

Ingrid Brandegg

Den autoritative voksenrollen En kvalitativ studie av kompetanseutvikling blant barne- og ungdomsarbeidere

En studie i hva lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget opplever at de håndterer og utfordres av som autoritative voksne

Masteroppgave i Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning yrkesfag

Veileder: Britt Karin Støen Utvær

Mai 2023

Ingrid Brandegg

Den autoritative voksenrollen En kvalitativ studie av kompetanseutvikling blant barne- og ungdomsarbeidere

En studie i hva lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget opplever at de håndterer og utfordres av som autoritative voksne

Masteroppgave i Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning yrkesfag
Veileder: Britt Karin Støen Utvær
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Voksenrollens betydning for barn i barnehagealder har i de seneste 50 år vært gjenstand for diskusjon. Interessen startet for alvor med Keys bokbidrag i 1900 der hun utfordret det gjeldende synet på barn. Et endret syn på barn utfordret i sin tur synet på voksenrollen som autoritær, uegnet, brutalt egenmektige eller ubevisst slem (Schrumpf, 2005, s. 33). En gryende voksenrolle med andre kvaliteter var i ferd med å tre fram. På 1990- tallet presenterte Baumrind (2013) en autoritativ oppdragelsesstil som kjennetegnes ved at den voksne stiller tydelige krav og forventninger til barn på en varm og omsorgsfull måte. I barne- og ungdomsarbeiderfaget i videregående opplæring utdannes elever og lærlinger til rollen som varm og tydelig voksen gjennom utdanningsløpet. I denne masteroppgaven utforsker jeg hva lærlingene selv opplever at de håndterer og utfordres av som varme og tydelige voksne for barnehagebarn.

Min problemstilling i denne oppgaven er derfor: *Hva opplever lærlinger at de håndterer og utfordres av i arbeidet med å være autoritative voksne, og hvordan kan yrkesfaglærere og veiledere støtte deres kompetanseutvikling?* For å diskutere problemstillingen har jeg generert empiri fra tre ulike perspektiv ved å bruke kvalitative intervju som metode. Informantene som har delt sine erfaringer er tre lærlinger, to programfaglærere i barne- og ungdomsarbeiderfaget i videregående skole og to veiledere med lærlingansvar i bedrift, alle aktører innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Som teoretisk utgangspunkt for oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i den autoritative voksenrollen (Baumrind, 2013; Roland, 2021) og kjennetegn ved relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012). Videre beskrives ulike sider ved utvikling av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017) og yrkeskompetanse (Hiim, 2020; Haaland & Nisen, 2020). Her omhandles personlig kompetanse (Skau, 2017), mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999) og hvordan ferdighetstilegnelsen kan foregå (Dreyfus & G, 2012). Alle disse aspektene kan bidra til å forklare hvordan lærlingene utvikler kompetanse i å være autoritative voksne ovenfor barnehagebarn. I tillegg blir kjennetegn ved barnehagebarns utvikling beskrevet for å understreke det dynamiske i å være en autoritativ voksen i møte med barn.

Analysen av datamaterialet viser at lærlingene på mange måter både håndterer og utfordres i rollen som autoritativ voksen når de starter i yrket. Ved å benytte refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) ble det generert seks tema som var sammenfallende med det lærlingene opplevde at de mestret og ble utfordret av. Både relasjonsbygging, omsorgsutøvelse, tilrettelegging for læring og utvikling, grensesetting, å være rollemodell og en trygg, tilgjengelig og aktiv voksen var tema som ble belyst. Videre viser analysen at programfaglærere og veiledere forbereder og støtter opp om elevers og lærlingers kompetanseutvikling. Programfaglærerne benytter blant annet casearbeid, rollespill, refleksjoner og praktisk trening med besøk av barne- og ungdomsgrupper samt praksis i faget yrkesfaglig fordypning for å bidra til kompetanseutviklinga. Veilederne setter av fast tid til veiledning ukentlig i tillegg til at de følger elevene i arbeidshverdagen i barnehagen.

Empirien er drøftet i lys av valgt teori, tidligere forskning og egne betraktninger. Avslutningsvis skisseres indikasjoner fra funnene som kan ha betydning for å støtte opp om lærlingenes autoritative kompetanseutvikling videre. Lærlingene uttrykker at de trenger tid til å etablere gode relasjoner til barna og at de setter pris på å bli presentert for tydelige forventninger.

Samtidig opplever de at det er nyttig å få tilbakemeldinger på arbeidet de gjør. De opplever mestring når de får ros, men trenger hjelp og støtte i utfordrende situasjoner i hverdagen. Veilederne uttrykker at de prøver å etterkomme ønskene om tid, klare forventninger, ros og støtte fordi de ser at det er viktig for lærlingenes kompetanseutvikling. Veilederne opplever dette som tilbakevendende tema i veiledningstimene. Programfaglærerne forbereder elevene på den autoritative voksenrollen gjennom å benytte ulike arbeidsmetoder samtidig som de forsøker å være tydelige og gode rollemodeller for elevene. I tillegg bestreber de seg på at undervisningen i stor grad skal ta utgangspunkt i elevenes opplevelser og erfaringer fra praksisfeltet, ettersom elevene uttrykker at det gir best læringsutbytte for dem.

Abstract

The importance of the adult role for children of kindergarten age has been the subject of discussion over the past 50 years. The general interest began in earnest with Key's book contribution in 1900, where she challenged the view of children that had prevailed up to that point. The different view of children also changed the prevailing conception of the adult role as authoritarian, unfit, brutally intrinsic or unconsciously mean (Schrumpf, 2005, p. 33). An adult role with other qualities was emerging. In the 1990s, Baumrind (2013) presented an authoritative parenting style characterised by the adult making clear demands and expectations of children in a warm and caring manner. In child care and youth work in upper secondary education, pupils and apprentices are trained for the role of being a warm and clear adult throughout their education. In this master's thesis, I explore what the apprentices themselves experience that they handle and are challenged by as warm and clear adults for kindergarten children.

My research question in this thesis is therefore: *What do apprentices feel that they handle and are challenged by in their work of being authoritative adults, and how can vocational teachers and supervisors support their competence development?* To discuss the research question, I have generated empirical data from three different perspectives using qualitative interviews as a method. The informants who shared their experiences are three apprentices, two programme subject teachers in child and youth work in upper secondary school and two supervisors with apprenticeship responsibility in a company, all actors in child and youth work.

As a theoretical starting point for my thesis, I have chosen to use the authoritative adult role (Baumrind, 2013; Roland, 2021) and characteristics of relational competence (Spurkeland, 2012). Furthermore, various aspects of the development of competence (Ministry of Education and Research, 2017) and vocational competence (Hiim, 2020; Haaland & Nisen, 2020). It deals with personal competence (Skau, 2017), master learning (Nielsen & Kvale, 1999) and how skill acquisition can take place (Dreyfus & G, 2012). All of these aspects can help explain how apprentices develop competence in being authoritative adults towards kindergarten children. In addition, characteristics of preschool children's development are described to emphasize the dynamism of being an authoritative adult in their encounters with children.

The analysis of the data shows that apprentices in many ways both handle and are challenged in their role as authoritative adults when they start in the profession. Using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022), six themes were generated that were consistent with what the apprentices felt they mastered and were challenged by. Relationship building, the practice of care, facilitating learning and development, setting boundaries, being a role model and a safe, accessible and active adult were topics that the apprentices perceived that they mastered, but at the same time were challenged by. Furthermore, the analysis shows that programme subject teachers and supervisors prepare and support pupils' and apprentices' competence development. The programme subject teachers use, for example, case work, role play, reflections and practical training with visits from groups of children and youth, as well as practical training in the subject vocational specialization to contribute to competence development. The supervisors set aside fixed time for supervision weekly in addition to accompanying the students in their everyday work in kindergarten.

The empirical data has been discussed in light of the chosen theory, previous research and my own considerations.

Finally, indications from the findings that may be important for supporting the apprentices' authoritative competence development are outlined. The apprentices express that they need time to establish good relationships with the children and that they appreciate being presented with clear expectations. At the same time, they find it useful to get feedback on the work they do. They experience mastery when they receive praise but need help and support in challenging situations in everyday life. The supervisors express that they try to comply with their requests for time, clear expectations, praise and support because they see that it is important for the apprentices' competence development. The supervisors experience this as a recurring theme in the supervision sessions. The programme subject teachers prepare the pupils for the authoritative adult role by using different working methods while at the same time trying to be clear and good role models for the students. In addition, they strive to ensure that the teaching is largely based on the students' experiences and experiences from the field of practice, since the students express that it provides the best learning outcome for them.

Forord

Arbeidet med masterprosjektet er ved veis ende. Det har vært ei interessant og krevende tid. Jeg har kjent på både oppgitthet, mestring, glede, motivasjon og fortvilelse underveis, - alt det som hører med når man beveger seg utenfor komfortsonen. Nå dominerer følelsen av seier over å ha nådd et mål som jeg har hatt gjennom flere tiår.

Tusen takk til veileder Britt Karin. Uten deg som trygg og erfaren klippe og veiviser i denne prosessen hadde nok veien til målet blitt mer enn halvdrygt..

Takk til rause informanter som tillot meg å slippe inn i deres verden av opplevelser og erfaringer med forskerblikket- og lot meg få trå dere nære.

Takk til Simen og Iver for at dere tilsynelatende har levd godt med ei dobbeltarbeidende mor som ikke alltid har maktet å møte forventninger og behov for mat, omsorg og rene dongeribukser. Heldigvis er dere voksne!

Takk til familie og venner for å ha utvist tålmodighet når jeg tidvis har vært nødt til å velge «skrivebobla» i stedet for tilgjengelighet.

En varm takkeklem sendes dere alle!

Ingrid

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	ix
Forord.....	xiii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging	3
2.0 Barne- og ungdomsarbeideren.....	4
2.1 Barne- og ungdomsarbeiderfaget	4
2.2 Barne- og ungdomsarbeideryrket	6
3.0 Teori og tidligere forskning	7
3.1 Den autoritative voksenrollen.....	7
3.2 Barn i barnehagealder	9
3.3 Relasjonskompetanse	10
3.3 Utvikling av yrkeskompetanse.....	13
3.3.1 Kompetanse og yrkeskompetanse	13
3.3.2 Personlig kompetanse.....	14
3.3.3 Mesterlære.....	15
3.3.4 Dreyfus og Dreyfus` fem stadier av ferdighetstilegnelse.....	16
4.0 Metode	17
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	18
4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	18
4.3 Utvelgelse og presentasjon av informanter	19

4.4 Utvikling av intervjuguidene.....	21
4.5 Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	21
4.6 Transkribering.....	22
4.7 Analyseprosessen	23
4.7.1 Refleksiv tematisk analyse.....	24
4.8 Prosjektets pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.....	28
4.9 Min forforståelse.....	29
4.10 Etske overveielser.....	29
5.0 Funn	30
5.1 Å bygge relasjoner	31
5.2 Å vise omsorg.....	33
5.3 Å legge til rette for læring og utvikling	34
5.4 Å sette grenser tilpasset alder og utvikling.....	35
5.5 Å være en rollemodell.....	37
5.6 Å være en trygg, tilgjengelig og aktiv voksen	40
5.7 Autoritativ kompetanseutvikling: Lærlingenes perspektiv	41
5.7.1 Å se, erfare og lære av de andre ansatte	41
5.7.2 Å møte forventninger og få tilbakemeldinger og støtte.....	42
5.7.3 Å øve på å være tydelig	43
6.0 Diskusjon	43
6.1 De seks temaene	44
6.1.1 Å bygge relasjoner med ulike aktører i barnehagen.....	44
6.1.2 Omsorgsutøvelse	47
6.1.3. Tilrettelegging for læring og utvikling	49

6.1.4 Grensesetting	51
6.1.5 Modellering i barnehagen	53
6.1.6 Å være en trygg, tilgjengelig og aktiv voksen	56
6.2 Hva informantene mener kunne bidratt til kompetanseutviklinga	57
6.2.1 Å erfare i praktiske situasjoner med andre ansatte	57
6.2.2 Å møte forventninger, tilbakemeldinger og støtte	58
6.2.3 Å øve på å være tydelig	59
6.3 Metodiske valg	59
7.0 Avslutning og veien videre	60
7.1 Oppsummering av problemstillingen og forskningsspørsmålene	60
7.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre	62
Referanser	64
Vedlegg	69

Figurer

Figur 1: Utdanningsløp for barne- og ungdomsarbeidere. Kilde: Vilbli.no	4
Figur 2: De vanligste jobbene blant barne- og ungdomsarbeidere fordelt etter antall personer og prosent. Kilde: SSB, 2022	6
Figur 3: Relasjonskompetansehjulet. Kilde: Spurkeland, 2012, s. 16	11
Figur 4: Modell for profesjonell kompetanse. Kilde: Skau, 2017, s. 59	14
Figur 5: Fasene i refleksiv tematisk analyse. (Braun & Clarke, 2022, s. 35-36)	24
Figur 6: Et eksempel på hvordan programvaren NVivo ble brukt som hjelpemiddel i koding av intervju. Kilde: NVivo	26

1.0 Innledning

Ifølge Statistisk sentralbyrå hadde 93,4 % av alle barn i alderen 1- 5 år i Norge barnehageplass i 2022 (SSB, 2023). Det betyr at barn møter andre voksne enn sine foreldre gjennom store deler av dagen. Hvordan voksenrollen utøves vil derfor ha stor betydning for barns utvikling og læring. Det kan bli avgjørende hvordan den voksne i barnehagen utøver sin rolle som oppdrager og rollemodell. Utøvelsen av voksenrollen har imidlertid vakt interesse og engasjement. I 1900 ga Ellen Key ut ei bok der hun utvekslet tanker og visjoner om en fri og naturlig barneoppdragelse som erstatning for den tidligere oppdragelsesformen som var preget av tukt og kroppsstraff (Schrumpf, 2005). Keys bidrag presenterte et annet syn på barn enn det som tidligere hadde vært rådende. Målet med den nye oppdragelsen var å fostre individer som skulle lære gjennom egen erfaring og slik vinne ny innsikt. Derfor mente Key at det var behov for en «utvelgelse av foreldreskapet», der blant annet uegnede, brutalt egenmektige eller ubevisst slemme foreldre måtte holdes utenfor forplantningen (Schrumpf, 2005, s. 33). Key uttrykte videre at barnet burde utvikle seg i fri utfoldelse og ved hjelp av følelser, fornuft og en indre disiplinering (2005, s. 34). I løpet av de siste hundre årene har denne måten å betrakte barn på fått fotfeste, selv om pendelen har gått fra en barneoppdragelse med vekt på fri utfoldelse til en barneoppdragelse der man stiller forventninger og krav med varme og omsorg. I dag kjennetegnes den rådende oppdragelsesstilen av at det stilles krav og forventninger til barnet, men med varme og omsorg. Denne oppdragelsesstilen kalles autoritativ, og er den stilen som barne- og ungdomsarbeiderelever i Vg2 lærer om og utvikler kompetanse i både i videregående skole og i læretida. En voksen som stiller krav og forventninger med omsorg og varme, har, ifølge Baumrind (2013), en autoritativ oppdragelsesstil.

Jeg ser det som en sentral oppgave at både skole og bedrift legger til rette for at elever og lærlinger utvikler kompetanse i å være varme og tydelige voksne. Fordelene ved å utøve en autoritativ voksenstil er mange. Denne oppdragelsesstilen ser ut til å utvikle ferdigheter og egenskaper i form av selvstendighet, prososial atferd, sosial selvtilit, motivasjon og vennlig kommunikasjon hos barn (Kang & Guo, 2021). I rollen som programfaglærer har jeg erfart at elevene strever med å være tydelige og sette grenser for barna. De er redde for å gjøre barn urett, sette «feil» grenser, bli oppfattet som strenge og sure og ja, lista over begrunnelser kan være lang. Samtidig uttrykker de forståelse for at grenser må settes hvis alle i barnehagen skal trives og ha det bra. Tydelighet og eventuell regulering må til for at hverdagen skal bli forutsigbar og god, der læring og utvikling, lek og moro skal være gjennomgangstonen. Jeg har i flere år undret meg på hvordan vi i opplæringen av fagarbeidere får tydeliggjort viktigheten av dette arbeidet i tillegg til å tilrettelegge for at kompetanseutviklinga skal få gode vilkår.

Barne- og ungdomsarbeiderfaget utvikles i takt med samfunnsendringene. Lav arbeidsledighet i samfunnet gjør at barna oppholder seg lange dager i barnehagen. Foreldrene er på arbeid, og en stor del av oppdragelsen av barna tilfaller de ansatte i barnehagen. Barne- og ungdomsarbeidere utgjør hele 66 % av bemanningen i norske barnehager (SSB, 2022). Travle foreldre som har «kvalitetstid» med barna framfor kvantitet, utøver sannsynligvis stor omsorg ovenfor barna sine, men krav, tydelighet og grenser velges kanskje bort for å unngå konflikter og opprivende situasjoner som kan forringe kvaliteten. Dette arbeidet står i fare for å i stor grad overlates til ansatte i

barnehagen. Informanter som er barnehageansatte forteller om konfrontasjoner som oppstår når tydelige forventninger og grenser settes, og at det er krevende å stå i denne rollen. Forberedelse til og kompetanse i den autoritative voksenrollen viser seg nødvendig for å skape gode dager i barnehagen for alle involverte.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet voksenrolle har vært viktig for meg siden jeg startet å jobbe i barnehage for 28 år siden. Denne interessen har jeg tatt med meg i jobben som lærer i barneskolen og som programfaglærer i barne- og ungdomsarbeiderfag i Vg2. Jeg har etter hvert mange opplevelser og erfaringer som forteller meg hvor viktig voksenrollen er og hvordan den utøves i møte med barn og unge i deres læring og utvikling. Ved å framstå som en varm og tydelig voksen legger man til rette for at relasjonen mellom voksne og barn får preg av trygghet og tillit, der barna kan oppleve den voksne som pålitelig, rettskaffen og kjærlig (Hargreaves, 1996). Det er kvaliteter ved den voksne som kan gi grobunn for sunn utvikling og læring hos barnehagebarn. Jeg har selv stått i situasjoner der den relasjonelle kontakten med elever har vært avgjørende for å for eksempel motivere dem til videre skolegang. Elevenes overbevisning om at jeg ønsker dem det beste, gjør at krav og forventninger har blitt møtt og besvart av dem. Samtidig har grenser vært trygt og forutsigbart og noe elevene har satt pris på. Det er bakgrunnen for at jeg i masterprosjektet ønsker å se på hva barne- og ungdomsarbeidslæringer håndterer og utfordres av i rollen som varm og tydelig voksen ovenfor barnehagebarna, og hvordan programfaglærere og veiledere forbereder og støtter elevene i utviklinga av denne kompetansen.

1.2 Problemstilling

Dette studiet har som formål å undersøke hva læringer i barne- og ungdomsarbeiderfaget opplever at de håndterer og utfordres av i arbeidet med å framstå som varme og tydelige voksne for barnehagebarn, og hvilken betydning yrkesfaglærere og veiledere har i utviklingen av denne kompetansen.

Problemstillingen i dette masterprosjektet er:

«Hva opplever læringer at de håndterer og utfordres av i arbeidet med å være autoritative voksne, og hvordan kan yrkesfaglærere og veiledere støtte deres kompetanseutvikling?»

Til hjelp for å svare på problemstillingen innhentet jeg data gjennom å bruke forskningsspørsmål rettet mot læringer i første og andre år av læretiden, programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og veiledere for læringer i bedrift. Temaet autoritativ voksenrolle inkluderer det å være forberedt og få støtte i arbeidet med å utvikle denne kompetansen. Svarene bidrar med informasjon fra tre perspektiv til hjelp i drøftingen av problemstillingen.

Forskningsspørsmål:

Til læringen: Hva håndterer og utfordres læringer av i rollen som varm og tydelig voksen for barn?

Til programfaglærer: På hvilken måte blir elevene forberedt på å være varme og tydelige voksne for barn i løpet av skoleåret i Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag?

Til veileder: Hvordan opplever veiledere at de støtter lærlinger i deres kompetanseutvikling når det gjelder å være varme og tydelige voksne for barn?

Informasjon fra disse tre perspektivene vil kunne bidra til å se både lærlingenes subjektive opplevelser av hva de håndterer og utfordres av i den autoritative voksenrollen, men også avdekke programfaglæreres og veilederes forventninger og opplevelser av lærlingenes kompetanse som autoritative voksne og hvordan de best kan forberede og støtte opp om denne kompetanseutviklinga.

Hensikten med dette prosjektet er at jeg som programfaglærer kan reflektere over og utvikle egen yrkesrolle når det gjelder å tilrettelegge for og forberede elevene på den autoritative voksenrollen de får som lærlinger. I tillegg til generert empiri fra intervjuene, benytter jeg teori og forskning om den autoritative voksenrollen for å forankre studiet som dagsaktuelt og relevant.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er bygd opp av sju kapitler som jeg i det følgende kort vil presentere.

I det første kapitlet begrunner jeg bakgrunn og formål i tillegg til å gjøre rede for tema og problemstilling samt oppgavens oppbygging.

Kapittel to omhandler hva det innebærer å bli en barne- og ungdomsarbeider gjennom å redegjøre for faget og yrket.

Teori og tidligere forskning blir presentert i kapittel tre. I denne delen vil jeg si noe om kjennetegn ved autoritativ voksenrolle og relasjonskompetanse. Videre vil jeg klargjøre begrepene kompetanse og yrkeskompetanse, og si noe om personlig kompetanse, mesterlære og ferdighetstilegnelse som ledd i utviklingen av en autoritativ voksenrolle.

I kapittel fire, som er metodedelen, gjør jeg først rede for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring før jeg sier noe om kvalitativ metode. Her forklarer jeg om intervju som forskningsmetode, begrunner valg som er tatt i forbindelse med planlegging og gjennomføring av intervjuene og om bearbeiding av datamaterialet og analysen. Til slutt diskuterer jeg noen etiske overveielser og vurderer prosjektets pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

Empirien jeg har generert og analysert presenteres i kapittel fem.

I kapittel seks drøftes empirien og problemstillingen i lys av teori, tidligere forskning og egne betraktninger.

Det siste kapitlet gir en oppsummering av sentrale funn i studien. Her foreslår jeg noen implikasjoner funnene kan ha for praksis, og formidler noen tanker for veien videre.

2.0 Barne- og ungdomsarbeideren

«En barne- og ungdomsarbeider er en yrkesutøver som arbeider med barn og ungdom i pedagogiske institusjoner som barnehager, skoler, skolefritidsordninger og fritidsklubber» (Dolven, 2022). I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for barne- og ungdomsarbeiderfaget i videregående opplæring og dets læreplan. Deretter vil jeg gjøre rede for hva yrket for en fagarbeider i barne- og ungdomsarbeiderfaget kan innebære.

2.1 Barne- og ungdomsarbeiderfaget

Med Reform 94 kom en lovfestet rett til videregående opplæring for ungdom mellom 16 og 19 år som hadde gjennomgått grunnskole eller tilsvarende (St. meld 33 (1991-92)). Samme reform ga elever som tegnet lærekontrakt etter to år i skole rett til ett opplæringsår og ett år med verdiskapning i bedrift for å kunne fullføre utdanningen fram mot fagbrev. Barne- og ungdomsarbeiderfaget ble et valgbart Vg2- kurs med denne reformen. Denne utdanningen erstatter det som tidligere ga yrkestittelen barnepleier.

For å få fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget må ungdommen først gå et år på helse- og oppvekstfag. Det andre året heter programområdet barne- og ungdomsarbeiderfag. Etter to år på skole venter to år med læretid i bedrift. Mot slutten av det siste året som lærling gjennomføres en fagprøve som ved bestått prøve gir fagbrev og yrkestittelen barne- og ungdomsarbeider. Etter to år i skole kan ungdommene velge å gå et tredje år for å få generell studiekompetanse og kvalifiseres for høyere utdanning i stedet for å gå ut i læretid, som vist i figur 1.



Figur 1: Utdanningsløp for barne- og ungdomsarbeidere. Kilde: Vilbli.no

Formålet med barne- og ungdomsarbeiderfaget er nedfelt i læreplan for dette faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Her er flere forhold beskrevet, men det som er relevant for min forskning formidles ved at «faget skal bidra til å utvikle barne- og ungdomsarbeidere som er tydelige rollemodeller og bevisste på de utfordringer barn og unge møter» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Barne- og ungdomsarbeiderfaget er det nest største Vg2- faget innenfor alle yrkesfaglige utdanningsprogram med nesten 3100 elever i 2022. Sammen med Vg2 helsearbeiderfag

samler de 24 % av alle elever på yrkesfaglig Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2022, 27. oktober).

Rett til opplæring og innholdet i opplæringen i videregående skole er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §3-1; Utdanningsdirektoratet, 2018). Allerede i formålet til opplæringsloven er det presisert at skole og lærebedrift skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav samt gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. I tillegg skal alle former for diskriminering motarbeides (Opplæringslova, 1998, §1,1; Utdanningsdirektoratet, 1998). Når dette er presisert å gjelde elever i norsk skole, opplever jeg at dette er styrende for opplæringen av barne- og ungdomsarbeidere også, ettersom de kan få skolen som arbeidsplass når de er ferdig utdannede fagarbeidere.

Læreplanen i Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag ble endret ved skolestart høsten 2021. Det betyr at førsteårslærlingene som blir intervjuet i dette masterprosjektet har hatt opplæring i tråd med ny læreplan, mens andreårslærlingene har hatt opplæring etter læreplanen fra LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elevenes opplæring i forhold til å framstå som varme og tydelige voksne er ikke nedfelt i et bestemt kompetansemål i faget. Det framstår heller som et dannelsesmål og er av tverrfaglig art. I LK20 er den tverrfaglige dimensjonen i opplæringen tydeliggjort. Her er målet med opplæringen blant annet å trene elevene i «Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er målformuleringer som er relevante i opplæringen mot å bli en varm og tydelig voksen for barn, der relasjoner og grensesetting med respekt bør inngå naturlig. Jeg finner også begrunnelser for opplæringen i to av de tre programfagene i den yrkesfaglige utdanningen. I programfaget kommunikasjon og samhandling fordrer ett av kompetansemålene at eleven skal få opplæring i voksnes ansvar i samhandling med barn og unge og kunne drøfte hvordan den voksnes relasjonsferdigheter påvirker samspelet mellom barn og voksne. Elevene skal også læres opp i å være anerkjennende i sin kommunikasjon med andre mennesker. I programfaget Yrkesliv forankres opplæringen i å framstå som varme og tydelige voksne for barn gjennom kompetansemålet som utfordrer og utvikler elevene i å være profesjonelle yrkesutøvere og gode rollemodeller (Utdanningsdirektoratet, 2021). Også kompetansemålet i programfaget Yrkesliv knyttet til å ivareta brukermedvirkning og medbestemmelse i møte med barn fordrer tydelige og varme voksne (Utdanningsdirektoratet, 2021).

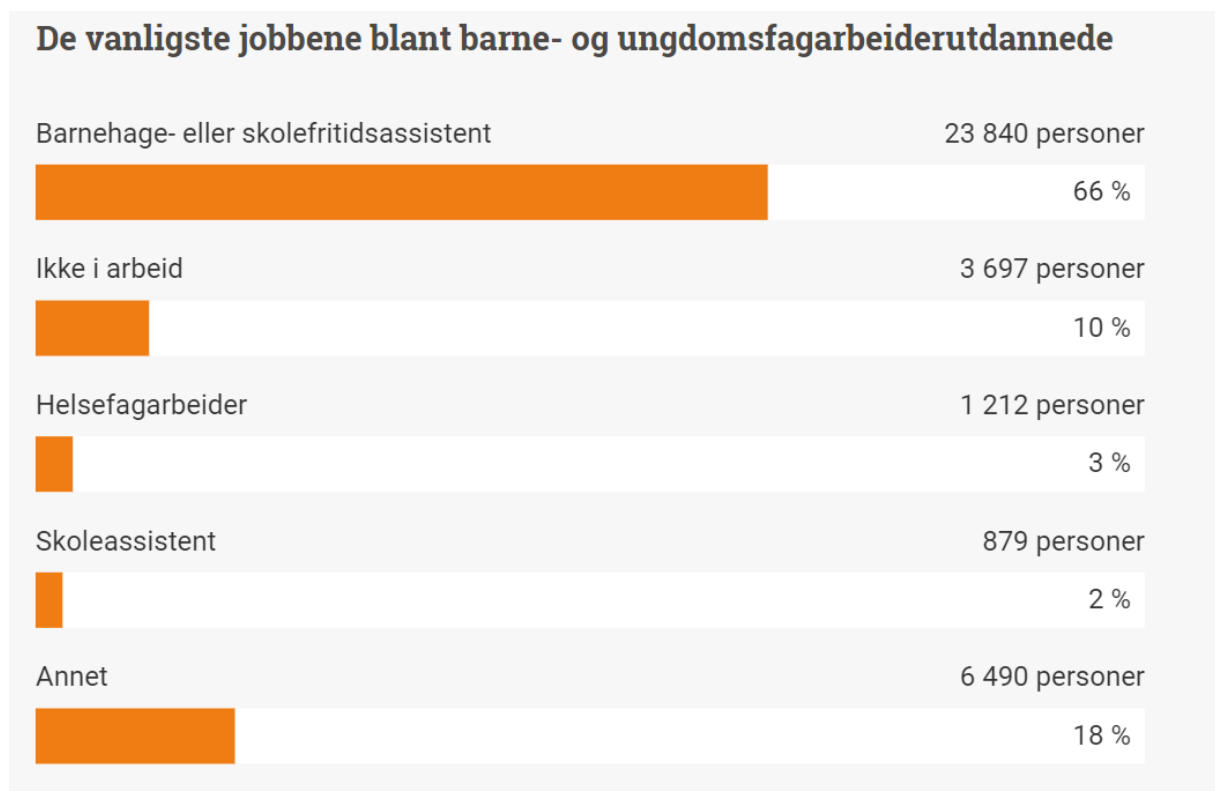
Lærlinger som er i sitt andre opplæringsår i praksisfeltet har fulgt tidligere læreplaner i opplæringen. Her finnes de samme kompetansemålene som i den nyeste læreplanen knyttet til profesjonell yrkesutøvelse og betydningen som rollemodell. I tillegg forplikter læreplanen i programfaget Kommunikasjon og samhandling at elevene skal kunne gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit. Arbeidet med et annet kompetansemål fordrer at eleven skal gjøre rede for den voksnes ansvar i samhandling med barn og unge og drøfte utviklingen av dette. I programfaget som tidligere het Helsefremmende arbeid finnes et kompetansemål som rommer elevens evne til å drøfte hva omsorg innebærer for barn og unge i ulike aldrer.

Opplæringsloven og læreplanens kompetansemål aktualiserer arbeidet med å gjøre barne- og ungdomsarbeiderelever til varme og tydelige voksne i utøvelsen av yrket. Dette gjøres gjennom et samarbeid mellom eleven selv, yrkesfaglærere ved programområdet for barne- og ungdomsarbeiderfag og veileder i praksis og læretid.

