigbarhet for foreldrene. Full barnehage dekning har vært et mål for regjeringen, hvor det har vært tatt et kraftttak for å bygge ut barnehager og redusere priser. Et stort flertall av barn i alder et til fem år tilbringer mye tid i barnehagen. Barnehagene har derfor en viktig rolle i samfunnet vårt, hvor barnehagene har et stort medansvar for at barn får en trygg og god oppvekst (s.5).

Barnehagesektoren er den læringsarenaen dette prosjektet henter sin empiri fra. Barnehagene vil kunne identifiseres som formelle organisasjoner (Schein et al., 1982, s. 21-26). Barnehager i Norge varierer i størrelse, eierform, og pedagogisk plattform og barnehagene styres etter barnehagelovens formålsparagraf. Den norske barnehagemodellen bygger på helhetlige pedagogisk tilnærming til omsorg og læring og respekt for barndommens egenverdi. Et godt barnehagetilbud må sikres uavhengig av om barnehagen er privat eller offentlig, liten eller stor, gammel eller ny. Det er et mål at barn skal oppleve glede, mestring, lek og læring i barnehagen. Gode barnehager formidler verdier og holdninger og gir barn grunnleggende ferdigheter (D. k. kunnskapsdepartement, 2009, s. 6). En

rammeplan for barnehagene er utviklet som et styringsdokument for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre ble det i 2018 vedtatt en ny bemanningsnorm og pedagognorm for barnehagene som setter føringer for antall ansatte pr. barn. Pedagog- og bemanningsnorm setter rammer for formell kompetanse i barnehagene. Læringer telles ikke i bemanningsnormens rammer (Udir.no, 2018).

Det vil i dette prosjektet være interessant å identifisere barnehagene i henhold til eierform og størrelse. Er barnehagen en liten bedrift, med horisontal struktur⁸ og lavt kontrollspenn, eller er den en stor barnehage hvor en vertikal struktur⁹ kommer til syne (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 63-64)? Bedriftenes organisering setter rammer for ressurser og drift og grad av sentralisering¹⁰. I en mindre barnehage vil trolig eier jobbe med alt fra å delta i produksjonen til å opptre som daglig leder, i motsetning til større barnehager som er organisert med flere ledernivåer. Hvordan og hvor beslutninger tas vil variere. Bedriftene i dette prosjektet varierer mellom privat- og offentlig organisering.

Den neste delen av prosjektet omhandler metode og valg av forskningsdesign.

3. Metode

I kapitlet metode vil det gjøres rede for metodiske valg og det teoretiske perspektivet forskningen i prosjektet støtter seg til. Det formelle forarbeidet og etiske avveininger beskrives. Valg av respondenter, utviklingen av en intervjuguide, en redegjørelse rundt hvordan datainnsamlingen har forgått og en beskrivelse av hvordan avgrensinger er foretatt, vil fremkomme fortløpende. Avslutningsvis formidles prosjektets validitet (pålitelighet), betraktninger rundt reliabilitet

⁸ Organisasjoner med en *horisontal struktur*, har maktstrukturen fordelt på flere ansatte (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 63-64).

⁹ Organisasjoner med *vertikal struktur* har flere hierarkiske nivåer og maktrelasjonene er samlet hos få personer. Organisasjonsteorien bruker begrepet *kontrollspenn* for å illustrere forholdet mellom vertikal og horisontal struktur (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 63-64).

¹⁰ Sentralisert: Dersom beslutningene tas av organisasjonens topp ledelse kaller vi organisasjonen for *sentralisert*. Er beslutningene delegert til flere ledere, kalles organisasjonen for *desentralisert* (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 63-64).

(gyldighet), etiske refleksjoner, konfidensialitet og mulige feilkilder knyttet til studiet.

3.1 Valg av forskningsdesign

«Kunnskap består av mer enn det som kan måles og veies» (Malterud, 2017, s. 11). Det finnes mange former for kunnskap, hvor vitenskapelig kunnskap er en kunnskapsform som kjennetegnes ved at kunnskapen er innhentet og systematisert i samsvar med krav som vår kultur anerkjenner (Malterud, 2017, s. 15-16).

Dette prosjektet bygger på samfunnsvitenskapen og humanistisk psykologi hvor en kvalitativ forskningsprosess med en fenomenologisk tilnærming er valgt. Metoden er induktiv ved at det innhentes empiri før det kan tas stilling til eventuelle mønstre eller variasjoner i studien. Strukturen i prosjektet følger Flick (2015) sin forståelse av en kvalitativ forskningsprosess (Flick, 2015, s. 79-83).

I denne studien er målet å avdekke hvordan en gruppe mennesker beskriver og oppfatter et gitt tema, og deres beskrivelser av praksis. Hvordan beskrives veiledning på praksisarenaen, innenfor lærlingeordningens rammer, rundt opplæringen i bedrift? Didaktisk tilnærming, relasjonelle forhold, mål og innhold i veiledningen er av interesse. Innenfor samfunnsforskningen benyttes i dag både kvantitative og kvalitative metoder og gjerne kombinasjoner av metodene. Valg av metode gjøres ut fra hva som er hensiktsmessig ut fra problemstillingen som skal undersøkes (Kvale et al., 2015). Metodevalget faller naturlig på å gjøre en kvalitativ studie, med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming. Fenomenologi handler om å utforske og beskrive menneskers forståelse og erfaringer. Målet i en fenomenologisk tilnærming er å søke å finne meningen med et fenomen gjennom en gruppe menneskers øyne (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 78).

Videre er det et utall av analysemetoder å velge mellom når man skal presentere et kvalitativt forskningsbidrag (Flick, 2015, s. 81). Det er hensiktsmessig å ta stilling til om det skal gjøres en langsgående eller en tverrgående analyse. I en langsgående analyse følger vi et enkelt eller noe få forløp over tid, mens en tverrgående analyse sammenfatter informasjon fra mange forskjellige deltakere (Malterud, 2017, s. 92-

93). I dette prosjektet er det naturlig å velge en tverrgående analyse i utforskningen av prosjektets problemstilling. (Malterud, 2017, s. 93). Informantene er arbeidstakere innenfor barnehagesektoren, med ansettelse i fire ulike bedrifter. Det er av interesse å avdekke hvordan de bevisst eller ubevisst oppfatter og beskriver veiledning som en del av bedriftens praksis.

Tolkning er en sentral aktivitet i den kvalitative forskningsprosessen hvor forsker studerer sitt materiale og ser etter mønstre (Malterud, 2017, s. 43) Det empiriske materialet vil fortolkes ut fra en hermeneutisk ¹¹ erkjennelsestradisjon. Hermeneutikk omhandler tolkning av meninger i menneskelige uttrykk (Malterud, 2017, s. 28). Hermeneutikk dreier seg om spørsmål knyttet til forståelse og fortolkningen av en tekst (Johannessen et al., 2016). Informantenes utsagn vil beskrives slik de fortøner seg for dem. Intensjonen er å fremvise en objektiv virkelighet. Det er trolig ikke mulig å fremvise full objektivitet da virkeligheten blir tolket gjennom subjektive meninger ut fra forskers perspektiv.

Det er en relasjon mellom forsker og bedriftene i kraft av at bedriftene innehar et medlemskap hos forskers arbeidsgiver. Å forske innenfor eget arbeidsfelt, eller arbeidskultur, vil innebære at jeg som forsker har en rekke oppfatninger og en forforståelse av «virkeligheten der ute». Det er en erkjennelse at dette vil være med på å prege min oppfatning av denne «virkeligheten», noe som igjen vil prege dette arbeidet. Forskers situerte kunnskap¹², gjennom en kulturell og sosial kontekst, er av betydning når en skal tolke og analysere andres meningsytringer. Når en tilkjenner egen posisjon som situerer egen kunnskap, er det enklere for andre å forstå de tolkninger og konklusjoner som trekkes (Malterud, 2017, s. 43).

Etter å ha studert de ulike analysemetodene, faller valget på Giorgi's fenomenologiske analysemetode som støtte og mal til tolkning og analyse av

¹¹ Hermeneutikk er læren om **fortolkning** av tekster. Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) m.fl. gav hermeneutikken dens klassiske utforming. Den humanistiske vitenskapenes metode søker å finne «mening» gjennom å *forstå*, og vektlegger forholdet mellom deler og helhet, («den hermeneutiske sirkel»), og betydningen av kontekst og selvrefleksjon (Malterud, 2017, s. 28).

¹² Situert kunnskap innebærer at kunnskap alltid er utviklet fra en bestemt sammenheng, jf. Donna Haraway (1944-) i Malterud (2017) (Malterud, 2017, s. 43).

prosjektets empiri. Giorgi (2012) har utviklet en veiviser over fire trinn som gir en støtte til hvordan forsker kan gripe an sitt datamateriale. Første trinn i veiviseren omhandler å få en helhetsforståelse av datamaterialet hvor dataene i hvert intervju leses først hver for seg. Andre trinn i veiviseren vektlegger å identifisere meningsdannede enheter. Tredje trinn i veiviseren vektlegger å transformere innholdet i de meningsdannede enhetene fra et hverdagspråk til sammenfattende meningsdannede enheter. Fjerde trinn i veiviseren vektlegger å sammenfatte betydningen av de meningsdannede enhetene for hvert intervju, og identifisere fellestrekk i intervjuene. Fellestrekkene vil danne en generell beskrivelse av fenomenet (Giorgi, 2012).

Når forsker ser etter essensen ved fenomenet som studeres, er det viktig at egne forutsetninger og tolkninger settes i parentes i møte med data. Formålet med den fenomenologiske analysen er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer innen et bestemt felt (Malterud, 2017, s. 95). Giorgi er inspirert av arbeidet til Husserl og Merleau-Ponty (Nielsen & Kvale, 1999, s. 197). Merleau-Ponty (1962) i Kvale (2015), vektlegger at forsker beskriver det gitte så presist som mulig. Målet er å nå frem til essenser, fra å beskrive enkeltfenomener til å søke deres allmenne vesen. Husserl uttrykker at en metode for å undersøke fenomenets vesen kan kalles «fri variasjon i fantasien». Det er om å gjøre å beskrive før forsker varierer et gitt fenomen fritt i dets mulige former. Det som er konstant under de forskjellige variasjonene er fenomenets vesen (Kvale et al., 2015, s. 45). Dette understreker viktigheten av å beskrive før forsker tolker og analyserer.

Giorgi (2012) i Nielsen & Kvale (1999) argumenterer for at utømmelige fenomenologiske beskrivelser av hvordan et fenomen fremtrer vil minske behovet for fortolkninger (s. 197).

Hvordan tekst transkriberes og senere sammenstilles blir avgjørende for essensen ved fenomenet som fanges opp. Setningsoppbygging og tegnsetting er viktige detaljer slik at innholdet gjengir fritt det budskap informantene formidler. Prosjektet er opptatt av læresituasjonen framfor indre kognitive prosesser knyttet til læring. Bedriftene, gjennom informantene sine beskrivelser av veiledning, deres beskrivelser av landskapet for læring, søkes fremstilt. Praksisfellesskap,

identitetsutvikling, læring som deltakelse og evaluering gjennom handling, er hovedelementer i den sosiale praksisen som søkes fremstilt innenfor lærlingeordningens rammer. Relasjonelle forhold og informantenes syn på kompetanse er av interesse. Empirien tolkes og analyseres gjennom trinnene i Giorgi sin veiviser hvor en fremstilling av meningsdannede enheter identifiseres. To tabeller er utviklet til støtte i prosessen for å gi en sammenfatning og et oversiktsbilde over prosjektets empiri.

Tabell to viser et utdrag av en tabell som er utviklet for å gi en sammenfatning og et oversiktsbilde over prosjektets empiri.

Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som læringsaktiviteter	«Essensen av fenomenet» Konklusjon - presentasjon av funn.
Informant (6) har en instruktørrolle, Barne- og ungdomsarbeider					

Tabell 2: Tabelloversikt over funn, (vedlegg 1).

Tabell to er inndelt i kolonnene informant, kompetanse, veiledning som metode, relasjon, veiledning som læringsaktivitet og konklusjon – presentasjon av funn. Tabellen gir støtte i å fremstille en meningskondensering. Transformeringsprosessen fra et hverdagsspråk til sammenfattende meningsdannede enheter, er ført opp i tabellen. Meningsdannede enheter refereres til i Kvale (2015) som meningsfortetting (Kvale et al., 2015, s. 232). Tabellen i sin helhet er vedlagt prosjektet, jf. vedlegg 1.

Ytterligere er en tabell utarbeidet til sammenlikning av funn i henhold til informantperspektiv fra rollen som faglig leder og rollen som instruktør. Tabell tre er utviklet for å se etter og å identifisere fellestrekk i intervjuene.

Forskningsspørsmål	Kategori	Instruktørperspektiv	Faglig lederperspektiv	Presentasjon av funn.	Konklusjon.
		X			
			X		

Tabell 3: Tabell til sammenlikning av informantperspektiv, (vedlegg 2).

Tabell tre gir en oversikt over informantens utdanning og rolle ovenfor lærlingen; rollen som instruktør eller faglig leder. Videre gir tabellen en fremstilling av meningsdannede enheter sortert etter hovedområdene kompetanse, veiledning som metode, relasjon og veiledning som læringsaktivitet. Funn fremkommet fra hver informant vises under siste kolonne; «Essensen av fenomenet», konklusjon – presentasjon av funn.

Tabell tre viser en sortering av informantrollene og er tenkt som et verktøy for å se etter variasjoner i informantperspektivene til faglig leder og instruktør. Tabellen viser beskrivelser av hva informantene legger i veiledning som begrep, og gir en oversikt over generelle funn som er identifisert i samtalen knyttet til veiledning som begrep. Begge tabellene gir et visuelt kildeunderlagt av prosjektets empiri sammenstilt i meningsdannede enheter. Tabellen i sin helhet er vedlagt prosjektet, jf. vedlegg 2.

3.2 Valg av respondenter

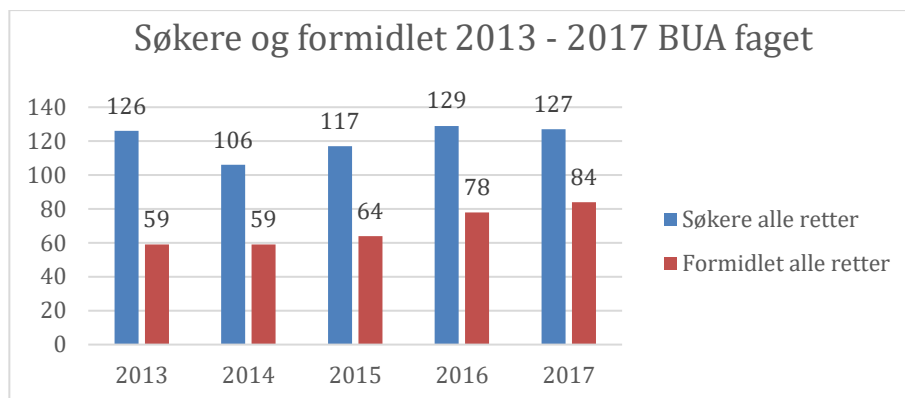
Malterud (2017) påpeker at «all forskning krever utvalgsriterier som fører til at materialet inneholder data om det fenomenet vi vil utforske, samt grunnlag for overveielser om kunnskapens gyldighet og rekkevidde (s.57). En nysgjerrighet og en interesse for hva som skjer i praksisfeltet ligger som en drivkraft i dette prosjektet. Å velge lærlingeordningens rammer, for å få en forståelse av praksisfeltet, er for det første en ramme hvor veiledning er til stede som et

institusjonelt arrangement. For det andre har veiledning gjennom mester - lærling relasjonen historiske røtter langt tilbake i tid som læringsaktivitet og kan knyttes opp mot en sosiokulturell læringsforståelse, og for det tredje ligger oppdraget formalisert og kontraktsfestet gjennom lov og forskrift som en del av dagens utdanningssystem innen videregående opplæring. Det har vært et mål å avgrense prosjektet til å gjelde et fag, barne- og ungdomsarbeiderfaget, og til å gjelde en bransje, barnehagesektoren. Bedriftene som er valgt ut er barnehager med variasjon i eierformene barnehagekjede, kommunal-, og privat eiet barnehager. Felles for bedriftene som deltar i prosjektet er at de er godkjente lærebedrifter med variert erfaring innenfor lærlingeordningen. Informantene som er plukket ut representerer to perspektiv inn, perspektivet fra rollen som faglig leder og perspektivet fra rollen som instruktør, jf. Opplæringsloven §3-4:

«Ei lærebedrift skal ha ein eller fleire fagleg kvalifiserte personar (fagleg leiar) som har ansvaret for opplæringa, og skal sjå til at opplæringslova med forskrifter blir oppfylt. Kvar enkelt bedrift skal ha ein eller fleire instruktørar som står føre opplæringa av lærlingane, praksisbrevkandidatane og lære kandidatane» (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Rollen som instruktør og rollen som faglig leder har et veilederansvar i lærlingeordningen, og de refereres til som veiledere, instruktører eller faglige ledere i dette prosjektets informantunderlag. Informantenes stillingstitler varierer mellom ansatt som fagarbeider, pedagogisk leder og virksomhetsleder. I alt åtte informanter har deltatt i prosjektet og åtte intervjuer er gjennomført. Utvalget som settes sammen må sikter mot å kunne gi et tilstrekkelig rikt og variert materiale inn til det felt som undersøkes. Et tilfeldighetsbasert utvalg kan true gyldigheten til en kvalitativ studie (Malterud, 2017, s. 58).

Bakgrunn for valget om å gjøre en undersøkelse i barnehagesektoren har flere innfallsvinkler. Innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget har det gjennom flere år vært en ubalanse mellom antallet søker til læreplass og antallet opprettede lærekontrakter i faget. Tabell fire, illustrerer ubalansen mellom søkere og antall læreplasser i barne- og ungdomsarbeiderfaget i Østfold for perioden 2013 til 2017.



Tabell 4: Oversikt over søkere og inntak i barne- og ungdomsarbeiderfaget i Østfold for perioden 2013 til 2017, (mottatt på mail fra Østfold fylkeskommune 05.06.2018).

Tabell fire viser en prosentvis variasjon av at det i 2013 var under halvparten av søkerne (46%) som ble formidlet til læreplass. En stigning til 66% vises for søkertallene i 2017. Dette vekker interessen for å få en bredere kjennskap til bransjens engasjement inn mot lærlingeordningen og bransjens behov for rekruttering av faglært arbeidskraft. Videre har det i barnehagesektoren i 2018 kommet en bemanningsnorm og en pedagognorm fra utdanningsdirektoratet som setter føringer for bemanning og ansettelser. Læringer er ikke tatt med i tellingen av ansatte pr barn i bemanningsnormen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). St.meld.nr. 41 (2008-2009), Kvalitet i barnehagen, gir innsikt i bakgrunnen for barnehagesektorens verdigrunnlag, som er preget av grunnleggende verdier som trygghet, medvirkning, lek og læring, og med en intensjon om at hvert barn skal få mulighet til å utvikle seg ut ifra sitt ståsted og eget potensiale (D. k. kunnskapsdepartement, 2009, s. 60). Dette vekker interesse for å gå i dybden å undersøke hvordan de innenfor denne bransjen definerer og beskriver begrepet veiledning, og hvordan de beskriver oppdraget med å omdanne ufaglærte arbeidstakere til faglært arbeidskraft. En forforståelse av et arbeidsfelt er ofte en viktig side som gir motivasjon for å igangsette et forskningsprosjekt rundt et bestemt tema. En forforståelse kan være nyttig for forskerprosessen. På en annen side kan den også bidra til at vi går inn i prosjektet med skylapper og begrenset horisont. Det er viktig at ikke forforståelsen overdøver budskapet fra det empiriske materialet (Malterud, 2017, s. 45).

3.3 Søknad til Norsk senter for dataforskning (NSD)

Forskningsetisk er det gitt tillatelse til gjennomføringen av studien fra Norsk senter for dataforskning (NSD), referansenummer 779509. NSD har i oppgave å vurdere forskning- og studentprosjekter som behandler personopplysninger. De fungerer som et personvernombud for forskning (forskningsdata, 2019). I søknaden til NSD ble følgende dokumenter utarbeidet. En forbeskrivelse av forskningsprosjektet, en redegjørelse for utvalg av informanter, et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring og en intervjuguide.

I forbeskrivelsen av forskningsprosjektet gis det en oversikt over prosjektets problemstilling med påfølgende forskningsspørsmål, teoretisk forankring samt et innblikk i metodevalg for prosjektet. I redegjørelsen for utvalg av informanter begrunnes interessen for å gjøre en studie i barnehagesektoren.

Informasjonsskrivet gir opplysninger om formålet med prosjektet og en begrunnelse for hvorfor temaet i prosjektet er interessant. Hvem som står ansvarlige, bakgrunnen for henvendelsen og hva det innebærer for informanten å delta i studien, gis det utførlig informasjon om. NSD har fokus på personvern og anonymitet. Informasjonsskrivet gir tydelig beskrivelse av hvordan informasjonen skal oppbevares og senere destrueres ved prosjektets avslutning. Informantenes rettigheter og kontaktinformasjon til personvernombud gis det tydelig informasjon om.

I forespørselen om å delta i prosjektet fikk informant med leder ansvar først skriftlig informasjon om prosjektet via en henvendelse på E-post, hvor informasjonsskrivet lå vedlagt. I denne henvendelsen fremgikk det informasjon om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg uten begrunnelse. Deretter ble informantene med leder ansvar oppringt for en muntlig samtale rundt forespørselen. Informantene med lederansvar valgte deretter ut informanter med instruktøransvar til deltakelse i prosjektet; og de videresendte prosjektbeskrivelsen til dem. Et skriftlig samtykke er innhentet fra samtlige informanter før gjennomføringen av intervjuene. Opplysninger behandles på denne bakgrunn. Samtlige informanter responderte positivt på henvendelsen om å delta i prosjektet.

3.4 Intervjuguide – semistrukturert intervju

Det finnes ingen fasit på hvordan en intervjuguide bør bygges opp. De fleste forskere er imidlertid enige om at man bør bruke en intervjuguide for å kvalitets sikre intervjuet. Diskusjonen rundt intervjuguiden går i forhold til teknikker for oppbygging og graden av formalisering. Graden av forhåndsstruktur avhenger av fokus, forskningsspørsmål og utvalgs kriterier. Hva slags studie og hvilke metoder en vil benytte vil være styrende for utformingen av intervjuguiden. I en fenomenologisk tilnærming er det et mål å komme så nær som mulig presise beskrivelser av hva mennesker har opplevd (Kvale et al., 2015, s. 65). Legges det for mye struktur i intervjuguiden vil dette kunne ekskludere betydningen av konteksten som trolig er noe av det mest sentrale i kvalitative studier hvor likeverdige forhold gir respondenten mulighet til å påvirke interaksjonen. Samtidig vil det ved liten eller ingen struktur være fare for å ikke å fange opp viktige fenomener som har betydning for studien (Kvale et al., 2015).

I prosessen med å skrive og forkaste, og skrive på nytt, har problemstilling og forskningsspørsmål gitt retning for spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålene ble vurdert i flere settinger, og et testintervju ble foretatt for å teste ut tidsbruk, rekkefølge og ordformuleringer; en nyttig øvelse før endelig sluttresultat av en intervjuguide forelå. Den kvalitative tilnærming gir prosjektet større fleksibilitet ved at åpne spørsmål benyttes samtidig som det legges opp til åpenhet og tillit i rammen rundt intervjuene (Malterud, 2017, s. 134).

Intervjuene følger en semistrukturert form i sin utførelse, og i alt åtte intervjuer er avholdt. Mellom ytterpunktene strukturerte og ustrukturerte intervjuer finner vi *semistrukturerte intervjuer*, eller *delvis strukturerte intervjuer*¹³(Johannessen et al., 2016, s. 148). En semistruktur gir intervjuer større frihet under intervjuets gang. Intervjuene er gjennomført i bedriftene, det vil si i barnehagene, på leders kontor. Intervjuene er tatt opp på en PC og en mobilenhet. To lydenheter ble valgt for å ha en backup løsning hvis en lydenhet skulle svikte. Intervjuene innledes med

¹³ *Semistrukturerte intervjuer*, eller *delvis strukturerte intervjuer* har større frihet til å bevege seg frem og tilbake i intervjuguidens mal. Spørsmål kan legges til for å få frem dybde i empirien (Johannessen et al., 2016, s. 148).

