

Mastergradsavhandling

Heidi Østland Vala

Meningsskapning i veiledning

En studie med fokus på betydningen av  
meningsskapning i veiledning



**Høgskolen i Telemark**

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i pedagogikk med vekt på  
didaktikk og ledelse 2013

Heidi Østland Vala

## Meningsskaping i veiledning

En studie med fokus på betydningen av meningskaping  
i veiledning

Høgskolen i Telemark  
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og pedagogikk  
Institutt for pedagogikk  
Lærerskolevegen 40  
3679 Notodden

<http://www.hit.no>

© 2013 Heidi Østland Vala

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Dette forskningsprosjektet omhandler betydningen av meningsskapning i veiledning. Meningsskapning innebærer å skape mening i prosessene. Det innebærer prosesser med dialog, verdiavklaring og kritisk refleksjon. Dette ser jeg i sammenheng med prosesskvalitet. Jeg tenker meningsskapning som et supplement til produktkvalitet. Jeg mener det i kvalitetsdiskursen i barnehagen er en sammenheng mellom kvalitet i veiledning og arbeid mellom voksne, og kvalitet i voksnes pedagogiske arbeid med barn. God veiledning mellom voksne kan bidra til et meningsskapende arbeid med barn.

Pedagogisk arbeid er forankret i det levde livet i barnehagen. Dersom man er opptatt av barns muligheter til en god barndom, er kvalitet gjennom å skape mening i prosessene i barnehagen betydningsfullt.

Ut fra dette er problemstillingen;

*Hvordan kan vi arbeide med meningsskapning i veiledning?*

Med en tilnærming som bygger på en konstruktivistisk og sosiokulturell forståelse er kvalitativt forskningsdesign nærliggende. Jeg har valgt kvalitativ metode i form av det kvalitative forskningsintervju for å belyse problemstillingen min. Kvalitative metoder bygger på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning, fenomenologi og hermeneutikk. Funnene blir presentert med bakgrunn i en slik forståelse. I undersøkelsen brukes datamaterialet til å belyse hva som har betydning og kan bidra til meningsskapning i veiledning.

For å fremme meningsskapning i veiledning har studien vist at *dialog, undring og klokskap* er sentrale sider ved den pedagogiske autoriteten. Beskrivelsene til informantene viser at det er en sammenheng mellom pedagogisk autoritet og meningsskapning i veiledning. Det kan synes som at å møte veiledning der veileder har pedagogisk autoritet, betyr at man er på vei mot egen pedagogisk autoritet. Dette bygger igjen opp under veileder sin pedagogiske autoritet.

For det første har studien vist at dialogen er sentral for meningsskapning i veiledning.

For det andre har studien vist at undring, som en del av den pedagogiske autoriteten, er av betydning for meningsskaping. Jeg har også sett at spørsmålene og hvordan de stilles, er av betydning for om undring kan skje.

For det tredje er det ikke hvem som helst som kan utføre dette. Det handler om klokskap, også dette som en del av den pedagogiske autoriteten. Det handler om å tenke kvalifiserte tanker.

Målet med studien har vært å tilføre innsikt i og synliggjøre sammenhengen mellom meningsskaping og veiledning. Å sette ord på og diskutere hva meningsskaping i veiledning kan innebære mener jeg er et viktig bidrag i kvalitetsdiskursen. Bevissthet rundt dette kan gjøre oss til bedre veiledere og heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet med barn.

# Abstract

This research project deals with the importance of creating meaning (also referred as meaning-making) in mentoring. Creating meaning involves creating meaning in processes. It involves processes of dialogue, value clarification and critical reflection. I see this in the context of process quality. I think of creating meaning as a supplement to product quality. I believe that in the quality discourse in kindergartens there is a correlation between the quality of mentoring and work between adults, and quality in adults' educational work with children. Good mentoring between adults can contribute to meaningful work with children.

Educational work is grounded in the lived life in kindergarten. If you are concerned about children's opportunities for a good childhood, quality through creating meaning in the kindergartens processes is significant.

From this, my thesis is as follows;

*How can we work with creating meaning in mentoring?*

With an approach that is based on a constructivist and socio-cultural understanding, a qualitative research design is close at hand. I have chosen qualitative method in terms of qualitative research interview to illustrate my thesis. Qualitative methods are based on theories of human experience and interpretation, phenomenology and hermeneutics. The findings are presented on the basis of such an understanding. The data are used in the study to illustrate what is important and can contribute to creating meaning in mentoring.

To promote the creation of meaning in mentoring, the study has demonstrated that *dialogue*, *wonder* and *wisdom* are key aspects of the educational authority. The informants' descriptions indicate that there is a correlation between educational authority and creating meaning in mentoring. It may seem that joining in mentoring where the mentor has educational authority, means being on the way to one's own teaching authority. This again builds up under the mentor's educational authority.

Firstly, the study has shown that *dialogue* is essential for creating meaning in mentoring.

Second, the study has shown that *wonderment* as part of the educational authority is of importance for the creation of meaning. I have also seen that the questions and how they are set are of importance for inducing wonder.

Thirdly, not anyone can do this. This is about *wisdom*, also as part of the educational authority. It is about thinking qualified thoughts.

The aim of the study has been to provide insight about and highlight the connection between creating meaning and mentoring. I believe that to articulate and discuss what creating meaning in mentoring may involve is an important contribution to the quality discourse. Awareness of this can make us better mentors and raise the quality of the educational work with children.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>7</b>
<b>Forord</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Problemstilling.....	15
1.2 Avhandlingens oppbygging.....	16
<b>2 Teoriforankring</b> .....	<b>18</b>
2.1 Ulike oppfatninger av kvalitet .....	18
2.2 Meningsskaping .....	20
2.2.1 Danning .....	21
2.2.2 Undring .....	21
2.2.3 Dialogisk undring .....	22
2.3 Veiledning.....	25
<b>3 Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Valg av vitenskapsteoretisk forankring .....	29
3.1.1 Fenomenologi.....	29
3.1.2 Hermeneutikk.....	30
3.2 Min rolle som forsker .....	31
3.3 Intervju som metode.....	32
3.3.1 Utvalg .....	34
3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide .....	34
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene .....	35
3.3.4 Etske betraktninger .....	37
3.3.5 Validitet og reliabilitet .....	38
<b>4 Analyse</b> .....	<b>41</b>
4.1 Fra tale til tekst .....	43
4.2 Analyse og tolkning av tekst .....	44
<b>5 Presentasjon av funn</b> .....	<b>47</b>
5.1 Kategorier .....	47



5.1.1 Kategori 1: Dialog .....	48
5.1.2 Kategori 2: Undring.....	48
5.1.3 Kategori 3: Klokskap.....	49
5.2 Oppsummering av funnene.....	51
<b>6 Drøfting .....</b>	<b>52</b>
6.1 Dialog og meningsskaping .....	52
6.2 Undring og meningsskaping .....	54
6.2.1 Den estetiske dimensjonen.....	54
6.2.2 Friedrich Schiller og lekedriften.....	56
6.3 Klokskap og meningsskaping .....	58
6.3.1 Ulik type kunnskap og meningsskaping .....	58
6.3.2 Hensikten med utdanning .....	60
6.4 Videre drøfting .....	63
<b>7 Avslutning .....</b>	<b>66</b>
<b>8 Litteraturliste.....</b>	<b>68</b>
<b>9 Vedlegg .....</b>	<b>73</b>

# Forord

Tema for denne avhandlingen er meningsskaping i veiledning. Gjennom min førskolelærerutdanning og 15 år på jobb i barnehage har jeg reflektert over hvilken rolle de voksne har i det pedagogiske arbeidet i barnehagen og hvilken betydning det har for kvaliteten i innholdet. Utgangspunktet for å skrive denne avhandlingen var et ønske om å sette fokus på den siden av kvalitet som skaper mening i prosessene og innholdet i barnehagen.

Arbeidet med denne avhandlingen har vært spennende, utfordrende, krevende og lærerikt. Jeg har mange å takke for at jeg har klart å gjennomføre dette prosjektet!

Først og fremst vil jeg takke mannen min, Even, som «dytta» meg i gang og sa: «nå går vi for det Heidi!». Takk for at du har stilt opp, både med oppmuntring, gode råd og vært så tålmodig du bare kan. Takk også for at du er en fantastisk pappa for Frida og Guro. Det er godt å være to. Det er godt å ha deg der som møter meg med forståelse når jeg er frustrert og sliten, og egentlig bare trenger å bli «strøket med hårene».

Så vil jeg takke mamma og pappa som alltid stiller opp. Dere har hatt troa på at jeg kan, når jeg kanskje ikke har trodd det selv. Og dere har bytta om vakter på jobben og tatt en feriedag når behovet for barnepass har vært der.

Takk også til annen familie, svigerforeldre og venner for barnepass, hjelp og oppmuntring slik at jeg har fått tid og ro til å skrive. En ekstra takk til min gode venn og nabo Ingvild som når tid som helst har lest korrektur og gitt meg oppmuntring og gode råd i skriveprosessen.

Jeg vil også takke min veileder Kari Søndena for god og konstruktiv veiledning og gode tips i dette arbeidet. Jeg har hele veien følt at du har hatt tro på at jeg skulle klare å fullføre prosjektet.

Takk til informantene. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Og takk til mine medstudenter for givende bekjentskap og nyttige fagdiskusjoner gjennom hele studiet.

En stor takk går også til biblioteket på Notodden, ved høgskolen i Telemark som alltid er like hjelpsomme og positive. Deres hjelp har vært uvurderlig.

Takk til styreeren min Randi og resten av Solhaug barnehage som på den beste måten har lagt til rette for at jeg har kunnet kombinere arbeid og studier.

Til slutt vil jeg takke jentene mine, Frida og Guro, som har holdt ut med en mamma som har hatt mye å gjøre den siste tida, og som har vært litt mer sliten og hatt litt kortere lunte enn vanlig.

Det har vært nydelig, når jeg har okkupert spisestuebordet hjemme, og Guro har kommet fra skolen med et smil om munnen og spurt: «Gjør du lekser mamma?», og jeg sier «ja», at svaret som kommer er: «Jippi, da kan vi gjøre lekser sammen da».

Eller når Frida med sin forståelse og omsorg gir meg en klem og spør om det går bra eller om det er vanskelig.

Sammen med Even har dere gitt meg inspirasjon og motivasjon til å holde ut i denne perioden!

Notodden, mai 2013

Heidi Østland Vala

# 1 Innledning

Jeg velger å begynne min mastergradsavhandling med en historie fra hverdagen i barnehagen.

