

SAMMENDRAG

Fagområde og problemstilling

Oppgaven utgjør siste del av ett mastergradsstudie i pedagogikk ved pedagogisk institutt, NTNU, studieretning «Utdanning og oppvekst». Temaet jeg har undersøkt er veiledning i familiebarnehage. Min problemstilling er formulert som følger:

«Hva er innholdet i veiledning i familiebarnehage, og hvilken forståelse og opplevelse har veileder og veisøker av veiledning?»

Teoretisk tilknytning

I forbindelse med analysearbeidet har jeg benyttet en datastyrt fremgangsmåte, der presentasjonen av funn har utgangspunkt i innsamlet materiale. I tillegg til en kortere presentasjon av teoretisk forankring i sammenheng med oppgavens tema, synliggjøres teoretisk tilknytning nærmere i drøftingen der teori trekkes inn for å belyse mine funn. Hovedsaklig har jeg benyttet teori om veiledning, samt kommunikasjonsteori, i tillegg til styringsdokumenter som gjelder for pedagogisk veiledning i familiebarnehage.

Bakgrunn for oppgaven og praktisk betydning

Familiebarnehager utgjør et betydelig antall barnehageplasser og inngår i Trondheim kommunes totale barnehage tilbud. Krav til pedagogisk veiledning i familiebarnehage er regulert gjennom lov- og regelverk, men offentlige dokumenter sier lite om hvordan veiledningen gjennomføres og hva den inneholder. Gjennom arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg å beskrive hvordan veiledningen organiseres, samt hvordan veiledning forstås og oppleves av dem som medvirker i veiledningssituasjon. Undersøkelsens overordnede formål er å bidra til økt kunnskap om veiledning i familiebarnehage.

Metode og innhenting av data

Datamaterialet er samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju med 3 familiebarnehageeiere og 3 pedagogiske veiledere. Intervjuene ble dokumentert gjennom lydopptak og videre transkribert i forkant av analysearbeidet som har vært fenomenologisk orientert.

Funn og konklusjoner

Veiledning i familiebarnehage gjennomføres primært i barnehagens åpningstid, integrert i det daglige arbeidet, og foregår dermed i henhold til retningslinjer som sier noe om hvor og når veiledning skal finne sted. Veiledning fremstår derfor ikke som en selvstendig aktivitet, og strider således imot forutsetningen om at veiledning skal foregå delvis atskilt fra praksis.

Veiledningen inneholder faglige relevante tema, og omfatter i varierende grad også formelle oppgaver. Veiledning tar ofte utgangspunkt i hverdagsproblematikk og konkrete situasjoner. Dialogen synes å stagnere på handlingsnivået og refleksjon på et overordnet metanivå forekommer tilsynelatende sjeldent. Veiledningen preges av uformelle samtaler og manglende struktur, som videre bidrar til usikkerhet rundt hvordan progresjon kan sikres, og til at utvalg av tema fremstår noe tilfeldig. Informantene har individuelle oppfatninger av veiledning, men den enkeltes forståelse av veiledning gjøres likevel ikke til et bevisst tema i dialogen mellom veisøker og veileder. Veiledningen preges av en tydelig mangel på metakommunikasjon, siden verken forventninger, forutsetninger eller samspillet i seg selv avklares på noe vis.

Relasjonen mellom veileder og veisøker har stor betydning i veiledning. Å etablere en stødig relasjon som samhandlingen kan bygge på krever et visst tidsperspektiv. Undersøkelsen viser at nettopp tid er et nøkkelmoment tilknyttet veiledning i familiebarnehage. Tid kan betegnes som mangelvare som videre kan påvirke kvaliteten på veiledning i negativ retning. Både veiledere og eiere synes å stå i sårbare posisjoner på ulike vis. I ytterste konsekvens kan sårbarheten medføre en potensiell risiko for den enkelte familiebarnehagevirksomhet og videre intensjonen om å kunne tilby ett likeverdig barnehagetilbud.

Selv om veiledning i familiebarnehage ikke foregår i tråd med grunnleggende kriterier slik det beskrives innledningsvis, er det ingen tvil om at veiledningsordningen slik den praktiseres i dag, likevel kan ha en verdifull funksjon såfremt at samarbeidet mellom veileder og veisøker fungerer. Det er nødvendig med en faglig ressurs tilknyttet familiebarnehagedrift, både ut fra behov innad i den enkelte virksomhet, men også i et organisasjonsperspektiv med tanke på å oppfylle krav til profesjonell praksis. Undersøkelsen leder likevel til spørsmål om det i dag er tilstrekkelig mulighet for kunnskapsutvikling i familiebarnehager i tråd med målsettingen om barnehagen som lærende organisasjon.

Et overordnet spørsmål rettes mot dagens organisering av veiledning, og om hvorvidt en endring kunne tatt sikte på en tilrettelegging som ivaretar forutsetningen om at veiledning skal foregå delvis fristilt fra handlingstvang, og som samtidig vektlegger systematikk i større grad. Noe fastere rammer og føringer for innhold og gjennomføring kan blant annet bidra til å sikre progresjon, samt muligens øke sannsynligheten for å dra bedre nytte av veiledning som en verdifull ressurs i tråd med dens intensjon.

Forord

Å ferdigstille masteroppgaven innebærer samtidig at min tid som student ved pedagogisk institutt, NTNU, snart er forbi. Jeg har brukt noe lengre tid enn planlagt, men nå er jeg endelig kommet i mål.

Jeg valgte å skrive om et tema som jeg fra før av hadde et relativt nært forhold til. Jeg gikk ut fra at å skulle undersøke et emne jeg var oppriktig engasjert i, ville veie opp for de ulempene et såpass nært forhold til temaet ville kunne medføre. I etterkant av skriveprosessen har jeg fremdeles en oppfatning om at temaet man skal bruke mye tid og krefter på, bør lede til en viss entusiasme og springe ut fra en genuin nysgjerrighet.

Samtidig må jeg erkjenne at det har vært vanskelig å skape en avstand hvor mine egne opplevelser og erfaringer, i noe grad, kunne legges til side. En viss distanse er nødvendig, for at den rasjonelle dømmekraften kan tre i forgrunnen, og benyttes i vurderingen av egen tekst. Jeg håper at mine vurderinger har ført til et innhold som kan ha verdi for alle som har en interesse av å lese oppgaven, uavhengig av hvilken kjennskap til temaet de skulle ha på forhånd.

Da gjenstår det bare takke mine informanter som har stilt opp på intervju, jeg kunne ikke skrevet oppgaven uten deres velvilje og deltagelse. Min samboer og mine foreldre fortjener også en stor porsjon takknemlighet for all støtte underveis. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Marit Honerød Hoveid, som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger underveis, samt verdifulle innspill om alt fra relevant teori til tekstopbygging. Jeg er særskilt takknemlig for at du har vært så positivt innstilt gjennom hele prosessen, og ikke minst, for din tålmodighet.

Eva Marie Danielsen, Trondheim, Oktober 2013.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Presisering og avgrensning	1
1.3 Problemstilling	1
1.4 Disposisjon	1
1.5 Begrepsavklaring tilknyttet problemformuleringen	2
2. Teoretisk referanseramme	3
2.1 Retningslinjer for pedagogisk veiledning i familiebarnehage	3
2.2 Hensikt og kriterier for veiledning	4
2.3 Handlings- og refleksjonsmodellen	5
2.4 Samspill og kommunikasjon	6
2.5 Kompetanse og kvalifikasjoner	7
2.6 Profesjonell praksis	8
2.7 Kunnskapsutvikling i en lærende organisasjon	9
3. Metode	11
3.1 Forskningsdesign	11
3.2 Kvalitativ tilnærming	12
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	13
3.4 Forforståelse	14
3.5 Utforming av intervjuguide og spørsmålsformulering	16
3.6 Utvalg	17
3.7 Innhenting og bearbeiding av data	19
3.8 Etisk og juridisk ansvar	20
4. Analyse og tolkning av data	23
4.1 Inntrykk av datamaterialet	23
4.2 Utforming av koder og kategorier	24
4.3 Kondensering av meningsinnholdet	24
4.4 Sammenfatning av materialet	25

5. Funn	27
5.1 Presentasjon av informanter	27
5.1.1 Fjellbekken familiebarnehage med eier Maiken og veileder Ingrid	28
5.1.2 Blåveisen familiebarnehage med eier Kaja og veileder Emilie	29
5.1.3 Revehiet familiebarnehage med eier Siri og veileder Anniken	29
5.2 Rammer for veiledning	29
5.3 Innhold	30
5.4 Struktur	31
5.5 Relasjon og samspill	33
5.6 Metakommunikasjon	34
5.7 Motsetninger	36
5.8 Sentrale elementer på tvers av datamaterialet	37
5.8.1 <i>Utfordringer</i>	37
5.8.2 <i>Tid</i>	38
5.8.3 <i>Kunnskapsutvikling</i>	38
5.8.4 <i>Behov for veiledning</i>	38
6. Drøfting	39
6.1 Drøfting av rammer for veiledning	39
6.2 Drøfting av innhold og struktur	41
6.3 Drøfting av relasjon og samspill	45
6.4 Drøfting av metakommunikasjon	49
6.5 Drøfting av motsetninger	51
6.6 Drøfting av sentrale elementer på tvers av datamaterialet	53
6.6.1 <i>Drøfting av utfordringer</i>	53
6.6.2 <i>Drøfting av tid</i>	54
6.6.3 <i>Drøfting av kunnskapsutvikling</i>	55
6.6.4 <i>Drøfting av behov for veiledning i familiebarnehage</i>	57
7. Avslutning	59
8. Referanser	61

9. Vedlegg	63
9.1 Intervjuguide	63
9.2 Intervjuteama	64
9.3 Forespørsel om intervju til potensielle informanter	65
9.4 Meldeskjema NSD	66
9.5 Godkjenning NSD	71
9.6 Forespørsel til informanter angående funn	73

1. Innledning

I Trondheim dekker familiebarnehagevirksomhet et relativt høyt antall barnehageplasser som inngår i det totale barnehagetilbudet i kommunen. I familiebarnehager der eier ikke har den påkrevde utdanningen, stilles det krav om å motta pedagogisk veiledning. Jeg vil se nærmere på hvordan retningslinjer for den pedagogiske veiledningen tolkes og praktiseres. Min studie skal undersøke hva veiledning inneholder og hvordan den foregår, samt hvilke erfaringer veiledere og veisøkere har i den forbindelse.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg er utdannet førskolelærer og har arbeidet deltid som pedagogisk veileder i til sammen 3 familiebarnehager de 3 siste årene. Gjennom min stilling som veileder, og via samarbeid med andre familiebarnehager, har jeg fått kjennskap til alternative innfallsvinkler til veiledning. Jeg har erfart at innstilling til veiledning varierer på et individuelt nivå, og at det på virksomhetsnivå finnes forskjeller på hvordan pedagogisk veiledning praktiseres.

1.2 Presisering og avgrensning

Da jeg skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse vil jeg presisere at verken funn eller konklusjoner er overførbare, og kan dermed ikke sies å gjelde for pedagogisk veiledning i familiebarnehage på generelt grunnlag. Funnene kan likevel danne et grunnlag for en videre undersøkelse av temaet.

1.3 Problemstilling

Hensikten med studien er å få mer kunnskap om veiledning i familiebarnehage, og bredere innsikt i hvilke oppfatninger og erfaringer veisøkere og veiledere har tilknyttet veiledning. Jeg har formulert følgende problemstilling: *«Hva er innholdet i veiledning i familiebarnehage, og hvilken forståelse og opplevelse har veileder og veisøker av veiledning?»*

1.4 Disposisjon

Innledningsvis vil jeg presentere teoretisk forankring, samt beskrive den metodiske fremgangsmåten jeg har benyttet. Videre følger en gjennomgang av analyseprosessen, før funn presenteres og drøftes. Deretter påfølger en avslutning, oppgaven, før referanseliste og vedlegg foreligger til sist. Før den teoretiske referanserammen presenteres vil jeg avklare de sentrale begrepene som problemstillingen består av. Begrepene har en betydning underveis i studien, samt når jeg avslutningsvis skal vurdere hvorvidt problemstillingen er besvart.

1.5 Begrepsavklaring og presisering av problemformuleringen

Innhold, forståelse og opplevelse er nøkkelordene som problemstillingen består av. De sentrale begrepene sier noe om hva som er relevant når problemformuleringen skal besvares, og jeg vil derfor avklare hva de betyr. Nøkkelordene, og deres betydning, skal bidra til å tydeliggjøre hva jeg skal holde fokus på underveis i studien. Avklaringen skal videre klargjøre *hva* problemformuleringen *spør* etter, og dermed også si noe om *hvordan* den kan besvares.

Innhold kan oversettes til *det meningsfylte og relevante som noe består av*, der *noe* i denne sammenhengen er *veiledning*. Som verb er begrepet blant annet synonymt med *å romme*, og henviser til *hva* veiledning består av (Bøe & Fossestøl, 1983). Omstendigheter og elementer som påvirker veiledning som prosess, og derav kan få betydning for innholdet, betraktes som relevant i henhold til definisjonen som ble presentert innledningsvis.

Forståelse kan forklares som å tolke og skape mening, og kan videre bety blant annet *innsikt, kjennskap, skjønn, oppfatning, betydning, mening, tolkning og erkjennelse*. Som verb er begrepet synonymt med blant annet *å beskrive, forklare, oversette eller fortolke* (ibid). Forståelse kan dermed henviser til en beskrivelse av informantenes innsikt og kjennskap til veiledning, samt deres oppfatning og fortolkning av mening i den forbindelse.

Opplevelse kan forklares som *ens erfaring med, eller oppfatning av noe*. Oppfatning kan vise til kognitiv forståelse eller tolkning, uavhengig av personlig erfaringer eller kunnskap. Derimot vil opplevelse som i betydningen *erfaring*, vise til noe man har tilegnet seg gjennom *praktisk utøvelse, deltakelse eller virksomhet* over tid (ibid). I denne sammenhengen henviser opplevelse til den erfaringen informantene har tilegnet seg gjennom praktisk utøvelse og deltakelse i veiledningsvirksomhet. Informantenes innsikt og kjennskap til veiledning er således ikke basert på en ensidig kognitiv forståelse eller observasjon av veiledning gjennom en posisjon utenfor selve veiledningsvirksomheten, men fra et aktør- eller deltagerperspektiv.

Betydning og bruk av begrepene forståelse og opplevelse kan til dels overlape hverandre da de påvirkes og utvikles i gjensidig vekselvirkning. Jeg vil derfor tidvis benytte begrepene om hverandre når jeg skal drøfte mine funn, samt når jeg skal vurdere hvorvidt problemstillingen er besvart.

2. Teoretisk referanseramme

Jeg vil begynne med å si noe om retningslinjer som legger føringer for pedagogisk veiledning i familiebarnehage. Videre går jeg nærmere inn på hensikt og kriterier for veiledning, før jeg gjør rede for en veiledningsmodell som legger vekt på handling og refleksjon. Deretter vil jeg presentere teori som handler om samspill og kommunikasjon, samt kompetanse og kvalifikasjoner. Videre vil jeg presentere ett perspektiv som tar sikte på å forklare hva profesjonell praksis består av. Kapittelet avsluttes med en omtale av barnehagen som en lærende organisasjon, samt om kunnskapsutvikling i den forbindelse.

Da studien er empiristyrkt vil jeg i tillegg trekke inn annen teori som kan belyse innhentede data i tilknytning til drøftingen. Deler av teorien jeg vil henviser til i forbindelse med drøftingen av funn, vil dermed ikke presenteres i forkant som del av den teoretiske referanserammen. Teorien som presenteres i egen del er valgt ut fordi den kan relateres til større deler av datamaterialet, og fordi den ikke kan henvises til på en kortfattet måte, uten nærmere utdyping. For å unngå lengre redegjørelser av teoretiske perspektiver i selve drøftingen, har jeg valgt å omtale utvalgt teori i forkant av presentasjon av funn og drøfting.

2.1 Retningslinjer for veiledning

En hovedregel ved familiebarnehagedrift er at virksomheten skal foregå i et bebodd hjem, der det hjemlige preget betraktes som et særskilt kvalitetstrekk ved driftsformen. Forskrift om familiebarnehager tilsier at ett hjem kan godkjennes for det som kalles enkle grupper, med opp til 5 barn (Kunnskapsdepartementet, 2005). Regelverket åpner videre for godkjenning av doble grupper, med opp til 10 barn, dersom boligen kan betegnes som spesielt godt egnet til formålet. I motsetning til i ordinær barnehagedrift, hvor det ikke er fastsatt en bemanningsnorm, spesifiserer § 6 i forskriften hvilke regler som gjelder for bemanning i tilknytning familiebarnehagedrift (ibid). Bemanningnormen tilsier at en person alene kan ha ansvaret for ei enkel gruppe, og videre at dobbel gruppe vil kreve tilstedeværelse av to ansatte. Videre utdyper forskriften kravet til pedagogisk veiledning gjennom § 5 der timeantallet beregnes ut fra antall barn. Det kreves også at virksomheten skal ha en styrerressurs, uten at omfanget av stillingen utdypes, samt at veiledningen skal foregå i barnehagens åpningstid (ibid). Som pedagogisk veileder i familiebarnehage kan man være tilsatt i flere virksomheter samtidig. Veiledningsansvaret har en begrensning som baseres på antall barn totalt. Omfanget av

veiledning har en øvre grense på inn til 30 barn per førskolelærer (ibid). Kravet om pedagogisk veiledning utgår om eier selv er utdannet førskolelærer, eller har en annen treårig pedagogisk utdanning på høghskolenivå med videreutdanning i førskolepedagogikk (ibid). I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hvordan hensikt med veiledning i familiebarnehage kan forstås. I den forbindelse vil jeg samtidig gå gjennom kriterier som kjennetegner veiledning.

2.2 Hensikt og kriterier for veiledning

Forskrift om familiebarnehager slår fast et krav om pedagogisk veiledning gjennom § 5, men gir ingen inngående beskrivelse av hvordan veiledning skal foregå (Kunnskapsdepartementet, 2005). I 2006 ga Trondheim kommune ut et kompendium ved navn «*Kvalitet og faglig veiledning i familiebarnehage*», som ble utformet i samarbeid med DMMH og forfattet av Sissel Mørreaunet (Mørreaunet, 2006). I kompendiumet utdypes hensikten med pedagogisk veiledning, samt eier og veileders oppgaver og ansvarsområder i den forbindelse. Kort oppsummert synes hensikten med veiledning i familiebarnehage å handle om både kvalitets-sikring av virksomheten, samt faglig oppfølging av eier. Kompendiumet gir eksempler på hva veiledning kan ta utgangspunkt i, samt ulike tema og arbeidsoppgaver som kan omfattes av veiledning. Videre beskrives veiledning som en pedagogisk metode der holdninger, verdier og følelser utfordres, og at god kontakt og kommunikasjon mellom veileder og veisøker vil være en forutsetning for at veiledning skal fungere. Veisøker betegnes som kompetent til å finne sin egen vei, og som i stand til å foreta de valgene som er riktige for seg selv. Veileders oppgave består av å tilrettelegge for at veisøker skal reflektere over sine egne valg (ibid).