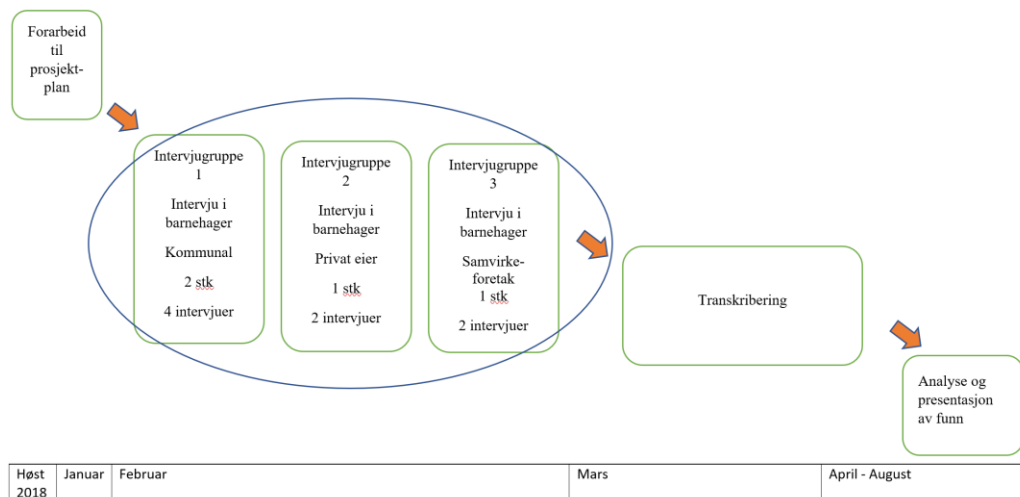
informasjon knyttet til prosjektets formål, og det legges vekt på at det ikke er riktige eller gale svar, men informantenes opplevelser og synspunkter det er interesse for. Innenfor kvalitativ forskning er intervju en vanlig måte å samle inn data på hvor en fenomenologisk tilnærming søker en innfallsvinkel til å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv (Kvale et al., 2015, s. 45). Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål. Registreringer av svar fra informantene utgjør prosjektets data eller prosjektets empiri (Kvale et al., 2015, s. 204).

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at et kvalitativt forskningsintervju kan deles inn i syv faser¹⁴ (s.133). Fasene leder naturlig til hverandre som en lineær prosess (Kvale et al., 2015, s. 138). Problemstillingen og forskningsspørsmålene har gitt retning for spørsmålene det søkes svar på. I oppbyggingen av intervjuguiden er det utarbeidet en innledning som leder inn til temaet i prosjektet. I åpningsfasen er det et bevisst valg at demografiske spørsmål stilles først, som en «oppvarming» til intervjuet. Deretter stilles det spørsmål som informantene enkelt kan svare på, før de noe mer utfordrende spørsmålene knyttet til beskrivelser av læring og veiledning stilles. I følge Schaufel, Nordrehaug et al. (2011) i Malterud (2017) kan samtalen ute i forskerfeltet justeres under arbeidet gang i takt med spørremåte og oppfølging som leder frem til empiriske data (s. 55). Under intervjuenes gang ble noen små justeringer foretatt. Noen spørsmål som omhandlet «*ser du noen bakdeler ved..*», eller «*kan du si litt mer om..*», ble lagt til underveis. Hvert intervju avsluttes med en åpning for om noe ønskes tillagt, og om hvordan det opplevdes å bli intervjuet. Denne avrundning på samtalen gav tilleggsinformasjon til empirien.

3.5 Presentasjon av utvalg

En visuell oversikt over prosjektets tidslinje og utvalget som utgjør prosjektets informantgruppe vises nedenfor.

¹⁴ Et kvalitativt forskningsintervju kan deles inn i syv faser: 1) tematisering, 2) design, 3) intervjuet, 4) transkripsjon, 5) analyse, 6) verifikasjon og 7) rapportering (Kvale et al., 2015, s. 133)



Figur 10: Hentet fra - Figur 1: Visuell oversikt over prosjektets tidsplan, (egen illustrasjon).

Figur ti viser tidslinjen i prosjektet og gir en visuell oversikt over avtalte intervjuer og bedrifter. Utvalget er inndelt i tre intervjugrupper. Intervjugruppene er sortert etter bedriftenes eierskap. Intervjугruppe en gir oversikt over intervjuer utført i kommunale barnehager. Fire intervjuer er gjennomført i to barnehager med kommunalt eierskap. De kommunale barnehagene har tilhørighet i to ulike kommuner i Østfold. Intervjугruppe to gir oversikt over intervjuer utført i privat eiet barnehage hvor to intervjuer er utført. Intervjугruppe tre gir oversikt over intervjuer utført i privat barnehage som er organisert som foreldreieiet barnehage, ideelt samvirkeforetak. To intervjuer er utført i samvirkebarnehagen.

Intervjuene ble gjennomført etter planen i februar måned. Informantene representerer perspektivet fra lærlingeordningens inndeling av rollene som faglig leder og instruktør. I hver bedrift er informantrollen som faglig leder og instruktør representert.

For å gi en visuell oversikt over demografiske data er følgende tabell utarbeidet.

Kjønn	Mann (1)	Kvinne (7)			Sum
Alder	20-29 år (1)	30-39 år (1)	40-49 år (3)	50-59 år (3)	8
Ansiennitet	1-9 år (1)	10-19 år (4)	20-29 år (3)		8
Utdanning	Barne- og ungdomsarbeider (2)	Barnehagelærer under utdanning (1)	Barnehagelærer (3)	Barnehagelærer m/videreutdanning (2)	8

Stilling	Fagarbeider (2)	Pedagogisk leder på dispensasjon (1)	Pedagogisk leder (1)	Daglig leder/styrer (4)	8
Rolle	Instruktør (4)	Faglig leder (4)			8

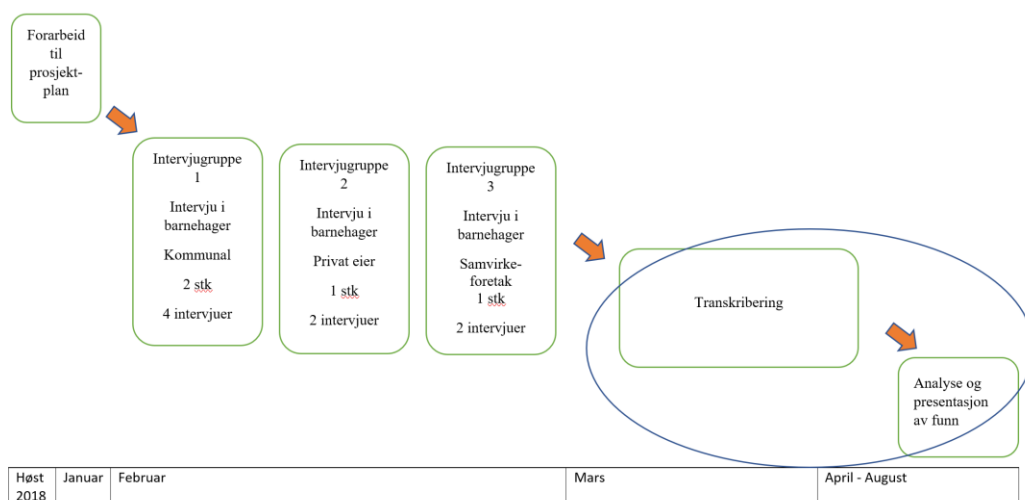
Tabell 5: Sammenstilling av demografiske variabler.

Tabell fem viser at det til sammen er åtte informanter som har deltatt i prosjektet. Når det gjelder kjønn, er informantene én mann og syv kvinner, hvor fire har rollen som instruktør og fire har rollen som faglig leder. En informant er i tjue års alder, en er i tretti års alder, tre er i alder 40 til 49 år og tre er i alder mellom 50 til 59 år. En informant har under 10 års arbeidserfaring, fire har mellom 10 til 19 års arbeidserfaring, og tre har en ansiennitet som spenner over 20 til 29 år. Av utdanning er to av informantene fagarbeidere og fem har barnehagelærerutdanning, en er under utdanning til barnehagelærer og to av informantene med barnehagelærerutdanning har videreutdanninger. To informanter har stilling som fagarbeidere, en har pedagogisk leder stillingen på dispensasjon inntil barnehagelærerutdanning er på plass, en er ansatt som pedagogiske leder, og fire er ansatte med daglig leder eller ansvarlig styrer.

I alt vurderes informantgruppen til å ha en ujevn fordeling mellom kjønn; en mann og syv kvinner. Stillingene i en barnehage er knyttet til utdanningens bakgrunn. Informantene besetter stillinger som ledere med personalansvar, pedagogiske ledere og fagarbeidere. Variasjonen i stillingsansvar og variasjon i utdanningsbakgrunn, alder og ansiennitet, vurderes til å gi en bredde til et informantperspektiv. Informantgruppen har en jevn fordeling mellom rollene inn i lærlingeordningen; fire har rollen som faglig leder og fire har rollen som instruktør. Informantgruppen kan vise til en betydelig ansiennitet. Kun én er under utdanning og har ansiennitet mellom et til ni år.

3.6 Transkribering

En visuell oversikt over prosjektets tidslinje og plan for transkribering og analyse vises nedenfor.



Figur 11: Hentet fra - Figur 1: Visuell oversikt over prosjektets tidsplan, (egen illustrasjon).

Figur elleve gir et visuelt bilde av tidslinjen i prosjektet. Prosessen med å transkribere intervjuene startet først etter at alle intervjuene var gjennomført. Transkriberingen startet i mars måned og pågår en tid ut i april måned.

En erfaring er at transkribering er en tidkrevende prosess, og det hadde trolig vært hensiktsmessig å starte transkriberingen tidligere av tidsmessig hensyn. Underveis i transkriberingsprosessen ble tekst markert, og notater knyttet til markeringene ble skrevet ned i et forsøk på å se etter meningsdannede enheter. En kodeprosess var i gang hvor det ble vekslet mellom å identifisere meningsdannede enheter, som en form for koding, og å lage notater og anmerkninger underveis, som en form for memorering. Dette anses som en viktig del av data bearbeidingsfasen (Hesse-Biber & Leavy, 2011, s. 314). En systematisk tekstkondenseringsprosess¹⁵ var i gang, hvor det ble utviklet ulike tabeller til hjelp i analyseprosessen (Malterud, 2017, s. 97-98). Med utgangspunkt i Giorgi (1985) i Malterud (2017) sin fenomenologiske modell, er første trinn i analysen å få en helhetsforståelse av hvert intervju. I denne fasen er datamaterialet lest igjennom flere ganger, for å tydeliggjøre forståelse og innhold (s.95).

¹⁵ «Systematisk tekstkondensering (engelsk: Systematic Text Condensation-STC) er en pragmatisk metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data» (Malterud, 2017, s. 97). Metoden har likhetstrekk med Giorgi (2012) sin analysemetode, og gir en enkel innføring, over fire trinn, i hvordan en analyseprosess gjennomføres på en systematisk måte (Malterud, 2017, s. 97-98)

En tabell er utarbeidet for å gi en visuell oversikt over tid og omfanget til det transkriberte datamateriale. Det transkriberte datamaterialet utgjør i sin helhet prosjektets empiri:

<i>Intervju nr.</i>	<i>Tid på intervjuet</i>	<i>Tid på transkribering</i>	<i>Antall sider</i>	<i>Antall ord</i>
1	00:27:01	4t 15min	8	3097
2	00:28:35	6t 30min	12	4117
3	00:29:02	5t 22min	16	4039
4	00:28:31	5t 18min	10	4948
5	00:37:23	3t 48min	10	4106
6	00:22:04	2t 19min	9	2312
7	00:30:43	4t	9	4893
8	00:24:09	2t 35min	13	3861
<i>Sum:</i>	<i>3:47:28</i>	<i>34t 11min</i>	<i>87</i>	<i>31373</i>

Tabell 6: Transkribering – tidsbruk pr. intervju, datamaterialets omfang ved antall ord og sider.

Tabell seks viser en oversikt over intervjutid, tid gjennomført på transkribering, antall sider pr. intervju, antall ord pr. intervju og en total summering for hver variabel. Tiden som gikk med til hvert intervju er fra 22:04 minutter til 37:23 minutter. Transkribert tid som er brukt pr. intervju spenner over to timer og nitten minutter til seks timer og tretti minutter. Antall sider pr. intervju spenner over åtte til seksten sider. Antall ord pr. intervju spenner fra 2312 ord til 4948 ord. Total intervjutid viser tre timer, førtisyv minutter og tjueåtte sekunder. I overkant av trettifire timer er benyttet til transkriberingen. Antall sider til transkribert tekst er åttisyv, hvor det totale antall ord omfatter trettien tusen trehundre og syttitre.

En observasjon og en erfaring er at tidsintervallet på intervjuene ligger svært nær hverandre i tid hvor fem av intervjuene avsluttes mellom tjuesyv til tretti minutter. En annen observasjon er at enkelte tekster var vanskelig å transkribere lydrett, da det muntlige språket «løper» i flere retninger; noe som førte til at transkriberingen tok tid. En tredje observasjon er at informantenes verbale hastighet i samtalen gjør

at antall ord ikke nødvendigvis følger helt proporsjonalt med intervjuets lengde. En bevissthet på egen intervjueteknikk og bruk av lyder i eget språk, er ytterligere en erfaring. Tillit til intervjuguidens spørsmål og å tåle stillhet fremkom etter kort tid som en bevisst målsetting, i intervjueteknisk sammenheng. De transkriberte tekstene er en samling av bokstaver og ord, men de utgjør en forskjell, når de settes sammen til informasjon som presenteres inn i en sammenheng (Sträng, Jensen & Sørmo, 2013, s. 43). Analyseprosessen har totalt sammenstilt rundt trettisyv variabler fra intervjuguidens spørsmål som utspiller seg fra i alt åtte informanter.

3.7 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger

Validitet og reliabilitet er to begreper som gir støtte og en mulighet for å innta en granskende og kritisk holdning til eget arbeid. Forskeren bør ha med seg en vurdering av om validitet og reliabilitet er i varetatt i alle forskningens deler, prosesser og steg. Kvale & Brinkmann (2015) sier at det er viktig at forskeren grundig går igjennom resultatene av undersøkelsen for å vurdere om noen av funnene kan skyldes at selve undersøkelsen har påvirket dem (s. 272). Det er et mål i prosjektets fremstilling å fremvise en refleksivitet¹⁶, en konsistens og intersubjektiv formidling av en systematisk analyseprosess (Malterud, 2017, s. 197).

Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapen er en indikator på gyldighet, på om studien faktisk måler det forskere har som målsetting at skal måles (Kvale et al., 2015, s. 276). Hva skal studien fortelle? Svarer informantene på det studien stiller spørsmål om? Kvale (1996) i Malterud (2017) fremviser at indre validitet (intern validitet) eller ytre validitet (ekstern validitet) kan være nyttige stikkord å ha med i vurderingen av validitet. Den indre validiteten vurderer hvorvidt et verktøy, som eksempelvis en intervjuguide, bidrar til å gi presise svar på området som ønskes avdekket. Stilles spørsmålene i retning av det forsker ønsker å frembringe kunnskap om (s. 23)? Ytre validitet handler om kontekst. I hvilken sammenheng kan funn gjøres gjeldene ut over den konteksten de er kartlagt i (Malterud, 2017, s. 24). Forklaringer hvor indre validitet vurderes gir rom for at funn støtter seg til en antatt hypotese rundt et

¹⁶ Å innta en **refleksiv holdning** innebærer å ikke lete etter overraskelser eller konfrontasjoner som samsvarer med egne forestillinger i forskerprosessen. Det å opprettholde refleksivitet krever en aktiv holdning, en posisjon som forsker må vedlikeholde (Malterud, 2017, s. 19).

fenomen. Ytre validitet gir rom for at funn som er gjort av et begrenset omfang kan generaliseres.

I hvilken grad kan resultatene i denne studien trekke gyldige slutninger om det studiet har som formål å undersøke? Det er et mål at svarene som fremkommer i prosjektet og som fremkommer gjennom drøfting mot teori vil fremstå som valide og reliable. I en erkjennelse av at det er behov for mer forskning rundt fag- og yrkesopplæring, og hvor gruppen som bidrar til at det utvikles faglært arbeidskraft til egne arbeidsfelt, ønskes synliggjort. Hvordan forsker går frem for å velge ut og rekruttere til studiet er av stor betydning for hvilke data man får og hvilken tolkning som kan gjøres av innsamlede data (Malterud, 2017, s. 24). I rekrutteringen til studien er det gjort henvendelse på e-post og telefon til lederne i de respektive barnehagene. Dette betyr at forsker ikke har vært i direkte kontakt med halvparten av informantene i forkant av selve intervjusettingen. Leder i den enkelte bedrift har plukket ut informantene som innehar rollen som instruktører. Dette gir på den ene siden forsker et noe objektivt ståsted i utvelgelsen av hvem som deltar, samtidig som det på den andre siden gir lederne, som selv er informanter, en mulighet til å velge informanter med positive holdninger, bred erfaring og relevant kompetanse for oppdraget.

En annen faktor som kan gi en påvirkning til datamaterialet, er at bedriftene, som er godkjente lærebedrifter, har en relasjon til forskers arbeidsgiver, som er et opplæringskontor. Det vil ikke kunne sammenlignes med å forske på egen arbeidsplass, men i kraft av å være medlem i et opplæringskontor ligger det en forventning og et rolleansvar mellom disse to partene. Informantene kan være styrt av en forpliktelse til å avgi og vektlegge positive erfaringer i intervjuene. Datamaterialet bærer ikke preg av at kritiske aspekter er utelatt, men likevel vil ikke forskers rolle kunne fremstå som nøytral ovenfor informantene.

Utdanningsdirektoratet gjennomfører årlig en rapportering hvor lærebedrifter rapporterer og avgir sin evaluering av eget ståsted knyttet til inntak, drift og samarbeid med opplæringskontor og av lærlingeordningen (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette innebærer at informantene med faglig lederansvar er vant til å avgi konstruktiv tilbakemelding knyttet til eget arbeid med

læringer, noe som kan ha bidratt til at andre problemstillinger har blitt løftet frem til drøfting i intervjusamtalen. En slik betraktning kan utfordre validiteten i form av at intervjuet gir svar på andre forhold enn det forsker er ute etter. I innledningen til intervjuene ble det presisert at informantenes beskrivelser var viktige, og deres tanker og oppfatninger knyttet til temaene som ble tatt opp var det essensielle. Etter hvert ble det i intervjuene gitt større rom rundt hvorvidt informantene så noen utfordringer, bakdeler eller hadde kritiske betraktninger til noen av vinklingene i intervjuguiden. En slik dreining har utfordret informantene til å vurdere flere sider rundt temaene som det stilles spørsmål om. En åpning for at tilleggsinformasjon kunne gis avslutningsvis, har gitt bredde rundt informantenes betraktninger.

Reliabilitet

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale et al., 2015, s. 276). Vil studien gi det samme resultatet hvis de samme spørsmålene stilles ved en senere anledning, innenfor de samme rammene, eller vil respondentene endre sine svar i en intervjusetting hvis en annen forsker stiller de samme spørsmålene? En vurdering av om samme resultat kan oppnås hvis andre forskere gjennomfører tilsvarende studie, kan gi svar på grad av reliabilitet. Intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av samme metode (Kvale et al., 2015, s. 276)

Det er i intervjuguidens oppbygging lagt vekt på å benytte åpne spørsmål som en faktor som åpner for at forsker i mindre grad styrer budskapet som fremkommer fra informantene. Ordvalg i spørsmålene som stilles, er en annen variabel som bevisst har vært med i vurderingene rundt hva det er tenkt at studien ønsker å finne svar på. Begreper som faglig identitet, praksisfelleskap, effekter av læring, kompetanse og relasjon er eksempler slike ordvalg. En tredje variabel, som har vært tillagt stor betydning, er en bevissthet knyttet til å gjengi informantenes beskrivelser ordrett, for å få frem nyanser, og for å dempe forsker sin egen uttrykksform. Ordrett gjengivelse har bidratt til at informantbudskapet har fremtrådt tydeligere for forsker. Til tross for refleksiv holdning og en intensjon om intersubjektivitet, kan det ikke utelukkes at forsker sin rolle har påvirket informantene i retning av at svar avgis med positivt fortegn.

Etiske refleksjoner

Ifølge Kvale & Brinkmann er det fire områder som naturlig utpeker seg som det bør tas stilling til i en forskerprosess (s. 102). Det er i forskerprosessen i hensyntatt etiske refleksjoner og er bevisst knyttet til informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskers rolle.

En godkjenning ved Norsk senter for dataforskning (NSD) fremviser at studien har en skriftlig forankring ved høyskolen i Østfold. NSD godkjenningen ivaretar at informasjon om formål, hvordan data oppbevares og senere destrueres, og at kravet til informert samtykke er ivaretatt.

Når det gjelder fortrolighet eller konfidensialitet er alle data i prosjektet anonymisert og ingen data er av en slik art at den er utleverende eller inneholder sensitive opplysninger. En tilfeldig nummerering av informantene, slik at utsagn ikke kan spores tilbake til den enkelte, er vektlagt. Det er i hensyntatt at informantene kjenner hverandre i den enkelte bedrift, men de har ingen kjennskap til hverandre på tvers av bedriftene som er med i prosjektet. Kravet om konfidensialitet kan i noen henseende komme i konflikt med etterprøvbarehet, hvor andre kan vurdere om forskers tolkning holder på bakgrunn av vurderinger som er gjort i prosjektets drøftingsdel. Datamaterialet er ikke av en slik art at det vil stilles krav til etterprøvbarehet. I prosjektets analysedel legges det vekt på å gjengi informantenes utsagn ordrett og i en fortellende form. «Narrativer kan fungere som en måte å strukturere intervjuet på, i analyseringsstadiet» (Kvale et al., 2015, s. 315). En fortelling er både en resonneringsmåte og en representasjonsmåte. Mennesker kan oppfatte verden på en narrativ måte og kan fortelle om den på en narrativ måte (Richardson, 1990 s.21) i (Kvale et al., 2015, s. 315). En fortrolighet til utsagnet opphav tilstrebes.

Videre kan utvalgets størrelse bemerkes som en konsekvens da et lavt antall respondenter bidrar til at det i mindre grad kan trekkes slutninger rundt funn i empirien. Hvorvidt funn som fremkommer i studien bidrar til å gi ny forståelse eller kunnskap innen et bestemt felt, vil ikke kunne fremkomme før analyse, drøftinger og slutninger er fremstilt (Malterud, 2017, s. 21). En bevisst klargjøring av eget ståsted og sin forståelse av hypoteser overfor seg selv og overfor leser, kan være en

annen konsekvens. Det er en erkjennelse at forsker kjenner arbeidsfeltet fra eget ståsted godt. Det kan ikke utelukkes at forskers kunnskap og relasjon til arbeidsfelt og informantgruppen har bidratt til å påvirke til hvilke spørsmål det søkes å finne svar på. Evnen til å utfordre datamateriale i tilstrekkelig grad, gjennom undring hos forsker rundt data som fremkommer fra informantene, kan ytterligere være en konsekvens. Til tross for at en refleksiv holdning tilstrebes kan informasjon som fremkommer oppfattes som selvfølgeligheter for forsker. Det å opprettholde refleksivitet krever en aktiv holdning, en posisjon som forsker må vedlikeholde (Malterud, 2017, s. 19). Informantene vil få eksemplarer av prosjektet tilgjengelig for lesing. Hvordan informantene kjenner seg igjen i datamaterialet vil kunne gi en antydning i retning av en validitets sjekk.

I denne delen av prosjektet er det gjort rede for forskningsdesignet og forhold rundt forskningsprosessen. I den neste delen av prosjektet presenteres en analyse av prosjektets empiri.

4. Forskningsresultater – analyse, drøfting og funn

I dette kapitlet presenteres forskningsresultatene. Analysen, drøfting og funn blir presentert fortløpende, og tar sikte på å identifisere mulige forutsetninger og elementer som ligger til grunn innen veiledning. Empirien er valgt synliggjort gjennom hovedtemaene, *veiledning, kompetanse, relasjon og veiledning som læringsaktivitet*. Analysen legger vekt på en fenomenologisk fremstilling av informantperspektivet, med støtte i teorien som legges til grunn i prosjektet. Fenomenologien fra praksisfeltet beskrives gjennom to rolleperspektiv, perspektivet til instruktør og perspektivet til faglig leder. Intervjuene er gjennomgått deskriptivt, jf. vedlegg 1: *Tabelloversikt over funn* og jf. vedlegg 2: *Tabell til sammenlikning av informantperspektiv*. Tabellene gir støtte til bearbeiding av empirien, til visuell fremstilling av funn og til dokumentasjon og sporbarhet knyttet til funn. Korte sammendrag er utarbeidet til hvert hovedtema. Sitater fremstilles i kursiv.

Merleau-Ponty i Kvale (1999) understreker at det er om å gjøre å beskrive et fenomen før man fortolker og forklarer, og innvender at det ikke finnes noe indre

menneske, mennesket er i verden, og det er i verden det kjenner seg selv (Nielsen & Kvale, 1999, s. 197). Med støtte i ovenfor nevnte vil prosjektet ikke se etter forklaringer knyttet til indre kognitive prosesser, men bygge analyse og drøfting rundt bekrivelser av praksis.

4.1 Hvordan beskriver bedriftene veiledning som institusjonelt arrangement?

«Savner i forkant mer innsikt i hvordan ting er organisert fra opplæringskontoret sin side, hva kreves av meg som instruktør, hva som forventes, innsikt i opplegget med å ha lærling».