En formiddag i barnehagen er jeg sammen med 4 barn i en gruppe der vi jobber frem individuelle masker til det årlige karnevalet. Vi har kommet så langt i prosessen at barna har tatt egne valg på hva de vil være. De har laget arbeidstegning, maskene er støpt, og vi er i ferd med å utforme disse videre. Et av barna lurer på hvordan hun skal få til å lage hår på maska og spør:

*«Hvordan skal håret være?»*

*«Har du tenkt på noe?», spør jeg.*

Før barnet rekker å svare sier et annet barn:

*«Jeg har et forslag, skal jeg si det?»*

*«Ja», svarer jenta.*

*«Du kan bruke garn, det gjorde jeg i fjor».*

*«Ja», svarer jenta.*

Under formiddagsmåltidet etterpå sitter jeg sammen med barnet som kom med forslaget og han sier:

*«Hadde ikke jeg et smart forslag med håret?»*

*«Jo, du har så gode forslag», svarer jeg.*

Slik jeg ser det og opplevde denne situasjonen, ligger den pedagogiske kvaliteten i prosessen, i dialogen mellom de som var tilstede. Dette handler om meningsskaping, og det er mitt fokus i denne avhandlingen, men det forutsetter pedagogisk autoritet. Gjennom å møte pedagogisk autoritet, er man på vei til egen pedagogiske autoritet, som igjen virker tilbake og bygger opp under den pedagogiske autoriteten til den man får det fra.

Flere og flere enn noen gang tidligere er opptatt av barn og barnehage, også politisk.

Jeg er førskolelærer og har i mange år vært pedagogisk leder på avdeling Felix i Solhaug barnehage. I løpet av disse årene har denne barnehagen, sammen med de andre kommunale

barnehagene i Notodden kommune latt seg inspirere av filosofien i barnehagene i byen Reggio Emilia i Italia. Det som er spennende og inspirerende med å jobbe etter denne filosofien er synet på barn, synet på menneske og synet på læring, og hvilken spennende pedagogisk praksis det kan gi. Å se barn som subjekt betyr at vi voksne må lytte til barnet, som igjen betyr at vi må tørre å utfordre oss selv, være litt på gyngende grunn, og ikke alltid ha kontroll over hvor prosessene ender. Å være en støttende voksen, der man tar barn på alvor og møter dem i deres initiativ og engasjement, er en måte å møte dannelse på som henger tett sammen med medvirkning. Dette betyr ikke at barn skal bestemme alt og at alle grenser skal opphøre. Man skal gå sammen med dem i dialog mot noe «som kan bli». Min erfaring er at når man møter barn på denne måten, vil de også gjerne bidra i prosessene. Jeg har vært så heldig at jeg ved flere anledninger har vært på kurs og med på seminarer ved Reggio-instituttet ved universitet i Stockholm. Det er allikevel studieturen til barnehagene i Reggio Emilia som har gjort størst inntrykk på meg. Jeg fattet fort en interesse for filosofien og hadde mye å lære av erfaringene fra Reggio Emilia.

Når den nye rammeplanen kom i 2006 opplevde jeg også en tydeligere likhet mellom filosofien i Reggio Emilia og fokuset i norske barnehager. Dette kom til syne for meg i arbeidet med medvirkning og pedagogisk dokumentasjon. Det har samtidig vært utfordrende å omsette de pedagogiske ideene til praktisk arbeid i barnehagen. Hva betyr det å jobbe etter denne filosofien på et dypere plan? Jeg har opplevd det som utfordrende å finne toleranse for andre måter å tenke og forstå praksis på blant alle medarbeidere. Jeg har erfart at filosofien har vært en utfordring til eksisterende tradisjon som var mer instrumentell, og der fokuset i større grad har vært på formidling. Gjennom arbeidet med å legge til rette for en avdeling og en barnehage som bygger på denne filosofien har jeg blitt opptatt av kvalitet i barnehagen, og hva det kan innebære.

I denne perioden har det også vært stort fokus på veiledning i barnehagen. Dette har i første omgang handla om veiledning av nyutdannede. Forskning viser at veiledning av nyutdannede på en god måte kan bidra til å introdusere dem for et faglig pedagogisk fellesskap. Jeg har sett betydningen av veiledning i barnehagen der det har vært fokus på å bygge opp den pedagogiske autoriteten. På den andre siden har jeg også erfart hva som kan skje dersom veiledning uteblir. Veiledning har som siktemål å øke bevisstheten og motivasjonen, og å bidra til utvikling og læring. Hva man har fokus på i veiledning har betydning for kvaliteten. Dette gjelder også i direkte arbeid med barn, noe jeg forsøkte å få frem i fortellingen innledningsvis. Når jeg i denne avhandlingen går inn på veiledning, er det veiledning i barnehagen jeg forholder meg til. Selv om denne avhandlingen handler om

voksne, ser jeg en tett forbindelse mellom kvalitet i veiledning og arbeid mellom voksne og kvalitet i voksnes pedagogiske arbeid med barn. Med andre ord betrakter jeg meningsskaping og prosesskvalitet som viktig i alt pedagogisk arbeid. Når man får til dette mellom voksne i veiledning, så kommer det i neste omgang barna til gode. For å få til kvalitet i arbeid med barn på best mulig måte, er veiledning viktig.

Nytt formål i barnehageloven trådte i kraft 1. august 2010. I § 1 Formål står det: *«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling»* (Barnehageloven, 2011, s. 1). Formålet førte til revidert utgave av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den nye formålsbestemmelsen har gitt barnehagen et tydeligere og større samfunnsmandat. Gjennom styringsdokumentene blir det delegert et stort ansvar til personalet i barnehagen om å gi innholdet i barnehagen en mening, men det sies ikke, slik jeg leser det, noe konkret om hvordan dette skal gjøres.

Våren 2009 kom kunnskapsdepartementet (KD) med Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, kvalitetsmeldingen. Denne meldingen bruker også begrepet danning. *«Med danning menes det som skjer i barnets samspill med omgivelsene. Danning er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon og som foregår hele livet»* Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009, s.7).

Når barnehagen nå er en arena for danning, må det bl.a sees i sammenheng med medvirkning og demokrati (Amundsen, 2011). Rammeplanen (2011) ser på danning og medvirkning som gjensidige prosesser. Det har foregått en demokratiseringsprosess overfor barn. Å skape et danningsmiljø i barnehagen betyr at man må fremme kritisk og selvstendig refleksjon.

Lov om barnehager og Rammeplan for barnehager bygger på et helhetssyn på barnet og et sosialkonstruktivistisk syn på læring. Kunnskap og mening blir til i samspill mellom mennesker og er et intersubjektivt anliggende. Jeg er inspirert av et sosialkonstruktivistisk læringssyn der kunnskap produseres i en prosess og i en sosial kontekst. Verden og vår kunnskap om den betraktes som en sosial konstruksjon. Menneskene, gjennom vår deltakelse og interaksjon med andre mennesker skaper verden slik den forstås, i en sosial prosess (Creswell, 2013). Jeg forstår det slik at for at det skal skje meningsskapende prosesser hos den enkelte, ligger denne teoretiske forståelsen for hvordan læring skjer til grunn. Jeg er inspirert av det sosiokulturelle perspektivet på læring ved å se læring

gjennom veiledning i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten den er en del av (Boge, Markhus, Moe, & Ødegaard, 2009).

Dette har vært noe av utgangspunktet for min tilnærming til meningsskaping. Gjennom møte og dialog kan meningsskaping skje. Veiledning blir da en arena der dette møtet kan finne sted. Det betyr ikke at alle møter og situasjoner blir meningsskapende. Men dersom man ønsker et danningsmiljø i barnehagen der det skjer meningsskapende prosesser betyr det at man må fremme kritisk og selvstendig refleksjon.

Kari Søndena mener at danning handler om noe langt annet enn barnehagelæreres kvalifikasjoner og kompetanse, slik hun mener det er uttrykt i dagens rammeplaner. Hun knytter danning til å bry seg om en felles verden, slik vi ønsker at den skal fremstå og understreker det med dette sitatet:

*«Lærerens kvalifikasjoner består i å kjenne og instruere andre om verden, mens hans eller hennes autoritet hviler på forståelsen av ansvarlighet for verden. Vis-a-vis barnet er det som om læreren representerer alle voksne innbyggere gjennom å peke på detaljer og ved å si til barnet: Dette er vår verden» (Arendt 1993, Søndena sin oversettelse. Søndena, 2013a, s. 172).*

Å komme med en oppskrift på hvordan danning skal skje lar seg ikke gjøre, det handler om å lære seg ansvarlighet. Dette stiller krav til hvordan pedagogikken blir utført i barnehagen. Jeg ser dette i sammenheng med å utvikle den pedagogiske autoriteten til den enkelte. Å ha pedagogisk autoritet handler ikke om å være autoritær, men blant annet å inneha en autoritet som er basert på verdier, kvalifiserte tanker, og at man har tillit og respekt for andre. Pedagogisk autoritet handler om å ha en positiv energi som innebærer det å makte, i motsetning til å føle avmakt. Denne positive makta sees på som drivkraften som også får andre til å makte. I veiledningssammenheng i forholdet mellom veileder og veisøker forutsetter det i dette perspektivet pedagogisk autoritet for å få den andre til å makte. Jeg ser også at pedagogisk autoritet har en estetisk dimensjon, der evnen til undring og utøvelse av skjønn er en del av denne autoriteten. Dette skal jeg komme tilbake til senere i avhandlingen (Dysthe, Bernhardt, & Esbjørn, 2012; Søndena, 2004, 2013a, 2013b).

Høgskolen i Telemark har i lengre tid hatt fokus på veiledning, og veiledning av nyutdannede har et sentralt fokus i denne sammenheng med blant annet to doktorgrader på området. Min mastergradsavhandling inngår som en del av et større forskningsprosjekt ved høgskolen i Telemark som handler om veiledning og utvikling av pedagogisk autoritet. Slik pedagogisk autoritet er tolka i dette prosjektet: «(...) rommer pedagogisk autoritet

*sentrale omsyn til utvikling av den individuelle profesjonelle identiteten så vel som av den kollektive institusjonsforankra profesjonsidentiteten»* (Søndenå, 2013b, s. 4). Målet med dette prosjektet er å generere ny kunnskap om hvordan man kan styrke nyutdannede sin mulighet for selvstendig tenkning og for danning i løpet av det første året i arbeid. Vi er en gruppe med professor Kari Søndenå som leder og fem masterstudenter. Min avhandling inngår som en selvstendig del i dette prosjektet.

Fra et sosiokulturelt perspektiv kan meningsskaping i veiledning sees på som veisøker og veileders felles meningsskaping der både veisøker, veileder og innholdet i veiledningen har en rolle.

Jeg har en fenomenologisk inspirert tilnærming til å skrive om begrepene veiledning og meningsskaping. Det betyr at jeg beskriver fenomenene. Jeg er ikke ute etter å komme med det riktige svaret, men jeg ønsker å sammenfatte og gi uttrykk for det som trer frem i min undersøkelse, analyse og drøfting. Gjennom dette ønsker jeg å gi et bidrag i kvalitetsdebatten.