Veiledning kan inngå i flere sammenhenger. Handal og lauvås (1990), har foretatt en inndeling av ulike områder hvor veiledning foregår, samt beskrevet hva som karakteriserer og skiller veiledningstyper og på ulike områder fra hverandre. Inndelingen skiller mellom 4 ulike områder hvor veiledning gjerne foregår:

- 1) personlig veiledning/rådgivning i forbindelse med personlige eller sosiale problemer,*
- 2) studie/yrkesveiledning til studenter i tilknytning valg av fag, utdanning eller yrke,*
- 3) oppgavefaglig veiledning i forbindelse med ulike skriftlige fremstillinger,*
- 4) yrkesfaglig veiledning i tilknyttet yrkesvirksomhet, i utdanning eller ved yrkesutøvelse.*

Veiledning i familiebarnehage må kunne sies å handle om yrkesfaglig veiledning i forbindelse med yrkesutøvelse. I tillegg til mer eller mindre allmenngyldige karakteristikk som utgjør de 4 første stikkordene som listes opp nedenfor, tilføyer Handal og Lauvås (1990), 2 punkter som etter deres oppfatning bør kjennetegne yrkesfaglig veiledning. Ifølge Handal og Lauvås (1990), kan yrkesfaglig veiledning kjennetegnes gjennom følgende stikkord;

a) foregår oftest en-til-en, eller mellom en-og-noen-få-andre

b) inngår som del av en profesjonspreget utdanning og praksis

c) tar opp forholdet mellom teori og praksis i det gjeldende yrket/profesjonen

d) foregår i tilknytning til veisøkerens egen yrkesvirksomhet

e) tar sikte på å utvikle veisøkerens praktiske yrkest teori

f) foregår i samtaleform som preges av refleksjon over praksis, delvis separert fra handling.

De nevnte kriteriene tilsier at veiledning skal gå ut fra handling og forståelse hos veisøker (ibid). Dette utgangspunktet leder videre til bruk av handlings- og refleksjonsmodellen som jeg vil gå nærmere inn på i neste avsnitt.

2.3 Handlings- og refleksjonsmodellen

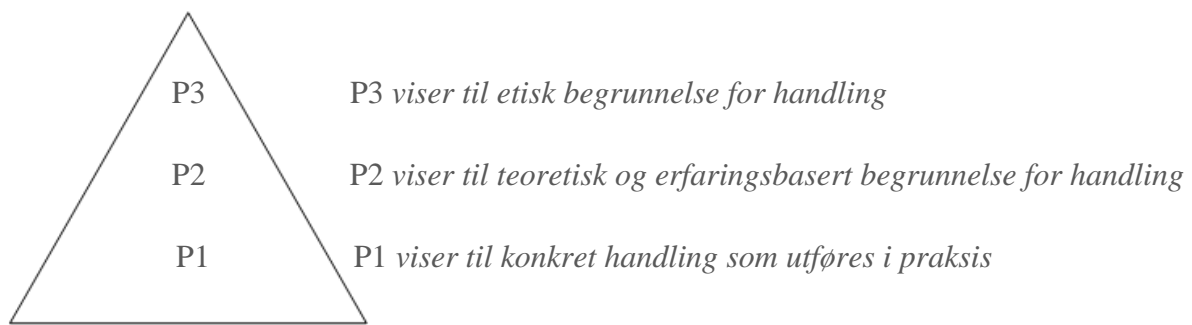
Jeg har valgt å beskrive handling- og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås, 1990), da denne kan sies å være spesielt egnet for veiledning i forbindelse med pedagogisk praksis. I denne sammenhengen vil jeg også se nærmere på begrepet praktisk yrkest teori.

Som jeg var inne på i forrige avsnitt, kan veiledning foregå på ulike områder og inngå i flere sammenhenger. Ut fra inndelingen til Handal og Lauvås (1990), kan det fastslås at den veiledningen som foregår i tilknytning til familiebarnehage, kan betegnes som yrkesfaglig. Yrkesfaglig veiledning vil i de fleste tilfeller forutsette tett og direkte kontakt mellom partene som deltar, samt at behovet hos den som blir veiledet må stå i sentrum.

I veiledning som foregår innenfor barnehage og skole, og ved lærerutdanninga, er det ofte handlings- og refleksjonsmodellen som tas i bruk. Modellen tar utgangspunkt i at veiledning skal ta utgangspunkt i ståstedet til veisøker, altså foregå på veisøkers egne vilkår. Ifølge Handal og Lauvås (1990), vil såkalte egne vilkår bety de erfaringer, meninger, verdier,

holdninger, kunnskaper som veisøker besitter. Målet med veiledning er å få den enkelte til å fungere optimalt i arbeidet gjennom bevisst å formulere sin egen praksisteori og videreutvikle den (ibid). For å sikre at veiledning foregår med utgangspunkt i veisøkerens behov, anbefales det blant annet å utforme et veiledningsgrunnlag. Et veiledningsgrunnlag er et skriftlig notat som beskriver hva veisøkeren, i konkrete former, ønsker å få veiledning på (ibid).

Et hovedbegrep som benyttes i denne veiledningsmodellen er såkalt praktisk yrkesteori og vil si kunnskaper, erfaringer og holdninger som ligger til grunn for de handlinger vi foretar oss. En del kan være ubevisst for oss, andre deler kan være kjent og uttalt. Samtidig er den praktiske yrkesteorien i stadig endring i takt med at vi gjør oss nye erfaringer og erverver nye kunnskaper, som videre gir utslag i andre måter å handle på (1990). I samsvar med målet som beskrives ovenfor, handler veiledning i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen om å tydeliggjøre veisøkers praktiske yrkesteori gjennom bevisstgjøring.



Figur 1 Praksistrekanten (av Lars Løvlie 1974, gjengitt i Handal og Lauvås, 1990)

Ifølge Lars Løvlie består pedagogisk praksis av tre nivåer som kan illustreres ved hjelp av en trekant. Det første nivået, P1, av praksistrekanten kan beskrives som handlingsnivået og viser til det man gjør, som er observerbart av en selv og av andre. Nivå 2 og 3 henviser til begrunnelser for handling. På P2-nivået er begrunnelsene forankret i teori eller praksis, og på P3-nivå begrunnes handlinger ut fra en etisk rettferdiggjørelse. I neste avsnitt presenteres teori som kan relateres til kommunikasjon og samhandling.

2.4 Samspill og kommunikasjon

Ifølge Gregory Bateson (Ulleberg 2011), er kommunikasjon et komplekst fenomen som foregår på flere nivå, har ulike tolkningsmuligheter, og sier noe om både innhold og forhold.

Innholds nivået omfatter det budskapet som formidles, og forholds nivået sier noe om avsenderens relasjon til innholdet eller til mottakeren av budskapet. Videre innebærer kommunikasjon ulike aspekter som implisitte eller eksplisitte uttrykk, verbale eller kroppslige signaler, og kan betegnes som paradoksal, paralell eller motstridende. Kommunikasjon vil foregå i ulike kontekster som påvirker innholdet i, og forholdet mellom de som deltar i kommunikasjonen (ibid). Ifølge Bateson er såkalt metakommunikasjon en signifikant side av all kommunikasjon, der relasjonsperspektivet alltid står sentralt, siden vi alltid kommuniserer på flere nivå og på ulike måter (ibid). Med henvisning til Ulleberg (2011), tilegner andre kommunikasjonsteoretikere begrepet en smalere betydning der metakommunikasjon innebærer samtaler som handler eksplisitt om den kommunikasjonen vi er en del av.

Ifølge Handal og Lauvås (1990), bør relasjonen mellom veileder og veisøker gjøres rede for slik at innholdet i kommunikasjonen, og dermed innholdet veiledning, kan tre i forgrunnen. Metakommunikasjon bør være en del av det kontinuerlige arbeidet i en veiledningsprosess der relasjonen klargjøres, defineres og omdefineres underveis (ibid). Neste avsnitt omhandler kompetanse og kvalifikasjoner i veiledning, samt generelt i yrker hvor samhandling med mennesker står sentralt

2.5 Kompetanse og kvalifikasjoner

Ifølge Handal og Lauvås (1990), krever en optimal veiledningsprosess, både sakskompetanse og kompetanse om veiledning. Sakskompetanse, altså kunnskap om faget eller feltet som veiledningen er forbundet til, er en viktig forutsetning for veiledning. Høy sakskompetanse alene betyr imidlertid ikke at man automatisk er egnet til å veilede andre. Dermed vil veiledningskompetanse også være en forutsetning for kvalitet i veiledningsprosessen (ibid).

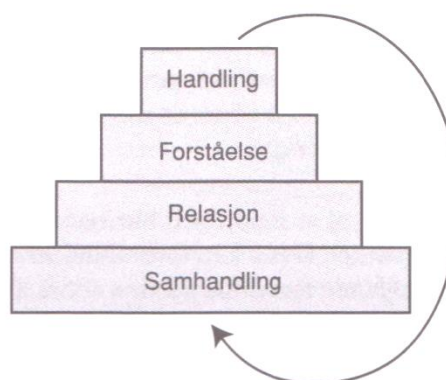
Ifølge Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen (2004), er relasjonskompetanse tilknyttet kommunikative evner, og handler om å forstå og samhandle med mennesker i yrkessammenheng på en hensiktsmessig måte. Handlingskompetanse omfatter kunnskap og ferdigheter som medfører evnen til å gjøre noe med eller for andre, som å ta grep eller finne løsninger i en gitt situasjon. Både handlingskompetanse og relasjonskompetanse vil være vesentlig i arbeid med mennesker fordi fagfolk må være i stand til både å handle og samhandle i yrkesutøvelsen (ibid). Røkenes og Hansen (2004), illustrerer forholdet mellom relasjon og handling ved hjelp av en såkalt relasjonspyramide som omfatter 4 trinn, der samhandling ligger i bunnen.

Handling på nivå 4

Forståelse på nivå 3

Relasjon på nivå 2

Samhandling på nivå 1



Figur 2 Relasjonspyramiden (Røkenes og Hansen, 2004)

Relasjonen betraktes her som et resultat av en samhandlingsprosess, og befinner seg derfor i pyramidens andre trinn. Når relasjonen er etablert på bakgrunn av samhandling, og man på bakgrunn av de 2 første nivåene har utviklet tillit, trygghet og tilknytning, vil forståelse utgjøre tredje trinn av pyramiden. Øverst finner vi handling, som skal være forankret i de foregående nivåene. Relasjonspyramiden illustrerer samtidig en sirkulær prosess, der handling kan bidra til å styrke relasjonen, og videre danne utgangspunkt for positiv samhandling (ibid). Videre vil jeg si noe om hvordan profesjonell praksis kan forstås ut fra å se på hvilke områder den består av.

2.6 Profesjonell praksis

Ifølge Ulleberg (2011), består profesjonell praksis av 4 deler som til sammen utgjør en helhet. Et område består av den organisatoriske sammenhengen som danner utgangspunkt for fagpersonens profesjonelle praksis. I denne sammenhengen vil barnehagesektoren utgjøre rammen, som videre er underlagt kunnskapsdepartementet. Videre vil det andre området bestå av forskning og teori som utgjør referanserammer for faglig kunnskap og generelle regler for praksis. Et tredje område som står i relasjon til forskning og fagkunnskap er erfaring og skjønn. Erfaring og skjønn utvikles gjennom praksis, og bidrar til at man evner å tolke, forstå og anvende forskning og fagkunnskap. Til sist inngår brukermedvirkning som et fjerde område av profesjonell praksis (ibid). I barnehagesammenheng har både barn og foresatte rett til medvirkning på ulike måter. Ifølge Ulleberg (2011), inngår alle 4 områder i den helheten som kalles profesjonell praksis, og denne vil dermed fremstå som ufullstendig dersom en eller

flere områder ikke er til stede eller prioriteres. Til sist vil jeg avslutte gjennomgangen av teori med å gå nærmere inn på intensjonen om at barnehagen skal være en lærende organisasjon, samt kunnskapsutvikling i den forbindelse.

2.7 Kunnskapsutvikling i en lærende organisasjon

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fastslår at barnehagens skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011). I den forbindelse fremheves personalets personlige og faglige kompetanse som den viktigste ressursen for at barnehagen skal være en god læringsarena. For å ivareta intensjonen om barnehagen som en lærende organisasjon er det en forutsetning at personalet tilegner seg, samt videreutvikler sin kompetanse.

Kunnskapsutvikling i et organisasjonsperspektiv henviser gjerne til en læringsprosess som innebærer at den ervervede kompetansen skal kunne anvendes i praksis. Videre vil læring i denne sammenhengen handle om tilegnelse av kunnskap som kommer organisasjonen til gode (Jakobsen, 2003). Selv om læring kan betraktes som en individuell, kognitiv behandling av informasjon, vil kunnskapsutvikling på organisasjonsnivå forutsette at kompetansen benyttes av, og innad i, praksisfellesskapet. Videre kan læring i organisasjoner betraktes som relasjonelt betinget og som en kollektiv prosess (ibid). Organisasjonslæring foregår i en sosial kontekst gjennom muligheten til å praktisere sammen, løse arbeidsoppgaver i fellesskap, og ved å observere andre. Å tilrettelegge for kompetanseutvikling kan foregå gjennom å skape muligheter for formell og uformell læring, samt arenaer for felles refleksjon og diskusjon. Videre innebærer læring på organisasjonsnivå kunnskapsdeling mellom kollegaer, både deling av den tause og den eksplisitte, uttalte kunnskapen (ibid).

3. Metode

Metodekapittelet innledes med en redegjørelse av forskningsdesign, og handler deretter om tilnærming til, og valg av metode. Videre påfølger en utredning om forforståelsens betydning i denne sammenhengen, samt en omtale av utvalget. Deretter følger en gjennomgang av hvordan data skal innhentes og bearbeides, samt hvilke forberedelser som ble gjort i den forbindelse, og avsluttes med et avsnitt om etisk og juridisk ansvar. Kapittelet bygger først og fremst på Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010), samt Kvale og Brinkmann (2009). Fremgangsmåten jeg har brukt i analysearbeidet beskrives nærmere i neste kapittel som handler om analyse og tolkning av data.

3.1 Forskningsdesign

Design i forskning handler om formgivning, der en rekke valg må foretas med hensyn til hva som skal undersøkes, hvem som skal delta og hvordan det hele skal foregå. Den formulerte problemstillingen danner ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010), ett utgangspunkt for videre vurderinger av hvordan en undersøkelse kan gjennomføres på en hensiktsmessig måte fra start til slutt. Tidsrommet som undersøkelsen skal gjennomføres i løpet av, er videre et sentralt kriterium i forbindelse med valg av fremgangsmåte (ibid). Når det gjelder undersøkelsen jeg skal gjennomføre er tidsaspektet angitt på forhånd, siden min studieplan tilsier at masteroppgaven skal skrives i løpet av ett semester.

Jeg har valgt å undersøke veiledning i tilknytning til familiebarnehagevirksomhet. Drift av familiebarnehage, og retningslinjer som i den forbindelse stiller krav om pedagogisk veiledning, utgjør konteksten som temaet jeg skal utforske må sees i sammenheng med. Veiledning kan betegnes som et menneskelig fenomen, og min problemformulering stiller spørsmål til hva dette fenomenet innebærer. Problemstillingen spør etter hva veiledningen inneholder og videre om hvordan veiledning forstås og oppleves av dem som er involverte i veiledningssituasjonen. En problemformulering som handler om å utforske og få tak i menneskers forståelse og opplevelse av et gitt fenomen tilsier at en kvalitativ tilnærming vil være en egnet fremgangsmåte.

3.2 Kvalitativ tilnærming

Der kvantitativ metode går ut på breddeundersøkelse som ofte omfatter et relativt stort antall respondenter, er noe av hensikten med kvalitative undersøkelser å gå i dybden gjennom å benytte et begrenset antall informanter. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010), kjennetegnes kvalitativ metode gjennom å mangle en enkelt analytisk hovedretning, noe som medfører at denne type undersøkelser kan gjennomføres på flere forskjellige måter.

Forskningsdesign som innebærer en kvalitativ tilnærming skal likevel ikke baseres på tilfeldigheter. Som i all forskning, stiller også en kvalitativ tilnærming visse krav til systematikk og sammenheng i forskningsprosessen. Siden det er mange måter å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse på, vurderte jeg derfor flere muligheter for hvordan jeg skulle gå frem for å få svar på problemstillingen. For å sikre en viss sammenheng i prosessen, har jeg tatt sikte på at valgene skal stå i samsvar med hverandre, samt å kunne redegjøre for valgene underveis. Da jeg hadde bestemt meg for å benytte meg av en kvalitativ metode gikk det neste steget ut på å avgjøre hvordan undersøkelsen skulle organiseres og gjennomføres.

Utformingen av designet er videre basert på at jeg skal benytte både teori og empiri for å undersøke veiledning som mellommenneskelig prosess og fenomen. Teori og empiri kan utfylle hverandre og til sammen representere et mer helhetlig bilde av virkeligheten enn hva hver av delene er i stand til alene. Teori kan defineres som en generell påstand om virkeligheten, ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010). Videre bør flere kriterier være til stede for at en teori skal kunne kalles vitenskapelig. Kort oppsummert bør en teori kunne generaliseres til en viss grad, fremstå som en forenklet versjon av virkeligheten, samt si noe om regelmessigheter og sammenhenger mellom fenomener (ibid). Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010), kan teorier, perspektiver og begreper fremstå forskjellig, men vil også til dels kunne overlape hverandre, og videre omtales ved fellesbetegnelsen teoretisk referanseramme. Både empiri og data kan beskrives som representasjoner av virkeligheten som registreres gjennom praktisk erfaring, og begge deler står sentralt i samfunnsvitenskapelig forskning (ibid). Jeg har ikke valgt å se veiledning i sammenheng med en bestemt teori eller å få besvart en hypotese gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, men velger å ha et empirisk fokus i undersøkelsen. Med dette mener jeg at mine innsamlede data skal fungere som en veiviser og danne et grunnlag for analyse der mine funn videre skal belyses av utvalgt teori. Selv om jeg har valgt en induktiv tilnærming der empirien påvirker teori, er det

likevel min hensikt å benytte både empiri og teori i undersøkelsen, i samsvar med hva som kalles for en abduktiv fremgangsmåte. En abduktiv tilnærming kjennetegnes av et dialektisk forhold mellom teori og data, der teori betraktes som nødvendig for å kunne tolke og forstå data, og videre også hvor teori utvikles gjennom analyse av data (ibid).

For å kunne formgi undersøkelsen på en hensiktsmessig måte, har jeg videre valgt forskningsdesign basert på essensen i min problemstilling, som er menneskelig orientert. Som kvalitativ design vil en fenomenologisk tilnærming innebære «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, s.82, 2010). På bakgrunn av formålet med oppgaven som handler om å få tak i informantenes forståelse og opplevelse av veiledning, antok jeg at intervju ville være en hensiktsmessig måte å innhente data på. Jeg har derfor valgt å gjennomføre en intervjuundersøkelse, der min oppgave blant annet har gått ut på å analysere og fortolke de dataene som ble samlet inn. En dataanalyse vil nødvendigvis måtte tolkes subjektivt, samtidig som målet er å få tak i informantenes forståelse og opplevelse av fenomenet. Forskningsdesignet og intervjuundersøkelsen kan dermed beskrives som en prosess med hermeneutisk forankring.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009), kan det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres som en samtale med et formål og struktur. Strukturen baseres på rollefordelingen i intervjuet der en stiller og følger opp spørsmål, og den andre skal besvare disse, mens formålet er tilknyttet hensikten med intervjuet som ofte handler om å forstå eller beskrive noe (ibid). Min problemstilling kan betegnes som beskrivende og fortolkende ut fra den mening Kvale og Brinkmann (2009), legger i begrepene. Beskrivende spørsmål er knyttet til konkrete hendelser eller handlinger, som er i tråd med første del av min problemformulering som spør etter veiledningens innhold. Videre handler fortolkende spørsmål om hvordan informantene vurderer og oppfatter og tolker hendelser og handlinger, og har samsvar med siste del av min problemstilling som spør etter informantenes forståelse og opplevelse av veiledning. Jeg tar sikte på å få økt innsikt og forståelse for meningsinnholdet ved veiledning slik mine informanter forstår fenomenet gjennom å få dem til å beskrive sine egne erfaringer, med henvisning til Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010).

