

Mastergradsavhandling

Eva Augestad Wikstøl

Å ikke gå seg blind i egen tanke

En kvalitativ studie av systematisk
veiledning av personale i barnehage



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse - 2014

Eva Augestad Wikstøl

Å ikke gå seg blind i egen tanke

En kvalitativ studie av systematisk veiledning av personale i barnehage

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for Pedagogikk
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2014 Eva Augestad Wikstøl

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Det er et økende fokus på kompetanseutvikling i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2007). I den sammenheng er det behov for langsiktige tiltak som kan bidra til å heve kompetansen i personalet (Schei & Kvistad, 2012). Veiledning er forankret i politiske dokumenter som et relevant redskap for kompetanseutvikling (St. meld.nr.24, 2012-2013).

Denne oppgaven bygger på en kvalitativ, fenomenologisk studie foretatt i en barnehage som har innført systematisk veiledning av personalet, som en del av barnehagens utviklingsplan. Problemstillingen er: *Hvordan bidrar veiledningen til personalets kompetanseutvikling?* Forskningsspørsmålene belyser de grepene som er tatt for å innføre veiledning, hensikten med veiledning og informantenes opplevelse av veiledningen.

Opgavens teoretiske tilnærming bygger på en sosiokulturell forståelse av veiledning hvor dialogen er sentral (Bakhtin, 2008; Bjerkholt, 2013). Videre innebærer forståelsen av veiledning en kritisk tilnærming til begrunnelser for handling (Lauvås & Handal, 2000), betydningen av læring i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003) og betydningen av anerkjennende kommunikasjon (Schibbye, 2009). I den teoretiske tilnærmingen belyses også sammenhengen mellom begrepene veiledning, kompetanseutvikling og ledelse.

Metoden for datainnsamling er intervju, og datamaterialet inneholder intervjuer med daglig leder, pedagogiske ledere og assistenter.

Hovedfunnene i studien tyder på at veiledning kan bidra til kompetanseutvikling på flere plan. Det ser ut til at veiledningsarenaen gir personalet rom for å reflektere over sine holdninger og begrunnelser for handling. Dette bidrar til at den enkelte kan utvikle sin kompetanse i samspill med andre. Funnene tyder på at veiledning kan føre til endring både i tenkning og i praksis. Videre er det funn som viser at personalet får større forståelse for hverandre gjennom å delta i veiledning. I forskningsbarnehagen var holdningene til veiledning i starten preget av skepsis. Her er det funn som viser at det har foregått en tydelig holdningsendring i personalet. Andre funn i studien ser ut til å understreke betydningen av å ha veiledningsfaglig kompetanse i personalet. Dette ser ut til å være en forutsetning for at veiledning kan fungere som en arena for kompetanseutvikling. Det er videre funn som antyder at en forutsetning for å gjennomføre systematisk veiledning, er at dette er forankret i styrebestemmelser og i barnehagens planer. I denne studien viser et av

funnene at daglig leders veiledningskompetanse har hatt betydning for både innføringen og gjennomføringen av systematisk veiledning i personalet.

På bakgrunn av funnene i denne studien, kan veiledning forstås som et egnet, langsiktig tiltak for kompetanseheving av personale i barnehage. Men skal veiledning fungere som en arena for kompetanseutvikling, ser det ut til å være en forutsetning at veiledningen foregår systematisk, at den er forankret i barnehagens planer og at veiledningsfaglig kompetanse er tilstede i personalet.

Abstract

There is a national and political aim to increase the personell`s competence in kindergartens in Norway (Kunnskapsdepartementet, 2007). Research shows that there is a need for a long-term strategy plan to be able to carry this through (Schei & Kvistad, 2012). Mentoring is one of the suitable tools for this purpose (St.meld.nr.24, 2012-2013).

The research this thesis is built on, is a qualitative, phemenological study conducted in a kindergarten that has implemented mentoring as a systematic tool for increasing the personell`s competence. The purpose statement of the study is: *How can mentoring contribute in the increase of the personell`s competence?* The study focuses on the process of implementing mentoring, the purpose of mentoring as well as the personell`s experiences with mentoring.

The theoretical framework (Creswell, 2013) is based on a sociocultural understanding of mentoring. The thesis attempts to show the connection between mentoring, the increase of competence and leadership within this sociocultural frame.

Interview is used as method for collecting data. The manager of the kindergarten, pedagogic leaders and assistants have been interviewed.

The main findings in this study implies that mentoring does contribute to increase the personell`s competence on several levels. It seems like the tool of mentoring gives the personell opportunities to reflect upon their values as well as their reasons for choices made in their daily work. Mentoring seems to enable the individual worker to in fellowship with others increase his competence. The findings imply that mentoring can lead to changes in both thinking and in practical work. Furthermore findings point to an increased understanding for their colleagues because of mentoring. Attitudes towards mentoring in the kindergarten where this study has been conducted, were in the beginning colored by scepticism. Findings imply that there has been a noticeable change in their attitudes towards mentoring. There are also findings that underline the importance of having educated mentors among the personell. This seems to be a quality that contributes in making mentoring a tool to increase the personell`s competence. Other findings underline the importance of this being part of the organization`s plan of development which is being supported by the leaders. Another finding in this study also implies that the manager`s education in mentoring has had an effect on the implementation of mentoring in the

organization. Based on these findings, it seems that mentoring is suited as a long-term effort to increase the competence of the personell in kindergarten.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	7
Forord	9
1 Innledning	10
1.1 Introduksjon av tema	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.3 Studiens begrunnelse og målsetting	11
1.4 Oversikt over relevant forskning	12
1.5 Forskningsforankring	13
1.6 Avgrensninger og presiseringer	14
1.7 Oppgavens oppbygging	15
2 Teoretisk tilnærming	16
2.1 Veiledning.....	16
2.1.1 Et kort historisk blikk.....	16
2.1.2 Veiledningsforståelse.....	17
2.1.3 Veiledning som dialogisk virksomhet	18
2.1.4 Praksisfellesskapenes betydning	18
2.1.5 Begrunnelser og perspektiver	19
2.1.6 Anerkjennelse.....	21
2.1.7 Oppsummering.....	22
2.2 Kompetansebegrepet.....	22
2.3 Ledelse.....	23
2.4 Oppsummering teoretisk tilnærming.....	25
3 Metode	26
3.1 Valg av design.....	26
3.2 Veiledningsmetoder i barnehagen.....	28
3.3 Utvalg	29
3.4 Semistrukturerte dybdeintervjuer	30
3.5 Validering.....	32
3.6 Analyse og drøfting	35
4 Analyse	37

4.1 Beskrivelse av veiledningen.....	37
4.2 Hvilke grep har barnehagen gjort for å innføre systematisk veiledning av personalet?.....	38
4.3 Hvordan beskriver leder og de ansatte hensikten med veiledning?.....	42
4.4 Hvordan beskriver leder og de ansatte sine erfaringer med veiledningen?	43
4.5 Oppsummering av analysen	53
5 Drøfting.....	56
6 Konklusjon.....	68
Referanser	70
Vedlegg 1: Informert samtykke 1	74
Vedlegg 2: Informert samtykke 2.....	76
Vedlegg 3: Intervjuguide	78
Vedlegg 4: Temaveiledning.....	79

Forord

Plutselig var jeg blitt masterstudent igjen. Fordi jeg har et hovedfag fra tidligere, var tanken om nytt masterstudie fremmed for meg. Men etter å ha arbeidet med veiledningsstudier på Høgskolen i Telemark de siste årene, så jeg behovet for å ha en mastergrad tilknyttet det instituttet jeg arbeider for. Takk til Kari som satte meg på tanken!

I denne oppgaven har jeg valgt å fordype meg i et tema som jeg har en del kjennskap til allerede; veiledning. Det har vært viktig for meg å benytte denne muligheten til øke egen kompetanse på dette feltet. Jeg er i utgangspunktet utdannet faglærer og har mange års erfaring som kontaktlærer, faglærer og sosiallærer i ungdomsskolen. I tillegg har jeg veiledet nyutdannede lærere i flere år. Når jeg ønsket å forske på veiledning, ble det derfor viktig å velge barnehage som kontekst for å skape en distanse i forskningsarbeidet. Dette har bidratt til en reise i kjent og ukjent terreng samtidig. Jeg opplever at jeg har vært på en innholdsrik og lærerik reise. I den forbindelse er det noen jeg vil takke spesielt.

Kvalitativ forskning avhenger av at mennesker er villige til å dele av sine tanker og erfaringer. Informantene i barnehagen jeg har forsket på har delt sine beskrivelser og refleksjoner med meg, og jeg skylder dem en stor takk.

Så vil jeg takke min veileder, Åse Streitlien, for alle oppmuntringer underveis på denne reisen. Jeg har satt særlig pris på min veileders evne til å komme med de kritiske spørsmålene på tidspunkt hvor jeg har vært mottakelig for dem! Hun har gitt veiledning jeg har satt stor pris på.

Jeg vil også takke min mann, som nok en gang har fulgt meg igjennom en masteroppgave. I tillegg til oppmuntringer og støtte, har hans bidrag med rødpennen underveis vært uvurderlige. Det er godt å ha noen som passer på når jeg formulerer meg bort.

Til min kjære søster, Anne

Skien, 13.05.14

Eva Augestad Wikstøl

1 Innledning

I innledningskapitlet vil jeg først gi en kort introduksjon av temaet veiledning som redskap for kompetanseutvikling. Deretter presenteres oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål før studiens begrunnelse og målsetting presenteres. Videre gis en oversikt over relevant forskning før egen forskningsforankring blir presentert. Avgrensninger og presiseringer blir deretter presentert, og til slutt introduseres oppgavens oppbygging.

1.1 Introduksjon av tema

Veiledning har i de siste årene fått større oppmerksomhet i nasjonale styringsdokumenter for barnehage og skole. Intensjonsavtalen som ble inngått mellom Kommunesektorens organisasjon (KS) og Kunnskapsdepartementet (KD) i 2009 (KS og KD, 2009), gir alle nyutdannede pedagoger rett til å få veiledning det første året i yrket. I tillegg til at veiledning av nyutdannede har fått politisk forankring, er veiledning også brakt inn som ett av flere kompetansehevingstiltak. Melding til Stortinget nr. 24; «Framtidens barnehage» (2013) viser til en kartlegging av kompetansebehov i barnehagen. I denne kartleggingen kom det tydelig fram at mange etterspør veiledning som et kompetansehevingstiltak. Videre viser denne meldingen (St. meld nr.24, 2013, s.60) til at Novas kartlegginger de siste årene synliggjør at kompetansesatsingen har effekt. Den største effekten er økt refleksjonsnivå rundt barns utvikling, samt en større bevissthet i personalet rundt hva en gjør i samspill med barn og hvorfor. Veiledning som dialogisk virksomhet er en egnet arena for nettopp refleksjon og bevisstgjøring rundt hvilke begrunnelser en har for handling.

I Rammeplanen for barnehagen påpekes styreres særlige ansvar for utviklingen av barnehagen: «De er også ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.16). Videre understrekes det i rammeplanen at de enkelte medarbeidere må få utvikle og bruke sin kompetanse. Det ligger altså et særlig ansvar for veiledning hos barnehagens styрere.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i den aktualitet veiledning har i nasjonale styringsdokumenter og i praksisfeltet, syntes det relevant å forske på en barnehage som har satt veiledning i system. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie i en privat barnehage i en tettstedskommune på Østlandet, som driver jevnlig veiledning av personalet og har dette nedfelt i sine planer. Studien har følgende problemstilling: *Hvordan bidrar veiledningen til personalets kompetanseutvikling?*

For å finne belyse problemstillingen konsentrerte jeg meg om følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke grep har barnehagen gjort for å innføre systematisk veiledning av personalet?
2. Hvordan beskriver leder og de ansatte hensikten med veiledningen?
3. Hvordan beskriver leder og de ansatte sine erfaringer med veiledningen?

Oppgaven bygger på en kvalitativ, fenomenologisk studie med elementer fra interaktiv forskning (Svensson, 2002). Semistrukturerte intervjuer er brukt som metode (Kvale & Brinkmann, 2012; Creswell, 2013). Dette utdypes nærmere i metodekapitlet. Forholdet mellom problemstilling, forskningsspørsmål og fenomenologisk analyse belyses i kapittel 3.6.

1.3 Studiens begrunnelse og målsetting

Studiens aktualitet begrunnes med et kunnskapsbehov på dette feltet. Det finnes etterhvert en del forskning og litteratur om veiledning av lærere i skole (Wang & Odell, 2007; Smith & Ulvik, 2010; Bjerkholt, 2013), men mindre om veiledning av ansatte i barnehage. Med et økende fokus på veiledning i politiske planer og dokumenter for barnehagen, anser jeg studien som et aktuelt bidrag til å innhente ytterligere kunnskap om veiledning som arena for kompetanseutvikling. Til grunn for satsingen på kompetanseutvikling i barnehagen ligger dokumentet «Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren (2007-2010)» (KD, 2007). Kartlegginger som blant annet «Alle teller» (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009) viser at kompetansebygging i barnehagesektoren har vært preget av kortsiktige tiltak. Schei og Kvistad (2012) hevder at barnehagen står ved et veiskille når det gjelder tenkning rundt kompetanseheving, og at det er nødvendig i denne sammenhengen å se på langsiktige

tiltak. Veiledning som redskap har en sentral plass i denne tenkningen (Schei & Kvistad, 2012).

Videre begrunnes studien med personlig og faglig interesse. Jeg har en nærhet til veiledningsfeltet gjennom flere år som veileder for nyutdannede lærere i grunnskolen og som lærer ved veiledningsstudier på Høgskolen i Telemark. I tillegg har jeg mange års erfaring som faglærer, kontaktlærer og sosiallærer i ungdomsskolen. Jeg hadde et ønske om å forske på veiledning. Siden jeg allerede har stor nærhet til veiledningsfeltet, valgte jeg å forske på veiledning i barnehage framfor skole fordi dette bringer inn en nødvendig distanse i forskningsarbeidet. Daglig leder i den aktuelle barnehagen inviterte meg til å forske på deres bruk av veiledning, og hun begrunnet forespørselen med at studien kan hjelpe barnehagen til å holde fokus på veiledning som redskap for kompetanseutvikling. Jeg ser denne barnehagen som et eksempel på hvordan sette veiledning av personalet i system, og har som målsetting å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom å forske på det gode eksemplet for å bidra til ny kunnskap. Gjennom dette inviterer jeg også til videre forskning.

1.4 Oversikt over relevant forskning

Det meste av det som er skrevet om veiledning i barnehage både internasjonalt og i Norge omhandler veiledning av nyutdannede, og er ikke relevant å presentere i denne oppgaven. Men det finnes en nyere, norsk studie som har relevans her. Schei og Kvistad (2012) legger til grunn et omfattende datamateriale som omhandler veiledning av styrere og pedagogiske ledere i sin bok «Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen». De har samlet datamateriale gjennom åtte år som eksterne veiledere for styrere og pedagogiske ledere i barnehage i to fylker i Midt Norge. Veiledningen er knyttet til forskjellig utviklingsarbeid. Datamaterialet inneholder i tillegg til planer for de ulike kommunene, skriftlig materiale fra ca. 80 nettverksgrupper og egne betraktninger underveis som eksterne veiledere (Schei & Kvistad, 2012). Forfatterne understreker veiledningens betydning i kompetanseutvikling: «Veiledning er hjertet i ulike former for kompetanseløft» (Schei & Kvistad, 2012, s.62). Det som skiller studien boken bygger på og denne oppgavens studie, er at Schei og Kvistad (2012) i liten grad var i kontakt med den enkelte barnehage, og de var selv veiledere i utviklingsprosjektene. Denne oppgavens studie fokuserer kun på en enkelt barnehage og dens innføring av veiledning som redskap for kompetanseutvikling for hele personalet. Således kan studien sees som et bidrag i forlengelsen av Schei og Kvistad (2012) sitt arbeid.

Relevant for denne oppgaven er også rapporten fra Høgskolen i Hedmark:

«Personalsamarbeid i barnehage med vekt på kommunikasjon: rapport fra et utviklingsprosjekt i Borgen barnehage» (Børresen & Haug, 2008). Rapporten bygger på et utviklingsarbeid som gikk over to år, hvor systematisk veiledning ble brukt som redskap i utviklingsprosjektet. Barnehagen konkluderer dette prosjektet slik:

Ved hjelp av veiledning har vi kunnet ta utgangspunkt i reelle situasjoner og egne opplevelser, og trukket linjer til relevant teori. Dette er en måte å lære på som er svært nyttig, alle får forståelse for hvorfor det er viktig med teori, at det hjelper oss til å forstå virkeligheten bedre. Når veiledning blir brukt som metode, får man den enkelte medarbeider til selv å reflektere og komme fram til konklusjoner. Det som skjer er da indre motivert, og det skjer en varig endring. Når andre gir deg et løsningsforslag, kan det fort bli ytre motivert, og i mange tilfelle skjer det svært lite læring på lang sikt. (Børresen & Haug, 2008, s.29).

Dette sitatet kan sees i lys av Schei og Kvistad (2012) sitt syn på veiledning som redskap for kompetanseheving. Sitatet representerer også sentrale elementer ved veiledningsforståelsen som ligger til grunn for denne oppgaven og som presenteres i kapittel 2.

Jeg finner videre funn fra Elin Ødegård sin avhandling «Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket» (Ødegård, 2011), relevante å presentere her. Selv om avhandlingen omfatter nyutdannede pedagoger, er det grunn til å tro at funnene kan gjelde for barnehagen på generell basis. Noe av det Ødegård (2011) fant, var at det er den erfaringsbaserte kunnskapen som har mest legitimitet i barnehagen. Videre fant hun at medarbeiderledelse var de nyutdannede pedagogenes største utfordring. Å utvikle sin lederrolle tar naturligvis tid. Når dette sees i lys av den tyngden den erfaringsbaserte kunnskapen ser ut til å ha i barnehagen, kan trolig medarbeiderledelse være utfordrende for de pedagogiske lederne selv når tiden som nyutdannet er over.

Forskning som er brakt inn her vil ha relevans for drøftingen av analysen.

1.5 Forskningsforankring

Mitt filosofiske ståsted (Creswell, 2013) er knyttet til en sosiokulturell forståelse av kunnskap (Dysthe,2001; Lave & Wenger,2003; Bakthin,2008). Dette innebærer et syn på forskning hvor ny kunnskap kan skapes i møtet mellom aktører og forskere, og hvor teori

og empiri påvirker hverandre. Her kommer også den interaktive forskningen inn med sitt fokus på å utvikle ny kunnskap i interaksjonen mellom forsker og praksisfeltet (Svensson, 2002). Teori og empiri kan gli i hverandre og være vanskelig å skille. Forskerens forforståelse vil påvirke både utvalg av begreper og tolkning av data, og forskeren vil alltid være preget av sin dagligverden (Hellesnes, 1992). Derfor blir det viktig å understreke at data alltid er fortolket, og at språket ikke gjengir virkeligheten som sådan, men en oppfatning av den. Til grunn for studien ligger også en forståelse av kvalitativ forskning som understreker at vi ikke har direkte tilgang til virkeligheten eller informantenes opplevelser, kun til deres beskrivelser av sin virkelighet og sine opplevelser (Bruner, 1984).

1.6 Avgrensninger og presiseringer

Jeg har hatt mange ideer og ønsker i prosessen med denne studien. Ideelt sett kunne jeg tenke meg en komparativ studie hvor jeg hadde sammenlignet to barnehager som har innført systematisk veiledning av personalet. Det har jeg dessverre ikke funnet tid til innenfor rammene for denne oppgaven. Jeg ønsket også en triangulering av metoder (Creswell, 2013) for å underbygge den indre validiteten, men her har jeg gått på kompromiss med idealene. Imidlertid har jeg istedenfor metodetriangulering foretatt intervjuer på tre nivåer i barnehagen, og tror dette grepet har styrket validiteten.

En annen avgrensning er foretatt i valg av teoretisk tilnærming. Problemstillingen bringer inn begrepene *veiledning* og *kompetanseutvikling*. Den teoretiske tilnærmingen har hovedfokus på veiledningsteori da dette danner grunnlag for analysen. Videre gjør jeg rede for den forståelsen av kompetansebegrepet som ligger til grunn for oppgaven. Jeg har også valgt å kort presentere noen begreper og perspektiver knyttet til *ledelse*, som blir brukt i analysen. Bak hvert av disse begrepene finnes en mengde teori og litteratur, og jeg har måttet foreta et strengt utvalg hvor relevans for analysen har vært det styrende kriterium. Hensikten er å vise sammenhengen mellom begrepene *veiledning*, *kompetanseutvikling* og *ledelse* innenfor en sosiokulturell forståelsesramme.

Det brukes ulike begreper om den som mottar veiledning, men begrepet *veisøker* ser ut til å bli brukt i vesentlig grad i litteratur om veiledning (Bjerkholt, 2013). Begrepet *veisøker* står etter min oppfatning i en logisk sammenheng med begrepet *veileder*; en søker å finne vei og en leder vei i samtalen. Begrepet *veisøker* brukes videre om den som mottar veiledning.

Tittelen for styrer i forskningsbarnehagen er *daglig leder*, og denne tittelen vil bli brukt i presentasjon av metode og i analyse og drøfting.