## 1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i dette, ble problemstillingen min som følgende:

*Hvordan kan vi arbeide med meningsskaping i veiledning?*

Jeg vil gi meningsskaping i veiledning betydning, og tenker meningsskaping som et supplement til produktkvalitet. Meningsskaping innebærer å skape mening i prosessene. Det innebærer prosesser med dialog, verdiavklaring og kritisk refleksjon. Dette ser jeg i sammenheng med prosesskvalitet. Det er da sentralt å ivareta opplevelser som den enkelte foretar seg, at det man opplever «her og nå» blir oppfattet som meningsfullt. Ved å være i meningsfulle situasjoner «her og nå» et det lettere å relatere det til seg selv, som igjen bidrar til at den enkelte blir i bedre stand til å være en del av en større gruppe og samfunn. Ser man på IRIS – rapporten knytter den, slik jeg ser det, prosesskvalitet opp mot pedagogisk kvalitet når det står:

*«Pedagogisk kvalitet dreier seg om barnehagens «indre kvalitet». Dette omhandler de relasjonelle og de faglige sidene som berører alle i barnehagen, både barn og personale. Et godt følelsesmessig og sosialt klima er helt grunnleggende for den daglige kvaliteten for både voksne og barn, og er det fundament som det pedagogiske tilbudet blir tuftet på. Faglig og sosial kvalitet handler ikke bare om*



*hva det faglige tilbudet innebærer, det handler like mye om hvordan dette faglige tilbudet presenteres» (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad, & Abrahamsen, 2011, s. 31).*

Hvis man vil få til dette med barn er det sentralt å få til dette i veiledning og pedagogisk arbeid med voksne. I barnehagen jobber vi i tette relasjoner, og gjennom hvordan de voksne forholder seg til hverandre er de rollemodeller for barna.

Pedagogisk arbeid er forankret i det levde livet i barnehagen. Dersom man er opptatt av barns muligheter til en god barndom, er kvaliteten i barnehagen betydningsfull. Sentralt i dette arbeidet når man er opptatt av kvalitet, er å lete etter meningen og forståelsen for det arbeidet man gjør, og ikke måle kvalitet etter gitte kriterier man kan plassere situasjoner og hendelser inn i. Vurderer vi kvalitet etter kriterier ser vi ikke det enkelte menneske. Det finnes ingen garanti for at man i enhver situasjon klarer å skape mening, men vi kommer nærmere den siden av kvalitet jeg mener er viktig ved å være i samspill med andre mennesker, og ved å ha fokus på at vi lærer, utvikler oss, og skaper forståelse sammen med andre.

## 1.2 Avhandlingens oppbygging

Den endelige formen på avhandlingen er et resultat av en lang prosess. Den har utviklet seg i takt med studien og mine møter med teori, metode og datamaterialet.

Avhandlingen har 7 kapitler. I innledningen har jeg presentert avhandlingens hensikt og begrunnet valg av emne og gjort rede for problemstillingen. Avslutningsvis gir en oversikt over avhandlingens oppbygging.

I kapittel 2 presenterer jeg noe av teorien og fundamentet som skal brukes i analysen av datamaterialet og i drøftingen. Det er teori om ulike oppfatninger av kvalitet, meningssskaping, danning, undring og veiledning.

I kapittel 3 presenterer jeg metoden for studien. Jeg klargjør det vitenskapsteoretiske utgangspunktet og den forståelsen jeg gikk inn i forskningen med. Jeg drøfter også valgene som er gjort for det kvalitative forskningsintervju. Jeg beskriver hvordan jeg har gått frem i intervjuforberedelsene og den praktiske gjennomføringen av intervjuene med informantene. Avslutningsvis i dette kapitlet gjør jeg noen etiske betraktninger og drøfter noen aspekter i forhold til undersøkelsens validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 presenteres analysen av datamaterialet fra studien. Jeg viser hvordan materialer har blitt gjenstand for analyse. Analysen påvirkes av hvilke «briller» jeg har på. Det som «trer frem» vil derfor bli påvirket av den teorien jeg har valgt som sentral og relevant.

I kapittel 5 presenterer jeg studiens funn. Funnene belyses med sitater fra informantene.

I kapittel 6 drøftes funnene i lys av teorien fra kapittel 2. Refleksjon gjennom hele prosessen har gjort at jeg har oppdaget nye sider ved datamaterialet som har påkrevd utfyllende teori. Jeg har derfor utvidet teorien. Jeg løfter frem aspekter ved den pedagogiske autoriteten som kan være med på å bidra til meningsskaping i veiledning.

I kapittel 7 har jeg noen samlende og oppsummerende refleksjoner av funnene i analysen. Avslutningsvis tar jeg opp tanker og refleksjoner rundt undersøkelsens aktualitet i forhold til barn og barndom, og betydningen av meningsskaping i veiledning.

## 2 Teoriforankring

I denne delen av avhandlingen vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget som vil være utgangspunktet for det analytiske arbeidet i denne studien.

Hva man betrakter som en god barnehage får konsekvenser for det enkelte barn. Kvalitet har vært et sentralt tema i barnehagen både nasjonalt og internasjonalt de siste tiårene.

Forskningsrådet bevilget tidlig i juni 2012 20 millioner kroner til et stort nytt femårig forskningsprosjekt om kvalitet i barnehagen. Dette er et nettverksprosjekt bestående av førskole/lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus, NOVA, Høgskolen i Vestfold og Universitetet i Stavanger. Målet er å skaffe relevant kunnskap om barnehagenes kvalitet knyttet til organisering, innhold og praksis. Det skal legges vekt på det barna faktisk opplever i barnehagen, for å få ny kunnskap om blant annet prosesskvalitet i barnehager.

Tidligere forskning har i motsetning til dette hatt fokuset rettet mot den strukturelle kvaliteten. Dette ser man bl.a i IRIS – rapporten om *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*, (Vassenden et al., 2011).

Jeg ser det derfor som sentralt å ta opp ulike oppfatninger av kvalitet. Det er nødvendig å stoppe opp for å gjøre noen kritiske refleksjoner om hva det kan innebære.

I denne delen vil jeg komme inn på flere områder, men det er allikevel meningskaping som er kjernebegrepet.

### 2.1 Ulike oppfatninger av kvalitet

Fortellingen innledningsvis i denne avhandlingen leder meg til å se på prosesskvalitet eller det Dahlberg, Moss og Pence kaller fra kvalitet til meningskaping. Det er denne siden av kvalitet jeg vil støtte meg til i avhandlingen. Meningskaping i det postmoderne samfunn, tar utgangspunkt i at verden er slik den oppleves av menneskene. Ut fra en slik oppfatning er meningskaping subjektivt, komplekst og har flere perspektiver i seg. Det vil bety at barn, foreldre og personell må konstruere mening i sin egen barnehage. Dette gjøres i dialog med de andre. Meningskaping skjer gjennom en treleddet prosess der det første stadiet er grunnleggende (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002). Det første stadiet handler om å konstruere og utdype forståelse av barnehagen. Det innebærer en forståelse for det

pedagogiske arbeidet. Hva skal innholdet være og hvilke arbeidsmåter bør man knytte opp mot dette. Det er sentralt å gjøre vurderinger på bakgrunn av kunnskap. Ansvaret for den faglige utviklingen i barnehagen ligger hos førskolelæreren (Kunnskapsdepartementet, 2011). Man må utvikle sin egen forståelse. Når jeg som i fortellingen innledningsvis velger å appellere til barns selvstendige tenkning, så tydeliggjør det en tenkning som er i tråd med prosessen. Når dette er gjort kan man velge å gå videre til det neste stadiet for å vurdere den praksisen man utfører. I denne delen av prosessen er det viktig at verdier og holdninger som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet kommer tydelig frem både for en selv og andre. Hvilke verdier bygger jeg en forståelse av at barns selvstendige tenkning er viktig på? Det siste stadiet i prosessen gir mulighet for å søke enighet med de andre man jobber med om disse vurderingene. Det er ikke sikkert man alltid er enig, men det gis mulighet for å reflektere og diskutere slik at man kan oppnå en viss grad av enighet rundt arbeidet man gjør, og hvilke verdier som ligger til grunn. Det er ikke slik at man alltid må følge alle tre stadiene. Man kan begrense meningsskaping til det å utdype forståelse (Dahlberg et al., 2002).

Med utgangspunkt i fortellingen kan man si at kvaliteten blir konstruert, gitt mening, i prosessene og dialogen mellom barn – barn, barn – voksen og voksen - voksen. Barna er konstruktører i egne liv. Det handler om å skape forståelse for det arbeidet man gjør, dette påpeker Dahlberg, Moss og Pence.

Kvistad og Søbstad jobber også med et mangesidig kvalitetsbegrep. De ser på struktur som en dimensjon ved kvalitet i barnehagen og har tatt utgangspunkt i utredningen *I første rekke* (NOU 2003:16, 2003), når de ser kvalitet ut fra de tre dimensjonene struktur, prosess og resultat (Kvistad & Søbstad, 2005). De definerer kvalitet slik: «*Med barnehagekvalitet menes, barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er*» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 29; Søbstad, 2002, s. 17).

I følge Kvistad og Søbstad tar denne definisjonen hensyn til både kvalitative studier og kvantitative målinger av barnehagekvalitet. Videre skriver de at definisjonen inneholder to hovedperspektiver som de kaller opplevelseskvalitet og kriteriekvalitet.

Opplevelseskvalitet er knyttet opp mot hvordan vi opplever det som trer fram for oss. Noen vil i denne sammenhengen bruke uttrykket fenomenologisk kvalitet. Kriteriekvalitet er mer knyttet opp mot den strukturelle dimensjonen ved kvalitet. Den er mer normativ, der fagfolk eller samfunnet setter kriteriene for å måle hva som er kvalitet i barnehagen. Dette

kan være basert på debatt om barnehagekvalitet, på empirisk forskning eller på ulike verdier (Kvistad & Søbstad, 2005).

Slik jeg tolker kvalitetsbegrepet i St. meld. nr. 41 om kvalitet i barnehagen, ligger forståelsen tett på strukturkvalitet, slik dette er beskrevet av Kvistad og Søbstad. Det står om mål for kvalitet i barnehagesektoren: *«for disse målene presenteres noen indikatorer som skal gi departementet grunnlag for å vurdere hvor langt barnehagene og kommunene har kommet i arbeidet med å nå målene»* (St. meld nr. 41 2008-2009, 2009, s. 9).

Gjennom dette viser departementet at de er opptatt av rammene for innholdet og ikke prosessen. De ser etter objektive standarder og har fokus på det Kvistad og Søbstad kaller kriteriekvalitet.

Videre står det: *«Dette er viktig for at den enkelte skal ha mulighet for å realisere sine evner, for å skape seg en trygg fremtid og for at vi som samfunn skal få den kompetansen vi har behov for»* (St. meld nr. 41 2008-2009, 2009, s. 5). Slik jeg tolker det tenderer dette mot strukturkvalitet. Den sier lite om hvilke forståelse og kunnskaper pedagogen bør ha.