Slik forteller informant (3), fra et instruktørperspektiv, at hun kunne ønske seg mer informasjon i forkant av at hun gikk inn i rollen som instruktør for en lærling. Bedriften hun jobber i har aldri hatt lærling tidligere, dette er den første de har tatt ansvaret for på denne måten. *«Vi har jo i alle år hatt en til to til tre via Nav som har tatt teorien i fagbrev eller som er i vei med å ta teorien, og ikke fått det til, eller blitt ferdig, eller forskjellig sånn, så vi har jo holdt på med dette i veldig mange år, men ikke som ordentlig lærling».* Fra bedriften, som for første gang har lærling, fremkommer det fra informant (4) at de likevel har høy aktivitet når det gjelder å bidra til at arbeidstakere får praksis som et ledd i sin utdanning. På forespørsel fra NAV åpner bedriften opp for praksis til kandidater som trenger det. I det følgende tar vi «puls» på fire arbeidsplasser, som alle er barnehager, men som alle har ulik erfaringslengde når det gjelder befatning med lærlingeordningen.

«Veiledning er et viktig verktøy. Bare praksis i to år uten veiledning, tror ikke de hadde fått med seg veldig mye av det. «Viktig å være synlig som veileder». «Det er på en måte regissert i forkant da, for både fagarbeidere og ped.ledere er innforstått med at den veiledninga den deler vi på, på en måte alle sammen. «Veiledning er alfa og omega for å bli god i det, dit du skal rett og slett».

Informant (7) reflekterer rundt hvordan veiledning fremstår som begrep og verktøy for å oppnå vekst og utvikling i en læresituasjon. Sitatet *«Det er på en måte regissert i forkant da...»*, forteller oss at det ligger en avtale her om et oppdrag.

Gjennom lærlingeordningen ligger det en forpliktelse og en avtale som lærebedrift, knyttet til å lære bort et fag og utøve et yrke. Oppdraget spenner over to år da utdanningen for barne- og ungdomsarbeidere følger hovedmodellen for lærlingeordningen, hvor to år opplæring i skole etterfølges av to år opplæring i bedrift. Veiledning defineres inn som en viktig del av det regisserte oppdraget, hvor det påpekes at praksis alene ikke er nok, og at veiledning er et verktøy for læring. Opplæringsloven og forskrift til opplæringslov definerer roller og ansvar, rettigheter og plikter på et overordnet nivå. I denne bedriften er det utviklet et delt, kollektivt ansvar for å bidra inn i denne bestillingen. Opplæringsloven §4-1 til §4-8 beskriver ikke med rene ord noe om veiledning, men den legger føringer om at lærebedriften skal legge til rette for opplæring i henhold til læreplanen for faget, at det skal settes opp en intern plan for opplæringen og at halvårsvurderinger skal dokumenteres skriftlig (Kunnskapsdepartementet, 1998).

4.1.1. Veiledning

Begrepet veiledning brukes i mange sammenhenger og betydningen av ordet bestemmes ofte ut fra den sammenhengen veiledningen foregår i. Det er vanskelig å enes om en definisjon som beskriver hva veiledning er. Veiledningsbegrepet brukes ofte som et sammensatt ord ved at man setter andre ord foran for å tydeliggjøre sammenhengen begrepet brukes i, som for eksempel yrkesfaglig veiledning, studieveiledning, karriereveiledning, kollegaveiledning eller personlig veiledning (Tveiten, 2013, s. 20). Ser vi nærmere på begrepet **yrkesfaglig veiledning**, er veiledningen knyttet til en yrkesvirksomhet hvor det dreier seg om veiledning i utdanning til et yrke eller veiledning i utøvelsen av et yrke. De følgende avsnittene omfatter en analyse og drøfting av de funn som er knyttet til informantenes beskrivelser av hva veiledning er for dem innenfor lærlingeordningens rammer.

«Veiledning er å hjelpe og vise», «veiledning er å stille spørsmål», veiledning er å få gode svar, så de kan utvikle seg til å bli bedre», «veiledning er å tørre og utfordre seg selv», «veiledning er at man gjør seg egne refleksjoner rundt faget – reflekterer selv for å oppnå læring for seg selv».

Instruktørene som her uttaler seg er fagarbeidere eller pedagogiske ledere, og en er selv under utdanning til å bli pedagogisk leder. Informantene beskriver at veiledning er å hjelpe, vise, stille spørsmål og gi svar. I veiledningen ligger det en forventning om at fokuspersonen, den som mottar veiledning, skal utfordre seg selv og reflektere for å oppnå læring. Refleksjon beskrives som et virkemiddel i veiledningen for å oppnå læring. Veilederen, det vil si instruktør eller faglig leder sin oppgave er å lede prosessen gjennom å stille spørsmål. Skagen (2011) belyser, som et paradoks for læring og personlig utvikling, at vi må se bakover for å komme fremover. Et forsøk på å lære noe nytt uten å huske på det vi allerede kan, kan ofte å være som et slag i luften (Skagen, 2011, s. 15). Handal og Lauvås (1990) i Skagen (2011) påpeker at ved å bli mer klar over egen yrkeskunnskap øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen (s.31).

Informantene uttrykker videre at *«Veiledning er å gå igjennom oppgaver, snakke om det som skjer i avdelingen og å få frem hva lærlingen tenker og føler»*. Veiledningen beskrives nesten som en form for undervisning, med gjennomgang av oppgaver og samtaler om aktiviteter. I litteraturen finner vi ulike definisjoner på veiledning, og Handal og Lauvås (1983 og 1990) i Tveiten (2013) definerer veiledning som en form for undervisning (Tveiten, 2013, s. 21). Eller som informant (6) uttrykker det, *«Veiledning er at man får noen inn som kan veilede i temaer som personalgruppa trenger faglig oppdatering på; utenfra eller fra avdelingen»*. Her identifiseres veiledning med å motta faglig påfyll. Avdelingsmøter og personalmøter er arenaer hvor personalgruppen er samlet, og utpekes av flere som en arena for å utøve veiledning. Pedagogen veileder sitt personale i denne settingen. Skagen (2000) i Tveiten (2013), beskriver veiledning som en praktisk aktivitet eller samtaler mellom yrkesutøvere innenfor en kontekst (Tveiten, 2013, s. 21).

Fra et faglig lederperspektiv beskrives veiledning som *«å stille spørsmål, gi råd, vise vei, finne ståsted eller å bevisstgjøre fokuspersonen på tanker og valg»*, eller som informant (1) uttrykker det *«Veiledning er en viktig metode for å jobbe i barnehagen, om en bruker veiledning bevisst eller ubevisst, det kan jo diskuteres»* Instruktører og faglige ledere er i stor grad samstemte i sine beskrivelser rundt hva de legger i begrepet veiledning; likevel synes noen forskjeller. Informantene som

innehar rollen som faglige ledere i denne sammenhengen, er daglige ledere eller virksomhetsledere i sine bedrifter. I tre av fire bedrifter beskriver de faglige lederne at veiledningsoppdraget er delegert til instruktøren. Informant (5) uttrykker at *«Skulle ønske og tatt større del i veiledningene, og hatt en mer klar avtale på hvor ofte jeg skal være med, men det blir en sånn tids greie, at man får ikke helt tida til det»*. Her uttrykkes et ønske om å være mer tilgjengelig og deltakende i veiledningen, men at tidsaspektet, med en hektisk jobbhverdag, legger en demper på mulighetene for det. En annen variabel er beskrivelser knyttet til arbeidslivets spilleregler. De faglige lederne følger opp når det dukker opp spørsmål som ikke instruktøren løser i avdelingen. Deres innfallsvinkel i veiledningen er mer knyttet til rollen som leder enn til rollen som veileder, og vises ved at lærlingen følges opp på lik linje som en annen ansatt i bedriften. Informant (1) forklarer det slik, *«Har veiledning med lærlingen som med en annen ansatt i barnehagen, startsamtale, oppfølgingssamtale etter to og fem måneder. Deltar i samtale ved behov hvis ikke det løses i avdelingen»*.

Informantene reflekterer rundt egen rolle som instruktør, hvor det kan synes som at rollen som instruktør påvirker til at de har blitt mer bevisst på å stille åpne spørsmål, slik at lærlingen skal kunne gjøre seg egne refleksjoner. Å beskrive egen praktisk yrkeskunnskap som rommer etiske og profesjonelle verdier, erfaringer og kunnskap er en kompleks prosess. En del av denne yrkeskunnskapen er implisitt og ikke så enkel å formulere. Den kommer tydeligere til syne gjennom yrkesutøvelsen (Skagen, 2011, s. 31). Informantunderlaget beskriver den praktiske arbeidshverdagen som sentral i refleksjonene det legges opp til.

Det å lære et fag handler om noe mer enn å jobbe seg gjennom kompetansemålene i en læreplan. Datamaterialet rommer beskrivelser om at veiledningen også bør innebefatte et fokus rundt arbeidsmoral, komme til rette tid, og å forstå viktigheten av å være tilstede på jobb. Informant (7) uttrykker det slik: *«Å lære mer enn faget, lære arbeidsmoral, være i arbeidslivet, komme seg opp om morran, komme seg gjennom oppgavene en hadde plan om, er et mål»*. Inglar (1999) i Skagen (2011) definerer veiledning som å legge til rette for læring og utvikling eller forandring (Tveiten, 2013, s. 21).

Videre beskrives det at veiledning handler om å nå et mål. «*Veiledning er å lede mennesker til en forståelse av hva som er viktig, til målet*» eller «*Veiledning er viktig verktøy for å nå et mål, for å bli god*» uttrykker informant (7). Målene for veiledningen som fremheves, beskrives som å bli kjent med sine gode sider, blir trygg i rollen sin, kunne alt som forventes av en barne- og ungdomsarbeider eller å stå til en fagprøve. Rønnestad og Reichelt (1999) sier at veiledning er en rasjonell utdanningsmetode eller samarbeid. Veiledning defineres som en didaktisk prosess som innebærer personlig støtte (Reichelt & Rønnestad, 1999). I den grad veiledning er en didaktisk prosess er informant (4) opptatt av at veiledning handler om å finne ståstedet til den enkelte og starte der; «*å gå dit som den du skal veilede er, prøve å gi retning, ta utgangspunkt i den du skal veilede*». Det å kretse inn hvor i læreprosessen den andre er, og starte veiledningen der, er en av utfordringene i veiledning. I en arbeidshverdag tar ofte veileder utgangspunkt i målene eller yrkeskravene som om alle starter med det samme utgangspunkt (Lauvås et al., 2000, s. 67).

Samarbeid er også et nøkkelord, da veiledningsprosessen beskrives som et samspill mellom to parter hvor det handler om å finne veien sammen. Å få med seg alle i personalet, og å få tak i hva de ønsker å lære seg legges til grunn i samarbeidet. I samarbeid og samspill uttrykkes det at veiledningsprosessen er lærerik også for veileder, «*En lærer mye av å være instruktør. Lærer å kjenne deg sjøl, ta ansvar, holdninger, lærer mer om det du har lært*», uttrykker informant (2). Informantene beskriver at dette er en givende prosess og at de lærer mye selv også av å gå inn i denne prosessen. Skagen (2011) refererer til teoretikerne Donald Schön og Barbara Rogoff som ser veiledning som et nært samspill der både veileder og den som mottar veiledning samarbeider om utøvelsen, analyse og videreutvikling av yrkesutøvelsen (Skagen, 2011, s. 13).

«*Ønsker mer input på det å instruere, på om man veileder riktig*». Informant (6) uttrykker et ønske om å få noe mer faglig påfyll selv på hvordan veilederrollen skal utøves. Tid er annet aspekt i informantunderlaget som det er verdt å synliggjøre. «*Veiledning er et verktøy for læring ved at det er satt av tid til det*». Informant (4) beskriver at ved at det er satt av tid til veiledning kan veiledningstimen brukes som et verktøy for læring. Videre i avtalen knyttet til at det er satt av tid til veiledning,

vil det for veileder medfør noe for- og etterarbeid som går ut over den avtalte tiden som er avtatt til veiledning. «Savner mer tid til å kunne sette meg ned å lese igjennom det lærlingen leverer inn. Det må man gjøre på fritida». Informant (6) påpeker at det er behov for mer tid enn det som så langt er avsatt. Lærlingen produserer noe skriftlig materiale knyttet til aktiviteter som skal gjennomføres og faglige refleksjoner som opplæringsboken utfordrer til. En veileders oppgave er å gi tilbakemeldinger på dette arbeidet.

Sammendrag:

Informantene beskriver at veiledning på den ene siden handler om å stille spørsmål, hjelpe, finne ståsted eller bevisstgjøre fokuspasjonen på tanker og valg. På den andre siden handler veiledning om gi råd, vise vei og å gi svar. Refleksjon utpekes som et virkemiddel i veiledningen, et virkemiddel for å oppnå læring. Videre beskrives det at veiledning er å gjennomgå oppgaver og å snakke om det som skjer i en avdeling for å få frem tanker og følelser. Veiledning handler også om å få noen inn i avdelingen som kan forelese om temaer. Læringsaspektet står sentralt i beskrivelsene av veiledning i datamaterialet. Både fokuspasjonen og veilederen selv lærer gjennom veiledningen. Hvorvidt veiledning brukes bevisst eller ubevisst spilles inn til drøfting.

Innenfor lærlingeordningens rammer dreier målet i veiledningen seg om å lære et fag. Å stå til en fagprøve er et mål som defineres, men det innebærer også det å bli kjent med seg selv, bli trygg i egen rolle, lære arbeidslivets spilleregler med tilstedeværelse på jobb, å komme til rett tid og å lære arbeidsmoral. Informantene er opptatt av å behandle lærlingen som en ordinær ansatt. Instruktørene står for den daglige oppfølgingen og den avtalte veiledningen, mens de faglige ledere deltar i veiledningen ved behov. De faglige ledernes innfallsvinkel i veiledningen er mer knyttet til rollen som leder enn til rollen som veileder, og vises ved at de følger opp der de trekkes inn av instruktør, eller ved andre henvendelser fra lærlingen. En av de faglige lederne tar hovedansvaret for veiledningen av sine lærlinger.

Samarbeid trekkes frem som et element i veiledningen, og beskrives ved at det legges opp til å finne veien sammen, få med seg alle i et personale ut fra der de er og ut fra det de har lyst til å lære. Bedriftene er i stor grad opptatt av å bedrive

veiledning, og en faglig leder beskriver at det har utviklet seg en veiledningskultur i deres bedrift. Tid er et annet aspekt, hvor en informant etterlyser mer tid til å kunne lese igjennom og å gi tilbakemeldinger på skriftlig materiale som lærlingene produserer underveis. Tid til å ta mer del i veiledningen som instruktør og lærling avtaler sammen.

4.1.2 Kompetanse

Rich (1993); Lauvås og Handal (1990 og 2000); Tveiten (2006) i Tveiten (2013) beskriver at kompetanse i håndverkstradisjonen er relatert til en yrkesfunksjon eller et håndverk, ikke primært til det å veilede noen. Det å ha en kompetanse som veileder er derimot en forutsetning for å kunne veilede (Tveiten, 2013, s. 29). Kompetanse beskrives ofte som hva vi er i stand til eller kan. Kompetanse sier noe om evner, ferdigheter, kunnskap og holdninger (Buberg et al., 2004, s. 24).

Informantene beskriver egen utdanningsbakgrunn, enten som fagarbeider eller som barnehagelærer, som ideell kompetanse for å innta rollen som veileder. «*Fagarbeidere bør ha ansvar for lærlingen*», sier informant (2) som selv har en fagutdanning som barne- og ungdomsarbeider. Å ha et eget ønske om å innta rollen som veileder, beskrives som vesentlig, når kompetanse beskrives. Informant (2) reflekterer slik rundt kompetansebegrepet: «*Det må jo være at vi er villig til å ha lærlinger. Å ha kompetanse som å ha kurs, det får vi gratis. Vi har nå vært her i 15 år og har hatt 7 lærlinger. Gjennom det får vi jo mer kompetanse, lærer mye altså*». Her belyses kompetanse gjennom deltakelse på kurs som tilbys i regi av fylkeskommunen, samtidig som opparbeidet ansiennitet og erfaring i veilederrollen gir kompetanse.

Kompetanseegenskaper som tillegges rollen som veileder, beskrives som å fremvise kunnskap, fremstå som trygg i faget, ha en opparbeidet arbeidserfaring og ha en erfaring fra å jobbe med mennesker. Å ha kjennskap til barnehagens pedagogiske plattform, kjenne til lærlingeordningen og å vite noe om utdanningsløpet og oppgavene som skal utføres i læretiden, er andre sider av kompetansen som vektlegges. Alle variablene er essensielle faktorer knyttet til kompetansebegrepet. Bø og Helle (2010) i Tveiten (2013) beskriver kompetanse som sikkerhet, kyndighet, brukbarhet, mestring, kunnskaper, ferdigheter, holdninger, eller rett til

å utøve ens myndighet, aktiv evne til å bruke ens kunnskaper og ferdigheter i dagliglivet (s. 67). Dette er en generell beskrivelse av kompetansebegrepet som ikke er koblet til noen bestemt sammenheng eller fagområde, noe som gir en grunnforståelse av selve kompetansebegrepet.

«*Hadde ikke kunnet så mye om veiledning hvis jeg ikke hadde tatt veiledning sjøl, som styrer har jeg alltid synes at det er viktig*». Informant (4) er en av to, i rollen som faglig leder, som har videreutdanning innen veiledning. I flere av barnehagene har ansatte i personale tatt videreutdanning i veiledning. Dette faglige påfyllet ses det positivt på. Både at ansatte bygger opp med flere studiepoeng, og at ansatte øver seg på å gi veiledning, eller at ansatte har søkt om å få veiledning av de som har veiledningskompetanse, uttrykkes som positivt. Informant (4) tillegger at de har utviklet en veiledningskultur i deres bedrift. En vanlig forståelse av kompetanse i dagligtalen er formell kompetanse som viser til dokumentasjon iform av vitnemål fra skole og utdanning. Realkompetanse forstås som kunnskap ervervet gjennom praksis (Buberg et al., 2004, s. 24).

Kravet til kompetanse på området burde vært større, uttrykker informant (5).

«*I barnehagelærerutdanninga er det krav til kompetanse hvis du er veileder for studenter, burde vært strengere, burde vært det for lærlinger også*». I utdanningen av barnehagelærere, og for den del lærere, stilles det krav til formell kompetanse for å kunne besitte rollen som veileder. Det er noe ulikt innenfor ulike profesjonsutdanninger hvorvidt det stilles krav i slik retning. Andre yrkesgrupper som eksempelvis sykepleiere eller vernepleiere har ikke dette kravet. Innenfor lærlingeordningen kreves det kun at en faglig leder i bedriften deltar på et kurs for faglige leder og instruktører i regi av fylkeskommunen. «*Burde kanskje vært et større krav fra dere og at vi burde hatt kurs i forkant, tenker jeg*». Informant (5) er opptatt av at kravet til skolering i forkant burde vært strengere. De har en plan om å melde seg på nevnte kurs. Opplæringsloven §4.1 til §4.8 definerer rettigheter og plikter for lærebedrift og for lærling. Det er opp til den enkelte bedrift å utpeke ansvarlige i rollen som faglig leder og ansvarlige i rollen som instruktør (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Hvorvidt egen utøvelse av veiledningen holder mål løftes også frem som en variabel. «Ønsker mer input på det å instruere, på om man veileder riktig - skal på kurs», uttrykker informant (6). En annen variabel i datamaterialet rommer beskrivelser av at instruktør kan savne kontakt med andre som følger opp lærlinger for å kunne dele erfaringer. Det å bli sett på som bedrift uttrykkes som positivt og lærerikt gjennom deltakelse i dette prosjektet. «Positivt med et intervju for det er et tegn på at vi kan lære noe forhåpentligvis, utvikle oss til å bli bedre, sett fra begge sider. Lærerikt å få de spørsmål, må reflektere og det er bra», uttrykker informant (3). Kompetanseutvikling i en virksomhet påvirkes av oppfølging, formelle rutiner og systemer for å fange opp utviklingsbehov og det kollegiale læringsmiljøet (Nybø, 2002).

Sammendrag:

Egen utdanningsbakgrunn beskrives som ideell for å innta rollen som veileder. Kompetanse defineres videre gjennom opparbeidet erfaring i veilederrollen eller gjennom å delta på kurs. Egenskaper en veileder bør besitte i kraft av egen kompetansebakgrunn, beskrives som evne til å fremvise kunnskap, fremstå som trygg i faget, ha en opparbeidet arbeidserfaring, og å ha erfaring i å jobbe med mennesker. Det å ha et eget ønske om å ta ansvar som veileder er en annen variabel som beskrives.

Kompetanse i form av spesifikk utdanning innen veiledning vektlegges av de som besitter dette, samtidig som det er flere som uttrykker positive beskrivelser knyttet til at ansatte i bedriftene ønsker å ta videreutdanning i denne retningen. Noen profesjonsutdanninger stiller formelle kompetansekrav til veilederrollen. Et ønske om at formelle kompetansekrav stilles til veiledere innenfor lærlingeordningen uttrykkes. Før tiltredelse i veilederrollen kunne kurs som tilbys veiledere vært påkrevd, som et minstekrav.

Ulike kompetansebehov i veilederrollen fremkommer. En informant belyser et ønske om input på det å instruere og tilbakemelding på egen instruksjon, mens en annen ønsker kontakt med andre som følger opp lærlinger for erfaringsutveksling. En tredje beskriver intervjuet i dette prosjektet som lærerikt, positivt å bli sett som bedrift, og et tegn på muligheter for utvikling.

4.1.3 Relasjon

Når vi skal forstå hva veiledning er, kan det være tjenlig å skille mellom det saksforholdet som er tema i veiledningen og den relasjonen som bygges opp og påvirker veiledningsforholdet (Skagen, 2011, s. 25). Løvlie Schibye (2011) i Tveiten (2013) hevder at veiledning er en relasjonell utdanningsmetode og vektlegger samspeillet mellom partene i veiledningen sterkt (s. 21).

Informantunderlaget er samstemte i at de møter lærlingen som en kollega, som en vanlig ansatt. Relasjonen beskrives som god. «*Vi har god kjemi, det er veldig deilig at den kjemien allerede er der da. Det blir mye lettere da*». Informant (8) reflekterer rundt relasjonen til sin lærling. Innfallsvinkelen til å bygge relasjonen er normal kommunikasjon. Dette med personkjemi beskrives som tilfeldig. «*Det virker litt som at jeg har kjent ho mye lenger enn et halvt år, så veldig lett å jobbe med ho*». Gjensidig tillit og respekt, trygghet, inkludering og ansvar, være en rollemodell, gi tilbakemeldinger på utført arbeid, være lyttende, er variabler som trekkes frem i beskrivelsene knyttet til hva som vektlegges for å bygge en god relasjon og et godt samspill. En studie knyttet til mestring blant frontlinjensansatte viser at mestring møter gav en effekt av at ansatte utviklet positive og støttende relasjoner til hverandre (Svare & Klemsdal, 2011).

Eide og Eide (1996 og 2007) i Tveiten (2013) refererer til en relasjon som forholdet, kontakten eller forbindelsen mellom dem som deltar i veiledningen (Tveiten, 2013, s. 81). Hvordan en veiledningssituasjon blir i praksis avhenger i stor grad av det følelsesmessige klimaet mellom veisøker og veileder. Det kunnskapsmessige aspektet og det følelsesmessige aspektet påvirker hverandre gjensidig (Buberg et al., 2004, s. 44). «*Relasjonen og arbeidsforholdet starter allerede i jobbintervjuet*», uttrykker informant (1). Ansettelsen rommer en samlet vurdering av det som fremkommer i intervjuet knyttet til kompetanse og kompetansepotensiale. Lærlingenes motivasjon og evner for å lære er andre faktorer som virker som positive bidragsyttere i relasjonsbeskrivelsene. «*Selv om upopulære ting er tatt opp, tør lærlingen å komme inn å ta opp ting*». Informant (5) reflekterer rundt at det har vært en del å ta tak i rundt deres lærling. Har fått god oppfølging fra

opplæringskontoret som drøftingspart og støttespiller. «Jeg utfordrer mer enn det jeg gjorde med en gang, blitt sikrere på de tingene», uttrykker informant (5).

Sammendrag:

Informantene beskriver relasjonen til sin lærling som god. Kommunikasjon og å behandle lærlingene som en kollega og ansatt tillegges som relevante faktorer i relasjonsbyggingen. Motivasjon, evner og lærevillighet fra lærlingens side er andre faktorer som bidrar til at samspill og samarbeid blir lett. Personkjemi trekkes inn som en annen variabel i relasjonsbeskrivelsen, og den beskrives som en tilfeldighet med et positivt fortegn. Handlinger som bygger relasjonen beskrives gjennom humanistiske verdier som tillitt og respekt, inkludering og ansvar, men også som å gi tilbakemeldinger på utført arbeid, og å være lyttende.

4.2 Hvordan beskriver bedriftene veiledning som læringsaktivitet?

Mesterlæretradisjonen forutsetter et yrkesfelleskap der nybegynnere blir innviet i yrke gjennom deltakelse og veiledning (Skagen, 2011, s. 13). Buberg og Hessevaagbakke (2004) fremhever at det å lære et yrke hos erfarne praktikere er en viktig måte å lære på (s. 44). Informantunderlaget viser at veiledningsaktiviteten er organisert ved at det er satt av fast tid ukentlig, med en inndelt tid til samtale og en inndelt tid til egenarbeid for lærlingen. En time til hver aktivitet. Å finne riktig tidspunkt for den avsatte tiden har de brukt litt tid på å finne ut av. «Fast tid hver fredag. Barnehagehverdagen er hektisk, vi har brukt litt tid på å finne den riktige tiden», oppgir informant (3). Et tidspunkt på dagen hvor bemanningen er god beskrives som et godt alternativ.