1.7 Oppgavens oppbygging

Innledningen avsluttes med å gjøre kort rede for oppgavens videre oppbygging. I kapittel 2 presenteres den teoretiske tilnærmingen som oppgaven bygger på. Kapitlet bygger på en sosiokulturell forståelse av veiledning og knyttes til relevant teori. Videre presenteres den forståelse av kompetansebegrepet som oppgaven bygger på, og til sist presenteres noen ledelsesperspektiver som har relevans for drøftingen. I kapittel 3 redegjøres det nærmere for metode. Her presenteres og drøftes valg av design for studien, de veiledningsmetoder som er benyttet i forskningsbarnehagen, utvalg, semistrukturerte intervjuer og studiens validitet. Deretter følger analysen i kapittel 4. Denne er strukturert etter prosedyrene for fenomenologisk analyse. Drøftingen i kapittel 5 tar utgangspunkt i problemstillingen og struktureres etter funnene fra analysen. Disse drøftes i lys av teori og forskning presentert i kapittel 1 og 2. Oppgaven avsluttes med en konklusjon i kapittel 6.

2 Teoretisk tilnærming

Kapitlet starter med presentasjon og utdyping av veiledningsforståelsen denne oppgaven bygger på. Dette er hoveddelen i den teoretiske tilnærmingen, da den veiledningsfaglige forståelsen er sentral for problemstillingen og analysen. Deretter presenteres kompetansebegrepet som ligger til grunn for oppgavens forståelse av kompetanseutvikling. Så presenteres noen begreper knyttet til ledelse, som har relevans for analysen. Til slutt i kapitlet belyses sammenhengen mellom veiledning, kompetanseutvikling og ledelse.

2.1 Veiledning

Kapitlet om veiledning er delt i underkapitler. Først gis det et kort historisk blikk på pedagogisk veiledning i Norge. Deretter presenteres hovedtrekkene i veiledningsforståelsen som ligger til grunn for oppgaven. Denne utdypes i de neste kapitlene som omhandler veiledning som dialogisk virksomhet, betydningen av læring i praksisfellesskapene, begrunnelser og perspektiver og anerkjennelse. Til sist gis en oppsummering av veiledningsforståelsen.

2.1.1 Et kort historisk blikk

Siden 1980-tallet har pedagogisk veiledning i Norge hatt sterk forankring i handlings- og refleksjonsmodellen til Lauvås og Handal (2000, s.65-70). Denne modellen legger vekt på kritisk refleksjon og begrunnelser for handling på nivåer som omhandler erfaring, teori og verdier. En sentral tanke er at veiledningen skal ta utgangspunkt i veisøkers behov. Modellen bygger på et konstruktivistisk læringssyn, hvor den enkelte bygger sin kunnskap. Handlings- og refleksjonsmodellen kom til å representere et paradigmeskifte innen veiledning av lærerstudenter (Bjerkholt, 2013, s.70). Den ble et korrektiv til den eksisterende øvingslærerpraksis, hvor lærerstudentene i liten grad ble oppfordret til egen refleksjon og snarere så ut til å kopiere sine øvingslærere (Lauvås & Handal, 2000). Selv om modellen senere har vært kritisert og det har kommet ny litteratur som vektlegger andre aspekter ved veiledning, ser det ut til at særlig deres praktiske yrkest teori fremdeles er aktuell i veiledningsfaglige miljøer (Skagen, 2010). En annen modell med lange tradisjoner er mesterlærermodellen (Skagen, 2004). Nielsen og Kvale (1999) viser til hvordan mesterlære har fått en fornying i samfunnet og en faglig fornying gjennom nyere forskning. Det er særlig Lave og Wenger (2003) sin forskning på situert læring og læring i praksisfellesskapene som har fått betydning. I de senere år har det kommet en del ny litteratur om veiledning i Norge. Generelt vil jeg si at mye av denne litteraturen bærer preg

av å åpne for ulike modeller, i tillegg til at en tydelig tendens er en sosiokulturell tilnærming til veiledning (Skagen, 2010; Smith & Ulvik, 2010; Bjerkholt, 2013). Veiledningsforståelsen som blir presentert i denne oppgaven har en sosiokulturell tilnærming.

2.1.2 Veiledningsforståelse

Søndenå (2009) reiser spørsmål om veiledningens ontologi og hvilken forståelse som ligger til grunn for veiledningspraksis. Som i annen pedagogisk praksis, vil det innen veiledning være avgjørende å ha et bevisst forhold til hvilke verdier, teorier og læringssyn man legger til grunn for praksis. Siden det finnes ulike forståelser av innholdet i veiledningsbegrepet, blir det avgjørende for veileder å ha et bevisst og kritisk forhold til hvilket innhold en legger i begrepet.

Det finnes ulike definisjoner av begrepet veiledning innenfor ulike tradisjoner. Jeg velger her en bredere tilnærming til veiledningsbegrepet enn hva en enkelt definisjon kan romme, og vil gi en kort presentasjon av veiledningsforståelsen som ligger til grunn for denne oppgaven. Denne tilnærmingen vil underbygges i de neste underkapitlene. Rammen for veiledningsforståelsen er her knyttet til profesjonsveiledning (Boge, Markhus, Moe & Ødegård, 2005), innenfor kontekster som veiledning av studenter, nyutdannede og kollegaer. Jeg forstår veiledning som en planlagt samtale hvor dialogen med yringer og respons står i fokus (Bjerkholt, 2013). Hensikten med veiledning er læring og faglig utvikling, og viktige redskaper er perspektivtaking og begrunnelsesnivåer (Lauvås & Handal, 2000; Bjerkholt, 2013). For å oppleve veiledningssamtalen som meningsfull, er det vesentlig å ha en felles forståelse av hensikten med veiledning (Bjerkholt, 2013). Videre anser jeg betydningen av en anerkjennende relasjon (Schibbye, 2009) som avgjørende for utbyttet av veiledningen.

Det praktiseres ulike former for veiledning, som planlagte veiledningssamtaler og uformell eller løpende veiledning (Bjerkholt, 2013). Innenfor barnehagesektoren vil det være aktuelt for styrere å drive begge disse former for veiledning. Veiledningsforståelsen som presenteres legger vekt på den planlagte veiledningssamtalen, men prinsippene for samtalen vil like fullt gjelde uformell og løpende veiledning. Det bør også nevnes at veiledning kan organiseres som individuelle samtaler eller som gruppesamtaler (Bjerkholt, 2013). Uansett organisering av veiledning, står det dialogiske i veiledningssamtalen sentralt.

2.1.3 Veiledning som dialogisk virksomhet

Innenfor en sosiokulturell tilnærming til veiledning vil en si at veiledning er en dialogisk virksomhet i den konteksten den er en del av (Bjerkholt, 2013). Dialogen er selve bærebjelken i en veiledningssamtale. Ifølge Bakhtin er dialogen selve eksistensen: «Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt» (Bakhtin, 2008, s.197). Det ufullendte og den evige sannhetssøken i det bakhtinske dialogbegrepet står i sterk kontrast til det monologiske med sin tendens til å kvele dialogen og etablere ferdige sannheter (Bakhtin, 2008). Bjerkholt (2013, s.99) bringer også inn det bakhtinske begrepet *overtoner* i dialogen. Begrepet kan brukes som et analytisk redskap til å forstå det som foregår i en veiledningssamtale. Slik jeg ser det, handler overtonene i en samtale om det den enkelte bringer med seg av forventinger, faglig forankring og erfaringsbakgrunn. I en dialogisk sammenheng vil det være av sentral betydning å utforske den enkeltes forventninger, faglige forankring og erfaringer. En slik forståelse av dialogen vil ha følger for veiledningssamtalen. Erkjennelsen av at veisøkere og veileder sammen kan skape ny kunnskap blir vesentlig.

Boge, Markhus, Moe og Ødegård (2005) tar for seg gruppeveiledning i et bakhtinsk, dialogisk perspektiv. En forutsetning for at dialogen skal fungere er at deltakerne i gruppen er villige til å bidra både med initiativ og respons (Boge, m.fl., 2005, s.55). Når deltakerne gir respons på hverandres initiativ, kan samtalen føre til at nye tanker tenkes og læring kan foregå både i den enkelte og sammen i gruppen. Denne måten å tenke veiledning på skiller seg noe fra den tradisjonelle veiledningen (Lauvås & Handal, 2000), hvor det er spørsmål og svar som skaper struktur for samtalen. I et dialogisk perspektiv er derimot både veileders og gruppemedlemmenes respons på den enkeltes utsagn avgjørende for læring. Respons forutsetter forståelse og at den som gir respons også deler egne tanker og faglige erfaringer. I en slik form for samtalestruktur deltar veileder med mer enn spørsmål, veileder deler også sine tanker og kan gi råd (Boge, m.fl., 2005). Slik blir veiledningsarenaen et praksisfellesskap som gir muligheter for læring for alle involverte.

2.1.4 Praksisfellesskapenes betydning

Nielsen og Kvale (1999, s.17-36) utfordrer og utvikler den tradisjonelle mesterlæreforståelsen med mesteren i fokus, til en sosial praksisteori hvor den lærende eller læreren er i fokus. Ved denne orienteringen vender de seg bort fra den tradisjonelle mesterlæreforståelsen med sine stadier fra novise til ekspert, hvor det er tale om individuell læring og fokus på imitasjon av mesteren. Denne mesterlæreforståelsen har vært utsatt for

mye kritikk. Nielsen og Kvale (1999) poengterer at det har vært økende fokus på mesterlære i samfunnet for øvrig, mens den pedagogiske litteraturen har vært taus. De henter elementer fra antropologisk forskning ved Lave og Wenger og fra forskning innen psykoterapi ved Dreier (Nielsen & Kvale, 1999). Jeg vil her trekke fram begrepene *situert læring* og *praksisfellesskap* fra Lave og Wenger (2003, s.36-54). Et sentralt element her er antakelsen om at all læring foregår i ulike praksisfellesskap, knyttet til den enkeltes personlige deltaker- og læringsbaner. Læring i ett praksisfellesskap vil kunne overføres til et annet og videreutvikles der. Praksisfellesskapene anses som mer enn de utdannings- og yrkesrelaterte fellesskapene, de omfatter også hjem og fritid. At læringen er situert, innebærer at den er knyttet til en kontekst, en tid, en situasjon, en kultur eller en relasjon (Lave og Wenger, 2003). Slik jeg forstår veiledning, blir det altså viktig å se på den læringen som foregår i praksisfellesskapene. Den situerte læringen ved deltakelse i ett praksisfellesskap kan få betydning for læringen i et annet praksisfellesskap. Bjerkholt (2013) understreker at samtalefellesskapet, og også veiledningssamtalen, kan anses som en type praksisfellesskap. Hvis deltakere i en gruppeveiledning bidrar dialogisk med ytringer som fører til respons som igjen fører til nye ytringer (Boge, m.fl., 2005), kan veiledningssamtalen fungere som praksisfellesskap hvor læring foregår. Samtidig kan læring fra andre praksisfellesskap være tema i veiledningssamtalene, og slik kan veiledningen bidra til læring gjennom ulike deltakerbaner.

Veiledning er så langt presentert i et dialogisk perspektiv og i lys av læring i praksisfellesskap. Videre presenteres begrepene begrunnelser og perspektiver, som er sentrale analyseredskaper i veiledningssamtalen.

2.1.5 Begrunnelser og perspektiver

Ulike nivåer i samtalen er med på å skape struktur og framdrift i veiledningen. Bjerkholt (2013, s.122) skiller samtalen i to nivåer; handlingsnivå og begrunnelsesnivå. Lauvås og Handal (2000, s.180-187) har en lignende inndeling i sin modell for praktisk yrkesteori. Forskjellen er at de skiller begrunnelsesnivået i to nivåer med teoretiske og erfaringsbaserte begrunnelser på nivå 2 og verdibaserte begrunnelser på nivå 3. Felles for begge modellene er at nivå 1 i samtalen gjelder beskrivelser av handling. Det er et vesentlig poeng at refleksjon over handling fordrer at man samtaler om begrunnelser (Lauvås & Handal, 2000; Bjerkholt, 2013). Hvis en veiledningssamtale kun vektlegger beskrivelser av hva man har gjort eller hva man planlegger å gjøre, uten og utforske ulike begrunnelser, er det et spørsmål om det kan kalles veiledning. Løvlies begrep *pedagogisk filosofi* (Løvlie, 1992) er relevant å bringe inn her. Løvlie (1992, s.15) forstår pedagogisk

filosofi som refleksjon over pedagogisk praksis eller en samtale om pedagogikk.

Pedagogisk filosofi er her presentert som en praktisk virksomhet som gir et alternativ til det kunstige skillet mellom teori og praksis (Løvlie, 1992). Hensikten er å forstå, analysere og kritisere den praktiske virksomheten ved hjelp av å sette ord på begreper og forutsetninger som pedagoger ofte tar for gitt. Løvlie (1992) understreker at den teoretiske kunnskapen først er nyttig når den er blitt en personlig brukskunnskap.

Personlig kunnskap er en av formene for taus kunnskap som Lauvås og Handal (2002, s.88) viser til. Lauvås og Handal (2000) understreker at kunnskap er personlig, og at mye av kunnskapen er taus og uartikulert. Den er blitt til fortrolighetskunnskap som er kroppsliggjort. Utfordringen er å verbalisere de elementene av den tause kunnskapen det er mulig å sette ord på for å få tak i egne begrunnelser for handling. Veiledning er en arena for samtale om pedagogikk, og har potensiale til å bidra til at den enkelte i samspill med andre utvikler sin brukskunnskap, eller sin praktiske yrkest teori (Lauvås & Handal, 2000).

Perspektivtaking er et sentralt redskap i veiledning som brukes på ulike nivåer i samtalen (Bjerkholt, 2013). Perspektiver brukt på handlingsnivå kan bidra til en utvidet forståelse av veiledningsgrunnlaget. Videre kan perspektiver brukt på begrunnelsesnivå fremme refleksjon i veiledning. Dette handler om evnen til å sette seg inn i andre perspektiver enn sine egne. Vaage (2001, s.133-142) trekker fram læren om intersubjektivitet fra Dewey og Mead som en *relasjonell* og *kontekstuell* forståelse av læring. Med *relasjonell* menes at læringen er knyttet til andre personer og til ting, og med *kontekstuell* menes at den skjer i situasjoner. Men læringen er ikke begrenset av situasjonene, den kan memoreres, kommuniseres og rekonstrueres. Læringen forutsetter altså sosial handling. Språket er av avgjørende betydning. Ved hjelp av språket kan læringen løftes ut av de konkrete situasjonene, og således er veiledningssamtalen en egnet arena. Noe av kjernen i Meads teorier er kompetansen til å ta den andres perspektiv. I møte med andre kan individet skape og rekonstruere sine erfaringer (Vaage, 2001). Men det forutsetter en evne eller en kompetanse til å se en sak, en handling, en situasjon eller en relasjon fra ulike perspektiver. Perspektiver kan omhandle andre menneskers synspunkt, men også ulike faglige, etiske og systemiske perspektiver.

Både begrunnelser og perspektiver er presentert som sentrale begreper for veiledningssamtalen, og veiledning forstås i lys av en sosiokulturell tilnærming. Til sist presenteres begrepet anerkjennelse, som anses som sentralt i verdigrunnlaget for den veiledningsforståelsen oppgaven bygger på.

2.1.6 Anerkjennelse

Dialogen forutsetter en relasjon bygget på gjensidig anerkjennelse (Bjerkholt, 2013). Min tilnærming til anerkjennelsesbegrepet er knyttet til Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009, s.256-280) sin utredning av begrepet. Hun har videreutviklet Hegel sitt anerkjennelsesbegrep og omtolket det inn i en terapeutisk kontekst. Hennes forståelse av gjensidig anerkjennelse i relasjoner har også fått plass i nyere veiledningslitteratur (Bjerkholt, 2013; Teslo, 2006; Løw, 2009). Sentralt i hennes forståelse av anerkjennelse, er at den bygger på en subjekt-subjekt relasjon innenfor en dialektisk relasjonsforståelse hvor de ulike aktører skaper hverandres forutsetninger. Videre er begrepet knyttet til forståelsen av at det er den enkelte som er ekspert på sine opplevelser, og at det å få anerkjent sin opplevelse kan være med å endre opplevelsen og gi mulighet for endring. Endring handler om læring. Det motsatte av en anerkjennende relasjon er en subjekt-objekt relasjon, hvor subjektet bruker sin definisjonsmakt til å tingliggjøre den andre (Schibbye, 2009). Sentralt ved Schibbye sin forståelse av begrepet, er at anerkjennelse ikke er noe man gjør, men noe man er. Begrepet løftes opp på et idealnivå, hvor idealet er å møte den andre som et subjekt med alt det innebærer. Hun framstiller det hun kaller ingredienser i anerkjennelse (Schibbye, 2009, s.266), hvor lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse inngår. Det er ikke rom for å gå inn på alle disse, men jeg vil her trekke fram sentrale trekk ved lytting og forståelse.

Lytting er kanskje den mest avanserte øvelsen man kan begi seg ut på. Det å lytte er noe annet enn å høre hva som blir sagt. Schibbye (2009) framhever betydningen av å sette sine egne mentale prosesser i ventemodus. Når vi lytter, kobles vår egen erfaringsverden på automatisk, og det kan være fristende å lytte mer til denne enn til å fokusere på hva den andre sier med ord og uten ord. Det kan være en utfordring for veileder å holde tilbake sine egne erfaringer ut fra en tanke om at disse vil kunne hjelpe veisøker. Erkjennelsen av at man lærer mer av egne erfaringer enn av andres, er vesentlig her. Dette har videre sammenheng med hva man legger i begrepet forståelse.

Schibbye (2009) skiller mellom ytre og indre forståelse, hvor den indre forståelsen handler om å ha tilgang til egne prosesser for å kunne gi respons tilbake som har resonans fra lignende erfaringer i eget liv. Det tar tid å ta inn det veisøker sier, og det er vesentlig ikke å forstå for fort. En erkjennelse av at det aldri vil være mulig å forstå et annet menneske fullt ut, bringer også inn et etisk perspektiv som kan påvirke hvordan veileder lytter og nærmer seg forståelse.

Anerkjennelse forstås som sentralt i verdigrunnlaget veiledningen bygger på. Denne delen av den teoretiske tilnærmingen avsluttes med en oppsummering av veiledningsforståelsen som ligger til grunn for denne oppgaven.

2.1.7 Oppsummering

Veiledning som kontekst vil kunne gi rom for dialogisk virksomhet. Den kan gi mulighet for å bringe inn ulike perspektiver på en sak. Dialogene i veiledningen kan gi hjelp til å verbalisere noe av den tause kunnskapen og øve opp begrunnelser for handling på ulike nivåer. At aktørene har en felles forståelse av hensikten med veiledningen, vil være av betydning for den læring og meningsskaping som kan foregå i det praksisfellesskapet som veiledningssamtalen utgjør. At meningsskaping og læring skjer i veiledning, vil trolig avgjøre om veiledningen oppleves som nyttig. Det synes også vesentlig at relasjonene i veiledningssamtalen er preget av anerkjennelse.

Når veiledning oppleves meningsskapende og fører til faglig utvikling, vil veiledning kunne fungere som en arena for kompetanseutvikling. Den veiledningsforståelsen som har blitt presentert står i en dialektisk sammenheng med forståelsen av kompetansebegrepet som blir presentert under.

2.2 Kompetansebegrepet

Begrepet kompetanse er et litt uhandgripelig begrep fordi det brukes på mange måter, og det ser ut til å ha ulikt innhold i ulike kontekster. I følge Lauvås og Handal (2002, s.105) handler det latinske begrepet *competentia* om skikkethet. Dette innebærer å ha faglige kvalifikasjoner og evne til å ta de beslutninger som kreves. I Lov om lærerutdanning (KD, 2003) er kompetanse kategorisert innen ulike områder som faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings – og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. Schei og Kvistad (2012) viser til et ytterligere anvendt skille mellom faglig og personlig kompetanse. De hevder riktignok at dette er et kunstig skille fordi all faglig kompetanse vil måtte ha en personlig bærer (Schei & Kvistad, 2012). Schei og Kvistad (2012, s.17-21) argumenter for et relasjonelt, dynamisk og komplekst kompetansebegrep, som jeg anser som relevant for forståelsen av begrepet kompetanse i denne oppgaven. De framstiller kompetanse som noe som bygges i den enkelte over tid, i samspill med andre og i samspill med egen livshistorie, samt den kulturen man er en del av (Schei & Kvistad, 2012). Denne måten å forstå kompetanseutvikling på er i samsvar med de sosiokulturelle perspektivene på veiledning som tidligere er presentert. Kompetanse kan ikke sees som

noe isolert eller endelig. Behovet for kompetanse endrer seg i tråd med utviklingen i samfunnet og de behov som blir synlige i den sektoren man arbeider. Slik er det mulig å se kompetanse som et dynamisk begrep, hvor den enkelte er åpen for endring og nye tanker (Schei & Kvistad, 2012). Samtidig er det viktig å ha et kritisk perspektiv både på nye og på tradisjonelle trender. Pedagogikken som fag hviler på en tradisjon hvor danningsperspektivet og kritisk tenking står sentralt (Dale, 2011). Jeg forstår altså begrepet kompetanse som faglige kvalifikasjoner den enkelte utvikler i et samspill mellom egen utdanning, yrkeserfaring og livshistorie i møte med andre i ulike typer fellesskap. Og jeg ser kompetanse som en dynamisk størrelse som er i endring.