2.2 Barne- og ungdomsarbeideryrket

Voksenrollen i barnehagen omhandles i rammeplan for barnehagen (Udir, 2017). Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven og omhandler det pedagogiske arbeidet som skal foregå der. Personalet har ulike oppgaver ovenfor barna, og de er beskrevet med ord som støtte, legge til rette for, veilede, anerkjenne, oppmuntre, fremme, motvirke, gjøre erfaringer med (Udir, 2017). Den voksne har, i tråd med samfunnets verdier og med menneskerettighetene som verdigrunnlag, en aktiv rolle i å danne barn.

I 2021 ble det utført 77450 årsverk i barnehagene i Norge. Barne- og ungdomsarbeidere utgjorde 22 % av disse (Udir, 2022). Figur 2 viser at hele 66 % av barne- og ungdomsarbeiderfagutdannede i 2021 hadde sitt virke i barnehage eller skolefritidsordning. Noen få prosent jobber som helsefagarbeidere og skoleassistenter mens den øvrige andelen gjør noe annet eller står utenfor arbeidslivet (SSB, 2022).



Figur 2: De vanligste jobbene blant barne- og ungdomsarbeidere fordelt etter antall personer og prosent. Kilde: SSB, 2022

Tall fra Statistisk sentralbyrå viser videre at i 2022 var det 95706 ansatte i barnehagen, og av dem var 11807 menn. Menn utgjør dermed 12,3 % av ansatte i barnehagen, uavhengig av stilling. I kategorien «annen grunnbemanning», der styrere og pedagogiske ledere er utelatt, er andelen menn 10 prosent. I denne kategorien inngår yrkesgruppen barne- og ungdomsarbeidere.

Mange elever på yrkesfaglige studieløp velger å ta påbygging til generell studiekompetanse i stedet for å ta fag- eller svennebrev. Ved helse- og oppvekstfag gikk 43 % av elevene direkte fra Vg2 til Vg3 påbygging og generell studiekompetanse i 2021 (Udir, 2022).

Yrket som barne- og ungdomsarbeider innebærer blant annet å planlegge, lede, gjennomføre og evaluere pedagogiske aktiviteter for barn og unge med hensyn til forutsetningene deres. I tillegg har barne- og ungdomsarbeideren som arbeidsområde å anvende estetiske arbeidsmåter i sitt daglige arbeid. Evne til kommunikasjon med mennesker med ulik kulturell bakgrunn, livssyn og sosial status er et sentralt arbeidsområde i tillegg til å mestre samarbeid med barn og unge, foresatte, kolleger og andre samarbeidspartnere. Et annet sentralt arbeidsområde er grensesetting, konfliktløsning og å være en tydelig voksenmodell (vilbli.no, u. å.)

3.0 Teori og tidligere forskning

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere teorigrunnet som jeg videre vil benytte for å diskutere problemstillingen. Først gjør jeg rede for kjennetegn ved den autoritative voksenrollen. Deretter presenteres utviklingstrekk hos barn i barnehagealder. Så beskrives relasjonskompetanse med støtte i Spurkelands (2012) relasjonskompetansehjul. Videre presenterer jeg hva kompetanse og yrkeskompetanse innebærer med særlig fokus på personlig kompetanse, mesterlære og ferdighetstilnærings-teorien til Dreyfus og Dreyfus.

3.1 Den autoritative voksenrollen

Baumrind utviklet i 1991 en modell som viser fire oppdragsstiler (Baumrind, 1991). Modellen bygger på to dimensjoner som måler den voksnes oppdragerstil, - grad av krav og forventninger i tillegg til relasjonskvalitet. De fire oppdragerstilene benevnes som

- Autoritær voksenstil, der krav og forventninger stilles til barn uten en varm relasjon som utgangspunkt
- Forsømmende voksenstil, der den voksne hverken stiller krav og forventninger eller har en varm relasjon til barnet
- Ettergivende voksenstil, der den voksne har en varm og god relasjon til barnet, men der krav og forventninger uteblir
- Autoritativ voksenstil, der den voksne stiller krav og forventninger med utgangspunkt i en varm og god relasjon til barnet

Denne modellen ble senere videreutviklet til å omhandle sju oppdragsstiler (Baumrind, 2013). Da ble den utvidet med demokratisk, god nok og direkte oppdragerstil (Roland, 2021). I det videre er det den autoritative voksenstilen som skal vies oppmerksomhet, fordi den ser ut til å utvikle egenskaper som ferdigheter hos barnet i form av bedre selvstendighet, prososial atferd, sosial selvtillit, motivasjon og vennlig

kommunikasjon. Den bidrar til å hjelpe barnet med å utvikle sitt potensial på en positiv måte (Roland, 2021, s. 22).

En hovedoppgave i autoritativ oppdragelsesstil er å etablere gode relasjoner og samtidig være en tydelig voksen for barna. Teorien ble utviklet med tanke på foreldrenes oppdragelsesstil, men har senere blitt adoptert til å gjelde voksne som arbeider med barn i ulike pedagogiske sammenhenger. Teorien bygger på at relasjonskvalitet må sees i sammenheng med å stille krav og sette grenser for barn (Roland, 2021). Baumrind forklarer at en varm relasjon bygges av responderende voksne som kjennetegnes ved å være varme, åpne i kommunikasjonen, sensitive, gir frihet under ansvar, er aksepterende og tar barnets perspektiv (Roland, 2021, s. 28). Dette er prinsipper som er viktige å strekke seg mot i profesjonell samhandling med barn. Samtidig utfordrer det hvordan personalgruppa i barnehagen forstår innholdet i de ulike prinsippene. Det er flere faktorer som spiller inn på hvor godt den enkelte lykkes med å skape varme relasjoner. For eksempel kan det være vanskelig å vite på hvilken måte man skal være sensitiv ovenfor barn. Den voksnes erfaringer, opplevelser og verdigrunnlag kan avgjøre hvordan sensitiviteten uttrykkes. En varm relasjon mellom voksen og barn er en forutsetning for at grensesettingen skal bli troverdig og preget av tillit til at den har barnets beste som mål. Krav og forventninger som preges av varme og omsorg er et sentralt aspekt i en autoritativ voksenrolle (Roland, 2021).

Å sette grenser og stille forventninger og krav til barn kan oppleves vanskelig for den voksne. Baumrind (2013) skiller mellom konfronterende og negativ grensesetting. Konfronterende grensesetting kjennetegnes ved å være målrettet, rolig, vennlig innstilt og med krav tilpasset barnets modenhetsnivå (Roland, 2021, s. 38). Det er denne formen for grensesetting som inngår i det å ha en autoritativ voksenrolle. Negativ grensesetting er mer preget av tvang, straff og manipulering (2021, s. 38). Med autoritativ grensesetting er målet blant annet at barnas utvikling av prososial atferd og selvsikkerhet skal forbedres over tid (Baumrind et al., 2010). Betoningen av at den autoritative voksne handlinger skal utøves med varme, kommer til uttrykk gjennom at barnets stemme skal tillegges vekt. Den voksne bør ta hensyn til barnets perspektiv når grensene skal etableres slik at krav og forventninger blir forklart på en måte som barnet forstår. Grensesettingen har en empatisk tilnærming med mål om å hjelpe og veilede barn til å ta gode valg og håndtere selvregulering slik at de på sikt kan mestre det sosiale samspelet, også i krevende situasjoner (Roland, 2021).

I Baumrinds teori om den autoritative oppdragerstilen beskrives to hovedformer for krav: tilsyn og konfrontering. Tilsyn henviser til at den voksne må tilstrebe seg å tilby en god struktur, orden og forutsigbarhet i hverdagen. Lærlingeinformantene i min forskning framhever blant annet rutiner som et gode for å skape trygghet og forutsigbarhet for barna. Konfrontasjon er nødvendig når negative handlinger oppstår, der målet er å redusere og forebygge negativ og egosentrisk atferd (Roland, 2021, s. 22). I tillegg bygger teorien på at grensesettingen som den voksne utøver tar hensyn til barns modenhetsnivå (Roland, 2021, s. 39). Små barn trenger rutiner som er forutsigbare og faste i hverdagen. Det er en form for grensesetting som tar hensyn til barnas modenhet. Hos eldre barnehagebarn er rutiner også viktige, men de har høyere aktivitetsnivå og større områder å oppholde seg. Det gir en frihet som gjør det vanskelig å leve så rutinepreget.

Studien til Kang og Guo (2021) viser at den autoritative voksenstilen virker å være positivt relatert til prososial atferd hos unge voksne. Her fremheves at denne voksenstilen bidrar til demokratisk kommunikasjon, uavhengighet, omgjengelighet, evne til å ta perspektiv, sosial kompetanse, selvtillit og emosjonsregulering hos den unge (Kang & Guo, 2021).

3.2 Barn i barnehagealder

Det ligger nedfelt i barnets natur å være i utvikling og strekke seg mot stadig å lære. Van Manen (1993) sier: «Det ligger i barndommens natur at barnet ønsker å utvikle seg og bli større og mer selvstendig. Og det er i pedagogikkens natur at foreldre og lærere vil se barnet vokse, gjøre fremskritt, lære” (1993, s. 136). Det ville være lite troverdig av meg som førskolelærer å underslå barnets enorme kapasitet på dette området. Ser man på spedbarn og småbarn, kan man ofte miste pusten av den lærevilje og erfaringshunger som de legger for dagen, uttrykker Mollenhauer (1996, s. 73). Dette er åpenbart for alle som har med barn å gjøre og en viktig del av barnehagens oppgave og mandat.

Det finnes ulike perspektiver på barn og hvordan de lærer og utvikles. Både det kognitive og sosiokulturelle perspektivet har hatt betydelig innflytelse på pedagogikken. Det kognitive perspektivet er gjerne representert ved Jean Piagets teori om kognitiv, tankemessig utvikling som grunnlag for læring og utvikling. Sosiokulturelt perspektiv er gjerne representert ved Lev Vygotskijs tanker om læring og opplæring som grunnlag for kognitiv, tankemessig utvikling (Tetzchner, 2019, s. 241). Begge perspektivene framhever det selvstendige og aktive barnet. De forutsetter at den voksne ikke bare forteller og viser barn hva de skal gjøre, men at de legger til rette for situasjoner der barna selv blir problemløsere. Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen er et godt utgangspunkt for læring. Når barn befinner seg i denne sonen, mestrer de nye oppgaver med hjelp fra andre barn eller voksne. Den nære utviklingssonen gir pekepinn på hvilke aktiviteter og oppgaver som er meningsfulle for barn, og hvilken hjelp eller veiledning de trenger (Tetzchner, 2019, s. 242). Denne sonen bygger bro mellom det kjente og det ukjente, slik at opplæringen ikke blir kjedsommelige repetisjoner av det kjente eller frustrerende møter med det ukjente, men muliggjør ny innsikt (2019, s. 242).

Erik Eriksons teori representerer et psykodynamisk perspektiv på barns læring og utvikling. Han retter spesielt søkelyset mot de sosiale og emosjonelle sidene ved mennesket i sin teori om personlighetsutviklingen (Lillemyr, 2014). Barnets samspill med viktige personer i nærmiljøet kan resultere i at bestemte «kriser» oppstår. Oppdragelsesmønster og miljøets krav og forventninger samt barnets egne evner og muligheter for mestring vil spille en avgjørende rolle for hvordan barnet løser krisene (Lillemyr, 2014, s. 140). Den første krisen finner sted i barnets første leveår, og gjelder utviklingen av grunnleggende tillit kontra grunnleggende mistillit. Tillit utvikles hvis barnet opplever konsekvent og regelmessig tilfredsstillende av behov i trygge omgivelser.

Når barnet er cirka 1- 3 år, inntreer den neste fasen. Den karakteriseres av et spenningsforhold mellom barnets våknende selvstendighet og trang til selvhevdelse på den ene siden, og nærpersoners krav og forventninger til barnets atferd på den andre (Lillemyr, 2014, s. 141). Her kan det oppstå konflikter mellom barnets vilje og omsorgspersonens vilje. Grensesetting blir derfor en sentral utfordring i denne perioden.

En konsekvent behandling, med krav og forventninger fra omsorgspersonen, blir viktig dersom «krisen» skal få et heldig utfall.

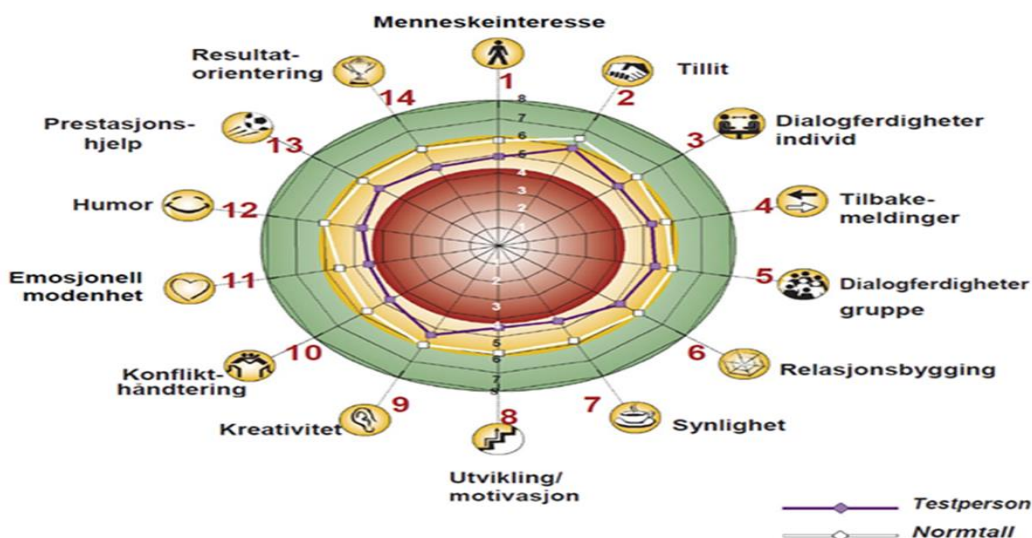
I utviklingskrisen som trer inn når barnet er cirka 3- 6 år, er barnets selvaktelse og følelse av selvstendighet det vesentlige. Barnet har trang til å ta initiativ til å gjøre oppgaver som betyr noe i miljøet, men kan rammes av egen utilstrekkelighet og motstand fra andre personer. Skyldfølelse kan lett oppstå ved nederlag, og det kan lamme initiativ til lignende oppgaver senere. Barnet har stort behov for voksne identifikasjonsmodeller i denne perioden. Det er også meget lærevillig og trenger voksne som veileder i velegnede og interessante læringsoppgaver (Lillemyr, 2014, s. 142).

3.3 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er det som gjør at vi får kontakt og kan samhandle. Denne kompetansen benevnes om ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som bidrar til å etablere, utvikle, reparere og vedlikeholde relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012). Kompetansen fungerer som verktøy for å bygge sterke bånd mellom mennesker. Som voksen bidrar man til å bygge relasjoner ved å se barna, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig (Fallmyr, 2020). Relasjonsbygging har sammenfallende kjennetegn med den autoritative voksenstilen. Det er ikke så rart, ettersom varme relasjoner er ett av to dimensjoner i den autoritative stilen (Baumrind, 2013).

Relasjonskompetanse er grunnleggende for hele vår tilværelse (Lysebo & Bratt, 2022). Denne kompetansen trenger vi hver dag i møte med mennesker, og den er særlig viktig når menneskemøtene har karakter av daglige og repeterende mønstre av kontakt (2022, s. 7). Kompetansen er avgjørende for samarbeid, læring og arbeidsmiljø. Vi utvikler noe av denne kompetansen i forbindelse med sosial trening hele livet, men også gjennom bevissthet og øvelse (2022, s. 7). Spurkeland utarbeidet relasjonskompetansehjulet for å skape oversikt over de viktigste dimensjonene i relasjonskompetansen (2012, s. 16).

Relasjonskompetansehjulet har tre overordnede dimensjoner; menneskeinteresse, tillit og emosjonell modenhet. De øvrige dimensjonene er støttedimensjoner for de tre.



Figur 3: Relasjonskompetansehjulet. Kilde: Spurkeland, 2012, s. 16.

Mennesker opplever eksistens gjennom at andre ser oss, sanser oss, svarer og respekterer oss (Lysebo & Bratt, 2022, s. 13). Menneskeinteresse er første dimensjon i relasjonskompetansehjulet. Det representerer inngangsporten til å få kontakt og knytte relasjoner, og utgjør et premiss for å komme i dybden av relasjonskompetansen (Spurkeland, 2012, s. 23). I barnehagen har den voksne et profesjonelt ansvar for å ta kontakt og vise interesse og positiv nysgjerrighet ovenfor barn, foreldre og kolleger. At den voksne har evner, holdninger og ferdigheter innen relasjonelt initiativ, er avgjørende for relasjonsbygging (Lysebo & Bratt, 2022, s. 17). Trygge, varme og tillitsfulle relasjoner legger til rette for tillit, vekst og utvikling hos barn. Barna trenger voksne som anerkjenner deres behov og gir omsorg, trøst og følelsesmessig nærhet.

Bae (1992) hevder at anerkjennende relasjoner «gir rom for å uttrykke både likhet og ulikhet, gir mulighet for å vise nærhet og innlevelse parallelt med å uttrykke avgrensning og forskjellighet» (1992, s. 38). Anerkjennelse er dermed et mangefasettert fenomen som går ut over å handle bare om enkle kommunikasjonsmåter. Det må heller ses på som en grunnleggende holdning som inkluderer mange væremåter. Et sentralt moment i anerkjennelse er at «den andre» eier sin egen opplevelse (Schibbye, 1988). Det forstår jeg som at den voksne i barnehagen må møte barns opplevelser med en forståelse av at barnet kan ha tanker om og intensjoner med egne handlinger som den voksne må respektere. Schibbye (1988) peker på at væremåter som kjennetegnes ved lytting, bekreftelse, åpne og undrende spørsmål og innlevelse kan bidra til en anerkjennende atmosfære i barnehagen. Anerkjennelse har grobunn når relasjonene er dialektiske; det vil si at de som inngår i relasjonen påvirker hverandre. I en relasjon vil det man gjør mot seg selv reflekteres utover i relasjonen til andre, og det man gjør mot andre vil reflekteres tilbake til en selv (Bae, 1992). Da skapes forestillinger om hvem man er i møte med andre, og det blir en del av individets opplevelse av seg selv. Andre mennesker benyttes som kilder til å utvikle egen selvoppfatning (Spurkeland, 2012, s. 257).

Relasjoner kan ha ulike kvaliteter. Positive relasjoner gir grobunn for trygghet, vennlighet og hjelpsomhet. Respektrelasjoner preges av at de involverte har respekt for hverandres roller og har en korrekt og formell tone seg imellom. Men de involverte investerer ikke følelser i hverandre. I vennlighetsrelasjoner viser de involverte at de liker hverandre, er vennlige og følelsene er koblet på. Relasjonen er preget av lojalitet og tillit. I vennskapsrelasjoner har de involverte høy tillit til hverandre, og relasjonen er preget av positive følelser og sterke bånd. (Lysebo & Bratt, 2022). I barnehagen finnes alle disse relasjonskvalitetene, men det er ønskelig at relasjoner mellom voksen og barn skal ha kjennetegn fra vennlighets- og vennskapsrelasjonene der det følelsesmessige aspektet er involvert. Negative relasjoner preges av manglende tillit, kulde, lite vennlighet, slitasje, irritasjon og konflikter (Lysebo & Bratt, 2022). Slike relasjoner truer et godt og utviklende miljø i barnehagen.

Tillit og emosjonell modenhet utgjør de tyngste komponentene i relasjonskompetanse, og de er tett vevd inn i hverandre (Spurkeland, 2012). Rammeplan for barnehagen forplikter de voksne til å gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre. I tillegg skal barnehagen aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hargreaves (1996) definerer tillit som tiltro til et annet menneskes pålitelighet i den forstand at dette mennesket er rettskaffent og kjærlig. Det fordrer en følelse mellom mennesker som gjør at de kan stole på hverandre. Tillit er ikke en statisk størrelse, - den er i kontinuerlig bevegelse. Tillit utgjør grunnmuren i relasjonen, og den må bygges stein for stein gjennom gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser (Lysebo & Bratt, 2022, s. 26).

Mennesker interagerer med alle de omgås og blir en del av et emosjonelt kaos av kryssende følelser (Spurkeland, 2012, s. 258). Gjennom øyekontakt, ordveksling, kroppskontakt og skriftlig kontakt oppstår følelser som angår andre mennesker (2012, s. 258). Emosjoner påvirker oss bevisst eller ubevisst, og de styrer handlingene våre, preger forventningene våre, styrer stemningen i rommet og åpner eller lukker bevisstheten vår om oss selv (Lysebo & Bratt, 2022, s. 29). Det er avgjørende at de voksne i barnehagen har kompetanse i å forstå hvordan emosjoner påvirker samspillet med barn slik at de klarer å legge til rette for en stemning der hver enkelt opplever at de blir sett og forstått (2022, s. 29). De voksne er modeller for hvor stor plass emosjoner kan få og hvilke følelser det er naturlig å vise. For å opptre emosjonelt modent må den voksne benytte følelser og sanser for å se, høre og kjenne etter hva som skjer.

Heideggers begrep «væren- i- verden» hentyder til at mennesket påvirker og påvirkes av sine omgivelser (Heidegger i Ødegård, 2014, s. 204). En del av begrepet rommer sinnsstemningens betydning for menneskers omgang med verden. Jeg forstår stemning som noe som oppstår i mennesket og som påvirkes og utløses av ulike faktorer i omgivelsene. Samtidig kan stemningen finnes i mennesket uten at det er oppmerksomt på det. Det er derfor vanskelig å ha kontroll på. «En «stemning» forteller mennesket om hvordan det har det i øyeblikket, og hvordan det kommer til å ha det i nær framtid. Dette preger menneskets omgang med verden» (Ødegård, 2014, s. 2017). Stemningen i ei barnegruppe, hos enkeltbarn eller hos den voksne vil prege hvordan de forholder seg til hverandre og hva slags stemning som får dominere i disse situasjonene. Det vil videre påvirke hvordan ulike situasjoner som oppstår blir løst.

Mens relasjonen mellom voksne i utgangspunktet er gjensidige, balanserte og symmetriske, har relasjonen mellom voksne og barn en asymmetri idet barn ikke har samme ansvar i relasjonen som den voksne. I en pedagogisk relasjon må den voksne ta ensidig og eksklusivt ansvar for at makt, godhet, beskyttelse, omsorg og uegennyttig intensjon preger relasjonen uavhengig av barnets bidrag (Sævi, 2014). Den voksne har ansvar og makt i relasjon til barn, og den voksnes væremåte og handlinger kan ha vesentlig betydning for barns utvikling og dannelse. For eksempel kan den voksne i relasjonen være oppmerksom eller fjern, anerkjennende eller nedvurderende, humørfyllt eller dyster, tydelig eller autoritær. Hvilke valg man tar som voksen påvirker barns oppvekst (Sævi, 2014).

Roller som voksenperson og hjelper for barn kan stadig forbedres.

Samspillkompetansen er dynamisk, og gjennom møte med den enkelte må man anvende kunnskap man har om den man møter, om seg selv og om situasjonen man møtes i. Da kan man oppdage at kvaliteten ved relasjonskompetansen kan styrkes på ulike områder i møte med enkeltpersoners historie. Det gjør at man stadig utvikles i rollen som voksen og hjelper (Aasen, 2022).

3.3 Utvikling av yrkeskompetanse

Helhetlig yrkeskompetanse omfatter både den håndverksmessige, teknisk- faglige og metodiske kompetansen som det er behov for i yrket i tillegg til en mer allmenn kompetanse knyttet til samarbeid og kommunikasjon, det vil si evner det er behov for i alle yrker (Haaland & Nilsen, 2020, s. 9). Problemstillinga jeg har valgt, stiller spørsmål ved hvordan lærlinger opplever at de utvikler kompetanse som varme og tydelige voksne.

3.3.1 Kompetanse og yrkeskompetanse

I overordnet del av Kunnskapsløftet defineres kompetanse som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Definisjonen har et tydelig helhetlig perspektiv. Den hentyder til at både individet, fellesskapet og faget skal ivaretas som grunnlag for utvikling (Haaland & Nilsen, 2020, s. 14). Når definisjonen tydeliggjør at man må mestre utfordringer, forstår jeg det som å håndtere utfordringer som både hverdags- og arbeidsliv byr på. Når utfordringer og oppgaver søkes løst i både kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, forstår jeg det som at man må evne å bruke det man har lært i situasjoner eller sammenhenger som ennå ikke er erfart eller kjent. Det kan handle om å bli kjent med et nytt barn i barnehagen, der man må støtte seg på kunnskaper, erfaringer og ferdigheter man har og tilpasse det i møte med det nye barnet. Når definisjonen på kompetanse også innehar evne til forståelse og kritisk tenkning, handler det i yrkesfag om å kunne begrunne valg ut fra arbeidets faglige hensikt og samtidig kunne reflektere rundt og vurdere kvaliteten på en tjeneste i et bærekraftig samfunnsperspektiv (Haaland & Nilsen, 2020, s. 14). Dette gir en bred kompetanse ut over å ha løsrevet kunnskap og enkeltferdigheter på visse områder. Kompetansen omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å utvikle yrkeskompetanse (2020, s. 14). Hiim (2020) forklarer yrkeskompetanse som en fellesbetegnelse på kunnskaper, ferdigheter og holdninger, der «kunnskaper dreier seg om det som kan verbaliseres gjennom en form for teori, mens ferdigheter dreier seg om det utøvelsesmessige og motoriske. Holdninger omhandler på sin side yrkesetiske verdier

og arbeidsmoral» (Hiim, 2020, s. 49). Haaland og Nilsen (2020) lanserer begrepet helhetlig yrkeskompetanse som en fellesnevner for yrkesspesifikk fagkompetanse og nøkkelkompetanse (2020, s. 9). Yrkesspesifikk fagkompetanse hentyder til det tekniske og håndverksmessige som er typisk for fagfeltet som lærlingene skal praktisere i, mens nøkkelkompetanse er mer generell og knyttet til blant annet lærlingers sosiale, personlige og kognitive kompetanse (Freudinger i Haaland & Nilsen, 2020).

3.3.2 Personlig kompetanse

Greta Marie Skau (2017) skiller ikke mellom sosial, personlig og kognitiv kompetanse, men innlemmer dem i det hun kaller personlig kompetanse. Hun henviser til at begrepet kompetanse stammer fra den latinske betegnelsen *competentia*, som betyr sammentreff eller skikkethet. Hun hevder videre at det å være kompetent kan bety to ting:

1. At noen i kraft av sin stilling har rett eller myndighet til å gjøre noe
2. At noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål

Skau (2017) oppsummerer kompetanse til å utgjøre et samlebegrep for kvalifikasjoner vi trenger i møte med alle livets oppgaver (2017, s. 57). Profesjonell kompetanse består i å ha nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke (2017, s. 57). Skau hevder at kompetansebegrepet ofte splittes opp på ulike måter. I profesjonsutdanningene skapes dette skillet mellom teori og praksis, der det opereres med ulike kompetanseformer på de to områdene. Hun hevder at denne oppdelinga har en viktig svakhet; det usynliggjør det personlige aspektet ved kompetansen (Skau, 2017, s. 58). Denne svakheten opplever hun som spesielt alvorlig når man skal arbeide med mennesker. I dette arbeidet møtes mennesker i en relasjon som har både faglige og personlige aspekter ved seg. Derfor har Skau (2017) laget en modell som tar på alvor den personlige kompetansens betydning for å inneha profesjonell kompetanse sammen med teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2017, s. 59).



Figur 4: Modell for profesjonell kompetanse. Kilde: Skau, 2017, s. 59.

I denne modellen henviser teoretisk kunnskap til faktakunnskap og forskningsbasert viten. Teoretisk kunnskap kan være upersonlig og allmenn, bearbeidet eller utenat lært, dyptgående eller overfladisk. Denne formen for kunnskap foreldes relativt raskt. I barne- og ungdomsarbeiderfaget er kunnskap om oppdragsstiler og modeller til hjelp i konfliktløsning eksempler på teoretisk kunnskap (Skau, 2017, s. 58- 59).

Yrkesspesifikke ferdigheter hentyder til praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som brukes i utøvelsen av bestemte yrker. Denne kunnskapsformen er hovedsakelig praktisk, teknisk og metodisk, men den kan ikke stå alene. En yrkesutøver må også ha teoretisk innsikt i fagområdet han tilhører og kjennskap til lovverket som regulerer det. I tillegg bør en yrkesutøver utvikle personlig kompetanse, som samarbeid og pålitelighet, for å lykkes i arbeidet (Skau, 2017, s. 60).

Personlig kompetanse står på den tredje siden av kompetansetrekanten. Den handler om hvem vi er som personer og hvem vi lar andre få være i samspill med oss. Denne kompetansen tar lengst tid å utvikle og er samtidig vanskeligst å beskrive. I yrker der arbeid med mennesker er et hovedanliggende, er personlig kompetanse ofte avgjørende for hvor langt man vil nå med sine teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter. Vi utvikler vår personlige kunnskap gjennom erfaringer og fortolkninger, og refleksjoner rundt disse. Det bidrar til å skape forståelse. Personlig kompetanse er unik og uløselig knyttet til sin bærer, men den kan formidles og deles med andre. Vi bruker vår personlige kompetanse i både private og profesjonelle sammenhenger, om enn på ulik måte (Skau, 2017, s. 61). Skau stiller imidlertid spørsmålstegn ved at mennesker er redskaper i møte med andre (2017, s. 49). Hun hevder at det blir vel teknisk å omtale personlig kompetanse på denne måten. Ved å tingliggjøre det personlige, tar vi bort noe av det relasjonelle i disse møtene mennesker imellom (Skau, 2017, s. 49).

3.3.3 Mesterlære

Mesterlære som læringsform blir beskrevet ved hjelp av fire hovedtrekk. Ved å delta i et praksisfellesskap med faglig og sosialt fellesskap som kjennetegn, tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets ferdigheter, kunnskaper og verdier (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Når barne- og ungdomsarbeiderlærlingene deltar i praksisfellesskap i barnehagen, gis de muligheter til å tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og verdier som fagarbeiderne modellerer for dem. Min antagelse er likevel knyttet opp mot en desentrert forståelse av mesterlæren, der elevens deltagelse i praksisfellesskapet er en avgjørende faktor for å utvikle kompetanse på fagområdet. En betraktelig del av kompetansen som eleven tilegner seg, overleveres uten at det blir gjort verbalt. Et annet hovedtrekk ved mesterlæren handler om å tilegne seg faglig integritet gjennom ferdighetstilegnelse (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Et tredje hovedtrekk er læringen som skjer gjennom handling (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Lærlingene gis anledning til å observere og imitere rollemodellene de møter i barnehagen. Et siste hovedtrekk er evalueringa som hovedsak finner sted i arbeidssituasjoner der lærlingen prøver ut ferdigheter og mottar tilbakemeldinger på måten arbeidet utføres på. Verdien av praksis har blitt mer fremhevet de senere årene i og med at det blir ansett som viktig at elevene blir innviet i den yrkesspesifikke kunnskapstradisjonen og får førstehånds erfaringer med de yrkesoppgavene de senere skal utføre (Nielsen & Kvale, 1999, s. 9).