I en bedrift starter den avtalte veiledningen først i andre læreår hvor det første læreåret inneholder fokus på praktisk arbeid, å komme inn i rutiner og å bli kjent. «Bruke mye av det første året i praksis så dem skjønner det dem har lært fra skolen - for å få best resultat av den faglige opplæringa». Informant (7) redegjør for at de har funnet sin måte å ha lærlinger på, hvor faglig leder tar ansvaret for den avtalte veiledningen, mens instruktør tar seg av den praktiske opplæringen i avdelingen. «Veiledning hele dagen hvis de har spørsmål, en veldig fin mulighet, de har veldig

nytte av den», uttrykker informant (8), og begrunner inndelingen med at lærlingen andre læreåret har kommet nærmere fagprøven, og at fast veiledningstid brukes til å bygge opp til denne.

I rammebeskrivelsene fremkommer det at tiden til samtale foregår i én til én setting, og at oppgaver i en opplæringsbok og kompetansemål i fagets læreplan har et hovedanliggende og fyller mye av innholdet i den avsatte tiden til veiledning. «*Brukt tid på å observere lærlingen, spurt andre ped.ledere så det ikke bare er min vurdering, for å finne ut hva han trenger veiledning i*», uttrykker informant (3). Observasjon og å spille på kollegaer, er en innfallsvinkel før den avtalte veiledningen igangsettes. Informantunderlaget rommer flere beskrivelser av at det å få tak i hvem lærlingen er, hvor han er, og bygge videre på det, opparbeide trygghet med barna og å bli kjent med rutiner er variabler som vektlegges før rammen i veiledningen settes og arbeid med opplæringsbok påbegynnes. «*Gikk igjennom alle spørsmåla, en del spørsmål forstod han, en del spørsmål hadde han ikke sine egne ord å sette på. Vi ble enige om å begynne med de tingene han er sikker på*». Informant (4) redegjør for didaktisk arbeid knyttet til veiledningen. Flere oppgir at de bruker tid på å lese igjennom opplæringsbokens oppgaver, for å klargjøre innhold og starte refleksjon knyttet til tilnærmingen til kompetansemålene i læreplanen. Praksisfortellinger, som handler om å ta med situasjonsbeskrivelser fra praksis til veiledning, er en annen didaktisk tilnærming i læreprosessen. «*Tar med praksisfortellinger til veiledningen, så reflekterer vi sammen rundt det*», uttrykker informant (3). Vekt på progresjon gjennom trinnvis innlæring, er en tredje variant som beskrives. Informant (6) uttrykker det slik: «*Gir oppgaver hun mestrer, fyller på med vanskeligere etter hvert. Går igjennom kompetansemål. Legger vekt på å vise hvordan ting gjøres*».

Samspill i læreprosessen er en fjerde variant i didaktisk tilnærming hvor det redegjøres for at det legges vekt på gjensidig forståelse for å få til den gode samtalen, gi tilbakemeldinger underveis med ris og ros, eller å observere samarbeidet som pågår i en avdeling. «*Ho ser at vi samarbeider i avdelingen og lærer gjennom det*». Informant (2) uttrykker at det ligger læring i å observere samspill og samarbeid i praksisfellesskapet i avdelingen. Der alle i avdelingen gir tilbakemeldinger, er med

i beskrivelser av samspillet. En av bedriftene er organisert som en basebarnehage¹⁷ noe som gjør at lærlingen er i samspill og må samarbeide med mange forskjellige voksne.

Forventninger til lærlingen er en annen side som fremkommer i datamaterialet. «*Forventer at lærlingen er nysgjerrig, komme med ting han vil diskutere, reflektere rundt – og kreve noen av meg (instruktør)*». Informant (3) uttrykker en forventning til sin lærling og et ønske om en gjensidighet i samspillet med lærlingen. En genuin interesse for faget, interesse for barna og for å lære er kvaliteter som legges til i beskrivelsen av denne lærlingen. Kvaliteter som gir et godt utgangspunkt for samspillet.

Vaktordningen i en barnehagehverdag innehar en fordeling av ansvar og gjøremål. «*I begynnelsen bare mellom-vakter for å bli kjent, men nå har ho tidlig- og sen-vakter, med å ta imot og leverer fra seg barna, det fungerer veldig bra*». Informant (8) redegjør for hvordan de aktivt bruker vaktordningen i læresituasjonen ved at mellom-vakten tildeles først, for deretter å øke ansvaret ved å gå alle vakter når ønsket kompetansenivå er nådd. Å få gå «selvstendige vakter eller verdiskaping» hvor lærlingen er en del av bemanningen i en annen ansatt sitt sted, er «øverste» trinn i beskrivelsen av vaktansvarstildeling. Informant (1) uttrykker det slik: «*Trener ved å gi ansvar for ulike aktiviteter med enkelt grupper, praktiske gjøremål, få lov til å gå vakter, først sammen med andre så alene, prøve å stå i en situasjon alene, sånn at de får mestringfølelse*». Informant (1) vektlegger at mestring utvikles gjennom å få tildelt ansvar. Flere av bedriftene er opptatt av «verdiskaping» som virkemiddel i læreprosessen. Informant (4) uttrykker at «*Ble glad når jeg hørte at den verdiskapningsdelen kunne telle, fikk masse nytt mot på å starte å være en lærlingebedrift*». Muligheter for å benytte verdiskaping bidrar til at en bedrift velger å ta et opplæringsansvar.

¹⁷ Barnegruppene har felles møteplasser, aktivitetsrom, ulike verkstedrom og egne oppholdsrom, kalt baser. Barnehagens organisering og type preges av hvordan lekearealet fordeles mellom «avdelinger/baser» og fellesareal (Becher & Evenstad, 2012).

Den praktiske arbeidshverdagen er læringsarenaen. Informantunderlaget rommer unison beskrivelse av at de bruker hverdagen og at det er i det praktiske arbeidet læring skjer. Læringen er situert gjennom lek og læresituasjoner med barn, gjennom å observere hvordan andre jobber og gjenta deres adferd, og å stille spørsmål, gjennom erfaringer ved å jobbe selv, gjennom egne og andres refleksjoner, gjennom samspill med foreldre, rundt veiledning fra instruktør og veiledning fra andre kollegaer. «Lærer gjennom hverdagen. Jobber hver dag og ingen dag er lik. Får inntrykk av både voksne og barn og hele den prosessen, det henger i sammen med alt», uttrykker informant (2). «Teori er viktig, men viktig at de lærer gjennom praksis». Informant (2) er opptatt av både teori og praksis, men fremhever den praktiske læringssituasjonen i læreprosessen.

Lærlingen er en ressurs i kraft av sin søken etter læring. En tosidighet og et samspill i læresituasjonen vises hvor en gjensidig ressursutnyttelse på veien i å utvikle en personalressurs synliggjøres i informantunderlaget. «Lærlingen er et friskt pust inn i forhold til middelaldrende fagarbeidere, med nye ideer, de har mange tanker de er nysgjerrige på», ytres fra informant (8). Lærebedriften får noe på veien ved å legge til rette for læring gjennom lærlingens interesse for å lære. Informantunderlaget rommer flere beskrivelser av lærlingen som en viktig ressurs gjennom det engasjement og det faglige fokus som lærlingen bringer inn. Lærlingen representerer noe ungt, de besitter oppdatert kunnskap fra videregående skole, og de er et viktig bidrag inn ved sin samhandling med barna. Informant (1) uttrykker det slik: «Lærlingen er en viktig ressurs for barnehagen fordi de representerer noe ungt og friskt ofte, og de kommer med kunnskap i fra videregående som er helt oppdatert. De er et viktig bidrag overfor ungene, fordi de har ofte en annen måte å samhandle med unger på enn de som er litt eldre».

Hvordan barnet sitt behov er i varetatt i dette samspillet er et betimelig spørsmål. I barnehageloven er det nedfelt at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jf. §1, Formål, i Barnehageloven (BHL), (Kunnskapsdepartementet, 2006). På spørsmålet om hvordan det er forsvarlig å bruke barna inn i denne læreprosessen, understreker bedriftene at samhandlingen mellom lærling og barn, tilfører barna en positiv dimensjon. Tilbakemeldinger underveis i læresituasjonen benyttes aktivt som et

virkemiddel i læreprosessen, samtidig beskriver flere informanter at de kan bli bedre på å gi tilbakemeldinger på hvor flink lærlingen er.

I refleksjoner knyttet til hvordan læring identifiseres, vektlegger informantene at effekter av læring vises gjennom endret atferd og måles gjennom det en ser, ikke gjennom skriftliggjøring eller andre bevisste målinger. Informantene oppgir at det kunne vært nyttig med noe mer konkrete målinger. *«Effekt av læring vises ved at jeg ser en endring i det man gjør. Vi har ikke hatt noe sånn bevisst evaluering av ting, men det burde vi vel egentlig hatt»*, uttrykker informant (3). Lærlingen lærer et fag, samtidig som lærlingen utvikles som menneske og arbeidskollega. En faglig identitet er under utvikling og informantene likestiller faglig identitet med handlinger som beskrives som å gjøre det en annen ansatt skal kunne. Endringene i atferd og væremåte defineres ved at bevisste valg gjennomsyrrer det lærlingen gjør, og det vises gjennom å fungere i å ha samspill med barna eller tørre å stå for det en mener når tanker ytres. Endring av språk ved å snakke i andre ordlag, bruke andre uttrykk og reflektere på en annen måte. Endring av engasjement, ved å ta på seg flere oppgaver, å søke nye utfordringer og å jobbe godt med kompetansemålene, er andre variabler som kommer frem i informantunderlaget. *«Faglig identitet vises gjennom endret adferd og væremåte, at de tar på seg flere oppgaver, søker nye utfordringer, jobber godt med kompetansemålene. På den måten kan vi få kunnskap om den endringen som forhåpentligvis skjer»*, uttrykker informant (1).

Informantunderlaget har samsvarende beskrivelser når de setter ord på hva de legger i å være en del av et praksisfelleskap. For dem handler dette om å besitte de kvaliteter som en fast ansatt besitter. Å bli regnet med av de andre ansatte og å bli regnet med av barna, er kvaliteter som kommer frem. Videre eksemplifiseres aktiviteter som å bli satt inn i vakter, være vikar, delta i alle oppgaver og aktiviteter i personalgruppa, å si meninger høyt på personalmøter og gruppemøter, jobbe i henhold til verdigrunnlag, og å jobbe som en del av et team hvor de er like viktige i teamet som de andre ansatte. *«Å være en del av et praksisfelleskap vises ved at han er regnet med både blant ansatte og ikke minst barna, og han tar selv en vanlig ansatt plass»*, uttrykker informant (4).

Lærlingeordningen i sin helhet beskrives i informantunderlaget i positive ordlag. «*Lærlingeordningen - det å være lærling, det å få lov til å sette seg litt fast i en hverdag, det er jeg veldig positiv til. Alle yrker burde egentlig ha det*», uttrykker informant (7). Barne- og ungdomsarbeiderfaget er et praktisk fag, og praksis gjennom to år gjør at lærlingen blir godt kjent med yrket han eller hun skal ut i. Informantunderlaget rommer beskrivelser av at barnehagesektoren er godt egnet for lærlingeordningen ved at ansatte kan være tett på, og at det er rom i arbeidssituasjonen til å ha kontinuerlig veiledning underveis. Samtlige informanter er positive til ordningen, og beskriver den som en fin måte å komme inn i arbeidslivet på, å se hvordan det er å jobbe, og å lære et fag. Ungdom som har møtt utfordringer i en skolehverdag kan oppleve mestring og utvikling gjennom praktisk arbeid fremkommer som en refleksjon i informantunderlaget.

Til tross for en fornøydhet med lærlingeordningen stilles det spørsmål ved noen forhold. En fagprøve avlegges i sluttfasen av læretiden, som lærlingeordningens vurderingsform. «*Fagprøven er for dem som klarer det bra, altså de som er flinke til å ordlegge seg og flinke til å skrive*», uttrykker informant (5). I denne bedriften har de en erfaring om at skriftlig del og verbale ferdigheter utgjør en stor del av vurderingen som legges til grunn i en fagprøve. Et innspill om å endre fagprøvens innhold og form spilles inn, hvor det foreslås at bedriften kunne kommet med en vurdering inn i fagprøven. Læringer som ikke er så flinke til å skrive og å ordlegge seg, men som i læretiden har vist at de har praktiske egenskaper, gode holdninger og verdier, får ikke dette frem slik dagens prøveordning gjennomføres. Kvaliteten og kompetansen til medlemmene i prøvenemda trekkes frem av en annen informant. Prøvenemda er de sensorer som er utpekt av fylkeskommunen til bedømmingen av fag- svenneprøver og kompetanseprøver, jf. Opplæringslovens §4-8, Oppgaver til fylkeskommunen knyttet til fag- og yrkesopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 1998). «*God fagkompetanse syns jeg dem får som tar fagbrevet. Det krever og at, kanskje ikke akkurat du da, men dem som er sensorer, at dem er litt nøye med hva dem skal se etter, og at dem også er litt proffe. Jeg har opplevd litt både og. Jeg vet ikke hva slags sertifisering de som skal ta den eksamen har, men det er viktig at også det er riktig da, tenker jeg*». Informant (4) har hatt varierende erfaring med sensor som skal vurdere en fagprøve. Hva ser sensor etter i testsituasjonen, hva

slags sertifisering har sensor og at sensor viser profesjonalitet i møte med bedrift og i møte med lærling, trekkes frem.

Til bedriftens produksjon av faglært arbeidskraft, er det flere forhold som en bedrift må ta i betraktning når de engasjerer seg i å gå inn i lærlingeordningen. «*Lærlingeordningen tror jeg er superbra, helt fantastisk. Jeg kunne bare ønske at det var mange flere som kunne være lærling, og at ikke det var sånn som det skal bli nå da med den bemanningsnormen, at dem ikke kan telle med noen ting - ikke verdiskapningsdelen, ikke noe. Det syns jeg er veldig dumt, for det er såpass stram økonomi, men det kan jo hende det bedrer seg etter hvert da*». Informant (4) peker på føringer som har kommet knyttet til bemanningsnorm og pedagognorm for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Bemanningsnorm og pedagognorm legger føringer for hvordan en barnehage bemanner opp sin personalressurs. I bemanningsnormen teller ikke lærlinger inn som en personalressurs. En bedrift trekker dette frem som et hinder for videre deltakelse i lærlingeordningen.

Politiske vedtak setter føringer i kommunene for inntak av lærlinger. Informant (5) belyser en utfordring knyttet til kommunens beslutning rundt inntak til lære plass. «*Jeg vet at det er litt vanskelig å få lære plass. Det er ikke så vanskelig i ..., for her er det et politisk vedtak som sier at alle ... skal få lærlingeplass. Jeg syns kanskje ikke det er riktig. Jeg syns kanskje at du skal gjennom en intervju prosess, hvor du blir stilt litt krav til, ikke at du bare får det. Det tror jeg kanskje er viktig for å få kvalitet over det da*». Refleksjonen her viser at det å ha bostedsadresse i kommunen er eneste krav til å få en lære plass. Dette har medført en del merarbeid i veiledningen av den enkelte lærling underveis i flere læreløp i denne bedriften. Manglende stabilitet i et arbeidsforhold eller engasjement i læresituasjonen, er variabler som har vært tillagt stor vekt i avtalt veiledningstid, og har utgjort en betydelig del av lære prosessen knyttet til enkeltlærlinger. «*Det har vært mye her i høst, har fått god oppfølging i forhold til din rolle, har kunnet kontakte deg (OKOS) hvis det er noe*», tillegger informant (5) til refleksjoner rundt ønske om at strengere krav burde stilles til lærlinger før inntak til lære plass tilbys. Opplæringskontoret beskrives som en støttende samarbeidspart undervis i veiledningen av den enkelte lærling.

Datamaterialet viser at det er ulik rekrutteringspraksis i bedriftene. Bedriftene med privat eierskap uttrykker at de har handlefrihet i rekrutteringen. «*Jeg er veldig positiv til lærlinger, derfor har jeg så lett for å si ja til dem*», fremkommer som en kommentar fra privat eiet bedrift. Økonomiske vurderinger, faglige kvalifikasjoner og personlige egenskaper beskrives som inntakskriterier og faktorer som verdsettes hos lærlinger som har fått tilbud om lære plass. Læring for en nyansatt er en kompleks prosess. Å få tilgang til ulike læringsarenaer på jobb kan være en utfordring, samtidig som initiativ og evne til å forutsi problemer eller behov er avgjørende for hvordan en nyansatt tar til seg læring (Blåka & Filstad, 2007). I kommunal sektor hvor det foreligger politiske vedtak om at alle med bostedsadresse i kommunen skal få tilbud om lære plass, er informantunderlaget kritisk til kommunens praksis for rekruttering, og fremhever at en intervju prosess burde vært et minstekrav før inntak til lære plass tilbys. Ikke alle lærlinger representerer en ressurs hvor de bringer ny kunnskap inn i læreforholdet eller innehar ønskede kvalifikasjoner før inngangen i et læreforhold.

Sammendrag:

Informantunderlaget beskriver at fast tid til veiledning er avsatt, to timer ukentlig inndelt i en tid til samtale og en tid til egenarbeid for lærlingen. Tiden til samtale foregår i én til én setting. Oppgaver i en opplæringsbok og kompetansemål i fagets læreplan har et hovedanliggende i den avsatte tiden til veiledning. Før avtalt veiledning igangsettes brukes det tid på å observere lærlingen, få tak i hvem lærlingen er, opparbeide trygghet med barna og å bli kjent med rutiner i arbeidet. En bedrift bruker første læreår på å opparbeide et praktisk grunnlag før organisert veiledning knyttet til læreplan og kompetansemål igangsettes, hvor fast veiledningstid brukes til å bygge opp mot en fagprøve.

I tillegg til aktiv gjennomgang av oppgaver i en opplæringsbok for å igangsette refleksjon, brukes praksisfortellinger som et virkemiddel i veiledningen. Praksisfortellinger er situasjonsbeskrivelser fra en arbeidshverdag som binges inn til refleksjon. Ansvar og oppgaver tildeles i henhold til opparbeidet kompetansenivå. Bedriftenes vaktordning brukes aktivt i tildeling av ansvar. Informantunderlaget viser at flere bedrifter starter med å sette lærlingen inn i det de kaller «mellomvakt». «Tidlig- og sen-vakt» tildeles etter hvert som lærlingen er moden for økt

ansvar. Å gå «selvstendige vakter eller verdiskapning» er det «øverste» trinn i beskrivelsen av vaktansvarstildelingen. I verdiskapning er lærlingen en del av bemanningen i en annen ansatt sitt sted. Didaktisk tilnærming er at mestring utvikles gjennom å få tildelt ansvar.

Arbeidshverdagen er læringsarenaen. Læringen beskrives som situert ved lek og læresituasjoner med barn, gjennom å observere hvordan andre jobber og gjentar deres adferd, ved å stille spørsmål, eller gjennom erfaringer ved å jobbe selv. Egne og andres refleksjoner er aktiviteter som beskrives som læringsfremmende, samt samspill med foreldre og å motta veiledning fra instruktør eller kollegaer. Arbeid med teori er viktig, men læring gjennom praksis vektlegges. Det reflekteres rundt et ønske om å bli bedre på å fortelle hvor flink lærlingen er, og hvor det å gi tilbakemeldinger ved ris og ros, kan tillegges større vekt.

Lærlingen utgjør en betydelig ressurs gjennom sin nysgjerrighet og sin søken etter læring. En gjensidig ressursutnyttelse beskrives i samspillet mellom lærling og bedrift. Lærlingens ressurs representerer noe «ungt», som et «friskt pust» inn i arbeidssituasjonen. Lærlingen besitter oppdatert kunnskap fra videregående skole, og gir et viktig bidrag inn gjennom sitt samspill med barna.

I refleksjoner knyttet til hvordan læring identifiseres, vektlegger informantene at *effekter av læring* vises gjennom endret atferd og måles gjennom det en ser, ikke gjennom skriftliggjøring eller andre bevisste målinger. Å lære et fag handler samtidig om å utvikles som menneske og arbeidskollega. En større bevissthet knyttet til måling av kunnskap burde de kanskje hatt, blir uttrykt i informantunderlaget. Informantene likestiller *faglig identitet* med handlinger eller kvaliteter som forventes av en fast ansatt. Faglig identitet vises gjennom evne til å foreta bevisste valg, og de vises gjennom evnen til å fungere i et samspill med barna eller å tørre å stå for den en mener når tanker ytres. Endring av språk ved å snakke i andre ordlag, bruke andre uttrykk og reflektere på en annen måte, tillegges handlinger som er beskrivende for en faglig identitet. Endring av engasjement, ved å påta seg mer ansvar og flere oppgaver, søke nye utfordringer eller å jobbe godt med kompetansemål tillegges beskrivelser av atferd som knyttes til en faglig identitet.

Mange av de samme kvalitetene uttrykkes i beskrivelser av hva informantene legger i å være en del av et *praksisfelleskap*. For dem handler dette igjen om å besitte de kvaliteter som en fast ansatt besitter, som å bli regnet med av de andre ansatte og å bli regnet med av barna. Å bli satt inn i vakter, være vikar, å jobbe i henhold til ønsket verdigrunnlag eller å ha evne til å jobbe som en del av et team, er andre kjennetegn som trekkes frem.

Lærlingeordningen i sin helhet beskrives i informantunderlaget i positive ordlag. Barne- og ungdomsarbeiderfaget er et praktisk fag, og praksis gjennom to år gjør at lærlingen blir godt kjent med yrket. En god ordning for å lære et fag, erfare hvordan det er å jobb og komme inn i et arbeidsliv. Flere utdanninger burde hatt en slik ordning. Barnehagesektoren vurderes som godt egnet for å være en del av ordningen ved at ansatte kan være tett på, med rom for å gi kontinuerlig veiledning i arbeidssituasjonen. Ungdom som har møtt utfordringer i en skolehverdag kan oppleve mestring og utvikling gjennom praktisk arbeid, er en refleksjon som fremkommer i informantunderlaget.

Til tross for en fornøydhet med lærlingeordningen stilles det spørsmål ved noen forhold. Vurderingskriterier nevnes hvor skriftlige og verbale ferdigheter tillegges stor vekt i vurderingen som legges til grunn i en fagprøve. Lærlinger som ikke er så flinke til å skrive og å ordlegge seg, men som i læretiden har vist at de har praktiske egenskaper, gode holdninger og verdier, får ikke dette frem slik dagens prøveordning gjennomføres. Et innspill om å endre fagprøvens innhold og form spilles inn, hvor det foreslås at bedriften kunne kommet med en vurdering inn i fagprøven. Kvaliteten og kompetansen til medlemmene i prøvenemda trekkes frem som en annen variabel som fremkommer i datamaterialet. Fylkeskommunen har ansvar for å utnevne og skolere sensorer til rollen som prøvenemd. En bedrift har opplevd varierende erfaring med en sensor som skal vurdere en fagprøve, og stiller spørsmål om hva sensor ser etter i testsituasjonen, hvorvidt det foreligger krav om sertifisering og sensors evne til å vise profesjonalitet i møte med bedrift.

Til bedriftens produksjon av faglært arbeidskraft, avdekkes flere forhold som en bedrift må ta i betraktning når de engasjerer seg i å gå inn i lærlingeordningen. Ny

bemanningsnorm og pedagognorm legger føringer for hvordan en barnehage bemanner opp sin personalressurs. I bemanningsnormen teller ikke lærlinger inn som en personalressurs. En bedrift trekker dette frem som et hinder for videre deltakelse i lærlingeordningen.

Politiske vedtak setter føringer i kommunene for inntak av lærlinger. Føringene tilsier at alle som bor i kommunen skal få tilbud om lære plass. En kommunal barnehage gjengir erfaringer om at stor del av veiledningstiden i læreprosessen har omhandlet veiledning knyttet til stabilitet og manglende engasjement i arbeidsforholdet til enkelt lærlinger. Opplæringskontoret oppgis som støttespiller i veiledningsprosessen. Et ønske om at det stilles strengere krav knyttet til inntak av lærlinger spilles inn.

I dette kapitlet har en analyse, drøfting og fremstilling av funn blitt presentert. Inndelingen i kategoriene veiledning, kompetanse, relasjon og veiledning som læringsaktivitet har gitt struktur til analyse og drøfting. Sammendrag er utarbeidet til hver kategori slik at leser sammenfattet kan se linjene i informantunderlagets uttrykk. Teorirammen i prosjektet er benyttet i drøftingen, og har gitt støtte til utsagn og funn. I det neste kapitlet fremstilles en diskusjon og en oppsummering.

5. Diskusjon - oppsummering

I dette kapitlet legges det opp til en diskusjon og en oppsummering. Forsknings spørsmål tre danner overskrift for diskusjonen. Det legges opp til en diskusjon over åtte punkter som sorteres etter inndelingen læringsaspekt, et relasjonelt aspekt og utviklingen av en personalressurs. Diskusjonen har til hensikt å belyse hvordan forskningsresultatene kan ses i sammenheng med teori innenfor mesterlære, forskning innenfor fag- og yrkesopplæring og et samfunnsmessig perspektiv. Kapitlet avslutter med en sammenstilling av diskusjonen med hentydning til ny forståelse, innsikt og forslag til videre forskning i fagfeltet.