Skal veiledning som redskap for kompetanseutvikling få fast plass på ulike arenaer i barnehagen, er det grunn til å tro at veiledningen må forankres i ledelsen. I det følgende vil jeg presentere noen begreper og perspektiver jeg mener har relevans i den sammenhengen.

2.3 Ledelse

ELLC standardene (Wilmore, 2002) har som hensikt å sikre god pedagogisk ledelse og utvikle administratorer. Ifølge standard 3 vil en leders oppgave være å legge til rette for et trygt læringsmiljø gjennom styring av organisasjonen og bruk av ressurser (Wilmore, 2002). Skal veiledning fungere som et tiltak for kompetanseutvikling vil det forutsette et trygt læringsmiljø. Leder har et særlig ansvar her. Videre vil det å sette veiledning i system kreve både organisering og ressurser, og en leder som er målbevisst i sitt arbeid.

Begrepene som benyttes for å belyse ledelse nærmere er *samhandling, ledelse som relasjon, makt og tillit* og *asymmetri*. Disse har framkommet i en dialogisk prosess mellom litteraturstudier og analyse av datamaterialet.

Hvis en forutsetter at barnehagen er en lærende organisasjon, vil en av lederens oppgaver være å legge til rette for at den enkeltes kompetanse blir en del av fellesskapet. Wadel (2008) legger vekt på ledelse som en samhandlingsprosess. Han sier det slik: «Å se på sin egen ledelse som en samhandlingsprosess er igjen en forutsetning for å kunne utøve læringsledelse» (Wadel, 2008, s.21). Wadel påpeker videre at det i lærende organisasjoner finnes ulike muligheter for å lære, og slike organisasjoner kjennetegnes av at medarbeiderne har innflytelse på hvordan de benytter det de lærer (Wadel, 2008, s.35). Samhandling er også et vesentlig begrep hos Ødegård og Røys (2013). I deres modell for ledelse er samhandling og refleksjon over samhandling sentralt. De knytter videre særlig tre redskaper til refleksjonsarbeidet; kartlegging, analyse og drøfting (Ødegård og Røys, 2013, s.12). Veiledning vil kunne være en egnet arena for å ta i bruk disse redskapene.

Begrepet samhandling er vesentlig i min forståelse av ledelse. Men jeg vil også bringe inn begrepene relasjon, makt og tillit. Sørhaug sier det slik: «Ledelse er selvsagt først og fremst en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta» (Sørhaug, 2003, s. 45). Lederens relasjonsbygging og utøvelse av sitt mandat vil alltid være en balanse mellom makt og tillit. Å skulle lede sitt personale i refleksjon over egne pedagogiske begrunnelser, fordrer tillit. Det fordrer også at leder har en selvrefleksiv holdning til egen rolle (Schibbye, 2009). En vesentlig oppgave i en lærende organisasjon vil være å legge til rette for at den individuelle læringen blir del av en felles forståelse og retning for organisasjonen.

Hvilken rolle lederen skal ha i selve veiledningen er ikke uten videre selvsagt. Ifølge Rammeplanen for barnehagen (KD, 2006), har styrer selv et ansvar for å veilede personalet. Det er ikke presisert her hva slags form veiledningen skal ha. Hvis en leder har en veiledende tilnærming til sitt personale i form av løpende veiledning som foregår etter behov (Bjerkholt, 2013), vil det være noe annet enn å ha rollen som veileder i planlagte veiledningssamtaler. På den ene siden vil det være en av lederens oppgaver å ha løpende veiledning med sitt personale, mens det på den andre siden kan problematiseres ut fra et maktperspektiv at leder selv er veileder i en systematisk og planlagt veiledning. Den asymmetrien som oppstår ved det maktforholdet som er mellom leder og det øvrige personale, gir noen etiske utfordringer (Kristiansen, 2007). Det vil være tydelige overtoner i en veiledningsrelasjon hvor lederen er veileder. Samtidig er det viktig for en leder å ha kjennskap til de pedagogiske utfordringene, suksesshistoriene og refleksjonene som finnes i personalet. Veiledningssamtalen vil kunne gi en spesiell tilgang til dette. Det finnes ingen enkle svar på hvilken rolle en leder skal ta i veiledningen, men det vil være viktig å problematisere og verbalisere den løsningen en velger. Makt vil alltid være tilstede i en veiledningssituasjon, og dette skjerper det etiske ansvaret en har både som leder og veileder (Kristiansen, 2007).

Hvilket syn en har på relasjon og kommunikasjon vil påvirke holdninger til både veiledning, kompetanseutvikling og ledelse. Begrepene *dialektisk relasjonsforståelse* og *anerkjennelse*, slik de presenteres hos Schibbye (2009), kan gi perspektiver på kompleksiteten i samspill og relasjoner. I en dialektisk relasjonsforståelse er alle ansvarlige for sine bidrag i kommunikasjonen. Anerkjennelsesbegrepet innebærer at den enkelte er ekspert på sin egen opplevelse og har krav på å bli møtt som et likeverdige subjekt (Schibbye, 2009). Dette fordrer en etisk bevissthet fra både veiledere, ledere og de som blir veiledet. Ingen kan unndra seg ansvaret for sin kommunikasjon i møtet med andre. Men et

særlig ansvar hviler på ledere og veiledere for å legge til rette for en kommunikasjon som ivaretar den andre (Kristiansen, 2007).

2.4 Oppsummering teoretisk tilnærming

I innledningen ble det presentert et ønske om å vise en sammenheng mellom begrepene veiledning, kompetanseutvikling og ledelse. Ut fra en forståelse av kompetanse som en dynamisk størrelse, knyttet til en personlig bærer og i stadig endring, synes veiledning å være en sentral arena for kompetanseutvikling. Veiledning forstås her som en dialogisk virksomhet hvor både veileder og veisøkere bidrar med sine erfaringer, ulike begrunnelser og perspektiver gjennom ytring og respons. Videre forstås veiledning som en arena som muliggjør pedagogisk refleksjon i et personale. Det er også pekt på betydningen av anerkjennende kommunikasjon og betydningen av at veiledning som systematisk virksomhet forankres i ledelsen. Hvordan leder forstår sin lederrolle og utøver denne, vil trolig ha betydning for organisasjonens kompetanseutvikling. Det er her presentert en forståelse av ledelse som samhandling, og hvor relasjon og balansen mellom makt og tillit er vesentlig. Ledelse, kompetanseutvikling og veiledning er begreper som i lys av en sosiokulturell tilnærming alle kan ha et dynamisk og dialogisk innhold.

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for metode og metodevurderinger ut fra prinsippet om gjennomsiktighet (Creswell, 2013). Det betyr at metodevurderinger presenteres gjennom utfyllende beskrivelser og drøfting, slik at leseren skal gis mulighet til å vurdere studiens validitet. I det følgende drøftes valg av design, det redegjøres for veiledningsmetodene som er brukt i barnehagen, videre for studiens utvalg, semistrukturerte intervjuer presenteres og drøftes, validitet drøftes og til slutt redegjøres det for strukturering av analyse og drøfting.

3.1 Valg av design

Oppgaven bygger på en kvalitativ, fenomenologisk studie innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen (Creswell, 2013), med elementer av interaktiv forskning (Svensson, 2002). Studien benytter semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamling (Kvale og Brinkmann, 2012).

Creswell definerer en fenomenologisk studie slik: «A phenomenological study describes the common meaning for several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon» (Creswell, 2013, s.76). En fenomenologisk studie bygger altså på beskrivelser fra flere informanter om sine opplevelser av et fenomen. Fenomenet som studeres her er *veiledning*, og informantene er barnehageansatte. Konteksten for fenomenet er systematisk veiledning i personalet.

Innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningen bestemmes design ut fra flere forhold. Ringdal (2007) hevder at forskerens kompetanse, forståelse for at metoder utfyller hverandre samt problemstilling vil være forhold som er med å bestemme forskningsstrategi. I denne studien har min kompetanse innen veiledning og tidligere erfaring med semistrukturerte intervjuer vært utslagsgivende både for valg av problemstilling og valg av forskningsdesign. Halvorsen (2012) sier det slik i sin avhandling: «Et forskningsdesign betrakter jeg som en arbeidsprosess som omfatter alle stadier fra utforming av problemstilling til den ferdige analysen av data» (Halvorsen, 2012, s.160). I arbeidsprosessen rundt denne studien har problemstilling og forskningsspørsmål endret seg flere ganger, og det endelige designet har tatt form i møtet med datamaterialet.

Det teoretiske fundamentet som ligger til grunn for studien har en tydelig forskningsforankring innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2001; Lave Wenger, 2003; Bakthin, 2008; Bjerkholt, 2013). Forskningsforankringen og det teoretiske

grunnlaget har påvirket utformingen av designet. Videre har den endelige utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål foregått i møte med analysen av datamaterialet. Den fenomenologiske tilnærmingen til datamaterialet har således bidratt til et dynamisk forhold til problemstillingen og forskningsspørsmål. Som forsker har man noen ideer om hva man ønsker å spørre om, og dette kommer til syne i intervjuguiden. Men både i intervjuene og i analysen av datamaterialet, dukket det opp spørsmål som ikke ble stilt i utgangspunktet.

Valget av en fenomenologisk studie støtter seg blant annet på Creswells framstilling av en fenomenologisk datainnsamling (Creswell, 2013, s.148-149). Når valg av fenomen er foretatt, finner man flere individer som har erfaringer med fenomenet. Blant disse velger man ut noen individer til intervju, fra 5-25 personer. Denne studien har 6 informanter. Den første del av datainnsamlingen startet allerede i februar 2013 i forbindelse med et feltarbeid knyttet til faget *Vitenskapsteori og metode* og til faget *Ledelse* i masterstudiet. Jeg har satt pris på muligheten til å starte arbeidet med selve masteroppgaven tidlig, slik dette studiet har åpnet for. Det har gitt arbeidsprosessen mer tid. Tid har vært en nødvendighet for å kunne foreta vurderinger som jeg kan stå inne for. Samtidig har det gitt meg mulighet til å bli kjent med størsteparten av datamaterialet på et tidlig tidspunkt.

Videre er synliggjøring av egne erfaringer med fenomenet vesentlig i en fenomenologisk studie (Creswell, 2013). Det skal være mulig for leseren å vurdere om forsker klarer å distansere sitt eget forhold til fenomenet fra informantenes. Dette har jeg forsøkt å ivareta i innledningen og i teoridelen og viser spesielt til kap.1.3 og kap.2.1.2. Likevel er jeg kritisk til om det er mulig å distansere helt sitt eget forhold til fenomenet i analysen og drøftingen. Min veiledningskompetanse vil påvirke hvordan jeg foretar analysen og drøftingen, og det bør være klart for leseren. Dette har etter mitt syn både fordeler og ulemper. Min forforståelse kan være med å lukke for noen perspektiver og funn, samtidig kan den bidra til å oppdage perspektiver og funn som andre uten denne kompetansen ikke ville sett på samme måte.

Underveis i arbeidsprosessen forstod jeg at jeg også beveget meg innenfor den interaktive forskningen (Svensson, 2002). Den interaktive forskningen ligger tett opp til aksjonsforskningen, men skiller seg likevel fra denne. Aksjonsforskningen er kritisert for å ha for liten vekt på teoriutvikling og for liten distanse, mens den interaktive forskningen har som mål å ha den nødvendige distansen og bidra til teoriutvikling innenfor et interaktivt og dialogisk samarbeid (Svensson, 2002). Elementene fra den interaktive forskningen er knyttet til bestillingen av forskningen som del av barnehagens strategi for utviklingsarbeidet, samt de ulike rollene jeg har hatt underveis i denne prosessen. I

utgangspunktet ga jeg uttrykk for at jeg ønsket å gi noe tilbake, som takk for at jeg fikk komme til barnehagen for å forske. Da jeg ble spurt om jeg kunne ha en gruppeveiledning med de pedagogiske lederne i forkant av oppstart av veiledning på avdelingene samt ha et framlegg om veiledning for hele personalet, var det naturlig for meg å si ja til forespørselen. Jeg var imidlertid tydelig på å skille dette fra selve datainnsamlingen i den forstand at innspill fra disse møtepunktene ikke er en del av datamaterialet. Men denne informasjonen tas likevel inn i studien for å synliggjøre den dialogiske og interaktive prosessen som har vært mellom barnehagen som praksisfelt og meg som forsker. Jeg har altså bidratt med faglige innspill. Videre synliggjøres det at barnehagen benytter en veiledningsmetode som jeg har utviklet.

3.2 Veiledningsmetoder i barnehagen

Veiledningsmetodene som blir presentert her er de metodene som brukes i barnehagen der studien er gjennomført. Disse presenteres fordi det har relevans for analysen.

Reflekterende team er en metode for individuell veiledning i gruppe, mens temaveiledning er en metode hvor hele gruppen får veiledning.

Reflekterende team

Denne metoden har sitt utspring i familierapien og er utviklet av psykiater og familierapeut Tom Andersen (Ulleberg, 2004; Teslo, 2006). I starten brukte terapeutene et team som satt utenfor en glassvegg og observerte samtalen, for etterpå å kunne drøfte observasjonene med terapeuten. Etter hvert ble det reflekterende teamet trukket inn i selve rommet og deltok underveis i terapien med reflekterende samtaler rundt hva de hadde hørt, uten å kommunisere direkte med terapeut og klient. På den måten ble det reflekterende teamet en hjelp både for terapeut og klient, som fikk anledning til å lytte til teamets tanker. Denne metoden har blitt benyttet i veiledning i flere år. Ved Høgskolen i Telemark er dette en av metodene studentene møter når de tar videreutdanning i veiledning. Metoden krever imidlertid at de som sitter i det reflekterende teamet håndterer den oppgaven. Den er best egnet der deltakerne i gruppen har både yrkeserfaring og erfaring med veiledning, slik at de kan bidra med faglige refleksjoner som kan være til hjelp både for veisøker og veileder.

Temaveiledning

Dette er en metode som jeg selv har utviklet gjennom flere år som veileder for nyutdannede lærere (vedlegg nr. 4). Jeg har ikke publisert metoden ennå, og har derfor ingen andre referanser. Jeg velger likevel å presentere den her fordi metoden blir mye

brukt i barnehagen hvor studien er gjennomført, og den er relevant for analysen. Metoden er også et av de interaktive elementene i studien (Svensson, 2002).

Bakgrunnen for metoden er opplevelsen av at de tradisjonelle metodene for gruppeveiledning, hvor en får veiledning mens resten av gruppen er medveiledere, ikke møtte behovet de nyutdannede hadde for erfaringsdeling. Metoden bygger på et sosiokulturelt læringssyn hvor fokuset er at vi sammen kan skape ny kunnskap (Dysthe,2001). Veileder leder samtalen, men bidrar også med sine tanker og erfaringer. Dette bygger på den dialogiske forståelsen av gruppeveiledning som er presentert i kapittel 2.1.3 i denne oppgaven.

Metoden tar utgangspunkt i et felles valgt tema som har relevans for alle i gruppen. Den følger videre en struktur på 4 runder som følger oppsettet: forståelse av begrepet – mestringsfortellinger – utfordringer – evaluering. For hver runde skal den enkelte først tenke alene og notere noen stikkord. Dette blir utgangspunktet for at deltakerne i tur og orden deler sine tanker. Deretter har gruppen en åpen dialog hvor hensikten er å ha en utforskende samtale hvor initiativ og respons bringer dialogen videre. Jeg anser styrken til metoden å være at den muliggjør dialogen, og at alle i gruppen får bidratt med sine egne erfaringer og refleksjoner. Svakheten er at metoden ikke går i dybden på en sak, slik en individuell veiledning kan bidra til å gjøre.

3.3 Utvalg

Forskningsbarnehagen er en privat barnehage med fire avdelinger i en kommune på Østlandet. Kommunen er et mindre tettsted. Utvalget består av informanter på ulike nivå i barnehagen og med ulik kompetanse; daglig leder, to pedagogiske ledere samt tre assistenter. Jeg ble invitert til å forske på denne barnehagens innføring og bruk av veiledning for å være med på å holde fokus på prosessen. Utvalget av denne barnehagen er dermed tatt på bakgrunn av henvendelsen jeg fikk, samt en vurdering av om barnehagens praksis var relevant for den foreløpige problemstillingen. Vesentlig her er at alle informantene har erfaringer med fenomenet det forskes på (Creswell, 2013). Utvalget av enkeltinformanter er foretatt innad i barnehagen, og daglig leder har sørget for at informantene i de to gruppeintervjuene kommer fra forskjellige avdelinger.

3.4 Semistrukturerte dybdeintervjuer

Som metode for datainnsamling har jeg brukt semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012, Creswell, 2013). Dybdeintervjuer er en relevant metode i en fenomenologisk studie (Creswell, 2013). Datainnsamlingen har foregått i to omganger med bortimot ett års mellomrom. Intervju med daglig leder og gruppeintervju med pedagogiske ledere ble gjennomført i februar 2013, mens gruppeintervju med assistenter ble foretatt i januar 2014. Dette har gjort det mulig å følge implementeringen av veiledning i barnehagen over tid.

Intervjuene har hatt utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg nr.3). Denne intervjuguiden har 3 hovedspørsmål som fokuserer på målet med veiledning, opplevelse av veiledning og beskrivelser av endringer som følge av veiledningen. Creswell (2013, s.81) understreker at en fenomenologisk studie tar utgangspunkt i to hovedspørsmål som omhandler hva informantene har opplevd med fenomenet og hvilken kontekst som har påvirket opplevelsen av fenomenet. I tillegg kan andre åpne spørsmål stilles. Selv om intervjuguiden ble utarbeidet før det endelige designet for denne studien var klart, mener jeg den ivaretar et fenomenologisk fokus. Hensikten min har hele tiden vært å få tak i informantenes beskrivelser av sine opplevelser. Her er en begrepspresisjon nødvendig. Det engelske ordet *experience* som er referert i definisjonen av en fenomenologisk studie (Creswell, 2013, s.76) oversettes med både *erfaring* og *opplevelse* på norsk (Kirkeby, 1992, s.210). Jeg bruker begge de norske begrepene i denne studien. Distinksjonen mellom dem, slik jeg ser det, er at opplevelser kan beskrives uten og reflekteres over, mens erfaringer innebærer at det knyttes refleksjon til opplevelsene. Her støtter jeg meg på Lauvås og Handal (2000) sin praktiske yrkest teori hvor de erfaringsbaserte begrunnelser ligger på refleksjonsnivå.

Hensikten med de planlagte spørsmålene i intervjuguiden var å skape en struktur for samtalen, og sikre at vesentlig data ble samlet inn. Samtidig ble det åpnet for oppfølgingsspørsmål fra forsker og informanter. Spørsmålene er få og åpne. Begrunnelsen for dette er ikke å stenge for informasjon ved å stille for detaljerte spørsmål. Det har vært ønskelig å legge opp til dialog i gruppeintervjuet, hvor dialogen kan bidra til å få fram ny kunnskap (Dysthe, 2001, Bjerkholt, 2013). Min forskningsforankring og veiledningsforståelse har påvirket hvordan jeg har planlagt intervjuguiden og hvordan jeg har gjennomført intervjuene. Jeg har ønsket å være åpen for tanker og innspill jeg på forhånd ikke hadde tenkt å spørre om. Gruppeintervjuene anses som en reell samtalearena og som et praksisfellesskap hvor læring kan skje (Lave & Wenger, 2003).

Intervjuene bygger også på etiske vurderinger. Ut fra et maktperspektiv blir det vesentlig å redusere forskerens makt i gruppeintervjuer. Forskeren må sørge for å stille de planlagte spørsmålene slik at relevant data kommer inn, men så la gruppen innenfor denne rammen ta makten (Kvale & Brinkmann, 2012). Hvis intervjuet skal føre til dybdekunnskap, må forskeren åpne for at deltakerne kommer fram med de vurderinger og erfaringer de har innenfor undersøkelsestemaet. Det er viktig at forskerens forforståelse og eventuelle antakelser ikke kommer i veien for informantenes erfaringer. Det vil alltid være asymmetri i maktforholdet i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2012). Forskeren stiller spørsmål og informantene svarer. Videre er det forskeren som skal analysere svarene, noe som i seg selv gir forskeren en maktposisjon. Ut fra etiske hensyn har det derfor vært viktig å gi klar og åpen informasjon om hensikten med studien, samt metoder og sluttprodukt. Dette har jeg forsøkt å ivareta i informasjonsskrivene (vedlegg 1 og 2). I tillegg trekkes informantene inn i starten av analysearbeidet. Disse elementene kan være med å redusere asymmetrien noe, samtidig som formen gruppeintervju i seg selv reduserer forskerens makt (Kvale & Brinkmann, 2012).

Jeg har vært i kontakt med NSD og har avklart at studien ikke utløser meldeplikt da ingen personopplysninger lagres. Det eneste som kunne utløse meldeplikten i dette prosjektet er bruk av digital lydfil, og jeg måtte da bruke selve opptakeren til avspilling for transkripsjon dersom noen av intervjuene inneholdt personopplysninger.