Etter århundreskiftet har det blitt mer vanlig å se på mester- lærlingrelasjonen som et kjennetegn på gode læringssituasjoner (Lauvås & Handal, 2014, s. 121). I Skandinavia har mesterlære vært lansert som en motsats til den akademiske opplæringen som har preget praktisk opplæring de siste hundre årene (2014, s. 122). I læringssituasjoner der nybegynnere i faget dyktiggjøres ved å delta i et fellesskap sammen med kompetente personer som praktiserer et yrke, foregår også veiledning. Da er det ikke tilstrekkelig at mesteren i faget viser og forklarer, men lærlingen må også få prøve- og bli korrigert. Mesteren vet hvordan arbeidet skal utføres, og viser det i praksis. Men mesteren, som også er veileder i dette arbeidet, skal avpasse progresjon i læringsprosessen til nybegynnerens utvikling (2014, s. 124). Veiledningen skal knyttes til nybegynnerens suksess og utfordringer og dens nåværende forståelse og reaksjon på mesterens instruksjon. Her utgjør refleksjon en del av opplæringen. Refleksjon har, ifølge Høyer (2012, s. 284), elementer av betraktning, gjennomtenkning, vurdering og revurdering i seg.

Bedrifter som har ansvar for opplæring av lærlinger, skal rent formelt utnevne en veileder som påtar seg et ansvar for å legge til rette for og bidra til at nybegynnerens opplæringsbehov blir ivaretatt. Veilederne omtales som faglige ledere, og det stilles kompetansekrav til de som skal ha denne rollen. For eksempel må de selv ha fag- eller svennebrev i faget de utøver eller minimum 6 år med relevant erfaring, og de må gjennomføre et todagers kvalifiseringskurs i regi av fylkeskommunen (Trøndelag fylkeskommune, 2022).

3.3.4 Dreyfus og Dreyfus` fem stadier av ferdighetstilegnelse

Den kompetansen vi trenger for å utøve et yrke er ikke medfødt, - den må læres (Dreyfus & Dreyfus, 2012). Barn og unge lærer ved å prøve seg fram gjennom å etterligne de som er dyktigere. Det er også grunnelementet i mesterlæren, omtalt i avsnitt 3.3.3. I sin forskning fant Dreyfus og Dreyfus (2012) noen mønstre som var typiske for hvordan mennesker utviklet ferdigheter, og utviklet en stadiemodell med fem stadier som mennesket gjennomgår når nye ferdigheter skal erverves. Stadiene kalles nybegynner, avansert nybegynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert (2012, s. 425). Dreyfus og Dreyfus poengterer at ikke alle når ekspertnivå, og selv om man kan nå dette nivået på ett felt, er det mange områder man ikke når dette stadiet. De følgende stadiumbeskrivelsene støtter seg på Dreyfus og Dreyfus sin stadiemodell (2012, s. 423-434).

Første stadium: Nybegynner

I dette stadiet læres regler og prosedyrer som inngår i faget og som er kontekstuavhengige. For en barne- og ungdomsarbeider kan ulike rutiner og rekkefølger som skal gjennomføres i løpet av dagen være eksempler på ferdigheter som erverves på dette stadiet. Også hvordan man utfører bleieskift eller dekker på bordet er ferdigheter som ikke nødvendigvis krever avkodning av konteksten det oppstår i.

Andre stadium: Avansert nybegynner

Nå klarer nybegynneren i yrket i større grad å benytte sin erfaring for å håndtere situasjoner som oppstår. Den avanserte nybegynneren har erfart at barns gråt ikke alltid betyr det samme, og klarer å skille mellom hvilke behov gråten er et uttrykk for. Nå er det erfaring fra virkelige situasjoner den avanserte nybegynneren støtter seg på når han utvikler og benytter ferdighetene, i større grad enn det som sies med ord.

Tredje stadium: Kompetent utøver

Med mer erfaring ser den kompetente utøver at det er mange situasjoner, både kontekstuaavhengige og situasjonsbestemte, som kan løses på ulike måter. Her må utøveren ta valg og stå for det. Den kompetente utøveren ser at det er mange faktorer å ta hensyn til når valg skal tas. Det kan være vanskelig for kompetente personer å ha den nødvendige oversikt og helhetsbilde for å kunne prioritere hendelser etter hensiktsmessig rekkefølge. En person som befinner seg på dette stadiet benytter problemløsningsstrategier i møte med nye og ukjente situasjoner. Han støtter seg til dels ukritisk på tillærte regler og rutiner- og resonnerer og konkluderer ut fra det. Den kompetente utøver blir gjerne følelsesmessig engasjert og føler ansvar for valg han tar og hvilke konsekvenser de får.

De to høyeste ferdighetsnivåene skiller seg fra de tre første ved at de kjennetegnes av en hurtig, engasjert form for atferd. Jeg vil kort nevne de to siste stadiene. De er ikke aktuelle som mål for lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget, selv om man tidvis kan se elementer av slik atferd på enkeltområder hos en fagarbeider i tidlig fase av kompetanseutviklinga.

Fjerde stadium: Kyndig utøver

Grundig, gjennomtenkt atferd forekommer fortsatt hos en kyndig utøver, om enn mer sjelden på dette nivået. Utøveren er erfaren, og makter å prioritere hvilke elementer i situasjonene som skal få størst fokus. Den kyndige involverer seg dypt, og støtter seg på erfaringer fra lignende situasjoner og gjenkjenner ulike strategier som ble valgt med hell da. Han bruker sin intuisjon som er tilegnet over tid gjennom kunnskapstilegnelse og erfaring. Den kyndige støtter seg på grunnleggende kunnskaper og erfaring når han gjør prioriteringer, og analyserer hva han bør gjøre.

Femte stadium: Ekspert

Med støtte i innsikt og erfaring, vet en ekspert som regel hva han skal gjøre (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 432). Ekspertens ferdigheter har blitt en del av han, og han vet ut fra egen dømmekraft og erfaring hvordan yrkessituasjonene bør løses. Tenkning og refleksjon over situasjoner er innlemmet som en del av overveielene eksperten gjør før han handler. Eksperten baserer seg på kunnskaper, erfaringer, intuisjon og dømmekraft som ikke lar seg verbalisere, men som munner ut i modne og erfarne beslutninger.

Ut fra beskrivelsene av stadiene til Dreyfus og Dreyfus (2012) er det forventet å finne lærlinger som er i sitt første og andre år i bedrift hovedsakelig i første og andre fase av ferdighetstilegnelsen.

4.0 Metode

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å finne ut hva lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget opplever at de håndterer og utfordres av i arbeidet med å være varme og tydelige voksne for barn i barnehagealder, og hvordan programfaglærere og veiledere støtter opp om utviklinga av denne kompetansen. I dette kapitlet vil jeg først forankre masterprosjektet mitt vitenskapsteoretisk ved å sette det i et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv. Videre beskriver jeg hva som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet som er den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å besvare prosjektets problemstilling. Så gjør jeg rede for valg av informanter og beskriver

prosessen med å utvikle intervjuguider, generere data og klargjøre dataene for analyse. Deretter gjør jeg rede for min valgte analysestrategi. Avslutningsvis vil jeg si noe om prosjektets metodiske inngang sett i forhold til sentrale kvalitetskriterier for forskning: pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. I tilslutning til dette vil min egen forforståelse og forskningsetiske betraktninger inngå.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for min forskning er inspirert av fenomenologi og hermeneutikk. Begge retningene er opptatt av det subjektive, det vi tenker, kjenner, opplever og erfarer (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 95).

Ordet fenomenologi kommer fra gresk og betyr «læren om det som viser seg» (2020, s. 95). Fenomenologien har fokus på å beskrive fenomener som vekker interesse. Samtidig setter fenomenologisk inspirert forskning søkelyset på hvordan menneskers forståelse av verden oppstår i interaksjon med andre (Ringdal, 2018, s. 54). I lys av dette anser jeg min forskning som fenomenologisk fordi jeg ønsker å finne ut hva lærlingene opplever at de håndterer og hva de synes er utfordrende ved å være varme og tydelige voksne i barnehagen. I tillegg ønsker jeg å få innsikt i opplevelsene yrkesfaglærere i barne- og ungdomsarbeiderfaget og veiledere i praksisfeltet har av hva lærlingene mestrer og utfordres av i voksenrollen.

Hermeneutikk hentyder til tolkning, forklaring, oversettelse (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 79). Som forsker har jeg en forforståelse som ligger til grunn for det jeg tolker og observerer i møte med informantene. Det farger måten jeg stiller spørsmål på i intervjuene, tolkninger jeg gjør, hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stiller og hvordan samtalen forløper i intervjusituasjonen. Jeg arbeider selv som programfaglærer i barne- og ungdomsarbeiderfag i tillegg til at jeg har mange års erfaring fra arbeid i barnehage og barneskole. Forforståelsen og eventuelle fordommer jeg har tilegnet meg bør jeg være bevisst på hvis forskningen skal gi ny forståelse (Nilsson, 2007). Forståelse er imidlertid en grunnleggende dimensjon i hermeneutisk metodologi fordi man ønsker å oppnå mening med og forstå det fenomenet som studeres (Nilsson, 2007). Når jeg ønsker å finne ut hva lærlinger, yrkesfaglærere og veiledere opplever at lærlinger håndterer og utfordres av i arbeidet med å være en varm og tydelig voksen, utgjør opplevelsene og tolkninger hos den enkelte informant prosjektets empiri. Det gjør at dette masterprosjektet har rot i både hermeneutisk og fenomenologisk tenkning.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative forskningsmetoder er mangefarvede og preger på ulikt vis de ulike vitenskapene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Ved kvalitativ forskning interesserer man seg gjerne for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles (2012, s. 11). Problemstillinga jeg har valgt gir føringer for hvilke metoder jeg ønsker å benytte. At forskningen har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, påvirker valg av metode. Det er hensiktsmessig å benytte kvalitative forskningsmetoder når det er aktørenes perspektiv i form av opplevelser og erfaringer jeg ønsker å få tak i (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitative metoder er mer fleksible og tillater mer spontanitet mellom informanten og meg som forsker (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Det kan bidra til at jeg får tilgang til informantens erfaringer, opplevelser og fortolkninger når det gjelder hva lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget opplever som håndterbart og utfordrende i rollen som varme og tydelige voksne.

Jeg valgte å benytte semistrukturerte forskningsintervju for å generere forskningsmaterialet til denne masteroppgaven. Når data genereres, går jeg som forsker i dialog med forskningsmaterialet, og funn utledes (Braun & Clarke, 2022, s. 35-36). Som forsker påvirker og velger jeg hvilke temaer som kan gi mening til det jeg vil finne ut. Når data samles inn, er ikke forskerens subjektivitet til stede på samme måte. Ved semistrukturerte intervju benyttes åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å svare utfyllende og i dybden på områder der han har mye å fortelle. I løpet av intervjuet kan det også komme fram momenter som forskeren ikke har tenkt på som aktuelle, men som viser seg relevante for forskningen (Postholm, 2010, s. 36). Det finnes ingen fasitsvar på det jeg ønsker å undersøke. Dermed blir det informantenes opplevelser, erfaringer og fortolkninger som jeg må støtte meg på for å finne svar på problemstillinga.

4.3 Utvelgelse og presentasjon av informanter

For å nærme meg svar på problemstillinga «Hva opplever lærlinger at de håndterer og utfordres av i arbeidet med å være autoritative voksne, og hvordan kan yrkesfaglærere og veiledere støtte deres kompetanseutvikling?» har jeg valgt å intervju aktører som har en rolle i dette arbeidet. Dermed ble både lærlinger, programfaglærere som underviser i barne- og ungdomsarbeiderfaget og veiledere for lærlinger i deres læretid informanter i forskningsprosjektet. Oppgaven avgrenses til ungdommer som er lærlinger i barnehage, og forskningen baserer seg i stor grad på lærlingers opplevelse av egen kompetanseutvikling i møte med praksisfeltet.

Lærlingene er sentrale informanter i dette forskningsprosjektet. De har opplæringen i Vg2 friskt i minne og har samtidig kjent på hva som kreves av dem i det praktiske arbeidet når det gjelder voksenrollen. De tre lærlinginformantene er i alderen 17 – 20 år og av begge kjønn. Lærling 1 arbeider på ei småbarnsavdeling der flere barn har spesielle behov. Lærling 2 arbeider også på småbarnsavdeling, mens lærling 3 nylig startet på storbarnsavdeling etter å ha vært en periode sammen med småbarn. På storbarnsavdelingen har flere barn atferdsutfordringer.

Jeg ønsket å få programfaglærere i barne- og ungdomsarbeiderfaget i tale, fordi de kan si noe om hvordan de forbereder Vg2- elevene til å gå inn i voksenrollen, blant annet ved hjelp av ulike arbeidsmetoder og om skole og bedrift samarbeider om denne opplæringen. I videre omtale av programfaglærerne blir de kalt henholdsvis programfaglærer 1 og 2. I tillegg har veiledere til lærlingene opplevelser av og erfaringer med hvor forberedt lærlingene er til å gå inn i denne rollen, og kan si noe om dette. Veiledernes uttalelser blir også skilt ved at de får kodenavnene veileder 1 og veileder 2.

Problemstilling og tema i forskningsprosjektet mitt etterstreber å være praksisnær. Når man skal velge ut intervjudeltagere bør man velge informanter som vil kunne svare på ulike elementer som har med problemstillinga å gjøre på en reflektert måte (Tjora, 2021). Jeg valgte å intervju flest lærlinger fordi deres opplevelser og erfaringer er sentrale for å svare på problemstillingens første del. Yrkesfaglærerne og veilederne uttaler seg om hvordan de bidrar til elevens og lærlingens kompetanseutvikling på det valgte undersøkelsesområdet. I det videre utdyper jeg hvordan utvelgelsen av informanter foregikk.

Jeg vil starte med lærlingene. Skolen der jeg arbeider rekrutterer lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget både i egen og tilgrensede kommuner. For å minske sjansen for at jeg hadde vært faglærer til lærlingene som ble invitert til å delta i intervju, valgte jeg å henvende meg til en nabokommune som også tilbyr Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag. For å avgrense problemstillinga, valgte jeg å rekruttere lærlinger som har barnehagen som arbeidssted. Jeg tok kontakt med styrerne i både kommunale og private barnehager i nabokommunen og spurte om de hadde lærlinger dette året. Etter en kort prat om hva min henvendelse gjaldt, sendte jeg et informasjonsskriv som var utarbeidet til aktuelle informanter slik at styreren kunne gi det til lærlingen (Vedlegg 4). Jeg fikk negativt svar fra tre barnehager og positivt svar fra en. I barnehagen som svarte ja fortalte styreren at de hadde voksenrolle som satsningsområde dette barnehageåret og at temaet jeg ønsket å forske på var midt i blinken for det de var opptatt av. Styreren ønsket å motivere lærlingene til å delta, og jeg fikk positivt svar et par dager etterpå. Den tredje lærlingen ble rekruttert fra egen kommune. Jeg henvendte meg til styrer i en barnehage der jeg visste at de hadde en lærling som hadde arbeidet som vikar i et par år før lærlingetida. Denne lærlingen kjente jeg litt fra før fordi hun har gått Vg2 på skolen hvor jeg arbeider, men hun hadde en annen programfaglærer. Hun samtykket til å delta i intervju. Jeg utformet et skriv med informasjon og vedlagt samtykkeskjema som var stilet til alle tre gruppene av informanter (Vedlegg 4).

Programfaglærerne som arbeider på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag er den andre gruppen informanter som ble rekruttert. De ble kontaktet direkte via spørsmål i en telefonsamtale. De takket ja til å være informanter etter å ha sett informasjonsskrivet jeg hadde utarbeidet og sendt dem på e-post. Disse to er ikke kolleger av meg, men arbeider ved to ulike videregående skoler i samme fylke. De kjenner ikke lærlingene som stilte som informanter i forskningsprosjektet mitt. Dermed bidro jeg til å sikre informantene anonymitet samt innhente data fra flere skoler som kan gi større bredde i erfaringer når det gjelder oppfølging innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Veilederne er den tredje gruppen og de ble rekruttert ved at jeg sendte e-post til barnehager i egen kommune med spørsmål om de hadde noen som fungerte som veileder for lærlinger, enten nå eller tidligere. I e-posten fortalte jeg kort om forskningsprosjektet og la ved informasjonsskrivet jeg hadde utarbeidet. Jeg fikk positivt svar fra to barnehager, og de la ved kontaktinformasjon direkte til de aktuelle veilederne. Når veilederne ble rekruttert fra egen kommune, kunne det blitt utfordrende med eventuell lojalitet til den videregående skolen slik at det ville påvirket svarene de ga. Men når jeg så navnene på veilederne, kunne jeg forsikre meg om at jeg ikke hadde noen tett binding til dem som praksisveiledere for Vg2- elevene i faget yrkesfaglig fordypning. Dermed kunne de innlemmes som informanter i forskningsprosjektet.

Informasjonsskrivet angående deltagelse i dette prosjektet ble formulert på generell basis slik at det passet for alle de tre rollene jeg ønsket å ha som informanter. Jeg benyttet et forslag som NTNU hadde laget som utgangspunkt, men med nødvendige justeringer slik at det skulle gi nødvendig og tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Samtykkeskjema lå vedlagt informasjonsskrivet til alle informantene, og jeg fikk dem tilbake med underskrift i forkant av intervjuene.

4.4 Utvikling av intervjuguidene

Jeg utarbeidet tre intervjuguides som var spesifikke for den rollen informantene hadde. Dermed ble guiden til lærlingene, programfaglærerne og veilederne ulike, men tematisk gjenspeilet de det problemstillinga setter søkelys på. Intervjuguiden til lærlingene ble utviklet først (Vedlegg 1). Den ble testet ut via et prøveintervju med en lærling. På bakgrunn av dette ble det gjort justeringer for å gjøre språket i noen spørsmål mer tydelig, og spørsmål som lignet på hverandre ble slått sammen. I tillegg justerte jeg et par spørsmål slik at det skulle bli enklere for lærlingen å forstå hva jeg egentlig spurte om.

Jeg intervjuet lærlingene før jeg ferdigstilte intervjuguidene til programfaglærere (Vedlegg 2) og veiledere (Vedlegg 3). Dette for å ha frihet til å la lærlingenes stemme danne utgangspunkt for hva jeg ville spørre de andre informantene om. De to andre intervjuguidene ble formulert ut fra hva lærlingene formidlet i intervjuene. For eksempel fortalte en lærling at hun utfordres av foreldresamarbeid, og da ble det et poeng å stille programfaglærerne og veilederne spørsmål om hvordan de arbeider med å forberede og trygge elevene og lærlingene på denne kompetansen.

Når jeg velger å bruke tre ulike roller med hvert sitt perspektiv, vil jeg kunne få til dels mange og ulike svar på hva lærlinger håndterer og utfordres av i rollen som varme og tydelige voksne. Ettersom det er den enkelte informants opplevelser og erfaringer som etterspørres, kan det gjøre svarene relativt ulike. Dette utfordrer en sammenstilling av det informantene forteller fram mot å konkludere, men samtidig åpner det opp for å få uttalelser som utvider perspektivene på hva som utvikler og begrenser lærlingers vei mot å framstå som varme og tydelige voksne for barn.

I intervjuguidene ble problemstillingen brutt ned til flere delmål som dannet utgangspunkt for spørsmålene jeg stilte informantene. I tillegg laget jeg ei stikkordsliste med punkter jeg opplevde som viktig å få belyst. Jeg hadde mailkontakt med lærlingene og veilederne i forkant av intervjuet der vi ble enige om et tidspunkt for gjennomføring som passet for begge parter.

4.5 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført individuelt. Begrunnelsen for å velge individuelle intervju ligger i at jeg ønsker å få tak i den enkeltes stemme når det gjelder opplevelser og erfaringer knyttet til lærlingens vei mot å bli en varm og tydelig voksen. Jeg ville at den enkelte skulle kunne fortelle om sine opplevelser innenfor trygge rammer. Intervjuene av tre lærlinger, to programfaglærere og to veiledere ble gjennomført i perioden 24. november 2022 til 23. januar 2023. Ved alle intervjuene fikk vi sitte alene på et rom eller kontor. Informantene hadde reservert dette fordi det ble tematisert når jeg henvendte meg til dem for å avtale tidspunkt for intervju. Intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplasser og på dagtid med unntak av en programfaglærer, der intervjuet ble gjennomført på informantens hytte på kveldstid. Intervjuene med lærlingene tok kortest tid, fra 28 til 36 minutter. Intervjuene med veilederne hadde en varighet på 36 til 42 minutter, mens programfaglærerne snakket fra 57 minutter til 1 time og 37 minutter.

Informantene hadde via informasjonsskrivet blitt informert om at jeg kom til å bruke lydopptak i intervjuet. Ved å skrive under samtykkeskjemaet ga de samtidig tillatelse til bruk av lydopptaker. Dette ble også tematisert ved intervjuets start, og jeg brukte mobiltelefonen til dette. Appen som jeg brukte kalles «lydopptaker». Jeg hadde testet ut bruk av lydopptakeren på mobiltelefonen i forbindelse med et prøveintervju, og visste at det fungerte. Bruk av lydopptak gjorde at jeg som intervjuer i større grad kunne være til stede i intervjusituasjonen og ha fokus på informanten i tillegg til at det ga meg mulighet til å bruke lydopptakene aktivt i etterkant, - både under transkribering, koding og analyse.

Det fysiske rommet kan ha betydning i samtalen mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, lå forholdene til rette for at de skulle føle seg trygge ved å være i kjente omgivelser. Ved intervjuet av den første lærlingen hadde det blitt tull med reservasjonen. Det viste seg at rommet var dobbeltbooket. Den ansatte som også hadde booket rommet fant et annet sted å arbeide, så vi fikk sitte i fred etter det. Hos den ene programfaglæreren ble jeg invitert til hytta hennes for gjennomføring av intervju. Det var bare oss to i hytta, så vi fikk sitte trygt og usjenert. Ellers foregikk intervjuene uten fysiske forstyrrelser av noen art.

Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at starten av intervjuet er avgjørende for hvordan kontakten og tilliten utspiller seg og preger samtalen. Derfor la jeg energi i å skape tillit og kontakt ved å være lyttende og virke interessert og engasjert i det informantene fortalte. Dette bekrefter det fenomenologiske ståstedet for dette forskningsprosjektet idet jeg som forsker interesserer og engasjerer meg i informantenes beskrivelser og perspektiver om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguidene til de tre gruppene informanter var ikke helt like, og jeg merket at konteksten og informantenes for forståelse om temaet preget måten jeg stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål på. Det var ulikt hvor mye jeg kunne utfordre informantene, og jeg prøvde å avkode når temaet var uttømt fra informantens side. Intervjuguiden ble et godt hjelpemiddel i intervjusituasjonen fordi den ga trygghet og fokus for meg som intervjuer. Informantene var i ulik grad bekvemme med situasjonen. Lærlingene virket ubekvemme i oppstarten, men innledningsspørsmålene virket positivt på dem og gjorde at de kom i gang med praten. I tillegg var jeg bevisst på å bruke raust med anerkjennende nikk, bekræftende smil og blikk for å bidra til å skape trygghet og tillit. Min væremåte med kroppsspråk, verbale og nonverbale reaksjoner kan imidlertid prege spørsmålene og påvirke svarene, så jeg prøvde å ha en bevisst holdning til det, slik Ringdal (2018) peker på. Som avslutning på intervjuet spurte jeg hver enkelt informant om det var noe mer eller annet de ville tilføye ut over det vi hadde snakket om. Lærlingene hadde ikke det, men både programfaglærerne og veilederne uttrykte at det var et interessant og aktuelt tema å sette søkelys på.

4.6 Transkribering

Ved hjelp av transkripsjon blir muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). På den måten kan intervjuet gjøres til gjenstand for analyse. I hermeneutisk lys kalles transkripsjon for forræderi idet det transformerer den levde muntlige samtalen til en skriftlig hybrid som er konstruert etter skriftlige teksters formelle stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette er en svakhet ved transkripsjonen jeg som forsker bør være bevisst på.

Det finnes ikke noen standardprosedyrer for transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel ønsket jeg å transkribere intervjuene selv for å sikre at minst mulig av stemning, stemmeleie og ordvalg i intervjuet skulle forsvinne inn mot analysen. Kvale og Brinkmann (2015) støtter forskere som ønsker å transkribere selv fordi de da lærer mye om egen intervjustil, de reflekterer rundt sosiale og emosjonelle aspekter i intervjusituasjonen og har dermed allerede påbegynt meningsanalysen av det som har blitt sagt (2015, s. 207). På forhånd foretok jeg noen valg som ble fulgt under transkriberingsprosessen. Blant annet bestemte jeg meg for å transkribere på bokmål samtidig som at jeg ville skrive dialektord dersom disse var viktige som meningsbærende element i det som ble sagt, noe Tjora (2021, s. 186) peker på. Ved å skrive på bokmål bidro jeg samtidig til å anonymisere informantene. Empirien i dette forskningsprosjektet er knyttet til informantenes opplevelser og erfaringer, så jeg valgte å markere opphold eller pauser i samtalen med Jeg valgte å angi i parentes når informanten lo, mens ord som ble uttalt høyt eller ekstra tydelig ble uthevet med fet skrift. Ordet ehh.. som tenkeord ble brukt særlig i transkriberingen av et lærlingeintervju der lærlingen brukte det en del. Her følger eksempler på hvordan jeg utførte transkriberingen.

Jeg var jo ikke noen stor fan av å være ut i praksis, egentlig. Men jeg synes det er **veldig** stor forskjell fra å være lærling og være ute i praksis, da. Og det fikk vi på en måte litt vi fikk det ikke så klart, men vi fikk et lite innblikk i hvordan en lærling hadde det, da. Så jeg ville prøve det ut. Og det er jo sånn som andre sier, at det er noe **helt** annet.

Hehe dette blir bare verre og verre ... (flirer). Neida Vi bruker veiledningene. Der jeg tar opp spesielle situasjoner som jeg ser.

Ehhh Man må jo ha tydelige grenser. Men at det skal Jeg føler det skal tilpasses for ja, jeg synes det har mye å si på barnet, da.

Intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført. De hadde ulik varighet, fra 28 minutter til 1 time og 37 minutter. Til sammen gav intervjuene 96 sider transkribert datamateriale.

4.7 Analyseprosessen

Analysen starter med det samme forskeren går inn i forskningsfeltet (Postholm, 2010). Interesse for temaet jeg vil forske på og refleksjoner rundt dette er ledd i analysen som jeg foretar. I intervjusituasjonen er både forskningsspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene som naturlig dukker opp mens samtalen skrider fram, resultat av at jeg som forsker reflekterer underveis over hvilke svar jeg får og hva jeg vil finne ut mer om. Brinkmann og Tanggaard (2012) beskriver analyseprosessen som en bevegelse mellom å analysere, bryte ned og syntetisere (bygge opp, sette sammen), der målet er å få et overblikk over materialet, noe som gir anledning til å se nye sammenhenger som ikke var åpenbare fra starten (2012, s. 37). Det finnes mange ulike innganger til kvalitativ analyse. Mitt valg falt på å benytte stegene i Braun og Clarkes (2022) refleksive tematiske analyse. I tillegg supplerer og utdyper jeg stegene med kunnskap fra Ringdal (2018) og Tjora (2021) for å nyanse kodingen av datamaterialet.

4.7.1 Refleksiv tematisk analyse

«Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data” (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Denne analysemetoden har blitt revitalisert av forfatterne i deres nye bok om temaet, der refleksiviteten som påvirker analysen har fått plass (Braun & Clarke, 2022, s. 5). Her har betydningen av forskerens forforståelse og refleksjoner over egen påvirkning på analysen blitt innlemmet som et sentralt aspekt ved analysemetoden. Metoden er velegnet når forskeren er interessert i å finne fellestrekk i datamaterialet som etter hvert kan utgjøre tema knyttet til det problemstillingen etterspør. Tematisk analyse er ulik mange andre analysemetoder idet den kan brukes på tvers av teorier, epistemologiske posisjoner og vitenskapssyn (Braun & Clarke, 2022). Den er fleksibel i bruk, virker enkel å lære og enkel å gjennomføre. Derfor er den hensiktsmessig å bruke for meg som er uerfaren forsker innen systematisk analyse. Målet med tematisk analyse er å kunne kategorisere viktige fellestrekk ved informantenes utsagn slik at de kan representere tema som sammen er med på å besvare problemstillinga i dette prosjektet. Det bidrar til å skape orden i dataene i tillegg til at nye sammenhenger kan identifiseres (Braun & Clarke, 2022).

Braun og Clark (2022) har beskrevet seks faser som er retningsgivende for hvordan jeg kan gjennomføre tematisk analyse med dataene jeg har samlet inn. Retningslinjene angir ikke en fasit eller oppskrift, og de må tilpasses både datamaterialet og problemstillingen. Ettersom tematisk analyse har en fleksibel tilnærming til datamaterialet, tillates en ikke-lineær prosess der forskeren beveger seg fram og tilbake i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Jeg vil videre presentere hvordan jeg analyserte mine data gjennom å bruke de seks fasene til Braun og Clarke.

Phase 1:	Familiarising yourself with the dataset
Phase 2:	Coding
Phase 3:	Generating initial themes
Phase 4:	Developing and reviewing themes
Phase 5:	Refining, defining and naming themes
Phase 6:	Writing up

Figur 5: Fasene i refleksiv tematisk analyse. (Braun & Clarke, 2022, s. 35-36)

Fase 1: Å bli kjent med egne data

I denne første fasen er hovedmålet å bli kjent med dataene jeg har samlet inn. Jeg transkriberte intervjuene selv, og ble godt kjent med datamaterialet mens jeg gjorde det. Etterpå skrev jeg ut dem. På arkene skrev jeg ned notater fra intervjusituasjonen som jeg anså som viktig for analysen videre. For eksempel la jeg merke til ulike sitater som vekket interesse og som jeg markerte i teksten for å lettere finne fram til dem senere. Samtidig prøvde jeg å ikke ha særlig søkelys på detaljer fra datamaterialet i denne fasen ettersom hovedpoenget er å få en helhetlig oversikt over datamaterialet (Johannesen et

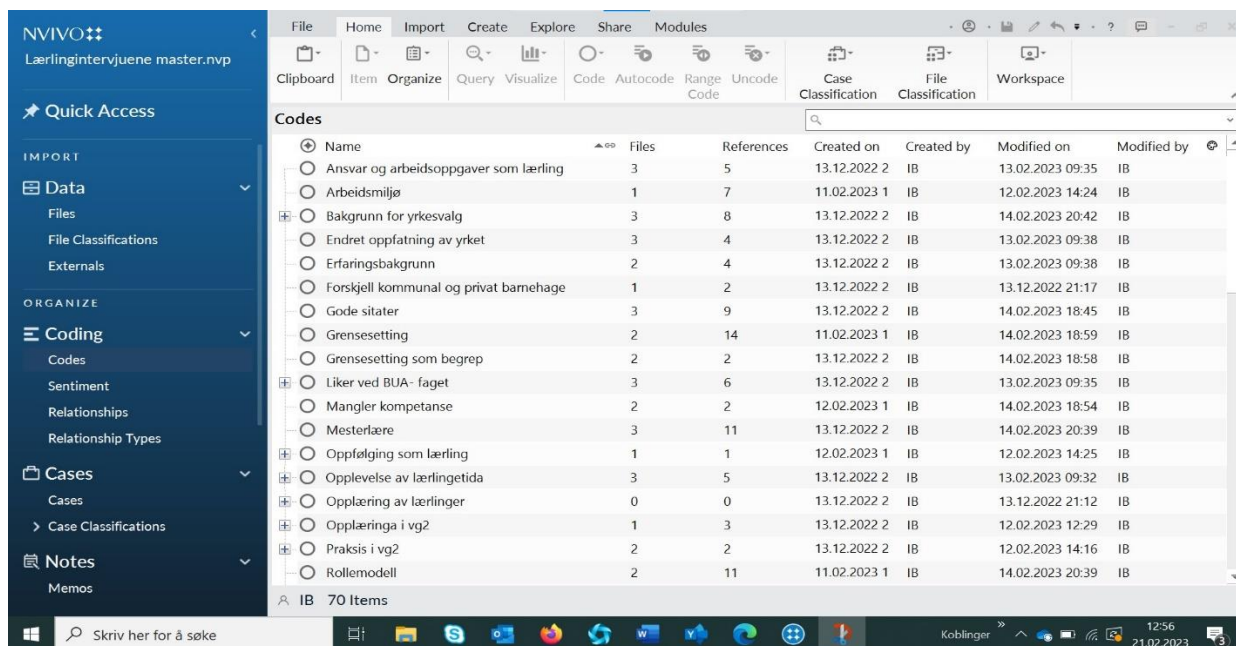
al., 2018). Jeg leste de transkriberte intervjuene flere ganger, både i papirform og som tekst på data.