Målsettingen i denne studien legger til grunn å øke bevisstheten rundt veiledning som læringsform, og hvordan veiledning er et verktøy for læring i arbeid. I tillegg

har studien til hensikt å gå i dybden og få innsikt i hvordan veiledningen egentlig foregår innenfor lærlingeordningens rammer, og hvordan samspeilet og didaktikk i veiledning beskrives. Studien ser det som sentralt å få innsikt i relasjonen mellom veiledning innenfor lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft og bedriftenes beskrivelser rundt utviklingen av en personalressurs.

Funn i datamaterialet fremstilles gjennom en diskusjon til innsikt mot prosjektets problemstilling: *Hvordan fungerer veiledning som metode for utvikling av en personalressurs innenfor lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft?*

5.1 Hvilken relasjon finnes mellom veiledning og bedriftens beskrivelse av utvikling av en personalressurs?

Yrkesfaglig veiledning på arbeidsplassen inntreffer gjennom en desentrert forståelse av mesterlære som læringsform og kjennetegnes ved at læringen foregår gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, gjennom en gradvis utvikling av en faglig identitet, gjennom evaluering av praksis og gjennom handling som en del av læreprosessen. (Illeris et al., 2000, s. 153). Åtte utsagn fra datamaterialet er plukket ut til diskusjonen for å belyse elementer, som kan identifiseres som funn, som har fremkommet i analysen. Utsagnene presenteres som innspill til prosjektets problemstilling, og til videre debatt rundt hvordan studien kan ha en betydning i et videre perspektiv for videre innsatsområder.

Oversikt over diskusjonens åtte punkter sortert i henhold til analysekategoriene:

Veiledning – veiledning som læringsaktivitet

1. *Om en bruker veiledning bevisst eller ubevisst, det kan diskuteres.*
2. *Savner mer tid til å kunne sette meg ned å lese igjennom det lærlingen leverer inn.*
3. *Effekt av læring vises ved at jeg ser endring i det man gjør. Vi har ikke hatt noe bevisst evaluering, men det burde vi kanskje ha hatt.*

Kompetanse

4. *Ønsker input på det å instruere.*

Relasjon

5. *Møter lærlingen som en vanlig ansatt.*

Utviklingen av en personalressurs

6. *Jeg vet at det er litt vanskelig å få lære plass. Det er ikke så vanskelig i ..., for her er det et politisk vedtak som sier at alle ... skal få lærlingeplass.*
7. *Fagprøven er for dem som klarer det bra, altså de som er flinke til å ordlegge seg og flinke til å skrive.*
8. *Savner i forkant mer innsikt i hvordan ting er organisert fra opplæringskontorets side, hva kreves av meg som instruktør i opplegget med å ha lærling.*

5.1.1 Læringsaspekt

Veiledning og veiledning som læringsaktivitet.

1. *Om en bruker veiledning bevisst eller ubevisst, det kan diskuteres.*

Et sosiokulturelt perspektiv på læring legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001, s. 42). Læringen er situert ved at handling og praksis konstituerer hverandre (Säljö & Moen, 2001, s. 131).

Vi skaffer oss kunnskap gjennom å ta del i praktiske læringsaktiviteter og gjennom å samhandle med andre mennesker (Dysthe, 2001, s. 43). Et av aspektene ved beskrivelsene av veiledning som fremkommer i informantunderlaget, er at veiledning kan være alt fra å stille spørsmål til å gi svar, finne ståsted til å gi råd eller fra å gå igjennom oppgaver til å motta undervisning. Beskrivelsene kan oppfattes som motpoler, og er med på å understreke at veiledningsfeltet er mangfoldig. Beskrivelsene gir assosiasjoner til både veiledning, rådgivning og undervisning, som er tre veldig ulike tilnærminger til en læreprosess. Veiledningen i et mesterlæreperspektiv, foregår gjennom deltakelse i et praksisfellesskap (Dysthe, 2001, s. 42). I dette tilfellet utgjør praksisfellesskapet barnehagen, og avdelingene som deler barnehagen inn i mindre enheter og grupperinger. Hvorvidt veiledningen som utøves i dette praksisfellesskapet er bevisst eller ubevisst stilles det spørsmål ved.

Det er vanskelig å sette noen klare skillelinjer mellom perspektivet til faglig leder og perspektivet til instruktør med bakgrunn i overnevnte, da mange av de samme elementene vektlegges i begge informantperspektiv. Trygghet, bli kjent med barn og foreldre, oppgaver og kollegaer samt forventninger til lærlingen, står sentralt som elementer i veiledningen det legges opp til. Læringen er grunnleggende sosial hvor omgivelsene, det å lære seg å delta i diskursen i praksisfellesskapet, er en del av det å lære, som igjen er vesentlig for læreprosessen (Dysthe, 2001, s. 45). Forventninger til lærlingen uttrykkes som et sentralt element i veiledningen.

2. *Savner mer tid til å kunne sette meg ned å lese igjennom det lærlingen leverer inn.*

Opplæringsloven fokuserer på at lærebedriften skal legge til rette sin produksjon slik at lærlingen kan nå alle mål i den fastlagte læreplan (Kunnskapsdepartementet, 1998, s. §4-4). Det er ingen fasit på hvordan veiledning skal utøves. Den enkelte lærebedrift er fristilt til hvordan de går frem for å legge til rette for opplæringen. Datamaterialet indikerer at samtlige bedrifter har satt *formell*¹⁸ veiledning i et system ved at det er avsatt fast tid ukentlig til en veiledningssamtale og egen-tid for lærlingen, trukket vekk fra praksisfellesskapet i avdelingen. Tiden til samtale foregår i én til én setting. Å finne anledninger hvor det passer å trekke seg ut av praksisfellesskapet i den enkelte avdeling har det vært brukt tid på i bedriftene, da arbeidshverdagen beskrives som hektisk. Informantunderlaget påpeker at ved å avsette tid, kan veiledningstimen brukes som et verktøy for læring. Redskap eller verktøy betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til, og som vi bruker for å forstå omverdenen og hvordan den enkelte samhandler. Læringen er mediert gjennom intellektuelle og praktiske ressurser. Mediering gir støtte og hjelp i læreprosessen (Dysthe, 2001, s. 46). Én forskjell vises ved at en bedrift bruker hele det første læreåret til å opparbeide et praktisk grunnlag, før *formell* veiledning igangsettes.

¹⁸ *Formell*, når veiledning defineres som en del av en formell virksomhet, indikerer det at den inngår i et arbeidsforhold. Dette innebærer at veileder har et særskilt ansvar for å veilede, og at det er opprettet en kontrakt angående veiledning mellom veileder og fokusperson (Tveiten, 2013, s. 21).

Til tross for avsatt tid, uttrykkes det at det er mangel på tid. Egen fritid må brukes på å lese igjennom det lærlingen leverer inn av skriftlig materiale. Arbeidsplassen som læringsarena innenfor lærlingeordningen skiller seg fra andre arenaer for opplæring. På arbeidsplassen er det bedriftens produksjon som er et hovedanliggende. Læringen for en lærling er ikke primæraktiviteten (Skagen, 2011, s. 131).

3. *Effekt av læring vises ved at jeg ser endring i det man gjør. Vi har ikke hatt noe bevisst evaluering, men det burde vi kanskje ha hatt.*

Lave og Wenger (2003) i Dysthe (2001) hevder at læring foregår over alt og alltid, og at læring er et grunnleggende sosialt fenomen. Læring skjer primært gjennom deltakelse i et praksisfellesskap hvor arbeidstaker går fra å være perifer deltaker til å bli fullverdig medlem av praksisfellesskapet (s. 47). Hvis lærlingen har spørsmål, indikerer datamaterialet at veiledning er noe som foregår hele dagen. En fin mulighet, som er nyttig for lærlingen. Det uttrykkes å være en kontinuerlig interaksjon mellom personene i praksisfellesskapet hvor alle bidrar med tilbakemeldinger. Informantunderlaget indikerer videre at enkelte instruktører har et ønske om å bli bedre på å gi tilbakemeldinger underveis. En bedrift, som også er en basebarnehage, sprer lærlingen rundt, for at han skal få prøve seg i ulike alderstrinn og med ulike voksne.

Læring gjennom deltaking i et praksisfellesskap er ikke opptatt av hva slags kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læringen, men heller hva slags type sosiale aktiviteter og deltaking som gir den rette konteksten for at læring skal skje (Dysthe, 2001, s. 47). Informantunderlaget uttrykker at teori er viktig, men det er mer viktig at de lærer gjennom praksis. Lave (1991) i Dysthe (2001) er primært opptatt av handling, å lære gjennom å delta som handlende mennesker, sammen med andre, i et handlingsfellesskap (s.47). Datamaterialet indikerer at de benytter barnehagens vaktordning i en trinnvis innlæring i faget. Å gå «mellom-vakt» utgjør starten, hvor «tidlig- og sen-vakt» tildeles etter hvert som lærlingen er moden for økt ansvar. «Selvstendig vakt eller verdiskaping» er øverste trinn i vaktansvarstildelingen. Mestring utvikles ved å gradvis få tildelt ansvar.

Informantunderlaget fremhever at lærlinger har ulike forutsetninger for å tilegne seg kunnskap og jobbe med kompetansemål. Ikke alle lærlinger er motiverte og engasjerte arbeidstakere. Manglende stabilitet eller engasjement i læresituasjonen, er variabler som da har vært tillagt stor vekt i avtalt veiledningstid. Det å lære et fag handler samtidig om å utvikles som menneske. Informantunderlaget likestiller en faglig identitet med å utføre handlinger og fremvise kvaliteter som forventes av en fast ansatt. I et sosiokulturelt perspektiv angis språket som sentralt og som et sosiokulturelt redskap i læresituasjonen (Dysthe, 2001, s. 48). Endringer i språk ved å snakke i andre ordlag, bruke andre uttrykk og reflektere på en annen måte, er handlinger som informantunderlaget fremhever som beskrivende for en faglig identitet. Samhandling med barna, tørre å stå for tanker og meninger eller evnen til å ta bevisste valg, er andre beskrivelser til hvordan effekter av læring og en faglig identitet kommer til uttrykk.

Informantunderlaget setter ord på det de ser som kjennetegner effekter av læring og faglig identitet. Kunnskap som ikke er like enkel artikulerbar refereres til som taus kunnskap. Ifølge Grimen (1991) i Tveiten (2013) kan taus kunnskap være artikulerbar gjennom handling. Ved å reflektere over handlinger i veiledning, kan handlinger analyseres og forstås slik at kunnskapsgrunnlaget blir bevisst (s.71).

Kompetanse

4. Ønsker input på det å instruere.

Informantunderlaget utpeker egen utdanningsbakgrunn som ideel for å innta rollen som veileder. Kompetanse defineres gjennom opparbeidet erfaring i veilederrollen eller gjennom å delta på kurs. Kompetanse i form av spesifikk utdanning innen veiledning vektlegges av de som besitter dette. Tveiten (2013) uttrykker at «Det finnes ikke noe konsensus definisjon av kompetansebegrepet» (s. 67). Kompetanse er, på samme måte som veiledning, et sammensatt ord. Det ordet som settes sammen med kompetanse sier noe om hva begrepet innebærer, som eksempelvis formell kompetanse eller realkompetanse (Tveiten, 2013, s. 67). Samtlige i informantgruppen har en formell kompetanse, kun en er midtveis i et utdanningsløp, og informantgruppen kan vise til en realkompetanse i form av en betydelig ansiennitet i faget. Formell kompetanse dokumenteres eksempelvis i form av

vitnemål fra skole og utdanning. Realkompetanse forstås som kunnskap ervervet gjennom praksis (Buberg et al., 2004, s. 24).

Det er en tankevekker at det ikke stilles et formelt kompetansekrav til rollen som faglig leder og instruktør. Dette er innspill som kommer fra informantunderlaget. Andre profesjonsutdanninger stiller formelle kompetansekrav til ansatte som inntar en veilederrolle. Tveiten (2013) fremviser at kompetansekravet innenfor håndverkstradisjonen, for å innta rollen som faglig leder og instruktør, er relatert til en yrkesfunksjon og ikke primært til det å veilede noen (s.29). Et minstekrav i form av at kurs som tilbys veiledere, påkreves før tiltredelse i veilederrollen, foreslås som et innstramningstiltak.

Hvor gode er partene, det vil si fylkeskommune og opplæringskontor, til å sette bedriftene inn i oppdraget som lærebedrift? Et ønske om mer input på det å instruere, kommer til uttrykk i informantunderlaget. Kontakt med andre som har lærlinger for erfaringsutveksling, eller et ønske om mer informasjon i forkant rundt hvordan ting er organisert fra opplæringskontoret sin side, er innspill som fremkommer i informantunderlaget. NOU 2019:2, Fremtidige kompetansebehov II, gir klare indikasjoner på at sosiale og emosjonelle ferdigheter sammen med evnen til å erverve ny kompetanse, evne til dybdeforståelse eller evne til kritisk refleksjon, er indisier på arbeidsmarkedets fremtidige kompetansebehov (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2019, s. 9). Informantunderlaget frembringer det å ha et eget ønske om å være veileder som vesentlig når de reflekterer rundt kompetanseegenskaper som verdsettes hos rollen som veileder. Det å fremstå som trygg i faget, ha en opparbeidet arbeidserfaring og å ha erfaring fra å jobbe med mennesker, er andre egenskaper som vektlegges. Kompetansegevinsten som uttrykkes, er at de lærer mye av å innta rollen som veileder.

5.1.2 Relasjonelt aspekt

Relasjon

5. Møter lærlingen som en vanlig ansatt.

Når vi skal forstå hva veiledning er, kan det være tjenlig å skille mellom det saksforholdet som er tema i veiledningen og den relasjonen som bygges opp og

påvirker veiledningsforholdet (Skagen, 2011, s. 25). Tveiten (2013) oppgir at «Kvaliteten på relasjonen mellom deltakere i veiledningen påvirker kvaliteten på veiledningen» (s.22). Informantunderlaget oppgir at det er rom for å både gi og ta i relasjonsbyggingen. Arbeidsforholdet setter rammen for relasjonen. Der lærlingen er motivert, engasjert og lærevillig, oppgis det at intensjonen om å bygge en relasjon til lærlingen blir lett. Der irettesettelser og tydelige tilbakemeldinger rundt arbeidslivets spilleregler har preget veiledningstiden, beskriver informantunderlaget likevel at relasjonen til lærlingen oppleves som god.

Hva er det ved relasjonen som likevel frembringer positivitet? Datamaterialet fremviser at det legges vekt på humanistiske verdier som tillit, respekt, inkludering, være lyttende, gi tilbakemeldinger på utført arbeid, til oppdraget med å samhandle med lærlingen. I en studie rundt sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis, fremkommer det at for nære og vennlige relasjoner, fremskapt av praksisveileder, vanskeliggjorde at det ble stilt forventninger i læresituasjonen (Haddeland & Söderhamn, 2013, s. 23). I informantunderlaget trekkes personkjemi inn som en variabel i relasjonsbeskrivelsen fra en informant; fremkommet som en tilfeldighet, og beskrives med et positivt fortegn. Der hvor tillit er fremtredende i veiledningen, vil læring og utvikling ha bedre betingelser for å lykkes (Skagen, 2011, s. 12).

5.1.3 Utvikling av en personalressurs

Lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft

6. *Jeg vet at det er litt vanskelig å få lære plass. Det er ikke så vanskelig i ..., for her er det et politisk vedtak som sier at alle ... skal få lærlingeplass*

Datamateriale fremviser at det er ulike føringer for inntak til lære plass i bedriftene. Barnehager med privat eierform har større handlefrihet i inntaket sammenlignet med barnehager med kommunaleierform. I kommunene setter politiske vedtak føringer for inntak til lære plass, i form av at alle som bor i kommunen skal få et læreplasstilbud. Manglende konkurranse og kriterier for inntaket påpekes som en svakhet. Lærlingeordningen er ikke en lovpålagt ordning, og det er frivillig for bedrifter å delta i ordningen. Inntak til ordningen er ofte styrt av marked og konjunktursvingninger (Høst, 2008, s. 17).

7. Fagprøven er for dem som klarer det bra, altså de som er flinke til å ordlegge seg og flinke til å skrive

Opplæringslovens §4-4., Rettigheter og plikter til lærebedrift, fremviser at lærebedrift eller opplæringskontor skal melde lærlingen opp til en fagprøve nærmest den tiden som lærekontrakten i læreforholdet går til utløp (Kunnskapsdepartementet, 1998, s. §4-4.). Det stilles spørsmål i datamaterialet til vurderingskriteriene for fagprøven og til sensorene som er ansvarlige for vurderingen. Hvilken kompetanse innehar sensor, og hva er grunnen til at verbale og skriftlige ferdigheter bli tillagt stor vekt i et fag hvor praktiske egenskaper, gode holdninger og verdier, som utvikles gjennom to år, er det sentrale? Kvale (1999) tydeliggjør at et av hovedtrekkene ved mesterlære er at: «Gjennom legitim, perifer deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra perifer deltaker til å bli et fullverdig medlem av faget» (s. 19). Det fremgår i informantunderlaget innspill som utfordrer dagens prøveordning, hvor det påpekes at bedriftene, som har sett lærlingens utvikling over tid, burde kommet med en vurdering inn i fagprøven. Hvorvidt det er krav til sertifisering for sensorer, stilles det også et spørsmål ved.

Rapportering rundt kvalitet i fag- og yrkesopplæringen gir et innblikk til forskning rundt opplæringen i bedrift. Ulike vurderingsformer som vurdering underveis, bruken av elektroniske dokumentasjonssystemer, e-læringsprogram, tilgang til kurs eller innlevering av oppgaver, er systemer som oppgis som alternative vurderingsformer for kvalitetssikring. Dokumentasjonssystemer preges av fagenes svært ulike bakgrunner og tradisjoner (Høst, 2014).

8. Savner i forkant mer innsikt i hvordan ting er organisert fra opplæringskontorets side, hva kreves av meg som instruktør i opplegget med å ha lærling.

Lærlingeordningen har i vår utdanningshistorie røtter langt tilbake i tid, hvor det i senere år har blitt mer og mer vanlig å bruke mester – lærling – relasjonen som «bilde» på gode læresituasjoner (Lauvås et al., 2000, s. 57). Informantunderlaget uttrykker at lærlingeordningen er en fin måte å komme inn i arbeidslivet på, se

hvordan det er å jobbe. Alle yrker burde hatt en slik ordning, er utsagn som underbygger informantenes holdninger. En refleksjon i informantunderlaget knyttet til stortingets vedtak om minimumskrav til grunnbemanning (bemanningsnorm) for ordinære barnehager, fremstilles fra en informant i barnehage med privat eierform (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Lærlinger teller ikke inn som en del av ordningen. Slike føringer gir utslag i denne bedriftenes handlerom for inntak av lærlinger.

Enkelte i informantunderlaget setter verdiskapende arbeid i sammenheng med deltakelse i lærlingeordningen. I praksis betyr dette at lærlinger som settes inn i «verdiskapende vakt», ikke bidrar til å innfri bemanningsordningens krav. Konsekvensen blir at det ikke er rom for å ansette lærlinger på denne bakgrunn. Det er vesentlig å understreke at datamaterialet ikke uttrykker negative innspill knyttet til innføring av bemanningsnormen, kun at disse to ordningene i mindre grad sammenfaller. Informantunderlagets helhetlige beskrivelser av verdiskaping knyttes til læreprosessen, vises gjennom aktiv bruk av verdiskapning som gir økt ansvar, som igjen fremmer læring hos den enkelte. Debatten til hvordan barnehager bør organiseres i framtiden er kompleks og viktig, og er et annet fordypningsfelt enn dette prosjektets problemstilling og diskusjon.

Barnehagesektoren er godt egnet for lærlingeordningen ved at ansatte kan være tett på, og at det er rom i arbeidssituasjonen til å ha kontinuerlig veiledning underveis. Informantunderlaget er i stor grad unisone i sine beskrivelser knyttet til egen virksomhet og deres deltakelse i lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft. Det er en fin måte å få lærlinger inn i barnehagen på, fremkommer som en uttalelse i datamaterialet. Hele individet og praksisarenaen er gjensidige størrelser, hvor læring skjer uansett hvilke pedagogisk form som danner grunnlaget for læringskonteksten (Lave et al., 2003, s. 40-41). En interesse for ungdomsgruppen, som «et bilde» på en gjensidig størrelse, kommer til uttrykk i datamaterialet. På den ene siden kan praktisk arbeid gi ungdom som har møtt utfordringer i en skolehverdag andre opplevelser av mestring, på den andre siden kan ofte et førsteinntrykk gjennom et jobbintervju gi et helt annet inntrykk når lærlingen begynner å jobbe. Datamaterialet peker på at lærlinger har ulike læreforutsetninger for å kunne tilegne seg kunnskap, som kommer til syne gjennom den enkeltes deltakelse i barnehagenes praksisfellesskap.

Et ønske om mer informasjon fra opplæringskontorets side, rundt hva som kreves av rollen som instruktør, i opplegget med å ha lærling, kommer til uttrykk i datamaterialet. Det er et viktig samfunnsmessig oppdrag den enkelte lærebedrift påtar seg gjennom deltakelse i lærlingeordningen. Det å utarbeide gode rutiner for hvordan informasjon deles, kanaler for kommunikasjon og læringsplattformer som verktøy i læreprosessen, er et innspill til videre satsing og arbeid rundt opplæringen i bedrift.

5.2 Oppsummering

Denne studien har belyst hvordan en gruppe instruktører og faglig ledere beskriver veiledning innenfor deres arbeid med å utdanne fagarbeider til å bli barne- og ungdomsarbeidere. Veiledning er noe som foregår hele dagen hvis lærlingen har spørsmål. Før organisert veiledning igangsettes, vektlegges det å bli kjent med barna, bli kjent med foreldre og å lære rutiner i arbeidet slik at trygghet oppnås. Ved at det er avsatt fast tid til veiledning, trukket vekk fra praksisfellesskapet, kan veiledningssamtalen brukes som et verktøy i veiledningen. Forventninger til lærlingen utpekes som en sentral faktor. Barnehagens vaktordning brukes aktivt i læreprosessen. «Selvstendig vakt eller verdiskaping» er øverste trinn i vaktansvarstildelingen. Mestring utvikles ved å gradvis få tildelt ansvar.

Funn understreker at effekter av læring kommer til uttrykk gjennom endret atferd og endring i språk. En faglig identitet likestilles med å utføre handlinger som forventes av en fast ansatt. Endringer i språk ved å snakke i andre ordlag, bruke andre uttrykk og reflektere på en annen måte, er synlige tegn på læring. Egen kompetanse vektlegges som godt egnet for å fylle rollen som instruktør og faglig leder. Et formelt kompetansekrav til rollen som faglig leder og instruktør etterlyses, samtidig som det å ha et eget ønske om å tiltre i rollen fremheves som en sentral faktor.

Arbeidsforholdet er rammen i relasjonen, og det å behandle lærlingen som en vanlig ansatt, med de krav og forventninger det innebærer, danner utgangspunktet for å bygge en god relasjon. Korrigeringer og positive tilbakemeldinger bidrar begge

positivt i relasjonsbyggingen. Humanistiske verdier som tillit, respekt, inkludering, og det å være lyttende vektlegges. Personkjemi oppleves som en bonus i relasjonen, der det inntreffer.

Det er ønskelig at studien kan føre til økt bevissthet rundt relasjonen mellom veiledningen som utøves og bedriftens deltakelse i lærlingeordningen. Bedriftene fremhever at barnehagen er en god arena for lærlingeordningen da de har rom for å være tett på med å kunne gi kontinuerlig tilbakemelding underveis i læresituasjonen. Verdiskaping i form av en trinnvis innlæring gjennom bedriftens vaktordningssystem brukes aktivt som mediering i læreprosessen. Barnehagens aktive bruk av verdiskaping, er for private barnehager en sentral forutsetning for deltakelse i lærlingeordningen. Lærlingeordningen og innføringen av bemanningsnorm for barnehager, reflekterer at disse to ordningene i mindre grad sammenfaller da lærlinger ikke telles med som en del av bemanningen.

Praktisk arbeid kan gi ungdom som har møtt utfordringer i en skolehverdag mestringsopplevelser. Førsteintrykk gjennom et jobbintervju kan gi et helt annet inntrykk når lærlingen begynner å jobbe, er en observasjon som illustrerer at lærlinger har ulike læreforutsetninger. Læring gjennom praktisk arbeid, er en fin måte å komme inn i arbeidslivet på. Alle utdanninger burde hatt en slik ordning, er uttalelser som støtter opp rundt informantgruppens interesse for ungdomsgruppen og for arbeidet de legger ned gjennom deltakelse i lærlingeordningen.

I dette kapitlet har en diskusjon over åtte utsagn fra informantunderlaget funnet sted. Diskusjonen er sortert under forskningsspørsmål tre: Hvilken relasjon finnes mellom veiledning og bedriftens beskrivelse av utviklingen av en personalressurs? Strukturen som støtter diskusjonen er fordelt mellom underpunktene læringsaspekt og relasjonelt aspekt, samtidig som kategoriene veiledning, kompetanse, relasjon og veiledning som læringsaktivitet har vært sorteringspunkt for diskusjonens fremstilling. I det neste kapitlet utarbeides en konklusjon.