Jeg valgte å gjennomføre et halv-strukturert, eller semi-strukturert intervju, som er en mellomting av et ustrukturert og strukturert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009), har forskeren formulert spørsmål som utgangspunkt for intervjuet, men rekkefølgen kan varieres. Fordelen med et semi-strukturert intervju er at forskeren har større mulighet til å følge opp og fokusere på hva informanten forteller i stedet for å måtte forholde seg til en forhåndsbestemt rekkefølge på temaene. En utfordring her ville kanskje bli å skulle passe på at alle temaene jeg hadde valgt å fokusere på ble tatt opp i løpet av intervjuet. Jeg antok likevel at valgfrihet i rekkefølge og spørsmålsform ville gi et mer innholdsrikt intervju der informantens erfaringer og opplevelser vektlegges i større grad, i motsetning til når spørsmål formuleres og avgrenses på forhånd.

3.4 Forforståelse

Min egen jobb som veileder i familiebarnehage har dannet bakgrunn for den formulerte problemstillingen og har også påvirket min forforståelse av temaet i oppgaven. Forforståelse henviser til den forståelsen vi bærer med oss i møte med andre mennesker, da den som forstår alltid vil forstå *ut fra noe* (Røkenes og Hanssen, 2004). Forforståelse dannes på bakgrunn av egne erfaringer, følelser og holdninger, som igjen kan være skapt av til eksempel kulturell bakgrunn (ibid). Selv om jeg har valgt et tema jeg har kjennskap til fra før, er det ikke mine erfaringer og opplevelse av temaet som skal danne utgangspunkt for oppgaven. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009), bør man som forholdsregel reflektere nøye rundt egne forutsetninger vedrørende forskningstemaet.

Jeg hadde ingen påstander jeg ønsket å få bekreftet eller avkreftet gjennom min undersøkelse, men var likevel bevisst på at min egen erfaring med veiledning i familiebarnehage har påvirket min forforståelse av temaet. Min forforståelse ville videre kunne påvirke analysearbeidet og fortolkning av funn, og dermed ha en innvirkning på undersøkelsen i sin helhet. Kjennskap til feltet jeg skulle undersøke, og mine egne erfaringer fra veilederrollen, kunne på den ene siden være fordelaktig, og på den andre siden medføre visse ulemper. Forhåndskunnskap om til eksempel formelle retningslinjer og vilkår, samt oversikt og kjennskap til praksisfeltet, fremsto som en umiddelbar fordel når jeg skulle utforme en undersøkelse om veiledning. På den andre siden vurderte jeg hvorvidt mine egne erfaringer ville kunne bidra til begrense undersøkelsen til å handle om nettopp det jeg selv ville kunne

gjenkjenne ut fra mine opplevelser med veiledning, og som veileder. Her tenkte jeg spesielt på at min forforståelse ville kunne hindre meg i å åpne opp for, å la andre perspektiver tre i forgrunnen.

At jeg hadde en kjennskap og innsikt i temaet på forhånd må kunne sies å være en direkte bakgrunn for at jeg hadde utviklet en interesse for å undersøke dette nærmere. Uten denne forhåndskunnskapen ville det være tvilsomt at jeg ville ha valgt dette temaet i det hele tatt. Å skrive masteroppgave om et tema jeg var lite engasjert i, og som jeg skulle bruke mye tid og innsats på å undersøke, ville samtidig heller vært en lite fruktbar prosess. Jeg antar derfor at fordelene med å velge et tema jeg har vært oppriktig interessert i å få vite mer om, har overgått ulempene ved å ha et nært forhold til temaet, så lenge jeg har vært bevisst på de ulempene dette ville kunne medføre.

At jeg var klar over betydningen av forforståelse på forhånd, håper jeg har bidratt til at jeg ble i stand til å lytte i større grad og la informantenes stemmer tre frem. Under drøftingen kunne jeg dratt nytte av egne erfaringer fra å delta i en veiledningssituasjon, og kunne dermed valgt å trekke frem mine opplevelser når funnene skulle drøftes. Jeg ønsket likevel ikke å fokusere på mine erfaringer i særlig grad, kanskje med unntak av om jeg skulle gjenkjenne mer praktiske sider og omstendigheter rundt veiledning. Denne avgjørelsen ble tatt for at jeg skulle bli istand til å skape et tydelig skille mellom egne opplevelser og meninger, og de meninger og erfaringer som informantene forteller om. Ved å unngå å legge vekt på mine egne erfaringer og følelser rundt min opplevelse av veiledning, håper jeg i større grad å kunne forholde meg til informantenes virkelighet. Når og hvis jeg skulle velge å gjengi mine egne erfaringer med temaet, vil jeg tydeliggjøre at dette er innspill jeg står for selv og ikke er en del av opplysninger og utsagn som er kommet frem under samtalene med informantene. Ifølge May Britt Postholm (2010), fokuserer forskeren på informantens perspektiv i kvalitative undersøkelser, og et slikt perspektiv vil være avgjørende for om forskerens antagelser vil opprettholdes eller ikke. Dette medfører at noen antagelser kan bekreftes, andre avkreftes, mens nye forhold som forskeren ikke var klar over på forhånd, kan tilføre nye aspekter i forskningsarbeidet (Postholm, 2010).

3.5 Utforming av intervjuguide og spørsmålsformulering

For å tydeliggjøre hvilke nøkkelord problemstillingen består av, og hva den spør etter, valgte jeg å dele den opp. Problemstillingen ble dermed redusert til 3 sentrale nøkkelord, eller tema, som jeg brukte som rettesnor når jeg videre skulle vurdere hvilke spørsmål jeg burde stille.

Når problemstillingen ble stykket opp fremsto denne noe tydeligere for meg, og hva hadde behov for å få svar på for at den skulle bli besvart på en tilstrekkelig og tilfredsstillende måte

Min formulerte problemstilling som spør etter hva veiledningen inneholder, samt hvilken forståelse og opplevelse informantene har av veiledning, førte til enn inndeling som utledet til følgende overordnede tema:

1) *Innhold i veiledning*, 2) *Forståelse av veiledning*, 3) *Opplevelse av veiledning*

Ved utforming av intervjuguiden valgte jeg å følge punktene Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010), anser som nødvendige opplysninger til informantene. I tråd med de nevnte anbefalingene inneholder derfor min intervjuguide en presentasjon av meg selv og om prosjektet i forhold til hensikt og tema. Videre sier intervjuguiden noe om betydningen av å delta på intervjuet, og om tilbakemelding til informantene. Jeg informerte også om at intervjuet skulle dokumenteres ved hjelp av lydopptak, og at datamaterialet skulle destrueres i etterkant av godkjent prosjektoppgave. Intervjuguiden inneholdt også noen overordnede tema jeg ønsket å ta opp i løpet av intervjuet. I tillegg opplyste jeg om at alle informanter ville anonymiseres i oppgaven, og om retten til å avbryte intervjuet når som helst, samt at jeg beregnet at samtalen ville vare i ca. 30 minutter (se vedlegg 1).

For å undersøke hva veiledning i familiebarnehage innebærer og hvilken forståelse og opplevelse veileder og veisøker har av veiledning, hadde jeg som tidligere nevnt, valgt å dele problemformuleringen inn i 3 overordnede tema. Videre formulerte jeg undertema tilhørende hvert av de overordnede tema (se vedlegg 2), som videre er oversatt til såkalte intervju-spørsmål til bruk under samtalen med informantene. Dette gjorde jeg med bakgrunn i at Kvale og Brinkmann, (2009) påpeker viktigheten av dynamikk og samspill i dialogen. De henviser til at forskningsbaserte spørsmål som er trygt fundamentert i teori, tema eller begrep ikke nødvendigvis vil være gode intervju-spørsmål. Undertemaene ble derfor omformulert til såkalte intervju-spørsmål som ifølge Kvale og Brinkmann, (2009), kan fungere bedre enn forskningsspørsmål i dagligspråk og i muntlig dialog.

Når jeg skulle omformulere undertemaene til intervju spørsmål gikk jeg ut fra en spørsmålsinndeling av Kvale og Brinkmann, (2009), og deres beskrivelse av hva ulike typer spørsmål kunne egne seg til underveis i intervjuet. Alle intervju spørsmålene kan betegnes som introduksjonsspørsmål, som jeg benyttet som åpningsspørsmål tilknyttet hvert undertema jeg ønsket å ta opp i intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009), vil det de omtaler som introduksjonsspørsmål kunne fungere som en åpning som kan fremkalle rike beskrivelser som ofte presenterer hva informanten opplever som hoveddimensjon ved fenomenet man undersøker. I tillegg intervju spørsmålene, ville jeg innlede intervjuene med korte spørsmål om informantens bakgrunn, alder og yrkeserfaring. Jeg benyttet i tillegg et støtteark til bruk under intervjuet, med flere alternative spørsmålsformuleringer som jeg kunne stille avhengig av informantens svar. Med henvisning til den tidligere nevnte spørsmålsinndelingen, kunne de alternative formuleringene betegnes som henholdsvis oppfølgings spørsmål, samt inngående, spesifiserende og fortolkende spørsmål (ibid). Jeg benyttet ikke alle oppfølgings spørsmålene jeg formulerte til hvert intervju, men jeg opplevde å få bruk for ulike alternativer for å kunne følge opp det informanten fortalte, da dialogen i intervjuene utartet seg forskjellig.

3.6 Utvalg

For å kunne undersøke temaet i oppgaven som er veiledning i familiebarnehager var det naturlig å tenke at utvalget burde bestå av informanter som har kunnskap og erfaringer fra dette området. Jeg gikk derfor først inn på nettsidene til Trondheim kommune og fant ei liste over alle familiebarnehager innenfor kommunegrensene. Familiebarnehageeiere og deres veiledere er målgruppen jeg ønsker å innhente informasjon fra i henhold til temaet i oppgaven, og neste steget var å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen.

Selv om målgruppen ble tidlig definert, var det ikke like tydelig hvilke personer jeg burde ta kontakt med for å få samlet informasjon om temaet i oppgaven. For å kunne foreta videre utvelgelser utformet jeg visse kriterier som utgangspunkt for hvilke barnehageeiere med veiledere jeg ville sende forespørsel om intervju. De kriteriene jeg hadde satt i forhold til utvalg av informanter fra målgruppen var at jeg ønsket å intervju barnehageeier som ikke var utdannet førskolelærer, men hadde avtale med førskolelærer om pedagogisk veiledning. Videre var det et ønske om å intervju eier av en familiebarnehag som har enkel gruppe med

plass til opptil 5 barn, siden disse vanligvis jobber fulltid uten andre tilsatte i tillegg. Årsaken til dette kriteriet er at jeg i en situasjon som beskrives ovenfor var sikret at eieren jeg skulle intervjuer nødvendigvis samarbeidet med veilederen, da det ikke var mulighet for at arbeidstiden til veileder skulle sammenfalle med tid hvor kun en annen assistent var til stede.

Jeg gjorde et forsøk på å dele opp de potensielle informantene gjennom å konstruere kategorier basert på de ulike variantene av familiebarnehager. Jeg endte opp med en inndeling som beskriver 4 ulike driftsformer, først og fremst ut fra antall ansatte og barn, og videre ut fra hvorvidt eier mottar pedagogisk veiledning. Min tanke med å foreta en inndeling av familiebarnehager ut fra visse kjennetegn var ikke å skulle sammenligne de ulike kategoriene, men heller å sortere de ulike driftstypene og få oversikt over hvor mange familiebarnehager som passet overens med mine kriterier. Inndelingen ble gjort for å få en oversikt over aktuelle informanter, og oversikten presenteres i avsnittet som omhandler drift av familiebarnehage.

Ved å sjekke listen over familiebarnehager i Trondheim fant jeg ut at det på tidspunktet før intervjuene (våren 2012), eksisterte 82 familiebarnehager i kommunen. Herav faller 37 stk. bort på bakgrunn av doble grupper, da ett av mine kriterier var at informantene skulle drive familiebarnehage med enkel gruppe, altså med opptil 5 barn. Årsaken til at jeg ønsker å intervjuer barnehageeiere som jobber med enkle grupper er fordi grunnbemanningen i en slik type barnehagevirksomhet vanligvis bare vil bestå av eier og veileder. Med tanke på at jeg ønsker å se veiledning i et relasjonelt perspektiv blir eier og veileder nødt til å samarbeide tett da det vanligvis ikke vil være flere ansatte tilstede i den daglige driften. Av familiebarnehagene med doble grupper passer 16 stk. inn i kategori nr. 3 der eier selv er utdannet førskolelærer, og de resterende 21 inn i kategori 4) der eier ikke er utdannet selv, men har ansatt veileder. Videre faller 14 av de 43 familiebarnehagene som har enkle grupper bort siden eier her er førskolelærer og dermed utgjør kategori 1.

Antall og fordeling mellom ulike typer familiebarnehager i Trondheim - våren 2012			
1	Enkel gruppe med opp til 5 barn	Veiledningskrav utgår da eier er førskolelærer	14
2	Enkel gruppe med opp til 5 barn	Krav til avtale om pedagogisk veiledning	32
3	Dobbel gruppe med opp til 10 barn	Veiledningskrav utgår da eier er førskolelærer	16
4	Dobbel gruppe med opp til 10 barn	Krav til avtale om pedagogisk veiledning	20
Totalt antall familiebarnehager			82

Slik tabellen over illustrer satt jeg derfor i utgangspunktet igjen med 31 stk. familiebarnehager som passet inn i kategori 2 og som samsvarte med mine kriterier. Av disse 31 kandidatene var til sammen 3 av familiebarnehagene uaktuelle. To av dem falt bort da jeg selv var ansatt som veileder i disse på dette tidspunktet, og ytterlige en falt bort grunnet permisjon fra driften barnehageåret 2011/12. Dermed var antall mulige informanter redusert fra 82 til 29 familiebarnehager jeg kunne kontakte med en forespørsel om intervju. Av disse 29 var det også noen familiebarnehager som har ansatt den samme førskolelæreren som pedagogisk veileder slik at jeg ble nødt til å passe på at jeg ikke avtalte intervju med familiebarnehageeiere som benyttet samme veileder.

3.7 Innhenting og bearbeiding av data

Jeg tok kontakt med aktuelle informanter ved å sende et kontaktbrev med forespørsel om intervju til familiebarnehager fra lista på nettsidene til Trondheim kommune (se vedlegg 3). Det var som tidligere nevnt 29 familiebarnehager med enkle grupper jeg hadde mulighet til å snakke med ut fra mine kriterier, og jeg rekkfølgen på hvem jeg kontaktet først var tilfeldig. Jeg gikk videre på lista etter hvert som jeg fikk avslag og når det gikk en viss tid uten at jeg fikk tilbakemelding. Til sammen kontaktet jeg 18 stk. familiebarnehageeiere, og stanset sending av forespørsel når jeg hadde fått bekreftelse fra 3 eiere med sine veiledere om at de var villige til å stille opp på intervju. Jeg avtalte nærmere tidspunkt med hvert eier/veilederpar alt etter hva som passet best for dem, og sendte intervjuguiden i forkant av hvert intervju. Intervjuene foregikk i hver av de 3 familiebarnehagene, der jeg hadde separate samtaler med både eier og veileder. Intervjuene ble dokumentert ved hjelp av lydopptak via diktafon. De fleste samtalene med hver av informantene varte rundt 30 minutter, med unntak av et par som varte litt lengre.

Jeg har valgt å benytte dataanalyse med fenomenologisk forankring som har fokus på meningsinnholdet i råmaterialet jeg har samlet inn gjennom intervjuene. For å redusere mitt datamateriale og avdekke sentral informasjon har jeg fulgt en fremgangsmåte gjennom 4 trinn som beskrives av Kirsti Malterud (2003), i Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010). De 4 stegene går hovedsakelig ut på følgende;

- 1) Å få et helhetsinntrykk av innsamlede data og sammenfatte meningsinnholdet*
- 2) Klassifikasjon av materialet gjennom å utforme koder og kategorier*

3) *Kondensering av meningsinnholdet med utgangspunkt i etablerte koder*

4) *Sammenfatning av materialet*

I tråd med valgt metode for analyse startet jeg bearbeidingen av mine data ved å transkribere intervjuene i sin helhet. Som det ble nevnt innledningsvis valgte jeg å benytte en induktiv fremgangsmåte der innhentede data ledet undersøkelses- og analyseprosessen. Siden jeg gikk ut fra hva teksten kunne fortelle meg uten å ta hensyn til teoretisk forankring på dette stadiet, kunne derfor kodingen og kategoriseringen kalles for datastyrt med henvisning til Kvale og Brinkmann (2009). Som jeg nevner innledningsvis, går jeg nærmere inn på bearbeidingen av data i neste kapittel som omhandler analysearbeidet.

3.8 Etisk og juridisk ansvar

Til sist vil jeg ta opp hvilke etiske og juridiske hensyn og regelverk jeg har forholdt meg til i forbindelse med dette prosjektet. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010), foreligger det en rekke etiske prinsipper, regler og retningslinjer som må tas stilling til ved planlegging og gjennomføring av et forskningsprosjekt. Ved innsamling av informasjon som kan identifisere enkeltpersoner må man vurdere om prosjektet vil inneholde persondata som tilsier melde- eller konsesjonsplikt (ibid). I henhold til forskningsetikk finnes det tre ulike typer hensyn som bør vurderes ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010). De nevnte hensyn som bør tas til følge er *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*, *forskerens plikt til å respektere informantens privatliv*, samt *forskerens ansvar for å unngå skade*

I forbindelse med *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*, har alle informantene samtykket til å stille opp på et intervju. Basert på at informantene deltar av fri vilje, samt har fått informasjon om prosjektets formål og hvordan innsamlet informasjon skal brukes, kalles dette et såkalt *fritt, informert samtykke* (ibid). Videre har jeg i intervjuguiden opplyst om at alle informanter har mulighet til å avbryte intervjuet hvilket som helst tidspunkt. Når det gjelder *forskerens plikt til å respektere informantens privatliv*, har jeg i intervjuguiden opplyst om at alle informanter skal anonymiseres i oppgaven, samt at alle lydopptak skal destrueres i etterkant av godkjent prosjektoppgave. Det tredje punktet som omhandler *forskerens ansvar for å unngå skade* er helst aktuelt i medisinsk forskning og ved spørsmål om sårbare tema (ibid). Jeg har derfor ikke tatt spesielle forholdsregler relatert til dette punktet selv om jeg

selvfølgelig likevel vil unngå å gjøre skade gjennom prosjektarbeidet. Med tanke på juridiske retningslinjer om melde- og konsesjonsplikt, har det ikke vært nødvendig å søke om konsesjon på bakgrunn av at jeg ikke skal innhente personopplysninger som kan betegnes som sensitive. Prosjektet er imidlertid meldepliktig og jeg har derfor sendt inn meldeskjema til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 4). Jeg har mottatt tilbakemelding fra NSD med godkjenning av den beskrevne fremgangsmåten (se vedlegg 5).

4. Analyse og tolkning av data

Jeg valgte å benytte en dataanalyse som er fenomenologisk forankret og som har fokus på mening. I analysearbeidet har hermeneutikk hatt betydning på flere måter. I løpet av prosessen har jeg vært åpen for, og bevisst på, hvilken betydning min egen forforståelse kan ha hatt underveis. Samtidig legger systematikken i analysemetoden vekt på å ivareta ett helhetlig perspektiv, og på utvekslingsforholdet mellom deler og helhet, med henvisning til den hermeneutiske sirkel. Jeg ønsker å utdype hvordan jeg gikk frem i min analyse ved å følge en fremgangsmåte gjennom 4 trinn i tråd med beskrivelsen av Kirsti Malterud (2003), slik jeg leste om metoden hos Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010). Dette kapittelet vil derfor bestå av en metodisk redegjørelse for hvordan analysen ble gjennomført, samt hvilke erfaringer jeg gjorde meg i prosessen i korte trekk.