Fase 2: Å kode datamaterialet

«Koder er nøkkelord som brukes på tekstsegmenter for å identifisere dem senere og eventuelt sammenligne, kontrastere og telle opp hvor framtrædende noe er» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39). Jeg valgte å starte med koding av lærlingeintervjuene parallelt med at jeg intervjuet programfaglærerne og veilederne. Hvis jeg fant koder eller uttalelser som jeg opplevde som spesielt interessante i lærlingeintervjuene, kunne jeg benytte det i intervjuene med de øvrige informantene. Jeg startet arbeidet med analysen ved å benytte en åpen, induktiv koding slik at jeg skulle klare å fange opp detaljer og nyanser i informantenes opplevelser og erfaringer knyttet til voksenrollen i barnehagen. Samtidig ønsket jeg at analysen skulle være så empirinær som mulig, og skjønnte at det ville gi et bredt utvalg av koder. Ifølge Braun og Clarke (2022) er det anledning til å operere med mange potensielle tema i denne fasen slik at alle muligheter holdes åpne. I dette stadiet av analysen ble det mange koder å håndtere, for jeg opplevde at de samme tekstsegmentene passet inn under ulike koder. Det var utfordrende å skaffe seg oversikt over de ulike kodene. I denne fasen lyttet jeg til lydfilene fra intervjuene på ny. For å komme meg videre, valgte jeg å konsentrere meg om ord og utsagn som var rettet mot hvordan voksenrollen opplevdes utført i barnehagen. Det var utfordrende å skille koder som lignet hverandre og nyanseforskjellene som lå i dem.

Mitt fokus på empirinærhet gjorde at jeg lagde datastyrt koder. Det betyr at kodene ikke var forhåndsdefinerte, men ble til ut fra informantenes uttalelser. Selv om jeg prøver å være empirinær i dette arbeidet ble kodene utviklet gjennom at jeg tolket materialet, slik Braun og Clarke (2022) viser til. Jeg fikk også mange koder med til dels stor likhet og med overlapping. Tjora (2021) anerkjenner det faktum at antallet koder har sammenheng med hvor detaljert kodinga har vært. Dermed bevarer innhold som kan bidra positivt videre i analyseprosessen.

Kodingen kan gjennomføres manuelt eller gjennom en programvare (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte å benytte programvaren NVivo til hjelp med koding og analyse. Hver av de tre perspektivene ble kodet som egne prosjekt. Figuren nedenfor gir et innblikk i hvordan programvaren ble brukt som hjelpemiddel i kodinga av lærlingeintervjuene.



Figur 6: Et eksempel på hvordan programvaren NVivo ble brukt som hjelpemiddel i koding av intervju. Kilde: NVivo.

Ved hjelp av dataprogrammet fikk jeg systematisert datamaterialet på en god og oversiktlig måte om enn med mange kodegrupper fortsatt.

Fase 3: Å lete etter og generere tema

Arbeidet med å kode datamaterialet ga meg større forståelse og bedre overblikk over datamaterialet. Jeg prøvde å systematisere kodene for å se hvordan de kunne henge sammen med hverandre. Da begynte omriss av mulige tema å vise seg gjennom at uttalelsene dannet et visst mønster i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Ettersom jeg hadde intervjuet informantene om hva det vil si å være en varm og tydelig voksen i barnehagen, sorterte jeg noen av utsagnene ut fra teori om dette. Blant annet ble noen uttalelser kategorisert under tema som har med en autoritativ voksen og grensesetting å gjøre. Når jeg velger å bruke teori som utgangspunkt for å lete etter tema, kan det forstås som en deduktiv måte å klassifisere på (Ringdal, 2018).

Ved hjelp av dataprogrammet NVivo laget jeg både hovedtemaer og undertemaer (Tjora, 2021, s. 323). Etter hvert som jeg arbeidet med datamaterialet ble hovedtemaer endret til undertemaer, og to hovedtema kunne bli slått sammen til ett. Slik bølget denne prosessen mens jeg prøvde å systematisere og analysere uttalelsene til informantene. Dataprogrammet fungerte som god visuell støtte i denne prosessen fordi det gir en tydelig oversikt over hva som til enhver tid utgjør hovedtema og undertema i materialet jeg er i ferd med å analysere. På dette stadiet i prosessen gjorde jeg også noen valg i forhold til hva jeg tematisk ville gå videre med fra datamaterialet. Innledende spørsmål fra intervjuene knyttet til bakgrunn hos informantene ble tillagt mindre fokus, mens lærlingenes uttalelser om voksenrollen og hva de håndterer og utfordres av fikk mer oppmerksomhet. Dette i tråd med hva problemstillinga etterspør. Eksempler på hovedtema i dette stadiet av prosessen var «rollemodell», «voksenrolle», «utfordringer som lærling», «opplæring av lærlinger» og opplæringen i Vg2». Som undertema til «voksenrolle» hadde jeg for eksempel «Hva oppleves krevende» og «Hva kjennetegner

voksenrollen». I tillegg prøvde jeg å sammenholde uttalelsene fra de to andre perspektivene til det lærlingene hadde sagt ved å bruke hovedsakelig de samme kodene.

Fase 4: Å se på temaene på nytt og redefinere dem

I denne fasen arbeidet jeg med å avgrense og spesifisere temaene fra forrige fase ytterligere. Jeg sammenholdt temaene jeg hadde utledet fra lærlingeintervjuene med det de øvrige informantene hadde sagt, og fant hvilke temaer som hadde nok støtte i datamaterialet til at jeg kunne gå videre med dem (Braun & Clarke, 2022). I tillegg fant jeg tema som jeg fortsatt anså som så like at de kunne slås sammen. For eksempel ble «rollemodell» slått sammen med «voksenrolle» fordi jeg så at mange av de samme uttalelsene var kodet under begge temaene, og at det var en tydelig overlapping her. I denne fasen leste jeg transkripsjonene på nytt for å sikre meg at jeg ikke hadde oversett viktige uttalelser som kunne hatt betydning for analysen videre.

Fase 5: Å definere og navngi temaer

Braun og Clarke (2022) hevder at denne fasen begynner når man sier seg fornøyd med temaene som er kartlagt. Inn mot denne fasen hadde jeg kartlagt og navngitt seks hovedområder som jeg opplevde som relevante bidrag til å svare på første del av problemstillinga og som representerte prosjektets funn. Lærlingenes uttalelser danner utgangspunktet for de seks temaene, mens programfaglærernes og veiledernes stemme blir tatt inn som bidragsytere for å nyansere, støtte og utvide forståelsen av disse temaene. Braun og Clarke (2022) kaller dette for «overarching theme» (2022, s. 88).

Arbeidet i denne fasen resulterte i følgende seks tema:

Å bygge relasjoner

Å vise omsorg

Å legge til rette for læring og utvikling

Å sette grenser tilpasset alder og utvikling

Å være en rollemodell

Å være en trygg, tilgjengelig og aktiv voksen

Alle hovedtemaene har lærlingens opplevelse av mestring og utfordringer som utgangspunkt i tillegg til at jeg knytter det opp mot programfaglæreres og veilederes perspektiver på dette.

Fase 6: Å skrive rapporten

I denne siste fasen er målet å presentere funnene på en tydelig og overbevisende måte, slik at leserne gis en helhetlig beskrivelse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Det blir her viktig å omgjøre et komplekst datamateriale til funn som overbeviser leserne om at dette er et gyldig bidrag til kunnskapsfeltet.

Ifølge Braun og Clarke (2022) er det både nyttig og viktig at jeg som forsker har en reflektert holdning til analysearbeidet. Tematisk analyse som analysemodell inngir stor frihet i forhold til hvor sterk stemme de ulike informantene skal ha og hvordan det uttrykkes. Når metoden også gir teoretisk frihet, bidrar det til å berike forskerens data med detaljerte og komplekse uttalelser (Braun & Clarke, 2022). Vil jeg for eksempel la antallet uttalelser om et tema legge føringer for hvor stort fokus det skal få i rapporten? Bør alle tre informantgruppene uttale seg om et gitt tema for at det skal gis gyldighet? Ønsker jeg å gå i dybden på ett tema eller vil jeg bruke flere tema som sammen kan være med å belyse en sammenheng? Skal jeg ha en induktiv eller deduktiv tilnærming til datamaterialet? Dette er aspekter ved tematisk analyse som jeg må ha et bevisst forhold til.

4.8 Prosjektets pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet er indikatorer som sier noe om forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det ønskelig med høy grad av pålitelighet i intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, men de poengterer samtidig at det kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. De applauderer at intervjueren kan følge sin egen intervjustil der han kan improvisere og følge opp fornemmelser underveis (2021, s. 276). Her får jeg støtte idet jeg benyttet en del oppfølgingsspørsmål i intervjuene for å komme i dybden på det informantene mente om forskningens tema. Forskinga baserer seg i stor grad på lærlingers opplevelse av egen kompetanseutvikling i møte med praksis, og derfor blir lærlingenes individualitet avgjørende når det gjelder funn i forskningsprosjektet. Jeg har valgt å benytte mange sitater i presentasjonen av funn. Dette for å understøtte betydningen av de individuelle uttalelsene til informantene og dermed sikre påliteligheten. Hyppig bruk av sitater gjør at leseren kommer tettere på empirien enn bare gjennom forskerens tolkning og leseren kan få mer innblikk i hvordan datamaterialet brukes. Det bidrar til å gjøre forskninga pålitelig. Ellers har jeg gjort rede for hvordan informantene ble rekruttert, hvordan intervjuene forløp rent kontekstmessig, transkribering og hvordan empirisk analyse ble gjennomført i avsnittene 4.2- 4.7. Grundige beskrivelser om disse aspektene understreker påliteligheten i forskningen.

Prosjektets gyldighet hentyder til om forskninga kan føre til endring eller forbedring. Taylor (1985) hevder at gyldighet innen samfunnsvitenskapene konstitueres av menneskets forståelse, og at den kan sees som forbedret praksis. Det er grunn til å tro at intervjuene med informantene i mitt forskningsprosjekt bidro til å forbedre praksis når det gjelder å være voksne for barn etter at det ble satt søkelys på temaet. Selv om jeg forsker på et såpass smalt område og med utgangspunkt i individuelle opplevelser, har jeg tro på at forskninga vil utgjøre en forskjell både for meg og mine programfaglærerkolleger, lærlingene i deres dannelse mot å framstå som varme og tydelige voksne og praksisveiledernes rolle i dette arbeidet.

Ettersom jeg i dette forskningsprosjektet forsker på et fenomen, er det viktig å være transparent i måten jeg gjennomfører forskninga på. Derfor henviser jeg til mange sitater fra informantene i analysen og beskrivelsen av funn. På den måten blir forskninga i større grad etterprøvbart og kan tolkes av andre med tilnærmet samme resultat. Samtidig er konteksten og de mellommenneskelige aspektene i intervjusituasjonen særegen for hvert intervju og kan derfor ikke gjenskapes. Refleksivitet i sosial praksis der kunnskap produseres, rommer muligheter for at mennesker kan lære noe om sin meningsfulle

sosiale verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 348). Det opplever jeg som et viktig element i forskningsprosjektet mitt.

4.9 Min forforståelse

Kvalitativ forskning blir sett på som sosial praksis der menneskelig samhandling bestemmes av historiske, kulturelle og materielle kontekster. Samhandlingen mellom forsker og informanter produserer og utvikler aktuell kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Funnene fra innsamlede data må derfor settes i sammenheng med erfaringer og fortolkninger jeg som forsker bringer med meg inn i forskningsprosjektet. Jeg er påvirket av en rekke forhold som preger min forforståelse, og det vil gjennomsyre hele forskningsprosessen. Som forsker må jeg anerkjenne denne påvirkningen ved at jeg har en kritisk holdning til eget forskningsarbeid (Tjora, 2021). Min og informantenes kunnskaper om temaet, måten jeg stiller spørsmål på og hvordan jeg følger opp ulike utsagn, påvirker kunnskapen som produseres. Kvalitativ forskning har rot i en fortolkningstradisjon der det erkjennes at komplett nøyaktighet ikke finnes, og at det heller ikke er et mål (Tjora, 2021). Det utfordrer et syn på kunnskap som nøytral, uavhengig og separert fra forskeren.

Å ha kunnskaper og erfaringer om temaet det forskes på har ulike sider ved seg. En fordel er at man ved å kjenne temaet godt kan lykkes med å stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål til det informantene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig kan det være vanskelig å ta nye standpunkt når informantene forteller om opplevelser og erfaringer som avviker fra mine egne. Det er derfor viktig at jeg er bevisst egen forforståelse og legger forventninger om hva informantene vil uttrykke til side, slik at jeg møter deres fortellinger på en åpen og mest mulig uhildet måte (Thagaard, 2018). Jeg er engasjert i prosjektets tema knyttet til å fungere som varm og tydelig voksen for barn, og har erfaringer og opplevelser rundt hvordan vi bør forberede de unge til denne rollen. Det blir viktig å være klar over at min forståelsesramme ikke skal definere hva informantene egentlig forteller.

4.10 Ethiske overveielser

Tjora fremhever at en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning, uavhengig av forskningens formelle juridiske krav (Tjora, 2021, s. 53). Man kommer som regel langt med høflig omgangstone og gjensidig respektfull oppførsel. Likevel bør jeg være bevisst den asymmetrien som ligger i relasjonen mellom meg som forsker og de som opptre som informanter i forskninga. I min forskning gjelder det lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget, programfaglærere i Vg2 og praksisveiledere i barnehagen.

Ved bruk av individuelle semistrukturerte intervju kommer forskeren nær intervjudeltagerne (Tjora, 2021). En åpen intervjuform kan gjøre at informantene gir opplysninger og deler opplevelser som jeg kan kjenne et ansvar for å følge opp i ettertid. I min forskning kan det dreie seg om opplysninger knyttet til arbeidsmiljø eller at lærlingen føler seg brukt som arbeidskraft i større grad enn det han føler seg klar for. Det er derfor viktig at jeg er min rolle bevisst og har tenkt gjennom ulike scenarioer som kan oppstå. I tillegg er informantene gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema opplyst om retten til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt gjennom prosjektet. Ved at informantene signerte samtykkeskjemaet dokumenterte de samtidig at de hadde fått nødvendig informasjon om forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dette forskningsprosjektet ble godkjent av NSD med referansenummer 796830 (Vedlegg 5).

Informantene ble anonymisert i datamaterialet ved at de ble gitt en bokstav som hentyder til rollen deres pluss et tall. Navn og lokasjon er ikke nevnt noen steder i det empiriske materialet. Men kjønn kommer fram i materialet fordi det kan ha betydning for funnene. Jeg anser likevel ikke sjansen for gjenkjennelse som stor fordi det ikke gis andre opplysninger i materialet som er direkte sporbare til informantene.

Resultatet av dette forskningsprosjektet skal kunne bli et slags felleseie uten at det skal hvile på meg som forsker og mine egne synspunkter og partsinteresser (Ringdal, 2018, s. 57). Mine etiske og moralske holdninger bør derfor sikre at informasjonen blir brukt til det den er tiltenkt. Etisk sett bør jeg prøve å holde mine meninger utenfor analysen av dette forskningsprosjektet selv om mine tolkninger underveis er med på å prege sluttproduktet. Samtidig er det erfaringer og opplevelser jeg har hatt som har ledet fram til forskninga jeg nå har gjort fordi den har vekket min interesse og nysgjerrighet omkring temaet.

Som intervjuforsker påvirker og påvirkes både jeg og informantene som deltar i det. Intervjuet framkaller informantenes personlige meninger og erfaringer om hva voksenrollen i barnehagen handler om for dem. Denne informasjonen må jeg forvalte på en måte som ikke skader omdømmet deres. Også i gjennomføringa av intervjuene har jeg en viktig rolle i å vise respekt for at informantene har valgt å dele sin historie med meg. Forskningsprosessen er utsatt for etiske utfordringer som kan oppstå i ulike faser av prosessen og som jeg som forsker må ta fortløpende hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

5.0 Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene som danner grunnlaget for å besvare prosjektets problemstilling. Målet er å finne ut hva lærlingene opplever at de håndterer og utfordres av for å framstå som varme og tydelige voksne, og hvordan yrkesfaglærere og veiledere kan støtte dem i deres kompetanseutvikling. Oppgaven er avgrenset til å gjelde ungdommer som er lærlinger i barnehage. Empiri er generert gjennom å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med tre lærlinger, to programfaglærere og to praksisveiledere, alle aktører innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Jeg formulerte forsknings spørsmål som dannet utgangspunkt for intervju spørsmålene:

Til lærlingen: Hva håndterer og utfordres lærlingen av i rollen som varm og tydelig voksen for barn?

Til programfaglærer: På hvilken måte blir elevene forberedt på å være varme og tydelige voksne for barn i løpet av skoleåret i Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget?

Til veileder: Hvordan opplever veiledere at de støtter lærlinger i deres kompetanseutvikling når det gjelder å være varme og tydelige voksne for barn?

I analysen ble det utledet seks tema. Hvert tema favner lærlingenes opplevelser av hva de håndterer og utfordres av i opplæringen mot å bli varme og tydelige voksne. Jeg prøvde først å skille mellom det lærlingene opplevde at de håndterte og det de beskrev som utfordringer. Jeg fant imidlertid ingen klare skiller som gjorde det naturlig å presentere dem hver for seg. Det endte derfor med at jeg i fremstillingen av hvert tema først presenterer hva lærlingene opplevde at de håndterte før jeg presenterer uttalelser om hva de opplevde som utfordrende. Deretter presenteres programfaglærernes og veiledernes perspektiv på hvordan elever og lærlingers kompetanse kan utvikles innenfor samme tema. Etter at de seks temaene er presentert kommer et siste supplerende tema som peker på hva lærlingene selv mener skal til for å øke deres kompetanse innenfor dette feltet. For å skape troverdighet til funnene, har jeg valgt å benytte mange sitater. På denne måten ønsker jeg å ivareta den empiriske tilnærminga jeg opplever som viktig i dette forskningsprosjektet.

5.1 Å bygge relasjoner

Alle de tre lærlingene trekker fram betydningen av å skape gode relasjoner til barna som ledd i det å være en varm og tydelig voksen for dem. Lærlingene bruker ulike begrep på hva som hjelper dem til å etablere denne kontakten. To lærlinger poengterer at det å være sammen med barna er et sentralt aspekt i relasjonsbygginga. Tilstedeværelse er fundamentalt for å kunne bygge relasjoner. Lærlingene opplever at de stort sett lykkes med å bygge relasjoner og vise omsorg ovenfor barna. Lærling 2 beskriver hvordan han går fram for å lykkes med å oppnå kontakt: «Du må være tålmodig og du må ned på deres nivå. Ikke stå hele tida. Sett deg ned og ... liksom finn på noe. Så gir du dem leker eller gjør deg tilgjengelig».

Å være nære barna er betydningsfullt for lærling 1. Hun uttrykker at hun liker å være lærling fordi det gir henne mye tid sammen med barna. I og med at avdelinga fikk fire nye barn i høst, har det krevd tid og ressurser for å gjøre dem trygge. Hun forklarer: «Det brukte vi mye tid på, å få dem til å bli trygge på oss. At de skulle forstå at det var liksom vi som skulle være sammen med dem. Det skulle være trygt å komme til oss». En tredje lærling beskriver barna som spennende, fordi hun opplever at «de sier mye rart, og så sier de mye uforventede ting. De har artige reaksjoner på det vi finner på sammen med dem. Og de tenker annerledes ...».

To av de tre lærlingene framholder at de også opplever utfordringer ved å bygge relasjoner. Lærling 2 forteller at rutinesituasjoner kan skape utfordringer med tanke på relasjonsbygging. Han beskriver en situasjon fra da han var ny på avdelinga. Avdelinga har rutiner for håndvask. Et av barna nekter å skru av vannet og gå ned fra vasken. Lærlingen ønsker at barna skal gjøre det selv, uten at han må bryte inn. Han føler en utrygghet for å trå feil, og ber derfor en av de andre ansatte, som hadde en relasjon til barna, om å ta over. Med kunnskap og informasjon fra de ansatte poengterer han at han nå «lykkes mye bedre, enn at det skal bli en dårlig situasjon ut av det, at barnet blir lei seg eller sur eller sårne ting»

Utseende kan utfordre muligheten til å skape relasjoner: «Jeg er jo ganske stor og mørk, skulle jeg til å si. Så jeg har jo hatt det er jo flere barn som er ... har vært redd meg», forteller lærling 2. Det at han er stor og mørk, opplevde han som en tilleggsutfordring når det gjaldt å skape relasjoner med barna i oppstarten. Det bekrefter lærlingen når han

forteller: «Det var en som sprang hver gang han så meg, var så redd for meg. Så da tok det ...2-3 uker kanskje, så ble han trygg etterpå.»

Det kan oppleves utfordrende for en lærling å være relasjonell når barn «slår og sparker og det er vondt å være en voksen». Lærling 3 opplevde det. Hun utdyper de relasjonelle utfordringene når hun sier: «Og man skal jo ikke ... ta i dem, men samtidig vil man jo ikke ta imot å bli slått og sparket, heller ...». Hun kommenterer imidlertid at de ansatte lager avtaler med disse barna på forhånd eller etterpå der de voksne og barnet blir enige om hvordan lignende situasjoner kan løses til en eventuell neste gang.

Programfaglærerne formidler at de i skoledelen av fag- og yrkesopplæringen alltid prøver å forklare elevene hvorfor de gjør noe eller unngår å gjøre noe. En av dem forteller at hun prøver å gi elevene nyttige tips om hvordan de kan nærme seg barna i praksis og skape relasjoner til dem. «Når elevene spør meg om en ting eller svarer meg på en ting, så svarer jeg enten med å starte med navnet deres eller avslutte med navnet deres. Og da forklarer jeg hvorfor jeg gjør det», forteller hun. Videre forteller hun at man som voksen kan ta initiativ til kontakt ved å vise interesse for hva barna er opptatte av og deretter la de få lære deg noe om det. Det kan være alt fra legobygging til kunnskaper om universet.

«Vi må ha fokus på hvordan vi opptrer i lag med andre. Barna gjør ikke som du sier, de gjør som du gjør, så vi må være litt klar over egne handlinger og holdninger», sier den ene programfaglæreren når hun skal formidle til elevene hvordan de kan bygge relasjoner til barn. Elevene oppfordres til å spørre ansatte om stort og smått, det være seg råd om hvordan elevene kan opprette kontakt med enkeltbarn så vel som hele barnegruppa. Programfaglæreren menneskeliggjør at ingen kan alt uansett om man er elev eller ansatt, slik at det er alltid plausibelt å spørre. Hun sier: «Spør! Ikke minst spør hva som er vanlig på avdelinga. Spør en annen voksenperson. Det er ingen som går rundt og vet alt her i verden. Så de må bare spørre seg fram». Denne programfaglæreren oppfordrer elevene til å lære seg navna til barna på praksisplassen, og at de bestreber seg på å se alle.

Å skape relasjoner er viktig for å fungere godt som voksen i barnehagen, forteller veilederne. Når en ny lærling starter i barnehagen, forteller den ene veilederen at det tar tid å bli kjent, både med barna og de ansatte. Samme veileder både ser og støtter at lærlingene tar seg tid til å bli kjent med barna og deres forskjellighet. Hun opplever at lærlingene er flinke til å spørre hvis de er usikre på noe, og det synes hun er bra. Hun sier at det virker som at lærlingene er opptatte av å ta kulturen dit de kommer og spør for å kalibrere seg den. Veilederen poengterer at lærlingene virker å være klare for å utfordre seg, ta valg og gå inn i situasjoner med barna. Det gir anledning for å vise omsorg og skape relasjoner.

Relasjonsarbeid preges av hvem den voksne er. Veilederen hevder at lærlingene i bedriften har vist at de har kunnskaper om betydningen av relasjoner, men at lærlingenes personlighet også har innflytelse på relasjonsbygginga. Hun sier: «Det faller lettere for enkelte enn andre. Det er jo ikke alle som egner seg like godt ... til forskjellige yrker. Så jeg tror det er noe som ligger i oss kanskje på et vis ...?». I forbindelse med temaet relasjonskompetanse kommenterer den andre veilederen at opplæringen med fordel kan ha fokus på å styrke lærlingenes selvfølelse. Hun synes at framtidige lærlinger

og fagarbeidere bør realitetsorienteres og forberedes på hva det vil si å arbeide i barnehagen. Hun opplever at elever og lærlinger har en tendens til å ha et romantisert forhold til å jobbe i barnehagen: «De tror at det å jobbe i barnehage handler om å leke seg med barn. Fortell dem at det er en krevende jobb, det er tøft. Ikke for å skremme dem, men for å realitetsorientere dem».

Foreldrene er sentrale samarbeidspartnere for de ansatte i barnehagen. En av veilederne vektlegger viktigheten av kommunikasjon i foreldresamarbeidet. Hun forteller at foreldrene kan henvende seg om noe, som for eksempel gjelder garderobesituasjonen, som lærlingen ikke er forberedt på. Veilederen kommer med følgende råd: «Det er lurt å lære seg og kommunisere på en god måte, være litt smart slik at foreldrene opplever at du er samarbeidsvillig og ydmyk i møte med dem, uten at vi må legge oss flate. Men det er vanskelig å forklare hvordan det skal gjøres, altså ...», sier hun.

5.2 Å vise omsorg

Flere av barna har atferdsutfordringer på avdelinga der lærling 3 arbeider. Denne lærlingen har erfart at det å kunne sette seg ned og ha en rolig samtale med barn uten at stemmen oppfattes som hard, er en måte å vise omsorg på for disse barna. I tillegg uttrykker hun at kontakten med barna kan bære preg av «omsorg og klemmer. Ikke bare være til stede fysisk, men være der hvis det trengs for dem hvis de ønsker nærhet». Hun påpeker imidlertid at man ved denne type omsorg må se an både situasjonen og barna det gjelder. Man må kjenne barna for å vite hvilken type omsorg som passer til den enkelte.

En annen lærling framhever at de voksne på avdelinga bruker mye tid på å gjøre barna trygge på dem. Hun poengterer at trygghet etableres når de voksne viser omsorg for barna. Hun sier: «Barna må vite at de har et fang å sitte på og kan få trøst og veiledning i oss, da». Samme lærling opplever en del konflikter mellom barna på avdelinga, der flere har spesielle behov. Hun uttrykker at det er viktig å forklare situasjonene som har oppstått på en omsorgsfull måte, slik at barna skjønner hvorfor den voksne grep inn. Lærlingen tar seg tid til å forklare for de involverte barna: «Jeg forklarte henne det som allerede hadde skjedd og så virket det som at hun forsto at ... å ja, det er jo ikke noe godt at man holder på sånn oppi ansiktet».

Omsorg må utøves for at barna skal oppleve trygghet, poengterer lærling 2. Han drar inn fagstoff om trygghetssirkelen for å forklare dette; at man som voksen utgjør en trygg base som barnet kan komme til når det er ute og utforsker verden og noe blir utrygt. Lærlingen benevner dette som omsorg, kjærlighet og ros. Han forteller videre at han ønsker «at barna skal føle at de mestrer noe, at vi er en aktive voksne som legger til rette for mestring».

Programfaglærerne deler tips og triks som kan være til hjelp i arbeidet med å bygge relasjoner og yte omsorg. Blant annet formidler den ene læreren til elevene at vi som voksne på en måte kan «jukse» så lenge barna ikke oppdager det. Hun trekker fram at vi kan gjøre mange utvelgelser i for eksempel samlingsstund. Da kan enkeltbarn være ukas barn og bli gitt ulike oppgaver: «De kan være med å holde i, klistre opp lapper og ... ja, alt sånt. Få fram noen godsider på et barn som kanskje ikke har så mye ... ellers».

Barn som er sinte, utagerende og så emosjonelt berørt at de handler i affekt trenger mest av alt omsorg, men det kan være vanskelig å håndtere det som voksen, forteller en veileder. «Elsk meg mest når jeg fortjener det minst ... Det er da man trenger det mest», bedyrer hun. Veilederen poengterer at de ansatte har en viktig oppgave i å være rollemodeller og forbilder for lærlingene, også når det oppstår situasjoner som er utfordrende å håndtere.

5.3 Å legge til rette for læring og utvikling

Å legge til rette for læring og utvikling utgjør en vesentlig del av det å være barne- og ungdomsarbeider, og det opplever lærlingene at de mestrer. En lærling forteller at hun liker å følge barna og hjelpe dem til å vokse. Hun følger opp med å si at hun liker å «se at de vokser og blir større og har framgang». Denne lærlingen forteller at hun opplevde å lykkes med å få ei jente med Downs syndrom og språkvansker til å forstå når hun var tett på og oppi ansiktet til et annet barn slik at barnet opplevde det som ubehagelig. Gjennom å vise og forklare godt «virka det som at hun forsto at nå var det nok, på en måte, - det vart nok sånn «oppi»», forteller hun. Lærlingen kjente på mestring i denne situasjonen: «Det var liksom litt godt å kjenne at jeg klarte å få henne til å forstå at nå var det nok».

Leken er en viktig arena for lærling og utvikling, og at man som voksen må legge til rette for det. Lærling 2 sier: «Det er så stort fokus på lek. Fordi man lærer så å si alt gjennom lek. Barna lærer å være gode med hverandre, og de lærer folkeskikk gjennom lek». Her poengterer lærlingen læringsutbyttet som kan finnes i barns lek. Men han ansvarliggjør også de voksne for å lykkes med å la lek være en arena for læring og utvikling: «Du setter i gang lek, du gjør lek tilgjengelig. Ikke minst bør de voksne være med å leke seg».

Lærlingen som nylig har byttet til storbarnsavdeling opplever at hun ikke var forberedt på utfordringene som møtte henne med denne aldersgruppa. Hun forklarer at hun valgte å være på småbarnsavdeling i praksisperiodene på skolen. Hun sier: «Jeg var jo mer med litt yngre barn i praksis, da, så det var jo litt andre utfordringer. Så jeg var ikke helt forberedt på at det skulle bli sånn, nei ...». Denne lærlingen synes at praksisperiodene på videregående har bidratt til å forberede henne på å håndtere barn. Hun ser at det kan være et gap mellom det teorien sier og hvordan det er i praksis: «Det hjelper på, synes jeg da, å få faktisk være med barna i stedet for å se bare på teori og ... sånn kan det gjøres, men det er ikke sikkert det er sånn likevel».