Transkribering av intervjuer

Intervjuene er tatt opp ved bruk av digital lydopptaker og siden transkribert på data. Kvale og Brinkmann (2012, s.187) presenterer et transkribert intervju som en hybrid av selve intervjuet. Transkripsjoner er et verktøy for å kunne behandle materialet, men det blir vesentlig å skille mellom transkripsjonene og de egentlige intervjuene. Det har vært viktig for meg å transkribere intervjuene så lydrett som overhode mulig, og jeg har brukt mye tid på å høre om igjen og rette opp eventuelle feil. Ved å transkribere lydrett opplever jeg en større nærhet til intervjuene slik de foregikk. Å la tempo og stemning i intervjuet komme til syne i det transkriberte materialet er en utfordring. Både stemning og tempo mener jeg sier noe om selve meningsinnholdet i intervjuene, og det har vært viktig for meg å være så tett på de egentlige intervjuene som overhodet mulig for å få tak i de fenomener som tydeligst trer fram. Derfor inneholder transkripsjonene også informasjon om pauser, avbrytelser og latter. Når sitater brukes i analysen har jeg fulgt transkripsjonene, men jeg har skrevet om eventuelle dialektord til bokmål for å ivareta anonymiteten. Pauser i

sitatene angis ved ..., og utelatelse av ord angis slik [...]. Til sist i redegjørelsen for intervju som metode, vil jeg knytte noen refleksjoner til reliabilitet.

Reliabilitet

Når det gjelder reliabilitet finnes ulike oppfatninger av begrepets relevans innenfor kvalitativ forskning. Kvale & Brinkmann (2012, s.250) bruker begrepet om forskningsresultatens konsistens og troverdighet. Vil en annen forsker kunne finne de samme funnene? Reliabilitet handler også om intervjuenes pålitelighet og forskerens analyse. I hvilken grad informantens svar er påvirket av ledende spørsmål vil ha betydning for studiens troverdighet. På samme måte vil studiens troverdighet ha sammenheng med graden av forskerens subjektivitet i analysen. Igjen anser jeg gjennomsiktighet vesentlig for å vurdere denne studiens reliabilitet.

3.5 Validering

Å forske innebærer et etisk ansvar. Drøfting av studiens validitet, handler om å ta det etiske ansvaret på alvor. Validering er en prosess som foregår gjennom hele studien, fra bestemmelse av kasus, problemstilling og forskningsspørsmål til resultatene foreligger (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette er en prosess som skal sikre studiens troverdighet, og innebærer en rekke etiske overveielser.

Creswell (2013, s.260) stiller 5 spørsmål for å sikre kvaliteten til en fenomenologisk studie.

Disse gjengis her, fritt oversatt:

1. Forstår forfatteren de filosofiske prinsippene ved fenomenologi?
2. Har forfatteren et klart definert fenomen?
3. Bruker forfatteren fenomenologiske prosedyrer i dataanalysen?
4. Får forfatteren tak i essensen i deltakernes erfaringer? Inneholder teksten en beskrivelse av denne essensen og i hvilken kontekst fenomenet er erfart?
5. Er forfatteren refleksiv i alle stadier av studien?

Spørsmålene er en rettesnor for meg som forsker og forfatter, men den endelige vurderingen av kvaliteten og validiteten må foretas av leseren.

Innenfor kvalitativ forskning brukes mange ulike begreper og kriterier for å vurdere validitet (Creswell, 2013, s.244-245). Det synes vesentlig å velge kriterier som er relevante i vurderingen av en fenomenologisk studie. Her støtter jeg meg til Kvale og Brinkmann (2012) som understreker dette i sin presentasjon av punkt 6 i sine 7 stadier i validering:

«Validering. Dette gjelder en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie.» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.154).

Til å vurdere den indre og den ytre validiteten ved denne studien, har jeg valgt disse kriteriene: deltakervalidering, dataomfang, forskerens integritet, feilkilder, overførbarhet og gjennomsiktighet (Creswell, 2013). Jeg mener disse kriteriene er relevante for studien fordi de belyser vesentlige elementer ved en fenomenologisk studie og ivaretar en vurdering av hele arbeidsprosessen.

Deltakervalidering

Det er vesentlig for studien at deltakerne får mulighet til å gi kritiske bemerkninger, særlig i starten av analyseprosessen (Creswell, 2013). Informantene fra de to første intervjuene fikk tilsendt både feltrapport og fagartikkel. Det var ønskelig for det videre arbeidet at de ga tilbakemeldinger på mine beskrivelser og tolkninger. Jeg fikk tilbakemelding fra daglig leder som ga uttrykk for at det var nyttig med et blikk utenfra. Analysekapitlet i denne oppgaven ble sent til informantene mens det var under bearbeidelse. Daglig leder og en pedagogisk leder har gitt tilbakemelding. De uttrykte at analysen synliggjorde for dem hva de faktisk har utført med hensyn til veiledning i barnehagen. Pedagogisk leder fortalte også at analysen ga henne inspirasjon i hennes videre arbeid med å gjennomføre veiledning på avdelingen. Jeg har ikke mottatt kritiske bemerkninger fra noen av deltakerne i studien.

Dataomfang

For å samle inn tilstrekkelig med data, valgte jeg å gjennomføre intervjuer på tre nivåer i organisasjonen ved å intervjuer daglig leder, pedagogiske ledere og assistenter.

Dybdeintervjuer er en typisk metode i en fenomenologisk studie, og det er vanlig å intervjuer de samme personene flere ganger (Creswell, 2013). Det har jeg ikke hatt mulighet til i denne studien, men jeg mener likevel at dataomfanget er tilstrekkelig. Dette begrunner jeg med at jeg har samlet data fra tre nivåer i barnehagen, og med gjennomføringen av intervjuene. Ved å bruke min veiledningskompetanse i rollen som forsker, mener jeg at intervjuene har bidratt til en metning i materialet. Det var naturlig for meg å ta tak i de utsagnene som kom, be om utdypning og sjekke ut at informantene ikke brant inne med noe.

I et fenomenologisk perspektiv er det vesentlig at det er flere individer som har erfaringer med det samme fenomenet (Creswell, 2013). Studiens seks informanter har alle erfaringer med veiledning fra den samme barnehagen, selv om de har ulike roller i møte med veiledningen. At de har ulike roller mener jeg er med å styrke validiteten på den måten at fenomenet belyses fra flere perspektiver gjennom deres beskrivelser.

Forskerens integritet

Creswell (2013) viser til Angen og hennes to begreper *etihcal validation* og *substantive validation* (Angen, ref. i Creswell, 2013, s.248). Den etiske siden ved valideringen omhandler forskerens evne til å stille spørsmål ved egne underliggende motiver, både av moralsk, politisk og etisk karakter. Jeg tenker at åpenhet rundt eget filosofiske ståsted og hensikt med studien bidrar til etisk validering. Ansvar for å bidra med svar på spørsmål, åpne for nye spørsmål og nye muligheter, samt invitere til dialog, presiseres som en del av den etiske valideringen. Videre ligger det i den essensielle valideringen (*substantive validation*) et ansvar for å forstå sitt eget forskningstema ut fra tidligere forskning og selvrefleksjon. "Selfreflection contributes to the validation of the work" (Creswell, 2013, s.248). Å kunne reflektere over egen rolle som forsker er vesentlig på flere nivåer. Det handler både om å ta innover seg den historiske og kulturelle konteksten man er en del av og bundet av (Hellesnes, 1992), og det handler om hvilke teorier man forholder seg til og tror på. Videre handler dette også om refleksjon over eget ståsted og egne motiver. Selvrefleksjon er ikke uten videre en enkel øvelse. Kvale og Brinkmann (2012, s. 247) sier dette om refleksiv objektivitet: «Objektivitet i kvalitativ forskning betyr at man streber etter objektivitet om subjektiviteten». Å kunne ta innover seg andres synspunkter uten å la egen forforståelse prege tolkningen, vil kunne bidra til å etterstrebe en form for objektivitet. Men samtidig vil det være avgjørende å være klar over egne fordommer og egen subjektivitet. Jeg tror forskeren kan fremme sin integritet ved å ha en veileder eller samtalepartner man kan drøfte dette med. Jeg har i dette arbeidet hatt stor nytte av min veileders tilbakemeldinger og spørsmål.

Feilkilder

I all forskning vil feilkilder oppstå. Det vil være et mål å minimere feilkilder, da det er lite tenkelig at feilkilder kan elimineres helt. En del av forskerens integritet er trolig å innse nettopp dette. Å ha en kritisk holdning gjennom hele forskningsprosessen er den røde tråden som kjennetegner empirisk forskning (Lund, 2002). Fordi vi aldri kan være helt sikre på våre tolkninger og slutninger, vil en kritisk og systematisk tenkning være med å minimere feilkilder (Lund, 2002). Jeg har forsøkt å vise hvordan jeg ønsker å minimere feilkilder gjennom min drøfting av validitet. Gjennomsiktighet blir et vesentlig begrep i alle deler av studien. Språket, som sådan, er et verktøy for å teoretisere deler av virkeligheten (Dysthe, 2001). Det vil aldri kunne settes likhetstegn mellom teori, virkelighet og empiri. Forskning vil kunne bidra med nye perspektiver i en utvalgt

kontekst, og det er vesentlig at forskning forstås innenfor de muligheter og begrensninger som ligger i språket.

Overførbarhet

Fyldige beskrivelser er sentralt i analysen i en fenomenologisk studie (Creswell, 2013). Om forskeren evner å gi en beskrivelse av essensen i informantenes erfaringer med fenomenet, vil studien kunne være overførbar. Det er særlig en dypere forståelse av et fenomen en slik studie kan bidra til (Creswell, 2013). I dette tilfelle vil studien ha direkte overførbarhet til forskningsbarnehagen og vil kunne bidra i deres videre arbeid med veiledning som redskap for kompetanseutvikling. Utover dette kan studien bidra med forståelse for veiledning innen praksisfeltet og anspore til videre forskning.

Gjennomsiktighet

I innledning til dette kapitlet ble gjennomsiktighet brakt inn som begrep. For å kunne vurdere validiteten til en kvalitativ studie, er gjennomsiktighet vesentlig i alle deler av prosessen (Creswell, 2013). En måte å bidra til gjennomsiktighet er å gi utførlige beskrivelser av både framgangsmåte og vurderinger som er foretatt. Jeg har forsøkt å bidra til dette i alle deler av oppgaven.

3.6 Analyse og drøfting

Denne studien følger prosedyrene for en fenomenologisk analyse (Creswell, 2013, s.193-194). Å følge prosedyrene for en fenomenologisk analyse betyr at selve analysen blir rent deskriptiv og inneholder ingen tolkninger eller drøftinger av funn i lys av teori og forskning (Creswell, 2013). Drøfting i lys av presentert teori og forskning ivaretas i drøftingskapitlet. Det har vært en utfordring å beholde en gjennomgående deskriptiv form i analysen og ikke skulle tolke funnene underveis. Jeg har imidlertid forsøkt å gjøre analysen så deskriptiv som mulig, men jeg antyder mulige funn i en datanær form. Likevel vil jeg understreke at det ligger tolkninger og føringer i valg av forskningsspørsmål og oppbygging av analysen. Disse er knyttet til valg av problemstilling og teoretisk tilnærming. Det ligger også tolkninger i valg av temaer og funn. Disse valgene er foretatt i møtet med datamaterialet (Creswell, 2013).

Første steg i en fenomenologisk analyse (Creswell, 2013), er å finne de signifikante utsagnene og deretter gruppere disse tematisk. Jeg har jobbet med datamaterialet på denne måten fra starten av, men temaene har endret seg underveis i analyseprosessen. Etter å ha analysert datamaterialet i sin helhet, mener jeg at jeg har funnet temaer som samler de

signifikante utsagnene i datamaterialet. Hovedspørsmålene til analysen er: Hva har informantene opplevd? Hvordan har de opplevd det? (Creswell, 2013, s. 193-194). Datamaterialet beskrives således i analysen ut fra disse spørsmålene både ved bruk av sitater og ved hjelp av meningsfortetning (Kvale og Brinkmann, 2012; Creswell, 2013). Analysen struktureres etter de to hovedspørsmålene i fenomenologisk forskning samt studiens forskningsspørsmål. Til slutt inneholder analysen en beskrivelse av det essensielle i informantenes beskrivelser (Creswell, 2013). Det essensielle i beskrivelsene er benevnt som funn.

I kapittel 5 drøftes analysens funn for å belyse problemstillingen: *Hvordan bidrar veiledningen til personalets kompetanseutvikling?* I problemstillingen ligger det implisitt en forventning om at veiledningen på en eller annen måte vil bidra til kompetanseutvikling. Denne forventningen har sin begrunnelse både i min veiledningsfaglige forståelse og i praksisfeltets egne tilbakemeldinger på veiledning som en ønsket metode for kompetanseutvikling (KD, 2013). Den er også knyttet til Schei og Kvistad (2012) sin forskning som understreker veiledningens betydning for kompetanseutvikling.

4 Analyse

Analysen følger prosedyrene for fenomenologisk analyse (Creswell, 2013, s.193-194). Det første underkapitlet beskriver hva slags veiledning informantene har møtt og bidrar med informasjon til det første hovedspørsmålet i en fenomenologisk analyse: Hva har informantene opplevd? Neste underkapittel bygger på forskningsspørsmålet som omhandler de grep barnehagen har gjort for å innføre veiledning. Det tredje underkapitlet er knyttet til forskningsspørsmålet som omhandler hensikten med veiledning, og bidrar til å belyse hvilken hensikt daglig leder hadde med å innføre veiledning i barnehagen og hvordan personalet oppfatter hensikten. Underkapittel to og tre er ikke direkte knyttet opp til hovedspørsmålene i en fenomenologisk analyse, men disse inkluderes fordi analysen på disse punktene gir funn som kan være overførbare til andre barnehager som ønsker å innføre systematisk veiledning i personalet. Det fjerde underkapitlet er knyttet til forskningsspørsmålet som omhandler hvordan informantene har opplevd veiledningen og bidrar med informasjon til det andre hovedspørsmålet i en fenomenologisk analyse: Hvordan har informantene opplevd fenomenet? Det siste underkapitlet oppsummerer funnene og er et forsøk på å beskrive det essensielle i erfaringene informantene har gjort med veiledning så langt.

4.1 Beskrivelse av veiledningen

Her beskrives den veiledningen informantene har møtt og i hvilken kontekst veiledningen har foregått. Det synliggjøres hva som var gjeldene på de to tidspunktene for datainnsamlingen.

Veiledning har foregått på tre ulike arenaer i barnehagen; på møter for de pedagogiske lederne, på personalmøter for hele personalet og på avdelingsmøter. En fjerde arena for veiledning er også relevant for analysen. Den ene pedagogiske lederen deltok i et veiledningsprogram for nyutdannede lærere i kommunen på intervjutidspunktet, og hun bringer inn sine erfaringer med veiledning fra denne arenaen i intervjuet. Informanten var ikke nyutdannet, men fikk dette tilbudet fordi hun ikke hadde fått det tidligere.

På tidspunktet for de to første intervjuene, februar 2013, hadde veiledning for de pedagogiske lederne pågått i omtrent halvannet år. Det hadde også vært tatt i bruk veiledning på enkelte personalmøter. Et år senere, i januar 2014, var prosessen med å innføre veiledning på avdelingene så vidt i gang. To av assistentene hadde erfaringer med dette, den tredje hadde ikke. På dette tidspunktet hadde det også vært brukt veiledning på

flere personalmøter. Datamaterialet viser at alle informantene har hatt flere møter med fenomenet veiledning.

Gruppeveiledning er den formen for veiledning som i hovedsak er brukt på de tre arenaene barnehagen benytter til dette. Men datamaterialet viser at flere også har mottatt individuell veiledning. På en av avdelingene er dette blitt formen for veiledning på grunn av antall personale. På en annen avdeling har den pedagogiske lederen brukt både individuell veiledning og gruppeveiledning. Datamaterialet viser også at daglig leder har hatt individuell veiledning med et par av informantene. Når det senere i analysen kommer fram at daglig leder har valgt ikke å ha veilederrollen, gjelder dette i gruppeveiledningene.

Metodene som er tatt i bruk er i hovedsak reflekterende team og temaveiledning (jmf. kap.3.2). I møtene for de pedagogiske lederne er begge metodene benyttet, mens i personalmøter og avdelingsmøter er det temaveiledningen som er brukt. Når de har brukt reflekterende team som metode, har de pedagogiske lederne hatt med seg veiledningsgrunnlag knyttet til noe de har ønsket veiledning på. Når barnehagen har tatt i bruk temaveiledning, viser analysen at på møtene for de pedagogiske lederne har valg av tema foregått i dialog mellom dem og daglig leder. Mens på personalmøter hvor denne metoden er tatt i bruk, har temaene i noen grad vært bestemt av daglig leder.

Neste underkapittel belyser nærmere hvordan barnehagen har jobbet med å implementere veiledning som et redskap for kompetanseutvikling.

4.2 Hvilke grep har barnehagen gjort for å innføre systematisk veiledning av personalet?

Dette underkapitlet bygger i hovedsak på intervjuet med daglig leder, men har også med informasjon fra det øvrige datamaterialet. Sentrale funn fra dette materialet er: Styrets og eiers føringer og satsing på videreutdanning i veiledning ser ut til å være avgjørende grep i innføringen av systematisk veiledning. Det er også andre funn som framstår som vesentlige for innføringen av veiledning. Disse er knyttet til daglig leders rolle: veiledning satt i system, daglig leders utøvelse av mildt press og daglig leders refleksjoner rundt egen rolle. Temaene som har framkommet på dette punktet i analysen er: forankring og daglig leders utøvelse av sitt mandat.

Forankring

Analysen viser at eier og styret har vedtatt at det skal innføres systematisk veiledning i barnehagen, og at alle de pedagogiske lederne skal ta videreutdanning i veiledning innen en gitt tid. Dette henger også sammen med at barnehagen er praksisbarnehage, og at det er et mål at alle barnehagelærerne skal kunne ta imot praksisstudenter. Daglig leder sier dette om styrets satsing:

Når styret mitt og sier at det er viktig, så hjelper det jo. Hadde de vært mot, så hadde vi jo ikke gjort alt dette her. Det har jo kosta bedriften mye penger. Det er jo en investering. Og når de har som mål innen fem år så skal alle ha 30 studiepoeng, nei; i alle fall 15 studiepoeng, så er det jo en investering barnehagen gjør og en prioritering.

Det kommer fram av sitatet at satsingen på veiledning ikke hadde vært mulig uten styrets bestemmelser og økonomiske prioriteringer. Planen er at alle de pedagogiske lederne skal ha minst 15 studiepoeng i veiledning innen fem år. Siden datainnsamlingen er foregått i to omganger og med ett års mellomrom, ser jeg av datamaterialet at det er noe utskifting blant de pedagogiske lederne og at behovet for videreutdanning i veiledning stadig er tilstede. Daglig leder uttrykker det slik: «Men, om fem år kan du spørre meg igjen, om vi har fått det til».

Videre viser analysen at på bakgrunn av forankring i styrets bestemmelser, er veiledning lagt inn i møteplanene. Daglig leder understreker at dette er en forutsetning for at veiledningen kan opprettholdes: «Er det ikke en plan, så glemmer du det. Men står det datoer, så har du det jo». Videre satsing på intervjuet med daglig leder er at det skal forankres i barnehagens planer at de pedagogiske lederne skal innføre veiledning på sine avdelingsmøter.

Et annet grep er at eier av barnehagen selv har tatt videreutdanning i veiledning og hun oppmuntret daglig leder til å ta den samme utdanningen. Det betyr at både eier og daglig leder av barnehagen har veiledningsfaglig kompetanse.

I datamaterialet fra begge gruppeintervjuene kommer det fram at veiledningen ikke er gjennomført så ofte som planlagt, men at prosessen likevel drives framover. En av assistentene forteller at de ikke har kommet i gang med veiledning på avdelingsmøtene på hennes avdeling enda, og det forklares med at det har vært mye å ta tak i. Det kommer imidlertid ikke fram av materialet om pedagogisk leder på denne avdelingen er en av dem som har videreutdanning i veiledning eller ikke, heller ikke om det er noen sammenheng mellom kompetanse i veiledning og prioritering av veiledning på avdelingsmøtene.

Datamaterialet fra assistentene er samlet inn i januar 2014, et år etter de to andre intervjuene. Analysen viser altså at det tok ett år fra bestemmelsen om at veiledning på avdelingsmøter skulle forankres i planene til gjennomføringen startet.

Daglig leders utøvelse av sitt mandat

Daglig leder er relativt fersk i rollen, og hun har på intervjutidspunktet nylig tatt videreutdanning i veiledning. Analysen viser engasjement for veiledning hos daglig leder. Hun sier dette om veiledningen:

Håper at det ikke er noe som forsvinner. [...] At det her er noe som blir oss. Jeg kjenner jo at jeg er stolt når jeg skal ta med meg studentene på veiledning. Jeg kjenner at jeg gleder meg til det og tenker at jeg viser fram noe bra ved barnehagen.

Barnehagen er praksisbarnehage, og studenter har fått observere veiledningssamtaler. Daglig leder gir her uttrykk for at hun er stolt av å vise veiledningen til studentene, og forteller videre om studentenes begeistring for veiledningen. Analysen viser også på dette punktet at studentene har gitt uttrykk for at de har lært mer av å observere veiledning i barnehagen enn i pedagogikktimene på høgskolen. Daglig leder forteller at hun ønsker at barnehagen skal bli den beste barnehagen i kommunen, og presenterer veiledningen som en viktig del av kompetanseutviklingen: «Jeg tenker at det er kjempekompetanseheving for oss som barnehage».