4.1 Inntrykk av datamaterialet og meningsinnholdet

Jeg startet med transkripsjon av intervjuene og leste gjennom dem i sin helhet. Videre forsøkte jeg å lete etter sentral informasjon som viste seg i teksten og merket meg interessante uttalelser fra informantene som fremsto som relevante for min problemstilling. De sentrale utsagnene ble komprimert gjennom meningsfortetting med henvisning til Kvale og Brinkmann (2009), og ble brukt senere når jeg skulle presentere mine funn. Her trakk jeg frem noen uttalelser ved å sitere mine informanter, og forsøkte også å sammenfatte essensen av intervjuene og meningsinnholdet slik jeg oppfatter det. Dette gjorde jeg for å tydeliggjøre noen tendenser i mitt materiale, og for å redusere omfanget av tekst og informasjon gjennom fortolkning av innholdet og utsiling av sentrale funn. Det første steget i analysen handlet mest om å avdekke sentrale tema og utsagn som representerte relevante hovedtrekk i rådataene uten å gå ned på detaljnivå.

Selve transkriberingen var tidkrevende, men jeg opplevde at arbeidet kom til stor nytte i den videre analyseprosessen. At lydopptakene av intervjuene ble gjengitt skriftlig medførte at materialet fremsto oversiktlig og konkret når jeg skulle ta fatt på videre bearbeiding. Personlig foretrekker jeg å lese tekst i papirform fremfor på en dataskjerm, og jeg liker å ha muligheten til å notere og markere direkte i selve teksten for hånd. Samtidig gikk jeg gjennom lydopptakene flere ganger underveis i prosessen, selv om jeg hadde skriftliggjort intervjuene. Dette gjorde jeg både for å forsikre meg om at teksten gjenga intervjuene korrekt, og for å danne

meg et mer utfyllende inntrykk av konteksten utsagnene ble sagt i, siden både ansiktsuttrykk, toneleie og steming forsvinner ved skriftliggjøring.

4.2 Utforming av koder og kategorier

Andre steg i min analyse gikk ut på å finne såkalte meningsbærende elementer i teksten, med henvisning til Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010). Når jeg transkriberte intervjuene lagde jeg brede marger på begge sider av kolonnen som var reservert for intervjuteksten i dokumentet. Disse feltene ble brukt til notater under analysearbeidet. Videre gikk jeg gjennom datamaterialet og forsøkte å kode de ulike avsnittene ved å markere i margin for å kategorisere teksten slik fremgangsmåten for koding beskrives hos Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010). Hensikten med koding er å identifisere tekst som kan gi relevant informasjon i tilknytning til de hovedtemaene som ble avdekket i det første steget av analysen (ibid). Som det ble nevnt i metodekapittelet gikk jeg ut fra en datastyrt koding som var utledet av innholdet i teksten jeg behandlet og de temaene som fremsto som sentrale der.

4.3 Kondensering av meningsinnholdet

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010), går det tredje steget i analysen ut på å abstrahere meningsinnholdet som rommes av de kodene som ble etablert i forrige trinn. Her tok jeg utgangspunkt i de elementene som for meg fremsto som meningsbærende og essensielt i materialet jeg hadde samlet inn. Med bakgrunn i kodingen i forrige steg utformet jeg mer abstrakte kategorier som omfavnet de ulike kodene i teksten.

For å kunne fortette teksten og trekke ut meningsinnholdet ble kategoriene brukt som en samlende funksjon som omfavnet de ulike kodene og avdekket sentrale tendenser. Kodene som ble utformet i forrige steg kunne betegnes som både beskrivende og tolkende.

Beskrivende koder ut på å sette merkelapp på innholdet i datamaterialet med utgangspunkt i det eksplisitte og uttalte (ibid). Kodene som er såkalt tolkende vil i større grad peke på hvordan materialet kan forstås ut fra perspektiver og sammenhenger fortolkningen bygger på. Koding ble brukt for å markere både betydning og innhold i informantenes uttalelse. Jeg kodet altså både nøkkelord som ble eksplisitt uttalt, samt at jeg utformet koder som var utledet av min egen tolkning av utsagnene. Kodene som utledes gjennom tolkning er følgelig mer

abstrakte enn kodene som baseres på det åpenbare innholdet i teksten. På samme måte ble kategoriene basert på kodingen og dannet videre ulike meningsenheter som delte inn materialet. De ulike kategoriene sier noe om hvordan jeg forstår materialet og min tolkning av hva innholdet egentlig handler om.

4.4 Sammenfatning av materialet

Det siste steget av analyseprosessen handler om å sammenfatte dataene og utforme beskrivelser som er i samsvar med, og gir et helhetsuttrykk av materialet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Her vil jeg nevne at koding og kategorisering som jeg har tatt opp i forrige avsnitt, foregikk i flere omganger. Å strukturere datamaterialet og å utforme kategorier har for meg til dels vært den mest krevende delen av masteroppgaveskrivingen. I tillegg til at dette arbeidet tok mye tid, fremsto det svært kaotisk og uoversiktlig, i hvert fall innledningsvis. Å velge ut hvilke funn jeg ville trekke frem, og aller mest hvordan jeg skulle presentere dem, har vært ei utfordring. Jeg gikk stadig frem og tilbake mellom henholdsvis dekontekstualisering og rekontekstualisering av teksten (ibid), for å forsikre meg om at funnene som ble presentert var i tråd med det helhetlige datamaterialet. En slik systematikk i analysearbeidet har samsvar med at funnene skal kunne sees i sammenheng med helheten, selv om dataene omstruktureres og presenteres delvis, eller gjengis i en annen rekkefølge. Formålet med en systematisk fremgangsmåte som beskrives ovenfor er å bevare forbindelsen til informantenes virkelighet og feltet det er hentet fra (ibid). Jeg kontaktet mine informanter for å forhøre meg om de kunne kjenne seg igjen i mine funn, samt i den sammenhengen hvor funnene ville bli presentert (se vedlegg 6). Tilbakemeldinger fra informantene bidro til en visshet om at funnene samsvarer med helheten og videre at presentasjonen ivaretar en tilknytning til sammenhengen hvor de er hentet fra.

Videre er poenget at sammenfatningen skal identifisere mønstre og sammenhenger som ikke er umiddelbart synlige, men som tydeliggjøres gjennom å analysere det underliggende meningsinnholdet og utgjør essensen i materialet. Her ble de ulike kategoriene som danner sentrale meningsenheter i teksten sammenfattet til en beskrivende tekst, og videre sette meningsenhetene i sammenheng med hverandre. Presentasjonen av funn i neste kapittel er utformet med intensjonen om gi leserne ett helhetlig inntrykk av hva min undersøkelse kan si om fenomenet veiledning.

5. Funn

Gjennom analysearbeidet har jeg avdekket noen mønstre som fremstår som mer eller mindre gjennomgående tema, og som kan relateres til problemformuleringen. Videre fremkommer det noen sentrale elementer som utpeker seg på tvers av datamaterialet. Med bakgrunn i problemstillingen har jeg fokusert på at funnene som presenteres til dels kan beskrive hvordan veiledning i familiebarnehage foregår, samt bidra til større innsikt i hvordan veiledning oppleves og forstås av veisøkere og veiledere. Samtlige tema kan tilknyttes problemstillingen direkte eller indirekte, og har samtidig en forbindelse til hverandre da de fungerer i en sameksistens og påvirker hverandre. Mitt fokus har også vært rettet mot å trekke frem informantenes erfaringer, fremfor å dra paralleller fra funnene til mine egne opplevelser som pedagogisk veileder. Samtidig er jeg klar over at min egen erfaring til dels har hatt innvirkning på den fortolkningen av funnene som jeg har gjort.

For at teksten skal være oversiktlig har jeg valgt å presentere temaene hver for seg, i en rekkefølge jeg finner naturlig, før jeg avslutter med en sammenfatning av elementene som fremkommer på tvers av datamaterialet. Jeg vil starte med en presentasjon av mine informanter før jeg går videre til funnene. Jeg har valgt å presentere informantene for at lesere skal få et inntrykk av kilder og kontekst hvorfra datamaterialet er samlet inn. Faktorer som eksempelvis alder, utdanning, yrkeserfaring og trekk ved den enkelte virksomhet kan ha påvirket datamaterialet og dermed funnene på ulike måter, uten at dette er et aspekt jeg skal gå nærmere inn på. Det ville kanskje heller være mer aktuelt å se nærmere på ulike faktorer eventuelle innvirkning dersom temaet skulle belyses i kvantitativ skala. Presentasjonen beskriver både veiledere, veisøkere og de ulike familiebarnehagevirksomhetene i korte trekk, hvorav samtlige har fått tildelt fiktive navn.

5.1 Presentasjon av informanter

Jeg har gjennomført 6 intervju der informantene består av 3 familiebarnehageeiere og 3 førskolelærere der samtlige er tilsatte som pedagogiske veiledere. Informantene kan deles inn i 2 grupper av henholdsvis 3 familiebarnehageeiere og 3 veiledere, eller inndeles i 3 par som består av hver eier, med tilhørende veileder. Jeg vil først nevne fellestrekk hos hver av de 2 grupperingene som består av henholdsvis veisøkere og veiledere, men har videre valgt en parvis inndeling av informantene. Derfra presentere derfor hvert veisøker- og veilederpar fra hver enkelt familiebarnehage. Familiebarnehageeierne vil omtales både som eiere og

veisøkere for å tydeliggjøre rollene de besitter både som eier av familiebarnehage og deltakere/mottakere av pedagogisk veiledning. Førskolelærerne som er tilsatte som pedagogiske veiledere vil som regel omtales som veiledere.

En fellesnevner for samtlige av informantene er at alle er kvinner. Felles for eiere/veisøkere som gruppering er i tillegg at alle er rundt 40 år, og at samtlige jobber i full stilling i sin egen virksomhet der de vanligvis jobber alene bortsett fra når veileder er tilstede. I tillegg har alle har hatt plass til egne barn i sin familiebarnehage, der manglende barnehageplass til eget barn har vært bakgrunnen for oppstart av familiebarnehagevirksomhet. Fellestrekk ved familiebarnehagene er at alle er godkjente for enkle grupper med opptil 5 barn og at samtlige har eksistert i rundt 10 år. Veisøkerne som gruppe deler dermed fellestrekk som alder, relativt lang fartstid som eier/driver av familiebarnehage og en god del praksiserfaring med førskolebarn både fra barnehagevirksomheten og gjennom oppdragelse av egne barn.

Tilsvarende har samtlige veiledere førskolelærerutdanning som fellesnevner, men varierer mer i alder da 2 er i midten av 20-årene og foreløpig barnløse og 1 veileder er nærmere 40 år og har egne barn, samt eier og driver sin egen familiebarnehage ved siden av å jobbe som pedagogisk veileder. Med tanke på praksiserfaring har veilederne henholdsvis 1 år, 3 år og 10 års erfaring fra arbeid med førskolebarn og yrkesutøvelse i barnehagesammenheng.

5.1.1 Fjellbekken familiebarnehage med eier Maiken og veileder Ingrid

Fjellbekken familiebarnehage har vært i drift de 10 siste årene, og er godkjent for enkel gruppe med opptil 5 barn. Eier er ei kvinne på rundt 40 år som jobber i 100 % stilling. Eier har tidligere jobbet noen år i ordinær barnehage frem til hun fikk barn og gikk ut i permisjon. Da hun ikke fikk barnehageplass til eget barn etter endt permisjon startet hun som dagmamma frem til hun fikk høre om familiebarnehageordningen og etablerte sin egen virksomhet. I løpet av de 10 årene hvor hun har drevet familiebarnehage har eier hatt drøyt 10 veiledere ansatt, hvorav et fåtall har vært i stillingen et helt år.

Veileder er ei kvinne på 25 år, foreløpig barnløs og har førskolelærerutdanning. Veileder var ferdig utdannet vår 2011, og denne jobben er den første i både barnehageyrket og som førskolelærer. Hun jobber ikke som veileder/førskolelærer i andre barnehager i tillegg, og trives i familiebarnehagesettingen, med tanke på små forhold som bidrar til trygghet, stabilt personale, og muligheten til tett oppfølging av hvert enkelt barn.

5.1.2 Blåveisen familiebarnehage med eier Kaja og veileder Emilie

Blåveisen familiebarnehage er godkjent for enkel gruppe med opptil 5 barn og drives i et privat hjem, og virksomheten har eksistert i rundt 10 år. Eier er ei kvinne på rundt 40 år som jobber i 100 % stilling. Siden oppstarten har eier hatt samme veileder med unntak av de tre første årene, da det til sammen var ansatt to veiledere i løpet av perioden. Familiebarnehagen har etablert et samarbeid med flere familiebarnehager barnehager der alle treffes i et leid felleslokale 1 dag i uka. Veileder gjennom de 7 siste årene er selv eier/driver av en av de nevnte samarbeidsbarnehagene. Veileder leier inn vikar til egen barnehagevirksomhet 1 dag i uka tilsvarende de timene som skal brukes til veiledning

Veileder er ei kvinne på rundt 40 år som ble ferdig utdannet førskolelærer for drøyt 10 år siden. Hun fikk barn etter endt utdanning og gikk ut i permisjon. Etter endt permisjon var det vanskelig å få tak i barnehageplass og hun etablerte derfor sin egen virksomhet som er godkjent for enkel gruppe. Ved siden av driften har hun også vært ansatt som veileder i familiebarnehage 2 gjennom drøyt 7 år.

5.1.3 Revehiet familiebarnehage med eier Siri og veileder Anniken

Revehiet familiebarnehage drives i ett privat hjem, og har plass opp til 5 barn avhengig av alder. Eier er rundt 40 år, og har drevet familiebarnehage i rundt 10 år. I løpet av denne perioden har eier hatt rundt 4 veiledere totalt, der førskolelærer som er veileder i dag har vært ansatt de 2 siste årene. Familiebarnehagen har 3 samarbeidsbarnehager i nærområdet der alle deler samme veileder som er ansatt i full stilling og deles mellom de 4 familiebarnehagene.

Veileder er kvinne i midten av 20-årene og ble ferdig utdannet førskolelærer for rundt 3 år siden. Etter endt utdanning har veileder jobbet en kort periode som pedagogisk leder i ordinær barnehage, men har de 2 siste årene jobbet som i full stilling som pedagogisk veileder.

Veileder er ansatt på heltid i til sammen 4 familiebarnehager som samarbeider et par dager i uka, der barngruppa utgjør 29 barn til sammen.

5.2 Rammer for veiledning

Jeg vil starte med å presentere funn som kan knyttes til rammebetingelser som påvirker veiledning og derav videre dens innhold. Med rammebetingelser mener jeg ytre faktorer som eksempelvis lov- og regelverk som skaper vilkår for veiledning. Funnene sier noe om rammefaktorer som til eksempel tid, sted og rom, og videre noe om hvordan informantene

opplever organisering og gjennomføring av veiledningen i den forbindelse. Samtlige veiledere arbeider rundt 5 timer per uke i tråd med gjeldende regelverk som beregner tidsrammen for pedagogisk veiledning ut fra antall barn. Ifølge mine informanter er veileder som regel til stede i barnehagen til en mer eller mindre fastsatt ukedag etter nærmere avtale med hver av familiebarnehageeierne. Veiledning synes primært å foregå i barnehagens åpningstid, løpende gjennom dagen, parallelt med daglige gjøremål og andre aktiviteter. Enkelte familiebarnehageeiere som har etablert et samarbeid seg imellom, og har ansatt felles veileder, treffes også utenom barnehagens åpningstid for å kunne planlegge og drøfte ulike tema og spørsmål. Det foreligger en felles oppfatning blant alle informantene om at tid er mangelvare i løpet av barnehagedagen, og at mer tid og rom til å snakke uforstyrret ville vært en fordel i forbindelse med veiledning.

Maiken som er eier av Fjellbekken familiebarnehage beskriver hvordan veiledning foregår: *«Veiledning skjer fortløpende gjennom dagen og vi tar opp ting underveis»*. I Blåveisen familiebarnehage foregår veiledning på samme måte men her har eier og veileder, samt deres respektive samarbeidsbarnehager, i tillegg valgt å møtes på kveldstid hver måned for å ha muligheten til å drøfte situasjoner og planlegge barnehagens innhold. Eier av Blåveisen uttaler: *«Vi har jo en løpende dialog gjennom dagen, men om det er noe spesielt vi skal diskutere så passer det best å ta dette opp på kveldsmøtet»*. I Revehiet familiebarnehage har eier også her inngått en avtale med sine samarbeidsbarnehager og deres felles veileder om å møtes månedlig på kveldstid og sier følgende; *«Det går jo i ett om dagene, så det er på kveldsmøtene vi får snakket fritt og uforstyrret sammen.»* Maiken i Fjellbekken understreker at 5 timer med veileder per uke er i minste laget, og at de hektiske dagene gjør det vanskelig å få snakket ordentlig sammen i løpet av veileders relativt korte arbeidstid. Selv om eierne i Blåveisen og Revehiet forteller at de har stort utbytte av kveldsmøtene når det er ting som må drøftes, gir de også uttrykk for at det fungerer godt å ta opp spørsmål underveis i en mer kortfattet form de dagene veilederne er på jobb.

5.3 Innhold

Her vil funnene si noe om innholdet i veiledning, samt hva veiledning tar utgangspunkt i. Jeg vil beskrive veiledningens innhold gjennom å vise til eksempler på tema og arbeidsoppgaver som omfattes av veiledning, samt eksempler på situasjoner som veiledning kan springe ut fra.

Veiledning i familiebarnehage synes å ta utgangspunkt i observasjoner eller situasjoner som oppstår i barnehagen, eller tema og spørsmål som oppleves sentralt når daglige gjøremål og aktiviteter gjennomføres. Av konkrete arbeidsoppgaver omfatter veiledning både aktiviteter som gjennomføres i det daglige arbeidet med barna, samt foreldresamarbeid og planlegging i varierende grad. Veilederne deltar eller utfører gjerne formelle arbeidsoppgaver som planarbeid gjennom utforming av årsplan og/eller månedsplaner. Videre har veilederne i de ulike barnehagene ansvar for forskjellige oppgaver de dagene de er på jobb, som til eksempel samlingsstund eller aktiviteter ut fra tema i årsplanen.

Om arbeidsoppgaver forteller Maiken som er eier av Fjellbekken familiebarnehage at hun stort sett utformer årsplanen på egen hånd men at veileder også har deltatt i planarbeidet. Om foreldresamarbeid sier hun videre at: «*Veileder har vært med på foreldremøte og får tilbud om å delta på foreldresamtale, men er ikke pålagt denne oppgaven*» Kaja som eier Blåveisen familiebarnehage forteller at hennes veileder, Emilie, deltar både på foreldremøte og på foreldresamtalene som gjennomføres i løpet av året. Både i Blåveisen og i Solstrålen familiebarnehage beskrives årsplanen som et samarbeidsprodukt der både eiere og veileder medvirker. Anniken som er veileder i Revehiet forteller at hun har hatt mest ansvar for å formulere årsplanens faglige del, mens eier har hatt mer å si når det kommer til hvordan de ulike fagområdene skal jobbes med. Anniken sier at tema som tas opp i veiledning kan være eksempelvis foreldresamarbeid, barns medvirkning eller samtaler om hvordan vanskelige situasjoner bør håndteres. Kaja, som er eier i Blåveisen, forteller om tema som tas opp i veiledning: «*Det handler jo mye om hverdagsproblematikk og ulike situasjoner som oppstår*». Ingrid som er veileder i Fjellbekken uttaler: «*I veiledning diskuterer vi blant annet observasjoner vi gjør oss av enkeltbarn eller av eksempelvis samspillet i barnegruppa*».