Dahlberg, Moss og Pence mener at begrepet kvalitet er relativt. De argumenterer for å arbeide frem en større enighet om hva som f.eks er viktig, sant eller bra for barn og hvordan vi forstår barns situasjon i samfunnet, uten at dette er gitte standarder. Denne prosessen kaller de meningskaping. *«Å konstruere mening innebærer prosesser som dialog, verdiavklaring og kritisk refleksjon og ikke øvelser i kriterieutforming, kartlegging og standardisering»* (Dahlberg et al., 2002, s. 6). De forstår barnehagen som en meningskapingende møteplass der man lytter. Dette synet på meningskaping har relevans for å fremme konstruksjoner som gir mening.

Dette er det tankegods jeg vil prøve ut i veiledningssammenheng.

## 2.2 Meningskaping

Som jeg skrev tidligere har Dahlberg, Moss og Pence (2002) sitt syn på meningskaping relevans for å fremme konstruksjoner som gir mening. Meningskaping innebærer å skape mening i prosessene. Det innebærer prosesser med dialog, verdiavklaring og kritisk refleksjon. Dette ser jeg i sammenheng med danning, og slik jeg ser det må man fremme kritisk og selvstendig refleksjon for å skape et godt danningsmiljø. Som jeg skal komme tilbake til er det i følge Hansen (Hansen, 2008) sentralt å stille spørsmål om sitt eget liv. Undringen spiller en sentral rolle i disse prosessene. Med dette som utgangspunkt henger

danning nøye sammen med undring. Jeg vil i det følgende se dette i sammenheng med meningsskaping.

## 2.2.1 Danning

Tenkning om danning har sitt opphav i Hellas. Det greske ordet *paideia*, hadde opprinnelig tilknytning til barndommen og barneoppdragelse, men gikk over til å betegne et livslangt prosjekt. Først som et politisk begrep, senere til å omhandle personlighetsdannelse (Løkken & Søbstad, 2012). Jeg velger å bruke ordet danning, som i norsk sammenheng er en oversettelse av det tyske ordet *Bildung*. *Bildung* oppsto i middelalderens teologi. Siden jeg i denne oppgaven bruker danske kilder er det sentralt å avklare at det danske ordet *dannelse* har den samme betydning som danning på norsk. På norsk har ordet *dannelse* sitt utspring i det amerikanske begrepet *Liberal arts*, som tilhører den anglosaksiske liberal arts-tradisjonen (Bostad, 2009).

Den danske filosofiprofessoren Peter Kemp viser hvordan dannelsesbegrepet etter hvert blir et begrep om menneskets åndelige måte å kultivere sine anlegg og evner på. I dag betegner gjerne danning den etisk-kulturelle formingen av menneske (Amundsen, 2011; Kemp, 2005).

Hansen (2008) og Kemp mener danning og utdanning angir to sider av oppdragelsen. Kemp mener at all danning inneholder en utdanning, men at dannelsesbegrepet innebærer noe langt mer. Det handler om det gode, det skjønne, det sanne og det rettferdige i tilværelsen. Det handler om det filosofiske liv (Kemp, 2005). I følge Hansen er det å stille spørsmål om sitt eget liv sentralt, og man må søke svar utenfor selvets eget univers. Undringen spiller en sentral rolle i disse prosessene. Med dette som utgangspunkt henger barns danning nøye sammen med undring. Undring kan karakteriseres som en grunnleggende opplevelse av å være til. Dette innbefatter en form for eksistensiell oppmerksomhet og refleksjon (Hansen, 2008).

## 2.2.2 Undring

Antikkens filosofer Platon og Aristoteles beskrev undring som en emosjonell erfaring (Amundsen, 2011).

Barn undrer seg ofte i sin streben etter å forstå verden eller når de prøver å forstå seg selv. «Barns dannelsesprosesser må sees i relasjon til barns måter å være i verden på, til deres

*eksistens som undrende, meningsskapende og livstolkende subjekter, og hvordan dette uttrykkes gjennom barns ekspressive språk» (Amundsen, 2011, s. 151).*

Paul M. Opdal (2002) hevder at barn har evnen til å undre seg og lar seg forundre. De er opptatt av hva som er rett og galt og søker et svar på det de lurer på. Barn tar seg også tid til å undre. Videre hevder Opdal at stimulering til undring vil kunne gi barn innsikt i forutsetningene for deres meninger og handlinger. Gjennom dette kan de også bli mer autonome mennesker.

Opdal skiller mellom nysgjerrighets spørsmål og spørsmål som fremmer undring. Spørsmål med nysgjerrighetsmotiv ser vi i de fleste situasjoner. Vi spør f.eks hva er klokka? Slike typer spørsmål har et undersøkelsesmotiv innenfor bestemte rammer og lar seg tilfredstille ved et gitt svar. «*Undring derimot, er en sinnstilstand som alltid peker ut over eksisterende rammer» (Opdal, 2002, s. 21).*

I klassisk retorikk henspiller *topos* på både konkrete geografiske steder, og på steder for innhenting av mening eller kunnskap. Topologi betyr «stedslære». Topologi kommer av gresk *topos*, som betyr «sted» (Amundsen, 2011). Det stedet barn møter kan ha betydning for hva de erfarer. Forskjellige steder gir barn ulike erfaringer. Stedene har ulike formål og kan bygge på ulike syn på barn og barndom.

Tankene til Opdal kan tolkes dit hen at barns undring, og hvordan denne blir møtt i barnehagen er en sentral del i det å skape mening. Slik jeg ser det kan dette overføres til hvordan man stiller spørsmål til og får voksne til å undre seg. Med dette som utgangspunkt kan man stille spørsmålet om undring kan være et sted der meningsskaping kan ivaretas? Og kan det overføres til kontekster som f.eks i en eller annen form for veiledning? Dette skal jeg komme tilbake til senere i avhandlingen.

### 2.2.3 Dialogisk undring

Det vi kaller tenking om meningsskaping er med å gi en dypere forståelse av det pedagogiske arbeidet. Det kan sees på som en måte å ta tilbake dømmekraften på. Det handler om en måte å tenke på som forgår i relasjon til andre (Dahlberg et al., 2002).

Undring ser jeg i sammenheng med meningsskaping. Gjennom undring blir mening konstruert i prosessene og dialogen ved bl.a å skape forståelse (Dahlberg et al., 2002). Det er sentralt å opptre støttende overfor hverandre. Bevisstheten om hvordan man møter en annen når de spør er sentral, og det er viktig å være åpen for undring. Man filosoferer og

undrer seg sammen og finner hverandre i en felles undrende uvitenhet. Man følger opp med og inviterer den andre med i samtalen med åpne og undersøkende spørsmål (Bae, 2004; Gjems, 2010). Dette har stor betydning for å se flere perspektiv.

Læring og meningsskaping foregår både inni mennesker og mellom mennesker. Når man er opptatt av at meningsskaping skjer i dialog, at det er der meninger og ulike stemmer møtes er det sentralt å være opptatt av hva denne dialogen innebærer. Dette samsvarer med den russiske filosofen Bakhtin sine perspektiver på dialog (Boge et al., 2009; Dysthe, 1996b; Dysthe et al., 2012). Bakhtins forståelse av dialog handler om at språk og kontekst er tett sammenvevde. Selv om Bakhtins tenkning i hovedsak retter seg mot litteratur har tanken hans om dialog en rekke sammenfallende punkter med pedagogikk (Rommetveit, 1996). Dette kan bidra til en forståelse av prosessene som foregår i veiledning.

Overordnet kalles Bakhtins teorier dialogiske. Det dialogiske går igjen i tenkingen hans. Dette gjelder ikke bare språket, men også det å være menneske. Det handler om at han ser på selve eksistensen som grunnleggende dialogisk. Det er i forhold til den andre vi kan se oss selv. Det betyr at to stemmer er et minimum i det dialogiske rommet, og at det er en hensikt å få frem det flerstemmige (Dysthe, 1996a; Dysthe et al., 2012).

Den dialogiske ide fra Bakhtin innebærer at virkeligheten alltid er erfart fra en posisjon. Bakhtin forstår posisjonene i kinestetiske (bevegelige) termer som situasjon og hendelse. En hendelse vil alltid være en samtidig hendelse (co-relation) på den måten at når noe hender så vil meningen skapes bare i forhold til noe annet, en forandring i tid-*kronos* og rom-*topos*. Bakhtin setter sammen de greske ordene *kronos* og *topos* til begrepet *kronotop*. Gjennom dette uttrykker Bakhtin en sammensmelting av tidens og rommets betydning. Han mener de er prega av samtidighet (Bachtin, 2008; Boge et al., 2009; Ødegaard, 2007).

Bakhtins dialogisme og blant annet hans bruk av begrepet *kronotop*, kan være et bidrag til å studere innhold og prosesser i barnehagens indre liv i en kontekstuell sammenheng. I en samtale som er monologisk utnytter man ikke potensialet i det dialogiske. Dialogen har ikke enighet som mål, men er åpen for forskjellene og ser muligheter i motsetningene. Det handler ikke om å bli enig om en felles forståelse (Dysthe, 1996a; Dysthe et al., 2012). Bakhtins anliggende var at vi i enhver situasjon kan få en bedre forståelse når vi får frem motsetningene, det flerstemmige. Dette henger tett sammen med prosesskvalitet og det jeg legger i meningsskaping.

Sentralt ved det dialogiske er da også refleksjonsperspektivet (Søndenå, 2007). Sammen med dialogen er refleksjonen med på å skape mening. Hva betyr dette? Hva betyr det å



reflektere i en dialog med andre? På mange måter er refleksjon et populærbegrep i pedagogisk sammenheng, kanskje et nesten «oppbrukt» begrep. Det kan være problematisk og entydig å definere hva som legges i det (Søndenå, 2004).

*«Refleksjon er latin og er sammensatt av re- «tilbake» og flectio «vending, bøyning. Med utgangspunkt i eit refleksjonsomgrep med røtter i filosofien vil eg seie at refleksjon handlar om å kaste tanken tilbake på tidlegare tenkt tankegods snarare enn på den praktisk pedagogiske handlinga» (Søndenå, 2004, s. 23).*

Det er dette Søndenå legger i kraftfull refleksjon. Det er viktig å få frem hva man tenker rundt handlingen og ikke på hva man gjør. Det handler om å utvikle en måte å beskrive og synliggjøre forestillinger, verdier og handlinger i arbeidet i barnehagen på. Hensikten er å få frem hvilke grunnleggende forestillinger eller verdier praksis kan være bygd på, og at dette gjøres i fellesskap (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Felles refleksjon åpner for nye innfallsvinkler og andre forståelser. Når slike forståelser blir synlige, vil de kunne bidra til grunnleggende endringer i barnehagens praksis.

Når meningsskaping innebærer prosesser med dialog, verdiavklaring og kritisk refleksjon er det sentralt å være bevisst dette refleksjonsperspektivet. Kjernen i bevisstheten om kritisk refleksjon ligger slik jeg ser det i at uten refleksjon blir handlingen man gjør lett instrumentalistisk. Det kan føre til lite utnyttelse av de ressursene som ligger i menneskene som aktive deltakere i prosessen, relasjonen og dialogen. Skal den kritiske refleksjonen ivaretas forutsetter det at man ikke er ute etter å finne en sannhet, men at vi er opptatt av å skape mening sammen med andre. Å skape mening handler om en tilnærming som tar hensyn til og ser betydningen av det menneskelige mangfold og det som skjer mellom mennesker.