6. Konklusjon

I den norske utdanningstradisjonen står verdier som lik rett til utdanning, likeverd og sosial likestilling sentralt. Utdanning er et virkemiddel for sosial, kulturell og økonomisk utvikling. Vi trenger et utdanningssystem som gir vekst og mestring, som styrker den enkeltes muligheter for å bidra i samfunns- og yrkesliv (Forskningsråd, 2009, s. 10). NOU 2019:2, Fremtidige kompetansebehov II, peker på at samlet sett har Norge et utdanningssystem og et arbeidsliv som er velfungerende, og som bidrar til at Norge har høy sysselsetting og en arbeidsstyrke med høy kompetanse. Den norske samfunns- og arbeidslivsmodellen bidrar til et høyt kompetansenivå, samtidig som den er avhengig av fortsatt kompetanseutvikling for å være bærekraftig. Det pekes på noen utfordringer som sentrale for utformingen av politikk og tiltak. Det at for mange ikke fullfører videregående opplæring og dermed ikke oppnår en stabil tilknytning til arbeidslivet, er en av utfordringen som trekkes frem (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2019, s. 10). Dette prosjektet, som gir en stemme fra praksisfeltet innfor lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft, kan være et innspill til videre arbeid og videreutvikling av dagens lærlingeordning.

Drøfting og diskusjon av studiens analyse knyttet til informantens syn på veiledning, kompetanse, relasjonelle forhold og deres refleksjoner knyttet til relasjonen mellom veiledning og utviklingen av en personal ressurs, gir et innblikk i det arbeidet som denne informantgruppen legger ned innenfor lærlingeordningen.

Funn

Dette prosjektet viser at informantgruppen fremstår i sin helhet som en positiv gruppe, med en uttalt interesse for oppdraget med å utvikle en personalressurs innenfor lærlingeordningens rammer. Funnene i informantunderlaget viser klare kjennetegn på at veiledningen som beskrives er gjenkjennbar til en desenterert forståelse av mesterlære, hvor prosjektets drøfting og diskusjon fremviser det. Studien avdekker at veiledning beskrives med mange innfallsvinkler, hvor veiledning kan bety både rådgivning, undervisning og veiledning i form av å finne ståsted. Refleksjon vektlegges som redskap i veiledning. Hvorvidt veiledning som eget fag utøves bevisst eller ubevisst stilles det spørsmål ved.

Studien peker på at «verdiskaping» benyttes aktivt som et ledd i læreprosessen, og er for enkelte barnehager med privat eierform, er «verdiskaping» i form av å gå selvstendige vakter, en sentral faktor for deltakelse i lærlingeordningen. Det reflekteres i informantunderlaget at dagens innføring av ny bemanningsnorm for barnehager, hvor lærlinger ikke telles med som en del av bemanningen, utfordrer bedriftens vurderinger rundt deltakelse i lærlingeordningen.

Læring gjennom praktisk arbeid er en fin måte å komme inn i arbeidslivet på. Alle utdanninger burde hatt en slik ordning. Informantgruppen begrunner sine uttalelser med at lærlinger har ulike læreforutsetninger, og at mestringsopplevelser gjennom praktisk arbeid kan gi ungdom som har møtt utfordringer i en skolehverdag et løft. Lærlingen beskrives som en viktig ressurs for barnehagen; de er viktige for barna og de har med seg ny kunnskap fra videregående skole.

Egen kompetansebakgrunn uttrykkes som relevant for å fylle oppdraget som instruktør og faglig leder. Et innspill i retning av at det burde vært stilt et høyere kompetansekrav for å tiltre i rollen som instruktør eller faglig leder fremkommer. Et fora for erfaringsutveksling kunne vært et kompetansegivende alternativ. Informasjon i forkant av å inntre i rollen som instruktør eller faglig leder, uttrykkes som vesentlig.

Relasjonelle forhold som vektlegges bygges gjennom å behandle lærlingen som en vanlig ansatt. Humanistiske verdier fremvises som viktig i dette arbeidet; tillit, respekt, inkludering og vise evne til å lytte, er utpekte verdier.

En frustrasjon knyttet til politiske føringer som påvirker kriterier for inntak av lærlinger innenfor barnehager med kommunal eierform spilles inn som en problemstilling, samtidig som det i sluttfasen av et lærlingeløp stilles spørsmål om vurderingskriteriene for fagprøven og til sensorene som er ansvarlige for vurderingen. Hvilken kompetanse innehar sensor, og hva er grunnen til at verbale og skriftlige ferdigheter bli tillagt stor vekt i et fag hvor praktiske egenskaper, gode holdninger og verdier, som utvikles gjennom to år, er det sentrale?

Veien videre

Denne studiens funn kan reise noen problemstillinger, som kan gi innspill til videre forskning i feltet.

Kvale (1999) hevder at: «Når selve læringen er et aspekt ved personens deltakelse i praksis, må en teori om denne deltakelse utgjøre den generelle teoretiske rammen for en teori om læring» (s.71). Norsk utdanningsforskning, gjennom en utredning om voksnes læring, konkluderer det med at det er metodisk krevende å måle effekter av læring, og at det foreligger mindre forskning på området konsekvenser av læring (Forskningsråd, 2009, s. 4) (s.4). Læringsteorien viser vei for hvordan veiledning og læring flettes i hverandre og spiller på hverandre. Veiledningens mangfold gjør at veiledning i arbeidslivet er komplekst å beskrive. En essens for veiledning innenfor mesterlære er at handling og refleksjon over handling bidrar til ny erkjennelse og læring. Samspillet og relasjonen mellom arbeidstakere er et fundament i veiledningsaktiviteten. Dette medfører at både kompetanse og relasjonelle forhold får betydning for veiledningen som foregår i mer eller mindre grad.

Mesterlære brukes i dag på mange forskjellige måter. For å få et bredere underlag til forskningen er det behov for å samle teori om instruktører og faglig ledere sin praksis i flere kontekster. Bransjene er ulike, hvor arbeid med barn og ungdom til arbeid innenfor bygg- og anleggsteknikk trolig vil gi ulike funn. Hvorvidt det er mulig å utvikle en felles teoriramme hvor elementer fra veiledningsteori danner grunnlag og et fundament, hvor en didaktisk relasjonstanke er ivaretatt, ønskes avdekket som innspill til videre empirisk forankrede studier. Studien anbefaler at sosiokulturelt empirisk forankra studier som kan avklare veiledningens mangfold gjennomføres. Vil videre forskning innen dette feltet kunne avdekke om en felles teoriramme kan utvikles som kan gi innsikt, og en større bevissthet for instruktører og faglig ledere som utøver den viktige rollen med å forme fremtidens fagarbeidere?

7. Litteraturliste

- Becher, A. A. & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet (s. s. 93-113). Bergen: Fagbokforl., 2012.
- Blåka, G. & Filstad, C. (2007). How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(1), 59-73. doi: 10.1080/02601370601151406
- Buberg, L. I., Hessevaagbakke, E. & Ribe, E. (2004). *Røde tråder i praktiske studier : et pedagogisk verktøy for sykepleierstudenter og deres veiledere*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Cascardi, A. J. (1990). <i>The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism</i> (review). *Philosophy and Literature*, 14(2), 413-415. doi: 10.1353/phl.1990.0004
- Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, t. r. (2019). NOU 2019:2, Fremtidens kompetansebehov II.
- Dewey, J. & Wrang, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (Democracy and education). Århus: Forlaget Klim.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dølvik, J. E. (2013). Grunnpilarene i de nordiske modellene: et tilbakeblikk på arbeidslivs-og velferdsregimenes utvikling.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne* (SØF-rapport, Vol. 07/09.).
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology : a beginner's guide to doing a research project* (Sozialforschung, 2nd ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- forskningsdata, N.-N. s. f. (2019). Norsk senter for dataforskning (NSD).
- Forskningsråd, N. (2009). Programplan for utdanning 2020, Norsk utdanningsforskning fram mot 2020 (2009-2018).
- fylkeskommune, Ø. (2017). Lærekandidat.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3-12. doi: 10.1163/156916212X632934

- Haddeland, K. & Söderhamn, U. (2013). Sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis ; en fenomenologisk studie. *Nordisk sygeplejeforskning*, 3(1), 18-32.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høst, H. (2008). Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk: NIFU STEP.
- Høst, H. (2014). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæring i bedrift : rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (FAFO-rapport (online), Vol. 2014:20.).
- Illeris, K., Mikkelsen, P. & Damkjær, R. (2000). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kjærgård, R. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 27. mars 2015 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 25. april 2016* (Norges offentlige utredninger (tidsskrift : trykt utg.), Bind NOU 2016:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (2nd edition. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Kunnskapsdepartement. (2019). NOU 2019: 3, Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.

- kunnskapsdepartement, D. k. (2009). St.meld. nr. 41., 2008 2009, Kvalitet i barnehagen.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Opplæringslova.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Barnehageloven – bhl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Meld. St. nr 21 "Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen".
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Rammeplan for barnehager.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Ny struktur for yrkesfag.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Lars Fredrik Håndler Svendsen, D. s. n. l. (2016). Sokrates. . Hentet fra <https://snl.no/Sokrates>
- Lauvås, P., Handal, G. & Ytreland, A. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* ([Rev. utg.]. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Lave, J., Wenger, E. & Lave, J. (2003). *Situert læring - og andre tekster* (Situating learning legitimate peripheral participation). København: Reitzel.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform (s. 17-36). Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Nybø, G. (2002). Kompetanseutvikling under fleksibel arbeidsorganisering. *Magma*, 5(4), 44-53.
- Regjeringen.no. (2016). Samfunnskontrakten for flere læreplaner (2016-2020).
- Regjeringen.no. (2018). NOU 2018: 2.
- Reichelt, S. & Rønnestad, M. H. (1999). *Psykoterveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Schein, E. H., Kolstad, H. & Gulsrud, K. R. (1982). *Organisasjonspsykologi* (Organizational psychology, 3. utg. utg.). Oslo: Tanum-Norli.
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Skorstad, E. (2015). *Rett person på rett plass : psykologiske metoder i rekruttering og lederutvikling* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spjelkavik, Ø. & Frøyland, K. (2014). *Inkluderingskompetanse : ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sträng, R., Jensen, M. S. & Sørmo, D. (2013). KARIB-prosjektet : kulturanalyse og reflekterende prosesser i barnehagen. *Rapport (Høgskolen i Østfold : trykt utg.)*, 2013:6.
- Svare, H. & Klemsdal, L. (2011). Hvordan skape økt mestring blant frontlinjeansatte i servicenæringen : rapport fra et FoU-prosjekt støttet av NHOs arbeidsmiljøfond. 1/2011.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv* (Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv). Oslo: Cappelen akademisk.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning : mer enn ord* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Udir.no. (2018). Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm – hvordan ligger barnehagene an?
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Bemanningsnorm i barnehager.
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Lærebedriftsundersøkelsen.
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). Ny tilbudsstruktur og nye læreplaner på yrkesfag.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Det norske utdanningssystemet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Struktur i videregående opplæring.
- Whitmore, J. (1996). *Coaching på jobbet : en praktisk vejledning i at utvikle dine egne og dine medarbejderes færdigheder*. København: Industriens forlag.

8. Figurer og tabeller

Figuroversikt:

Figur 1: Visuell oversikt over prosjektets tidsplan, (egen illustrasjon).

Figur 2: Veiledningsnøster (Buberg et al., 2004, s. 87).

Figur 3: Komponenter i en sosial teori om læring, (Illeris et al., 2000, s. 153).

Figur 4: Praksistrekanten (Lauvås et al., 2000, s. 177).

Figur 5: En metafor som illustrerer forholdet mellom kompetanse og et kompetansepotensiale (Skorstad, 2015, s. 31).

Figur 6: Den didaktiske relasjonsmodellen, (Hiim & Hippe, 2001, s. 24).

Figur 7: *The Experiential Learning Cycle*, (Kolb, 2015, s. 51).

Figur 8: *Visuell oversikt over det norske utdanningssystemet* (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Figur 9: «*Struktur i videregående opplæring*»,(Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Figur 10: *Hentet fra - Figur 1: Visuell oversikt over prosjektets tidsplan*, (egen illustrasjon).

Figur 11: *Hentet fra - Figur 1: Visuell oversikt over prosjektets tidsplan*, (egen illustrasjon).

Tabelloversikt:

Tabell 1: *Table 6.2 «Steps of the process in qualitative research»*,

Tabell 2: *Tabelloversikt over funn*, (vedlegg 1).

Tabell 3: *Tabell til sammenlikning av informantperspektiv*, (vedlegg 2).

Tabell 4: *Oversikt over søkere og inntak i barne- og ungdomsarbeiderfaget i Østfold for perioden 2013 til 2017*, (mottatt på mail fra Østfold fylkeskommune 05.06.2018).

Tabell 5: *Sammenstilling av demografiske variabler*.

Tabell 6: *Transkribering – tidsbruk per intervju, datamaterialets omfang ved antall ord og sider*.

9. Vedlegg

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1: *Tabelloversikt over funn*.

Vedlegg 2: *Tabell til sammenlikning av informantperspektiv*.

Vedlegg 3: *Informasjonsskriv til informantene etter retningslinjer fra NSD med samtykkeerklæring*.

Vedlegg 4: *Intervjuguide*.

Vedlegg 1: Tabelloversikt over funn

Tabellen nedenfor gir et oversiktsbilde over informantenes rolle/ansettelse, deres beskrivelse av kompetanse, veiledning som metode, relasjon, veiledning som læringsaktivitet og presentasjon av konklusjon/funn.

Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som læringsaktiviteter	Konklusjon - presentasjon av funn.
Informant (6) har en instruktørrolle,	Greit å ha lik utdanning selv.	Å veilede er å hjelpe og vise, veilede i	Møter lærlingen som en kollega.	En time veiledning og en time skrive tid pr uke fast	Savner mer tid til å kunne sette meg ned å lese igjennom

<p>Barne- og ungdomsarbeider</p>	<p>En instruktør må kunne veilede, hjelpe, vise, snakke med lærlingen.</p> <p>Som instruktør må man tenke mer igjennom områder (hva man gjør) som ellers går sin vante gang, lese igjennom fagområder, jobbe mer.</p>	<p>hvordan det skal gjøres.</p> <p>Veiledning er at man får noen inn som kan veilede i temaer som personalgruppa trenger faglig oppdatering på; utenfra eller fra avdelingen.</p>	<p>Snakker med dem, sier hei, er hyggelig, kommer med kritikk og positive ting.</p> <p>Kan sikkert bli flinkere til det.</p>	<p>Gir oppgaver hun mestrer, fyller på med vanskeligere etter hvert</p> <p>Går igjennom kompetansemål. Legger vekt på å vise hvordan ting gjøres.</p> <p>Greit å kunne diskutere, greit å ikke alltid være enig om alt.</p>	<p>det lærlingen leverer inn. Det må man gjøre på fritida.</p> <p>Ønsker mer input på det å instruere, på om man veileder riktig - skal på kurs.</p> <p>Lærlingen lærer ved å se hvordan andre jobber, ved å se hvordan hverdagen er og hvordan arbeidslivet er.</p> <p>Lærlingen lærer gjennom å utføre oppgaver, og lærer gjennom veiledningstimene</p> <p>Læring vises ved at lærlingen følger rutiner, vet hva som skal gjøres, at l. mestrer det ho har lært.</p> <p>Alle i personalet er med på læringen fordi ho er med på oppgaver sammen med andre.</p> <p>Faglig identitet vises ved at ho gjør det en vanlig ansatt skal kunne.</p> <p>Å være en del av et praksisfellesskap blir synlig gjennom at</p>
----------------------------------	---	---	--	---	--

					<p>hun satt inn i vakter, blir brukt som vikar.</p> <p>Lærlingeordningen er en grei måte å få barne- og ungdomsarbeidene inn i barnehagen på.</p> <p>L.ordningen er en fin måte å komme inn i arbeidslivet på, se hvordan det er å jobbe. Ikke mange får ansettelse etterpå.</p>
Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som lærings-aktiviteter	Konklusjon - presentasjon av funn.
Informant (2) Instruktørrolle Barne- og ungdomsarbeider	<p>Være villig til å være instruktør for lærlingen.</p> <p>Fagarbeidere bør ha ansvar for lærlingen.</p> <p>Ha kurs for instruktører</p> <p>Ønsker påfyll hvis det er noe nytt for lærlinger, nytt rundt oppgaver fra opplæringsbok eller rundt fagprøven</p>	<p>Å gå igjennom oppgaver, snakke om det som skjer i avdelingen og å få frem hva lærlingen tenker og føler.</p> <p>Beskriver opplæringsboken som et godt verktøy og redskap</p> <p>Tidsramme på en time til samtale – kunne sikkert hatt mer tid</p> <p>En time til veiledning og plantid er vår tid</p> <p>Hektiske dager, men vi får det til</p>	<p>Være en rollemodell for lærlingen.</p> <p>Være der for lærlingen</p>	<p>Fast tid til veiledning, fast plan tid for lærlingen å jobbe med oppgaver i opplæringsboken.</p> <p>Viser ho rundt, så ho blir kjent. Viktig at ho blir trygg sammen med ungene.</p> <p>Venter med oppgavene i opplæringsboken, vil at lærlingen skal bli trygg først.</p> <p>Legger vekt på å få en god samtale, samarbeid, at vi forstår hverandre.</p> <p>At ho ser at vi samarbeider i avdelingen og</p>	<p>Savner å ha kontakt med de andre som følger opp lærlinger, dele erfaringer.</p> <p>En lærer mye av å være instruktør. Lærer å kjenne deg sjøl, ta ansvar, holdninger, lærer mer om det du har lært.</p> <p>Viktig at ho blir trygg sammen med ungene.</p> <p>Trygghet og å bli kjent med oss og barna er det viktigste.</p> <p>Teori er viktig, men viktig at de lærer gjennom praksis.</p>

				<p>lærer gjennom det.</p> <p>Får tilbakemeldinger hver dag, ros og ris, forteller hva som er bra. Alle i avdelingen gir tilbakemeldinger.</p> <p>Evaluerer på veiledningstimer, hva kunne vært gjort bedre.</p>	<p>Lærer ved å se samarbeid mellom andre, ved å se gode rollemodeller.</p> <p>Lærer gjennom hverdagen, jobber hver dag og ingen dag er lik og får inntrykk av både voksne og barn og hele den prosessen, det henger i sammen med alt.</p> <p>Lærer gjennom lek og læring av unger.</p> <p>Faglig identitet vises ved at ho blir mer selvsikker, fornøyd, roer seg ned, alt går på skinner, samarbeider og henger med.</p> <p>Å være en del av et praksisfellesskap vises ved at ho kan få oppgaver, blir sterkere, og tryggere på seg sjøl, den mestringsfølelsen, den er viktig.</p>
Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som læringsaktiviteter	Konklusjon - presentasjon av funn.
Informant (3) Instruktørrolle	Viktig å ha erfaring og være trygg i faget, og viktig	Veiledning er å gjøre seg egne refleksjoner rundt faget -	God relasjon før han ble l, er et godt utgangspunkt	Har ukentlig veiledning hvor vi setter av tid.	Har blitt mer bevist på å stille åpne spørsmål, og at

Pedagogisk leder	<p>å ha utdanning som barnehagelærer.</p> <p>Har ikke veilederutdanning</p>	<p>reflektere selv for å oppnå læring for seg selv.</p> <p>Veileder skal få lærlingen til å gjøre seg egne refleksjoner.</p> <p>Veiledning handler om å tørre å utfordre seg selv og tørre å utfordre andre.</p>	<p>Har en gjensidig tillit og respekt, lett å bygge videre på det</p> <p>Gripe fatt i det han gjør som er bra, bygge videre på det.</p> <p>Takknemlig rolle å være veileder da l er nysgjerrig, engasjert, motivert, ivrig, har lyst</p>	<p>Fast tid hver fredag.</p> <p>Barnehagehverdagen er hektisk, vi har brukt litt tid på å finne den riktige tiden.</p> <p>Lærlingen har obligatoriske oppgaver som er knyttet til den praksisen han har.</p> <p>Forventer at lærlingen er nysgjerrig, komme med ting han vil diskutere, reflektere rundt – og kreve noen av meg (instruktør)</p> <p>Brukt tid på å observere lærlingen, spurt andre ped.ledere så det ikke bare er min vurdering, for å finne ut hva han trenger veiledning i.</p> <p>Tar med praksisfortelling er til veiledningen, så reflekterer vi sammen rundt det.</p> <p>Tar med ting vi har snakket om i veiledningen i det praktiske arbeidet på avdelingen eller i gruppa.</p> <p>Veileder i hverdagen i det praktiske arbeidet.</p>	<p>lærlingen skal kunne gjøre seg egne refleksjoner.</p> <p>Savner i forkant mer innsikt i hvordan ting er organisert fra opplæringskontoret sin side, hva kreves av meg som instruktør, hva som forventes, innsikt i opplegget med å ha lærling.</p> <p>Positivt med et intervju for det er et tegn på at vi kan lære noe forhåpentligvis, utvikle oss til å bli bedre, sett fra begge sider. Lærerikt å få de spørsmål, må reflektere og det er bra.</p> <p>Å få en forståelse av faget, gjøre seg egne refleksjoner så han klarer jobben sin best mulig, få kompetanse, er et mål.</p> <p>Å oppleve glede og mestring over prosessen han er inne i er et mål</p> <p>Bruke hverdagen i det praktiske arbeidet, for det er der læring skjer, tenker jeg.</p>
------------------	---	--	--	--	---

				<p>Han må samarbeide med veldig mange forskjellige voksne da barnehagen er organisert som en base barnehage.</p>	<p>Reflektere i hverdagen rundt det praktiske arbeidet og knytte faget opp mot det, og bygge videre på det når vi har veiledning.</p> <p>Læringsen er genuint interessert i faget, i barna (ikke minst), interessert i å lære – det er et godt utgangspunkt.</p> <p>Lærer hele tiden i det praktiske arbeidet, gjennom erfaringer i forhold til barna, til ansatte, kombinert med veiledning fra instruktør og andre ped.ledere</p> <p>Læring måles gjennom det en ser, ikke noe skriftliggjøring – hadde kanskje vært nyttig med noe mer konkret.</p> <p>Faglig identitet vises ved at han snakker i andre ordlag, han bruker andre uttrykk, han reflekterer på en litt annen måte, viser glede ved å være her og vises ved å</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>lære å ha samspill med barna.</p> <p>Å være en del av et praksisfelleskap vises ved at han er aktiv, kommer med forslag, ideer, sier menig høyt på personalmøter og gruppemøter. Vises ved at det er mange som ser han i kraft av den han er.</p> <p>Ansatte søker veiledning av de som har veiledningskompetanse.</p> <p>Trygghet og tillit er av stor betydning for å utføre og ta imot veiledning, og være motivert for det.</p> <p>For l.ordningen er barnehagesektoren fin ved at vi er tett på, vi har mulighet til å gi kontinuerlig veiledning underveis. Vi er avhengig av bra voksne/læringer.</p> <p>Å være lærling i en barnehage er en fin måte å lære faget på, og med den måten å ha veiledning som gjøres her.</p>
--	--	--	--	---

					Sammenheng mellom l.ordning og rekrutering – dette er første lærlingen vi har, ingen erfaring med det.
Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som lærings-aktiviteter	Konklusjon - presentasjon av funn.
Informant (8) Instruktørrolle Pedagogisk leder på disp.	<p>Greit å kunne stille med den faglige kompetansen hvis lærlingen kommer med noen spørsmål.</p> <p>Det er viktig at du vet litt om hva du skal svare på.</p> <p>Du utvikler deg samme hvem du jobber med.</p>	<p>Veiledning er å stille spørsmål.</p> <p>Veiledning er å få gode svar, så de kan utvikle seg til å bli bedre.</p>	<p>Behandler lærlingen som en vanlig ansatt.</p> <p>Fått et veldig godt forhold.</p> <p>Vi snakker sammen og blir kjent, sånn som du gjør med alle sammen.</p> <p>Vi har god kjemi, det veldig deilig at den kjemien allerede er der da. Det blir mye lettere da.</p>	<p>Første året har vi fokus på at de skal komme ordentlig inn i rutiner og bli ordentlig kjent. Andre året komme nærmere den fagprøva, bygge opp til det.</p> <p>Instruktør har ikke veiledningstimer - Faglig leder gjennomfører veiledning en gang i uka, sånn at de kan få lufta tanker og ideer og stille spørsmål. Starter 2. læreår.</p> <p>Veiledning hele dagen hvis de har spørsmål, en veldig fin mulighet, de har veldig nytte av den.</p> <p>Informere om rutiner, lar de stille spørsmål, tar de med på alt, sånn at de kommer seg inn i hverdagen.</p> <p>Samme som du gjør med en ny ansatt, føler ikke at jeg har gjort</p>	<p>Det er et veldig godt tilbud å ha lærlinger, setter veldig stor pris på dem, behandler dem nesten som en vanlig ansatt. Tenker ikke på at de er lærlinger, de er en veldig, veldig gode resurs.</p> <p>Lærlingen er et friskt pust inn i forhold til middelaldrende fagarbeidere, med nye ideer, de har mange tanker de er nysgjerrige på.</p> <p>Det kommer veldig an på lærlingen, ho vi har nå kom veldig fort inn i rutinene, så det har nesten ikke vært snakk om opplæring sånn sett.</p> <p>Å fungere så godt som mulig som en ferdig ansatt, eller som en fagarbeider er</p>

				<p>no ekstra, selv om ho er lærling.</p> <p>I begynnelsen bare mellomvakter for å bli kjent, men nå har ho tidlig- og sen-vakter, med å ta imot og leverer fra seg barna, det fungerer veldig bra.</p> <p>Ser hvordan ho gjør forskjellige ting, gir ho utfordringer hvis vi har aktiviteter og ser hvordan ho takler det. Spørr om det er noe ho ønsker å prøve ut, tar ho med i planlegging, med på avdelingsmøter. Hennes mening teller like mye.</p>	<p>et mål – er alles mål.</p> <p>Ser at ho lærer ved at ho får med seg og legger merke til detaljer med barna, at ho kommer mer inn i barnehagehverdagen, begynner å gjøre ting på autopilot.</p> <p>L lærer i den praktiske delen ved å observere, ved å stille spørsmål, se hva andre gjør, og å stille spørsmål hvis de ser at andre gjør feil.</p> <p>Det er l. som skal lære, lærer av alle – lærer av barna og av oss, og ho lærer til oss.</p> <p>Jeg sier fra hvis ho gjør en bra jobb, kan sikkert bli flinkere i sånn spesifikke situasjoner å si hvor flink ho er.</p> <p>Å være en del av et praksisfellesskap vises ved at de kjenner alle rutinene, vet hvordan vi ønsker å jobbe med tanke på verdigrunnlag, følger de rammene der.</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Kan bruke veiledning for å utvikle personalgruppene ved å være åpne å snakke sammen, stille spørsmål og dele tanker. Vi gjør det, vi er en liten barnehage, vi er tett på hverandre hele tiden.</p> <p>L.ordningen er en helt fantastisk ordning, det er et veldig praktisk fag, eller yrke, så det er veldig greit å kunne ha den læretida, istedenfor at du skal gå bare på skole nærmest uten å vite hva du skal. Burde nesten vært sånn i flere yrker.</p> <p>Du blir veldig godt kjent med det yrke du skal ut i, i løpet av de to åra.</p> <p>Sammenheng mellom l.ordning og rekruttering - Det må være behov for flere fagarbeidere, hvis det er behov så får de jobben.</p>
Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som læringsaktiviteter	Konklusjon - presentasjon av funn.