5.4 Struktur

Her vil jeg presentere funn som kan fortelle noe om hvordan veiledning foregår og hvordan den struktureres innad i den enkelte familiebarnehagevirksomhet. Funnene tilsier at veiledning preges av uformelle samtaler og lite struktur. Videre fremstår ikke innholdet som planlagt bortsett fra de mer formelle oppgavene som omfattes av veiledning. Den manglende strukturen synes å føre til at veiledningen som foregår i løpet av barnehagedagen ikke innebærer forberedelser eller etterarbeid i særlig stor grad. Informantene har fortalt noe om at

de temaene som tas opp i veiledning, i enkelte tilfeller vil følges opp i etterkant. En slik oppfølging er i så fall ikke gjort til en rutinemessig del av veiledning. De dagene veilederne tilbringer i barnehagene synes tema og spørsmål å oppstå underveis i løpet av dagen og dialogen kan derfor handle om det som foregår i dette tidsrommet. Som tidligere nevnt kan veiledning gjerne ta utgangspunkt i observasjoner eller situasjoner som oppstår, og da også når de oppstår. På den måten synes tema i veiledning å ha sterk tilknytning til hendelser som inntreffer eller aktiviteter som gjennomføres der og da.

På de nevnte kveldsmøtene vil derimot tema eller spørsmål som skal diskuteres, ofte være fastsatt på forhånd. Sistnevnte synes både å forutsette et krav om, samt gi mulighet til forberedelser på forhånd. Samarbeidet på nevnte møter kan derfor betegnes som et samvær mellom eiere og veiledere, som i større grad fremstår som målrettet, sammenlignet med samtalene som foregår i løpet av den tiden de tilbringer sammen i barnehagen. Informantene beskriver at både veisøkere og veiledere tar initiativ til veiledning gjennom å ta opp ulike tema og spørsmål i samtalene. Selv om informantene synes det fungerer fint å kunne ta opp spørsmål spontant og underveis i løpet av arbeidsdagen, synes veilederne også å savne et større grunnlag å veilede ut fra, samt tid til forberedelser.

Anniken som er veileder for Siri i Revehiet familiebarnehage synes sakslista som sendes rundt i forkant av hvert kveldsmøte gir henne mulighet til å forberede seg. I den forbindelse sier Anniken; *«Sakslista gjør at jeg kan forberede meg til møtet og sjekke opp spørsmål i forkant om jeg er usikker selv»*. I Blåveisen familiebarnehage føres tema og spørsmål opp punktvis og sendes mellom eiere og veileder via e-post i forkant av hvert kveldsmøte. Emilie som er veileder her gir også uttrykk for at hun synes det er greit med en avklaring i forhold til aktuelle tema og spørsmål som skal tas opp før møtet finner sted. Emilie utdyper at; *«Jeg føler på et faglig ansvar for å følge opp de spørsmål eier måtte ha, og da er det veldig greit å kunne gjøre egne forberedelser hvis jeg føler behov for det»* Ingrid som er veileder i Fjellbekken familiebarnehage forteller også at hun foretrekker at eier tar opp spørsmål og tema for at hun som veileder skal ha noe å jobbe ut fra. Ingrid uttaler følgende: *«Jeg setter pris på at eier kommer til meg med tema hun vil ta opp sånn at jeg vet hva hun selv ønsker at veiledningen skal handle om»*. Siri som eier Revehiet forteller at både hun selv og veileder tar initiativ til veiledning og sier følgende: *«Jeg tar opp ting jeg lurer på, og jeg føler at Anniken gjør det samme hvis det er noe hun mener vi bør snakke om, så det går jo begge veier»*

5.5 Relasjon og samspill

Her vil jeg omtale funn som kan relateres til relasjonen mellom veileder og veisøker, samt til samspillet i veiledning. Funnene sier noe om hvordan informantene opplever veiledning, og hva de legger vekt på når de forteller om gode veiledningssituasjoner.

Når informantene beskriver det de opplever som gode veiledningssituasjoner, peker de i stor grad på kvaliteter i samspillet og relasjonen mellom veisøker og veileder. Dette tyder på at kvaliteten på veiledning i stor grad avhenger av et kvalitativt godt samspill og på kvaliteten i relasjonen mellom veileder og veisøker. Videre synes beskrivelsene av gode veiledningssituasjoner å bygge på opplevelser som preges av et tydelig subjekt-subjekt-forhold.

Sistnevnte situasjoner synes å være der veiledere og veisøkere samarbeider mot å nå et felles mål, eller der de jobber med et tema som begge retter oppmerksomheten mot. Informantenes utsagn tyder på at veiledning gir mening og oppleves som positivt når de oppnår en gjensidig forståelse og når det foregår et samspill der løsninger konstrueres i fellesskap. Videre beskriver informantene at når innspill eller tema som blir tatt opp i veiledning, deretter følges aktivt opp, oppleves samarbeidet som fremadrettet og som nyttig i praksis. Informantene legger vekt på egenskaper og kvaliteter som engasjement, lydhørhet, gjensidighet og anerkjennelse som kommer til uttrykk i kommunikasjonen. Videre gir informantene uttrykk for å verdsette veiledning når samspillet oppleves som et reelt og funksjonelt samarbeid, og når det fører til «noe» i praksis.

Maiken som er eier i Fjellbekken sier: «*Veiledning fungerer når jeg opplever at veileder er engasjert i det som skjer i barnehagen, at hun er oppmerksom og stiller spørsmål*». Maiken forteller videre at det alltid føles godt å kunne finne felles løsninger som begge kan stå for. Siri som er eier av Revehiet uttaler følgende: «*Jeg opplever veiledning positivt når veileder følger opp og tar tak i situasjoner vi har snakket om*». Ingrid som er veileder i Fjellbekken beskriver hvordan hun opplever en god veiledningssituasjon: «*Vi bygger videre på hverandres tanker og forslag og finner ut i fellesskap hvordan vi skal jobbe fremover*». Ingrid sier videre at det oppleves godt når hun går fra jobb og føler at hun og eier har hatt en god dialog der de sammen har lagt en plan for det videre arbeidet. Kaja som er eier av Blåveisen sier: «*Jeg føler at veiledning fungerer godt vi forstår hverandre*». Veileder i Blåveisen, Emilie; sier noe av det samme: «*Det oppleves positivt når veiledning åpner opp for flere måter å gjøre ting på, og at vi finner ut av ting sammen*».

5.6 Metakommunikasjon

Her vil jeg gå inn på funn som sier noe om hvordan informantene oppfatter veiledning, hva de fokuserer på i veiledning, og om hvorvidt denne forståelsen kommuniseres gjennom dialogen mellom veileder og veisøker. Funnene sier også noe om at forholdet mellom veileder og veisøker har utviklet seg over tid, og at dialogen mellom dem har endret seg samtidig.

Ifølge mine funn har veileder og veisøkere en relativt direkte og åpen dialog seg imellom, der begge parter opplever at det er mulig å ta opp de tema og spørsmål de måtte ha. Basert på det informantene har fortalt omfatter likevel ikke dialogen den kommunikasjonen og samspillet som foregår mellom dem. Forventninger til samarbeidet og til veiledning blir heller ikke drøftet i større grad, med unntak av praktiske avklaringer om rammefaktorer som til eksempel tid, sted, og ansvar for ulike arbeidsoppgaver. Av funnene kommer det frem at både veisøkere og veiledere har visse forventninger til veiledning, samt tanker om hva veiledning skal bidra til. Informantene har altså foretatt noen vurderinger på egenhånd om hvordan de opplever veiledningsforholdet og om veiledningens hensikt og funksjon, uten at dette blir kommunisert direkte eller uttalt eksplisitt.

Informantene forteller også at veiledningsforholdet har utviklet seg over tid, og beskriver hvordan kommunikasjonen har endret seg etter hvert som relasjonen er blitt stadig mer etablert mellom veileder og veisøker. Med kommunikasjon og relasjon henviser jeg til hvordan veilederne og veisøkerne snakker til, og forholder seg til hverandre i veiledning. Veiledningsforholdet synes å ha utviklet seg til at partene er blitt tryggere på hverandre som følge av at de er blitt bedre kjent og gjennom samarbeidet seg imellom. Videre synes kommunikasjonen å ha blitt mer direkte når det kommer til å skulle ta opp ulike tema og spørsmål, samt når det gjelder å skulle formidle sine synspunkt om ulike saksforhold. Informantene er tilsynelatende bevisste på at veiledningsforholdet har utviklet seg over tid og dermed at veiledning er en dynamisk prosess. I likhet med forventninger til veiledning, samt forståelse av veiledningens hensikt og funksjon, er heller ikke dynamikken et tema i dialogen, og dermed deles ikke disse oppfatningene med hverandre.

Maiken som er eier i Fjellbekken sier følgende: «*Vi har avklart hvilke oppgaver veileder skal ha ansvar for når hun er her*». Det er bred enighet om at faktorer, som tid, ro og rom bør være på plass for at veiledning skal foregå optimalt. Kaja som er eier Blåveisen uttaler følgende: *Vi har vel ikke snakket så mye om forventninger, ting har vel heller gått seg til etter hvert*».

Veileder i Fjellbekken, Ingrid, sier: *«Det har blitt lettere å ta opp ting nå når vi er blitt bedre kjent, spesielt tema som kan oppleves ubehagelige eller oppfattes som kritikk»*. Anniken, som er veileder i Revehiet, forteller at de har kommet frem til sin egen måte for hvordan veiledning skal foregå, og som videre fungerer godt for både henne og veisøker. Videre gir hun uttrykk for at det har blitt lettere å gjennomføre veiledning etter hvert som hun og eier har blitt kjent med hverandre : *«I starten var det vanskeligere å vite hvordan veiledningen skulle foregå og hva den skulle handle om, men når vi ble bedre kjent kom det mer av seg selv»*. Siri som er eier av Revehiet sier: *«I starten avtalte vi arbeidstid og sånne ting, så kom innholdet i veiledningen mer etter hvert»*. Emilie, som er veileder i Blåveisen forteller at hun ut har tilpasset måten å formidle ting på ut fra erfaringer hun har gjort seg: *«Jeg har jo etter hvert forstått hvordan jeg bør si ting, og hva jeg ikke bør si»*

Hva som oppfattes som meningen med veiledning synes å variere og kan sies å være noe individuelt betinget. Informantene veksler mellom å fortelle om hvordan veiledning oppleves og forstås, samt hva de mener veiledning skal bidra til. Funnene sier blant annet at veiledning oppleves som en trygghet og som en faglig sikkerhet i barnehagen. Informantene forteller også at foreldrene setter pris på at det er en veileder til stede i barnehagen. Gjennom veiledning får eierne en mulighet til meningsutveksling, til å drøfte situasjoner som oppstår eller ta opp spørsmål som opptar dem. Videre sier funnene noe om at veileder kan bidra ved å se saksforhold fra en annen synsvinkel, og derav ha andre løsningsforslag i situasjoner som fremstår som låste for eier. Veilederne legger vekt på at veiledning skal bidra til refleksjon og økt bevissthet rundt egen yrkessutøvelse og praksisteori, samt åpne for å vurdere alternative handlingsmåter. Videre legger enkelte vekt på at en hensikt i veiledning er å sette ord på taus kunnskap gjennom å forklare og begrunne tanker, holdninger og handlinger.

Maiken som er eier i Fjellbekken familiebarnehage uttaler: *«Det godt å ha veileder her som kan se en sak fra en annen synsvinkel og se andre løsninger når jeg står fast i en situasjon»*. Ingrid som er veileder i Fjellbekken forteller følgende: *«Jeg tror eier setter pris på at jeg er her som samtalepartner når det oppstår situasjoner som det kan være greit å få drøftet og utvekslet meninger om»*. Kaja som er eier i Blåveisen forteller at det føles betryggende at veileder har faglig kunnskap og kan fange opp ting hun selv ikke får med seg. Veileder i Blåveisen, Emilie, uttaler videre: *«Jeg tenker at veiledning kan åpne opp for at eier kan sette ord på taus kunnskap, og bidra til at eier vurderer flere måter å gjøre ting på»*. Siri som er

eier av Revehiet familiebarnehage forteller at hun oppfatter at veiledning blant annet kan fungere som en faglig sikkerhet i barnehagen, både for sin egen del, samt for barnegruppa og deres foreldre. Anniken som er veileder i Revehiet forteller om hva hun fokuserer på i veiledning: *«Jeg forsøker å legge vekt på bevisstgjøring rettet mot hva vi gjør og hvorfor vi gjør det sånn. Jeg stiller ikke spørsmål at jeg nødvendigvis ønsker å endre ting, men for å skape et utgangspunkt for refleksjon hos eier».*

5.7 Motsetninger

Her sier funnene noe om hvilke motsetninger som kommer til syne i veiledning, og videre hvordan disse forklares av informantene. Funne forteller videre noe om holdninger til samspillet i veiledning, og hvordan innstillingen kan påvirke veiledning.

Funnene tyder på at informantene har en oppfatning som preges av visse motsetninger mellom praktisk erfaring og teoribasert kunnskap. Funnene synes å tyde på at informantene ikke vektlegger relasjonsforståelse, men forklarer samspillet delvis ut fra å legge vekt på egenskapsforklaringer. Videre handler funnene om bevissthet rundt roller i veiledning, samt hvordan oppfatning av, og utøvelse av roller i veiledning kan påvirke samspillet og innstillingen til samarbeidet. Funnene beskriver at informantene er lite bevisst på hvordan egen rolle påvirker samspillet, og at samspillet dermed oppfattes som lite dynamisk

Når informantene skal fortelle om hva som kan oppleves vanskelig i samarbeidet mellom veisøker og veileder forklares ulike synspunkt, kommunikasjonsvansker eller misforståelser ved å peke på egenskaper hos den andre. I den forbindelse nevnes til eksempel at veileder og veisøker har ulike bakgrunner, at det er forskjell mellom teoretisk kunnskap og yrkesutøvelse i praksis, eller begrunnes ut fra ulike mengder erfaring og lignende årsaksforklaringer. Til sammenligning henviste informantene i større grad til egenskaper ved relasjonen og samspillet når de beskrev gode veiledningssituasjoner.

Til eksempel sier Maiken som er eier av Fjellbekken familiebarnehage følgende: *«Veileder har jo mye fra boka, men det er ikke alltid det fungerer på samme måte i praksis».* Sistnevnte utsagn komplementeres av Ingrid som er veileder i Fjellbekken: *«Vi samarbeider jo gjerne, men Maiken ser jo ofte hva som kan fungere eller ikke siden hun har mange års erfaring».* Kaja som eier Blåveisen familiebarnehage tror at hennes og veileders ulike bakgrunn med

tanke på erfaring og utdanning bidrar til at de utfyller hverandre når de jobber sammen. Samtidig uttaler Kaja at: *«Jeg synes veileder kan mye, men jeg merker jo på mange måter at hun er ganske fersk»*. Veileder i Blåveisen, Emilie, sier at begge kan lære av hverandre, men at siden hun har sin ervervet sin kunnskap gjennom utdanning og veisøker har lært gjennom praksis kan bidra til å forklare forskjeller i måter å se ting på: *«Vi lærer gjerne av hverandre, men ofte er det kanskje sånn at vi ser ting forskjellig siden vi har fått lærdom fra ulike steder»* Anniken som er veileder i Revehiet sier at; *«Det kan være vanskelig å skulle gi råd til en som har mye mer erfaring enn meg, så da må jeg utfordre meg selv litt for å finne en måte å få frem budskapet mitt på»*. Hun utdyper utsagnet nærmere ved å fortelle at hun synes det kan være vanskelig å argumentere ved å henvise til noe hun har lært under studiene, og ønsker at hun hadde hatt flere eksempler fra praksis å henge teorien på.

5.8 Sentrale funn på tvers av datamaterialet

Gjennom analysen har det kommet frem noen elementer som kan sies å være relevante for datamaterialet i sin helhet. Funnene utleder til en problematisering eller spørsmål som går på tvers av dataene som er samlet inn. Jeg vil gå gjennom de sentrale elementene hver for seg, og deretter komme tilbake til disse avslutningsvis under drøftingen.

5.8.1 utfordringer

I datamaterialet synliggjøres en del utfordringer tilknyttet veiledning i familiebarnehage. Funnene har i stor grad tilknytning til vilkår for pedagogisk veiledning i familiebarnehage og særtrekk ved familiebarnehagevirksomhet. Problematikken har sammenheng med veiledning i familiebarnehage som kontekst, uten nødvendigvis å handle om selve veiledningen eller forholdet mellom veisøker og veileder. *Utfordringene vil likevel påvirke veiledning, selv om problematikken ikke springer ut derfra. Funnene tyder på at utfordringene utarter seg på forskjellige måter og er tilknyttet de ulike rollene i veiledningssammenheng.* Funnene beskriver at både veiledere og veisøkere på ulike vis befinner seg i sårbare situasjoner.

Veilederne synes å savne tydeligere retningslinjer og en mer definert rolle og beskrivelse av oppgaver som hører med. Veilederrollen oppleves også som noe ensom med tanke på at de ikke nødvendigvis har kontakt med andre i samme posisjon, og heller ingen overordnet

styrerressurs, eller kollegaer å henvende seg til vedrørende faglige spørsmål. En annen utfordring tilknyttet rollen må sies å være at det ikke er noen automatikk i at førskolelærere som tilsettes i en veilederstilling, har noen form for veiledningskompetanse.

Veisøkere har i denne sammenhengen, slik det nevnes innledningsvis, rollen som både eier, arbeidsgiver, og skal samtidig motta veiledning. Den daglige driften avhenger av eier alene, og de krav som stilles til virksomheten kan oppleves som en belastning. I tilfeller hvor eiere opplever vansker med å beholde samme veileder over tid, og dermed blir nødt til å bytte veileder med jevne mellomrom, synes veiledning å kunne bli betraktet som en belastning fremfor en ressurs. Motivasjonen og innstillingen til veiledning kan påvirkes i tilfeller hvor krav om veiledning fører til bekymringer om å skulle stå uten veileder.

5.8.2 Tid

Tid synes å spille en sentral rolle og kan sies å være mer eller mindre gjennomgående tema i det totale datamaterialet. Tid er en forutsetning for veiledning, som samtidig opptrer som en begrensning. Tid omtales som en mangelvare av informantene, både på et generelt grunnlag i yrkesutøvelsen, men særlig i tilknytning til veiledning. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan tid påvirker ulike sider ved veiledning under drøftingen.

5.8.3 Kunnskapsutvikling

Funnene som beskriver visse utfordringer tilknyttet familiebarnehagevirksomhet medfører at driften på mange måter er sårbar. Særtrekk ved familiebarnehagevirksomhet, og sårbarheten som utfordringene leder til, vil jeg komme tilbake til senere. I den forbindelse stiller jeg spørsmål vedrørende muligheten til kunnskapsutvikling innad i familiebarnehagevirksomhet.

5.8.4 Behov for veiledning i familiebarnehage

Jeg har gått gjennom funn som sier noe om rammer for veiledning, innhold og struktur, om samspillet mellom veileder og veisøker, samt utfordringer i forbindelse med veiledning i tilknytning familiebarnehagevirksomhet. Som en avslutning på gjennomgangen av funn, og med funnene som har blitt presentert i betraktning, vil jeg drøfte hvorvidt det kan sies å være et behov for veiledning i familiebarnehage.

6. Drøfting

Her skal jeg drøfte de funnene som ble presentert i forrige kapittel. For at teksten skal være oversiktlig for lesere har jeg valgt å drøfte funnene i den rekkefølgen de ble presentert i. Jeg starter derfor drøftingen med de funn som handler om *rammer*, og går videre inn på *innhold og struktur*. Deretter følger *relasjon og kommunikasjon*, *metakommunikasjon*, samt *motsetninger og dynamikk*. Videre drøftes sentrale funn som er kommet frem på tvers av datamaterialet, henholdsvis *utfordringer*, *tid*, *kunnskapsutvikling*, og *behov for veiledning i familiebarnehage*.

6.1 Drøfting av rammer for veiledning

Mine funn har sagt noe om rammebetingelser som påvirker organisering og gjennomføring av veiledning, og videre noe om hvordan informantene opplever veiledning i den forbindelse. Funnene viser at veiledning primært foregår i barnehagens åpningstid, parallelt med aktiviteter og daglige gjøremål. Veiledning fremstår dermed ikke som en selvstendig aktivitet, men integreres i det daglige arbeidet i barnehagen.