Et tydelig funn i analysen er altså at daglig leder har et stort engasjement for veiledning. Hun er til stede i veiledningssamtalene og gir uttrykk for at hun selv lærer noe ved å være med. Hun uttrykker at hun gjennom dette har fått en utvidet forståelse for personalet. Daglig leder har valgt ikke å ha rollen som veileder i gruppeveiledningen. Hun begrunner dette med den asymmetrien som kan oppstå når leder er veileder. I sine begrunnelser for ikke å inneha veilederrollen, bringer hun inn etiske perspektiver på maktforholdet som kan oppstå når leder har veilederrollen. Hun reflekterer over egen rolle som leder, og gir veiledningsfaglige begrunnelser for ikke å ta veilederrollen i de planlagte gruppeveiledningene. På hvilken måte leders bevissthet rundt asymmetri kommer til syne for personalet, er det ikke direkte spor av i materialet. Imidlertid vil den videre analysen vise hvordan maktforholdet beskrives i forholdet mellom assistentene og de pedagogiske lederne på avdelingene.

Daglig leder har brukt veiledning på noen personalmøter, hvor hele personalet har vært til stede. Hennes strategi har da vært ikke å fortelle i forkant at metoden de brukte var veiledning, og hun begrunner dette med at begrepet veiledning kunne virke skremmende. Assistentene har gitt positive tilbakemeldinger på disse personalmøtene. Da daglig leder i

etterkant opplyste om at de hadde brukt veiledningsmetoder, forteller hun at hun ikke møtte motstand. Daglig leder har altså valgt å holde tilbake begrepet *veiledning* i starten, og begrunner dette med at selve begrepet kunne oppfattes som skremmende.

Datamaterialet viser også at daglig leder gir uttrykk for usikkerhet rundt hvilke forventninger personalet har til henne når de kommer med sine utfordringer i det daglige: «Jeg blir nesten litt stressa sjøl. [...] Vil de at jeg skal komme med en løsning for dem?» Hun beskriver her en utfordring som leder i forhold til hva personalet forventer av henne når de kommer med sine henvendelser. Daglig leder beskriver i intervjuet hvordan hun har gått igjennom en prosess, hvor hun i stedet for å fokusere på løsninger begynte å ta i bruk veiledningsmetodikk i slike ad hoc samtaler. Datamaterialet fra intervjuet med de pedagogiske lederne viser at de bekrefter denne endringen hos daglig leder.

Det framkommer av datamaterialet at daglig leder lytter til sine ansatte og legger til rette for den enkelte der hun møter skepsis og motstand, samtidig som hun står fast på styrets bestemmelser. Hun beskriver hvordan hun i ett tilfelle var nær ved å gi fritak fra veiledning til en pedagogisk leder som gruet seg til dette. Konteksten her var veiledning på møter for de pedagogiske lederne. I stedet valgte hun å la henne få en mild start ved å sitte i reflekterende team istedenfor å ha rollen som veileder eller veisøker. Denne pedagogiske lederen ser ut til å være den som tar veiledning mest i bruk på tidspunktet for de første intervjuene. Analysen viser senere at denne pedagogiske lederen endret sin holdning til veiledning. Daglig leder utøver her det jeg har valgt å kalle for et mildt press. Med mildt press mener jeg å stå fast ved bestemmelsene, men samtidig være i dialog med personalet om hvordan bestemmelsene skal gjennomføres. Daglig leder beskriver videre at hun har møtt motstand mot at alle de pedagogiske lederne skal ha veilederutdanning og være praksislærere. Her viser analysen at hun også utøver et mildt press ved å stå fast ved bestemmelsene, men tar personlige hensyn når hun tilpasser tidsplanen for veilederutdanning for den enkelte. Daglig leder sier om sin lederrolle: «Hvis en ikke blir tatt litt utenfor sona si, så kommer en jo aldri ett skritt videre. [...] Det er jobben min, da, å få dem litt videre». Sitatet gir uttrykk for en bevissthet om at det å være leder innebærer å lede personalet i en retning.

Sentrale funn på dette punktet i analysen tyder altså på at styrets bestemmelser og satsing på videreutdanning i veiledning har vært avgjørende grep for å innføre systematisk veiledning i barnehagen. Videre ser det ut til at daglig leders engasjement for veiledning, refleksjoner rundt egen lederrolle og utøvelse av mildt press, er elementer som har hatt betydning for implementeringen av veiledning.

4.3 Hvordan beskriver leder og de ansatte hensikten med veiledning?

Hovedfunnet her er at analysen viser en sammenfallende oppfatning av hensikten med veiledning på tvers av de ulike nivåene i barnehagen. Informantene bruker riktignok ulike begreper og leder svarer ut fra sitt lederperspektiv, men jeg ser likevel beskrivelsene av hensikten med veiledning som innholdsmessig sammenfallende. Informantenes utsagn har her samlet seg rundt disse temaene; samarbeid og bevisstgjøring.

Samarbeid

Daglig leder gir flere svar på hvilke mål hun hadde med innføringen av veiledning. Hun beskriver et ønske om at veiledningen skulle føre til bedre samarbeid i personalet, at de skulle bli mer sammensveiset, at de skulle dele mer med hverandre og tørre å være åpne om sine utfordringer. Hun oppsummerer det slik: «Hjelpe hverandre litt. Ikke sitte inne på hvert sitt rom å tro at alle andre var så mye bedre og at ingen andre hadde noen utfordringer.» Daglig leder er opptatt av at personalet skal samarbeide. Hun gir også uttrykk for at hun ønsker en kultur hvor det skal være trygt å dele utfordringer.

Assistentene og de pedagogiske lederne trekker også fram erfaringsdeling som en av hensiktene med veiledningen. Det som likevel trer tydeligst fram i deres beskrivelser er bevisstgjøring.

Bevisstgjøring

Assistentene bruker begrepene bevisstgjøring, erfaringsdeling og læring når de svarer på spørsmålet om hvordan de oppfatter hensikten med veiledning. De pedagogiske lederne svarer at de trodde målet var bevisstgjøring av det de gjør i hverdagen, få råd fra andre, dele erfaringer og kunne se ting fra andre synsvinkler enn de har selv. Assistentene og de pedagogiske lederne svarer mer konkret i henhold til et forventet utbytte av veiledningen enn daglig leder gjør. I begge gruppeintervjuene var dette det første svaret: «For å bli mer bevisst det vi gjør i det daglige / i hverdagen.» Assistentenes og de pedagogiske ledernes beskrivelser av sin oppfatning av hensikten med veiledning er i stor grad sammenfallende. Det som skiller er at de pedagogiske lederne også berører perspektivtakning i utsagnet: «å se ting fra andre synsvinkler».

Et sentralt funn her ser altså ut til å være at det er en sammenfallende oppfatning av hensikten med veiledning på tvers av de ulike yrkesgruppene og rollene i personalet.

4.4 Hvordan beskriver leder og de ansatte sine erfaringer med veiledningen?

Et sentralt funn er at analysen viser at det har foregått en holdningsendring til veiledning i hele personalet, fra en holdning preget av skepsis til et ønske om å fortsette med veiledning. Andre funn er at personalet beskriver refleksjoner rundt metoder for veiledning og begrunnelser for metodevariasjon. Personalet ser ut til å ha fått en utvidet forståelse for hverandres praksis og begrunnelser, og analysen viser at det trolig har foregått endringer i tenkning og i praksis som en følge av veiledningen. Analysen viser også at de pedagogiske lederne beskriver forholdet mellom teori og praksis som utfordrende, og at de mangler teori om ledelse.

Analysen har samlet seg rundt følgende temaer:

Holdninger, metoder, kollegaer, tenkning, praksis og teori.

Holdninger

Det er et sentralt funn i analysen at informantene beskriver en holdningsendring til veiledning. Dette er ordene informantene bruker når de skal beskrive sine erfaringer med veiledning så langt: «skummelt, litt ekkelt, litt stress, nyttig, veldig viktig, moro og fantastisk». Det er et stort innholdsmessig sprik i disse beskrivende ordene. De forskjellige informantene bruker ordene i ulik grad, men alle beskriver en holdningsendring.

Det kommer fram i datamaterialet som helhet at innføringsprosessen var preget av skepsis i starten. Daglig leder forteller om skepsis både hos de pedagogiske lederne og hos assistentene, og begge yrkesgrupper bekrefter dette i sine intervjuer. Hun gir videre uttrykk for at hun nå ser en større samarbeidskultur, og at det å dele sine utfordringer er blitt mer naturlig. Dette sammenfaller med hva daglig leder beskriver som hensikten med veiledning i kapittel 4.3. På dette punktet viser analysen at det ikke er entydige oppfatninger i personalet. Dette synliggjøres senere i dette kapitlet under temaet «Kollegaer».

Assistentene uttrykker skepsis særlig knyttet til at de skulle notere stikkord i temaveiledningen:

Nei, jeg syntes, jeg syntes det var vanskelig og liksom, hva skal jeg si; når du skal skrive ned sånn.

Nei, jeg følte det var vanskelig å sette ord på, liksom. Jeg syntes det. Også når det er mange rundt og skal, vi skal alle liksom legge fram sitt, jeg syntes det var litt sånn ekkelt, da. Men som NN sa, det er jo, det går jo mye bedre nå.

Informanten beskriver flere elementer som vanskelige. Å sette ord på tanker og samtidig skrive disse ned synes å være utfordrende. I tillegg skal dette legges fram for de andre i gruppen og dette beskrives som «ekkelig». Samtidig uttrykker hun at det går bedre nå.

Flere av assistentbeskrivelsene handler om usikkerhet både i forhold til skriftlige formuleringer og sitt eget bidrag i fellesskapet, men alle gir uttrykk for at opplevelsene har endret seg. En sier det slik:

Jo mer vi prater om det og jobber med det, så blir det lettere. For alle er forskjellige, noen tør å si med en gang, og andre tør ikke. Men til slutt så tør alle, når vi har vært igjennom mange ganger.

Her gir informanten uttrykk for en forståelse for personalets forskjellighet. Hun gir også uttrykk for at det å våge å delta handler om tid og øvelse.

En assistent uttrykker det slik: «Litt skummelt med en gang, synes jeg. [...] Men jeg ser jo at du blir mer bevisst på ting du gjør, og hvorfor du gjør det.» Sitatet gir uttrykk for at når de har deltatt på veiledningen noen ganger, oppleves det mindre skummelt og at fokuset skifter over til hvilket utbytte de har. Utbyttet som beskrives her handler om bevissthet rundt handlinger og begrunnelser for handlinger. Dette sammenfaller med assistentenes beskrivelser av hensikten med veiledning (kap.4.3).

En annen assistent sier det slik: «Så for meg, så de få rundene vi har hatt, så har det vært veldig nyttig, synes jeg. For du får satt litt ord på ting.» Her kommer det fram et annet fokus ved det å sette ord på noe, enn at det oppleves som skummelt. Det å sette ord på beskrives her som nyttig, selv etter få møter med veiledning.

En tredje assistent uttrykker sitt forhold til veiledning på denne måten: «Jeg håper at vi bare fortsetter å jobbe med det her på huset, framover. Det synes jeg er viktig. Veldig. ... Det er en fantastisk måte å jobbe på.» Det er flere verdiladede ord i dette sitatet; «håper, viktig og fantastisk». Veiledning beskrives her som en meningsfull arena som informanten ønsker å beholde.

Assistentene beskriver altså en holdningsendring til veiledning fra å være noe som opplevdes skummelt i starten, til å se nytten av veiledningen. En av begrunnelsene for hvorfor det oppleves nyttig er at veiledningen fører til bevisstgjøring rundt begrunnelser for handling. Videre beskrives et tydelig ønske om å opprettholde veiledningen og et uttrykk for et begeistret forhold til veiledningen: «En fantastisk måte å jobbe på.»

Hos de pedagogiske lederne hadde skepsisen ulike utgangspunkt. For den ene, som har erfaring med veiledning fra før, handlet det om å motivere seg på nytt:

Jeg har vært innom veldig masse veiledning på veien. Og sånn, og nå kommer det nå igjen, på en måte. [...]. Så jeg var nok mer sånn; javel, jeg har det nå bak i her, det er bare å hente det fram igjen, nå som det er sånn. ... Så det var jo egentlig litt greit, og bare få i gang igjen den prosessen, og det å tenke veiledning. Så for meg var det vel ikke sånn veldig skremmende.

Det er formuleringer i dette sitatet som signaliserer skepsis; «og nå kommer det nå igjen» og «nå som det er sånn». Samtidig gir informanten uttrykk for at det var greit å komme i gang igjen med å tenke veiledning. Hennes tidligere erfaringer kan sees i sammenheng med at hun beskriver veiledningen som «ikke sånn veldig skremmende».

Informanten forteller videre at hun observerte «litt stress» rundt det å ha rollen som veileder i gruppen med pedagogiske ledere: «Gjorde jeg det riktig nå, klarer jeg å stille alle de riktige spørsmålene, klarer jeg å ta det med ro og høre hva den andre sier?» Informanten beskriver her observasjoner hun har gjort i gruppen med de pedagogiske lederne, hvor hun beskriver at det å ha veilederrollen har opplevdes som utfordrende. Utfordringene beskrives ut fra ulike fokus. Et fokus er å stille de riktige spørsmålene som veileder, et annet fokus er å lytte til hva veisøker sier.

For den andre pedagogiske lederen var møtet med veiledning relativt nytt, og hun trekker fram det personlige i veiledningssamtalen som utfordrende:

Jeg bare synes det kan bli, det blir veldig personlig, liksom. Jeg synes liksom det blir så veldig, eh, hva heter det, ja, grilla og litt sånn nakent, på en måte. [...] Alle dine verdier og holdninger og sånn, de blir jo liksom virkelig satt på prøve, holdt jeg på å si, da. I forhold til hva andre tenker. Og så skal du liksom være ærlig. Du skal jo ikke si det du tror den andre, eller de andre vil høre. Så, nei, det var derfor jeg syntes det var litt skummelt. Men det går greiere nå, da. [...] Men helt klart veldig nyttig.

Informanten beskriver her flere elementer ved veiledning som hun karakteriserer som både skummelt og nyttig. Hun berører det personlige ved veiledningen, hvordan egne holdninger og verdier blir synlige. Hun bruker ord som «grilla» og «nakent» om dette. Videre trekker hun inn de andre som er til stede i veiledningen, og at egne verdier og holdninger blir synlige overfor de andre. Hva tenker de? I denne sammenhengen trekker hun fram et ideal om å være ærlig, hvor motsatsen til dette er å si hva de andre vil høre. Hun konkluderer likevel med at veiledningen er nyttig.

Denne informanten begrunner også i intervjuet sin skepsis til veiledning med erfaringer hun hadde med veiledning i utdanningen. Videre beskriver hun sin egen holdningsendring

til veiledning fra å grue seg for å ta del i dette, til å fortelle om hvordan hun selv begynner å tenke på en annen måte: «Jeg har veiledning med meg selv. [...] Jeg har fått interesse for å tenke på en annen måte.» Hun beskriver her at veiledningen har ført til en interesse for å tenke annerledes, og at hun anvender veiledning på seg selv. Dette blir ytterligere beskrevet under temaet «Tenkning» i dette kapitlet.

På bakgrunn av disse beskrivelsene, ser det ut til å være et sentralt funn at det det har foregått en holdningsendring til veiledning i personalet.

Metoder

Av informantene var det en pedagogisk leder og en assistent som hadde tidligere erfaringer med veiledning i denne barnehagen, og den pedagogiske lederen hadde også erfaring med veiledning fra en annen barnehage. Disse erfaringene kommer fram når de reflekterer rundt ulike metoder i veiledning. Det er altså metodene reflekterende team og temaveiledning som er blitt brukt i veiledningssamtalene.

Den pedagogiske lederen understreker at metodene som brukes nå er friere enn hva hun var kjent med. Tidligere opplevde hun at det å konsentrere seg om metoden kunne ta fokus vekk fra selve innholdet i veiledningen:

Jeg synes kanskje det at det har vært allright å oppleve at den veiledningsformen vi har nå ikke er så strikt som den første var. For den første ble du nesten litt hemma av. At du måtte passe på at det var din tur og stille spørsmål. [...] Og så ble du mer hekta opp i måten å gjennomføre det på enn veiledninga nesten, til slutt. Så det her er mer en sånn allright form. Og det å sitte i det reflekterende teamet [...] Du får masse tanker når du sitter der og hører på. Og det at du får lov til å komme med innspill til det som kanskje skal graves litt mer i, liksom. Det og føles veldig allright.

Informanten viser her til tidligere erfaringer med veiledning og sammenligner disse med de nye erfaringene hun har gjort med veiledning i barnehagen, og særlig metoden reflekterende team. Det kommer fram at hun tidligere har møtt en form for veiledning som hun beskriver som «strikt», og at det tok fokus vekk fra selve saken veiledningen handlet om. Det er særlig to elementer ved reflekterende team hun trekker fram som «allright». Hun beskriver at det å sitte i det reflekterende teamet og lytte gir mange tanker. Videre trekker hun fram at det å få komme med innspill føles allright. Dette står trolig i kontrast til den metoden hun henviser til hvor den enkelte må vente på tur.

Det kom fram under temaet «Holdninger» at assistentene beskrev møtet med temaveiledning og særlig det å formulere seg skriftlig som skummelt. Assistenten som

hadde vært med på veiledning for flere år siden i barnehagen hadde møtt en annen form for veiledning som hun beskriver slik:

Da var det sånn at vi delte oss i grupper [...]. Og så forteller hver og en av oss en situasjon, fordi en gikk og tenkte på det. Det kunne være noe med ungene, det kunne være noe med foreldre, med voksne. Og det trengte ikke være noen vanskelig situasjon, det kunne være noe positivt, da. Og så valgte vi en historie, og så veileda vi den.

Hun beskriver her en metode som starter med at alle legger fram sitt veiledningsgrunnlag, før gruppa velger ut en som får veiledning. Informanten gir uttrykk for at hun likte godt at metoden baserte seg på kun muntlige framstillinger. I dialogen som følger etter dette utsagnet, viser det seg at flere kunne tenke seg å prøve denne måten å veilede på. Det kommer også fram at assistenten har spurt daglig leder om de kan variere metoder, og har fått bekreftende svar på dette.

Det synes altså å være et funn i analysen at metodene som blir brukt i veiledning har betydning for hvordan veiledningen oppleves.

Kollegaer

Dette temaet rommer relasjoner og samarbeid mellom kollegaer i barnehagen på flere plan, presentert fra de ulike perspektivene gruppen med informanter representerer.

Daglig leder beskriver hvordan veiledning har preget måten hun møter sine ansatte på, med mindre svar og med en mer lyttende og veiledende holdning. Hun gir også uttrykk for at hun synes personalet samarbeider mer. Det siste samsvarer ikke helt med det de pedagogiske lederne gir uttrykk for. Kan det hende at daglig leder ser noe det øvrige personalet ikke ser?

I intervjuet med de pedagogiske lederne kommer det fram at begge er usikre på om de deler noe mer med hverandre i personalet enn før, men de peker på at de kanskje har mer forståelse for hverandres utfordringer. Den ene pedagogiske lederen beskriver hvordan hun brukte veiledning på et avdelingsmøte med assistentene. Hun gir uttrykk for at det kom fram informasjon som var ny for henne, og at flere av dem hun ikke forventet skulle si noe, bidro i samtalen. Hun beskriver hvordan hun bevisst lot det være stille så de kunne få tenke ferdig, og stilte veiledende spørsmål istedenfor å komme med svarene.

Assistentene gir uttrykk for at veiledning generelt fører til at personalet blir bedre kjent med hverandre. De beskriver også at veiledningen gir mer innsikt i hvordan andre tenker. En av assistentene beskriver personalet som «helt fantastisk». En slik beskrivelse av

kollegaer tyder på at det er gode relasjoner som preger personalet. Det ser ut til veiledningssamtalene bidrar til at personalet blir bedre kjent gjennom å lytte til hverandre.

I intervjuet med de pedagogiske lederne kommer det fram at de ikke ser spesielle endringer i samarbeidet med daglig leder. En sier at hun er mye inne hos leder likevel, så veiledningen har ikke endret på relasjonen. Ellers trekker de begge fram at endringen kanskje ligger i at daglig leder forstår mer av de utfordringene de står i. På hvilken måte de har merket dette, gir datamaterialet ikke tilgang til. I intervjuet med daglig leder kommer det fram at hun er lite ute på avdelingene og at dette er et dilemma for henne. Det kan tyde på at veiledningssamtalene blir arenaer hvor daglig leder får mer innblikk i det pedagogiske og det praktiske arbeidet.

I intervjuet med assistentene blir både forholdet til de pedagogiske lederne på avdelingene og til daglig leder berørt. De beskriver en symmetrisk relasjon mellom dem og de pedagogiske lederne i veiledningssekvensene:

Vi er jo på lik linje når vi har hatt det her på huset, så er vi på lik linje. Og det har vært veldig allright, for da, om de kanskje sitter og kanskje lytter litt mer, men de er på en måte med i en diskusjon.

Her beskrives en opplevelse av å være på lik linje med de pedagogiske lederne i veiledningssamtalene. Informanten trekker fram en observasjon av at de pedagogiske lederne lytter mer, men at de også deltar. Opplevelsen beskrives som «veldig allright». Hva gjør de pedagogiske lederne for å få dette til? Datamaterialet gir videre tilgang til assistentenes beskrivelser av relasjonen til de pedagogiske lederne, hvor de uttrykker at det er rom for å komme med ideer og være med å bestemme. De beskriver en opplevelse av å bli lyttet til. En sier også: «Jeg synes pedagogisk leder hos oss, eller førskolelærerne, de er veldig flinke til å rose og». Det ser ut til at de pedagogiske lederne inkluderer assistentene i det pedagogiske arbeidet, og at det å rose medarbeiderne er del av kulturen i barnehagen.