Når programfaglærerne blir spurt om hvordan de legger til rette for at elevene skal bli kjent med ulike aldre, forteller de at det er vanskelig å finne praksisplasser der elevene kan bli kjent med aldersgruppa fra 12 år og oppover. De opplever at ungdomsskolene kvier seg for å ta inn elever fra videregående skole som blir relativt lik i alder med deres egne elever. Den ene programfaglæreren bedyrer samtidig at de i den videregående skolen i større grad kan gjøre sitt for å nå denne aldersgruppa ved å invitere ungdomsskoleelever inn på undervisningsopplegg hos barne- og ungdomsarbeiderne. For å nå aldersgruppa fra 12 år og oppover forteller hun at det er etablert samarbeid med Vg1- elevene på helse- og oppvekstfag på skolen der hun jobber. De brukes som målgruppe for Vg2- elevene ved ulike anledninger. Hun har positive opplevelser med det og sier: «Da får de jo testet samme alder og kanskje venner og sånne ting, men du skal faktisk kunne gjennomføre og ta ansvar og veilede de

som er omtrent like gammel som deg selv». Den andre programfaglæreren opplever at barnehagen og de første åra i barneskolen blir brukt som øvingsarena for barne- og ungdomsarbeiderne fordi de da blir regnet som voksne av barna. I tillegg opplever hun at de yngste barna har hovedfokus i lærebøkene og at det er mest stoff om barnehage i læreverket som brukes i Vg2.

Lærlingetida har blitt mer fleksibel nå enn da veileder 1 var lærling. Hun forteller at da hun var lærling, skulle lærlingen ha 40 % av opplæringstida i barnehage, 40 % i skole og 20 % med ungdommer. Det bidro til at hun fikk praksisopplevelser og opplæring om ulike aldre i løpet av lærlingetida. Hun ser imidlertid fordeler med at det har blitt lempet på dette kravet: «Nå er det litt rundere sånn at du kan møte lærlingen litt der lærlingen er eller hva lærlingen ønsker. Det er lurt å strekke seg litt også, men samtidig så må de få ... være trygge i det de gjør». Den andre veilederen peker på viktigheten av å forberede lærlingene på kravene som møter dem i yrket. Hun uttrykker bekymring for at barne- og ungdomsarbeiderutdanningen romantiserer det å arbeide i barnehage. Denne veilederen er opptatt av at elever og lærlinger som ser for seg en jobbhverdag i barnehagen skjønner at yrket ikke bare handler om å leke seg med barn. Hun sier: «Det er en heftig greie altså ... slik at de er forberedt på det også. Ikke for å skremme dem, men for å realitetsorientere dem, da. Si at dette er en krevende jobb, det er ... det er tøft».

5.4 Å sette grenser tilpasset alder og utvikling

De tre lærlingene arbeider på avdelinger der barn har ulike aldre og forutsetninger. En av lærlingene ser fordeler med å ha klare rutiner. Hun framhever at det er spesielt viktig når barna er små og har spesielle behov: «Vi har jo hatt fokus på rutiner. Nå har vi fått fire små som vi ser at på en måte trenger rutiner i hverdagen». Lærlingen poengterer viktigheten av at alle de voksne på avdelinga holder fast på rutine og er enige om dem. Det gjør at det blir en flyt i dagen for barna. Hun sier: «Det gjør at vi slipper å gå og gnage på ting». Denne lærlingen har lyktes med å bruke tid til å forklare for barn når de gjør noe som ikke er greit. Lærlingen setter ord på hvorfor hun mener at hun lykkes med en slik strategi: «Jeg kan ikke bare si at «nei, det der er ikke greit».. Jeg forklarte henne situasjonen og da virka det som at hun forstod».

Grensesetting kan håndteres på ulike måter og i ulike situasjoner. Lærling 2 beskriver en typisk overgangssituasjon i barnehagen, der ni barn i barnehagen skal kles på: «3-4 barn gråter, men du klarer liksom å få roen og klarer å kle på dem, og de klarer å mestre ting selv også. Og det blir en grei overgang til å gå ut. Det synes jeg er godt å se, da». Denne lærlingen opplever at han har informasjon og kunnskaper nok til å være forberedt på å sette grenser: «Ja, for jeg føler at jeg vet hvor grensene går når det kommer til at det skal være rettferdig og at man skal vite hva som er greit og ikke greit». Lærlingen bekrefter at så lenge han klarer å holde denne vissheten høyt så synes han det går greit å sette grenser for barn.

Barn er såpass forskjellige at det kan være vanskelig å føle seg forberedt på grensesetting til enhver tid. Lærling 3 har erfart at barn må håndteres individuelt, og at grensesettingen bør tilpasses den enkelte. Hun poengterer at tydelighet er sentralt uansett idet hun sier:

«Bare det at man vet at det er ... store og små utfordringer med barn og mennesker generelt, og det er forskjellige måter å løse det på. Men at man må være tydelig, det er helt sikkert.

Intervjuer: Mm. Hva vil det si å være tydelig? Hva legger du i det ordet?

Å være sikker på at de forstår hva jeg mener. Og ... kanskje bruke kroppsspråk».

Læringsingen, som er relativt ny på storbarnsavdeling, setter ord på at hun i visse situasjoner synes det er vanskelig å stå i grensesettings situasjoner som varm og tydelig voksen. Flere barn på denne avdelinga har atferdsutfordringer, og hun fikk tidlig erfare at grensesetting kan være vanskelig å håndtere. Hun utdyper: «Det er veldig vanskelig å takle ... riktig, i hermetegn, når de slår og sparker og det er vondt å være en voksen». Hun forteller at det er vanskelig å komme i posisjon til å være tydelig og sette grenser for barna når situasjonen blir så tilspisset: «Det er vanskelig å snakke med barna når de har såpass raseri at de slår og sparker. Det når liksom ikke inn. Da er det som om de ser rett inn i en vegg».

Det kan til en viss grad være vanskelig å håndtere grensesetting og ha tydelige grenser, forteller lærer 2.: «Det skal ikke være **for** strengt og det skal ikke være sånn at de blir ... redd deg på en måte». At grenser bør være individuelt tilpasset i det kollektive systemet som en barnehage representerer, forteller noe om hvor kompleks det kan oppleves å framstå som varm og tydelig voksen i barnehagen.

En tredje lærer framstår mer sikker på egne ferdigheter når det gjelder å sette grenser. Når situasjoner oppstår, prøver hun å løse dem selv, men synes det er godt å vite at andre ansatte kan ta over og at de snakker om situasjonen etterpå. Dermed kan hun få veiledning og forbedre praksis inntil en ny situasjon oppstår. Hun sier: «Hvis jeg har lurt på hvordan jeg skulle løst det, så har jeg tatt det med pedleder [pedagogisk leder] eller latt noen andre ta konflikten, så har vi snakka om det etterpå».

En av programfaglærerne legger opp til at elevene får besøk av barnehagebarn allerede en måneds tid etter oppstart. Dette gjør hun for at elevene tidlig skal forstå hva som kreves for å håndtere ei barnegruppe. Hun sier: «Jeg tror det blir den første opplevelsen for elevene mine, at de ser at de er nødvendige som grensesettere. Og ikke minst gi tydelige beskjeder om hva de vil at barna skal gjøre, og hvilken tid de skal bytte aktivitet». Begge programfaglærerne forteller at de bruker ordet grensesetting når de snakker med elevene om å regulere barn. Den ene læreren forteller at begrepet har en nøytral verdi for henne, og hun begrunner det: «Jeg tenker at det handler ikke om å være slem. Det handler ikke om å ikke ville noen godt. Grensesetting handler om at det skal være til felles beste for alle parter». Den andre læreren sier: «Jeg ordner det slik at det skal være noe som er positivt, noe som er bra for både deg selv og for barna. For meg handler ikke grensesetting om å være sur, grinete og vanskelig, men det handler om å være tydelig». Hun opplever at det hun prøver å lære elevene på skolen ikke alltid er i overensstemmelse med det elevene blir vitne til i praksis: «Så opplever de jo at voksne er veldig ulike ute i praksis, - hvordan de svarer barn og hvordan de setter grenser og hvordan de i det hele tatt respekterer barna». I forlengelsen av denne uttalelsen forteller programfaglæreren at det oppsto en situasjon som elevene ble vitne til der et barn ble utskjelt framfor 130 barn og 15 voksne på SFO fordi han kastet noen

spillebrikker på gulvet. Etterpå snakket klassen om hvordan denne situasjonen kunne vært løst på en annen måte til begunstiggelse for alle, også de som ble ufrivillige observatører til situasjonen. Denne situasjonen ble kilde til gode diskusjoner med elevene: «Dette stemmer jo ikke med det som jeg lærer dem i klasserommet. Så det var en sånn sak som skapte mye god diskusjon».

Ulike tema blir diskutert i den ukentlige veiledningstimen med lærlingene, forteller veilederne. Ofte er grensesetting tema fordi lærlingene uttrykker at de synes det er utfordrende. Veilederne vektlegger betydningen av å ha gode rollemodeller rundt lærlingene som kan vise vei i arbeidet med å sette grenser. De utfordrer lærlingene til å spørre andre ansatte når de blir usikre på hvordan de skal håndtere grensesettingen. Den ene veilederen forteller at lærlingen inkluderes som en ansatt som skal være der for barna og som blir ansvarliggjort hvis grensene ikke blir satt. Hun har stor tro på å støtte opp om lærlingen og utøve positiv forsterkning på det hun vil ha mer av. Begge veilederne bekrefter at de prøver å få lærlingen til å reflektere over situasjoner de har vært i og hvordan disse kunne vært løst annerledes. De uttrykker forståelse for at lærlingene synes grensesetting kan være vanskelig fordi også mer garvede ansatte kan kjenne på det: «Vi vil gjerne være snill og god og grei og omtenksum, men så ... blir det kanskje vanskelig å sette disse grensene, da». Begge veilederne poengterer viktigheten med å få lærlingene til å bli trygge i forkant av å kunne sette grenser. En veileder uttrykker: «Det er viktig å ha relasjoner som du er trygg på. At du vet at nå skal jeg ha en vanskelig samtale, men det går fint likevel. Fordi jeg vet at vi er så trygge på hverandre». For å ruste kommende lærlinger og fagarbeider i arbeidet med å bli varme og tydelige voksne, hevder hun at styrking av selvfølelsen bør prioriteres. Hun mener at det vil hjelpe lærlingene i å oppnå den tryggheten som må til for å være en varm og tydelig grensesetter og makte å stå i situasjoner som oppstår.

5.5 Å være en rollemodell

En lærling forteller at hun har vikariert og vært i praksis tidligere i den barnehagen hun nå er ansatt i. Hun opplever at de andre ansatte har tillit til henne som voksen og rollemodell for barna på avdelinga: «Jeg føler jo egentlig at jeg bare får utfordret meg mer og lært mer. Det er flere situasjoner, føler jeg nå, som jeg må på en måte finne ut av hvordan jeg skal håndtere».

Som omsorgsperson og rollemodell skal man ikke være for streng, men rettferdig, forteller lærling 2. Betydningen av å være rettferdig i samhandling med barn framholder denne lærlingen som en viktig verdi i forbindelse med flere tema som ble berørt i intervjuet. Lærlingen framhever betydningen av å være en god rollemodell fordi han opplever at barna hermer han: «Ja, vi har litt sånn ... tull på avdelinga der vi prikker barna på nesa. Så ser jeg at barna gjør det på hverandre, og det er litt artig å se». Lærlingen poengterer at det er enklere å være rollemodell nå som han ikke lengre er Vg2- elev som har praksis et par ganger i uka, men er sammen med barna på fulltid. Han sier: «Man får tid til å arbeide med barna». Denne lærlingen berører et viktig element i det å være rollemodell når han forteller hvordan måltidene gjennomføres: «Vi sitter med barna og spiser samme maten. Barna ser at alle gjør det».

Spesielt i arbeid med barn med atferdsutfordringer er det viktig å være i forkant av situasjoner som kan oppstå, fremholder lærling 3. Hun ser sin funksjon som rollemodell gjennom å være proaktiv ovenfor disse barna: «Hvis man vet at et barn har en tendens

til å sparke og bite hvis han blir litt sur, så kanskje få til en avtale, når det er rolig, da- og finne en bedre løsning på det». Samme lærling formidler sitt syn på bruk av skjerm som lærings- og underholdningskanal, og at det kan gjøre noe med betydningen av å være rollemodell. Hun forteller:

«Nå ser jeg at det er veldig lett å bruke teknologiske hjelpemidler. Litt ipad og høyttaler og sånt, men kanskje litt mindre ... sang og fortelling, bøker og sånn enn hva det var da jeg var barn, da.

Intervjuer: Hva mister vi med det, da?

Mister kroppsspråk og litt fortelling via bruk av kropp og kanskje dukketeater, for eksempel. Det blir jo en litt annen fortelling, da»

For en annen lærling, som er på ei avdeling der flere barn har spesielle behov, er utfordringene i hverdagene relatert til ulike språkvansker og syndrom som barna har: «Det som er mest utfordrende nå, det året her, er jo den gruppa vi har. For det er jo spesped [spesialpedagogisk]- avdeling, så det har vært en del ekstra med det». Denne lærlingen signaliserer at hun opplever større læringsutbytte når det er ekstra utfordringer som skal håndteres, og hun opplever at hun får trent seg på å være rollemodell for denne barnegruppa. «Det er flere situasjoner, føler jeg nå, som jeg må finne ut av hvordan jeg skal håndtere. Det er litt flere konflikter. Men jeg føler jo bare at jeg lærer mer og får sett mer», sier hun.

Selv om barna er kjent med rutinene når de går fra avdeling til måltid, opplever lærling 2 at han får trent tålmodigheten sin i disse situasjonene. Når barna ikke gjennomfører rutinen slik den er lært, velger lærlingen å gjøre denne overgangen på nytt med de aktuelle barna. Han sier: «Da kan jeg ofte starte overgangen på nytt. Gå tilbake på avdeling, snakk med barnet og gjør dem kjent med at nå skal vi gå og spise. Nå skal vi vaske hender. Og det bruker som regel å funke». Samme lærling savner mer fokus på hvordan man skal håndtere barn som har spesielle behov eller av ulike årsaker har det vanskelig. Dette er et felt han synes er veldig spennende, og han uttrykker interesse rundt hva og hvordan disse barna tenker. Han ønsker å «ha en egen relasjon med dem sånn at jeg vet hvordan jeg skal kommunisere med dem. På min måte». Lærlingen opplever foreløpig at barna hører mer på de andre voksne på avdelinga. Det synes han begrenser mulighetene hans til å framstå som rollemodell.

En tredje lærling opplever at hun ikke alltid vet hvordan hun skal håndtere nye situasjoner som stadig oppstår. Da må lærlingen ta valg og velge strategi på kort tid. Det utfordrer henne i å framstå som en rollemodell som viser vei for barna: «Enkelte situasjoner som jeg aldri har vært borti før og aldri kanskje har tenkt på før som er litt stressende noen ganger og ... oi, hva er best å gjøre i den situasjonen her?».

Kommunikasjonen er et sentralt verktøy i møte med barnas foreldre. En lærling kjenner på utfordringer ved å være rollemodell ovenfor dem. Hun forteller: «Jeg kjenner på det, at jeg er dårlig til å snakke med foreldrene. Det er veldig avhengig av alderen på barna deres. Hva man skal liksom fortelle og hva man skal si ...». Hun setter ord på utfordringene hun kjenner på, og erkjenner i det hun sier at det ligger en forforståelse i

hvordan denne rollen bør utøves: «Det har liksom vært en sånn greie at man skal si at det er fint og flott. Da blir det litt trasigere å snakke om litt negative ting ... synes jeg».

Den ene programfaglæreren poengterer at hun er bevisst sin egen funksjon som rollemodell for framtidige fagarbeidere. Hun prøver å gå foran som et godt eksempel i alt hun gjør med elevene. Hun sier: «Jeg er på klasserommet ti minutter før timen ... på morgenen for å ta imot dem. Og da er jeg veldig opptatt av å ta imot dem med et smil og at jeg sier hei og navnet deres». Hun begrunner viktigheten av dette arbeidet og prioriteringen hun gjør: «Det er viktig i yrket de skal ut i, at de viser gode holdninger og behandler folk med respekt og **forståelse** for at vi er ulike». I tillegg bruker denne programfaglæreren elevenes egne praksisfortellinger i undervisning og forberedelse til yrkeslivet. Hun får dem til selv å reflektere over hva som kjennetegner gode rollemodeller for dem. Da blir gjerne tydelighet nevnt som et kjennetegn. Samtidig opplever hun at elevene kommer fra praksis med beskrivelser av situasjoner der det er ulikt hvordan de voksne svarer barna, setter grenser og respekterer barna. Når praksisfeltet ikke alltid gjenspeiler det som gis fokus i klasserommet, blir det kilde til gode refleksjoner og drøftinger som forberedelse til å bli gode rollemodeller selv. Den andre programfaglæreren bruker en del tid på å forberede elevene på at de er rollemodeller for barna gjennom handlingene sine. Hun poengterer for elevene: «Det å være rollemodell handler jo om at barn ikke gjør som du sier. De gjør som du gjør». For å best mulig forberede kommende fagarbeidere i oppgaven som rollemodell, gir programfaglærerne eksempler på hva de veileder elevene på: «De må tenke på hvordan de kler seg når de er ute i praksis. Skal du ut å leke med barna så kan du ikke komme i høye hæler og korte klær. Og mobilen må ut av syne».

Veilederne opplever at lærlingene i det store og hele virker godt forberedt på å være rollemodeller, men at de utfordres i å ta valg på vegne av barna. Det kan for eksempel være å bestemme om ettermiddagsmåltidet en dag skal inntas ute eller inne. Veilederne opplever at lærlingene spør ansatte i situasjoner der de føler seg usikre, og det synes de er bra. Da må de ansatte i barnehagen bestrebe seg på å være gode forbilder for framtidens fagarbeidere. Begge veilederne tematiserer at barnegruppene har andre behov nå enn tidligere og at det påvirker de ansattes funksjon som rollemodeller. Blant annet forteller den ene veilederen at foreldregruppa i større grad stiller krav til kvaliteten på tilbudet i barnehagen parallelt med at de er usikre i foreldrerollen selv. Hun opplever at fasade og et liv gjennom sosiale medier må ta noe av skylden for denne usikkerheten, fordi foreldrene blir bombardert med triks og tips knyttet til barneoppdragelsen som ender med å være mer til forvirring enn til hjelp.

Den ukentlige veiledningstimen blir ifølge veilederne brukt til å samtale med lærlingene om temaer knyttet til det å være rollemodell. Her blir refleksjoner rundt oppståtte situasjoner tillagt stor vekt. Samtidig skjønner veilederne godt at rollen som tydelig voksen kan utfordre lærlingene. Det virker som at lærlingene synes det er vanskelig å «være tydelig ... og tydelig nok voksen, da», uttrykker veilederne. Den ene veilederen viser forståelse for at det kan oppleves vanskelig, og peker på lærlingenes unge alder som en årsak: «Tror kanskje det er fordi de er litt unge og uerfarne og kanskje ... usikker, tror jeg». Begge veilederne opplever at de fleste lærlingene er klare for å la seg utfordre og gå inn i ulike situasjoner med barna ganske raskt, mens andre trenger lengre tid. Her peker de på at personlige egenskaper og egnethet kan påvirke hvor tidlig og godt de lykkes som rollemodeller, men de er samstemte i at dette kan læres. Her

kommer den ene veilederen inn på det faktum at det i arbeid med barn ikke finnes noen fasitsvar, og at også det kan utfordre lærlingens arbeid mot å bli en god rollemodell: «Det er ikke sånn at hvis du gjør sånn så blir det sånn. Det er ikke sånn», utdyper hun.

5.6 Å være en trygg, tilgjengelig og aktiv voksen

Spesielt den ene lærlingen poengterer at det er viktig å være en aktiv voksen i barnehagen, og at det bidrar til å skape trygghet hos barna. Han nevner konkrete eksempler på hva det kan være: «Gjøre noen småting for at de kan føle at du er en trygg person. Det kan være alt fra en high-five til å sitte uti sandkassa og gi dem en bøtte eller spade». Denne lærlingen betoner viktigheten av å være en aktiv voksen i barns lek. Han forteller: «Du setter i gang en lek, du gjør lek tilgjengelig. Ikke minst at de voksne er med og leker seg, at du ikke bare sitter i et hjørne». Lærlingen begrunner betydningen av å være en trygg og aktiv voksen gjennom å henvise til teori om trygghets sirkelen: «Barnet har en trygg voksen, og når det ... utforsker ting, og så kan det komme tilbake til deg hvis det er utrygt». De voksne skal bidra til å gjøre barna selvstendige slik at de skal få prøve selv uten at de voksne gjør det for dem, hevder lærlingen. Det kan være «å gå ned fra krakken og opp på stolen og skru av krana på vannet selv. Vi må ta oss tid til at de skal gjøre det selv», poengterer han.

Lærlingene nevner ikke konkrete hendelser der de opplever at de strever med å være trygge og aktive voksne. Tidligere har jeg referert til at en lærling opplever at teknologiske hjelpemidler i form av ipad og høyttalere har tatt over for sang, fortelling og lesing av bøker. Hun reflekter rundt denne bruken idet hun sier at fortellinger ved hjelp av teknologi presenteres annerledes enn når voksne bruker egen kropp: «Det blir mer 3D og på skjerm blir det bare flatt». Hun opplever at bruk av teknologiske hjelpemidler både kan skape uro og ro i barnegruppa. På spørsmål om de ansatte gjennomfører musikkstund eller dramatisering ved å bruke seg selv, svarer hun bekreftende. Men hun legger til: «Det blir fort til at vi bruker ipad eller skjerm, ja».

Å framstå som en trygg og aktiv voksen ovenfor foreldregruppa, opplever lærling 3 som krevende. Hun poengterer at de som barnehage «prøver å ha en god dialog med foreldrene, og få til samme typer grenser». Lærlingen avslører at dette foreløpig er utfordrende for henne fordi hun opplever seg som dårlig til å snakke med foreldrene. Hun synes at det er enklere å snakke med foreldrene til barna på småbarnsavdelinga, der hun var tidligere. Da opplevde hun at hun hadde en aktiv rolle i det å trygge foreldrene på hvordan dagen hadde vært og fortelle litt om den. Hun opplever denne rollen annerledes på storbarnsavdelinga, fordi hun i større grad må kommunisere med foreldrene om situasjoner rundt barna som ikke er særlig lystelige. Hun er tydelig på at det er utfordrende for henne å framstå trygg og aktiv i møte med foreldrene, men hun bedyrer at «det er noe jeg øver på».

Den ene programfaglæreren sier at hun arbeider mye med å gjøre elevene trygge i klassesammenheng. Hun poengterer at det er viktig at både hun og elevene opplever trygghet i hverandres nærvær: «Her kan vi komme og være oss selv og det er liksom greit. Så jeg har veldig fokus på det». Denne programfaglæreren prøver å vise i handling at hun er aktiv og støttende ovenfor elevene, blant annet i møte med veilederne i praksisfeltet. Hun forteller: «Elevene føler nok at de har min støtte, samtidig som jeg er ganske streng på krava i forhold til hva jeg forventer. Men de vet at jeg er der for dem og støtter dem». Programfaglæreren har som intensjon å gjøre elevenes praksis

forutsigbar og trygg, der forventninger både den ene og andre veien er avklart. Hun er aktiv i prosessen med å tilrettelegge for gode praksisopplevelser for elevene. Hun erkjenner at noen elever trenger mer trygghet for å utvikle seg og lære i praksis: «For å få kompetansemålene i havn, er det lettere å følge opp det når de er på en plass der de er trygge. Så noen er tilbake på den samme plassen».

Ved å invitere barnehagebarn på besøk i klassen tidlig i skoleåret, forsøker den andre programfaglæreren å få elevene til å forstå at de må være aktive med barna, være i forkant og skape trygghet gjennom å sette grenser. Hun har «learning by doing» som innfallsvinkel for å få elevene til å forstå viktigheten av dette. Begge programfaglærerne forteller at de bruker både rollespill, formingsaktiviteter og diskusjon rundt caser og filmer med ulike problemstillinger for å forberede elevene på voksenrollen de skal ha i praksis. I den ene klassen gjennomfører de samlingsstunder der medelever har rollen som barn. Alt dette for å skaffe seg opplevelser og erfaringer som de kan støtte seg på i praksis eller når de starter som lærling i en bedrift.

Veilederne forteller at lærlingene bør få anledning til å bli kjent på arbeidsplassen for å få anledning til å bygge relasjoner til barn, ansatte og foreldre før de får tilpassede gjøremål. Dette må tilpasses lærlingens utvikling og opplevelse av trygghet i ulike situasjoner. Samtidig opplever veilederne at lærlingene gjerne vil bli utfordret, og med støtte og veiledning lar de lærlingene mestre stadig nye oppgaver. Det kan være å ha samlingsstund, ta imot barn i garderoben eller gjennomføre planlagte aktiviteter. Veilederne forsikrer seg om at slike oppgaver blir delegert til lærlingene når sannsynligheten er stor for at de mestrer det.

Det kan tidvis være vanskelig å vite hvor mye lærlingene skal regnes med i arbeidsstaben, synes en veileder. I starten blir lærlingens tilstedeværelse hovedsakelig regnet som opplæring, mens graden av verdiskaping økes i løpet av de to årene som lærling. «Det som er litt vanskelig, synes jeg det er at lærlingene kanskje fort kan bli litt utnyttet, hvis du skjønner meg», forteller hun. Veilederen poengterer at det er en vanskelig balansegang når lærlingene både viser seg dyktige nok til å ta ansvar og selv ønsker det: «Hvis det er utrolig modne, dyktige lærlinger som også har lyst til å bli utfordret litt så tenker jeg at det bare er fint. Uten at man pusher de over grensene slik at de kanskje mister lysten, da.

5.7 Autoritativ kompetanseutvikling: Lærlingenes perspektiv

5.7.1 Å se, erfare og lære av de andre ansatte

Alle de tre lærlingene forteller at de bruker de ansatte på avdelinga som rollemodeller for å utvikle egen kompetanse. En lærling forteller at hun lærte en del gjennom skolegangen som gjør det lettere for henne å forstå hva som skjer på avdelinga. Hun framhever at kombinasjonen skolegang og praksis har virket positivt på henne. Det som ble gjennomgått på skolen om temaet rollemodell fikk hun samtidig sett i praksis når hun var vikar og hadde praksisperioder i barnehagen. I tillegg forteller hun at hun er omgitt av erfarne voksne på avdelinga som hun lærer mye av. Deltagelse på avdelingsmøter der konkrete situasjoner diskuteres, gjør at hun lærer mye av hvordan de andre ansatte tenker og reflekterer rundt situasjonene.

En annen lærling framholder at hun ser hvordan de ansatte løser ulike situasjoner, og bruker dette som utgangspunkt til å lage sin egen stil: «Jeg ser på hva de andre voksne

på avdelinga gjør, og så ... prøver jeg å lage min egen stil. Jeg prøver litt forskjellige ting og finner ut hva som fungerer best». Lærlingen forteller videre at hun som ny på storbarnsavdeling ser etter de på avdelinga for å utvikle kompetanse i å være rollemodell for barna. Hun lærer av de erfarne voksne hvordan de håndterer ulike situasjoner med barn med atferdsutfordringer. Blant annet ser hun at avtaler med urolige barn gjør at «de har blitt roligere og flinkere til å roe seg ned selv».

Både egen oppvekst og voksne ellers har fungert som rollemodeller for lærling 2. Han har vokst opp med et oppdragelsesmønster der rettferdighet har vært en sentral verdi. Han forteller: «Alle skal bli behandlet likt. Jeg har jo alltid blitt oppdratt med at.. det er rettferdighet, da ... Det er ikke noen som skal få fordeler og noen som skal få ulemper». Lærlingens uttalelser tyder på at dette er en verdi han setter høyt som rollemodell selv. Han forteller videre at han spør om råd fra de erfarne kollegene i situasjoner der han blir redd for «å trå feil». I tillegg opplever han å få «informasjon og kunnskaper» fra de andre ansatte som han benytter i eget arbeid med barna. «Og da føler jeg at jeg lykkes bedre, enn at det skal bli en dårlig situasjon ut av det», forteller han.

5.7.2 Å møte forventninger og få tilbakemeldinger og støtte

Tilbakemeldinger er noe lærlingene setter pris på. En lærling uttaler at hun liker å få fortløpende tilbakemelding på det hun gjør i hverdagen. Hun sier: «Veiledning i hverdagen setter jeg veldig pris på, for da vet jeg jo ... Får jeg skryt så vet jeg at det fungerte, og at sånn kan jeg gjøre det senere også». Lærlingen forteller videre: «Når pedleder [pedagogisk leder] ser at det er en situasjon og hun ser hvordan jeg løser den, så får jeg som oftest tilbakemelding på om hun syntes det var greit eller hvordan hun ville ha gjort det, liksom». En annen lærling opplevde en tilbakemeldingskultur som hun opplevde nyttig allerede mens hun var elev i Vg2. Hun opplevde medelevene som viktige kalibratører der de snakket sammen om hva som fungerte og hva de burde endret på når det var praksissituasjoner i skoletida. Lærlingen opplevde det som lærerikt når elevene snakket om ulike måter å gjøre ting på i praksis. I tillegg framholder hun at kollegene i stor grad bidrar til at hun får økt kompetansen i å være en varm og tydelig voksen for barnehagebarn. Samtidig poengterer hun at barna er en viktig bidragsyter til å utvikle denne kompetansen, fordi de kan gi både tilbakemeldinger, ros og støtte. Samvær med dem gjør at hun ser og lærer mye om voksenrollen.

«Jeg føler at jeg utvikler meg mer når jeg er blant mer voksne folk», forteller lærling 2. Han henviser til kollegiet i barnehagen som han har blitt en del av. Lærlingen framholder arbeidsmiljøet som viktig for å trives og gjøre en god jobb. Her har han maskuline rollemodeller også. Han utdypet viktigheten med et støttende arbeidsmiljø; «Her har du noen å snakke med, og du vet at du kommer til noen som vil høre på deg. De er innen ditt yrke og du vet hvordan du skal snakke med dem». Lærlingen kommenterer videre at lærlingejobben er ganske annerledes enn å være elev i praksis fordi man blir tillagt mer ansvar og får andre og selvstendige oppgaver som lærling. Han opplever støtte fra kollegene når han gjennomfører ulike oppgaver, og de gir villig råd om hvordan han kan løse situasjoner som oppleves vanskelige for ham.

5.7.3 Å øve på å være tydelig

Det er gjerne i konfliktsituasjoner at lærlingene opplever utfordringer med å være tydelige. Samtidig framholder de nødvendigheten av å mestre det. Lærling 1 understreker dette når hun forteller at man i konfliktsituasjoner må «være tydelig på hva som er greit og ikke, og la barna forstå at vi ser dem og at vi skal ordne opp og si unnskyld». Hun poengterer at det er praksiserfaringene som har hjulpet henne til å framstå stadig tydeligere for barna når uheldige situasjoner oppstår. Veiledning fra ansatte framhever hun også som verdifullt i så måte.