Selv om enkelte familiebarnehageeiere som har etablert et samarbeidsforhold med hverandre legger opp til møter som foregår på kveldstid der også felles veileder deltar, gjennomføres selve veiledningen i barnehagens åpningstid. Med dette mener jeg at veilederne er tilstede i barnehagen i det timeantallet som skal disponeres til veiledning uavhengig av annen møtevirksomhet som foregår i tillegg. Andre familiebarnehager har kanskje kun en samarbeidsbarnehage, da muligheter for samarbeid gjerne avhenger av lokalisering for å kunne være praktisk gjennomførbart. Videre vil ikke nødvendigvis to familiebarnehager som samarbeider med hverandre ha felles veileder.

Det må sies at hvis samarbeidsbarnehager koordinerer seg imellom og ansetter felles veileder, er dette noe som gjøres på eget initiativ. Å ha felles veileder, samt planleggingsmøter utenom åpningstida er sannsynligvis en fordel, men en slik praksis er vanligvis verken enkel å gjennomføre og forekommer tvilsomt hyppig. Et samarbeid mellom familiebarnehager krever gjerne at virksomhetene er lokalisert i rimelig avstand til hverandre. Selv om det finnes familiebarnehager som har et etablert samarbeid med flere andre virksomheter, har jeg gjennom min stilling som pedagogisk veileder fått kjennskap til at det også finnes familiebarnehager som ikke har et reelt samarbeid med andre bortsett fra på papiret.

Veiledning vil vanligvis gjennomføres primært i løpet av barnehagens åpningstid, parallelt med daglige aktiviteter og gjøremål slik mine funn beskriver. Min erfaring fra å jobbe som veileder i til sammen tre ulike familiebarnehager tilsier også at veiledning foregår slik mine informanter gjengir. Samtidig gjenkjenner jeg også det informantene uttaler om hektiske dager som kan gå ut over tiden som i utgangspunktet er disponert til veiledning.

At veiledning primært foregår i barnehagens åpningstid er i samsvar med § 5 i forskrift om familiebarnehager som beskriver krav til pedagogisk veiledning (Barnehageloven, 2005). Samtidig tilsier dette kravet at det nærmest blir umulig å avsette tid til veiledning i åpningstiden i familiebarnehager med enkle grupper der kun en voksen har ansvar for barnegruppa gjennom hele dagen. Tidligere har jeg vært inne på at veiledning kan foregå på flere områder, ut fra kriterier og forutsetninger som sier noe om hvor og hvordan denne skal gjennomføres. Handal og Lauvås (1990), beskriver ulike sammenhenger hvor veiledning kan foregå, der ett av områdene ut fra visse kriterier, er definert som yrkesfaglig veiledning. Ut fra disse kriterier for vil jeg hevde at veiledning i familiebarnehage har sterkest tilknytning til det området som defineres som yrkesfaglig veiledning (ibid). Både hensikt, retningslinjer og praktisk organisering for veiledning i familiebarnehage, har samsvar med samtlige kriterier for yrkesfaglig veiledning, bortsett på ett punkt. Veiledningen foregår ikke delvis atskilt fra daglig praksis, slik Handal og Lauvås forutsetter. Forskrift om familiebarnehager (Barnehageloven, 2005), tilsier at det vil være vanskelig å tilrettelegge for en praksisutøvelse som ivaretar samtlige kriterier for yrkesfaglig veiledning uten unntak, i hvert fall uten å skulle bryte gjeldende retningslinjer. Yrkesfaglig veiledning bør foregå i samtaleform som preges av refleksjon over praksis, delvis separert fra handling (Handal og Lauvås, 1990). Siden veiledning i familiebarnehage ifølge mine funn foregår i barnehagens åpningstid, i samsvar med gjeldende regelverk, er det vanskelig å skape rom atskilt fra den daglige aktiviteten, for nettopp å kunne reflektere over praksis.

Handal og Lauvås (1990) sier at når veiledning integreres i det daglige arbeidet, eller «forsvinner» i samarbeidsoppgaver som til eksempel felles planlegging eller andre arbeidsoppgaver, medfører dette at veiledning ikke foregår som en selvstendig aktivitet. Eksempelet som beskriver at veiledning ikke gjennomføres som en egen, fristilt aktivitet (ibid), er i tråd med det mine informanter forteller om hvordan veiledning i familiebarnehage foregår. I en større barnehage vil det være rom for at en eller flere kan trekke seg tilbake i

stille perioder eller på tidspunkt der det er færre barn til stede, som oftest vil være tidlig morgen eller sen ettermiddag. Dette gjelder i varierende grad både for familiebarnehager med doble grupper og 2 heltidsansatte, eller i en større barnehage med flere avdelinger. I en slik sammenheng vil det naturligvis, i familiebarnehager med enkle grupper, bli vanskelig å få mulighet til veiledning skal kunne foregå uforstyrret siden det vanligvis ikke er noen som kan overta ansvaret for barnegruppa da eier jobber alene. Siden eier vanligvis jobber alene med barna med unntak av samvær med en eventuell samarbeidsbarnehage, vil muligens behovet for veiledning her kunne oppleves større enn hos dem som til daglig jobber side ved side med kollegaer som man kan søke støtte hos eller diskutere med.

I et kompendium som omhandler veiledning i familiebarnehage (Mørreaunet, 2006), synliggjøres en tydelig forankring i veiledningsteori som står i samsvar med handlings- og refleksjonsmodellen av Handal og Lauvås. Forankringen kjennetegnes blant annet gjennom fokus på refleksjon, bevisstgjøring av taus kunnskap samt den enkeltes praktiske yrkesteori, i tillegg til at kompendiet inneholder en mal for utforming av veiledningsgrunnlag. I kompendiet understrekes viktigheten av at veileder bør delta i det daglige arbeidet og bruke tid sammen med både barn og eier, i tillegg til at man i veiledning bør ta sikte på å reflektere over praksis og begrunne egne handlinger (Mørreaunet, 2006). Det er en stor fordel at veileder deltar i praksis sammen med veisøker og får innsikt i det feltet som vil være tema i veiledning, og samtidig kan opptre som en rollemodell i det daglige arbeidet. Det er likevel en selvmotsigelse når lovverket medfører at veiledning ikke uproblematisk kan gjennomføres i henhold til kriterier i veiledningsteori det finnes tydelig tilknytning til.

6.2 Drøfting av innhold og struktur

Mine funn har sagt noe om hva veiledning tar utgangspunkt i, samt hvilke tema og arbeidsoppgaver som omfattes av veiledning. Videre har funnene fortalt noe om hvordan veiledning foregår og hvordan den struktureres innad i den enkelte familiebarnehagevirksomhet.

Innholdet i veiledning fremstår som faglig relevant og har sammenheng med situasjoner og behov som springer ut fra det daglige arbeidet. Veiledning omfatter også formelle oppgaver i varierende grad. Flere av temaene og arbeidsoppgavene som nevnes er også gjengitt som konkrete eksempler i kompendiet som omhandler veiledning i familiebarnehage (Mørreaunet 2006). Eksempelvis går blant annet planarbeid, barns medvirkning og

foreldresamarbeid igjen begge steder. Veiledningen synes å bestå av uformelle samtaler og bærer preg av lite struktur, som videre fører til liten mulighet for forberedelser og usikkerhet rundt hvorvidt progresjon sikres. Veiledningen synes gjerne å lede ut fra spontane spørsmål og situasjoner som oppstår, og utleder derfor til spørsmål om hvorvidt det foregår et bevisst utvalg av tema som tas opp i veiledning. Siden veiledning omhandler hverdagsproblematikk som gjerne gjentar seg, stiller jeg også spørsmål til om løsninger som utledes fra veiledning overføres til situasjoner der lignende problematikk oppstår

Ifølge Handal og Lauvås (1990) bør veiledning prinsipielt blant annet bygge på, og fremme selvstendighet, gi både støtte og utfordring, samt være eksemplarisk i den forstand at tema og spørsmål som reises bør sees på som eksempler på mer generelle og allmenne forhold. I dette mener jeg å lese en målsetting om at veiledning skal bidra til stadig større selvstendighet, at utfordring kan økes parallelt med mestring og at lærdom fra en veiledningssituasjon bør kunne ha en viss overførbarhet når en lignende situasjon oppstår senere. Handal og Lauvås (1990) utdyper at det *eksemplariske* ligger i å studere *det generelle gjennom det spesielle*. I den forbindelse tenker jeg at løsningen man kommer frem til i veiledning, eksempelvis en måte å håndtere hverdagsproblematikk på, bør kunne overføres til lignende situasjoner senere, uten å tas opp med tette mellomrom. Situasjoner som ligner hverandre, og som vil føre til relativt like handlingsvalg, enten de skulle handle om bordskikk eller grensesetting, bør derfor ikke tas opp gjentatte ganger. Siden tid til veiledning synes å være mangelfull, samt at veiledning bør føre til en innsikt eller kunnskap som kan anvendes i praksis, bør man vurdere hvilke tema som skal prioriteres. Informantene sier noe om prioritering, med tanke på at de har gitt uttrykk for at alvorlige spørsmål naturligvis håndteres først. Samtidig forteller de at veiledning blant annet omfatter hverdagsproblematikk og gjerne handler om observasjoner eller situasjoner som oppstår .

Det er vanskelig å si om de løsninger og handlingsvalg som tas opp i veiledning overføres videre til andre situasjoner. Jeg kan heller ikke si at spørsmål og tema som tas opp i veiledning ikke har en viss overføringsverdi slik Handal og Lauvås (1990) betrakter som optimalt. Siden dialogen mellom veileder og veisøker gjerne består av spørsmål og tema som oppstår spontant og i sammenheng med de hendelser og den aktiviteten som foregår der og da, stiller jeg likevel spørsmål til om veiledningen bygger på et bevisst utvalg av de tema som tas opp.

Handal og Lauvås (1990) påpeker at i tilfeller der en eksemplarisk løsning ikke bevisst velges, vil normaltstanden i veiledning oftest bære preg av en vegg-til-vegg-løsning. En slik løsning innebærer at man forsøker å dekke mest mulig vel vitende om at dette valget medfører at det ikke er mulig å gå i dybden (ibid). I henhold til et eksemplarisk prinsipp kjennetegnes kvalifisert veiledning ved at man velger ut sentrale tema, yrkesutfordringer eller fagområder som man bruker tid på. Videre bør det som velges ut være vesentlig i yrkessammenheng, angå dem som deltar i veiledningen, samt ha overføringsverdi (ibid). Mine funn viser at veiledning i liten grad omhandler emner som fremstår som løsrevet fra hverdagssituasjoner eller på et abstrahert nivå som kan relateres til hverdagsproblematikken. Samtalene foregår dermed på et konkret nivå med utgangspunkt i situasjoner som oppstår eller som foregår her-og-nå, og dialogen videreføres dermed i liten grad til et makro- eller metanivå der refleksjon eller diskusjon kan foregå på et overordnet plan. Med andre ord foregår dialogen i stor grad på handlingsnivået, eller P1-nivået med henvisning til praksistrekanten (Lars Løvlie 1974 i Handal og Lauvås 1990). Når ett mål med veiledning er å utvikle veisøkerens praksisteori, bør dialogen innebære en veksel mellom alle tre nivåene som utgjør praksistrekanten som skal illustrere pedagogisk praksis. I tillegg til planlegging og gjennomføring av pedagogiske opplegg som tilhører P1-nivået, bør handlingene begrunnes på P2-nivået, og også kunne rettfærdiggjøres ut fra et etisk perspektiv på P3-nivået. Uten refleksjon eller argumentasjon for hvorfor vi handler som vi gjør er det en viss risiko for å falle inn i et vanebasert handlingsmønster uten bevissthet for konsekvensene i tillegg til at dette begrenser utviklingen av vår personlige praksisteori.

Ut fra mine funn som tilsier at veiledning ofte omhandler konkrete situasjoner relatert til hverdagsproblematikk i tillegg til at dialogen i stor grad befinner seg på P1-nivået (ibid), vil jeg peke på et par mulige konsekvenser. For det første er det usikkert hvorvidt den kunnskapen eller løsningen som utledes av veiledning i en spesifikk situasjon vil ha overføringspotensiale og videre vil kunne benyttes i en lignende situasjon i fremtiden. For det andre vil veiledning som ikke også omhandler begrunnelse for handling på P2-nivået og etisk rettfærdiggjørelse på P3-nivået (ibid), begrense veisøkerens utvikling av egen praksisteori.

Videre forteller informantene at både veileder og veisøker tar opp tema eller spørsmål som diskuteres i veiledning, men at samtalene oftest initieres spontant og løpende gjennom dagen. Veilederne synes ikke at det er problematisk at samtalene som foregår løpende inneholder

faglige spørsmål eller tema, men uttrykker samtidig at de setter pris på å få et grunnlag å veilede ut fra. Et kjennetegn på handlings- og refleksjonsmodellen er at veiledning foregår med utgangspunkt i behovene til veisøker og ut fra veisøkers ståsted (Handal og Lauvås 2001). For at veiledningen skal ta utgangspunkt i behovene hos veisøker vil det være en fordel å avklare hva veisøker trenger, hvor veien skal gå videre og kunne evaluere prosessen underveis. I samsvar med handlings- og refleksjonsmodellen foreslår Handal og Lauvås (2001) at veisøker utformer et veiledningsgrunnlag. Et skriftlig veiledningsgrunnlag utformet av veisøker vil si noe om hva veiledningen bør dreie seg om og hvilken retning man bør gå i. Veiledningsgrunnlaget stiller ikke strenge krav til form eller innhold, men skal beskrive hva veisøkeren ønsker å veiledning på (ibid). Dette er også et forslag i heftet om veiledning i familiebarnehage (Mørreaunet 2006), der et forslag til mal for veiledningsgrunnlag ligger som vedlegg og således bygger på handlings- og refleksjonsmodellen.

Ifølge mine funn foregår veiledning i familiebarnehage i stor grad som uformelle samtaler uten fast struktur. Ifølge Ulleberg (2011) er uformelle samtaler en sentral del av arbeidsdagen, og denne formen for kommunikasjon, samt den relasjonen som utvikles, vil bidra til å danne et grunnlag for dialogen som foregår i mer formelle samtaler med en tydelig struktur. Selv om uformelle samtaler er nyttig på flere måter slik Ulleberg beskriver, vil veiledning i profesjonell praksis nødvendigvis innebære også formelle samtaler. Å gjennomføre strukturerte samtaler vil kunne bidra til å tydeliggjøre formål med veiledningen, samt bidra til å sikre en form for progresjon eller utvikling i veiledningsprosessen.

I tillegg til å tydeliggjøre formål med veiledningen, kan det også bidra til å konkretisere og synliggjøre utviklingen, og dermed også hva veiledningen konkret bidrar til. Siden veilederne synes å savne noen holdepunkter å følge, eller retningslinjer å veilede ut fra, kan det være en ide å utforme et veiledningsgrunnlag som danner et utgangspunkt for videre veiledningen, slik Handal og Lauvås (1990) anbefaler.

Selve veiledningen vil strengt tatt bestå av formelle samtaler, men både formelle og uformelle samtaler kan foregå mellom veileder og veisøker i fambarnehage. Å utforme veiledningsgrunnlag i forkant av en veiledningssamtale, samt å evaluere eller utforme mål for videre veiledning i etterkant av gjennomførte samtaler vil nødvendigvis kreve mer tid og ressurser enn uformelle samtaler og spontane spørsmål. Likevel vil dette være nyttig i forbindelse med enkelte spørsmål man uansett ikke vil kunne besvare spontant og

umiddelbart, eller tema som krever bearbeiding. I veiledning vil en strategi være å derfor å velge ut tema eller spørsmål som trenger fokus og som kan være gjenstand for videre jobbing. Å være selektiv gjennom å velge færre tema som kan jobbes dypere med og muligens også ha en viss overførbarhet vil være i tråd med beskrivelsen av eksemplarisk veiledning (ibid)

Samarbeidet mellom veisøker og veileder kan derfor gjerne bestå av både uformelle og formelle samtaler, men sistnevnte vil kunne bidra til en viss struktur der tema velges ut og blir gjenstand for et målrettet arbeid. Gjennom bruk av veiledningsgrunnlag vil man sikre at veiledningen tar utgangspunkt i behovene og ståstedet til veisøker, og kan videre bidra til å få en viss oversikt over veiledningsprosessen over tid.

6.3 Drøfting av relasjon og samspill

Mine funn har sagt noe om at relasjonen mellom veileder og veisøker har betydning i veiledning. Funnene tilsier at måten veileder og veisøker kommuniserer på vil påvirke hvordan veiledning oppleves og oppfattes. Videre kan funnene bidra til å belyse hvilke kvaliteteter og hva slags kompetanse som er nødvendig i veiledning og i samhandling i profesjonell sammenheng.

Når informantene beskriver situasjoner hvor de opplever at veiledning fungerer godt, legger de vekt på kvaliteteter i samspillet og i relasjonen til hverandre. I en profesjonell sammenheng der samtale er en viktig del av yrkesutøvelsen, har relasjonen avgjørende betydning for hvorvidt arbeidet skal lykkes eller ikke, ifølge Ulleberg (2011). Også Røkenes og Hansen (2004), understreker at kvaliteten på relasjonen mellom fagperson og bruker er helt avgjørende i yrker som innebærer å legge til rette for en eller annen form for utvikling hos mennesker. Den viktigste oppgaven fagpersonen har i en slik sammenheng vil være å forholde seg på en slik måte at man fremmer læring, bevisstgjøring, mestring eller utvikling hos den andre (ibid). Handal og Lauvås (1990), påpeker viktigheten av å klargjøre relasjonen mellom parter som skal samarbeide, for at oppgaven de skal samarbeide om, skal kunne tre i forgrunnen. Fokus på veiledningens egentlige innhold og oppgave kan bli forstyrret av at relasjonen mellom veileder og veisøker oppleves som lite definert.

Utsagn fra mine informanter har samsvar med beskrivelser av Ulleberg (2011), av hvilke kvaliteteter som verdsettes i et samarbeidsforhold, især hvor en av partene har en formell rolle.

Når brukere, mottakere eller klienter, blant annet i pedagogisk profesjonelt arbeid, skal forklare hvorfor eller hva som har fungert godt i et samarbeid, vil de aller fleste ifølge Ulleberg (2011), henviser til kvaliteter i relasjonen slik mine funn beskriver. I den forbindelse fremheves blant annet viktigheten av at kommunikasjonen bærer preg av anerkjennelse, samt av respekt for at hver enkelt har forrang og rett til egne erfaringer og opplevelse (ibid). Dette betyr ikke at man nødvendigvis må være enig med hverandre eller unngå at veisøker skal kunne utfordres i veiledning, men at det å vektlegge gjensidighet og anerkjenne hverandres virkelighetsoppfatning vil kunne bidra til å skape en god relasjon.

Med bakgrunn i kommunikasjonsteori og informantenes utsagn er det sannsynlig at en grunnleggende god relasjon vil kunne påvirke kvaliteten på veiledning. Det er derfor mulig å kunne anta at når en slik grunnleggende relasjon mellom veileder og veisøker mangler, vil dette kunne medføre at veiledning fungerer dårligere. Siden veileder og veisøker i familiebarnehager med enkle grupper kun har hverandre å forholde seg til i veiledning, vil veileder også kunne være den eneste fagpersonen veisøker har et jevnlig samarbeid med. I en slik situasjon vil derfor en godt etablert relasjon, og videre veiledning av god kvalitet, være av ekstra stor betydning for eier, og også for barnehagevirksomheten i sin helhet.