Foucault hevder at i alle relasjoner er det makt, og voksne vil alltid være i en maktposisjon overfor barn (Gustavsson, 2000; Rønbeck & Germeten, 2012). Barn er i en utsatt posisjon i forhold til de voksne i barnehagen. Vi må diskutere det forholdet barn står i i samspillet med voksne slik at de kan stå frem som likeverdige subjekter (Dahlberg et al., 2002; Rønbeck & Germeten, 2012). Det samme gjelder i forholdet mellom veileder og veisøker i veiledning. En må være bevisst på at konstruksjoner alltid innebærer makt. Enten det er i relasjoner mellom mennesker eller i forhold til pedagogiske tradisjoner. Det vil være sentralt å finne toleranse for andre sin måte å tenke og forstå praksis på. Meningsskaping er på denne måten også avhengig av hvilket rom og mulighet som gis dialogen.

*«Meningsskapning krever meget presise, krevende og offentlige betingelser som skaper en interaktiv og dialogisk prosess der fordommer, egeninteresse og ubekreftede antakelser, med de forvrengningene og begrensende synsvinkler dette skaper, vil bli konfrontert og utfordret» (Dahlberg et al., 2002, s. 165).*

Dette betyr slik jeg ser det at man i arbeid med meningsskapning må ha en kontinuerlig og kritisk refleksjon om hva som utgjør den «gode» barnehage med den kvaliteten man ønsker. Dette bør gjøres i dialog med andre. I denne forbindelse støtter jeg meg til dette sitatet:

*«Hensikten er å studere og skape mening ut fra faktisk praksis, idet man ser at det faktisk kan finnes mange meninger eller forståelsesmåter, ikke å forsøke å redusere det som foregår, slik at det passer med fastlagte kriterier i ulike kategorier» (Dahlberg et al., 2002, s. 167).*

Dialog er også et kjennetegn ved veiledning. Jeg mener at dersom denne dialogen skal bli av god kvalitet henger dette sammen med mulighet til meningsskapning. Hvis man vil få til dette med barn er det sentralt å få til dette i veiledning og pedagogisk arbeid med voksne. Hva er det som kan bidra til meningsskapning i veiledning? I min jobb som pedagogisk leder i barnehagen har jeg mange ganger stått overfor utfordringer i veiledning. Jeg har i mitt begynnende arbeid med veiledning vært opplært i og prega av Handal og Lauvås sin veiledningstradisjon, og den har i mange sammenhenger vært god. Jeg har nok allikevel i dette arbeidet vært bundet til veiledningens hvordan. Det har vært vanskelig som veileder å gi veisøker mulighet for å skape mening. Jeg har erfart at i veiledning kan det være vanskelig for veisøker å sette ord på det de tenker, mener, vise sin forståelse, og gjennom dette å skape mening. Dette er den sosialkonstruktivistiske grunnide. Dette viser seg også i informantenes svar, noe jeg kommer tilbake til.

## 2.3 Veiledning

Hva er egentlig veiledning? Å gi en definisjon av veiledning er ingen enkel oppgave. Begrepet blir i dag brukt som en fellesbetegnelse innen mange formål, både utdanning, kompetanseutvikling, problemløsning, selvutvikling, og inngår i en rekke modeller som refleksjonsveiledning, coaching, mentoring og mesterlære (Bjerkholt, 2013; Brekke & Søndena, 2009; Skagen, 2004).

Uklarheten som hersker har trolig bakgrunn i at veiledning fungerer som et samlebegrep og at begrepet blir brukt i stadig flere og ulike kontekster (Skagen, 2004). Veiledning med

fokus på profesjonsutdanninger og på profesjonsfelt (heretter profesjonsveiledning) er et komplekst område som skal tjene ulike og til tider motstridende interesser. Prosjektet veiledning og utvikling av pedagogisk autoritet som jeg er en del av har sitt utspring i en slik kompleks overordnet forståelse. Disse interessene kan blant annet innebære at man har ulike forståelse av i hvilken grad veiledningen åpner for profesjonssosialisering. Åpner den på den ene siden for tilpassing til eksisterende kultur, eller åpner den for endring og utvikling av eksisterende kultur på den andre siden (Søndenå, 2013b).

Med utgangspunkt i selve ordet veiledning, kan det gi oss assosiasjoner om at noen leder en annen på veien eller noen som vandrer på en vei (Skagen, 2004). På nynorsk gir begrepet rettleiing enda klarere assosiasjoner til at her er en som vet hva som er rett og at det finnes en rett vei som noen kan ledes inn på.

Tankene og assosiasjonene mot noen som vandrer på en vei, leder mot noe sentralt i veiledningens faglige terminologi. Skagen (Skagen, 2004) bruker metaforen om at noen er på reise. Dette uttrykker noe sentralt ved veiledning, at her gjør både den som gir og den som mottar veiledning en indre reise for å lære (Skagen, 2004).

I rammeplanen for barnehager står det:

*«Barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse. Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De er også ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Styrers oppgave er å sørge for at de enkelte medarbeidere får ta i bruk sin kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).*

Denne formuleringen i rammeplanen kan peke mot at det ikke er noe klart skille mellom veiledning og rådgivning. I en slik veiledning kan det være vanskelig å utvikle en kritisk refleksjon (Søndenå, 2004).

For å beskrive de endringene som har skjedd innen veiledning både i norsk og internasjonal faglitteratur skiller Skagen mellom det han kaller direkte og indirekte veiledning. Han mener det har skjedd en overgang fra direkte til indirekte veiledning. I direkte er det ikke noe klart skille mellom veiledning og rådgivning. Veileder blir sett på som den kompetente. I den indirekte veiledningen anbefales en veileder som er mer tilbaketrukket og bestreber seg på symmetriske relasjoner i veiledningen, altså et likeverdig forhold mellom veileder og den eller de som veiledes (Skagen, 2004).

Med utgangspunkt i denne utviklingen, der man har gått i en retning av en mer indirekte måte å veilede på, kan man si at innen veiledning ønsker man å ha fokus på veisøkers egenutvikling, det er den som blir vektlagt. Man ønsker å gå bort fra asymmetriske, direkte tilnæringsmåter der råd blir oppfattet som god hjelp.

Det finnes ulike perspektiver på veiledning. Jeg støtter meg til et sosiokulturelt og konstruktivistisk perspektiv på veiledning, som bygger på tanken om at mennesket finner sin identitet gjennom å oppsøke sin omverden (Bjerkholt, 2013; Boge et al., 2009; Skagen, 2004). Det vil si at konteksten veiledningen foregår i er av betydning. Veiledning blir slik jeg forstår det en tilnærming for å fremme læring og meningsskaping.

Jeg vil i denne avhandlingen snakke om veiledning i vid forstand. Veiledning dreier seg da om en væremåte som ikke er avgrensa til en konkret veiledningssamtale der tid og sted er avtalt (Søndenå, 2013b). Det er i møtene og dialogene mellom mennesket og omverdenen at læring skjer. Her inngår flere stemmer som det er viktig å ivareta, både den personlige stemmen og stemmene som representerer den eksisterende kulturen. Dialogen er da av stor betydning og veiledning er først og fremst refleksjon over egen handling. Det handler om at meningsskaping kan skje i handlingen mellom de som er tilstede i felleskapet. Enten det dreier seg om det Bjerkholt (Bjerkholt, 2013) kaller integrert veiledning, som ser på veiledning som del av yrkesutøvelsen der man gjør andre oppgaver parallelt med veiledningen, eller særskilte veiledningssamtaler, der man er opptatt av at veiledningen skiller seg fysisk fra de andre oppgavene (Bjerkholt, 2013).

I et perspektiv som har fokus på dialogen vil faglige samtaler og andre former for direkte veiledning fort bli oppfattet som monologiske der veileder har det rette svaret. I denne type veiledning vil det være lite rom for å fremme veisøkers meningsskaping. Veisøker overtar tenke- eller handlemåter som er i tråd med det veileder står for. Dette innebærer at veisøkers stemme raskt kan bli borte. Det som i utgangspunktet var flerstemmig blir enstemmig. Det har også kommet kritikk mot symmetrisk veiledning som går på at veilederen lett blir utydelig og at den faglige autoriteten dermed forvitrer. Synet på veilederrollen varierer, men vektlegger man det dialogiske ved veiledning betyr det at veileder og veisøker utfyller eller forutsetter hverandre, veiledningen blir komplementær (Dysthe, 1996a; Skagen, 2004).

Det er mulig at Skagen nærmer seg hva som kjennetegner veiledning når han hevder at veiledning er kontekstfølsom og dialogisk. Kontekstfølsom vil si at «(...)veiledning søker samtale med de personene, den kulturen og de betingelsene som den møter», mens at

veiledningen er dialogisk betyr at den «(...)forutsetter samtale» (Skagen, 2004, s. 162). Disse dimensjonene blir sett på som en forutsetning for at resultatet skal bli en god veiledning der meningsskaping skjer, og understreker at både veileder og veisøker må bidra aktivt med sine individuelle variasjoner i dialogen (Skagen, 2004).

Jeg støtter meg til at veiledning først og fremst er refleksjon over egen handling. Det er også slik tiltaket «ny som lærer» praktiserer det. Målet med veiledning er da refleksjon over handling og en bevisstgjøring av det man begrunner sin praksis med. Søndena ser på refleksjon som en etisk kjerneverdi, og noe som må være til stede i veiledning (Søndena, 2009). Vi må være bevisste på at veiledningens hvordan, en forventning om en oppskrift, kan binde situasjonen.

Jeg vil i denne avhandlingen ikke gå dypere inn på veiledning som begrep eller de ulike rollene. Begrepet veiledning er komplekst. Det er vanskelig å finne en entydig definisjon på hva veiledning er. Min forståelse bygger allikevel på at veiledning skjer mellom personer der både veisøker og veileder kan utvikle sin egen kritiske refleksjon. Dette skal igjen bidra til meningsskaping, læring og utvikling. Det vil kunne skje meningsskaping, som også kan omtales som konstruktivisme i praksis.

Dette samsvarer med slik Skagen definerer veiledning som en «*dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng*» (Skagen, 2004, s. 19). Dysthe (Dysthe, 1996b) ser også dette som sentralt når hun skriver at dialogens vesen er «*å kome lenger i innsikt og forståing gjennom felles utforskning og ved å bruke andres tanker til å utvikle sine egne*» (Dysthe, 1996b, s. 114).