Når lærling 2 blir spurt om utfordringer ved å være en tydelig voksen, forteller han at han synes det kan være vanskelig å være passe tydelig til de enkelte barna. Han trekker fram at barnas forskjellighet bør hensyntas når tydelige grenser skal settes, og han poengterer at ikke alle barna trenger den samme tydeligheten når krav og forventninger blir stilt. Det er lett at man som voksen blir for streng slik at man fremkaller redsel hos barna, sier han, - og uttrykker at det ikke er ønskelig. Denne lærlingen framholder at veiledning fra kolleger og det å være sammen med barn bidrar til at han utvikler kompetanse som tydelig voksen, og at det må tilpasses det enkelte barn. Foreløpig ser han hvordan de andre ansatte håndterer tydelighet, og bruker det som utgangspunkt i eget arbeid med dette.

Ulike atferdsutfordringer hos barna setter sitt preg på hvordan de voksne må framstå på storbarnsavdelingen der lærling 3 har læretiden sin. Hun bekrefter det vanskelige og komplekse i å framstå som en tydelig voksen når hun får spørsmål om hvordan hun trener på denne rollen: «Trene på det, ja må nå bare ...» . Hun formidler videre at det er samværet med barna som best trener henne i å være tydelig for dem, fordi da opplever hun hvilke utfordringer som kan oppstå og som må reguleres med tydelighet. Også tilbakemeldinger fra medelevene på skolen og kolleger i barnehagen bidrar til å utvikle hennes kompetanse som tydelig voksen, forteller hun.

6.0 Diskusjon

Tema for masteroppgaven er varm og tydelig voksenrolle. Jeg ønsker å undersøke hva lærlingene i barne- og ungdomsarbeiderfaget opplever at de håndterer og blir utfordret av i rollen som varme og tydelige voksne for barn. I tillegg ønsker jeg å få tilgang på programfaglærernes og veiledernes opplevelser rundt utvikling av denne kompetansen. For å få innsikt i dette, utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål, - ett til hver av informantgruppene. Funn jeg gjorde ut fra disse spørsmålene danner grunnlag for å svare på problemstillingen.

Problemstillingen i dette masterprosjektet er: «Hva opplever lærlinger at de håndterer og utfordres av i arbeidet med å være autoritative voksne, og hvordan kan yrkesfaglærere og veiledere støtte deres kompetanseutvikling?».

For å få forståelse av hvordan informantene opplever at rollen som varm og tydelig voksen håndteres og utvikles er det nødvendig å få innsikt i deres kompetanse om temaet. I intervjuene formidlet informantene sine tanker, opplevelser og erfaringer rundt utvikling av den autoritative voksenrollen. Med dette som bakteppe tolker og diskuterer

jeg informantenes uttalelser omkring håndtering av en varm og tydelig voksenrolle og utvikling av denne kompetansen i lys av teorier om oppdragelsesstiler, relasjonens betydning og ulike former for kompetanseutvikling og før jeg nærmer meg en konklusjon.

6.1 De seks temaene

Fra datamaterialet genererte jeg seks tema ved den autoritative voksenstilen som lærlingene opplevde at de håndterte og ble utfordret av, og hvordan programfaglærerne og veilederne støttet opp om denne kompetanseutviklinga i skole og bedrift:

1. Å bygge relasjoner med ulike aktører i barnehagen
2. Omsorgsutøvelse
3. Å legge til rette for læring og utvikling
4. Grensesetting
5. Modellering i barnehagen
6. Å være en trygg, tilgjengelig og aktiv voksen

Selv om mange aspekter ved disse temaene er sammenfallende, velger jeg i det videre å diskutere hvert tema som ledd i det å framstå som varm og tydelig voksen.

6.1.1 Å bygge relasjoner med ulike aktører i barnehagen

Menneskeinteresse står først i radarhjulet der dimensjonene som inngår i relasjonskompetanse er samlet (Spurkeland, 2012, s.23). Dette er en humanetisk holdning som fungerer som en paraply over de øvrige dimensjonene i radarhjulet og overlapper med flere av de andre elementene. Menneskeinteresse er positivt ladet, der man initierer til kontakt for å bli kjent med sympatiske sider ved et annet menneske (Spurkeland, 2012, s. 24). Lærlingeinformantene i denne forskningen avslører at de har denne interessen. Lærling 3 forteller at hun synes barna har «artige reaksjoner» på det man kan gjøre med dem, og at de tenker annerledes enn voksne. For å få denne erfaringen opplever jeg at lærlingen har klart å komme i posisjon til barna og hun lar seg glede over dem. I tillegg får hun ta del i måten barnet tenker over stort og smått på, og at det kan framstå annerledes enn hos de voksne. Lærling 2 forteller om relasjonelt initiativ og aktivt engasjement når han framhever at han setter seg ned sammen med barna og gjør seg tilgjengelig for dem. På den måten kan barna nærme seg når de er klare for det. «Gjør deg tilgjengelig, så kommer de til slutt. Må bare vise at du er trygg», forteller han. Det relasjonelle initiativet framkommer tydeligere ved at den voksne handler aktivt ovenfor barna (Lysebo & Bratt, 2022, s. 17). Lærlingen bekrefter at han gjør det når han forteller at man som voksen kan «sette seg ned å finne på noe, så gir du dem leker eller gjør deg tilgjengelig». En aktiv handling fra den voksnes side kan få fortløp på relasjonsbygginga.

Relasjonsbygging kan ta tid, men det er den voksnes ansvar å gjøre den god. Evner, holdninger og ferdigheter innen relasjonelt initiativ spiller en avgjørende rolle i hvorvidt vi lykkes i å få positiv kontakt med andre (Lysebo & Bratt, 2022). Lærlingene beskriver situasjoner der de opplevde å bli utfordret i relasjonsbygginga. Lærling 2 kjente på utfordringer ved å gjennomføre rutiner ved håndvask mens han var ny på avdelinga og ikke kjente barna så godt. Han kjente på en utrygghet for å trå feil i gjennomføringa av rutinesituasjonen. Situasjonen utfordrer lærlingen fordi han foreløpig ikke har utviklet ferdigheter eller evner til å løse denne situasjonen tilfredsstillende. I lys av Dreyfus og

Dreyfus (2012) sin teori om kompetanseutvikling tolker jeg det dithen at denne lærlingen foreløpig befinner seg på det første stadiet i ferdighetstilegnelsen. Han er novise, nybegynner i faget og mangler foreløpig evner og ferdigheter til å løse rutinesituasjoner med barn som ikke gjør som de har fått beskjed om. Som novise kan en gryende yrkesutøver gjennomføre rutiner som har klar struktur og som er lært, men relasjonen til barna er ikke utviklet nok til at han føler han klarer å tydeliggjøre krav og forventninger til dem på måter han vet at en voksen ideelt sett burde gjøre. Når et barn blir oppslukt av vannet i springen, glemmes tid og sted. En novise evner ikke å avslutte aktiviteten på en god måte fordi den gjensidige relasjonen foreløpig ikke er tilstrekkelig utviklet til at barnet gjør som lærlingen sier.

Lærling 3 forteller at hun synes det er vanskelig å være relasjonell når barn «slår og sparker og det er vondt å være en voksen». Når barn utøver fysisk aggressiv atferd, blir mulighetene for å vise positiv menneskeinteresse satt på prøve. Lærlingen viser interesse for å hjelpe barnet ved at hun går inn i situasjonen, men føler seg hjelpeløs når hun blir møtt på denne måten. Ifølge Lund (2012) kan ulike tiltak benyttes med hell når barns adferd utfordrer. Hun nevner både stillhet, forklaring og samtale om det som har skjedd og en avslutning preget av «no hard feelings» som aktuelle tiltak når barn viser utfordrende atferd (2012, s. 74- 77). I barnehagen til denne lærlingen samtaler de om det som har skjedd i tillegg til at barnet og den voksne lager avtaler om hvordan lignende situasjoner skal løses senere. Den voksne stiller forventninger og krav til barnet om ønsket atferd, noe som er et sentralt kjennetegn i den autoritative voksenstilen. Da må handlingene preges av varme og med barnets beste som intensjon. Lærlingen forteller om atferdsutfordringer hos flere barn på avdelinga, og det er et tema som de ansatte diskuterer med jevne mellomrom.

Sosial intelligens anses å være forløperen til relasjoner og gjør at relasjoner utvikles hurtigere (Spurkeland, 2012, s. 28). Sosialt intelligente voksne evner å forstå intensjoner, motiver og ønsker hos andre mennesker (2012, s. 28). Det er evner lærling 1 viser at hun har i møte med et barn med spesielle behov som hun opplevde var for fysisk nærgående til et annet barn. Hun forteller: «Jeg forklarte henne [barnet] det som allerede hadde skjedd, og så virket det som at hun forsto at Å ja, det er ikke noe godt at man holder på sånn oppi ansiktet». Her viser lærlingen at hun forstår barnets intensjoner og motiv, og hun evner å handle. Ved å ta seg tid til å forklare barnet på en grundig måte hvordan intens klemming kunne oppleves av den andre, så det ut som at barnet forstod at hennes ønske om å kose og være god ikke ble oppfattet slik det var ment av det andre barnet. Å ta seg tid til å forklare er i tillegg til å skape forståelse en måte å gi bekreftelse på. Gjennom bekreftelse kan barnet føle seg forstått. Å bli misforstått er sårt, kanskje særlig når intensjonen var god. Gjennom sin personlige relasjonskompetanse bidrar lærlingen til at barnet blir sett, anerkjent, hørt og forstått (Lysebo & Bratt, 2022, s. 8). Lærlingens evne til å se andres intensjoner og motiver tyder på at hun på dette området har nådd et høyere nivå i Dreyfus og Dreyfus sin teori om ferdighetstilegnelse. Hun viser kompetanse og dyktighet i vurderinga av denne situasjonen, og setter i verk tiltak som krever både tålmodighet, klokskap og refleksjon. Lærlingen viser ferdigheter som blir beskrevet på stadium 3 og 4 i Dreyfus og Dreyfus' modell (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

Lærlingene viser ferdigheter som har kjennetegn knyttet til ulike stadier i Dreyfus og Dreyfus` (2012) modell. Det kan ha sammenheng med det veileder 1 uttaler når hun sier at «det faller lettere for enkelte enn andre». Skau (2017) omtaler personlig kompetanse som vanskelig å beskrive idet det handler om hvem vi er som personer og hvem andre blir i samspill med oss. Hun sier videre at vi utvikler personlig kompetanse gjennom erfaringer, fortolkninger og refleksjoner. Lærlingeinformantene fortalte innledningsvis i intervjuet om arbeidserfaring og praksisopplevelser mens de var elever i videregående skole. Da fortalte både lærling 1 og lærling 3 om at de hadde vikariert i barnehage i ferier og ellers når de hadde anledning, mens lærling 2 ikke hadde samme erfaring. Med erfaringer blir det enklere å fortolke og reflektere over situasjoner i barnehagen, og den personlige kompetansen har gode utviklingsmuligheter. Men egnethet kan ikke uten videre sammenlignes med denne måten å beskrive personlig kompetanse på, da lærling 3 foreløpig ikke har like mye erfaring fra barnehagen som de to andre. Med økende erfaring vil evne til fortolkninger og refleksjon få grobunn. Refleksjoner over praksissituasjoner er noe både programfaglærerne og veilederne setter høyt i arbeidet med å forberede og støtte lærlingenes kompetanseutvikling. Programfaglærerne bruker situasjoner som oppstår i møte med barn som utgangspunkt for refleksjon. Veilederne bruker veiledningstid samt situasjoner som oppstår kontinuerlig der de sammen med lærlingen reflekterer, gir støtte og veileder i forhold til hvordan de kan løse lignende situasjoner senere.

Lærling 2 opplevde at eget utseende utfordret relasjonsbygginga til enkeltbarn på småbarnsavdelinga. Han forteller: «Det var en som sprang hver gang han så meg, var så redd for meg. Så da tok det 2- 3 uker kanskje, så ble han trygg etterpå». Å oppleve at barn tar avstand, kan være tøft for egen selvfølelse. Hverken programfaglærerne eller veilederne hadde erfaringer med at elevers og lærlingers utseende hadde problematisert relasjonsbygginga eller på andre måter stått i veien for å få kontakt med barna. Veileder 1 forteller at selv med grønt hår og diverse piercinger opplever hun at barna slipper elevene i Vg2 innpå seg. Lærling 2 opplevde dette på ei småbarnsavdeling, der barna var nye i barnehagen og sannsynligvis ikke hadde opparbeidet seg trygghet på avdelinga. Lærlingen kaller seg stor og mørk, - et utseende som kan oppleves uvant for noen av barna. Relasjonsarbeid tar tid, så det er ikke uvanlig at barn trenger 2- 3 uker før de opplever trygghet med enkelte voksne. Når lærlingen knytter disse situasjonene til eget utseende, kan det utfordre selvfølelsen hans. Det kan videre ha konsekvenser for hvorvidt han føler seg trygg og opplever mestring i arbeidet med barn. Selvfølelse utgjør et viktig aspekt i hvorvidt man opplever psykologisk velvære (Biddle & Asare, 2011). God selvfølelse spiller en rolle for god psykososial tilpasning. Det aktualiserer også veileder 2 sitt utspill om å arbeide med elever og lærlingers selvfølelse som forberedelse til å takle et krevende arbeidsliv. Lærlingen avkoder at barnet signaliserer redsel og føler seg utrygg på han. Han utviser tålmodighet og gir barnet tid til å bli trygg, og får lønn for det etter to- tre uker. Her viser lærlingen emosjonell modenhet og tro på at tilliten vil utvikle seg mellom dem etter hvert. Det er ifølge Spurkeland (2012) de tyngste komponentene i relasjonskompetanse.

Veileder 2 synes at framtidige lærlinger i større grad burde blitt realitetsorientert og forberedt på hva det vil si å arbeide i barnehage. Hun opplever at det tidvis har vært en utbredt forståelse av at man i denne jobben stort sett leker med barn. Hun opplever at denne forståelsen ikke har rot i virkeligheten, da hun framhever at det er «en krevende jobb, det er tøft». Foreldresamarbeid kan bidra til at denne jobben oppleves tøff.

Barnehagen yter en tjeneste for foreldrene og er avhengig av at de snakker varmt om barnehagen. Hvis foreldrene er fornøyde og forteller det i sine omgivelser, kan det bidra til å sikre rekruttering til barnehagen. Veilederen forteller at man som ansatt av og til kan være uforberedt på hva foreldrene henvender seg om. Da kan kunnskaper og ferdigheter om god kommunikasjon spille en viktig rolle. Hun uttrykker at man da bør være «litt smart» i kommunikasjonen, men sier videre at dette er vanskelig å sette ord på. Her berøres aspekter ved mesterlære når lærlingen får oppleve praktiske situasjoner der ansatte kommuniserer «smart» med foreldre uten at de makter å sette ord på det.

6.1.2 Omsorgsutøvelse

Lærling 3 forteller at hun foretrekker å kunne sette seg ned med barn og samtale med dem på en rolig måte med lavt stemmevolum. Slike handlinger gir muligheter for øyekontakt, ordveksling og kroppskontakt, med andre ord omsorgsfulle måter å omgås hverandre på. I slike samspillsituasjoner påvirker barn og voksne hverandre. Når vi påvirkes, er emosjonene aktivert og det oppstår følelser som angår andre mennesker (Spurkeland, 2012, s. 258). Denne lærlingen viser emosjonell modenhet ved at hun ønsker at samtaleene skal foregå på en fredelig måte, også stemmemessig. Dermed legger hun til rette for en stemning som gjør at barnet blir sett og forstått (Lysebo & Bratt, 2022, s. 29). I disse situasjonene forteller lærlingen at det er rom for omsorg og klemmer. I tillegg sier hun at man ikke bare skal være til stede for barna rent fysisk, men at man som voksen også må være der hvis barna trenger nærhet. Jeg forstår denne uttalelsen som at voksne i tillegg til å gi kos og klemmer må ha en psykisk nærhet til barna. Den psykiske nærheten har, slik jeg ser det, sammenfallende kjennetegn med å være anerkjennende. En anerkjennende holdning inkluderer mange væremåter, men felles for dem er, ifølge Bae (1992), en forståelse av at barnet må respekteres for opplevelsene de har. Emosjonelt modne voksne har gode forutsetninger for å evne det. De benytter følelser og sanser for å se, høre og kjenne etter hva barn trenger. Lærling 3 poengterer individualiteten i utøvelse av omsorg idet hun uttrykker at den voksnes måte å være nær på må ta hensyn til både situasjonen og barna som inngår i den. Hun forteller videre at man må kjenne barna for å vite hvilken omsorg som passer til den enkelte. Trøst kan for eksempel gis både fysisk gjennom kos og klem, men også verbalt via ord som trøster. Ikke alle barn er fortrolige med kroppskontakt. Det har lærlingen sannsynligvis erfaringer med ettersom hun poengterer at omsorg kan gis på ulike måter og må tilpasses enkeltbarnet og situasjonen det befinner seg i.

Lærling 2 henviser til teori om trygghetssirkelen for å sette ord på hva han opplever som omsorgsfulle handlinger ovenfor barn. Den tar utgangspunkt i at den voksne fungerer som en trygg base for barnets utforsking i tillegg til at han utgjør en trygg havn som barnet returnerer til når det opplever utrygghet i utforskinga (Broberg et al., 2014). Lærlingen opplever at han gjennom å være en trygg base formidler kjærlighet, omsorg og ros til barna. Barnehageansatte skal, ifølge Broberg med flere (2014), på ingen måte erstatte foreldrenes omsorgsoppgaver, men være et supplement til omsorgen og opplæringen foreldrene gir (2014, s. 24). Lærling 2 nevnte begrepet kjærlighet som ledd i det å vise omsorg. Det er noe jeg oppfatter som del av en privat kontekst i barnas liv. Spranger (1958) utfordrer bruk av kjærlighetsbegrepet i profesjonell omsorg idet han uttaler: «Genuine education can only subsist in the element of love» (1958, s. 536). Ligger det noe i dette sitatet som profesjonelle omsorgsgivere bør reflektere over? Har kjærlighetens natur en grunnleggende betydning for hvordan voksne i barnehagen utøver

omsorg? Eller er den ettertraktede emosjonelle modenheten tuftet på andre følelser enn kjærlighet?

Tholin (2013) poengterer at personalet i barnehagen skal forholde seg positivt til alle barn (2013, s. 127). Lærling 3 kjenner på at det kan utfordre henne i møte med barn som sparker og slår og som gjør at det er fysisk vondt å være en voksen. Veileder 2 kommenterer også at det kan være utfordrende å forholde seg positivt ovenfor barn som er «sinte, utagerende og så emosjonelt berørt at de handler i affekt». Likevel vet hun at disse barna mest av alt trenger omsorg. Utfordringene ligger i å kunne ha varme og kjærlige følelser og holdninger ovenfor barn som utagerer på denne måten. Den voksnes kompetanse trumfer forhåpentligvis barns utagering med visshet om at omsorg må gis uten at det er «fortjent».

Ifølge Haugen (1998) handler omsorg om mer enn bare å dekke de fysiologiske behovene til et barn. Omsorg handler om mye mer, for eksempel å gi kjærlighet, trygghet og å se barna (1998, s. 68-69). Barn må derfor sees også når de utagerer negativt. Programfaglærer 1 trekker fram eksempler på hvordan barn kan bli sett. Hun gir elevene tips om å bruke rutinesituasjoner i barnehagen til å framheve barn som trenger å bli sett med styrkene de har. Ved å la barn få være «ukas barn» kan man framheve barnets kvaliteter ved å gi det oppgaver som barnet mestrer. Oppgavene kan bestå i å holde i boka som den voksne leser fra, klistre opp lapper som viser dag og dato, og ellers spille på styrker som barnet har. Veilederen formidler at dette er triks som kan brukes ovenfor alle barn, og spesielt i forhold til barn som av ulike grunner trenger å få økt sin status i barnegruppa.

Lærling 1, som arbeider på ei småbarnsavdeling der flere barn har spesielle behov, opplever en del konflikter mellom barna. Hun forsøker å forklare situasjoner som har oppstått på en omsorgsfull måte, slik at barna forstår hvorfor den voksne griper inn. Denne lærlingen virker opptatt av å la barna lære noe av konfliktsituasjonene. Det er grunn til å tro at barn lærer best når de blir ivaretatt omsorgsfullt, og omsorgen er mest omsorgsfull når barn lærer seg selv, andre og verden å kjenne. Lærlingen lyktes med å løse konflikten ved å bruke tid og forklare de involverte barna om det som hadde skjedd på en omsorgsfull måte. Hun opplevde at barnet som var kilde til konflikten forsto hvordan situasjonen ble oppfattet av det fornærmede barnet, og på denne måten fikk barna trening i å lære seg selv og andre å kjenne.

Alle lærlingene formidler at omsorg er nært knyttet til nærvær. Nærvær er «noe annet og mer enn å besitte kunnskaper. Det handler om klokskap og det gode skjønn, om innsikt og dømmekraft. Det er noe man både leser og lever seg til, mest det siste» (Eidsvåg, 2000, s. 10). Lærlingene har nylig vært skoleelever med boklig lærdom som hovedanliggende. Når Eidsvåg (2000) formidler at skjønn, innsikt og dømmekraft hovedsakelig bestemmer når den voksne velger å være nære barn, er det grunn til å tro at lærlingene strever med å posisjonere seg i forhold dette. Samtidig formidler de at de ser det som en viktig oppgave å være til stede for barna. Kanskje støtter de seg på boklig lærdom heller enn skjønn, innsikt og dømmekraft? For meg oppleves det helt naturlig at boklig lærdom må danne utgangspunkt for elevens og lærlingers kompetanseutvikling, mens arbeidslivspraksis i økende grad gir dem mulighet til å la skjønn, innsikt og dømmekraft prege kompetanseutviklinga. Det sammenfaller også med

kjennetegn på novisen, nybegynneren, som Dreyfus og Dreyfus beskriver i sin teori om hvordan ferdighetstilleggelsen foregår (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

6.1.3. Tilrettelegging for læring og utvikling

For barn i barnehagealder er lek en grunnleggende livs- og læringsform (Udir, 2018). Lærling 2 poengterer læringsutbyttet i barns lek idet han forteller at «barn lærer så å si alt gjennom lek». Han konkretiserer utbyttet til å gjelde for eksempel folkeskikk og å være gode med hverandre. Det er ettertraktede bivirkninger av barns lek. Lærlingen ansvarliggjør de voksne for å lykkes med lek som arena for læring og utvikling. De voksne må rydde plass for leken og gjøre den tilgjengelig i hverdagen. Det krever gode holdninger rundt barns lek, logistikk som gjør lek mulig og rammer der leken får prioritet. Uttalelsene til lærling 2 bekrefter hans gode holdninger til lek. Disse holdningene kan påvirke kollegene til også å prioritere tid til lek. Slik jeg ser det kan leken, og særlig voksnes deltagelse i lek, få tøffe kår logistikkmessig sett. Bemanningsnormen (Barnehageloven, 2006) definerer minimum voksenteitet i forholdet 1:3 hos barn 0- 3 år og 1:6 i alderen 3- 6 år, og det kan utfordre tid og rom for voksens deltagelse i leken. Samtidig vil de ansattes vaktplan utfordre den voksnes mulighet til å henge seg i lek på barnas premisser. Når tre voksne skal dekke en åpningstid på 9- 10 timer, blir det liten voksenteitet i starten og slutten av barnehagedagen. Da gis det lite rom for å bli med i barns lek på deres premisser.

Å legge til rette for læring og utvikling utgjør en vesentlig del av jobbhverdagen til en barne- og ungdomsarbeider. Lærling 1 forteller at hun liker å hjelpe barn til «å vokse og utvikle seg, bli større og ha framgang». Hun opplever mestring når hun ser at det hun gjør med barna bidrar til at de lærer og utvikles. Mestringsfølelsen oppleves særlig god når hun makter å lære barn med spesielle behov nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger fordi det kan oppleves ekstra krevende å lykkes med det. Lærling 3 opplever utfordringer med at hun ikke kjenner de ulike aldrene på barna i barnehagen like godt. Hun har, både som elev, vikar og lærling, ønsket å arbeide med de yngste barna og har dermed ikke gitt seg selv mulighet til å bli kjent med de eldste barna på samme måte. Derfor opplever hun seg ikke godt nok forberedt i arbeid med 3- 6- åringene. Lærlingen sier at hun lærte om de ulike aldrene som elev i Vg2, men opplever at det er et gap mellom teori og praksis. Det er samværet med barna som lærer henne best om aldersgruppa, sier hun.

Programfaglærerne opplever at det er vanskelig å finne praksisplasser for Vg2- elevene der de kan bli kjent med barn og unge i alderen 12- 18 år. De forteller at ungdomsskolene er restriktive med å gi Vg2- elever praksisplass fordi det kan bli vanskelig å trene på å være en voksen ovenfor elever som er såpass lik i alder som dem selv. Elevene i Vg2 er ulike, og enkelte kan ha utbytte av og mestre voksenrollen ovenfor barn i ungdomsskolen selv om det er få år mellom dem. Programfaglærer 2 benytter sågar elevene i vg1 helse- og oppvekstfag som brukergruppe til Vg2- elevene ved ulike anledninger. Da får Vg2- elevene øvd på å ta ansvar og veilede jevngamle ungdommer som befinner seg i målgruppen for barne- og ungdomsarbeidere, - barn og ungdom i alderen 0- 18 år. Programfaglærer 1 opplever dette litt annerledes. Hun velger å la elevene i Vg2 øve seg på barn i barnehage og i de første åra i barneskolen fordi elevene da blir regnet som voksne. I tillegg opplever hun at læreplanverket for elevene i Vg2 omhandler i stor grad barnehage- og barneskolebarn. Det kan tyde på at læreverket er mangelfullt hvis fagstoff om barn er begrenset til barnehage og småskolealder. Når det i

tillegg er vanskelig å gi Vg2- elevene praksisplass hos eldre barn, er det signaler på at ungdomsalderen blir for lite tematisert i opplæringen av barne- og ungdomsarbeidere. En forklaring på denne prioriteringa kan være at de fleste barne- og ungdomsarbeidere arbeider i barnehage og småskole, men samtidig er det synd hvis manglende kunnskap om og dertil utrygghet frarøver ellers kompetente barne- og ungdomsarbeidere muligheten til å arbeide med ungdomsgruppa.

Det er ønskelig at de voksne deltar i leken, forteller lærling 2. Når voksne deltar i barns lek blir barnet sett og bekreftet av den voksne (Udir, 2018). Forholdet mellom barn og voksen blir symmetrisk i leken, der barnet styrer samspeilet ut fra egen spontanitet og på den måten bestemmer og uttrykker tanker, fantasi og følelser (2018, s. 16). Gjennom deltagelse i lek erfarer barnet at den voksne tilpasser seg og har respekt for dets intensjoner. Det overlapper med kjennetegn på omsorgsfull væremåte og er et viktig bidrag til å oppnå gode relasjoner, omhandlet i avsnitt 6.1.1 og 6.1.2. Selv om leken har egenverdi for barn og er et mål i seg selv, kan den brukes i tilrettelagt læring fra den voksnes side. Den voksne kan påvirke leken gjennom å tilføre tema eller utstyr som barn innlemmer i sin lek. Ved for eksempel å tillate bruk av vann i rolleleken som foregår på kjøkkenet, vil lekens fokus for en periode dreie seg om vannets egenskaper. Det gir grobunn for læring.

Veileder 1 forteller at når hun var lærling for 20 år siden, ble de kjent med de ulike aldrene mellom 0- 18 år fordi opplæringstida da var fordelt på 40 % i barnehage, 40 % i skole og 20 % med ungdommer i de to årene hun var lærling. Dermed ble hun sikret kjennskap til de ulike aldrene som barne- og ungdomsarbeiderfaget kvalifiserer til arbeid innen. Hun opplever at lærlingetida er mer fleksibel nå som lærlingene i større grad kan bestemme hvor de ønsker å tilbringe læretida si. Det synes hun er positivt med tanke på at de skal føle seg trygge i det de gjør. Samtidig ser hun at det kan forhindre lærlingene i å bli kjent med aldersgrupper og arbeidsplasser som på sikt kan appellere til dem. Det kan bli vanskelig å finne ut om man passer inn i ungdomsarbeid hvis man ikke skal gis anledning til å prøve det. Den andre veilederen er mer generell når hun uttaler seg om arbeid med barn. Hun forteller at de voksne skal kunne legge til rette for læring og utvikling også når barn har det vanskelig og er utagerende. Hun uttrykker bekymring over at dette arbeidet blir romantisert mens de utdanner seg til barne- og ungdomsarbeidere. Fokus på lek er viktig, men det er ikke bare det som skjer i en barnehage. Veilederen mener at arbeidet med å oppdra og utvikle barn som utfordrer er underkommunisert, og er derfor bekymret for at ungdommer som velger å utdanne seg innen barnehagesektoren ikke vet godt nok hva de går til. Behovet for fagutdannet arbeidskraft i barnehager og skoler er stort, og romantiserte formuleringer brukes gjerne for å lokke søkere til denne bransjen. Samtidig er ikke disse institusjonene tjent med å ansette fagfolk som opplever at yrket blir for krevende for dem. Dette er et paradoks som det ikke finnes snarlige løsninger på, men som har fått mediedekning i den senere tid. I en offentlig utredning som omhandler kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole står det at «Nær en tredjedel av de ansatte [i barnehagen] har ikke høyere utdanning eller fagarbeiderutdanning» (NOU 2022:13, s. 55). Det kan virke problematisk at så mange som 30 000 ansatte i barnehagen skal håndtere det som veileder 2 beskriver som krevende hverdager uten at de har formell kompetanse på området (SSB, 2022).

6.1.4 Grensesetting

Lærling 1 framhever at barna på småbarnsavdelinga trenger klare rutiner. Hun poengterer viktigheten av at de voksne er enige om rutinene og holder fast på dem slik at barna opplever forutsigbarhet og flyt i hverdagen. Hun begrunner dette med at de voksne da «slipper å gå og gnage på ting». Rutiner etableres ut fra krav og forventninger som er regelmessige. Når voksne innarbeider rutiner for barna, kan barna gjøres selvstendige og rutinene gjennomføres med vennlig kommunikasjon. Det er kjennetegn ved den autoritative voksenstilen (Roland, 2021, s. 22). Rutiner bidrar til at barn gis frihet under ansvar når det gjelder å følge dem. Det innebærer god trening i å innrette seg etter krav og forventninger som blir stilt. Men det er ikke alltid at rutinene har rammene som gjør at barn lykkes med å gjennomføre dem selvstendig. Lærling 2 forteller likevel om mestring i en situasjon der han skal kle på ni barn og tre- fire av dem gråter. Disse barna er, ifølge Eriksson, i en alder der trangen til selvstendighet og selvhevdelse er stor, slik at det lett kan oppstå konflikter mellom barnets og omsorgspersonens vilje (Lillemyr, 2014, s. 141). Selv om lærlingen opplevde situasjonen som noe kaotisk, forteller han at han fikk til å gjøre påkledninga til en grei overgang til å gå ut. Her er det grunn til å tro at han ved hjelp av gode relasjoner til barna iblandet konfronterende grensesetting, der grensene ble stilt på en rolig og vennlig måte med mål om å la barna mestre noe av påkledninga selv, opplevde mestring i situasjonen. Samme lærling opplever at han har kompetanse nok til å sette grenser for barn. Rettferdighet er en tydelig forankret verdi for ham når grenser skal settes, og det hjelper han til å vite hva han synes er greit og ikke greit. Verdier ligger godt forankret i mennesker. Lærlingens trygghet i å bruke dette som ballast i oppdragelse og regulering av barn, tyder på emosjonell modenhet.