En av assistentene forteller om en sak hun tok opp i veiledning med sin pedagogiske leder, og hvordan det gjennom veiledningen kom fram at de begge opplevde den saken som utfordrende:

Så viste det seg at han på en måte satt med det samme [...]. Han syntes og det var vanskelig. Og så ble det, begynte vi å prate litt om det og ja, delte litt erfaringer for å si det på den måten [...]. Men det var morsomt, for vi satt egentlig med, vi hadde ikke prata om det, men vi satt med de samme tankene. Og det var egentlig veldig allright, at på en måte den praten da var, var veldig, veldig nyttig.

Assistenten gir uttrykk for en positiv opplevelse i denne veiledningssamtalen. Den er knyttet både til oppdagelsen av at den pedagogiske lederen hadde de samme utfordringene som henne og til erfaringsdelingen de hadde.

En av assistentene har også hatt en veiledning med daglig leder, og uttrykker at hun ble bedre kjent med henne gjennom dette. Daglig leder hadde i denne veiledningen delt av sine egne erfaringer fra da hun selv jobbet på avdeling, og assistenten gir uttrykk for at erfaringsdelingen opplevdes positivt. Igjen blir det tydelig i analysen at erfaringsdeling, som en del av veiledningen, ser ut til å være av betydning. For øvrig påpeker assistentene daglig leders engasjement for veiledningen som en positiv faktor.

Under temaet «Kollegaer», synes det altså å være et funn at personalet blir bedre kjent og får større forståelse for hverandre gjennom å delta i veiledning. Et annet funn viser at assistentene beskriver relasjonen til de pedagogiske lederne i veiledningssamtalene, som symmetriske.

Tenkning

Under dette temaet er informantenes beskrivelser av veiledningens innvirkning på egen tenkning beskrevet. Jeg tar utgangspunkt i et tidligere presentert sitat fra den ene pedagogiske lederen, som sier: «Jeg har veiledning med meg selv.» Hun forklarer dette med at erfaringene hun har hatt med veiledning så langt gjør at hun tenker annerledes om egne utfordringer:

Jeg har bare fått litt mer interesse av å tenke litt annerledes, liksom. For jeg synes det begynner å bli litt moro, og interessant, ja faktisk. Jeg tar jo ikke helt av, men jeg, liksom når jeg merker at det begynner å gå automatisk, så blir det liksom litt moro, da. Så det er bare, jeg kan bare si at jeg tenker veldig annerledes enn jeg gjorde før.

Informanten beskriver her en endring i egen måte å tenke på som følge av veiledningen. Hun bruker ord som «moro» og «interessant» om veiledningen. Og hun forteller at det å tenke på en annen måte begynner «å gå automatisk». Det ser her ut til at måten å jobbe på i veiledningen har ført til endringer i hvordan informanten tenker i det daglige arbeidet også utenfor veiledningsarenaene.

Den pedagogiske lederen med lengst erfaring uttrykker at det er godt når hun gjennom veiledning kan få noen nye tanker:

Da klarer du å få hjelp til å sortere i problemet. For det har vært litt sånn her; åh, alt er et problem. Og så begynner du å plukke det litt fra hverandre, og så; å ja, det var det jeg egentlig lurte på. Hva skal jeg gjøre der. Og det har vært litt godt. Du går deg litt sånn blind i din egen tanke.

Informanten beskriver her hvordan veiledningen hjelper henne til å sortere når alt ser ut til å være et problem. Det ser også ut til at denne sorteringen kan bidra til å få tak i kjernen i utfordringen. Å gå seg «blind i din egen tanke» kan sees som en beskrivelse av hvordan det kan oppleves å gå alene med sine utfordringer. Slik veiledningen beskrives her, kan den forstås som en arena som bidrar til å ikke gå seg blind i egen tanke.

Assistentene berører også tenkning i intervjuet. Som det ble presentert under temaet «Kollegaer», gir de uttrykk for at veiledningen gir tilgang til hverandres tanker og hvordan de gjennom dette blir bedre kjent.

På bakgrunn av analysen under dette temaet, anser jeg det som et funn at informantene beskriver endring i tenkning som en følge av veiledning.

Praksis

Under dette temaet samles de utsagnene som beskriver endringer i praksis som følge av veiledningen. Datamaterialet er her hentet fra intervjuene med de pedagogiske lederne og med assistentene. Daglig leder gir uttrykk for at hun er for lite til stede på avdelingene til å kunne uttale seg om endringer i det daglige arbeidet med barna.

De pedagogiske lederne uttrykker at de kan se endringer i praksis når de har hatt veiledning på oppfølging av enkeltbarn. Den ene informanten beskriver hvordan en veiledning som omhandler enkeltbarn er matnyttig i den forstand at det er fort å prøve ut nye måter å gjøre ting på. Dette settes opp imot veiledning på egen lederrolle, som beskrives som mer utfordrende å omsette i praksis. Hun som er forholdsvis fersk i veiledning beskriver hvordan hun overfor barna også stiller mer undrende spørsmål. Dette tyder på at veiledningen fører til endringer i praksis på to plan. Det ene omhandler hvordan de etter en veiledning kan gå tilbake til arbeidet med et barn og ta med seg nye tanker og tips fra veiledningen. Det andre handler om endringer i egen kommunikasjon med barna.

En av assistentene forteller om en veiledning som bidro til utveksling av erfaring med en annen avdeling i arbeidet med et enkeltbarn, og at dette fikk betydning for videre praksis. Veiledningen har vært en arena hvor personale har møttes i grupper på tvers av avdelingene, og erfaringsutveksling mellom avdelingene i en veiledningssamtale ser ut til å ha ført til endringer i praksis.

Assistentene beskriver også hvordan de lærer av å observere andre i personalet. Når de ser andre håndtere en utfordrende situasjon, reflekterer de rundt egen praksis:

Og så ser du, følger litt med hvordan vedkommende griper an den situasjonen, og så ser du at, oi jøss, det fungerte jo kjempebra, det var nå en veldig fin måte å ta den situasjonen på. [...] Det skal jeg ha i bakhodet.

Dette sitatet viser at læringen ikke er knyttet til veiledningsarenaene alene, men foregår i de daglige situasjonene. Kan det være slik at det å ha systematisk veiledning medfører at personalet er mer bevisst på hva de observerer i det daglige og hva de selv kan ta med seg fra disse observasjonene?

I intervjuet med de pedagogiske lederne forteller den ene informanten om et konkret eksempel fra en foreldresamtale hvor hun brukte en veiledende tilnærming: «Jeg tror nok jeg føler at jeg hadde med meg noe av det i forrige foreldresamtale jeg hadde, i hvert fall. Da følte jeg meg nesten litt sånn veileder.» Begge de pedagogiske lederne uttrykker at bruk av en veiledende tilnærming blir mest synlig i de planlagte foreldresamtalene.

En av assistentene forteller også om hvordan en veiledningssamtale førte til endring i møte med en forelder. Utfordringen bestod i usikkerhet rundt en mors forståelse av det norske språket, og hvordan det førte til at assistenten kunne trekke seg litt unna i hente- og bringesituasjoner. Hun sier dette etter å ha tatt saken opp i veiledning:

Men etter at vi hadde pratet litt sammen, så er jeg litt mer bevisst på det med, bruke litt tid da, og forklare [...]. Jeg tror hun og syntes det, moren syntes det var like ubehagelig.

Veiledningen bidro til at informanten fikk prate om en relasjon til en forelder som hun opplevde utfordrende, og at det førte til endring i møte med denne forelderens. Sitatet viser også at assistenten tar morens perspektiv i sin beskrivelse. Dette kan sees som et konkret eksempel fra en av assistentene om hvordan veiledning har ført til økt bevissthet i det daglige arbeidet.

På bakgrunn av disse beskrivelsene, synes det å være et funn i analysen at veiledningen har ført til endringer i praksis.

Teori

Under dette temaet er informantens beskrivelse av sitt forhold til teori samlet. Analysen bygger her på datamaterialet fra alle intervjuene.

I intervjuet med de pedagogiske lederne gir begge uttrykk for at teori er et vanskelig område. De beskriver at de er trygge i arbeidet med barna, men føler seg mer utrygge i rollen som leder. Det kommer fram at de har mye teori om arbeid med barn og barns utvikling, men lite teori om ledelse. De gir uttrykk for at det trolig er en sammenheng mellom teori som er blitt til taus kunnskap og tryggheten de opplever i arbeidet med barna. Disse refleksjonene kom til syne gjennom dialog i intervjuet hvor alle var deltakende. Det kan tyde på at mye av den teoretiske kompetansen er taus, og at dialogen i intervjuet bidrar til å verbalisere denne innsikten. Videre beskriver informantene mangelen på ledelsesteori fra sin utdanning. Pedagogisk leder med lengst fartstid sier det slik: «Ja, jeg har lang erfaring med å lede. Men jeg tror kanskje jeg har lite bevissthet om hva jeg egentlig gjør, om det er vellykka.» Informanten gir uttrykk for en trygghet i sin lederrolle, men det tyder på at denne tryggheten i stor grad er basert på erfaringer og at hun mangler de faglige begrunnelsene for hva hun gjør.

Det synes relevant å trekke inn daglig leders perspektiv på dette punktet. Datamaterialet gir tilgang til daglig leders refleksjoner rundt temaet ledelse i gruppen med pedagogiske ledere. Hun forteller at de pedagogiske lederne i størst grad tar opp temaer i veiledning knyttet til arbeidet med barna og i mindre grad knyttet til egen lederrolle på avdelingene. Hun forklarer det slik:

Det er tøffere å gripe fatt i og, hvis det er noen utfordringer i personalet. Det blir ubehagelig for, for deg som leder å gjøre det. Men med ungene så er det veldig greit, og det er det alle er opptatt av. Assistentene er opptatt av det og.

Daglig leder gir her uttrykk for forståelse for at det er enklere å velge veiledningsgrunnlag knyttet til arbeidet med barna enn til egen rolle som leder. Samtidig viser analysen at hun er opptatt av at de pedagogiske lederne skal ha fokus på ledelse: «[...] det å ha fokus på det med ledelse, gagnar jo ungene. Og det er jo ikke alle som vet det, for det med ledelse kan være litt, det er vanskeligere». Hun beskriver her en sammenheng mellom ledelse av personalet og arbeidet med barna. At ikke alle har den forståelsen, kan understøtte funnet om at de pedagogiske lederne mangler ledelsesteori.

Assistentene har ikke det samme teoretiske grunnlaget som de pedagogiske lederne. Analysen har tidligere vist at de ikke var komfortable med å skulle skrive notater i de første veiledningssamtalene, og at de beskrev usikkerhet i forhold til formuleringer. Det kommer fram i datamaterialet at denne barnehagen har lagt inn lesetid for personalet. Dette fungerer litt ulikt på de ulike avdelingene, men den ene assistenten som har jevnlig lesetid uttrykker stor begeistring for dette:

Det er så masse fag, spesielt fagstoff som vi har her på huset som er kjempespennende. Sånne temahefter, for eksempel, der er det masse fint som jeg tror de fleste har lyst til å lese. Det er så mange gode tips og ideer der.

Her beskriver assistenten det jeg vil kalle et begeistret forhold til teori. Hun bruker ord som «kjempespennende» og «lyst til å lese». I datamaterialet kommer det fram at noe av den teorien de har fått i oppdrag å lese har opplevdes vanskelig. Hun trekker fram temahefter som gir tilgang til tips og ideer, og det kan tyde på at slik litteratur oppleves meningsfull for assistentene.

Et sentralt funn under temaet «Teori», er at de pedagogiske lederne beskriver en sammenheng mellom teori, taus kunnskap og trygghet i yrkesutøvelsen. Videre er det et funn at de uttrykker at de har lite teori om ledelse fra utdanningen. Et annet funn viser at barnehagen har lagt inn fast lesetid for personalet, og at assistentene gjennom dette også gis mulighet til å tilegne seg litteratur og teori.

4.5 Oppsummering av analysen

Her gis en oppsummering av det jeg oppfatter som det essensielle i informantenes beskrivelser av hva de har opplevd av veiledning og hvordan de har opplevd veiledningen. Oppsummeringen knyttes til funnene som ansees for å være det essensielle i analysen (Creswell, 2013).

Analysen viser at den veiledningen informantene beskriver i hovedsak dreier seg om gruppeveiledning, men at individuell veiledning også forekommer. Kontekstene for veiledningen er ulike møtepunkter i barnehagen som møter for de pedagogiske lederne, avdelingsmøter og personalmøter. Innføring av veiledning på avdelingene er så vidt i gang når oppgaven skrives. Metodene som blir benyttet i veiledning er reflekterende team og temaveiledning.

Analysen viser videre at barnehagen har fortatt noen grep for å implementere veiledning som et tiltak for kompetanseutvikling. Sentrale funn her viser at styrets og eiers føringer og satsing på videreutdanning i veiledning har hatt betydning for implementeringen av veiledning i barnehagen. Disse funnene henger sammen fordi satsing på videreutdanning også er en styrebestemmelse. Men jeg skiller de likevel fra hverandre fordi det er sannsynlig at den veiledningsfaglige kompetansehevingen ikke bare har betydning for innføringen og gjennomføringen av veiledning, men at dette også har betydning for kvaliteten på veiledning. At eier og styre har tatt bestemmelser og forankret veiledningen i

sine planer, ser ut til å være av avgjørende betydning for daglig leder i innføringsprosessen. Det ser også ut til at det har vært vesentlig at daglig leder har tatt videreutdanning i veiledning. Dette har trolig hatt betydning både for hennes engasjement for veiledning og for den faglige forståelsen hun har med seg inn i arbeidet med å implementere veiledning i personalet. At styret også har bestemt at alle de pedagogiske lederne skal ta videreutdanning i veiledning, vil trolig ha betydning for kvaliteten på veiledningen og det øvrige personalets opplevelse av veiledningen.

Analysen gir også funn knyttet til leders utøvelse av det oppdrag eier og styre har gitt henne, nemlig å innføre veiledning av personalet i barnehagen. Disse funnene er: betydningen av veiledning satt i system, leders utøvelse av mildt press og leders refleksjoner rundt egen rolle. Det ser ut til at det har vært en forutsetning for gjennomføringen av veiledning at dette er forankret i de ulike møteplanene. Videre viser analysen at daglig leder står fast ved bestemmelsene, men utøver det jeg har kalt for et mildt press i møte med personalet. Det betyr at hun tilrettelegger de ulike roller i veiledningen og den enkelte pedagogiske leders plan for videreutdanning ut fra individuelle hensyn. I tillegg viser analysen at daglig leder reflekterer over egen rolle både i veiledningen og i møte med personalet generelt. Disse funnene er knyttet både til den praktiske gjennomføringen og til daglig leders kommunikasjon med personalet, og det ser ut til at begge disse sidene ved lederrollen har hatt betydning for implementeringen av veiledning i barnehagen.

Videre har analysen tatt for seg informantenes beskrivelser av hensikten med veiledningen, slik de oppfattet den. Hovedfunnet her er at det ser ut til å være en sammenfallende oppfatning av hensikten med veiledning på tvers av de ulike rollene og yrkesgruppene i barnehagen. Beskrivelsen daglig leder gir skiller seg fra de andre informantenes beskrivelser med sitt lederperspektiv, men innholdsmessig skiller ikke datamaterialet fra de ulike intervjuene seg nevneverdig fra hverandre. Dette er et overraskende funn sett i lys av de forventningene jeg hadde på dette punktet. Jeg hadde forventet at svarene fra de ulike yrkesgruppene ville skille seg mer fra hverandre, både fordi de pedagogiske lederne har hatt lenger erfaring med veiledning og fordi de har en annen teoretisk kompetanse enn assistentene. Om assistentene ikke har veiledningsteori som del av sin kompetanse, beskriver de likevel veiledningen på en måte som kan understøttes av veiledningsteori.

Analysen har videre vist hvordan informantene beskriver sine erfaringer med veiledning så langt. Et sentralt funn er at det har foregått en tydelig holdningsendring. Fra beskrivelser av skepsis til veiledning i starten, viser analysen at holdningen til veiledning har snudd og det

uttrykkes ønske om at barnehagen skal fortsette med veiledning. Deler av denne analysen viser også spor av begeistring for veiledning og beskrivelser av hvordan veiledningen oppleves nyttig på flere plan. Dette sees i sammenheng med at veiledning ser ut til å være en arena for bevisstgjøring, erfaringsdeling og utforskning av ulike begrunnelser for handling.

Det er også andre funn fra analysen av hvordan personalet har opplevd veiledningen. Noen av informantene beskriver sine refleksjoner rundt metodene som er brukt i veiledningen, samt gir begrunnelser for å variere metoder. Andre funn antyder at veiledningen har ført til endring i tenkning og i praksis og til økt forståelse for hverandre. Et overraskende funn er assistentenes beskrivelse av et symmetrisk forhold til de pedagogiske lederne i veiledningssituasjonen. Dette er overraskende ut fra en forventning om en opplevelse av asymmetri begrunnet i den ulike fagkompetansen mellom disse to yrkesgruppene. Et annet funn viser at de pedagogiske lederne beskriver at teori ikke løftes særlig fram i veiledningssamtalene. Dette kan henge sammen med deres oppfatning av hva teori er. Er det teori kun når de refererer til litteratur, eller er det også teori når de bruker sine faglige og pedagogiske begrunnelser? Et siste funn her viser nemlig informantenes opplevelse av at det er en sammenheng mellom teori som er blitt til taus kunnskap og trygghet i yrkesutøvelsen. De beskriver en trygghet i det pedagogiske arbeidet med barna, men en usikkerhet i lederrollen på avdelingene. Her kommer det fram at de har lite ledelsesteori, og at de ser en sammenheng mellom den teoretiske kompetansen og opplevelsen av trygghet i yrkesutøvelsen.

Med denne oppsummeringen avsluttes analysen, og funnene drøftes videre i neste kapittel i lys av presentert teori og forskning.

5 Drøfting

Utgangspunkt for drøftingen er problemstillingen: *Hvordan bidrar veiledningen til personalets kompetanseutvikling?* Funnene fra analysen drøftes her i lys av presentert teori og forskning for å belyse problemstillingen. Det presiseres at materialet gir kun tilgang til informantenes beskrivelser av sine tanker og erfaringer, og ikke direkte tilgang til virkeligheten (Bruner, 1984). Denne erkjennelsen ligger til grunn både for analysen og drøftingen.

Hovedbegrepene hentet fra oppgavens teorigrunnlag som blir særlig brukt i drøftingen er: *begrunnelser og perspektivtaking*. Andre begreper som også anvendes er: *asymmetri, felles forståelse, læring i praksisfellesskap, dialog, taus kunnskap, anerkjennelse, pedagogisk filosofi, makt og tillit og samhandling*. Til grunn for drøftingen ligger også forståelsen av kompetansebegrepet som er presentert i kapittel 2.2. Kompetanse forstås som en dynamisk størrelse i stadig endring og som er knyttet til en personlig bærer (Schei & Kvistad, 2012).

Det er tidligere presentert en antakelse om at veiledning fører til kompetanseutvikling (kap.3.6). På bakgrunn av funnene i analysen vil jeg trekke en foreløpig konklusjon om at antakelsen blir underbygget i denne studien. Den videre drøftingen av funnene vil belyse nærmere hvordan veiledningen bidrar til kompetanseutvikling i barnehagen. Drøftingen struktureres etter hovedfunnene fra analysen.

Betydningen av styrets og eiers føringer

Et av funnene i analysen antyder at styrets og eiers føringer og bestemmelser har hatt betydning for innføring av veiledning i barnehagen. Som vist tidligere, ligger det føringer om veiledning i Rammeplanen for barnehage (KD, 2006) og om kompetanseheving i Melding til Stortinget nr.24 (2013). I denne studien beskrives et styre som tar føringene på alvor og tar egne grep for å øke barnehagens kompetanse. Styret har bestemt at det skal innføres veiledning i barnehagen, og at alle de pedagogiske lederne skal ta videreutdanning i veiledning. Det ser ut til at denne satsingen har vært avgjørende for daglig leder i hennes arbeid med å innføre veiledning for personalet.

Det framkommer av datamaterialet at planene for gjennomføring ikke alltid blir fulgt, og at oppstart av veiledning på avdelingene er noe forsinket. Er det slik at når det er mange utfordringer å ta tak i, så utsettes veiledningen? Dette er møteplasser som kun involverer de ansatte i barnehagen, og kan derfor enklere avlyses enn møter som involverer personer utenfra. Jeg ser flere aspekter ved dette. På den ene siden er det forståelig at når noe

presserende oppstår er det behov for å gjøre endringer i programmet. Men i et veiledningsfaglig perspektiv er kanskje veiledningsarenaen nettopp egnet i slike situasjoner. Så istedenfor å avlyse veiledningen kan den aktuelle utfordringen tas inn i veiledningssamtalen. Det avhenger igjen av at veiledningen er organisert slik at den gir muligheter for å ta tak i det aktuelle behovet for veiledning, at den tar utgangspunkt i veisøkers behov (Lauvås & Handal, 2000). Det tar trolig tid å etablere veiledning som en fast ordning. At daglig leder har et mandat fra styret, ser ut til å bidra til å opprettholde fokus på veiledning over tid.