<p>Informant (1) Faglig leder rolle Barnehagelærer m/videreutdannin g innen ledelse Styrer i bh.</p>	<p>Må ha kjennskap til barnehagens pedagogiske, kjenne til lærlingeordningen, vite noe om utdanningsløpet og oppgavene som skal gjennomføres i læretiden i ulike moduler.</p> <p>Utvikler kompetansen gjennom å ha intervju med søkere og gjennom erfaring en har hatt med å ha lærlinger gjennom mange år i vår barnehage.</p> <p>Har blitt mer inkludert nå og har deltatt på kurs.</p>	<p>Beskriver veiledning som å gi råd, vise vei, gi ny kunnskap og å reflektere sammen.</p> <p>Veiledning skjer på avdelingsmøter – der kan en veilede personalgruppa på sin avdeling. Veiledning er et samarbeid mellom lærling og dens veileder.</p> <p>Pedagogen veileder sitt personale på avdelingsmøter.</p>	<p>Ser l som en ansatt.</p> <p>Er oppmerksom på de på lik linje med de andre ansatte.</p> <p>At de får tilbakemelding på jobben de gjør.</p> <p>Intervjuet er første møte med lærlingen, tar valg ut fra det som kommer frem i intervjuet, relasjonen og arbeidsforholdet starter allerede der.</p> <p>Blir kjent ved at de kommer innom og lurer på ting som ikke avdelingen kan svare på.</p>	<p>Fast tid til veiledning.</p> <p>Egen plantid der l kan forberede seg på aktiviteter, kompetansemål, ting de må lese seg opp på.</p> <p>Har veiledning med lærlingen som med en annen ansatt i barnehagen, start samtale, oppfølgings samtale etter to og fem måneder. Deltar i samtale ved behov hvis ikke det løses i avdelingen.</p> <p>Daglig veiledning tar instruktør seg av.</p> <p>Å gi veiledning og tilbakemelding på hvordan de utfører jobben sin – unger, foreldre, kollegaer, kompetansemål</p> <p>Trener ved å gi ansvar for ulike aktiviteter med enkelt grupper, praktiske gjøremål, få lov til å gå vakter, først sammen med andre så alene, prøve å stå i en situasjon alene, sånn at de får mestringsfølelse</p> <p>Gir tilbakemelding</p>	<p>Veiledning er en viktig metode for å jobbe i barnehagen. Om en bruker veiledning bevisst eller ubevisst, de kan jo diskuteres.</p> <p>Lærlingen er en viktig ressurs for barnehagen fordi de representerer noe ungt og friskt ofte, og de kommer med kunnskap i fra videregående som er helt oppdatert. De er et viktig bidrag overfor ungene fordi de har ofte en annen måte å samhandle med unger på enn de som er litt eldre.</p> <p>Det viktig at vi som en kommunal barnehage kan gi ungdom en lærlingeplass. Vi har et stort samfunnsansvar med å tilby ungdommer en god læretid.</p> <p>L skal føle seg velkommen, bli inkludert i personalgruppa, har fast tilhørighet på en avdeling (første halvår), har fast veileder på avdelingen,</p>
--	---	---	---	--	--

				<p>gjennom oppfølgingsamtaler og i det daglige. Hvis de tilbyr seg å jobbe og tar ansvar, tar på seg oppgaver som ikke er forventet at en lærling skal gjøre, gir jeg positiv tilbakemelding</p>	<p>delta på personalmøter, være en del av personalgruppa er det aller viktigste.</p> <p>Ofte at en får et helt annet inntrykk når de begynner å jobbe enn en hadde på intervjuet.</p> <p>Startsamtale sånn som med andre ansatte, med gjennomgang av virksomhetens organisering, lønn og generelle arbeidsvilkår.</p> <p>Forventninger som til en ansatt. Følge lover og regler, at de tar del i veiledning</p> <p>Bygger mye på tilbakemelding er fra andre på avdelingen og resten av personalet.</p> <p>Lærlingene har veldig ulike forutsetninger for å tilegne seg kunnskap, jobbe med kompetansemålene.</p> <p>Ofte en utfordring at lærlingene ikke alltid er åpne om sine utfordringer når de har vært i barnehagen.</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>Barnehagen er en trygg institusjon med tilknytning til en avdeling, sitt personale. På skolen er det et større miljø og de har måttet fortelle litt om sin forhistorie.</p> <p>At vi er tilstede i det daglige arbeidet, at vi er gode rollemodeller for lærlingen er et mål.</p> <p>Det viktigste at de ser hvordan personalet jobber i avdelingen.</p> <p>Læringen skjer ved at de observerer hvordan andre jobber, og gjentar deres atferd. Mye av den læringen skjer på avdelingen, sammen med ungene, sammen med personalet.</p> <p>Effekt av lærling vises hvis de endrer sin atferd, endrer sin måte å jobbe med ungene på, i kommunikasjo- nen og i relasjonen til ungene, foreldrene; at de har tatt til seg noe av</p>
--	--	--	--	---

				<p>veiledningen de har fått.</p> <p>Faglig identitet vises gjennom endret atferd og væremåte, at de tar på seg flere oppgaver, søker nye utfordringer, jobber godt med kompetansemålene. På den måten kan vi få kunnskap om den endringen som forhåpentligvis skjer.</p> <p>Å være en del av et praksisfellesskap vises ved at de deltar på alle aktiviteter for personalgruppa på lik linje med oss andre.</p> <p>Bruker veiledning i personalgruppa da det er andre ufaglærte og faglærte som kan ha behov for veiledning for å endre sin måte å jobbe på, reflektere over handlinger. Like viktig for alle ikke bare lærlingen.</p> <p>Det viktigste etter å ha blitt utdanna fagarbeider er å ha vist interesse for jobben, vært</p>
--	--	--	--	--

					<p>stabile på jobb, en kollega en kan stole på og lite fravær er alfa og omega.</p> <p>L.ordningen er en er god ordning for de som ikke ønsker bare å ha en teoretisk utdanning, en utrolig viktig måte å komme fram til å bli en god ansatt at du har fagbiten og praktiske biten parallelt.</p> <p>Ser at mange som kanskje har hatt utfordringer på videregående blomstrer når de kommer ut i barnehagen og opplever mestring og utvikling.</p> <p>Mange utdanna fagarbeidere som har vært lærling hos oss har fått jobb i etterkant. De har gjort en god jobb og de representerer de verdiene som vi står for i vår barnehage, fått jobb hvis det har vært ledige jobber.</p>
Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som lærings-aktiviteter	Konklusjon - presentasjon av funn.

<p>Informant (4) Faglig leder rolle Barnehagelærer Styrer i bh</p>	<p>Styrer er faglig leder da styrer har det faglige totalansvaret for barnehagen, har veiledning som videreutdanning, er kontaktperson en mot sånn som OKOS, og forskjellige andre med å skrive avtale om at vi skal ha lærling og sånn.</p> <p>Det er forskjellige pedagoger som har ansvaret med å være instruktør og veileder for lærlingen.</p> <p>Har vært på halvdags kurs, hvordan det er å være faglig leder, som fylkeskommunen har hatt for alle yrkesgrupper. Jeg får permen. Det er litt opp til meg å prøve å lete etter hva jeg trenger.</p> <p>Har ansatte med veiledningskompetanse.</p>	<p>Beskriver veiledning som å gå dit som den du skal veilede er, prøve å gi retning, ta utgangspunkt i den du skal veilede.</p> <p>Stille spørsmål som gjør at man finner veien for seg selv.</p> <p>Veiledning et verktøy for læring ved at det er satt av tid.</p> <p>Veiledning er å få med seg alle i personalet, ut fra der dem er og det dem har lyst til å lære.</p> <p>Ikke en og en, man må finne ut sammen som personalgruppe, det tror jeg er løsning.</p>	<p>Kjempe bra, god kontakt helt fra starten av.</p> <p>Morsomt å jobbe med folk som er så ivrige, da blir vi motivert og</p> <p>Inkludere han i alt.</p> <p>Lar han jobbe som oss.</p> <p>Lar han jobbe alene i mange situasjoner – han lærer masse av det.</p> <p>I begynnelsen var vi litt skeptiske, han hadde opplevd noen uheldige ting som ung, var åpen om det og vi fikk tillit til han. Han fikk prøve seg, har vist seg tilliten verdig.</p> <p>I begynnelsen var det masse ting som sperret litt for han, i løpet av de to åra har det blitt litt borte. Man vet jo aldri hvis man møter noe vanskelig igjen hvordan han vil reagere, men det kan jo gjelde noen og enhver.</p>	<p>Det er satt av tid til veiledning, en time pr uke.</p> <p>Instruktør har veiledningen.</p> <p>Faglig leder har hatt noen møter innimellom for å avklare, følge med, holde i han, at han er på riktig vei, og at han kommer i mål og sånn.</p> <p>Det gis løpende veiledning hele tiden.</p> <p>Få tak i hvem han er og hvor han er og bygge videre på det.</p> <p>Ikke gi svar, da lærer han ikke noe.</p> <p>Det må være hans eget stoff, ta utgangspunkt i han hele tiden.</p> <p>At han har et faglig fokus, ikke være engstelig for å gjøre feil, hiv deg ut i det, prøv alt mulig, ikke være opptatt av seg sjøl, hvordan han tar seg ut.</p> <p>Oppfordrer lærlingen til å spørre, finne ting som skal være på kalenderen. Hvis de ikke har noen spesielle temaer går de inn i oppgavene og tar det.</p> <p>Lett å finne ståsted for han</p>	<p>Hadde ikke kunnet så mye om veiledning hvis jeg ikke hadde tatt veilednings sjøl, som styrer har jeg alltid synes at det er viktig.</p> <p>Vi har mange ansatte her som har veiledning i studiepoeng, forskjellige varianter, hadde vi ikke hatt det, hadde det vært vanskeligere, hadde jeg vært mer skeptisk til hva jeg kunne gå god for av det vi gjorde da.</p> <p>Lærlingen og vi har fått til masse sammen.</p> <p>Veiledningstimen gjør at han tenker på hva han skal ta opp til neste time.</p> <p>Det har fungert genialt, vi har en aktiv lærling, det er sikkert litt vanskeligere hvis han ikke hadde vært så fremoverlent sjøl.</p> <p>Flere i personalet har tatt veilederutdanning, noen vil øve seg på å gi veiledning og ansatte har</p>
--	--	---	--	---	---

			<p>kommer med så mange ting selv, har tanker om det minste lille, er veldig i detaljer på å reflektere til å være så ung, og det er jo wow lissom. Noen og enhver kunne trenge å lære litt sånn.</p> <p>Har rullering, har spredd han litt rundt for at han skal få prøve litt forskjellig aldersgrupper, der er det også forskjellige voksne.</p> <p>Gikk igjennom alle spørsmåla, en del spørsmål forstod han, en del spørsmål hadde han ikke sine egne ord å sette på. Vi ble enige om å begynne med de tingene han er sikker på.</p>	<p>søkt om å få veiledning av de som har kompetanse.</p> <p>Tror det har blitt en veiledningskul tur hos oss.</p> <p>I veiledning være obs på ikke komme med egne svar, det er fort gjort, for vi kan og vi har lyst til å svare. Det tror jeg er farlig, da får vi ikke til noe mangfold, for å utvikle den enkelte. Da får vi bare mange like.</p> <p>Trygghet og tillit i arbeidsmiljøet, ikke avgjørende men har stor betydning i forhold til å kunne utføre veiledning og ta imot veiledning, å være motivert for det.</p> <p>Veiledning er et genialt verktøy – en stor motsetning til å gi råd, eller at en annen skal bestemme hvordan det skal være, har brukt det masse på forskjellige måter, både en til en, særlig sånn i grupper.</p>
--	--	--	--	---

				<p>Ble glad når jeg hørte at den verdiskapning sdelen kunne telle, fikk masse nytt mot på å starte å være en lærlingebedrift .</p> <p>Det er veldig kjekt med dere som jeg stoler veldig på som kan dette, OKOS, ja, jeg hadde ikke turt og gjort det alene, nei.</p> <p>Det er et mål å gi l. en så god attest som mulig, at han kan alt som er forventet av en barne- og ungdomsarbeider.</p> <p>Det er et mål at han bli kjent med sine gode sider, blir trygg i rollen sin.</p> <p>Han er interessert, svarer faglig, kjempe reflektert så det er veldig lett, morsomt å jobbe med.</p> <p>Ser at l. lærer ved at han gjør andre ting etter hvert som han har hatt veiledning sammen med instruktør.</p> <p>Måtte snakke med l. i begynnelsen da han gjorde</p>
--	--	--	--	---

				<p>rare ting. L ble sint, men når han skjønnte at vi ville han vel, så endra han praksis, og det har han gjort hele tiden etterpå.</p> <p>L. har funnet annen kollega som han prøver seg sammen med, veldig ålreit. De bare kaster seg uti alt mulig rart, de er veldig flinke, de får barna til å bli glad og tørre å prøve. Dem dummer seg ut sammen med barna, og så holder barna på å le seg i hjel, og da tør barna og dumme seg ut. Det er jo så enkelt, men likevel er det ikke alle som jobber sånn.</p> <p>L. lærer hele tiden fra han kommer inn døra, både mot foreldre, mot oss andre ansatte, med barna. Han har øyer og alle antenner ute hele tiden. Han sier at han blir skikkelig sliten av det, trenger ikke gi 110% hele tiden.</p> <p>Han lærer noe alle steder og suger til seg alt han kan.</p>
--	--	--	--	---

					<p>Ser at han blomstrer, egentlig helt siden han begynte å bli lærling.</p> <p>Hadde vi hatt en l. som var litt vanskeligere, så kan det hende at jeg hadde trengt mer hjelp fra dere (OKOS).</p> <p>Han får prøve seg alene, reflekterer over det og instruktør forteller han etterpå hva ho synes var bra. Da har det hele tiden blitt en framgang, det er en måte å måle effekt på, jeg har ikke noe eget spesielt verktøy.</p> <p>Faglig identitet kan vises gjennom alle de spørsmåla som er i permen - tror det kværna i bakhode på han de tinga han visste han ikke hadde fått svar på eller hadde tanker om – nå ferdig med alle spørsmåla, da føler jeg at han har utvikla seg og fått med seg det som han ikke hadde noe kjøtt på bena på før da.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>Å være en del av et praksisfellesskap vises ved at han er regnet med både blant ansatte og ikke minst barna, og han tar selv en vanlig ansatt plass.</p> <p>L.ordning er superbra, helt fantastisk. Bemanningsnormen, gjør at lærlingene ikke teller med, er veldig dumt.</p> <p>Det er såpass stram økonomi, ser at det er mange barnehager som ikke har lærling.</p> <p>Hvert år har vi folk inne fra nav, forskjellige varianter, noen som dropper ut fra videregående. Det å åpne opp barnehagen som en arbeidsstarts / arbeids arena tror jeg er helt genialt.</p> <p>Det er morsomt at det er flere gutter og finner plassen sin her.</p> <p>Vi må lyse ut alle faste stillinger, pedagognorm styrer inntak, han må søke på lik linje med</p>
--	--	--	--	--	--

					andre, men han ville stilt sterk.
Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som lærings-aktiviteter	Konklusjon - presentasjon av funn.
Informant (5) Faglig leder rolle Barnehagelærer Styrer i bh	<p>Barnehagelærer kan være greit.</p> <p>Mange fagarbeidere har den fagligheten.</p> <p>Som faglig leder ha et overblikk om at veiledningen foregår som det skal, at temaene som trengs blir tatt opp.</p> <p>Veileder har den daglige rollen også har jeg den leder rollen, overordna blikk i forhold til barnehagen som helhet.</p> <p>Skal på veileder/instruktør kurs sammen med instruktør, vår egen feil at vi ikke har fått meldt oss på før.</p> <p>Burde kanskje vært et større krav fra dere og at vi burde hatt kurs i forkant, tenker jeg.</p> <p>I barnehage lærerutdanninga er det krav til kompetanse hvis du er</p>	<p>Å stille spørsmål</p> <p>Ikke gi konkrete svar kun på praktiske spørsmål.</p> <p>Bevisstgjøre personen på valg, tanker.</p> <p>Hjelpe de til å stå for det de mener via spørsmål.</p>	<p>Føler at det er god relasjon</p> <p>Selv om upopulære ting er tatt opp, tør l å komme inn å ta opp ting.</p> <p>Er lyttende, høre på det de har å komme med.</p> <p>Som for en annen ansatt, være støttende til det de har å komme med. tar innspill videre.</p> <p>Det å ha respekt.</p>	<p>Fast tidspunkt, 1 time i uka veiledning, skrivetid etter det møtet - et tidspunkt hvor vi er bra bemanna, vi har den hellig egentlig.</p> <p>Hender jo at det skjer ting på huset her også som gjør at det ikke har blitt noe av, men det har vi stort sett greid å styre unna.</p> <p>Faglig leder har ikke vært mye med i selve veiledningen, men har hatt mye samtaler med lærlingen om viktigheten av det å være til stede på jobb.</p> <p>Stiller spørsmål, hvordan takler de daglige utfordringene jobbmessig, men også overfor barna.</p> <p>Ho skal begrunne det ho gjør, oppgavene som ho leverer.</p> <p>De andre på avdelingen stiller spørsmål sånn som man gjør til studenter.</p>	<p>Har i samarbeid med deg (OKOS), fått utvikla en del i forhold til hva som skal være min rolle, hva jeg tar opp.</p> <p>Jeg utfordrer mer enn det jeg gjorde med en gang, blitt sikrere på de tingene.</p> <p>Det har vært mye her i høst, har fått god oppfølging i forhold til din rolle, har kunnet kontakte deg (OKOS) hvis det er noe.</p> <p>Det er liten forskjell mellom det å være barnehagelærer og det å være fagarbeider, man sitter med litt andre kunnskaper, har vært en støtte for veileder, bakke det som veileder tar opp.</p> <p>Å stille riktige spørsmål gir bevisstgjøring på hva man gjør.</p>

	<p>veileder for studenter, burde vært strengere, burde vært det for lærlinger også.</p>			<p>Stiller spørsmål for å finne lærlingens ståsted, som for en annen ansatt.</p> <p>Trener ved at l. får oppgaver ho skal gjøre, får ansvaret for aktiviteter. Gikk igjennom oppgaver fra fagprøver med forrige l.</p> <p>Veileder på avdelingen og styrer deltar i læringen, resten av barnehagen deltar litt.</p> <p>Resten av avdelingen deltar i aller høyeste grad, men det kanskje et ønske om at det var i enda større grad, at man ser det som et fellesskap.</p>	<p>Å forstå viktigheten av å være tilstede på jobb er et mål.</p> <p>Forutsetninger for å lære i læresituasjonen, ulikt hva de har av bakgrunn, hvis utdanningen er et bevisst valg bør forutsetningene være til stede.</p> <p>L. lærer med den veiledningen som blir gjort, de spørsmåla vi stiller, den erfaringene ho gjør i å jobbe selv, og de refleksjonen ho har rundt det etterpå.</p> <p>Læring skjer i miljøet med barna, kan også skje i veiledning når man har refleksjoner.</p> <p>Skulle ønske og tatt større del i veiledningene, og hatt en mer klar avtale på hvor ofte jeg skal være med, men det blir en sånn tids greie, at man får ikke helt tida til det.</p> <p>Effekt av læring vises ved at jeg ser en endring i det man gjør. Vi har ikke hatt noe sånn</p>
--	---	--	--	---	---

				<p>bevisst evaluering av ting, men det burde vi vel egentlig hatt.</p> <p>Faglig identitet vises ved at lærlingen tør å stå for det lærlingen tenker og mener, når man ytrer sine tanker, bevisste valg som gjennomsyrrer det lærlingen gjør.</p> <p>L.ordningen, det men å være lærling ute i bedrift, tror jeg er en veldig viktig og bra ordning.</p> <p>Det kunne vært gjort litt annerledes i forhold til fagprøva -det kunne ha vært en vurdering fra lærestedet i den.</p> <p>Fagprøve er for dem som klarer det bra, altså de som er flinke til å ordlegge seg og flinke til å skrive.</p> <p>Har vært igjennom så mange lærlinger som ped.leder, sett mange som har slitt med å skrive og ordlegge seg, og får en dårlig karakter, men</p>
--	--	--	--	---

					<p>som gjør en kjempe jobb i barnehagen, er flinke til å reflektere - De blir nervøse for selve prøva og greier ikke å gjøre det tilfredsstillende.</p> <p>Å være læring er å fremde som ikke alltid er så flinke til å få det ned på papiret, at dem skal få lov til å blomstre å lære praktisk.</p> <p>Mange l. som har et stort fravær. Nå har det blitt veldig viktig i forhold til de andre som går i videregående, at dem skal være til stede, strenge krav på seg i forhold til det. Da syns jeg også at lærlinger burde hatt et strengere krav.</p> <p>Politisk vedtak på at alle i kommunen får læreplass, ikke riktig. at man er gjennom en intervju prosess i hvert fall.</p>
Informant	Kompetanse	Veiledning som metode	Relasjon	Veiledning som lærings-aktiviteter	Konklusjon - presentasjon av funn.
Informant (7) Faglig leder rolle Barnehagelærer Styrer i bh	Bør ha erfaring med og være barnehagelærer, litt erfaring med å jobbe med mennesker.	Veiledning er å gjøre mennesker gode. Veiledning er å lede mennesker til en forståelse	Veldig god kommer godt overens Bygger tillit slik at de kan komme og snakke med	Veiledningen er regissert i forkant ved at ped.leder og fagarbeidere deler på det.	Viktig å være synlig som veileder. Mennesker trenger generelt