Jeg har i dette kapittelet diskutert begrepet kvalitet. Jeg har gjennom det fått frem to ulike aspekter eller syn ved begrepet. Strukturkvalitet og prosesskvalitet, eller kvalitet som meningsskaping. Videre har jeg sett på meningsskaping, undring og danning og ser at det er nære forbindelser mellom de. Videre har jeg redegjort for begrepet veiledning. Jeg mener det i kvalitetsdiskursen i barnehagen er en sammenheng mellom kvalitet i veiledning og arbeid mellom voksne, og kvalitet i voksnes pedagogiske arbeid med barn. God veiledning mellom voksne kan bidra til et meningsskapende arbeid med barn. Dette kan komme til uttrykk gjennom den voksnes pedagogisk autoritet som blant annet handler om å inneha en autoritet som er basert på verdier, kvalifiserte tanker, og at man har tillit og respekt for andre. Dette er viktig i veiledning og i direkte arbeid med barn, for å skape mening.

## 3 Metode

Som forskere kan vi innta ulike roller i forskningsprosessen. Jeg skal i denne delen av avhandlingen gjøre rede for vitenskapsteoretisk forankring og metodebruk i tilknytning til mitt masterprosjekt.

Det er noen forskjeller på metodologi og metode. Metodologi defineres som «*Læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 324). Metodologi kan også sies å være vitenskap og metodebruk, mens metode ofte beskrives som fremgangsmåten, eller et middel man bruker for å komme frem til ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009; Vedeler, 2000). Hvilken forskningsmetode man velger er basert på problemstillingen og hvilke informanter man søker informasjon fra. Det er sentralt at metoden er velegnet for å få svar på det forskeren lurer på.

Med en tilnærming som bygger en konstruktivistisk og sosiokulturell forståelse er kvalitativt forskningsdesign nærliggende. Kvalitativ forskning er forankret i det Østerud kaller et konstruktivistisk paradigme (Østerud, 1998). Forskeren har en aktiv rolle i denne metoden. Beskrivelsene er fyldige og forskeren forsøker å gå i dybden på et smalt felt (Creswell, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.1 Valg av vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitative metoder bygger på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning, fenomenologi og hermeneutikk (Malterud, 2003). Jeg velger i denne avhandlingen kort å presentere disse tradisjonene da de påvirker mine perspektiver. Jeg vil samtidig si at disse to vitenskapsteoriene er komplekse og omfattende, og at det derfor blir vanskelig å gi uttrykk for dem i sin helhet. Det er heller ikke slik at denne avhandlingen eksplisitt står i en fenomenologisk eller hermeneutisk tradisjon, men siden jeg på bakgrunn av min forforståelse vil se på og tolke fenomenet meningsskapning i veiledning, er det nærliggende å støtte seg til denne vitenskapelige tilnærmingen.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien som filosofi ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Husserl var mest opptatt av å forstå kunnskapen, dens natur og vilkår. Det var ikke primært å studere empiriske fenomener som var Husserls hovedinteresse, men å øke bevisstheten og den

måten fenomenene påvirker bevisstheten vår på. For Husserl omfattet det også menneskers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fenomenologien har ulike retninger, men felles for dem alle er et utgangspunkt i en livsverden, den verden vi erfarer og opplever i vårt liv.

Fenomenologi i forhold til kvalitativ forskning viser også til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiver. Man ønsker å beskrive verden slik den oppleves av informantene, på bakgrunn av en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologiske forskere spør etter «meningen» i et fenomen, med utgangspunkt i en oppfatning om at viktige sannheter om virkeligheten bygger på menneskers levde erfaringer.

Slik jeg ser det samsvarer dette godt med perspektivet for denne studien. Utgangspunktet for denne studien har vært å se begrepene pedagogisk autoritet og meningsskaping i konteksten veiledning, men med fokus på informantenes egne opplevde erfaringer og perspektiver på hva som bidrar til meningsskaping i veiledning. Det handler om hva som trer frem og viser seg.

### 3.1.2 Hermeneutikk

I følge Malterud hører de kvalitative metodene hjemme i en hermeneutisk erkjennelsestradisjon (Malterud, 2003, s. 50). Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst. Selve ordstammen finner en igjen i gudenavnet «Hermes», som var budbringer mellom guder og mennesker. Det er knyttet til forståelse og fortolkning, og kan sees som en reaksjon på naturvitenskapenes enerett på metode i vitenskapelig sammenheng, idet den avviser tesen om alle vitenskapers prinsipielle likhet. I hermeneutikken står tolkning av tekst sentralt, og historisk sett startet denne tradisjonen med tolkning av bibeltekster, men hermeneutikken har etter hvert både utviklet seg og fått et videre virkefelt (Gilje & Grimen, 1995; Malterud, 2003; Thornquist, 2003).

Den moderne hermeneutikken utviklet seg fra den eksistensfilosofiske retningen av fenomenologien. Hans-Georg Gadamer er en av de mest innflytelsesrike hermeneutikerne og i 1960 gav han ut sitt filosofiske hovedverk, *Sannhet og metode*.

Gadamer beskriver den hermeneutiske sirkel, som innebærer prinsipp om kontinuerlige frem- og tilbake prosesser, der man skal forstå helheten ut fra deler og deler ut fra helheten (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). På denne måten blir mening og forståelse til

ved at man tolker deler i en helhet, for så ut fra fortolkningen av disse delene å sette de sammen igjen til ny forståelse av helheten. Denne hermeneutiske sirkelen er kanskje det viktigste begrepet innen hermeneutikken. Den peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og sammenhengen eller konteksten det fortolkes i (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009).

Fortolkning består altså av de stadige bevegelsene mellom helhet og deler, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse, og mellom det vi skal fortolke og konteksten det fortolkes i. I fortolkningen er disse aspektene avhengig av hverandre. Dette gjør også at fortolkninger alltid blir begrunnet ved å vise til andre fortolkninger, i en sirkel som det ikke er noen vei ut av (Gilje & Grimen, 1995).

Innenfor både fenomenologien og hermeneutikken finnes det ulike grener. Subjektet står i fokus både innenfor fenomenologien og hermeneutikken. Gjennom dette har de en naturlig forbindelse til hverandre. *«Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening»* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33).

Samfunnsforskere må i tillegg forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv, jamfør Giddens begrep «dobbel hermeneutikk». Forskeren må sette seg inn i tidligere fortolkninger når forskere skal forstå og forklare et fenomen. De må fortolke en allerede fortolket virkelighet (Grimen, 2004; Grønmo, 2004; Thagaard, 2009). Dette kan sees i sammenheng med min forforståelse, noe jeg skal komme tilbake til.

## 3.2 Min rolle som forsker

Jeg går på ingen måte inn i dette arbeidet med blindhet. Jeg studerer pedagogikk, har min erfaring og har derfor med meg en forforståelse. I motsetning til kvantitativ forskning som er basert på spørreskjemaer og statistikk bringer kvalitative forskningsmetoder forskeren nærmere de personene som bidrar i forskningsprosjektet. Ved kvalitativ forskning er nærhet til feltet en forutsetning, men dette forutsetter en bevissthet hos forskeren om å være kritisk og vurdere de etiske og vitenskapelige utfordringene man møter, samtidig som man forholder seg analytisk til dataene (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Forforståelsen spiller en rolle underveis i hele forskningsprosessen, både underveis i datainnsamlingen, i analysen og når innsikten presenteres for andre (Malterud, 2003).



Med hensyn til min forforståelse, hadde informantene noen opplevelser og erfaringen med veiledning. Dette fordi de gikk på videreutdanning i veiledning. Samtidig hadde jeg en forventning om at informantene både var forskjellige, hadde ulik bakgrunn, ulik alder og kjønn. Jeg hadde noe bakgrunnsinformasjon om informantene, men i denne avhandlingen forholder jeg meg til at informantene er pedagoger og veiledere i en pedagogisk institusjon.

Dette betyr at jeg i mitt arbeid må ha en bevissthet omkring hva som er min forforståelse. Jeg må oppsøke fenomenene, for så å reflektere over de nye opplysningene jeg får som vil forandre min forståelse. Jeg må ut å innhente data om hva som kan bidra til meningsskaping i veiledning, slik at jeg med utgangspunkt i min forforståelse kan se om det er noe nytt som trer frem. En bevissthet om hvordan man påvirker forskningsprosessen og en synliggjøring av påvirkningen er derfor sentral.

### 3.3 Intervju som metode

Jeg vil nå presentere metoden, utvalget og hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen. Videre gir jeg noen etiske betraktninger før jeg beskriver noen refleksjoner knyttet til validitet og reliabilitet.

Intervjuer utgjør det empiriske materialet i denne studien. Et forskningsintervju er en samtale der intervjueren bestemmer innhold og form, og har et mål for samtalen. Intervju er da en samtale med et mål (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne studien er en del av et større prosjekt så i det følgende vil derfor perspektivet på det jeg skriver noen ganger gå fra jeg til vi. Ut ifra hva vi skal undersøke vil vi bruke det kvalitative semistrukturerte livsverdensintervju. Med dette menes at vi har en mening med hva intervjuet skal handle om, og noen spørsmål vi ønsker å stille, men vi er samtidig åpne for å gå i dybden på, og følge opp interessante emner og områder som dukker opp underveis. Vi har kunnskap om temaet vi stiller spørsmål rundt, men ønsker også å ta informantens perspektiver. Kvale og Brinkmann mener «*det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Det handler om å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolking av beskrevne fenomen. Forskningsintervjuene er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler.

Vi ønsker å ta del i informantenes livsverden, slik at jeg med utgangspunkt i det kan fortolke betydningen. Disse intervjuene skal foregå individuelt. En styrke ved å bruke kvalitativt intervju er at undersøkelsessituasjonen ligger veldig nær opp til

hverdagssituasjonen og samtalen (Kleven, Hjørdemaal, & Tveit, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Tidligere i oppgaven redegjør jeg for et vitenskapssyn basert på en konstruktivistisk forståelse. Dette ligger også til grunn i mitt møte med informantene i intervjuene. Mening og kunnskap konstrueres i samtalene og i interaksjonen mellom meg som intervjuer og informanten.

Kvale og Brinkmann vektlegger også denne interaksjonen mellom forsker og informant. Kvalitative intervjuer er interaktive prosesser hvor informanter og forsker produserer kunnskap sammen. De peker samtidig på at det også vil foreligge et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen. Forskeren har med seg vitenskapelig kompetanse inn i intervjusituasjonen. Denne kompetansen og kunnskapen kan være med på å påvirke hva forskeren ser etter, eller på den andre siden og kanskje enda viktigere; hva hun ikke ser etter og er oppmerksom på. I det videre arbeidet kan dette få konsekvenser for tolkningen av informantens utsagn. Som utgangspunkt bør forskeren bestrebe å ta informantens perspektiv. I relasjonen mellom informant og intervjuer er intervjueren ekspert i situasjonen. Det er forskeren som setter dagsorden og vet fremgangsmåten, men informantene eier sin egen kunnskap og virkelighetsforståelse. Sett ifra dette perspektivet er informantene de mektige i selve intervjusituasjonen. Det er informantene som eier den verden forskeren vil ha innblikk i, og ikke omvendt. De er gjensidig avhengig av hverandre. Kvale bruker videre metaforen om «(...)intervjueren som reisende underveis i et fjernt land, og han har mye å fortelle når han kommer hjem» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 67), og understreker at intervju og analyse sees på som faser i konstruksjon av kunnskap. Denne kunnskapsproduksjonen skjer i interaksjonen mellom intervjueren og informanten. Innenfor denne forståelsen er det grunnleggende materialet ikke lenger objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2009).