Hva betyr det for implementeringen av veiledning at forskningsbarnehagen er en privat barnehage? Det kan tenkes at en kommunal barnehage ikke har det samme økonomiske handlingsrommet til å gjennomføre de grepene som er tatt i denne barnehagen. Videre er en kommunal barnehage del av en større organisasjon. Det vil trolig være kortere vei fra bestemmelser til gjennomføring i en privat barnehage enn i en kommunal barnehage. Samtidig er de private og de kommunale barnehagene underlagt den samme Rammeplanen (2006) og de samme kravene til kompetanseutvikling (St.meld.nr.24, 2013).

Satsing på videreutdanning i veiledning

Styret har bestemt at alle de pedagogiske lederne skal ta videreutdanning i veiledning innen 5 år. Det er de pedagogiske lederne som har rollen som veiledere på de ulike arenaene hvor veiledning foregår, og flere har veiledningskompetanse allerede. Det er trolig en sammenheng mellom dette og de funnene som viser at personalet er fornøyd med veiledningen og ønsker at den skal fortsette.

Det kommer også fram av datamaterialet at eier av barnehagen og daglig leder har tatt denne utdanningen. Satsingen på veiledning henger trolig sammen med at den veiledningsfaglige kompetansen er til stede både på eiersiden og på styrernivå. Dette har trolig betydning både for forankringen av veiledning i barnehagens utviklingsplaner og for daglig leders arbeid med implementeringen. Å ha en felles forståelse av hensikten med veiledning er avgjørende for om veiledningen oppleves meningsfull (Bjerkholt, 2013). Kan det være slik at det er en forutsetning at daglig leder har veiledningskompetanse? Jeg mener funnene viser at det er av avgjørende betydning. Dette arbeidet ville trolig sett annerledes ut om daglig leder ikke hadde en faglig forståelse av veiledning som redskap for kompetanseutvikling. Hvis Schei og Kvistad (2012, s.62) har et poeng når de sier at veiledning er hjertet i all kompetanseutvikling, blir det vesentlig at den som leder arbeidet har en faglig forståelse av hva veiledning er og hva det ikke er. Det samme vil gjelde for de som har rollen som veiledere.

De bestemmelser styret har gjort ser altså ut til å være avgjørende for implementeringen av veiledning i denne barnehagen. Særlig har denne forankringen hatt betydning for daglig leder når hun konkret har arbeidet med implementeringen.

Veiledning satt i system

Et funn i analysen viser at å sette veiledning i system ved å forankre det i de ulike møteplanene, har vært avgjørende for gjennomføringen. Daglig leder har gradvis satt veiledning i system på ulike arenaer i barnehagen. Hun startet med å legge veiledning inn i møteplanen for de pedagogiske lederne. Videre ble veiledning brukt på noen personalmøter, og nå er veiledning også inne i planer for avdelingsmøtene. Ved å ta organisatoriske grep, sikrer altså leder at veiledning blir en del av driften, og legger på denne måten til rette for et læringsmiljø (Wilmore, 2002). Når hun velger å holde tilbake begrepet veiledning i felles personalmøter i starten, kan det sees i lys av et ønske om å skape et trygt læringsmiljø (Wilmore, 2002). Begrepet veiledning blir mindre viktig enn personalets opplevelser og utbytte av det felles utviklingsarbeidet.

Hvilken betydning har det hatt at implementeringen av veiledning har foregått gradvis? At veiledning ble etablert blant de pedagogiske lederne før de skulle innføre veiledning på sine avdelinger, kan ha vært et vesentlig organisatorisk grep. Analysen viser at de pedagogiske lederne ga uttrykk for noe usikkerhet i rollen som veileder. Det å få tid til å bli kjent med metodene og trene seg i veilederrollen innad i gruppen med pedagogiske ledere, kan ha vært avgjørende for hvordan de senere fylte rollen som veiledere i møte med assistentene. Det kommer fram av analysen at noe av usikkerheten var knyttet til om de gjorde det «riktig» (kap.4.4). Hva som ligger bak ønsket om å gjøre det riktig, er vanskelig å si. Det kan handle om egne krav til prestasjon, det kan handle om en bevissthet rundt ansvaret en har som veileder og det kan være andre faktorer som spiller inn. Det kommer også fram utsagn knyttet til om de klarer å ta det med ro og lytte til hva den andre sier (kap.4.4). Dette gir assosiasjoner til sentrale aspekt ved veilederrollen. Å lytte til den andre er en krevende øvelse (Schibbye, 2009). Egen erfaringsverden kobles raskt på når man lytter til andres erfaringer og refleksjoner. Her kreves evnen til å balansere mellom å stille egne tankeprosesser på vent og samtidig ha tilgang til egen erfaringsverden for å kunne møte den andre med en indre forståelse (Schibbye, 2009). Informantens ønske om å ta det med ro i rollen som veileder, kan sees som en forutsetning for å høre hva den andre sier. Det ligger en forståelse av veiledning i informantenes beskrivelser som har i seg et fokus på hva veisøker sier. Dette kan forstås som et ønske om å legge til rette for anerkjennende kommunikasjon (Schibbye, 2009).

Daglig leders utøvelse av mildt press

Et av funnene i analysen var at daglig leder utøver det jeg har kalt et mildt press i prosessen med implementering av veiledning for personalet. Dette ble synlig både i forhold til informantenes deltakelse i veiledning og tilpassing av plan for videreutdanning for de pedagogiske lederne. Det tyder på at leder har funnet et balansepunkt mellom tillit og makt i sin ledelse (Sørhaug, 1994). Å vinne troverdighet og tillit som leder krever både relasjonelle ferdigheter og evne til å utføre sitt mandat som leder.

Et annet funn er at leder har utviklet en løpende veiledning av personalet i ad hoc samtalene som finner sted i hverdagen. En slik type veiledning tar utgangspunkt i det som er aktuelt her og nå (Bjerkholt, 2013). Analysen viser at daglig leder bevisst har jobbet med å snu fokus fra å skulle gi svarene, til å veilede personalet slik at de selv kan finne svar.

Er disse funnene motstridende? Å utøve et mildt press og ha en veiledende tilnærming kan sees som motstridende, samtidig som det er sammenfallende elementer her. I begge disse funnene finner jeg det dialogiske (Bakthin, 2008; Bjerkholt, 2013) som det bærende element. I forlengelsen av dette antyder begge disse funnene daglig leders vilje til perspektivtaking (Vaage, 2001; Bjerkholt, 2013) ved at hun i møte med personalet tar innover seg deres synspunkter. Det motstridende er at den friheten det ligger i en veiledende tilnærming hvor veisøker selv tar sine valg, ikke er til stede når daglig leder utøver et mildt press. Nå er disse to funnene knyttet til ulike kontekster daglig leder utøver sin lederrolle i; som ansvarlig for implementeringen av veiledning som ledd i barnehagens kompetanseutvikling, og som leder i møte med personalet i de daglige utfordringene. I det perspektivet er kanskje disse funnene ikke motstridende, men kan forstås som komplementære.

Daglig leders refleksjoner rundt egen rolle

Et annet funn i analysen er at daglig leder stiller flere spørsmål til egen rolle som leder. Hennes beskrivelser av dette omhandler blant annet usikkerhet rundt personalets forventninger til henne i disse ad hoc samtalene. For å lede læringsprosesser i et personale er det ifølge Wadel (2008) en forutsetning at leder betrakter sin egen ledelse som en samhandlingsprosess. Å reflektere over egen samhandling (Ødegård & Røys, 2013) er vesentlig i denne sammenhengen. Det tyder på at daglig leder har et selvrefleksivt forhold til egen rolle og analyserer egen samhandling med personalet. Selvrefleksivitet fordrer mot til erkjennelse og vilje til å endre seg (Schibbye, 2009). Dette ingen enkel øvelse. Men det er trolig av betydning for om en leder lykkes eller ikke. Kanskje er det en forutsetning at

leder reflekterer over egen rolle når hun innfører veiledning i personalet som redskap for refleksjon rundt praksis og begrunnelser.

Daglig leder har valgt å ikke ha veilederrollen i gruppeveiledninger på de ulike arenaene hvor dette foregår. Hun legger en veiledningsfaglig begrunnelse til grunn, knyttet til den asymmetri som kan oppstå i veiledningssamtalen når leder er veileder. Asymmetri i maktforhold vil være til stede i enhver veiledningssamtale (Kristiansen, 2007), men den kan minskes ved at veileder befinner seg på samme nivå i organisasjonen som den som blir veiledet. I veiledningssamtalene i gruppen for de pedagogiske lederne kan dette ivaretas, men på personalmøter og avdelingsmøter vil det være et asymmetrisk forhold mellom de pedagogiske lederne og assistentene på grunn av ulik utdanning. Derfor er det et overraskende funn i analysen at assistentene beskriver forholdet mellom dem og de pedagogiske lederne i veiledningssamtalene som symmetriske.

En sammenfallende oppfatning av hensikten med veiledningen

Et sentralt funn i analysen er at den viser sammenfallende beskrivelser av hensikten med veiledning på tvers av de tre nivåene datamaterialet er innhentet fra. Funnet viser at daglig leders svar skilte seg noe fra resten av materialet med sitt lederperspektiv, men at det innholdsmessig samsvarte med svarene de andre informantene ga. Det er også et sentralt funn i denne sammenhengen at den veiledningsforståelsen som assistentene og de pedagogiske lederne gir uttrykk for, i liten grad skiller seg fra hverandre. Analysen viser at bevisstgjøring av arbeidet, erfaringsdeling og få råd fra hverandre er beskrivelser av hensikten med veiledning fra både assistentene og de pedagogiske lederne. Det eneste som skilte svarene var at de pedagogiske lederne også trakk inn det å se noe fra andre synsvinkler som en del av hensikten.

Svarene informantene gir på dette punktet kan sees i lys av den veiledningsforståelsen denne studien bygger på. Informantene vil trolig ha varierende innsikt i veiledning som fag, og derfor er det interessant at beskrivelsene av hensikten er såpass sammenfallende.

Bevisstgjøring handler om å gi begrunnelser for handling og ikke kun beskrivelser av handling (Lauvås og Handal, 2000; Bjerkholt, 2013). Bevisstgjøring er et gjennomgående begrep i datamaterialet. Dette tyder på at informantene har møtt en veiledning som utfordrer deres begrunnelser og bidrar til økt bevissthet i det daglige arbeidet. Andre innfallsvinkler kan forstås som perspektivtaking (Vaage, 2001). Datamaterialet gir tilgang til spor av perspektivtaking som en følge av veiledning. Perspektivtaking er et sentralt redskap i veiledning som kan bidra til utvidet og ny forståelse (Lauvås & Handal, 2000;

Bjerkholt, 2013). Praksisfellesskapets betydning (Lave og Wenger, 2003) blir også tydelig i alle intervjuene både når de beskriver hensikten og når de beskriver erfaringene med veiledning. Læringen som skjer i praksisfellesskapene med barna, kollegaer og foreldre kan verbaliseres og deles i det praksisfellesskapet som veiledningssamtalen representerer (Bjerkholt, 2013).

En annen refleksjon knyttet til dette funnet, er om mitt framlegg om veiledning i barnehagen (kap.3.2) kan ha hatt betydning for assistentenes beskrivelser av hensikten med veiledning. Framlegget ble holdt en stund før gruppeintervjuet med assistentene ble gjennomført. Denne sammenhengen ble ikke utforsket i intervjuet. Men det hadde vært interessant å undersøke videre hvordan assistentene har dannet seg sin oppfatning av hensikten med veiledning, og om dette er et resultat av de interaktive elementene i denne studien (Svennson, 2002). Det er interessant at deres beskrivelser ligger så tett opp til en veiledningsfaglig forståelse av veiledning.

Melding til Stortinget, nr.24 (2013) påpeker at den viktigste faktoren for om barn trives og utvikler seg i barnehagen, er de ansattes kompetanse. Hensikten med veiledningen, slik den framkommer i datamaterialet, kan sees i lys av mulighetene for kompetanseheving. Veiledning kan bidra til å synliggjøre den enkeltes kompetanse og den felles kompetansen som er i personalet, og bidra til at den enkelte ikke går seg blind i sin egen tanke.

Holdningsendring

Et hovedfunn i analysen er at det har foregått en tydelig holdningsendring til veiledning i løpet av innføringsperioden. Det ser ut til at holdningene endret seg gjennom erfaringene de har hatt med veiledning. Hvis en ser veiledningssamtalene som et praksisfellesskap der læring foregår (Lave & Wenger, 2003), er det trolig at erfaringen og læringen informantene har med seg fra en veiledningssamtale får betydning for den neste. Når holdningene til veiledning har endret seg fra å være preget av skepsis til et ønske om å fortsette med veiledning, tyder det på at informantene har opplevd veiledningssamtalene som meningsfulle. Det ser ut til at selv om holdningene til veiledning i starten var preget av skepsis, har veiledningssamtalene inneholdt noe som over tid har vært med å snu holdningene. Hvilken betydning har den strukturerte innføringen av veiledningen og den veiledningsfaglige kompetansen i personalet hatt i denne prosessen? Det er sannsynlig at disse funnene henger sammen. Kvaliteten på veiledningen har trolig sammenheng med en veiledningsfaglig kompetanse som igjen har hatt betydning for hvordan veiledningen har blitt opplevd. At veiledning er lagt inn i planer, kan ha vært med å holde fokus på innføringen selv når holdningene til veiledning i starten var preget av skepsis.

Det er interessant å se nærmere på beskrivelsene fra den pedagogiske lederen som trekker fram det personlige ved veiledningen som utfordrende (kap.4.4). Informantens beskrivelser av hvordan det å være ærlig rundt egne begrunnelser og verdier opplevdes som «nakent», gir det noen implikasjoner på hva slags veiledning hun har møtt. Det tyder på at hun ikke har møtt veiledninger kun preget av beskrivelser av handling, men veiledninger som har åpnet for refleksjon ved å gå inn på faglige og verdimessige begrunnelser (Lauvås & Handal, 2000). Denne informanten hadde ikke tatt videreutdanning i veiledning, og hun hadde lite erfaring med veiledning fra tidligere. Kunne et slikt møte med veiledning som hun beskriver ført til negative erfaringer som igjen ville preget holdningen til veiledning? Jeg tror mulighetene er til stede for det. Veiledning er et redskap for å dele tanker og erfaringer knyttet til yrkesutøvelsen, og det kan være utfordrende å blottstille sine tanker for kollegaene. Det handler om å synliggjøre sin egen kompetanse, og kanskje er noe av usikkerheten knyttet til å synliggjøre mangel på kompetanse? Hvis en ser kompetanse som en dynamisk størrelse med en personlig bærer (Schei & Kvistad, 2012), blir veiledningssamtalen en arena hvor den enkeltes kompetanse blir tydeligere. I tilfellet drøftet over, viser andre funn i analysen at denne pedagogiske lederen beskriver endringer både i sin måte å tenke på og i praksis. Informanten har trolig utviklet sin kompetanse gjennom å delta i veiledning.

Av datamaterialet framgår det at holdningen til veiledning nå er preget av begeistring og interesse, og dette begrunnes med at veiledningen oppleves nyttig og viktig. Dette funnet støttes av rapporten fra Høgskolen i Hedmark (Børresen & Haug, 2008, s.29). I denne rapporten konkluderes det med at veiledningen har vært en nyttig måte å lære på. Begrunnelsene de trekker fram er knyttet til at den enkelte bidrar med sine refleksjoner og på den måten kommer fram til egne løsninger. Det er imidlertid elementer i denne rapporten som denne studien ikke ser så tydelige spor av. Børresen og Haug (2008) understreker hvordan veiledningen har bidratt til en forståelse av hvorfor teori er viktig, og gjennom veiledning har deltakerne trukket linjer fra egne opplevelser til relevant teori. I denne studien er det funn som tyder på at teori ikke er løftet fram på samme måte i veiledningssituasjonene. Men så er spørsmålet; hva er teori? Dette drøftes senere i dette kapitlet.

Fra et ledelsesperspektiv kan de holdningsendringene som er beskrevet, sees i lys av en samhandlende ledelse (Wadel, 2008), hvor den enkelte har fått anledning til å komme med sine spørsmål og innspill. Det vil alltid være en utfordring for en leder å stå i en

endringsprosess med motstand, og det kan være avgjørende for prosessen at personalet opplever at de blir hørt.

Refleksjoner rundt metodene

Et funn i analysen viser at informantene beskriver refleksjoner rundt metodene som brukes i veiledningen, og gir begrunnelser for metodevariasjon. Selv om metoder alltid er underordnet læringsutbyttet i veiledning, ser det ut til at metodevalg har betydning for hvordan veiledningen oppleves. Det ser videre ut til at det finnes ulike preferanser blant informantene når det gjelder metoder. Det kan i seg selv være et argument for å variere metoder.

En av assistentene har vært i dialog med daglig leder om å variere metoder. Det er interessant å se nærmere på hennes begrunnelser fordi de berører et sentralt aspekt ved veiledning, nemlig at veiledningen tar utgangspunkt i veisøkers behov (Lauvås & Handal, 2000). Hennes begrunnelser knytter seg til tidligere erfaring med veiledning i barnehagen som hadde en ren muntlig form. Analysen viser hvordan hun beskriver dette (kap.4.3). Det som framstår som den tydeligste begrunnelsen, er at informanten foretrekker en muntlig form. Det er temaveiledning som er brukt i de sammenhengene hvor assistentene har deltatt i veiledning, og denne har som presenter i kap.3.2 en skriftlig del. Jeg anser det som en anbefaling fra datamaterialet at det vil være hensiktsmessig med metodevariasjon i veiledningssamtalene.

Metoder er kun et redskap for å gi struktur til veiledningen. I datamaterialet kom det også fram at metoden kan stenge for å ha fokus på innholdet i veiledningen. Den ene pedagogiske lederen hadde tidligere erfaringer med en metode som hun beskrev på den måten, og hun uttrykker at hun liker at metodene barnehagen bruker nå er friere. Hun trekker særlig fram reflekterende team (Ulleberg, 2004) som en metode hun liker. Reflekterende team er kun brukt i gruppen for de pedagogiske lederne, og er den metoden de har brukt mest. Denne formen for individuell veiledning i gruppe gir mulighet til å gå mer i dybden på en sak enn temaveiledning gjør. Samtidig fordrer den at de som sitter i det reflekterende teamet kan bidra med faglige refleksjoner som gir relevante bidrag i veiledningen. Det ser ut til at daglig leder har valgt metoder som er tilpasset de ulike yrkesgruppene i personalet.

Et vesentlig aspekt i veiledning er at den tar utgangspunkt i veisøkernes behov (Lauvås & Handal, 2000). Jeg er usikker på i hvilken grad temaveiledning som metode kan ha hemmet dette aspektet ved veiledningen. Min hensikt med denne metoden er at den skal ta

utgangspunkt i et felles tema som gruppen sammen blir enige om og som har relevans for alle deltakerne. Men det kan også tenkes at temaer blir bestemt av daglig leder på personalmøter som ledd i et utviklingsarbeid. Det er kanskje nødvendig å se på bruken av begrepet veiledning i denne sammenhengen. Skal det kalles veiledning når temaet er bestemt på forhånd? Jeg har ingen klare svar på dette, men jeg tror spørsmålet er viktig å stille. Igjen, bevissthet rundt hva som er hensikten med veiledning og en felles forståelse av hensikten (Bjerkholt, 2013), vil trolig være avgjørende for opplevelsen av utbyttet. Metoden temaveiledning er egnet til arbeid med utviklings- og læringsarbeid, og den benyttes i flere kommuner til nettopp dette. Jeg stiller meg imidlertid noen kritiske spørsmål til i hvilken grad veiledningsaspektet blir ivaretatt. Og jeg er spørrende til i hvilken grad bruken av denne metoden har ivaretatt veisøkernes behov for veiledning i forskningsbarnehagen. Materialet gir ingen direkte tilgang til svar på dette. Det er imidlertid viktig å understreke at metoder alltid er underordnet dialogen i veiledning (Dysthe, 2001; Bakthin, 2008; Bjerkholt, 2013). Samtidig er det vesentlig at en veiledningssamtale har en struktur som gir rom for refleksjon og kobling mellom teori og praksis.

Utvidet forståelse for hverandre

Det er videre et funn i analysen at informantene gir uttrykk for at veiledning har ført til utvidet forståelse for hverandres tenkning og praksis. Veiledningssamtalene ser ut til å føre til at personalet blir bedre kjent med hverandre. Kan disse samtalene også føre til at eventuelle misforståelser eller konflikter får mindre tyngde? Det er trolig at når de lytter til hverandres begrunnelser for handling, så øker forståelsen for hverandres praksis.

Forholdet mellom assistentene og de pedagogiske lederne ble berørt i analysen, og et sentralt funn er at assistentene beskriver en symmetrisk relasjon mellom disse to yrkesgruppene i veiledningssamtalene. Dette er et overaskende funn i lys av at det alltid vil finnes asymmetri i en veiledningssamtale (Kristiansen, 2007). Det kan tenkes at gruppeveiledning som form demper asymmetrien noe. Det er likevel interessant at assistentene beskriver en opplevelse av å være på lik linje. I disse gruppeveiledningene er det temaveiledning som er brukt som metode. Selv om disse veiledningene har en prosessleder, deltar alle i gruppen med sine tanker og erfaringer på lik linje. Kanskje har metoden vært med på å dempe en forventet asymmetri og bidratt til at veiledningen har blitt en arena som har ført til økt forståelse for hverandre.