Informantenes utsagn som tyder på at relasjonen har betydning for samarbeidet mellom veileder og veisøker, er altså i tråd med kommunikasjonsteori jeg som jeg har referert til. Relasjonspyramiden hos Røkenes og Hansen (2004), skal illustrere forholdet mellom samhandling, relasjon, forståelse og handling som en sirkulær prosess. En relasjon bygges på samhandling og gjennom samspill med en annen, og vil videre utlede til en forståelse av den andre. Med forankring i forståelsen vil man kunne handle på en hensiktsmessig måte (ibid). Derfra vil handling kunne bidra til å styrke relasjonen å skape rom for videre, positiv samhandling. Igjen viser tid seg å være en faktor som har betydning for relasjonen og samarbeidet mellom veileder og veisøker. Å bygge en relasjon gjennom samhandling er en prosess som nødvendigvis krever et visst tidsperspektiv.

At veileder er til stede i et relativt kort tidsrom per uke, og at veiledning ikke kan foregå uforstyrret, slik jeg har vært inne på tidligere, setter visse begrensninger for henholdsvis både tid og mulighet til samhandling mellom veisøker og veileder. Det vil derfor ikke være urimelig å anta at det vil ta forholdsvis lang tid å etablere en relasjon mellom veileder og veisøker i familiebarnehagesammenheng. Til sammenligning vil jeg tro at det tar kortere tid å bygge opp

et forhold mellom veileder og veisøker der hvor veiledning foregår uforstyrret og som en egen aktivitet. Eller til eksempel mellom pedagogisk leder og assistenter i en tradisjonell avdelingsbarnehage som jobber sammen og dermed treffes daglig.

Ifølge Røkenes og Hansen (2004), er det nødvendig med både relasjonskompetanse og handlingskompetanse når man arbeider med mennesker. At både fagkunnskap og evne til å skape relasjon har betydning i arbeid med mennesker, har samsvar med det informantene fremhever når de beskriver en god veiledningssituasjon og hva som bidrar til at veiledning oppleves som funksjonelt. For å beskrive hva en god veiledningssituasjon innebærer, henviser informantene til kvaliteter som kommer til uttrykk i samspillet og relasjonen til hverandre. Å kunne kommunisere og bygge relasjoner vil likevel ikke være nok i seg selv for at veiledning skal fungere hensiktsmessig og optimalt. Både samhandling og handling inngår i en helhetlig yrkeskompetanse i arbeid med mennesker (ibid). Ferdigheter og kunnskap alene, uten evne til å formidle, tolke, lytte eller respondere adekvat kan medføre at man ikke når frem til den andre, og at det heller ikke dannes noe samarbeidsgrunnlag å jobbe videre fra. I tillegg til faglig dyktighet, bør altså en veileder også besitte relasjonskompetanse for at den faglige kunnskapen skal kunne komme best i bruk.

Når informantene forteller om hvordan gode veiledningssituasjoner oppleves, er kommunikasjonen som beskrives tydelig preget av et subjekt-subjekt-forhold der samspillet gir uttrykk for gjensidighet eller der de samarbeider mot et felles mål. Både Røkenes og Hansen (2004), og Ulleberg (2011), påpeker viktigheten av å møte andre mennesker som et subjekt man kommuniserer og samhandler med, fremfor et objekt man kan håndtere eller påvirke uten videre. Det informantene forteller om når de beskriver hvordan en god veiledningssituasjon oppleves, kan relateres til hva Ulleberg (2011) beskriver som en treleddet relasjon. En treleddet relasjon kan beskrives som en samspillssituasjon der to er sammen om å løse et problem eller drøfte et tema, hvor problemløsingen eller drøftingen deles i fellesskap, og der den felles oppmerksomheten rettes mot et saksforhold (ibid). Til eksempel vil en toleddet relasjon innebære at veileder objektiviserer veisøker, og retter oppmerksomheten mot den andre og saken, uten at begge forholder seg til et felles tema som skal utforskes eller jobbes med. I sistnevnte eksempel fratras veisøker muligheten til å delta eller agere i relasjonen, men blir heller gjort til en gjenstand for vurderinger (ibid). I tråd med Ulleberg (2011), forteller utsagn fra informantene at veiledning oppleves funksjonelt når

samspeillet preges av gjensidighet der begge jobber sammen.

Nå er det ikke gitt at førskolelærere som arbeider som pedagogiske veiledere automatisk har relasjons- og handlingskompetanse som Røkenes og Hansen (2004) peker på. Det er heller ikke sikkert at veiledere har veiledningskompetanse for den del. Både funn og teori peker som sagt mot at nevnte kvalifikasjoner har betydning i en veiledningssammenheng. Et funksjonelt veiledningsforhold avhenger naturligvis også av at veisøker har evne og vilje til å skape et samarbeid som fungerer. Som den profesjonelle part er veileder likevel pålagt et ansvar for kvaliteten på veiledningen, og derav vil tilrettelegging som bidrar til å skape et godt samarbeidsklima være en fordel. I tillegg til kunnskap om relasjonens betydning, samt evne til å knytte relasjoner, kreves det både innsats og et visst tidsperspektiv for å etablere en stødig relasjon. Tid viser seg å være en faktor som påvirker veiledning på flere måter, og som jeg derfor vil komme tilbake til etter hvert.

6.4 Drøfting av metakommunikasjon

Mine funn har sagt noe om hvordan informantene forstår veiledning, og hva de fokuserer på i veiledningen. Hvordan meningen med veiledning oppfattes, må sies å være individuelt betinget, da funnene tilsier at forståelse av veiledning varierer. Mine funn har vist at dialogen som kan sies å handle om veiledning nærmest utelukkende dreier seg om å avklare praktiske detaljer, og handler heller lite om hvordan samspeillet mellom veileder og veisøker fungerer.

Temaene som tas opp i veiledning kan som tidligere nevnt betegnes som både faglig begrunnet og relevante i barnehagesammenheng. Det synes likevel å mangle kommunikasjon om selve samarbeidet, og en dialog som bidrar til å avklare og gi hverandre tilbakemeldinger på hvordan veiledningsprosessen oppleves. Informantene har en oppfatning av veiledning, uten at denne kommuniseres. Informantene gir også uttrykk for en bevissthet om at dialogen og kommunikasjonen i veiledning har endret seg over tid. Denne bevisstheten tyder på at informantene har en forståelse av at samspeillet i veiledning, og at selve veiledningsprosessen er dynamisk.

I tillegg til faglige tema og problemstillinger som tas opp i veiledning, bør dialogen også ta sikte på å skape et godt samarbeidsklima. For at en gjensidig forståelse skal kunne legges til grunn for hvordan samarbeidsforholdet og veiledningen skal utvikles videre, bør veileder og

veisøker kommunisere *om* veiledningen og *om* samarbeidet mellom seg. At forventninger til hverandre og til veiledning ikke blir uttalt eksplisitt kan bidra til økt risiko for misforståelser og konflikter. Å kommunisere om kommunikasjonen er ifølge Ulleberg (2011), en forenklet definisjon av begrepet metakommunikasjon. Metakommunikasjon, som i betydningen samtaler som omhandler samspillet mellom veileder og veisøker, bør omfattes av veiledning. Manglende avklaringer vil medføre en viss fare for at relasjonen mellom veileder og veisøker, samt veiledningsprosessen, vil utvikle seg på en vilkårlig måte. Siden veiledningen ikke bør baseres på tilfeldigheter, vil såkalt metakommunikasjon ha avgjørende betydning i veiledning.

Ulleberg (2011), påpeker at en samtale *om* samtalen, kan ha stor betydning for hvordan samspillet utvikler seg i profesjonell sammenheng. Innledningsvis bør et profesjonelt samarbeid starte med å avklare forventninger og skape en felles forståelsesramme for et videre samarbeidsforhold (ibid). Mine funn tyder på at veiledningsforholdene ikke har blitt innledet gjennom lignende avklaringer, og det er dermed usikkert om det foreligger en felles forståelse til grunn for samarbeidet. Jeg har ikke fått noen opplysninger som tilsier at samarbeidet i veiledning fungerer dårlig, men funnene tyder som sagt på at veiledning preges av manglende metakommunikasjon. På bakgrunn av funnene som tilsier at det ikke har foregått avklaringer i særlig grad, bortsett fra rundt praktiske rammefaktorer, har jeg heller ikke tilstrekkelig grunnlag for å anta at en felles forståelse danner utgangspunkt for samarbeidet.

Når man avdekker hverandres synspunkt med et formål om økt innsikt og forståelse for hverandre, foregår det ikke bare en deling av informasjon. I en samtale der målet er å skape eller legge til rette for en felles forståelse av et eller annet slag, gjennom å dele egne tanker og meninger, vil tanker og meninger også til dels konstrueres i dialogen (Ulleberg, 2011). Jeg har argumentert for at det vil være fordelaktig å avdekke hverandres synspunkt, og å skape en gjensidig forståelse som kan legges til grunn for samarbeidet. For å unngå misforståelser vil jeg i den forbindelse påpeke at selve veiledningen skal ta utgangspunkt i veisøkers ståsted og behov, men at det vil være viktig å skape en felles forståelse som forutsetning for samarbeidet som skal foregå mellom veisøker og veileder.

Funnene sier noe om hvordan informantene oppfatter veiledning. Dette tyder på at informantene har synspunkter på veiledning, og tanker om hva veiledning skal bidra til, selv om denne forståelsen ikke kommuniseres i dialogen mellom veisøker og veileder. Jeg har

valgt å ikke gå nærmere inn på den enkeltes oppfatning av veiledning, men kan si at forståelsen som ligger til grunn for veiledning synes å variere fra person til person, og dermed kan betegnes som individuelt betinget.

6.5 Drøfting av motsetninger

Funnene har fortalt noe om motsetninger som kommer til syne i veiledning, og videre hvordan motsetningene beskrives og forklares av informantene. Funnene sier også noe om holdninger og innstillinger til samspillet, og videre hvordan informantenes innstilling kan påvirke veiledning.

Som tidligere nevnt har jeg merket meg at informantene peker på kvaliteter i relasjonen og samspillet mellom veileder og veisøkere når de beskriver hvordan en god veilednings-situasjon oppleves. Til sammenligning henviser informantene i større grad til egenskaper hos den andre når de skal forklare bakgrunnen for misforståelser eller årsaker til ulike synspunkt. Både Ulleberg (2011), og Røkenes og Hansen (2004), viser til at det er relativt vanlig, men dog uheldig, å tillegge andre egenskaper som et forsøk på årsaksforklaring. Røkenes og Hansen (2004), skiller mellom relasjonell forståelse og egenskapsforklaringer. Når man forsøker å forstå en situasjon gjennom å lete etter egenskaper hos seg selv eller andre, benytter man egenskapsforklaringer for å forstå meningen eller hvorfor noe skjer. En relasjonell kommunikasjonsforståelse innebærer å se atferd som et uttrykk for egenskaper ved forholdet mellom de som kommuniserer, i stedet for et uttrykk for personlige egenskaper (ibid). Ulleberg (2011), påpeker også at ved å flytte fokus fra egenskaper mellom personer til relasjoner mellom personer, vil det være mulig å analysere og endre et samspillsmønster. Når informantene forklarer uenigheter eller kommunikasjonsvansker ved å peke på egenskaper hos den andre, fritar de seg selv fra både å være årsak til, eller deltaker av, den delen av samspillet som fungerer dårlig. Ved at veileder og veisøker ser på selve relasjonen fremfor egenskapsforklaringer, vil de kunne åpne opp for både at de selv inngår i relasjonen de nevnte egenskapene kan være et uttrykk for, samt for muligheten til å aktivt endre samspillet man er en del av. Når informantene peker på egenskaper ved hverandre som årsak til samarbeidsproblematikk eller kommunikasjonsvikt, kan dette tyde på en holdning der relasjonen og samspillet betraktes som lite dynamisk. I forrige avsnitt, tydet funnene på at informantene er bevisste på en viss utvikling og dynamikk i veiledning. Siden denne

bevisstheten synes å mangle her, kan man kanskje si at forståelsen av dynamikk i veiledning kommer mer til syne i enkelte sammenhenger, enn i andre.

Informantene henviser særskilt til ulike bakgrunner, forskjeller mellom teoretisk og praktisk kunnskap, samt ulik mengde erfaring. Det ville vært fordelaktig dersom informantene kunne samarbeide om å skape muligheter hvor teoretisk og praktisk kunnskap kan utfylle hverandre, og dermed forsøke å endre holdninger som tilsier at dette er motsetninger. Til eksempel påpeker en av veisøkerne at praksis gjerne er forskjellig fra teori, og en av veilederne ønsker seg flere eksempler fra praksis å knytte teorikunnskapen på når hun skal formidle sine budskap. Eksemplene kan tyde på at veisøker avfeier teori, eller er noe avvisende til teoretisk kunnskap, samtidig som veileder kanskje bør tilpasse sin måte å formidle teoretisk og faglig kunnskap på. Om teori formidles på en måte som ikke oppleves relevant i tilknytning til praksis, kan veileder med fordel jobbe med å omformulere sine budskap til et språk som oppleves nærrere praksisfeltet. Om veileder evner å synliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis, samt den praktiske nytten av teoretisk kunnskap i yrkesutøvelsen, vil jeg anta at veisøkere ikke like lett ville avvise teoriens relevanse for praksis. Funnene kan tyde på at det i veiledning finnes motstridende oppfatninger om hva som gir en slags forrang, praktisk erfaring eller teoribasert kunnskap. Informantene er ikke nødvendigvis bevisste på sin innstilling til dette temaet i det daglige arbeidet, men jeg antar at selv ubevisste holdninger vil kunne påvirke samarbeidet mellom veileder og veisøker på en eller annen måte. Det kunne derfor vært en fordel med en viss avklaring av hvilken betydning henholdsvis erfaring og teori har i yrkesutøvelsen, samt hvilke oppfatninger informantene har i den forbindelse. Gjennom veiledning kan man forsøke å styrke koblingen mellom teori og praksis, og å utforske, samt utvide eget handlingsrepertoar. Veiledning i familiebarnehage er en arena hvor det kan foregå en veksling mellom handling, og refleksjon over handling, slik handlings- og refleksjon-modellen beskriver (Handal og Lauvås, 1990).

Ifølge Ulleberg (2011), kan profesjonell praksis deles inn i 4 områder, som videre vil fremstå som ufullstendig dersom en eller flere områder ikke er til stede eller prioriteres. De delene som til sammen utgjør en utøvende profesjon er henholdsvis en *organisatorisk ramme*, *forskning og teori*, *erfaring og skjønn*, samt *brukermedvirkning* (ibid). En familiebarnehage vil fremstå som atskilt fra, eller kun delvis fremtre som en fullstendig profesjonell praksis dersom veisøker avviser fagkunnskap, eller om veileder ikke evner å formidle denne. På

samme måte bør også erfaring anerkjennes i de tilfeller der veisøker besitter lang fartstid, med henvisning til Ulleberg (2011), som viser til erfaring og skjønn som et eget område.

En målsetting for barnehagesektoren er ifølge regjeringen å sikre at alle barnehager har et likeverdig tilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2012). For å arbeide i retning av dette målet og for at familiebarnehager skal være et likeverdig tilbud sammenlignet med andre driftsformer, er det vesentlig at alle områdene av profesjonell praksis blir ivaretatt. Å nedgradere eller ignorere verdien og relevansen til et eller flere områder av profesjonell praksis, enten det gjelder erfaring eller fagkunnskap, vil kunne innskrenke muligheten til å kunne tilby et likeverdig tilbud i den aktuelle barnehagen hvor dette foregår. Veileder og veisøker bør derfor finne arbeidsmåter der ulike typer kunnskap kan utfylle hverandre, og videre arbeide for å ivareta en ressursorientert innstilling som fordrer at både teori og erfaring har en egenverdi.

6.6 Drøfting av sentrale funn på tvers av datamaterialet

Her vil jeg drøfte sentrale funn på tvers av datamaterialet, og starter med *utfordringer* tilknyttet familiebarnehagevirksomhet. Videre går jeg inn på drøfting av henholdsvis *tid*, *kunnskapsutvikling* og avslutter med *behov for veiledning i familiebarnehage*.

6.6.1 Drøfting av utfordringer

Jeg har beskrevet hvilke utfordringer veiledere og veisøkere opplever i sine roller. Utfordringene har som sagt tilknytning til retningslinjer og omstendigheter rundt familiebarnehagevirksomhet, og har derfor ikke nødvendigvis sammenheng med selve veiledningen som foregår. Selv om det finnes flere sammenhenger jeg kunne drøftet problematikken i lys av, har jeg valgt å se nærmere på hva utfordringene kan bety for kvaliteten på barnehagetilbudet, og dermed for barnegruppa og deres foresatte. Jeg vil derfor hovedsakelig drøfte hvilke følger utfordringene til sammen, i ytterste konsekvens, kan medføre for barnehagekvaliteten. Min antagelse er at særtrekk ved familiebarnehagevirksomhet bidrar til en økt risiko for at barnehagetilbudet, dersom det i enkelte tilfeller skulle fremstå mangelfullt, ikke vil fanges opp like raskt her, som det ville blitt i en større barnehage. Samtidig går jeg ut fra at det innebærer en potensiell risiko for virksomheten at den daglige driften avhenger av en person.

Familiebarnehager er, på samme måter som alle typer barnehagevirksomhet, pålagt å følge en rammeplan som angir retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) I tillegg finnes det kommunale tilsynsordninger rettet mot barnehage-sektoren, som også inkluderer familiebarnehagevirksomhet. Likevel vil den daglige driften, og kvaliteten på barnehagetilbudet være avhengig av eiers forutsetninger og initiativ. Jeg vil understreke at jeg antar at familiebarnehageeiere i utgangspunktet tar sikte på å gjøre en best mulig jobb, og derav å tilby kvalitativt og faglig barnehagetilbud. Det daglige arbeidet i en familiebarnehagevirksomhet inngår ikke som en del av et større nettverk. I en større virksomhet med et tilsvarende nettverk av kollegaer vil oppmerksomhet om mangler og avvik og videre igangsetting av tiltak kunne skje langt raskere enn når en enkelt person står for den daglige driften og innsynet dertil er begrenset.

Her vil jeg påpeke at et mangelfullt barnehagetilbud kunne skyldes ytre omstendigheter, uten å være rotfestet i eiers personlige innsats. Uavhengig av årsak, vil jeg likevel anta at det medfører en viss risiko at virksomheten er såpass avhengig av ett individ.

6.6.2 Drøfting av tid

Tid synes å spille en sentral rolle og kan sies å være mer eller mindre gjennomgående tema i det totale datamaterialet. Tid kan beskrives ssom en forutsetning og som en begrensning i forbindelse med veiledning. Tid omtales som en mangelvare av informantene, både på et generelt grunnlag, men særlig i tilknytning til veiledning. Tidsrammen for pedagogisk veiledning tilsier at veileder skal være til stede ukentlig i 1 time og 20 minutter per barn, der 11% ubunden arbeidstid kan trekkes fra det totale timeantallet. En pedagogisk veileder kan til sammen ha ansvaret for å veilede eiere og assistenter i familiebarnehage som til sammen har ei barnegruppe på 29 barn til sammen. Til sammenligning tilsier normen om pedagogisk bemanning at det i en tradisjonell avdelingsbarnehage skal være minimum en pedagogisk leder per 7-9 barn under 3 år, eller tilsvarende per 14-18 barn over 3 år (kunnskapsdep, 2005). Det sier seg selv at nevnte retningslinjer fører til at barn som har plass i familiebarnehage vil tilbringe mindre tid der førskolelærere er til stede, enn de barna som har plass i en tradisjonell avdelingsbarnehage.

Veiledning foregår, som jeg har nevnt tidligere, integrert og parallellt med daglige rutiner og gjøremål. Mangel på tid, og handlingspresset i det daglige arbeidet, vil kunne føre til at

praktiske arbeidsoppgaver prioriteres foran veiledning som ikke krever plass og oppmerksomhet på samme måte. Når veiledning skal foregå en dag i uka, integrert i det daglige arbeidet, vil tid som vies til veiledning nødvendigvis gå på bekostning av den totale tiden som er til rådighet for å utføre praktiske arbeidsoppgaver. I motsetning til daglige rutiner og gjøremål, har veiledning ingen åpenbar funksjon eller leder til et behov som må tilfredsstilles. Når positive konsekvenser av veiledning ikke kan observeres eller oppfattes direkte og umiddelbart, er det forståelig at veiledning blir nedprioritert fremfor arbeidsoppgaver som må utføres i løpet av tiden som er til rådighet. En løsning på problematikken ville være, som jeg har nevnt tidligere, om veiledningen kunne gjennomføres som en egen aktivitet, fristilt for handlingspress, slik kriterier for yrkesfaglig veiledning forutsetter, (Handal og Lauvås, 1990).