Innenfor samfunnsvitenskapene som pedagogikken er en del av har kvalitative intervjuer blitt benyttet i varierende grad, men er i senere tid blitt en vanlig og selvstendig forskningsmetode. Samfunnsvitenskapene har i større grad åpnet seg for bl.a fenomenologi og hermeneutikk (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.3.1 Utvalg

Vi har hatt ti informanter. Dette antallet ble valgt for å håndtere de innsamlede dataene på en forsvarlig måte innenfor tidsrammen av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi søkte informanter som var pedagoger og hadde kjennskap til veiledningsfeltet.

Informantene var lærere av alle slag som gikk på videreutdanning i veiledning. Jeg hadde samtidig en tanke om at informantene var forskjellige, hadde ulik erfaring og forskjellig alder. Utvalgs-kriteriene ble valgt for å sikre informanter med god kjennskap til problemstillingen.

Informantene ble rekruttert gjennom høgskolen i Telemark. Vi sendte en forespørsel om deltakelse og informasjon om prosjektet *veiledning og utvikling av pedagogisk autoritet*. Vi informerte blant annet om prosjektets hensikt og hvordan vi skulle gjennomføre intervjuet. Deltakerne til de individuelle intervjuene ble informert og gjort oppmerksomme på at intervjusituasjonen ville bli klart avgrenset i tid og rom. De ble også informert om at digital lydopptaker ville bli benyttet under intervjuene (se vedlegg 1). I forkant av intervjuene ble informert samtykke innhentet (se vedlegg 1). Tema for intervjuguiden ble også sendt på forhånd. Jeg vil skrive mer om dette under utarbeiding av intervjuguide.

Intervjupersonene blir videre i avhandlingen omtalt som henholdsvis A,B,C,D,E, F, G,H,I og J. Siden det var så skjev kjønnsfordeling har jeg valgt å ikke benevne informantene med navn.

### 3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

Som jeg skrev innledningsvis inngår min masteravhandling som en del i et større forskningsprosjekt ved høgskolen i Telemark som handler om veiledning og utvikling av pedagogisk autoritet. Gjennom dette arbeidet har vi utviklet en felles intervjuguide som ivaretar de ulike problemstillingene inn mot prosjektet. For å sikre rike og fyldige svar har den teoretiske referanserammen for prosjektet vært utgangspunktet for utarbeidingen av spørsmålene i intervjuguiden. Vi gjennomførte noen intervjuer hver som dannet et felles datagrunnlag for videre individuell bearbeiding. Forskningsintervjuet hadde en semistrukturert karakter. I forkant ble det sendt ut informasjon om innholdet i intervjuguiden til informantene (se vedlegg 2). Det ble videre utarbeidet en intervjuguide som ble brukt under gjennomføringen av intervjuene (se vedlegg 3). Intervjuguiden inneholdt forslag til oppfølgings-spørsmål som kunne stilles til informantene. Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009) påpeker at mengden data som blir produsert i

løpet av intervjuet, avhenger av forskers ferdigheter og personlige vurdering i forhold til det å stille spørsmål. Det ble derfor brukt mye tid til forberedelser i forkant av intervjuene, for å være best mulig i stand til å skape en intervjusituasjon som la til rette for gode data.

Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147-149) lister opp en rekke ulike typer spørsmål som forskeren kan benytte under intervjuet. Disse kalles introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående, spesifiserende, direkte, indirekte, strukturerende og fortolkende spørsmål. Dessuten utheves taushet fra intervjuerens side som et virkemiddel for å få informanten til å utdype nærmere hva han eller hun mener.

I forkant av intervjuene gjennomførte vi et prøveintervju mellom veilederen vår og en annen lærer ved høgsolen Telemark. Dette filmet vi og gikk grundig igjennom spørsmålene for å bearbeide og ivareta ulike perspektiver i intervjuet. Disse erfaringene ble brukt til å justere og korrigere intervjuguiden slik at den skulle bli et bedre produkt. Det var viktig for oss å stille spørsmålene på en slik måte at de ikke var manipulerende, ledende eller at de lukket samtalen. Vi ønsket at spørsmålstillingen skulle være åpen, slik at vi fikk beskrivende og utfyllende svar. Samtidig ønsket vi å stille spørsmål som ivaretok ulike perspektiver i samtalen, dette for at svarene ikke skulle bli for ensformige. I dette arbeidet var det sentralt for oss å forenkle vanskelige spørsmål uten at de mistet sin betydning. Hensikten var at det ble klare spørsmål som informantene kunne forstå (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Videre gjennomførte vi også prøveintervju på hverandre i gruppa. Jeg øvde meg i tillegg på en kollega i barnehagen der jeg jobber. Dette ga meg trygghet i rollen som intervjuer. Disse forberedelsene lærte meg at å skape ro var viktig. Videre var det lurt at jeg som intervjuer ikke inntok en belærende posisjon. Jeg erfarte også at for å få de mest utfyllende svarene var det sentralt at informanten fikk være ekspert på sin livsverden, og at jeg la min forståelse tilside. Jeg erfarte også at jeg kunne dra nytte av min kunnskap om veiledning og veiledningspraksis under intervjuet. Under prøveintervjuene fikk jeg også testet lydopptaker, intervjuguide med oppfølgingsspørsmål, samt trent meg på å gjennomføre et kvalitativt intervju. Jeg fikk en progresjon som intervjuer.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Å møte godt forberedt til intervjuet er av stor betydning. Jo bedre forberedt man er, desto høyere kvalitet får kunnskapen som produseres i intervjusamspillet. Etterbehandlingen av intervjuene blir også lettere (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når jeg startet selve intervjuet repeterte jeg i korthet hensikten med og tema for intervjuet for informantene. Deretter informerte jeg og ba igjen om tillatelse til å bruke digital lydopptaker. Jeg minnet informanten på at hun/han hadde mulighet til å trekke seg fra intervjuet når enn de måtte ønske, og at alt da ville bli slettet. Jeg sa også at de ville få tilgang til avhandlingen når den er ferdig og bestått.

Som jeg tidligere har nevnt er det viktig å skape en intervjusituasjon der informanten opplever det trygt å dele av sine erfaringer. Tidligere arbeidserfaringer i møte med mennesker i ulike livssituasjoner gav meg trygghet til å møte informantene med åpenhet, engasjement og faglig nysgjerrighet. Ved hjelp av aktiv lytting ble det vist interesse for det informanten fortalte. Dette ble gjort gjennom bekreftende kroppsspråk og små ord som mm, og ja. Slike holdninger samsvarer med det flere hevder er viktig i intervjusituasjonen. Intervjuer må ha evne til å vise en genuin interesse for det informanten forteller, både i måten det spørres og lyttes på (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

I samsvar med Dalen (Dalen, 2011) og Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009) sine anbefalinger for utforming av intervjuguide besto intervjuguiden av sentrale tema med aktuelle spørsmål, som ble stilt etter behov i løpet av intervjuet.

Det ble holdt ti individuelle intervjuer der den enkelte i prosjektgruppa holdt to intervjuer hver.

Intervjuene ble gjennomført i høgskolens lokaler der informantene fikk sin utdanning. I følge Thagaard (Thagaard, 2009) er stedet intervjuene holdes av betydning. Det er viktig med gode omgivelser, og i dette tilfellet var det heller ingen som «eide» stedet og vi var på nøytral grunn.

Det er viktig å formulere spørsmål slik at de er lette å forstå, samtidig som de beholder det faglige innholdet sitt. Måten spørsmålene stilles på kan være med på å holde samtalen i gang og skape en positiv interaksjon mellom intervjuer og informant.

Under intervjuet kom jeg med oppfølgingsspørsmål i tillegg til den semistrukturerte intervjuguiden. Det var spørsmål som: det var interessant; kan du beskrive det nærmere, hva tenkte du/følte du da, hvordan tror du den andre opplevde situasjonen, kan du si noe mer om det, hva mener du med akkurat det, kan du gi et eksempel? På denne måten fikk vi gått i dybden og jeg fikk tak i informantenes tanker og følelser rundt fenomenet. Samtidig fikk jeg bekreftet eller avkreftet om jeg oppfattet svarene riktig.

### 3.3.4 Etske betraktninger

Å være i et forskningsintervju vil også si å stå i mange ulike etiske utfordringer. «*Den kunnskap som kommer ut av slik forskning, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 34). Når en gjør undersøkelser i forbindelse med en studie er det viktig å ta stilling til de etiske forholdene. Dette handler om hvilke spørsmål man som forsker stiller, hvilke metoder man bruker og om hvilket forhold man har til alle som deltar i undersøkelsen. Det handler om å søke kunnskap og sannhet (Kvale & Brinkmann, 2009). En må sikre deltakernes anonymitet gjennom hele prosessen.

Som jeg har skrevet tidligere fikk alle informantene informasjon om studien og ble forberedt på hva de ville bli spurt om i forkant. Det ble også innhentet samtykke fra alle i forkant av intervjuene og de ble minnet om retten til å trekke seg på et hvert tidspunkt ved oppstart av intervjuet. Prosjektet er meldt inn til og godkjent av personvernet for forskning, NSD- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 4).

Det er hensiktsmessig å legge til rette for og ha en bevissthet om å skape en åpen og fortrolig stemning under intervjuet. Man skal samtidig opprettholde en profesjonell distanse slik at informanten ikke kommer med uttalelser som den i ettertid ønsker å ta tilbake, fordi det blir for personlig. Det er også viktig at man som forsker ikke går inn i en rolle der man mister forskerrollen. Jeg vil bestrebe å ikke legge føringer, men stille åpne spørsmål, lytte aktivt til svarene, og skape rom for pauser der jeg venter slik at informanten får tid til å tenke og komme med mest mulig utfyllende svar ut fra sitt perspektiv. Dette har jeg etter beste evne forsøkt å ivareta i tråd med Kvale og Brinkmann sine anbefalinger (Kvale & Brinkmann, 2009).

En belastning som påføres informanten er bruk av hans/hennes tid, og denne bruken må sees i lys av hva en forventer å få igjen (Kvale & Brinkmann, 2009). Den dagen vi gjennomførte intervjuene hadde klassen som informantene går i undervisning. Før intervjuene startet gjennomførte leder for prosjektet, Kari Søndena en forelesning for klassen. Jeg opplevde at dette var noe denne klassen satte stor pris på. En annen positiv konsekvens er at informantene får snakket om sitt arbeid, sine tanker og følelser rundt det. Jeg gjorde mitt ytterste for å prøve å forstå informanten. Hun/han fikk bekreftelse på egne opplevelser. Det kan gi en god følelse å bli lyttet til.