Endring i tenkning og praksis

Et funn i analysen viser at informantene beskriver hvordan veiledningen har ført til at de tenker annerledes.

Det er interessant å se nærmere på hvordan de pedagogiske lederne beskriver endringer i tenkning. Den ene beskriver hvordan veiledningen gir hjelp til å sortere i et problem. Dette gjenspeiler noe av hensikten med veiledning, nemlig å få løst et problem eller en utfordring ved å fokusere på saken (Bjerkholt, 2013). Analysen viser her at det å få hjelp til å sortere bidrar til at hun selv ser en løsning. Det ser ut til at veiledningssamtalene fungerer som reelle arenaer for læring hvor betydningen av praksisfellesskapet blir tydelig (Lave & Wenger). Det er denne informanten som sier: «Du går deg litt sånn blind i din egen tanke». Det er stor forskjell på å gå alene med en utfordring og å kunne dele den med andre. Det ser ut til at det å benytte veiledningen til å drøfte utfordringer, motvirker opplevelsen av å gå seg blind i egen tanke. Dette sitatet har fanget min interesse i så stor grad at det har gitt inspirasjon til oppgavens tittel. Den veiledningsforståelsen som ligger til grunn for denne studien har i seg både en kritisk tilnærming (Lauvås & Handal, 2000), en anerkjennende tilnærming (Schibbye, 2009) og en dialogisk tilnærming (Bakthin, 2008; Bjerkholt, 2013). Å stille kritiske eller undrende spørsmål til hverandres tanker, kan åpne for nye måter å tenke på. Men det avhenger av at relasjonene oppleves trygge og at samtalene preges av anerkjennelse (Schibbye, 2009). Det ser ut til at veiledningen i denne barnehagen har i seg disse ulike elementene, og kan således fungere som en arena som bidrar til at den enkelte ikke går seg blind i sine egne tanker.

Den andre pedagogiske lederen beskriver hvordan veiledningen har ført til at hun har fått interesse for å tenke annerledes. Hun sier også: «Jeg har veiledning med meg selv». Det ser altså ut til at erfaringene med veiledning har endret måten hun tenker på.

Veiledningssamtaler som fokuserer på refleksjon og begrunnelser (Lauvås & Handal, 2000; Bjerkholt, 2013), vil trolig kunne være med å trene opp en selvrefleksiv holdning (Schibbye, 2009). Dette kan innebære å gi seg selv litt ekstra tid til å tenke igjennom hvilke begrunnelser som ligger til grunn for en handling, men det kan også innebære at man trener opp et metablikk på egen tenkning. Veiledningssamtalen kan gi rom for begge disse nivåene i refleksjon. Å reflektere over egne begrunnelser kan bidra til endring på handlingsnivå. Et metablikk på egen tenkning kan føre til endring i tenkning.

Det er videre et funn i analysen at veiledning har ført til endring i praksis på ulike områder; i møte med barna, foreldre og kollegaer. Det ser ut til at endringer har kommet både som en følge av konkrete tips og råd, som en følge av refleksjon over begrunnelser og verdier

(Lauvås & Handal, 2000) og som følge av perspektivtaking (Dysthe, 2001; Bjerkholt, 2013). En av assistentene beskriver hvordan en veiledningssamtale førte til endringer i møte med en mor i barnehagen. Det er interessant at assistenten også trekker inn morens perspektiv. Perspektivtaking er et sentralt redskap i veiledning (Vaage, 2001; Bjerkholt, 2013). Å se en sak fra ulike perspektiver kan således bidra til å se en sak med nye øyne og kan bidra til ny forståelse. Blir perspektiver brukt bevisst som redskap i veiledningssamtalene, vil trolig den enkelte deltaker utvikle sin evne til perspektivtaking også utover veiledningsarenaen. Dette er en form for kompetanseheving som griper inn i den enkeltes måte å tenke på. Hvis en forstår kompetanse som en dynamisk størrelse med en personlig bærer (Schei & Kvistad, 2012), kan veiledningsarenaen bidra til at den enkelte utvikler sin kompetanse i samspill med andre. Å utvikle egen evne til perspektivtaking kan føre til endring i kommunikasjon med barna, med foreldre og med kollegaer.

Sammenheng mellom teori, taus kunnskap og trygghet

Et sentralt funn i analysen er at informantene beskriver en sammenheng mellom teori, taus kunnskap og trygghet. De pedagogiske lederne beskriver trygghet i arbeidet med barna og kobler dette til sin teoretiske kompetanse. Det er interessant hvordan informantene i intervjuet går fra å uttrykke en generell usikkerhet rundt teori til å gi uttrykk for at det er en sammenheng mellom teori og taus kunnskap (Lauvås & Handal, 2000). Det ser ut til at mye teori er blitt til brukskunnskap (Løvlie, 1992), og at veiledning i så måte er med å verbalisere noe av den tause kunnskapen. Men det er også et funn at de beskriver en opplevelse av at teori løftes lite fram i veiledningssamtalene. Er det nødvendigvis slik? Dette kan henge sammen med hvordan teori forstås og hvordan forholdet mellom teori og praksis forstås. Det kan tenkes at veiledningssamtalene åpner for både faglige og pedagogiske begrunnelser som har en teoretisk forankring, uten at det uttales eksplisitt. Her er Løvlies (1992) begrep *pedagogisk filosofi* interessant. Veiledningssamtalen kan forstås som en arena hvor det kunstige skillet mellom teori og praksis erstattes med refleksjon over pedagogisk praksis. På denne måten kan brukskunnskapen verbaliseres og den teoretiske forankringen til denne kunnskapen kan utforskes i dialogen. Den teoretiske kunnskapen er først nyttig når den er blitt til brukskunnskap (Løvlie, 1992).

Det ser ut til at mangelen på ledelsesteori skaper noe utrygghet i lederrollen de pedagogiske lederne har på avdelingene. Dette funnet støttes av Ødegård (2011) sin forskning, som fant at ledelse var de nyutdannede førskolelærernes største utfordring. Det kommer fram i analysen at daglig leder ønsker at temaet ledelse skal være mer framtrædende i gruppeveiledningene for de pedagogiske lederne. Kan det være slik at det

ikke er nok trygghet i denne gruppen til å ta opp utfordringer knyttet til egen lederrolle? At de beskriver at de har lite teori om ledelse, kan være en av forklaringene til at ledelse er vanskeligere å ta opp i veiledning enn temaer hvor de har trygghet rundt de faglige begrunnelsene.

På bakgrunn av denne drøftingen vil jeg i siste kapittel avslutte betraktningene rundt problemstillingen: *Hvordan bidrar veiledningen til personalets kompetanseutvikling?*

6 Konklusjon

Hvordan har veiledning bidratt til kompetanseutvikling i personalet i denne barnehagen? Det ser ut til at informantene i denne studien har møtt en form for veiledning som har vært relevant for dem, og som har fått betydning for yrkesutøvelsen. Veiledning kan således forstås som en arena for kompetanseutvikling. Men hva er det i denne formen for veiledning som har muliggjort kompetanseutvikling?

Analysen og drøftingen har vist at den veiledningen informantene i denne studien har møtt, har vært en veiledning preget både av anerkjennende kommunikasjon og av rom for de kritiske spørsmålene. Veiledningen har også vært en arena for erfaringsdeling, perspektivtaking, begrunnelser for handling og konkrete råd. Informantene beskriver veiledningen som nyttig, og det har trolig sammenheng med de elementene veiledningen har inneholdt. Videre har analysen og drøftingen vist at det har skjedd en utvikling på flere områder som følge av veiledningen. Veiledningen har ført til en utvidet forståelse for hverandre i personalet og den har ført til endringer i tenking og i praksis.

Er det slik at veiledning alltid vil føre til kompetanseutvikling i et personale? Det er funn i denne studien som tyder på at det er krevende å innføre systematisk veiledning, og at det er noen grep som har vært avgjørende for at veiledning har blitt en arena for kompetanseutvikling. For det første har det vært av vesentlig betydning at barnehagens styre har tatt bestemmelsen om å innføre veiledning. Dette har vært avgjørende for daglig leder i sitt arbeid med å implementere veiledning i barnehagen. For det andre ser det ut til at det har vært av avgjørende betydning at flere i personalet og daglig leder har veiledningsfaglig kompetanse. Denne kompetansen har trolig hatt betydning for kvaliteten på den veiledningen som har foregått. Når holdningene til veiledning i personalet har endret seg fra å være preget av skepsis, til nå å uttrykke et ønske om at veiledningen skal fortsette, henger dette trolig sammen med at veiledningen har hatt en faglig kvalitet. Det ser også ut til å være av betydning at implementeringen har foregått gradvis, og at de pedagogiske lederne har fått tid til å bli trygge i rollen som veiledere.

I Melding til Stortinget nr.24 (2013) blir veiledning trukket fram som en arena for kompetanseutvikling. På bakgrunn av funnene i denne studien sees veiledning som en relevant arena for å utvikle både den enkeltes kompetanse og barnehagens felles kompetanse (Schei & Kvistad, 2012). Men det synes vesentlig at den veiledningsfaglige kompetansen er til stede i personalet og at veiledningen forankres på ulike nivå i organisasjonen. Melding til Stortinget nr. 24 (2013, s.60) viser til Novas kartlegginger som konkluderte med at kompetansehevingstiltakene har effekt på personalets refleksjonsnivå

og bevissthet i samspill med barn. Det synes vesentlig å understreke at målet med kompetanseutvikling alltid vil være barnas læring og trivsel, og at økt kompetanse blant personalet i barnehagen vil bidra til dette.

På hvilken måte er funnene fra denne studien troverdige og overførbare? Oppgaven bygger på en kvalitativ, fenomenologisk studie (Creswell, 2013) gjennomført i en privat barnehage i en tettstedskommune. Det kan være ulikheter i det økonomiske handlingsrommet mellom private og kommunale barnehager som tilsier at de grepene denne barnehagen har gjort ikke er like gjennomførbare i en kommunal barnehage.

Min nærhet til veiledningsfeltet er faktor i studien som påvirker den teoretiske forståelsen som ligger til grunn og som trolig påvirker analysen i noen grad. På grunn av denne nærheten til feltet har det vært vesentlig for meg å gjøre en fenomenologisk studie hvor hensikten har vært å komme så tett på informantenes beskrivelser som mulig. Gjennomsiktighet har vært et gjennomgående kriterium for å gi leseren mulighet til selv å vurdere studiens troverdighet og overførbarhet.

En kvalitativ studie vil ikke kunne gi noen generelle svar på en problemstilling. Likevel gir denne studien noen implikasjoner på at veiledning er en egnet arena for kompetanseutvikling i barnehagen. Veiledning kan sees som hjertet i kompetanseutvikling (Schei & Kvistad, 2012,s.62). Dette henger trolig sammen med veiledningens egenart som kan gi den enkelte mulighet til å utvikle sin kompetanse samtidig som den kan styrke et personalets felles kompetanse. Funnene i denne studien tyder på at dersom veiledning av personalet foregår systematisk, at den er forankret i barnehagens planer og det finnes veiledningsfaglig kompetanse i personalet, er veiledning en egnet arena for kompetanseutvikling. Det ser ut til at veiledning kan skape et rom for refleksjon, begrunnelser og erfaringsdeling som får betydning i det daglige arbeidet. Veiledning kan forstås som et redskap som bidrar til at den enkelte ikke går alene med sine utfordringer, og på den måten kan bidra til at den enkelte medarbeider ikke går seg blind i egen tanke.

Referanser

- Bakhtin, M. (2008). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s., 2. utgave.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bruner, E.M. (1984). Introduction: The opening up of anthropology. I S. Plattner & E.M. Bruner (Red.), *Text, play and story: The construction and reconstruction of self and society – 1983 proceedings of the American ethnological society (s.1-16)*. Princeton, NJ: American Ethnological society.
- Børresen, M.B. & Haug, H. (2008). *Personalsamarbeid i barnehage med vekt på kommunikasjon: rapport fra et utviklingsprosjekt i Borgen barnehage*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Dale, E.L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring*. (s.33-72). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Hellesnes, J. (1992, [1969]). Ein utdana mann og eit dana menneske I: *Pedagogisk filosofi*.
- Halvorsen, T.A. (2012). *Fanget i språket? IKT og språkvalg i tanzaniansk høyere utdanning*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dale, E. L. (Red.). (1992) Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Kirkeby, W.A. (1992). *Engelsk norsk ordbok. English-Norwegian Dictionary*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2007). Hva skiller veiledningssamtalen fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I Botnen Eide, S., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareide, H.I. & Aasland, D.G. *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. (s.24-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Lov om lærerutdanning*.
- Kunnskapsdepartementet.(2007). *Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren (2007-2010)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 2. utgave.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reizels forlag.
- Lauvås P. & Handal G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lund, T. (Red.). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Løvlie, L.(1992). Pedagogisk filosofi I: *Pedagogisk filosofi*. E.L. Dale. (Red.), (s.13-34). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: Facilitering av læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget. 2. utgave.
- Schei, S.H. & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget. 2.utgave.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skagen, K. (2010). Håndverk og teori i norsk veiledningstradisjon. I K. Smith, M. & Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (s.51-62). Oslo: Universitetsforlaget.

- Smith, K. & Ulvik, M. (Red.). (2010). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr.24, 2012-2013 (2013). *Framtidens barnehage*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet
- Svennson, L. (2002). Bakgrund och utgangspunkter. I L. Svennson, G. Brulin, P.-E. Ellström & Ø. Widegren (Red.), *Interaktiv forskning. För utveckling av teori og praktik*. (s.1-22). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I Brekke, M. & Søndenå, K. (Red.). *Veiledningskvalitet*. (s.17-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (2003). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Teslo, A.-L. (Red.). (2006). *Mangfold i faglig veiledning for helse og sosialarbeidere*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2004): *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s.129-150). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Wadel, C. (2008). *Om lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. I *Teaching & Teacher Education*, 23. (s.473-489).
- Wilmore, E.L. (2002). *Principal leadership: Applying the new Educational Leadership Constituent Council (ELCC) standards*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetanseutvikling det første året i yrket*. Oslo: Universitet i Oslo.

Ødegård, E. & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen. Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg 1: Informert samtykke 1

Hei!

Takk for at jeg får komme til barnehagen deres for å gjøre et feltarbeid! Her følger informasjon om feltarbeidet og deres rolle.

Jeg gjør dette som masterstudent ved Høgskolen i Telemark, der jeg studerer pedagogikk og ledelse. Jeg arbeider også ved høgskolen som lærer på videreutdanninger i veiledning, og som veileder for kommuner som har program for veiledning av nyutdannede lærere.

Vi skal gjennomføre et feltarbeid i forbindelse med en artikkel i faget *Ledelse*. For meg var det naturlig å velge veiledning som fokusområde. Jeg ønsker å intervju dere om gruppeveiledningen dere har i personalet. Her ser dere hovedspørsmålene mine:

Til leder

- Hvilke mål hadde du med å innføre gruppeveiledning på enkelte personalmøter?
- Hvordan tror du de ansatte opplever veiledningen?
- Kan du beskrive endringer du ser som følge av veiledningen?

Til ansatte

- Hva tenker dere var målet med å innføre gruppeveiledning i enkelte personalmøter?
- Hvordan opplever dere selve veiledningen?
- Kan dere beskrive endringer dere ser som følge av veiledningen?

Intervjuene tas opp med opptaker, og vil bli transkribert. Deretter vil jeg analysere intervjuene og bruke dette i artikkelen jeg skal skrive. Barnehagen og dere blir anonymisert, og jeg vil behandle det materiale jeg får med respekt. Jeg vil opplyse om at dere kan når som helst trekke dere fra studien. Men jeg håper selvsagt at dette også kan være nyttig for dere, og at jeg kan gi noe tilbake.

For å delta, trenger jeg et skriftlig samtykke fra dere. Se eget skjema.

Skulle dere etter intervjuet komme på noe dere glemte å si eller har lyst til at jeg skal vite, er dere velkomne til å ta kontakt. Det er erfaringene og refleksjonene deres som er i fokus her, og jeg vil gjerne presentere disse så tett opp til deres virkelighet som mulig.

Vennlig hilsen Eva Augestad Wikstøl

eva.a.wikstol@hit.no, tlf: 99292558

SAMTYKKESKJEMA

Dette samtykkeskjemaet gjelder feltarbeid i en privat barnehage. Feltarbeidet skal brukes som datamateriale for en artikkel, men det kan også bli brukt i andre sammenhenger. Se informasjonsskriv.

Underskrifter:

Vedlegg 2: Informert samtykke 2

Hei!

Nå nærmer det seg tiden for intervjuet jeg skal ha med dere, og jeg gleder meg! Her kommer litt skriftlig informasjon, og så bruker vi tid på å snakke om det som skal foregå også når vi møtes.

Som dere vet, skriver jeg en masteroppgave ved Høgskolen i Telemark som handler om veiledning av personale i barnehage. Jeg har allerede vært i deres barnehage og intervjuet daglig leder og to pedagogiske ledere tidligere, og er veldig glad for at jeg også skal få høre hva dere assistenter mener. Og jeg regner med at jeg traff noen av dere da jeg var og hadde et lite innlegg om veiledning på et personalmøte før jul.

Hensikten med intervjuet er å høre deres tanker og erfaringer med veiledning så langt. Intervjuet legges opp som en gruppesamtale hvor vi snakker fritt sammen, og blir ikke styrt av veldig mange spørsmål.

Jeg har med meg en liten lydopptaker, slik at jeg kan ta opp selve samtalen på bånd. Etterpå skriver jeg intervjuet ned, og bruker det videre som utgangspunkt for analysen i oppgaven, sammen med utskriftene fra de andre intervjuene.

Barnehagen og dere blir anonymisert, og jeg vil behandle det materiale jeg får med respekt. Jeg vil opplyse om at dere når som helst kan trekke dere fra studien. Men jeg håper selvsagt at dette også kan være nyttig for dere.

For å delta, trenger jeg et skriftlig samtykke fra dere. Se eget skjema.

Skulle dere etter intervjuet komme på noe dere glemte å si eller har lyst til at jeg skal vite, er dere velkomne til å ta kontakt. Det er erfaringene og tankene deres som er i fokus her, og jeg vil gjerne presentere disse så tett opp til deres virkelighet som mulig.

Vennlig hilsen Eva Augestad Wikstøl

eva.a.wikstol@hit.no, tlf: 99292558

SAMTYKKESKJEMA

Dette samtykkeskjemaet gjelder feltarbeid i en privat barnehage. Feltarbeidet skal brukes som datamateriale for Eva A. Wikstøls masteroppgave. Se informasjonsskriv.

Underskrifter:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Til leder

- Hvilke mål hadde du med å innføre gruppeveiledning i barnehagen?
- Hvordan tror du de ansatte opplever veiledningen?
- Kan du beskrive endringer du ser som følge av veiledningen?
 - – personlig utvikling og læring?
 - – faglig utvikling og læring?
 - – forholdet mellom teori og praksis?
 - – taus kunnskap
 - – samarbeid i personalet?
 - – samarbeid med ledelsen?
 - – samarbeid med foresatte?
 - – i arbeidet med barna?

Til ansatte

- Hva tenker dere var målet med å innføre gruppeveiledning i barnehagen?
- Hvordan opplever dere selve veiledningen?
- Kan dere beskrive endringer dere ser som følge av veiledningen?
 - – personlig utvikling og læring?
 - – faglig utvikling og læring?
 - – forholdet mellom teori og praksis?
 - – taus kunnskap
 - – samarbeid i personalet?
 - – samarbeid med ledelsen?
 - – samarbeid med foresatte?
 - – i arbeidet med barna?

Vedlegg 4: Temaveiledning

En metode for gruppeveiledning hvor hele gruppa deltar. Velg en prosessleder. Prosessleder oppfordres til å delta på lik linje med de andre deltakerne i gruppa.

Metoden har fundament i det sosiokulturelle læringssynet; sammen kan vi skape ny kunnskap!

Utstyr: Blanke ark og post it- lapper

Framgangsmåte:

Gruppen blir enig om et felles tema. Dette eksemplet lages rundt temaet *ledelse*, men kan tilpasses ulike temaer.

- Runde 1: Veileder skriver «Begrepet ledelse» på et ark og legger det midt på bordet. Alle i gruppen får en lapp og noterer ned det de forstår med begrepet ledelse. Så presenterer hver av deltakerne sin lapp og klistrer den på arket. Deretter leder veileder en samtale ut fra det som er blitt presentert. Alle i gruppen deltar med innspill og spørsmål.
- Runde 2: Nytt ark og samme framgangsmåte. Utgangspunkt nå kan være: «Når er du en god leder?»
- Runde 3: Nytt ark og samme framgangsmåte. Utgangspunkt nå kan være: «Dine utfordringer som leder»
- Runde 4: Evaluering av økten. Hver deltaker noterer sitt læringsutbytte både med tanke på innhold og metode på en lapp, og presenterer sine tanker etter tur.

Rundene er laget rundt malen: forståelse av begrepet – mestring – utfordringer – evaluering.

Eva Augestad Wikstøl, veileder for nyutdannede lærere i Skien kommune, 2012.