	<p>Å ha gode ped.ledere som er på dem i hverdagen, så lærer dem det praktiske, er viktig.</p> <p>Utvikling ved at nå kan jeg oppgavene veldig godt, har en plan når l. kommer.</p> <p>Har ikke vært på kurs for veiledere (ØFK), burde kanskje gå på et sånt kurs, skjerpe meg litt.</p>	<p>av hva som er viktig, til målet.</p> <p>Veiledning omhandler både praksis og faglig forhold for å nå et mål.</p> <p>Veiledning er viktig verktøy for å nå et mål, for å bli god.</p> <p>Veiledning er et viktig verktøy, uten veiledning lærer man mindre</p> <p>Veiledningen er regissert i forkant ved at ped.leder og fagarbeidere deler på det.</p>	<p>meg, ta opp ting de sitter inne med, komme litt under huden på de.</p> <p>Er nesten en blanding av sjef og mamma</p> <p>Vi har veiledning, bruker mye tid sammen i første.</p> <p>Bygger et i gåseøyne et vennskap så de får en relasjon til meg som menneske før jeg blir sjef og veileder.</p> <p>L kjenner meg bedre enn de andre ansatte</p>	<p>Fast faglig input 1 til 2 timer i uke.</p> <p>Har 5 l. har faglig input med en lærling hver dag gjennom hele uka.</p> <p>Ved behov, setter vi oss ned en kveld etter arbeidstid.</p> <p>Vi funnet vår måte å ha lærlinger på-faglig leder har den faglige biten med dem.</p> <p>Bruke mye av det første året i praksis så dem skjønner det dem har lært fra skolen - for å få best resultat av den faglige opplæringa.</p> <p>Laget plan på hvordan vi deler opp oppgavene over to år – får da mer ut av det faglig og det praktiske.</p> <p>Samarbeider med pedagogisk leder på avdelingen, hvis de har aktiviteter i forhold til oppgavene - får både ped.leder og l. sin versjon av hvordan det gikk.</p> <p>Leser gjerne oppgaven, stiller spørsmål rundt oppgaven og prøver å få dem til å reflektere</p>	<p>veiledning for å nå målet, til å bli best mulig til det vi gjør, uten veiledning lærer man mindre</p> <p>Veiledning – det å ha en veileder skaper trygghet, en stor del av det å være i lære.</p> <p>Å lære mer enn faget, lære arbeidsmoral, være i arbeidslivet, komme seg opp om morran, komme seg gjennom oppgavene en hadde plan om, er et mål.</p> <p>Å stå på en fagprøve er et mål.</p> <p>Å utvikle personligheten sin inn mot å bli en dyktig fagarbeider, og å få en jobb som barne- og ungdomsarbeider etterpå er et mål.</p> <p>Veldig unge når dem kommer, klarer ikke å se sammenhenger, har ikke så veldig hastverk med å sette i gang med oppgavene for tidlig, for dem trenger å kjenne hverdagen på</p>
--	--	--	---	---	---

			<p>over hva det egentlig står.</p> <p>Når vi har gjort noen oppgaver, bruke litt tid på neste veiledning til å hente opp det vi snakka om sist.</p> <p>Har du ikke tatt med deg den erfaringen videre huker vi tak i det der igjen, repetering, for at det skal bli en del av deg til slutt da.</p> <p>Det er vel trening i den måten vi jobber på at vi repeterer fra gang til gang. Vi går tilbake til oppgaven til du kan den da</p> <p>Gir tilbakemeldinger ofte på veiledning, i og med at vi har veiledning såpass ofte.</p> <p>Tar dem til side og snakker med dem hvis det skulle være ting som en ikke kan vente en uke med å ta opp da.</p>	<p>kroppen før dem begynner med den faglige biten.</p> <p>Trenger det året første året rett og slett være i praksis, og lære seg å stå opp om morgenen, komma på jobb til rett tid, få lov til å ha vakter som alle andre, både tidlig-, mellom- og sen-vakter, ikke være utapå.</p> <p>Læres opp til arbeidslivet før de kan begynne å forstå den faglig biten.</p> <p>Det kan være veldig stor forskjell på guttene og jentene, for jentene er gjerne veldig pliktoppfyllende når de kommer til et nytt sted, mens guttene er litt mer sånn, jeg tar det som det kommer.</p> <p>Finner faglig ståsted ved å ta tid til å bli kjent med mennesket bak lærlingetittelen.</p> <p>Hvis jeg bruker tid på å bli kjent så vet jeg åssen jeg skal mata inn den faglige</p>
--	--	--	---	---

				<p>biten sånn at de forstår, mot ferdig fagarbeider.</p> <p>L. føler fort at deres inntreden på avdelingen er like viktig som dem andre som er der.</p> <p>Hvordan lære er veldig individuelt, noe er veldig flinke til å reflektere, suger til seg det faglige, mens andre er mer gode i praksis.</p> <p>Veldig innstilt alle sammen på å ha lærlinger, alle er på en måte med på den opplæringen.</p> <p>L. har veiledere både i ped.lederen og i fagarbeideren og meg - Vi er et team. brukte litt tid på det i forkant før vi tok inn lærlinger.</p> <p>Nei, jeg føler at den formen som vi har skapt, den er god.</p> <p>Vi prøver å legge til rette for hver enkelt av lærling da - alle får på en måte forskjellig opplæring etter sine behov.</p>
--	--	--	--	---

				<p>Effekter av læring vet ikke om jeg måler det på noe vis, men enn ser det jo i praksis, at det en gir dem av læring underveis faktisk hjelper, at det utvikler dem som mennesker og arbeidskollegaer.</p> <p>Om man ikke akkurat skriver det ned eller måler det så ser man jo utviklinga deres.</p> <p>Trenger den der praksisen, for å da å gjøre den faglige biten til sin da.</p> <p>En del av et praksisfellesskap - fått dem til å forstå at dem skal jobbe vi som et team.</p> <p>Hvis du slurver unna så går det faktisk ut over dine kollegaer, sånn vi jobber, at de er en del av et team og at de er like viktige i det teamet som alle andre.</p> <p>L. ordningen - det å være lærling, det å få lov til å sette seg litt fast i en hverdag, det er jeg veldig positiv til. Alle yrker burde egentlig ha det.</p>
--	--	--	--	---

					<p>Annen utdanning har ikke den praksisen, bare noen uker ute i praksis.</p> <p>Jeg er veldig positiv til lærlinger, derfor har jeg så lett for å si ja til dem.</p> <p>Ansetter l. etterpå hvis det åpner seg en mulighet, men til nå så har dem som en har hatt lyst til å beholde gått videre på skolen.</p>
--	--	--	--	--	---

Vedlegg 2: Tabell til sammenlikning av informantperspektiv

Tabellen nedenfor gir et oversiktsbilde over informantenes ansatt rolle, fordeling av perspektiv knyttet til beskrivelser av veiledning som begrep og funn knyttet til rolleperspektivene.

Forskningsspørsmål	Kategori	Instruktørperspektiv	Faglig lederperspektiv	Presentasjon av funn.	Konklusjon.
Hvordan beskriver bedriftene veiledning som institusjonst arrangement?	Veiledning	X		<p>Veiledning er:</p> <p>Å hjelpe, vise, stille spørsmål og gi svar.</p> <p>Utfordre seg selv.</p> <p>Reflektere for å oppnå læring.</p> <p>Å gå igjennom oppgaver.</p>	<p>Savner i forkant mer innsikt i hvordan ting er organisert fra opplæringskontoret sin side, hva kreves av meg som instruktør, hva som forventes, innsikt i opplegget med å ha lærling.</p>

			<p>Snakke om det som skjer i avdelingen.</p> <p>Få frem hva lærlingen tenker og føler.</p> <p>Veiledning identifiseres med å motta faglig påfyll.</p>	<p>En lærer mye av å være instruktør. Lærer å kjenne deg sjøl, ta ansvar, holdninger, lærer mer om det du har lært.</p> <p>Savner mer tid til å kunne sette meg ned å lese igjennom det lærlingen leverer inn. Det må man gjøre på fritida.</p> <p>Refleksjon beskrives som et virkemiddel i veiledningen for læring.</p>
		X	<p>Veiledning er:</p> <p>Å stille spørsmål, gi råd, vise vei, finne ståsted eller å bevisstgjøre fokuspersonen på tanker og valg.</p> <p>En viktig metode for å jobbe i barnehagen.</p> <p>Er viktig verktøy for å nå et mål, for å bli god.</p> <p>Å bli kjent med sine gode sider, blir trygg i rollen sin, kunne alt som forventes av en barne- og ungdomsarbeider eller å stå til en fagprøve.</p> <p>Å gå dit som den du skal veilede er, prøve å gi retning, ta utgangspunkt i den du skal veilede.</p> <p>Et samspill som handler om å finne veien sammen.</p> <p>Å få med seg alle i personalet, og å få tak i hva de ønsker å lære seg legges til grunn i samarbeidet.</p>	<p>Viktig å være synlig som veileder.</p> <p>Det er på en måte <u>regissert i forkant</u> da, for både fagarbeidere og ped.ledere er innforstått med at den veiledninga den deler vi på alle sammen.</p> <p>Om en bruker veiledning bevisst eller ubevisst, det kan jo diskuteres.</p> <p>Skulle ønske og tatt større del i veiledningene, og hatt en mer klar avtale på hvor ofte jeg skal være med, men det blir en sånn tids greie, at man får ikke helt tida til det.</p> <p>Lærlingen følges opp på lik linje som en annen ansatt i bedriften.</p> <p>Veiledningen bør innebefatte et fokus rundt arbeidsmoral, komme til rette tid, og å forstå viktigheten av å være tilstede på jobb.</p> <p>Det har utviklet seg en veiledningskultur i deres bedrift.</p>

Forsknings spørsmål	Kategori	Instruktørperspektiv	Faglig lederperspektiv	Presentasjon av funn.	Konklusjon.
<p>Hvordan beskriver bedriftene veiledning som institusjonelt arrangement?</p>	<p>Kompetanse</p>	<p>X</p>		<p>Egen utdanningsbakgrunn, enten som fagarbeider eller som barnehagelærer, beskrives som ideell kompetanse for å innta rollen som veileder.</p> <p>Kurs som tilbys i regi av fylkeskommunen gir kompetanse.</p> <p>Opparbeidet ansiennitet og erfaring i veilederrollen gir kompetanse.</p>	<p>Fagarbeidere bør ha ansvar for lærlingen.</p> <p>Eget ønske om å innta rollen som veileder beskrives som vesentlig.</p> <p>Ønsker mer input på det å instruere, på om man veileder riktig.</p> <p>Ønsker kontakt med andre som følger opp lærlinger for erfaringsutveksling.</p> <p>Positivt med et intervju for det er et tegn på at vi kan lære noe forhåpentligvis, utvikle oss til å bli bedre, sett fra begge sider. Lærerikt å få de spørsmål, må reflektere og det er bra</p>
			<p>X</p>	<p>Kompetanse egenskaper er å fremvise kunnskap og fremstå som trygg i faget, ha en opparbeidet arbeidserfaring og ha en erfaring fra å jobbe med mennesker.</p> <p>Kompetansen er å ha kjennskap til barnehagens pedagogiske plattform, kjenne til lærlingeordningen og å vite noen om utdanningsløpet og oppgavene som skal utføres i læretiden.</p>	<p>Hadde ikke kunnet så mye om veiledning hvis jeg ikke hadde tatt veiledning sjøl.</p> <p>Kravet til kompetanse på området burde vært større.</p> <p>Burde kanskje vært et større krav fra dere og at vi burde hatt kurs i forkant.</p> <p>I barnehagelærerutdanning a er det krav til kompetanse hvis du er veileder for studenter, burde vært strengere, burde vært det for lærlinger også.</p>

Forskningsspørsmål	Kategori	Instruktørperspektiv	Faglig lederperspektiv	Presentasjon av funn.	Konklusjon.
Hvordan beskriver bedriftene veiledning som institusjonelt arrangement?	Relasjon	X		<p>Møte lærlingen som en vanlig ansatt, snakke sammen og bli kjent.</p> <p>Være en rollemodell.</p> <p>Vise gjensidig tillit og respekt, trygghet, inkludering og ansvar.</p> <p>Gripe fatt i det som er bra, bygge videre på det.</p>	<p>Kan sikkert bli flinkere til å gi tilbakemeldinger</p> <p>Trygghet, at ho bli kjent med oss og med barna er det viktigste</p> <p>Vi har god kjemi. Det virker litt som at jeg har kjent ho mye lenger enn et halvt år, så veldig lett å jobbe med henne.</p>
			X	<p>Ser lærlingen som en ansatt.</p> <p>Er oppmerksom på de på lik linje med de andre ansatte.</p> <p>Gi tilbakemeldinger på jobben de gjør.</p> <p>Inkludere og lar han jobbe som oss.</p> <p>Er lyttende, hører på det de har å komme med.</p> <p>Være støttende, og tar innspill videre.</p> <p>Det å ha respekt.</p> <p>Bygger et i gåseøyne vennskap så de får en relasjon til meg som menneske før jeg blir sjef og veileder.</p>	<p>Morsomt å jobbe med folk som er så ivrig, da blir vi motivert og.</p> <p>Lar han jobbe alene i mange situasjoner – han lærer masse av det.</p> <p>Selv om upopulære ting er tatt opp, tør lærlingen å komme inn å ta opp ting.</p> <p>Har fått god oppfølging fra opplæringskontoret som drøftingspart og støttespiller.</p> <p>Jeg utfordrer mer enn det jeg gjorde med en gang, blitt sikrere på de tingene.</p> <p>Er nesten som en blanding av sjef og mamma.</p> <p>Relasjonen og arbeidsforholdet starter allerede i jobbintervjuet.</p>

Forskningsspørsmål 1	Kategori	Instruktørperspektiv	Faglig lederperspektiv	Presentasjon av funn.	Konklusjon.
<p>Hvordan beskriver bedriftene veiledning som læringsaktivitet?</p>	<p>Veiledning som læringsaktivitet</p>	<p>X</p>		<p>Fast tid ukentlig, med en inndelt tid til samtale og en inndelt tid til egenarbeid.</p> <p>Tiden til samtale foregår i én til én setting. Oppgaver i en opplæringsbok og kompetansemål i fagets læreplan har et hovedanliggende og fyller mye av innholdet i den avsatte tiden til veiledning.</p> <p>Veiledning hele dagen hvis de har spørsmål, en veldig fin mulighet, de har veldig nytte av den.</p> <p>Observasjon av lærling og å spille på kollegaer, er en innfallsvinkel før den avtalte veiledningen igangsettes.</p> <p>Lærling observerer at vi samarbeider i avdelingen og lærer gjennom det.</p> <p>Tar med praksisfortellinger til veiledningen, så reflekterer vi sammen rundt det.</p> <p>Bruker vaktordningen aktivt i læresituasjonen. Økt ansvar ved tidlig og sen vakt, og ved å bli satt inn i vakt.</p> <p>Tilbakemeldinger underveis i læresituasjonen benyttes aktivt.</p>	<p>Ved at det er satt av tid til veiledning kan veiledningstimen brukes som et verktøy for læring.</p> <p>Alle i avdelingen gir tilbakemeldinger, er med i beskrivelser av samspillet.</p> <p>å få tak i hvem lærlingen er, hvor han er, og bygge videre på det, opparbeide trygghet med barna og å bli kjent med rutiner er variabler som vektlegges før rammen i veiledningen settes og arbeid med opplæringsbok påbegynnes.</p> <p>Vekt på progresjon gjennom trinnvis innlæring, er en tredje variant</p> <p>Samspill i læreprosessen er en fjerde variant i didaktisk tilnærming</p> <p>Forventer at lærlingen er nysgjerrig, komme med ting han vil diskutere, reflektere rundt – og kreve noen av meg (instruktør)</p> <p>Lærer gjennom hverdagen. Jobber hver dag og ingen dag er lik. Får inntrykk av både voksne og barn og hele den prosessen, det henger i sammen med alt</p> <p>Teori er viktig, men viktig at de lærer gjennom praksis</p> <p>Effekt av læring vises ved at jeg ser en endring i det man gjør. Vi har ikke hatt noe sånn bevisst evaluering av ting, men det burde vi vel egentlig hatt</p>

			X	<p>Bruke mye av det første året i praksis. Veiledning starter i år to.</p> <p>De bruker tid på å lese igjennom opplæringsbokens oppgaver.</p> <p>Gir oppgaver hun mestrer, fyller på med vanskeligere etter hvert.</p> <p>Går igjennom kompetansemål. Legger vekt på å vise hvordan ting gjøres</p> <p>Gikk igjennom alle spørsmåla, en del spørsmål forstod han, en del spørsmål hadde han ikke sine egne ord å sette på. Vi ble enige om å begynne med de tingene han er sikker på</p>	<p>Faglig identitet vises gjennom endret adferd og væremåte, at de tar på seg flere oppgaver, søker nye utfordringer, jobber godt med kompetansemålene. På den måten kan vi få kunnskap om den endringen som forhåpentligvis skjer</p> <p>Å være en del av et praksisfelleskap vises ved at han er regnet med både blant ansatte og ikke minst barna, og han tar selv en vanlig ansatt plass</p>
Forskningsspørsmål	Kategori	Instruktørperspektiv	Faglig lederperspektiv	Presentasjon av funn.	Konklusjon.
Hvilken relasjon finnes mellom veiledning og bedriftens beskrivelser av utvikling av en personalressurs?		X		<p>Barnehagesektoren er godt egnet for lærlingeordningen ved at ansatte kan være tett på, og at det er rom i arbeidssituasjonen til å ha kontinuerlig veiledning underveis.</p>	<p>Lærlingeordningen er en fin måte å få barne- og ungdomsarbeidere inn i barnehagen.</p> <p>Lærlingeordningen er en fin måte å komme inn i arbeidslivet, se hvordan det er å jobbe.</p>
			X	<p>Ofte kan en få et helt annet inntrykk når de begynner å jobbe enn en hadde på intervjuet.</p> <p>Lærlingene har veldig ulike forutsetninger for å tilegne seg kunnskap, jobbe med kompetansemålene.</p> <p>Variierende erfaring med sensor som skal vurdere en fagprøve – etterspør krav til kompetanse for sensor.</p>	<p>Lærlingeordningen - det å være lærling, det å få lov til å sette seg litt fast i en hverdag, det er jeg veldig positiv til. Alle yrker burde egentlig ha det</p> <p>Ungdom som har møtt utfordringer i en skolehverdag kan oppleve mestring og utvikling gjennom praktisk arbeid.</p> <p>Det viktigste etter å ha blitt utdanna fagarbeider er å ha</p>

				<p>Bemanningsnormen teller ikke lærlinger inn som en personalressurs. En bedrift trekker dette frem som et hinder for videre deltakelse i lærlingeordningen.</p>	<p>vist interesse for jobben, vært stabil på jobb, en kollega en kan stole på, og lite fravær er alfa og omega.</p> <p>De som har gjort en god jobb og representerer de verdier vi står for har fått jobb hvis det har vært ledig jobb.</p> <p>Fagprøven er for dem som klarer det bra, altså de som er flinke til å ordlegge seg og flinke til å skrive</p>
--	--	--	--	--	--

[Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene etter retningslinjer fra NSD med samtykkeerklæring](#)

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Veiledning - et virkemiddel i lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft?»

Jeg er deltidsstudent ved Høyskolen i Østfold, og jeg holder nå på med en masteroppgave innenfor studieretningen **organisasjon og ledelse**. Temaet for denne masteroppgaven er veiledningen som metode **for utvikling av en personalressurs** i lærlingeordningens **produksjon av faglært arbeidskraft**.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å få frem faglig ledere og instruktørers opplevelse av veiledningen som det legges opp til i bedrift. Det er også et mål å se etter sammenhenger mellom bedriftenes deltakelse i lærlingeordningen og bransjens behov for faglært arbeidskraft.

Hvorfor er dette interessant?

Hvert år utdannes det opp mot 100 fagarbeidere i Østfold innen barne- og ungdomsarbeiderfaget. Vi har mange engasjerte og aktive lærebedrifter som gjør

en formidabel innsats i dette viktige arbeidet med å føre ungdom frem til en fagutdannelse. Det er interessant å få frem faglig lederes og instruktørers opplevelse av veiledningen som det legges opp til i opplæringen. Hvordan er sammenhengen mellom bransjens behov for faglært arbeidskraft og bransjens deltakelse som opplæringsarena innenfor lærlingeordningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Da denne undersøkelsen handler om veiledningen som metode **for utvikling av en personalressurs** i lærlingeordningen og bedriftenes/bransjens behov for faglært arbeidskraft, henvender jeg meg til ledere og ansatte som har erfaring med opplæring av lærlinger. Undersøkelsen er avgrenset til å omfatte bedrifter som tar inn lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Bedriftene er kommunale og private barnehager i Østfold.

Hva innebærer det for deg å delta?

Opplysningene til dette prosjektet innhentes via åpent intervju, hvor det kan stilles tilleggsspørsmål, slik at budskap og informasjon rundt temaet kommer godt frem. Det vil ta fra 30 til 45 min å besvare spørsmålene i intervjuet. Intervjuet vil omhandle spørsmål om hvordan dere legger opp til veiledning i opplæringen av lærlingen, og spørsmål om barnehagebransjens behov for faglært arbeidskraft.

Under intervjuene benyttes lydopptak. Lydopptaket transkriberes og vil bli slette når studien er slutført.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Kun jeg om min veileder ved høyskolen i Østfold vil ha tilgang til opplysningene.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil kun opplyses om at undersøkelsen har foregått i Østfold fylke innenfor kommunale og private barnehager. Navn på bedrifter og personer vil ikke nevnes eller kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 15.6.19.

Alle innsamlede data vil i etterkant destrueres/slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Unni Skorpen, 47359524, unni@okos.no (student)

Thomas Winman, +46733975095, thomas.winman@hv.se, (veileder og prosjektansvarlig)

Vårt personvernombud: Lars Erik Aas, 69 60 80 00.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Thomas Winman

Unni Skorpen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Veiledning som metode for utvikling av en personalressurs i lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.6.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

[Vedlegg 4: Intervjuguide](#)

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan fungerer veiledning som metode for utvikling av en personalressurs innenfor lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft?

Innledning:

Hvert år utdannes det opp mot 100 fagarbeidere i Østfold innen barne- og ungdomsarbeiderfaget. Vi har mange engasjerte og aktive lærebedrifter som gjør en formidabel innsats i dette viktige arbeidet med å føre ungdom frem til en fagutdanning. Det er interessant å få frem faglig lederes og instruktørers opplevelse av veiledningen det legges opp til i opplæringen. Hvordan er sammenhengen mellom bransjens behov for faglært arbeidskraft og bransjens deltakelse som opplæringsarena innen lærlingeordningen. Det er ingen riktige eller gale svar. Studien bygger på å få frem din erfaring, dine tanker, og din refleksjon rundt hvordan dere legger til rette for veiledning av lærlingen.

Demografi
<ul style="list-style-type: none">• Alder?• Kjønn?• Utdanning?• Stilling?• Ansiennitet?• Barnehagens eierskap?• Barnehagens størrelse?
Roller og kompetanse
Hvilken rolle har du overfor lærlingen? <ul style="list-style-type: none">- Faglig leder- Instruktør <p>I rollen som faglig leder/instruktør - Hvilken kompetanse mener du det er viktig at en faglig leder/instruktør har?</p> <p>Kan du si noe om hvordan du har utviklet din kompetanse underveis i arbeidet med lærlinger?</p> <p>For å fylle denne rollen - Hvordan er tilbudet om opplæring eller faglig påfyll til deg som faglig leder/instruktør?</p>
Rammer, mål, relasjon

Hvordan organiserer du opplæringen av lærlingen – rent praktisk?

Hvordan gjør du avtale med lærlingen rundt dette?

Hva er ditt mål i veiledningen av lærlingen?

Hvordan er din relasjon til lærlingen?

Hva gjør du for å skape/bygge denne relasjonen?

Veiledning som metode

Lærlingen skal lære et fag, gå fra å være ufaglært til å bli faglært, «fra novise til ekspert». Hvordan foregår denne prosessen hos dere?

Fortell litt om din erfaring som faglig leder og instruktør.

- Hvordan legger du opp veiledningen hos dere?
- Beskriv din måte å veilede på.
 - o Hva legger du vekt på i veiledningen?
 - o Lærlingens forutsetninger for å lære....
 - o Hvordan går du frem for å finne lærlingens ståsted?
 - o Hvordan ser du at lærlingen lærer?
- Hvordan trener dere for at lærlingen skal lære?
(Læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, lærling gjennom handling)
 - o Hvor og hvordan lærer lærlingen?
 - o Hvem deltar i læringen?
- Hvordan gir du lærlingen tilbakemelding underveis i læringen?
(Evaluerer gjennom praksis)
- Savner du noe i veiledningen av lærlingen – noe du skulle ønske var annerledes?
- Hvordan måler du effekter av læring?

<ul style="list-style-type: none"> - Hva kjennetegner at lærlingen har oppnådd en faglig identitet? - Hva kjennetegner at lærlingen har blitt en del av praksisfellesskapet i din bedrift?
<p>Refleksjon over veiledning som metode</p>
<p>Hva legger du i begrepet veiledning?</p> <p>Hvordan er veiledning «et verktøy» for å oppnå vekst og utvikling hos din lærling?</p> <p>Hva tenker du om å kunne bruke veiledning for å utvikle personalgruppen i din bedrift?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Overførbart til andre situasjoner, fortell?
<p>Lærlingeordningens produksjon av faglært arbeidskraft</p>
<p>Hvordan vurderer du lærlingeordningen som en modell for å utdanne faglært arbeidskraft til barnehagesektoren?</p> <p>Hvordan er sammenhengen mellom din bedrifts deltakelse i lærlingeordningen og rekrutteringen av nye fagarbeidere til egen bedrift?</p>
<p>Avsluttende spørsmål</p>
<p>Er det noe du har tenkt på som viktig under intervjuet som du ønsker å legge til?</p> <p>Hvordan opplevde du det å bli intervjuet?</p>

Tusen takk for ditt bidrag. Masteroppgaven skal leveres den 15.05.19 og muntlig eksamineres tidlig i juni 2019.

Alle lydfiler og transkriberte filer vil destrueres etter at eksamen er ferdigstilt.

Student: Unni Skorpen

Veileder: Thomas Winman