6.6.3 Drøfting av kunnskapsutvikling

Utfordringene som drøftes innledningsvis handler om at kvaliteten på barnehagetilbudet i en familiebarnehagevirksomhet, særskilt ved enkle grupper der eier jobber alene, vil avhenge fullstendig av eier individuelle forutsetninger, initiativ og innsats. Videre vil kvaliteten på veiledning i stor grad avhenge av innsats og kompetanse hos veileder. Til sammen utleder de nevnte faktorene til spørsmål om muligheten til kunnskapsutvikling i tilknytning familiebarnehagevirksomhet

En undersøkelse om organisering av barnehager og kvalitet, som ble gjennomført på oppdrag fra kunnskapsdepartementet i 2010, viser at styrker ved store barnehager er tilsvarende svakheter hos små barnehager, og motsatt. Større barnehager har til eksempel utfordringer med organisering og oversiktighet, men til gjengjeld, gode muligheter for faglig utvikling. De minste barnehagene kjennetegnes av forutsigbarhet, oversiktighet, nærhet og tillit, men begrensningene ligger i mulighetene for faglig utvikling som følge av få ansatte og få pedagoger. (ibid). Familiebarnehager deltok ikke i denne undersøkelsen, men må kunne betegnes som en svært liten virksomhet med styrker og svakheter som er sammenlignbare med dem som kjennetegner små barnehager.

Rammeplanen slår fast at barnehagen skal være en lærende organisasjon, som videre forutsetter at kvalitetsutvikling innebærer at personalet involveres i en kontinuerlig kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kunnskapsutvikling i et

organisasjonsperspektiv kobler gjerne læring til praksisfellesskapet, der læringen foregår som en kollektiv prosess (Jakobsen, 2003). I forbindelse med organisasjonslæring vektlegges blant annet kunnskapsdeling, læring i en sosial kontekst, samt felles refleksjon og diskusjon (ibid). Muligheten til organisasjonslæring, slik den beskrives her, vil være begrenset innad i en familiebarnehagevirksomhet. Dette innebærer ikke at det vil være umulig å utvikle kompetanse tilknyttet familiebarnehagedrift. Særtrekk ved driftsformen i seg selv vil bidra til å begrense muligheten til organisasjonslæring, slik jeg beskriver ovenfor, uavhengig av en potensiell vilje til å skulle utvikle kunnskap. Når virksomheten i hovedsak består av en enkeltperson, sier det seg selv at det ikke foreligger muligheter til kunnskapsdeling og læring i et praksisfellesskap, integrert i den daglige driften.

Med tanke på de begrensede mulighetene til kunnskapsutvikling på den måten organisasjonslæring gjerne henviser til, (Jakobsen, 2003), vil kvaliteten på veiledning kunne være desto viktigere. Jeg har vært inne på at veiledere som tilsettes i familiebarnehage ikke nødvendigvis har veiledningskompetanse. Kravet til veiledere i denne sammenhengen er en formalisert kompetanse som skal utlede til en viss kunnskap om førskolepedagogikk, samt om barnehagefeltet, primært førskoleutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2005) Kravet fungerer dermed som en forsikring om at veiledere i familiebarnehage har den nødvendige kunnskapen som Handal og Lauvås (1990), refererer til som *sakskompetanse*. Sakskompetanse er en forutsetning for veiledning, men sier ikke noe om hvorvidt de besitter *veiledningskompetanse*, som er den andre forutsetningen for en optimal veiledningsprosess (ibid). Det er altså ingen automatikk i at veiledere som har høy sakskompetanse vil være kompetent til å veilede i tilknytning det fagområdet eller feltet de har kunnskap om

Enkelte funn som jeg har vært inne på tidligere, sier noe om at veiledere synes det kan være vanskelig å formidle og argumentere gjennom henvisninger til teorikunnskap. Funnene forteller også at veisøkere, i enkelte tilfeller, opplever at det er liten sammenheng mellom teori og praksis. Til sammen leder funnene til en antagelse om at veiledere ikke alltid evner å formulere teori på en måte som skaper en åpenbar relevanse til praksis. Dette kan sees i sammenheng med en utfordring som Handal og Lauvås (1990), peker på der veileder teoretiserer saksforhold som tas opp i veiledning, som videre fører til et resultat som veisøker ikke kan benytte i praksis. Løsningen eller resultatet veiledningen utleder til fremstår ikke relevant eller som et alternativ i den praktiske yrkesutøvelsen. Slike tilfeller kan føre til

at teori betraktes som irrelevant for det praktiske arbeidet. I denne sammenhengen er det opp til veileder å skulle formidle sin sakskompetanse på en adekvat måte i veiledning. Kort oppsummert er muligheten til kunnskapsutvikling i familiebarnehagevirksomhet, ut fra læring i et organisasjonsperspektiv, begrenset på bakgrunn av særtrekk ved driftsformen. Kvalitet på veiledningen, og samt at veileder har den nødvendige kompetansen blir desto viktigere. Kunnskapsutvikling på eget initiativ, utenfor den daglige driften kan selvfølgelig være et alternativ, uten at jeg har valgt å gå nærmere inn på denne muligheten.

6.6.4 Drøfting av behov for veiledning i familiebarnehage

Mine funn tilsier at veiledning i familiebarnehage ikke oppfyller alle kriterier for veiledning, med henvisning til Handal og Lauvås (1990). Det er likevel ingen tvil om at veiledning, slik den praktiseres i dag, oppleves som en ressurs som gir et visst utbytte, såfremt samarbeidet mellom veileder og veisøker fungerer godt. Jeg vil uansett hevde at det er et absolutt behov for veiledning i familiebarnehage, uavhengig av hva ordningen kalles eller om organiseringen endres for å kunne oppfylle kriterier for veiledning. Det vil uansett være nødvendig med en pedagogisk, faglig ressurs tilknyttet familiebarnehagevirksomhet. Behovet kan sees fra både et mikro- og et makroperspektiv.

I et mikroperspektiv, på individ- og enhetsnivå, vil det være et behov for oppfølging av den enkelte eier og hver enkelt familiebarnehagevirksomhet. I et makroperspektiv forutsetter de organisatoriske rammene som familiebarnehagevirksomhet inngår i, at driften har et faglig innhold. Rammeplanen fastslår at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med henvisning til Ulleberg (2011), vil familiebarnehagedrift fremstå som løsrevet fra de organisatoriske rammene som omgir den, dersom virksomheten ikke også baseres på forskning og teori. I tilfelle vil ikke familiebarnehagevirksomhet kunne betraktes som en helhetlig, profesjonell praksis, i tråd med beskrivelsen hos Ulleberg (2011).

7. Avslutning

Innledningsvis omtaler jeg at problemstillingen består av følgende nøkkelord; Innhold, forståelse og opplevelse. Jeg vil avslutte masteroppgaven med en gjennomgang av funn, samt en overveielse av hvordan funnene jeg har presentert og drøftet kan relateres til de sentrale begrepene i problemformuleringen.

I tilknytning til innhold har jeg fokusert på funn som beskriver hva veiledningen *rommer*. Her betrakter jeg både funn som sier noe om hva veiledning består av, samt funn som beskriver omstendigheter og elementer som påvirker veiledning, og dermed dens innhold, som relevante. Funn som kan tilknyttes innholdet direkte, vil først og fremst finnes i avsnittene som har overskriftene *rammer, innhold og struktur*.

Tidligere har jeg presisert hva slags betydning av forståelse og opplevelse som ligger til grunn for arbeidet med denne oppgaven. Forståelse viser til blant annet informantenes tolkning og oppfatning av veiledning, og opplevelse henviser til kjennskap som informantene har ervervet seg gjennom praktisk deltagelse, og derav deres erfaring med veiledning. Funn som sier noe direkte om informantenes forståelse og opplevelse av veiledning finnes hovedsaklig i avsnittene med overskriftene; *relasjon og samspill, metakommunikasjon, samt motsetninger*. Funn som inngår i de sentrale elementene på tvers av datamaterialet, kan til dels relateres til innhold, forståelse og opplevelse av veiledning, men leder i hovedsak videre til en problematisering av temaet i sin helhet. De nevnte funnene er henholdsvis *utfordringer, tid, kunnskapsutvikling og behov for veiledning i familiebarnehage*.

Jeg kan ikke si noe om innholdet i veiledning i familiebarnehage i generell forstand. Mine funn kan ikke forklare hvordan veiledere og veisøkere forstår og opplever veiledning generelt i tilknytning familiebarnehagevirksomhet. Jeg kan heller ikke hevde at funnene beskriver alle dimensjoner som fenomenet veiledning i familiebarnehage består av.

Mine funn kan likevel fortelle noe om hva veiledning inneholder i de familiebarnehagene som har deltatt i undersøkelsen, og si noe om hvordan *mine* informanter forstår og opplever enkelte sider ved veiledning i familiebarnehage. Jeg håper dermed at masteroppgaven kan fungere som *en* mulig innfallsvinkel til å forstå veiledning i familiebarnehage, og videre kan bidra til at alle som leser teksten tilegner seg en bredere innsikt i temaet.

8. Referanser

- Bøe, L., & Fossestøl, B. (1983). *Rettskrivningsordbok med synonymer*. Oslo: Tanum-Nordli..
- Handal, G., & Lauvås, P. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Jakobsen, C.F. (2003). *Nyansatte i organisasjoner*. Perspektiver på læring og organisasjons-sosialisering. Oslo: Abstrakt Forlag
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet*. IRIS: Stavanger
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2011/barnehagens-organisering-og-strukturell.html?id=635737
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*. (Barnehageloven av 17. juni 2005). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. (NOU 2012:1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Mørreaunet, S. (2006). *Kvalitet og faglig veiledning i familiebarnehagen*. Trondheim: Trondheim kommune i samarbeid med Dronning Mauds Minne Høgskole, (DMMH).
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

9. Vedlegg

9.1 Intervjuguide

Introduksjon

- Presentasjon av meg selv
- Kort presentasjon av oppgavens tema og problemstilling
- Beskrivelse av hensikt med undersøkelsen

Informasjon om informantens rettigheter og rammer rundt intervjuet

- Dokumentasjon av intervjuet gjennom lydopptak og notater
- Tilgang til råmaterialet er forbeholdt undertegnede og vil bli destruert i etterkant
- Informasjon om anonymisering og tilbud om å få tilsendt ferdigstilt oppgave
- Beregnet tidsbruk på intervjuet og om informantenes rett til å avbryte samtalen når som helst
- Oppfordring om å spørre hvis noe oppleves uklart,- både i forkant, underveis eller etter intervjuet

Spørsmål og tema i intervjuet

- Informantens personalia og yrkesbakgrunn/utdanning/arbeidserfaring
- Bakgrunn for valg av nåværende yrke/stilling i tilknytning familiebarnehagevirksomheten
- Kort beskrivelse av familiebarnehagedriften
- Intervjuets hovedtema i tilknytning problemstillingen

Kontaktinformasjon

- navn og adresse
- e-post og telefonnummer

9.2 Intervjuteama

Problemstillingen kan deles inn i følgende hovedtema; innhold, forståelse og opplevelse.

Videre deles hovedtemaene inn i følgende undertema som skal tas opp i løpet av intervjuene:

- Organisering og gjennomføring av veiledning
- Arbeidsoppgaver og tema i veiledning
- Utgangspunkt for veiledning
- Hensikt med veiledning
- Forutsetninger og forventninger til veiledning
- utfordringer i veiledning
- Samarbeid mellom veileder og veisøker
- Utbytte av veiledning
- Roller og oppgaver i veiledning

9.3 Forespørsel om intervju til potensielle informanter

Mitt navn er Eva Marie Danielsen og i løpet av våren skal jeg skal skrive masteroppgave i pedagogikk v/NTNU, Pedagogisk Institutt. Tema i oppgaven skal være veiledning i familiebarnehage. Jeg er selv utdannet førskolelærer og jobber deltid som pedagogisk veileder i familiebarnehage, og ønsker å undersøke hvordan veiledning foregår, hva veiledningen inneholder, og hvilke erfaringer barnehager og eier har i forbindelse med veiledning.

For å få mer kunnskap om veiledning i familiebarnehage er det naturlig å ta kontakt med eiere og veiledere i familiebarnehager siden det er deres erfaringer og opplevelser jeg ønsker å undersøke nærmere. Derfor er det av stor betydning for innholdet i oppgaven at noen av dere har mulighet til å stille opp på en samtale der jeg kan få høre om deres tanker, opplevelser og erfaringer med veiledning.

Jeg er i utgangspunktet interessert i å snakke med familiebarnehageeiere, samt deres veiledere, der barnehagen har enkel gruppe og i tillegg har vært i drift en viss tid. Ut fra de nevnte kriteriene ble det aktuelt å kontakte deg/dere med forespørsel om intervju. Jeg lurer derfor på om du og din veileder kan møte meg til en samtale hver for dere i løpet av februar måned. Jeg har anledning til å treffe dere i barnehagen, både i eller utenom åpningstid, eller et annet sted det passer for deg/dere. Alle informanter vil bli anonymisert i min oppgave, og dere vil få tilbud om å få tilsendt oppgaven etter at den er ferdigstilt om ønskelig.

Alle som skal samtykker til å delta på intervju vil få tilsendt en intervjuguide på forhånd. Intervjuguiden vil inneholde nærmere informasjon om oppgaven, om anonymisering av informanter, og om hvilke tema jeg ønsker å ta opp i løpet av intervjuet. Om du/dere synes noe er utydelig eller har spørsmål som trenger avklaring før du/dere vil si ja til å delta, må dere ikke nøle med å ta kontakt.

Jeg har mulighet til å møte deg og din veileder på det tidspunktet og ukedagen som måtte passe for dere, men helst i løpet av februar måned. Det vil være til stor hjelp for meg om du/dere kan stille opp, og som nevnt tidligere er det bare å ta kontakt ved eventuelle spørsmål på e-post eller telefon.

På forhånd takk for svar!

Mvh. Eva Marie Danielsen

9.4 Meldeskjema



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.2) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Veiledning i familiebarnehage	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Pedagogisk institutt	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Marit	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Hoveid	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har eksterne veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Førsteamanuensis	
Arbeidssted	Pedagogisk institutt v/NTNU	
Adresse (arb.sted)	Loholt Allé 87, Pav. C, Dragvoll	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Postnr/sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73595000 /	
E-post	marit.hoveid@svt.ntnu.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Eva Marie	
Etternavn	Danielsen	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Buengvegen 13	
Postnr/sted (privatadresse)	7099 Flatåsen	
Telefon/mobil	41698218 /	
E-post	eva-mariedanielsen@hotmail.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Jeg skal skrive om veiledning i familiebarnehager, og vil se nærmere på hvordan veiledningen foregår, hva den inneholder, samt hvilket perspektiv veiledere og barnehageeiere/veisøkere har på veiledning. Min problemstilling er formulert som følger: "Hva innebærer veiledning i familiebarnehager, og hvilken forståelse og opplevelse har veileder og barnehageeier av veiledning?"	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		

7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	3 barnehageeiere og 3 veiledere.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Utvalget er trukket fra en liste over familiebarnehager på Trondheim kommunes nettside.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg tar kontakt med eventuelle informanter med forespørsel om intervju via den e-post-adressen som er oppgitt på hjemmesidene til familiebarnehagene.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	6 totalt	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om inklusjon i forskning av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Opplysningene samles inn via personlig intervju og omhandler veiledningssituasjoner. I forkant av intervjuene vil informantene få tilsendt en intervjuguide med nærmere informasjon om oppgavens hensikt samt de tema som skal dekkes i løpet av intervjuet.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Spesifiser hvilke	Jeg som intervjuer og oppgaveskriver har disse opplysningene om informantene, dvs navn, e-postadresse og adresse.	
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom

Hvis ja, hvilke?	Jeg som intervjuer vil ha disse opplysningene, men i oppgaven vil informantene anonymiseres, selv om det vil opplyses hvilket type yrke de har, samt aldersnivå og kjønn.	bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NBI Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer om krav til informasjon og gyldig samtykke, samt om forskning uten samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	Navnelisten oppbevares i mitt private hjem der kun jeg har tilgang.	NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		

Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-Videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.</p> <p>Les mer om behandling av lyd og bilde.</p>
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	<p>Lydopptaket gjøres via diktafon som oppbevares i mitt private hjem, og transkripsjon av intervjuet samt oppgaven lagres på min private pc som er passordbeskyttet og oppbevares i mitt hjem</p>	<p>Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbar rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?</p>
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin benyttes til transkripsjon av intervjuet og oppgaveskriving og er passordbeskyttet.	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>Dersom det benyttes eksteme til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres</p> <p>Les mer om databehandleravtaler her</p>
Hvis ja, hvilken?		
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes</p> <p>Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk</p>
Kommentar		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		

Prosjektperiode	Prosjektstart: 01/01/2012 Prosjektslutt: 15/05/2012	<p>Prosjektstart</p> <p>Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.</p> <p>Prosjektslutt</p> <p>Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.</p>
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.</p> <p>Les mer om anonymisering</p>
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Informantene blir gitt et referansenummer	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		<p>Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.</p> <p>Les om arkivering hos NSD</p>
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	1	

9.5 Tilbakemelding og godkjenning av meldeskjema

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Marit Honerød Hoveid
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.02.2012

Vår ref:29390 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29390	<i>Veiledning i familiebarnehage</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Honerød Hoveid
Student	Eva Marie Danielsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

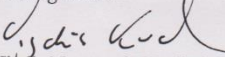
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

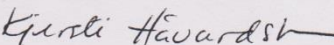
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eva Marie Danielsen, Buengvegen 13, 7099 FLATÅSEN

Aveleingskontoret / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjersti.skarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29390

Personvernombudet finner prosjektopplegget tilfredsstillende.

Informasjonsskrivet må tilføyes dato for prosjektslutt samt kontaktopplysninger til veileder. Vi ber om å få tilsendt revidert skriv før det tas i bruk.

Det forutsettes at det ikke innhentes personopplysninger om barn i barnehagen og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Prosjektslutt er 15.05.12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

9.6 Forespørsel til informantene angående funn

Til informantene – familiebarnehageeiere & veiledere

Jeg er godt i gang med oppgaven om veiledning og er så å si ferdig med presentasjonen av funn. Før jeg starter med drøftingen tar jeg gjerne imot innspill fra dere. Jeg ønsker særlig å vite om det er noe her som dere absolutt ikke kjenner dere igjen i, altså om dere synes svarene er plassert inn i en feil sammenheng.

Nedenfor har jeg oppsummert «essensen» av intervjuene og forsøker å gjengi hovedtrekkene og beskrive ulike deler av veiledning i familiebarnehage. Det som er mest vesentlig å få tilbakemelding på, er om teksten har samsvar med den sammenhengen svarene er gitt . Til eksempel, sier teksten under overskriften «Innhold» noe om hva veiledning inneholder på en måte som dere kan kjenne igjen?

Jeg sender også presentasjonen av informanter, og vil gjerne ha tilbakemelding på hva dere synes om teksten og om det er detaljer dere synes jeg burde fjerne evt.(I oppgaven blir dere og barnehagene tildelt fiktive navn for å gjøre teksten mer personlig, i stedet for at dere kalles «informant 1» eller lignende.

Da gjenstår det bare å takke dere alle for å ha stilt opp, det hadde ikke vært mulig å skrive oppgaven uten intervjuene.

Mvh. Eva Marie Danielsen.