Barn er såpass forskjellige at grensesettingen må tilpasses den enkelte og konteksten de er i, forteller lærling 3. Hun poengterer at tydelighet er viktig når krav og forventninger skal klargjøres for barn. Lærlingen utdyper at tydelighet for henne handler om at man er såpass tydelig i kommunikasjonen, både verbalt og nonverbalt, at man er sikker på at barna forstår hva man mener. Hun tematiserer barns forskjellighet som en utfordring i rollen som varm og tydelig voksen, og er ærlig på at visse situasjoner er vanskelige å håndtere autoritativt. Lærlingen beskriver situasjoner som er så tilspisset at hun ikke når inn til barnet for å kunne regulere det. Det er ikke psykisk tilgjengelig for å stilles krav og forventninger til, selv ikke med varme og omsorg. I slike situasjoner har hun opplevd å bli slått og sparket selv. Lærlingen forteller om atferdsutfordringer hos flere barn på avdelinga, og at de ansatte arbeider aktivt med å bli autoritative voksne. Derfor gjør de avtaler med barna i forkant og etter oppståtte situasjoner der de går i dialog med barnet for å klargjøre forventninger og bli kjent med barnets perspektiv. Sensitivitet ovenfor barnet kjennetegner den autoritative voksne (Roland, 2021, s. 28). Barnet må oppleve seg sett, hørt og tatt på alvor for å kunne respondere på de voksnes forventninger og krav.

Det kan av og til være vanskelig å sette grenser fordi «det skal ikke være for strengt og det skal ikke være sånn at de blir redd deg, på en måte», uttaler lærling 2. Her problematiserer han den tidvis vanskelige balansegangen mellom det å være en autoritativ kontra autoritær voksen. Den autoritære voksne setter høye krav og er opptatt av kontroll, men uten at det er en relasjonell varme til stede (Roland, 2021, s. 23). Når barn blir redde av grenser som settes, kan det tyde på at den voksne ikke signaliserer varme og godhet for barnet samtidig. I en stressende hverdag med mange

barn som skal anerkjennes, kan denne varmen tidvis bli fraværende. Samtidig er noen barn mer sensitive enn andre og kan reagere når stemningen på avdelinga endres. Barns dagsform kan også spille en rolle her. Den voksnes likeså.

Lærling 1 framstår mer sikker på egne ferdigheter når det gjelder å sette grenser. Hun forteller at hun prøver seg fram, og opplever å få hjelp og veiledning hvis hun spør om det. Dermed kan hun forbedre praksis fram til nye situasjoner oppstår. I konfliktsituasjoner der hun ikke vet hvordan den bør løses, lar hun andre ansatte overta. Dermed kan lærlingen lære hvordan mer erfarne fagarbeidere velger å håndtere konfliktsituasjonen. Hun lærer av «mesterne» i yrket, og får mulighet til å adoptere kunnskaper, ferdigheter og holdninger som de legger for dagen. Refleksjoner over situasjonen i ettertid kan bidra til at lærlingen øker sin kompetanse i det å sette grenser, også i konfliktsituasjoner.

Behovet for å sette grenser introduserer programfaglærer 1 for elevene gjennom at de får besøk av ei barnegruppe tidlig i skoleåret i Vg2. Hun praktiserer «learning by doing», der elevene får opplevelser og erfaringer med at de trenger å sette grenser for barn. Her får elevene også kjent på behovet for å gi tydelige beskjeder for å unngå kaos. Elevene erfarer på kroppen hva det vil si å ha en tydelig voksenrolle, og de opplever hva som kan skje hvis denne rollen ikke håndteres. På den måten ser elevene både viktigheten og nødvendigheten av å være en tydelig voksen. Begge programfaglærerne poengterer at begrepet grensesetting ikke skal ha en negativ klang i opplæringen av Vg2- elevene. De framholder at grensesetting er til felles beste for alle parter. Når de voksne er tydelige, er det grunn til å tro at barna opplever hverdagen mer forutsigbar. De vet hva som forventes av dem. Voksne som i tillegg stiller krav og forventninger med en tydelig forståelse av at de vil barnet godt, vil sannsynligvis lykkes i å være autoritative og høste fordelene ved det. Programfaglærer 2 poengterer også at tydelige forventninger og krav fordrer at elevene makter å stå i og holde ut situasjoner der de har satt grenser for barn. Hvis de gir etter og lar barnet vinne fram med sine krav og forventninger, viser de ettergivenhet, - en oppdragelsesstil som kan resultere i at barn ikke lærer seg normene som er nødvendig for å fungere i sosialt samspill med andre (Roland, 2021, s. 23). Barnets atferd gir ingen konsekvenser, og det kan føre til atferdsproblemer. Hvis barns krav og forventninger trumfer den voksnes, kan den voksnes makt og autoritet stå på spill.

Det ikke er alltid at det programfaglærer 2 prøver å lære elevene på skolen sammenfaller med det elevene opplever i praksis. Hun beskriver en situasjon der et barn blir utskjelt framfor 130 barn og et titalls voksne for å ha kastet noen spillebrikker på gulvet. Her kan det virke som at den voksne i situasjonen mister besinnelsen og dertil respekt og en anerkjennende holdning til barnet som utagerer. Det kan utfordre bygging av en trygg og tillitsfull relasjon mellom dem. Den voksne blir emosjonelt berørt av barnets atferd, og det styrer den voksens handlinger og stemningen i rommet (Lysebo & Bratt, 2022, s. 29). De voksne setter standard for hvor stor plass emosjoner kan få og hvilke følelser det er naturlig å vise. Det er på det rene at den voksne i denne situasjonen gikk ut over hva som er hensiktsmessig praksis som rollemodell for barn. Da er det til hjelp å vite at rollen som voksen og hjelper for barn stadig kan forbedres. Den enkeltes samspillkompetanse kan både endres og styrkes i møte med andre, og da kan man, ifølge Aasen (2022), oppdage forbedringspotensialer hos seg selv. På den måten utvikles vi i rollen som voksen og hjelper. Å bivåne og oppleve slike situasjoner gir et godt utgangspunkt for

refleksjon. Det er kanskje lignende situasjoner lærling 3 sikter til når hun poengterer at teori og praksis ikke alltid snakker samme språk.

Veilederne forteller at de i de ukentlige veiledningstimene ofte snakker om grensetting fordi lærlingene uttrykker at de synes det er vanskelig. Begge veilederne sier at de oppfordrer lærlingene til å spørre de ansatte om å vise vei når situasjoner oppstår og grenser må settes. Veileder 1 forteller at de ganske tidlig i læretida inkluderer lærlingen som ansatt som skal være der for barna på lik linje med de andre ansatte. Her virker det som at veilederen forskutterer lærlingens tilegnelse av ferdigheter uten å dvele ved at dette tar tid å utvikle. Dreyfus og Dreyfus (2012) peker på at lærlingene starter sin ferdighetstilegnelse i faget ved å være noviser, nybegynnere. Deres teori baserer seg på at lærlingen må gå gjennom alle de fem stadiene for å bli en ekspert innen faget. Veileder 1 tenker tydeligvis litt annerledes om dette. Ved å ansvarliggjøre lærlingen i grensesettingssituasjoner kan det tyde på at hun forskutterer lærlingens ferdighetstilegnelse på området. Samtidig representerer hun sannsynligvis en trygg base for lærlingens utprøving ved at hun er støttende og viser vei med positivt fortegn. Det virker som at hun evner å overse det lærlingen ikke gjør tilfredsstillende til fordel for å forsterke det lærlingen mestrer. I tillegg bruker hun tid på refleksjon over situasjoner som lærlingen ønsker å dvele ved. Erfaringer og fortolkninger som lærlingen gjør gir grobunn for refleksjon. Det bidrar til å utvikle lærlingens personlige kompetanse (Skau, 2017, s. 61).

Også garvede fagarbeidere kan streve med å sette grenser for barn, forteller veileder 2. Det kan virke som at det råder en oppfatning om at man skal være snill, grei, god og omtenksum, men at det er det ikke sammenfaller med å sette grenser. Når vi vet hvilke gevinster barn får av å møte varme og tydelige voksne, kan det virke rart at det ikke forstås som å være omtenksum og god mot barnet. Å stå i konfliktsituasjoner med barn som er så emosjonelt berørt at de handler i affekt kan oppleves krevende fordi den voksne ikke er i posisjon til å kunne stille krav og forventninger med omsorg akkurat da. Men i hverdagssituasjoner med naturlig samspill trengs også grenser. Det kan handle om å ta valg på barnets vegne som barnet ikke er enig i. Når dette oppleves vanskelig for lærlingen, kan det handle om at lærlingen i sin identitetsutvikling strever med dette i sitt private liv. Da er de gjerne vare på hva andre synes om dem, og om de gjør arbeidsoppgavene tilfredsstillende. Samtidig kan det å sette grenser gjøre at man spontant opplever motvilje hos barna som skal reguleres. Å kjenne seg populær hos barna er en attraktiv følelse som også kan bidra til å gjøre det vanskelig å sette grenser. Relasjonsbygging går gjerne lettere når stemning og humør hos begge parter preges av positivitet og glede.

6.1.5 Modellering i barnehagen

Tillit blant de ansatte er noe lærling 1 framholder som viktig for å fungere som rollemodell for barna på avdelinga. Tillit utgjør en av de tyngste komponentene i relasjonskompetanse, og er en vesentlig ingrediens i relasjoner mellom voksne så vel som mellom voksen og barn. Ifølge Hargreaves (1996) handler tillit om å ha tiltro til et annet menneskes pålitelighet i den forstand at det er rettskaffent og kjærlig. Det fordrer at de ansatte stoler på lærlingen når hun vil utvikle seg som rollemodell. Tillit er imidlertid en dynamisk størrelse som man til enhver tid må gjøre seg fortjent til. Gjennom å vise rettskaffenthet og kjærlig væremåte vil lærlingen vise seg tilliten verdig. Lærlingen forteller at det er flere situasjoner der hun selv må finne ut hvordan hun skal

håndtere. Det tyder på at de ansatte har tiltro til at hun vil løse dem på en god og forsvarlig måte.

De ansatte i barnehagen er forpliktet til å være tydelige rollemodeller for barn (Udir, 2017). Lærling 2 forteller at han setter rettferdighet høyt og lar det prege hvordan han ønsker å framstå som rollemodell. Personlig kompetanse er unik og uløselig knyttet til sin bærer, men den kan formidles og deles med andre (Skau, 2017, s. 61). Det er grunn til å tro at denne lærlingen gjennom sin rolle som voksen forebygger forskjellsbehandling med sin væremåte. Denne lærlingen forteller at han ser hvor stor påvirkning han har på barn når de hermer det han gjør. Han forteller at når de voksne løfter opp barna for å lukte om det er behov for bleieskift, ser de at barna gjør det samme på hverandre. Denne formen for påvirkning prøver programfaglærer 1 å gjøre elevene bevisst på når de går i Vg2. Hun formidler til elevene at barn i hovedsak speiler den voksnes væremåte heller enn å høre på verbale beskjeder. «Barn gjør ikke som du sier, - de gjør som du gjør», sier hun. Lærling 2 erfarer nettopp dette når barna hermer han. Det stiller krav til at den voksne er sin væremåte bevisst i arbeid med barn. Likevel vil situasjoner oppstå der den voksnes oppmerksomhet på dette glipper, og den voksne blir rollemodell på en mer uheldig måte. Samtidig er de fleste slike situasjoner uskyldige og har minimale konsekvenser, og de kan bidra til humor og glede på avdelinga. Lærling 2 formidler det morsomme i dette, men lærer samtidig påvirkningskraften i de voksnes væremåte. Dette er kunnskap de ansatte benytter pedagogisk blant annet i gjennomføring av måltider. «Vi sitter med barna og spiser samme maten. Alle gjør det», sier han. De voksne modellerer for barna hvordan måltidet skal gjennomføres. Samme lærling forteller at han synes det er annerledes å være lærling enn Vg2- elev i praksis. Det begrunner han med at han får mer tid med barna som lærling. Det synes han er avgjørende for å fungere som rollemodell med påvirkningskraft. Det fordrer en relasjon til barna, og det krever tid.

Proaktivt arbeid ovenfor barn med atferdsutfordringer utgjør en viktig del av voksenrollen for lærling 3. Ved å være i forkant med å snakke med barna om det som skal og kan skje, kan uheldige situasjoner i større grad unngås. Hun forteller at hvis man som voksen vet at et barn utagerer fysisk ved motstand, kan man lage en avtale med barnet om hvordan slike situasjoner skal håndteres når de oppstår. Lærlingen viser anerkjennelse ved at hun tar barnets handlinger på alvor (Shibbye, 1988). Ved å gå i dialog med barnet, kan barnets tanker og intensjoner blir respektert når tiltak skal skisseres. En god relasjon mellom lærlingen og barnet har gode sjanser for å opprettholdes selv når barnets atferd utfordrer, ettersom lærlingen viser nærhet og innlevelse i tillegg til å avgrense barnets utageringsmuligheter (Bae, 1992, s. 38). Det har sammenfallende kjennetegn med en autoritativ voksenrolle, der den voksne er både varm og tydelig.

Funksjonen som rollemodell ble litt annerledes når teknologiske hjelpemidler fikk innpass i barnehagen, forteller lærling 3. Sanger blir sunget med bakgrunnsmusikk fra en høyttaler og ulike dataprogram er selvinstruerende slik at barna lar seg underholde uten voksenhjelp. Teknologisk utvikling har kommet for å bli, og det er mange gode grunner til å la barn bli introdusert for det i tidlig alder. Teknologi inngår i ett av de sju fagområdene i rammeplan for barnehagen, der det er presisert at personalet skal utforske og eksperimentere med teknologi sammen med barna (Udir, 2017, s. 53). Samtidig krever det en bevissthet fra personalets side hvorvidt det skal erstatte eller supplere ulike aktiviteter. Lærling 3 uttrykker skepsis til at sang, fortelling og lesing av bøker skal foregå ved hjelp av digitale hjelpemidler i stedet for ved bruk av kropp og

kroppsspråk. «Det blir en litt annen fortelling», sier hun. Kanskje mister vi nærheten og samspillet mellom voksne og barn når teknologiske plattformer blir prioritert som underholdningskanal? Kan hende blir det lett å ty til teknologiske hjelpemidler som underholder barna når personalet opplever ressursknapphet? De voksne er fortsatt rollemodeller for barna, men kanskje ikke like mye i samspill med barna, - men heller i prioriteringer de gjør.

Lærling 1 kjenner på utfordringer ved å være rollemodell for barn med spesielle behov. Disse barna har ikke fått særlig omtale i pensumlitteraturen i Vg2. Lærlingen opplever seg såpass erfaren med barn at hun trenger ekstra utfordringer for å få større læringsutbytte. Ettersom hun tar voksenrollen ovenfor «normalbarna» så lett, kan det tyde på at hun er såpass egnet til å håndtere dem at de ikke gir henne utfordringer å strekke seg mot. Hun forteller at hun kjenner barnehagen og de voksne godt fra tiden før lærlingetida, mens hun hadde praksis og var vikar der. Lærlingens deltagelse i praksisfellesskapet er en avgjørende faktor for å tilegne seg kompetanse innen fagområdet. Gjennom deltagelse i praksisfellesskapet i barnehagen har hun fått mulighet til å tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og verdier som de andre ansatte modellerer for henne. Lærlingen gis dermed anledning til å observere og imitere de voksne på avdelinga, - hun lærer av mesterne i faget. Hun lærer gjennom handling, noe som er et sentralt trekk ved mesterlæren (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19).

En annen lærling trekker fram foreldresamarbeid som utfordrende. Hun opplever at det ligger en forforståelse i hvordan rollen bør utøves. Det har stor betydning hvordan samarbeidsklimaet mellom barnehagen og foreldre er, og det har gjort at praten med foreldrene erfaringsmessig har handlet om hvor flinke og flotte barna er. Lærlingen synes det er vanskelig å snakke med foreldrene når man ikke kan gi dem bare skryt. Kanskje kjenner hun på en underlegenhet som rollemodell for foreldre ettersom hun foreløpig ikke er forelder selv? Det kan oppleves krevende å skulle veilede foreldre i foreldrerollen når lærlingen selv ikke har førstehånds erfaringer med hva det vil si. Veileder 2 kommenterer også denne utfordringen. Hun opplever at foreldrene i større grad enn tidligere stiller krav til kvaliteten på barnehagetilbudet, samtidig som at de er usikre i foreldrerollen selv. Veilederen opplever at teknologien må ta noe av skylda for denne usikkerheten fordi foreldrene gjennom sosiale medier blir presentert for tips og triks som ender med å være mer til forvirring enn til hjelp i foreldrerollen.

Når programfaglærerne underviser om temaet rollemodell, prøver de å være gode rollemodeller selv. Det gjør de ved å hilse på elevene med navn og ellers sørge for en god oppstart der de sikrer seg at alle blir sett. Begge programfaglærerne legger ofte til rette for refleksjon sammen med elevene. I arbeid med mennesker finnes ingen fasitsvar, men ved å reflektere sammen kan man finne heldige og uheldige alternativer til hvordan gitte situasjoner kan løses. Blant annet er situasjoner angående bekledning når elevene skal ut i praksis ofte oppe til diskusjon. Programfaglærerne oppfordrer elevene til å tenke gjennom deres funksjon som rollemodeller når de kler seg, både til inne- og utelek.

«Det er ikke sånn at hvis du gjør sånn så blir det sånn», sier veileder 2 når vi snakker om å være rollemodell for barn. Med denne uttalelsen berører hun det komplekse i det å være rollemodell. Selv om de voksne rollemodellerer for barna hvordan de for eksempel snakker sammen, betyr ikke det at barna hermer de voksne i ett og alt. Til det er det for

mange faktorer som påvirker situasjonen. Både barnas og den voksnes dagsform, relasjonen dem imellom og stemningen ellers har betydning for hvordan voksne og barn påvirker hverandre. Bae (1992) peker på at det man gjør mot seg selv reflekteres utover i relasjonen til andre, og det man gjør mot andre vil reflekteres tilbake til en selv. Det er en teoretisk tanke som relativt ofte stemmer med praksis, men ikke alltid. Det er grunn til å tro at de voksne i barnehagen har de beste hensikter som rollemodeller for barn, men det finnes ingen garantier for at barna alltid hermer det gode de voksne gjør.

6.1.6 Å være en trygg, tilgjengelig og aktiv voksen

Å ha fokus på å skape trygghet framheves som viktig av alle de tre lærlingene. En lærling framholder at trygghet kan skapes ved at den voksne er aktiv i samhandlinga med barn. Han gir konkrete eksempler på hva det kan være. «Det kan være småting som å sitte i sandkassa og gi barna bøtte og spade», sier han. Lærlingen er opptatt av at de voksne er tilgjengelige og deltagende i barns lek. Det bidrar til å normalisere lek og aktivitet for barn, når de ser at voksne også gjør det. Den voksne tar på alvor sin funksjon som rollemodell. Lærlingen henviser til teoretisk kunnskap som ble formidlet i Vg2 når han begrunner betydningen av å være en trygg og aktiv voksen. Kunnskap om trygghetssirkelen gjør at han forstår viktigheten av å framstå som en tilgjengelig voksen for barn. Trygghetssirkelen er tuftet på at omsorgspersoner ivaretar barnas behov for tilknytning og utforskning. Barn trenger en nær og trygg voksen som det kan få hjelp, trøst og nærhet fra når det føler seg utrygt, er sliten eller lei seg. Samtidig har barn et utforskningsbehov og er nysgjerrige på verden. Når barn utforsker verden, kan de bli både redde og slitne, og behovet for en trygg base melder seg igjen. På den måten er både tilknytningsbehovet og utforskningsbehovet avhengig av hverandre (Arsky et al., 2021, s. 201). Bowlby går langt i å garantere at barn som har følelsesmessig tilgjengelige og støttende omsorgspersoner rundt seg kommer til å klare seg bra (Bowlby i Glaser, Størksen & Drugli, 2018, s. 30). At barnet er aktivt i samspill med andre tillegges også stor vekt for å sikre ei sunn utvikling.

Et viktig mål for lærling 2 er å hjelpe barna til å bli selvstendige. Barna må få prøve selv uten at de voksne gjør alt for dem. Det kan kreve en viss dose tålmodighet, men det er like fullt viktig for at barna skal oppleve mestring og få utvikle sine ferdigheter. I en travel hverdag kreves det bevissthet fra den voksnes side slik at det settes av tid til å la barn løse ulike gjøremål selv. Det kan virke som at denne lærlingen ser nødvendigheten av å prioritere dette.

Når lærling 3 forteller om bruk av teknologiske hjelpemidler i arbeidet med barn, framholder hun at det kan være både fordeler og ulemper ved at barna bruker ipad og skjerm som underholdningskanal. Hun opplever at dette kan skape både ro og uro i barnegruppa. Teknologiske hjelpemidler kan bidra til fysisk aktivitet gjennom dans og musikk, men kan også virke passiviserende hvis det er filmer som skal bivånes. Lærlingens rolle som aktiv voksen kan utfordres, men hun kan fortsatt fungere som trygg og tilgjengelig voksen i disse situasjonene. Foreldresamarbeidet utfordrer den samme lærlingen. Hun er ny på storbarnsavdeling, og synes det er vanskelig å snakke med foreldrene i situasjoner der problematiske tema skal tas opp. Derfor opplever hun seg ikke som trygg og aktiv i samtale med foreldrene. Hun bedyrer imidlertid at dette er noe hun øver på. Å bevege seg utenfor komfortsona kan være ubehagelig, men det virker som at lærlingen forstår at belønning i form av læringsutbytte og mestringsopplevelser kan nås når hun utfordrer seg selv på denne måten. Lærlingen opplevde ikke de samme

vanskene på småbarnsavdeling fordi da dreide praten seg mer om matinntak, sovetid og bleieskift, - tema som har blitt trygt for henne å snakke om.

For å danne et godt læringsmiljø i klassen, bruker programfaglærerne mye tid på å gjøre elevene trygge. Den ene programfaglæreren framholder at det er viktig både for henne og elevene å kjenne seg trygge på hverandre når de er sammen. Behovet for trygghet gjør at noen elever får være på samme praksisplass gjennom hele skoleåret. Da mister elevene mulighet til å få rike praksisopplevelser med barn og unge i ulike aldre, men samtidig vil læringsutbyttet uansett bli heller magert hvis usikkerhet og utrygghet preger praksisperiodene. Utrygghet kan føre til at elever og lærlinger inntar en passiv voksenrolle, noe som fratrar dem muligheter for læring og utvikling. Gode relasjoner er et viktig utgangspunkt for å føle trygghet nok til å være en aktiv voksen i samspill med barn. Begge veilederne hevder at lærlingene bør få tid til å opparbeide seg gode relasjoner før de får tilpassede gjøremål ovenfor barna. Veilederne poengterer imidlertid at de fleste lærlingene ønsker å bli utfordret, og med støtte og veiledning lar de lærlingene mestre stadig nye oppgaver. Lauvås og Handal (2014) peker på at veilederens, mesterens rolle er å lede novisen, nybegynneren, gjennom læringsprosesser ved å lage progresjon i novisens øving og avpasse progresjonen til novisens utvikling (2014, s. 124). Veilederne forteller at de delegerer oppgaver til lærlingene som de med stor sannsynlighet vil mestre. Samtidig uttaler veileder 2 at hun synes det kan være utfordrende å vite hvor mye lærlingen skal regnes med i arbeidsstokken. Hun uttrykker at det er vanskelig å balansere hvor mye ansvar en lærling skal få til enhver tid. Spesielt gjelder det lærlinger som viser seg dyktige og modne nok til å kunne ta en del ansvar. Det er imidlertid naturlig å tenke at ansvarsbyrden til lærlingene skal stå i stil med avlønninga av dem. Lærlinger blir som hovedregel avlønnet med 30 % av fagarbeiderlønn det første halvåret de er lærling. Videre øker lønna til 40 %, 50 % og 80 % av fagarbeiderlønn for hvert halvår av lærlingetida (Utdanning, 2023). Lærlingene går fra å være noviser, nybegynnere i oppstarten til å øke ferdighetsnivået mot å bli en kompetent yrkesutøver ettersom erfaring og kompetanse tilegnes. Lærlingers avlønning står i stil med Dreyfus og Dreyfus (2012) sin stadieteori knyttet til ferdighetstilegnelse der en stadig mer kompetent lærling bidrar til verdiskapinga i barnehagen og får lønn deretter.

6.2 Hva informantene mener kunne bidratt til kompetanseutviklinga

6.2.1 Å erfare i praktiske situasjoner med andre ansatte

Som lærling er man i praksissituasjoner praktisk talt gjennom hele arbeidsdagen. Flere av de intervjuede lærlingene poengterte at samvær med barn og kolleger er sterke bidragsyttere til deres kompetanseutvikling som varme og tydelige voksne. Når lærlingene framholder at erfaring bidrar til kompetanseutviklingen, forstår jeg dette som noe annet enn å bare være sammen med barn og voksne. Erfaringer er tuftet på at lærlingene får prøve seg i ulike situasjoner der de har et voksenansvar selv. Da kjenner de på kroppen hva det vil si å stå for valg de gjør ovenfor barna, og holde ut i situasjoner der barna er gjenstridige. Det utfordrer en annen type kompetanse enn om man bivåner at andre voksne gjør det. Det er imidlertid et poeng at nyansatte lærlinger bør få mer hjelp til å løse ulike situasjoner enn hva andrårslærlinger får. Samtidig bør veilederen og de øvrige ansatte fortsatt tilpasse arbeidsoppgaver og ansvar i forhold til lærlingens potensiale og utvikling. Men lærlingene bør strekkes mot å håndtere situasjoner som i

utgangspunktet ligger utenfor komfortsonen deres. Det er nødvendig for å nå opplæringslovens definisjon på kompetanse, der det stilles krav om å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Praksisfellesskapet, som en barnehage representerer, har en avgjørende rolle for at lærlingene skal utvikle kompetanse innen ulike fagområder. Her blir mye av kompetansen overlevert taust. Lærlingene gis anledning til å observere og imitere de erfarne fagarbeiderne. De ser hva mesterne gjør- og gjør det samme. Det er ikke tilstrekkelig at mester og veileder i faget viser og forklarer, men lærlingen må også få prøve selv. Mester og veileder må sørge for å avpasse progresjonen i læringsprosessen til nybegynnerens utvikling (Lauvås & Handal, 2014, s. 124). Lærlingens suksess og utfordringer samt forståelse og reaksjon på mesterens instruksjon bør være tema i veiledningssituasjonene. Når kravet til å være veileder er et todagerskurs i regi av fylkeskommunen, er det sannsynlig at veilederne har ulike preferanser på hva denne rollen innebærer. Lærlingen er prisgitt veilederens sensitivitet for hva lærlingen trenger utfordringer, tilbakemeldinger og støtte på. Hvis veilederen er mer opptatt av begrensninger i form av manglende voksentetthet på avdelinga, opplever seg uunnværlig i samværet med barn eller er lite til stede på avdelinga der lærlingen er, kan det stå i veien for god veiledning (Østern & Engvik, 2016, s. 34). Da mister lærlingen potensielle muligheter for tilbakemelding, støtte og refleksjon over praksis, - noe som er viktige elementer i kompetanseutviklinga. En lærling fortalte at hun opplevde stadig at veiledningstimene av ulike årsaker måtte utgå, noe som frarøver henne en viktig del av opplæringstilbudet i lærlingetida.

6.2.2 Å møte forventninger, tilbakemeldinger og støtte

Forventninger kan bidra til at vi vokser eller krymper (Caspersen & Halland, 2015, s. 37). Når lærlingen starter i bedrift, er forventninger knyttet til å nå kompetansemål for denne delen av opplæringen allerede definert. Men lærlingen er prisgitt hvordan de ansatte på barnehageavdelinga, med veileder i spissen, møter han. I menneskelige møter ligger et potensiale til å skape energi og pågangsmot så vel som å tappe energi (2015, s. 20). Her ligger et ansvar både hos lærling og veileder. Lærling 1 uttrykker at hun setter pris på å få fortløpende veiledning på det hun gjør, og det virker som at relasjonen og dertil tillit dem imellom er såpass etablert at de får til det. Tilliten er av en slik art at lærlingen stoler på veiledningen og tilbakemeldingene hun får. «Får jeg skryt så vet jeg at det fungerte, og at sånn kan jeg gjøre det senere også», konkluderer hun. Samtidig virker det som at relasjonen dem imellom tåler at veileder kommer med forslag til alternative måter å løse situasjonene på også. For kompetanseutviklingas del er det essensielt at lærlingen er åpen for påvirkning i og med at det gir støtte, pågangsmot og inspirasjon til å prøve nye og alternative måter å håndtere voksenrollen på (Caspersen & Halland, 2015, s. 25).

Forventninger, tilbakemeldinger og støtte kan utveksles mellom likeverdige parter. Lærling 3 opplevde en nyttig og lærerik tilbakemeldingskultur elevene imellom mens hun gikk Vg2. Hun formidler at hun som lærling får støtte, ros og tilbakemeldinger på arbeidet hun gjør den ukentlige veiledningstimen. Her er det også rom for å diskutere og reflektere sammen med veilederen. Veileder 1 understreker at det er lærlingen som definerer hva veiledninga til enhver tid skal handle om. Det bidrar til å gjøre veiledninga relevant. En annen lærling understreker arbeidsmiljøets betydning for å trives og gjøre

en god jobb. Han uttrykker begeistring over å være lærling i stedet for elev fordi han føler at han utvikler seg mer når han er blant voksne som er i samme yrke. Lærlingen opplever å få mer ansvar og oppgaver som forteller at han blir ansett som et likeverdig medlem i kollegiet. Lærlingen får delta i praksisfellesskapet og utvikler kompetanse på fagområdet. Det er et sentralt kjennetegn ved mesterlæren (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19).

6.2.3 Å øve på å være tydelig

Alle lærlingene framholder at det er viktig å være tydelig ovenfor barnehagebarn. Derfor opplever de det som viktig å mestre det. Spesielt opplever de det som nødvendig i konfliktsituasjoner. Lærlingene poengterer at de har lært om det på skolen, men at det er ulike praksiserfaringer som setter fart på kompetanseutviklinga. Lærling 1 opplever at tydelighet, kombinert med varme og omsorg, bidrar til at de voksne slipper å «gnage på ting», men hjelper barna i å rydde opp i konfliktsituasjoner med en gang de oppstår. På den måten viser den voksne respekt for barnet og unngår at stemningen på avdelinga blir «masete». Lærlingen viser relasjonell kompetanse idet hun, til tross for at hun står i en konfliktsituasjon, legger til rette for en stemning der hun tar barnas emosjoner på alvor slik at de opplever seg sett og forstått (Lysebo & Bratt, 2022, s. 29).

Det kan oppleves utfordrende å være passe tydelig for de enkelte barna. Noen barn krever tydelig tale, mens andre blir redde når voksne regulerer atferd med tydelighet. Lærling 2 opplever dette som en vanskelig balansegang. Når barna blir redde av den voksnes atferd, utfordres relasjonen. Tillit, som er en sentral komponent i relasjonskompetanse, bygges gjennom gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser mellom barna og den voksne (Spurkeland, 2012; Lysebo & Bratt, 2022). Når emosjoner som redsel blir aktivert hos barnet, trues tilliten. Lærling 2 framholder at han ser hvordan de andre voksne på avdelinga tilpasser sin tydelighet til de enkelte barna, og bruker det som utgangspunkt for å arbeide med egen kompetanseutvikling på dette området. Lærling 3 jobber på ei avdeling der tydelighet er helt nødvendig for å håndtere ei barnegruppe der flere barn har atferdsutfordringer. Hun berører det komplekse i å trene på å framstå som en tydelig voksen idet hun uttrykker: «Trene på det, ja...må nå bare...». I samspill med utagerende barn opplever hun tydeligvis at hun «bare må» være tydelig for dem for å makte å stå i situasjonen, uten at hun får til å sette ord på hvordan hun forbereder seg og trener på det.

Felles for alle de tre lærlingene er at de anser samvær med barna som det viktigste elementet i utviklinga av kompetanse som tydelig voksen. Det er barna som best trener dem i å være tydelige og at de må framstå tydelig på ulike måter ovenfor ulike barn. Samtidig poengterer lærlingene at kollegene i barnehagen fungerer som viktige rollemodeller for dem når det gjelder å være en tydelig voksen ovenfor barnehagebarn.

6.3 Metodiske valg

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt gjennom interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Denne interaksjonen har betydning for hvordan jeg som forsker vurderer det informanten sier og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stiller samt hvordan jeg stiller de. Ettersom jeg ikke har særlig trening i å intervjuer, kan interessant og aktuell informasjon gå tapt fordi jeg ikke kan håndverket godt nok. Hvis jeg ikke er tilstrekkelig observant og sensitiv når det gjelder å skape trygghet og god stemning, kan det føre til at informantene ikke fikk

fortalt om opplevelser og erfaringer de satt inne med. I tillegg kan min bakgrunn som programfaglærer og dertil kjennskap til temaet prege måten jeg stiller spørsmål på, ordvalg jeg gjør samt hvordan jeg interagerer med de tre gruppene med informanter.

Lærlingene ble intervjuet individuelt med tanke på å få en dypere innsikt i den enkeltes opplevelse av den autoritative voksenrollen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 198). Det kan hende at lærlingene hadde følt seg tryggere hvis de hadde deltatt i et fokusgruppeintervju, men da mistenker jeg at ikke alle informantene hadde bidratt på samme måte som i et individuelt intervju. Samtidig ser jeg at samtalene kunne fått større dybde og mer refleksjon hvis lærlingene hadde deltatt sammen og utfordret hverandre med sine fortellinger.

Jeg hadde forberedt en intervjuguide til hver av informantgruppene, der spørsmålene ble utledet av forskningsspørsmålene jeg hadde formulert. Samtidig ga dybdeintervjuene meg anledning til å bruke det informantene fortalte som kilde til avgrensning etter hvert som forskningen skred fram (Tjora, 2021, s.144). Temaet varm og tydelig voksenrolle var definert før intervjuene startet, men datagenereringen og funnene medførte at forskninga fikk større fokus på lærlingenes stemme enn først tiltenkt. Dermed burde antall lærlingeinformanter vært større enn det ble. Jeg har i det hele tatt få informanter i hver av de tre gruppene, men samtidig opplever jeg at det er overens med rammene for et masterprosjekt.

Utvalget av lærlinger ble gjort ved at jeg kontaktet nabokommunen for å minske sjansen for at jeg kjente dem fra før. Jeg avgrenset søket etter lærlinger til å gjelde de som hadde læretida si i barnehage. Uten denne avgrensinga ville sannsynligvis utvalget sett annerledes ut, - svarene i intervjuene likeså. I tillegg hadde jeg to helt ferske lærlinger i utvalget og en andreårslærling som i utgangspunktet hadde mer erfaring rundt det hun ble spurt om. Det er grunn til å tro at spesielt førsteårslærlingene oppfattet noen av spørsmålene som vanskelige å svare på, noe den ene lærlingen også uttrykte.

7.0 Avslutning og veien videre

Avslutningsvis i denne masteroppgaven vil jeg forsøke å samle trådene og svare på problemstillinga samt skissere noen tanker for veien videre. Problemstillingen «Hva opplever lærlinger at de håndterer og utfordres av i arbeidet med å være autoritative voksne, og hvordan kan yrkesfaglærere og veiledere støtte deres kompetanseutvikling?» har vært styrende for prosjektet. Datamaterialet ble generert via kvalitative forskningsintervju med tre lærlinger, to programfaglærere og to veiledere. To av lærlingene er førsteårslærlinger, mens en er andreårslærling. Alle de tre lærlingene har læretiden sin i private barnehager.

7.1 Oppsummering av problemstillingen og forskningsspørsmålene

Til hjelp for å utforske problemstillingen, utarbeidet jeg forskningsspørsmål rettet mot den enkelte informantgruppa. Dette dannet utgangspunkt for intervjusspørsmålene. Forskningsspørsmålet rettet mot lærlingene er todelt, og spør etter hva de opplever at de håndterer og utfordres av i rollen som autoritativ voksen ovenfor barnehagebarn. Alle de tre lærlingene uttrykte sider ved den autoritative voksenrollen som de både mestret og ble utfordret av, og det kunne være innen ett og samme tema. Lærlingene opplever at

de mestrer å bygge relasjoner til barn, og de ser nødvendigheten av dette for å fungere som rollemodeller for dem. De fremhever betydningen av å ha tid sammen med barna som den viktigste faktoren for å lykkes med relasjonsbyggingen. Tid gir dem anledning til å bli godt kjent med barna og vise dem omsorg. Samtidig påpeker de at relasjonsbygging ovenfor enkeltbarn kan være utfordrende. Her trekker de fram atferdsvansker hos barnet, sensitive barn som uttrykker redsel i forhold til lærlingens utseende og barn som har spesielle behov som spesielt utfordrende å håndtere.

Lærlingene opplever både mestring og utfordringer ved å være tydelige voksne. De uttrykker at det kan være vanskelig å ta valg på barnas vegne, og de synes det er utfordrende å sette grenser- og stå for dem. En av førsteårslærlingene er opptatt av at grensene skal tilpasses det enkelte barnet, men at det kan være vanskelig å vite hvilke grenser som er tydelige nok, passende for det enkelte barnet eller for strenge ut fra det enkelte barnets alder og utvikling. Samtidig uttrykker alle de tre lærlingene at innarbeidede rutiner til en viss grad avhjelper behovet for grensesetting, spesielt hos små barn. Barn som ikke adlyder grenser som blir satt og som er utagerende, oppleves også utfordrende for lærlingene. De uttrykker at de ikke helt vet hvordan de best kan håndtere situasjoner som blir fastlåste, og tyr foreløpig til hjelp fra andre ansatte når det skjer.

Forskningsspørsmålet som er utgangspunkt for intervju spørsmålene til programfaglærerne, handler om hvordan de forbereder elevene i Vg2 på å ha en autoritativ voksenrolle ovenfor barnehagebarn. Programfaglærerne forteller at de bruker ulike arbeidsmetoder for å trene elevene på denne rollen. Både rollespill, caseoppgaver med refleksjoner, besøk av barnehagebarn og praksis gjennom faget yrkesfaglig fordypning bidrar til å forberede dem. I tillegg framholder programfaglærerne at de er bevisst sin egen påvirkning som rollemodell for elevene, slik at de gjennom sin autoritative væremåte formidler tips og triks som elevene kan herme.

Veilederne ble presentert for spørsmål utledet av forskningsspørsmålet «Hvordan opplever veiledere at de støtter lærlinger i deres kompetanseutvikling når det gjelder å være varme og tydelige voksne for barn?». Her poengterer veilederne at de bruker den ukentlige veiledningstimen til å ta opp temaer og problemstillinger som lærlingen er opptatt av. Veilederne forteller at grensesettingssituasjoner ofte er tema ettersom lærlingene uttrykker at det er vanskelig å håndtere på en god måte. Lærlingene gis støtte og oppmuntring både i veiledningstimen og når de trenger det i hverdags situasjoner. En veileder påpeker at hun bevisst setter søkelys på det lærlingene får til med den tro at hun får mer av det hun gir positiv oppmerksomhet. En annen veileder opplever at lærlingenes selvfølelse burde vært styrket fordi det er krevende å håndtere barn og foreldre som tidvis er misfornøyde. Da må man ha tro på egen kompetanse som autoritativ voksen. Veilederen tilskriver lærlingenes alder, med tilhørende identitetsutvikling, noe av årsaken for at lærlingene strever med å stå i slike situasjoner. Samtidig uttrykker hun at også garvede ansatte opplever dette som utfordrende.

Datamaterialet viser det komplekse ved å være en autoritativ voksen for barn, idet lærlingene både mestrer og utfordres av de ulike komponentene som inngår i den autoritative oppdragelsesstilen. Både programfaglærerne og veilederne støtter i stor grad opp om lærlingenes opplevelser. Samtidig er det viktig å understreke at funnene mine er

basert på et lite utvalg og kan derfor ikke generaliseres. Det var heller aldri målet. I beste fall kan funnene ha overføringsverdi med tanke på å ytterligere støtte opp om lærlingenes utvikling som autoritative voksne, både som elever i videregående skole og som lærlinger i bedrift, samt inspirere til videre forskning.

7.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Som avslutning vil jeg dele noen tanker og refleksjoner. Idet jeg nå avrunder dette prosjektet, ser jeg kanskje enda tydeligere enn tidligere hvor komplekst og utfordrende det er å utvikle kompetanse som autoritativ voksen for barnehagebarn. Tatt i betraktning lærlingenes unge alder, er det herlig tilfredsstillende å høre dem fortelle om situasjoner der de opplever å mestre og utøve denne viktige kompetansen. Å inneha en autoritativ voksenrolle er ikke en statisk størrelse. Lærlingene oppgir at de både håndterer og utfordres i å bygge relasjoner og vise omsorg, sette grenser og være aktive og tilgjengelige rollemodell som legger til rette for læring og utvikling. Det er også viktig å ha i minne at lærlinger er forskjellige. Det en lærling opplever å håndtere, kan oppleves utfordrende for en annen. Individuell og tett oppfølging og veiledning både i skole og bedrift synes derfor å være svært viktig for deres kompetanseutvikling.

I mitt utvalg hadde lærlingene private barnehager som arbeidssted. Det kan være betimelig å spørre seg om datamaterialet hadde sett annerledes ut hvis informantene var lærlinger fra kommunale barnehager. Når utvalget i tillegg består av bare tre lærlinger, kan man tenke seg at en dobling av antallet kunne ha utvidet og nyansert funnene.

Som en videreutvikling av dette prosjektet kunne det vært spennende å forske på om lærlingenes kjønn har betydning for hvordan de opplever å mestre og bli utfordret i den autoritative voksenrollen. Denne rollen innebærer at man både skal være omsorgsfull og varm, men samtidig stille tydelige krav og forventninger til barn. Det favoriserer i utgangspunktet både feminine og maskuline kvaliteter. Å utøve omsorg og varme er gjerne knyttet til feminine kvaliteter, mens forventninger og tydelighet gjerne knyttes til maskuline intensjoner. Hvis utvalget av lærlinger har bestått av bare ett kjønn, - ville datamaterialet sett annerledes ut da? Videre kunne det vært interessant å undersøke hvordan minoritetsspråklige lærlinger opplever at de mestrer og utfordres i den autoritative voksenrollen, der både utseende og kulturelle aspekter kan påvirke kompetanseutviklinga. Et funn i datamaterialet kan gi indikasjoner på det.

Jeg har tidligere pekt på at 68 % av barne- og ungdomsarbeiderfagutdannede arbeider i barnehage, skole- fritidsordning eller i skole (SSB, 2022). Det betyr at omtrent 1/3 av barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev ikke arbeider i yrket. Noen velger kanskje en annen arbeidsvei fordi det er vanskelig å få fulltidsjobb som barne- og ungdomsarbeider. Knapt 1/5 oppgis å arbeide med noe annet, mens 10 % oppgis å ikke være i arbeid. Kan det bety at mange opplever barne- og ungdomsarbeiderjobben som krevende? Videre forskning på hvorfor en stor andel fagarbeidere ikke står i yrket kan gi nyttige perspektiver og svar på om opplæringen i skole og bedrift forbereder elever og lærlinger på yrkeslivet på en tilfredsstillende måte.

Det kunne også vært spennende å forske på dette temaet med andre metoder. Man kunne for eksempel benyttet observasjon for å få innsikt i hvordan lærling og veileder håndterer relasjonen dem imellom (Thagaard, 2018). Det kunne gitt innsikt i hvordan den tause, non- verbale dimensjonen hadde påvirket veiledning og kompetanseutvikling i praksis.

Referanser

- Aasen, A. M. (2022). *Samarbeid og relasjonskompetanse. Hvordan bli en god hjelper*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arsky, G. H., Aanderaa, T. B., Bjærke, L. O., Bråthen, A., Bogstad, S., Dreyer, G., Lang-Holmen, P., Skjelstad Svendsen, B. & Stordalen, J. (2021). *Yrkesliv. Barne- og ungdomsarbeiderfag vg2*. (3. utg.). Cappelen Damm.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s. 33- 60). Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2022-06-10-40). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2022-06-10-40>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks- Gunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen (Red.), *The Encyclopedia of adolescence* (s. 746- 758). Garland.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. I R. E. Larzelere, A. Sheffield- Morris & A. W. Harrist (Red.), *Authoritative parenting*. American Psychological Association.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157- 201.
- Biddle, S. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescent: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine* 45(11), 886- 895. DOI: [10.1136/bjsports-2011-090185](https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage Publications Ltd.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm Akademisk.
- Caspersen, K. & Halland, G. (2015). *Veiledning som praksis. Kommunikasjon, relasjon, roller, observasjon, tilbakemelding, læring*. VeiVis AS.

- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022, 17. februar). *Barne- og ungdomsarbeider*. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barne-og-ungdomsarbeider>
- Dolven, A. S. (2022, 21. juni). Barne- og ungdomsarbeider. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/barne-og-ungdomsarbeider>
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier av ferdighetstilegnelse- fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423- 436). Samfundslitteratur.
- Eidsvåg, I. (2000). *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. Cappelen Damm.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.). (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis. En grunnbok i yrkesdidaktikk*. Pedlex forlag.
- Haugen, S. (1998). *Omsorg og pedagogikk: kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Det norske samlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal.
- Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? [Evaluating vocational competence: What is vocational competence, and how can it be evaluated?]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 45-66. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345>
- Høyer, J. (2012). Samspill mellom utdanning og praksisfelt- fra videreutdanning til praktisk- pedagogisk arbeid i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), 282- 292. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-04-04>
- Kang, J. & Guo, H. (2021). The effects of authoritative parenting style on young adult children`s prosocial behaviour: The mediating role of emotion- regulation. *China Journal of Social Work*, 15, 162- 177. <https://doi.org/10.1080/17525098.2021.1956760>
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.) (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (LOV-2005-06-17-64-§2) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2014). *Lek- opplevelse- læring i barnehage og skole*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne når atferd utfordrer*. Cappelen Damm.
- Lysebo, M. O. & Bratt, E. O. (2022). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 33 (1991-92). *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1991-92&paid=3&wid=b&psid=DIVL1572&s=True&pgid=b_1401
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Ad Notam Gyldendal A/S.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Nilsson, B. (2007). Gadammers hermeneutikk. Noen betraktninger om sentrale dimensjoner innenfor hermeneutikk ut fra en Gadammersk tenkning. *Sykepleien Forskning* 1(4), 266- 268. <https://doi.org/10.4220/sykepleief.2007.0009>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell lærling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schibbye, A.- L. Løvlie (1988). *Familien: Tvang og mulighet*. Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Spranger, E. (1958). The Role of Love in Education. I: *Universities, A German Review of the Arts and Sciences Quarterly, English Edition*, 2,(3), 536-546.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Barnehager, 2022*. [Online] Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *09344: Ansatte i barnehager, etter barnehagens eieforhold, ansattes stillingstyper og kjønn (K) 2000- 2022* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/09344>
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling- Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 248-259. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-04-04>
- Tetzchner, S. von. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tholin, K. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Trøndelag fylkeskommune. (2022, 11. juli). *Bli lærebedrift*. Trøndelag fylkeskommune. https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/utdanning/Oplaaering_i_bedrift/bedrifter-og-opplaaeringskontor/hvordan-bli-godkjent-larebedrift/
- Utdanning. (2023, 10. mars). *Læringer og lønn*. Utdanning.no. https://utdanning.no/tema/laerlinger_og_lonn

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag- Læreplan i felles programfag i Vg2 (BUA2-02)*. Utgått.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kl06/bua2-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Veileder til rammeplan for barnehagen: Barns trivsel- voksnes ansvar*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag (BUA02-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2021. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/BUA02-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i Vg3 barne- og ungdomsarbeiderfag (BUA03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/bua03-02>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 17. februar). *Fakta om barnehager*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/tall-om-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 27. oktober). *Utdanningsspeilet 2022*. Udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/videregaende-opplaring/elevenes-valg-av-utdanningsprogram-og-fag/>
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar Forlag.
- Vilbli.no (u. å). *Barne- og ungdomsarbeiderfag*. Vilbli.no- Videregående opplæring. Hentet 20. mai 2023, fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/barne-og-ungdomsarbeider/y/vgo/v.hs/v.hs3002>
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 98(3), 203- 212. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-06>
- Østern, A.- L. & Engvik, G. (Red.) (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide til lærlinger

Vedlegg 2: Intervjuguide til programfaglærere

Vedlegg 3: Intervjuguide til veileder

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 5: NSD Meldeskjema Vurdering

Vedlegg 1: Intervjuguide til lærlingen

Innledende spørsmål

- Kan du fortelle bakgrunnen for at du søkte barne- og ungdomsarbeiderfag?
- Hvordan er det å være lærling?
- Hva er det ved barne- og ungdomsarbeiderfaget du liker?
- Har du endret oppfatning om hva yrket innebærer fra du gikk Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Stikkord for utdyping
Hvordan opplevde du å være forberedt på å være en varm og tydelig voksen for barn da du begynte som lærling?	Kan du si noe om hva det er ved yrket som du opplever krevende? Hvordan opplever du at skolen forberedte deg på det å være en rollemodell/ varm og tydelig voksen for barn?	Hvor ofte opplever du det? Hva skjer når du kommer opp i slike situasjoner? Utdyp.

	Kan du fortelle om situasjoner der du følte at du manglet kompetanse til å håndtere det å sette grenser/ være varm og tydelig? Opplevde du å være forberedt til å møte disse utfordringene da du begynte som lærling? Hva kunne gjort deg mer forberedt? Fortell meg om situasjoner der du følte at du lyktes med å sette grenser for barn. Hvordan jobbet dere på skolen med det å være en rollemodell/varm og tydelig ovenfor barn? Hva opplever du at du mangler når det gjelder	Hva var det ved opplæringen i Vg2 som bidro til at du mestret denne situasjonen? Teori? Praksis? Casedrøftinger? Rollespill? Digitale hjelpemidler? Hvordan trene på å mestre? Hvilken kompetanse trengs?
--	---	---

	<p>kompetanse knyttet til å sette grenser for barn/ være en varm og tydelig voksen?</p> <p>Er det kunnskaper og ferdigheter du synes dere skulle hatt mer undervisning om på Vg2?</p> <p>Har du forslag til hvordan undervisninga i Vg2 BUA kunne vært annerledes for å bedre treffe den kompetansen du trenger som lærling i å være en varm og tydelig voksen?</p> <p>Opplæringen i barne- og ungdomsarbeiderfaget består i å gå 2 år i vgs og 2 år som lærling. Hvilke forventninger har du til skolen og lærlingebedriften?</p> <p>Opplever du at det er et samarbeid mellom skole og bedrift i opplæringen din?</p>	<p>Situasjoner som oppleves krevende? Utfordrende?</p> <p>For å gjøre deg mer forberedt?</p> <p>Hva trenger du kompetanse i som lærling?</p> <p>Var du i praksis mens du gikk på skolen? Føler du at det er noen sammenheng mellom skole og praksisfelt? Utdyp.</p> <p>Hva tenker du eventuelt er din oppgave som elev og lærling i et slikt samarbeid?</p>
--	---	---

Vedlegg 2: Intervjuguide til programfaglærere

Intro: Dette intervjuet handler om dine tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til kompetanseutvikling hos Vg2- elevene når det gjelder å framstå som varme og tydelige voksne for barn.

Anonymitet: Du sikres anonymitet ved at vi i lydopptaket ikke nevner navnet ditt. Det gjøres heller ikke i notater som skrives. Du blir kalt programfaglærer med et siffer i alt materiale som omhandler deg.

Opptak: Intervjuet blir tatt opp. Dette for at jeg som intervjuer kan holde fokus på samtalen vår i stedet for at jeg sitter og noterer.

Det er fint om du svarer utfyllende på spørsmåla jeg stiller, men samtidig må taushetsplikten ivaretas.

Innledende spørsmål:

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Fortell litt om jobben din som programfaglærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Hvor lenge har du jobbet som yrkesfaglærer i BUA? Hvilke fag underviser du i? Hvor mange elever/klasser har du hvert år?
- Hvilke tanker har du om opplærings situasjonen for barne- og ungdomsarbeidere?
- Kan du si noe om forholdet mellom skolen og bedrifter dere samarbeider med? Elevenes praksissteder.

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Hva ønsker jeg svar på?
På hvilken måte blir elevene forberedt på å være varme og tydelige voksne for barn i løpet av skoleåret i at Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag?	Beskriv typiske situasjoner som du tenker at elevene og lærlingene vil møte når det gjelder å være varme og tydelige voksne for barn i arbeidet som barne- og ungdomsarbeidere. I arbeid med barn og unge har barne- og ungdomsarbeidere en viktig rolle i det å regulere, sette grenser for barn. Hvordan underviser du i dette i dag? Hvilke begreper bruker du? Hvilken kompetanse vektlegger du i arbeidet med dette temaet?	Hva er typiske situasjoner som oppleves vanskelige? Hvordan forstår du dette begrepet? Grensesetting Autoritativ voksen Varm og tydelig Har fokus, undervisning endret seg med disse nyere begrepene? Hvordan vektlegger, verdsetter du kompetanse på dette feltet? Hvordan lar du det komme til uttrykk?

	<p>Kan du si noe om hvordan du jobber med temaet varm og tydelig voksen i skolen? Hva legger du vekt på i utvikling av denne kompetansen?</p> <p>Hvordan går du frem når du underviser i det å være en varm og tydelig voksen/ grensesetting for barn?</p> <p>Er det andre tema som du mener inngår i temaet grensesetting, som elevene (samtidig) bør få opplæring i?</p> <p>På hvilken måte bruker du eksempler og erfaringer fra praksisfeltet i undervisningen om grensesetting og varm, tydelig voksenrolle?</p> <p>På hvilken måte er læreplanen nyttig for deg når du skal ruste elevene til å møte utfordringene de kan møte i yrket?</p>	<p>Ulike arbeidsmåter? Caser, rollespill, øving Teoretisk og/eller praktisk? Refleksjonsarbeid? Hvilken kompetanse fremmes? Utfordringer/muligheter? <ul style="list-style-type: none"> - Kompetanse i å håndtere ulike aldre - I foreldresamarbeidet - Elevens personlighet, egenskaper, utseende <p>Hvor henter du fagstoff/litteratur? Synes du at undervisning i dette temaet gir noen muligheter? Begrensninger? Savner du noe for å undervise i dette temaet?</p> <p>Relasjoner? Profesjonalitet? Trygghet, tillit? (Anerkjennende) kommunikasjon?</p> <p>Eksempler fra elevenes YFF- praksis? Hvordan følges elevene opp i bedriftene? Hvordan blir elevene målt i hvorvidt de lykkes med å være varme og tydelige? Bruk av egen erfaringsbakgrunn.</p> <p>Konkret nok? Et hjelpemiddel? Åpen for tolking? Frihet til å velge fokusområder selv?</p> <p>Kontaktpunkter?</p> </p>
--	---	---

	<p>Opplæringen til å bli barne- og ungdomsarbeider består av 2 år i skole og 2 år som lærling i bedrift. Hvilke forventninger har du til lærebedriften?</p> <p>Opplever du at opplæringen bærer preg av et samarbeid mellom skole og bedrift?</p>	<p>Tydelighet i forventninger?</p> <p>Hvordan foregår et evt samarbeid mellom skole og bedrift når eleven starter som lærling?</p> <p>Fysiske møter?</p> <p>Telefonkontakt?</p> <p>Behov for oppfølging?</p> <p>Utfordringer og muligheter ved evt oppfølging av lærlingene fra skolen side?</p> <p>Hva tenker du er skolens oppgaver i dette samarbeidet?</p>
--	---	--

Vedlegg 3: Intervjuguide til veiledere

Intro: Dette intervjuet handler om dine tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til kompetanseutvikling hos lærlinger når det gjelder å framstå som varme og tydelige voksne for barn.

Anonymitet: Du sikres anonymitet ved at vi i lydopptaket ikke nevner navnet ditt. Det gjøres heller ikke i notater som skrives. Du blir kalt veileder med et siffer i alt materiale som omhandler deg.

Opptak: Intervjuet blir tatt opp. Dette for at jeg som intervjuer kan holde fokus på samtalen vår i stedet for at jeg sitter og noterer.

Det er fint om du svarer utfyllende på spørsmåla jeg stiller, men samtidig må taushetsplikten ivaretas.

Innledende spørsmål

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvilken utdanning har du?
- Kan du fortelle litt om hva arbeidet ditt går ut på?
- Hvor lenge har du hatt denne jobben?
- Hvor mange ganger har du vært faglig leder for lærlinger?
- Hvilke tanker har du om opplæringssituasjonen for barne- og ungdomsarbeidere?
- Kan du si noe om forholdet mellom skolen og dere som lærebedrift?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Stikkord/ønsker svar på
Hvordan opplever du lærlingenes kompetanse når det gjelder å være varme og tydelige voksne for barn når de begynner som lærling?	Hvordan opplever du lærlingenes kompetanse når det gjelder å være varme og tydelige voksne? Hvordan jobber dere for å forberede lærlingene på å være varme og tydelige? Hvilken kompetanse tenker du at lærlingene trenger mest, som skolen bør tilrettelegge for? Hvordan trenes de opp i dette i lærlingetida?	Hvordan forstår du begrepene varm og tydelig som voksen for barn? Grensesetting? Autoritativ voksen Undervisning? Samtaler? Refleksjon over situasjoner? Veiledernes jobb/rolle? Kunnskap, ferdigheter, holdninger, egenskaper som trengs.

	<p>Hvilken kompetanse innen fagfeltet generelt og om grensesetting spesielt har du opplevd som mangelfull når lærlingen starter hos dere?</p> <p>Hva opplever du at lærlingene synes er vanskelig/utfordrende i jobben?</p> <p>Hva synes du at skolen bør legge mer vekt på/ prioritere i opplæringen av framtidige BUA mens de er på skolen?</p> <p>Opplæringen i barne- og ungdomsarbeiderfaget består i å gå 2 år i vgs og 2 år som lærling. Hvilke forventninger har du til skolen?</p> <p>Opplever du at opplæringen er et samarbeid mellom skole og bedrift?</p>	<p>Ros og ris, veiledning, være rollemodeller for dem, samtaler om situasjoner som oppstår, konkrete oppgaver...</p> <p>Hva trenger skolen å forberede elevene bedre på?</p> <p>Foreldresamarbeid, ansvar, voksenrolle, aktivisering, grensesetting</p> <p>Om opplæringen på skolen treffer arbeidslivets behov mer generelt..</p> <p>Er det samarbeid mellom skole og lærebedrift? Hvordan foregår samarbeidet? Hva samarbeider dere om? Fysiske møter?</p> <p>Hva tenker du er bedriftens rolle i dette samarbeidet? Hva tenker du er skolens rolle i dette samarbeidet?</p>
--	--	--

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan være en varm og tydelig voksen for barn?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som skal se på hvorvidt opplæringen i barne- og ungdomsarbeiderfaget treffer praksisfeltets behov når det gjelder å være en varm og tydelig voksen for barn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Ingrid Brandegg og er utdannet førskolelærer og yrkesfaglærer. De siste åra har jeg arbeidet som programfaglærer i barne- og ungdomsarbeiderfag ved en videregående skole i Trøndelag. For tiden er jeg masterstudent i fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning tilknyttet NTNU i Trondheim. Formålet med prosjektet er å bidra til at undervisning i temaet kan treffe praksisfeltets behov for kompetanse på dette området. Derfor ønsker jeg å utforske lærlingers, veilederes og faglæreres opplevelser og tanker rundt dette temaet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU i Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg kontakter deg om deltagelse i dette prosjektet fordi du er lærling, lærlingeansvarlig eller programfaglærer innen barne- og ungdomsarbeiderfaget. Jeg er interessert i dine erfaringer og opplevelser knyttet til det å være en varm og tydelig voksen for barn og dine tanker om sammenheng mellom det som undervises i klasserommet og kompetansen som trengs i yrkesutøvelsen. Jeg vil derfor spørre om du vil delta i et intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg som prosjektleder vil ta kontakt med deg for å avtale tidspunkt for intervju. Intervjuet er tenkt gjennomført i november/desember 2022, og varigheten vil være på 30- 60 minutter. Datamaterialet vil bli registrert i form av notater og lydopptak. Spørsmålene vil handle om dine tanker og opplevelser omkring det å være en varm og tydelig voksen, hvilken kompetanse som du mener trengs for å være en god voksen for barn og hvordan opplæringen bør være for å imøtekomme behova i yrkeslivet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det betyr at notater og lydopptak på ingen måte vil kunne spores tilbake til deg.

Lydopptakene vil bli transkribert (skrevet ned) og deretter brukt i analyser i dette forskningsprosjektet. Både i transkripsjonene og i masteroppgaven vil det kun brukes fiktive navn. Det er kun jeg som prosjektleder som har tilgang til transkripsjonene, og du som deltager vil ikke bli gjenkjent av andre i den publiserte masteroppgaven.

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. mai 2023, men senest ved utgangen av 2023. Når masterprosjektet er ferdigstilt, vil alt datamateriale, -både lydopptak, notater og transkripsjoner, bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Ingrid Brandegg
Masterstudent

Mobil: 92857924
E- post: ingbran@trondelagfylke.no

Britt Karin Utvær
Veileder

Institutt for lærerutdanning
Mobil: 98824812
E- post: britt.k.utvar@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingrid Brandegg
Masterstudent/ prosjektleder

Britt Karin Utvær
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «*Hvordan være en varm og tydelig voksen for barn*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: NSD Meldeskjema Vurdering

Referansenummer

796830

Vurderingstype

Standard

Dato

04.01.2023

Prosjekttittel

Hvordan treffer opplæringen i Vg2 barne- og ungdomsarbeid praksisfeltets behov når det gjelder å være en varm og tydelig voksen for barn?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Britt Karin Støen Utvær

Student

Ingrid Brandegg

Prosjektperiode

14.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger: Alminnelige

Lovlig grunnlag: Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

ENDRINGER Det er lagt til to nye utvalg (utvalg 2 og 3) som består av veiledere og yrkesfaglærere. De skal delta gjennom personlig intervju.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