### 3.3.5 Validitet og reliabilitet

Hensikten med forskning er å gi argumenter ekstra tyngde. Det er imidlertid ulike holdninger man kan møte i forskning. På den ene siden kan man møte holdninger som ser på forskning som udiskutable sannheter, mens på den andre siden er det holdninger som hevder at forskningsresultatene ikke sier noe mer enn det forskeren selv vil ha svar på (Kleven et al., 2011).

I forskningssammenheng er det derfor sentralt å drøfte og diskutere gyldighet og pålitelighet eller validitet og reliabilitet i forbindelse med forskning og forskningsresultater.

Begrepene validitet og reliabilitet er primært relatert til kvantitative studier. Østerud (Østerud, 1998) mener at det derfor er problematisk å tolke og bruke disse metodene i kvalitativ forskning, som er forankret i det han kaller et konstruktivistisk paradigme. Han mener begrepene trenger å rekonstrueres. Forskningshistorie viser at kvantitativ forskning i lang tid rådde grunnen. I dag stiller man seg åpen for betydningen av de kvalitative undersøkelsene også. Validitet- og reliabilitetsbegrepet har utviklet seg i tråd med utviklingen i forskningsfeltet (Østerud, 1998).

I kvalitative studier kan innholdet i disse begrepene ha en annen betydning. Det kan da være hensiktsmessig å bruke betegnelser som gyldighet, pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009; Østerud, 1998).

#### **Validitet**

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært opptatt av å legge til rette for en mest mulig valid gjennomføring. Det har vært mitt ansvar å utføre forskningsarbeidet på en forsvarlig måte. Jeg tar validitet og kvalitet seriøst. For å sikre validiteten, gyldigheten i alle ledd i prosessen har jeg stoppet opp og reflektert over ulike måter å gjøre ting på underveis. Et forskningsprosjekt er valid hvis metoden måler det den er ment å måle (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studier er kriteriene for validitet fleksible. Det betyr at noe som passer for en studie, ikke passer så godt for en annen. Validitet handler om å sikre studiens gyldighet (Dalen, 2011). Dette betyr at en må beskrive datainnsamlingen og vise at en har bearbeidet datamaterialet på en skikkelig måte. Det fenomenologiske i studien er å få frem informantenes opplevelser, at man går dypt inn i

deres erfaringer. Hvordan stiller en spørsmålene i intervjuet? Hvordan er utvalget gjort og er utvalget relevant for å kunne gi svar på problemstilling?

Det hermeneutiske i studien er de tolkningene man gjør. Det er ikke noe som er rett eller galt. En skal se informantens tolkninger i lys av teori og forsøke å forstå sammenhengene. Deler hjelper oss å se helheten og helheten hjelper oss å se delene. Det er sentralt å være kritisk til tolkninger og valg hele tiden (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Sentralt i dette arbeidet er det å følge analysen slik jeg har beskrevet den. For å sikre informantenes beskrivelser har jeg valgt å bruke lydopptaker. Deretter ble datamaterialet transkribert. Bruk av lydopptaker kan være av betydning for ivareta validiteten i undersøkelsen. Fordelen med dette er at intervjuene kan skrives ut ordrett etterpå, mens en ulempe er at det kan virke forstyrrende i intervjusituasjonen. Den non-verbale kommunikasjonen under intervjuet kommer heller ikke med på båndet. At non-verbal kommunikasjon påvirker intervjusituasjonen, kan dette eksempelet være med på å illustrere.

*«Hva er det som styrer deg i veiledningen?»*

(Stille)

*«Mener du hva som driver veiledningen fremover?»*

(Stille)

*«Fortell meg litt om hva du tenkte nettopp nå».*

Her fremgår det med andre ord av selve intervjusamtalen at det foregår non-verbal kommunikasjon, fordi intervjuer sjekker ut sin forståelse. Dette skjer ikke i alle sammenhenger. Dette utgjør dermed en begrensning i de transkriberte intervjuene som eksplisitt gjengir auditivt innhold, og til en viss grad implisitt formidler stemmebruk, men i liten grad tar hensyn til visuelt kroppsspråk.

For å sikre validiteten analyserte jeg først intervjuene hver for seg for så å se på sammenhenger og helheten. Informantene sine erfaringer og beskrivelser er knyttet opp til den enkelte, og fenomenet er derfor gyldig for det utvalget som er undersøkt. En god validitet er avhengig av en god reliabilitet i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009).



## Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om funnene i forskningsprosessen kan «reproduseres» ved en senere anledning av andre forskere (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale (Kvale & Brinkmann, 2009) sier at reliabilitet har med forskningens konsistens å gjøre. En skal sikre påliteligheten av det informantene sier. For å sikre dette ble de ulike leddene i forskningsprosessen beskrevet så nøyaktig som mulig. Det kan samtidig være viktig å reflektere over om det er mulig å gjenta dette prosjektet og finne de samme resultatene. Det tror jeg vil bli vanskelig. Dette kan blant annet relateres til at dette er en eksplorativ studie der deler av veien har blitt til underveis. Dette skal jeg komme tilbake til senere i avhandlingen. Med tanke på denne forskningsprosessen kommer dette f.eks til syne ved varierende bruk av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg holdt meg til intervjuguiden og var opptatt av å ikke stille ledende spørsmål. Jeg har gjort rede for selve prosedyren i analysen i metoddelen. I resultatdelen har jeg valgt å ta frem eksempler og sitater fra det transkriberte materialet. En kan ikke generalisere denne studiens resultater, men se den i lys av en teoretisk overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009; Østerud, 1998). Det er likevel en sannsynlighet at deltakernes erfaringer, og analysen og funnene i studien kan være en støtte for andre pedagoger i deres arbeid i barnehagen.

Det har blitt reflektert over om ulike faktorer i forskningsprosjektet kan ha påvirket hva informantene fortalte (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble forsøkt å skape en intervjusituasjon der informantene opplevde det trygt å dele erfaringene de hadde med veiledning. Dette fikk vi tilbakemelding på at vi greide. Noen av informantene gav imidlertid uttrykk for at noen av spørsmålene kunne være litt vanskelige å forstå og svare på. Når jeg stilte spørsmålet: «*Kan du si noe om balansen mellom pedagogisk autoritet og negativ makt?*», opplevde jeg at informantene blei usikker på hva spørsmålet betydde. Jeg begynte å forklare uten at det ble noe klarere for informantene. Jeg førte han inn på et dårlig spor ved å stille dårlige og utydelige oppfølgingsspørsmål. Vi fikk imidlertid tilbakemelding på at bruk av lydopptaker føltes greit og naturlig.

Metoden, utvalget og fremgangsmåten er beskrevet og refleksjoner knyttet til etikk, validitet og reliabilitet er presentert. I planleggingen av en studie er det en utfordring å lage et forskningsdesign som skal gi informasjon om det temaet eller de fenomener du ønsker. Jeg opplever de beskrivelser og refleksjoner jeg har gjort som relevante for det jeg signaliserer i problemstillingen; *Hvordan kan vi arbeide med meningsskaping i veiledning?* I neste kapittel vil analysen bli presentert.

## 4 Analyse

Analyse og fortolkning betegner den fasen i forskningsprosessen hvor man konstruerer svar på spørsmålene. «*Formålet med analysen er å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem forutantakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 197 og 198).

Mine analysespørsmål har vært styrende i den videre analysen. Jeg jobbet frem analysespørsmålene mine i en slags «mellomposisjon» mellom teori og innhenting av data. På den ene siden valgte jeg spørsmål utfra den valgte teorien, hva kan denne teorien si noe om? På den andre siden valgte jeg spørsmål ut fra hva som «trådde» frem i intervjuene, hva som gikk igjen. Problemstillingen min var også et utgangspunkt for å utarbeide analysespørsmålene. Med utgangspunkt i analysespørsmålene laget jeg kategorier som kunne hjelpe meg med å få svar på problemstillingen. Analysespørsmålene er:

*Hva skaper mening i veiledning?*

*Hva er det som mangler når veiledningen ikke gir mening?*

*Hvordan kommer undring som en del av den pedagogiske autoriteten til uttrykk i veiledning?*

Ved analysen av materialet har jeg valgt å støtte meg til Kvale og Brinkmann sine analysemetoder slik de beskrives i boka deres *det kvalitative forskningsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det første trinnet i Kvale og Brinkmann sin intervjuanalyse omhandler beskrivelser av informantenes livsverden. Her forteller de spontant hva de opplever og føler rundt emne. Det skjer liten tolkning og forklaring. Jeg har med utgangspunkt i spørsmålene i det semistrukturerte intervjuet lagt til rette for at informantene fikk fortelle fritt fra sin erfaring med veiledning. Det andre trinnet er når intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, mens de selv beskriver spontant. Jeg opplevde at informantene gav uttrykk for at de gjennom intervjuet kom på nye tanker i forhold til veiledning som de ikke hadde tenkt på før. Den ene informanten sa: «*Dette intervjuet er nesten som å få veiledning det*». I det tredje trinnet foretar intervjueren fortettinger og fortolkninger av meningen med det informanten sier i løpet av intervjuet, og sender denne meningen tilbake. Mot slutten av intervjuet når jeg gjør en oppsummering opplever jeg at slike fortettinger forekommer.

Dette bekreftes også av informantene. Vi fikk en dialog rundt temaet, noe også datamaterialet viser. I det fjerde trinnet blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren. I følge Kvale og Brinkmann er dette et viktig trinn i analysen. Her utvikles intervjuenes mening. Dette kan også gjøres sammen med andre. En må få oversikt over intervjuet, og det er sentralt å lese det flere ganger. Det er også viktig å være oppmerksom på hvordan dynamikken i intervjuet påvirker selve intervjuet, og markere spesielt interessante områder. I denne fasen foregår det koding av teksten. Det er en tidkrevende prosess der man skal notere alt av interesse. En skal se på språkbruk og pauser, tonefall, gjentakelser, latter, beskrivelser og innhold. I forhold til denne studien er det sentralt å være oppmerksom på at hvordan jeg opplever intervjuene jeg har utført selv, vil være forskjellig fra de jeg kun har lest den transkriberte teksten på. Til de intervjuene som er utført av andre enn meg, kan jeg stille spørsmål som f.eks hvorfor sier hun det? Jeg kan ikke besvare disse spørsmålene, men være åpen for mulige tolkninger. Jeg vil senere i dette kapittelet komme tilbake til hvordan jeg har arbeidet med dette trinnet.

Det femte trinnet til Kvale handler om gjenintervjuing. Et mulig sjette trinn vil være at intervjupersonen begynner å handle på bakgrunn av ny innsikt fra intervjuet. Disse trinnene forutsetter ikke nødvendigvis hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har ikke gjennomført trinn 5 og 6 da jeg har vurdert det til å være for omfattende og heller ikke nødvendig i forhold til denne undersøkelsen.

Jeg har også hentet inspirasjon til analysen fra Giorgis fenomenologiske analyse. Hensikten med Giorgis analysemodell er å videreutvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innen et bestemt felt. Giorgi anbefaler at analysen gjennomføres i fire trinn. I det første trinnet er hovedmålet å finne en helhetlig mening. Under trinn to prøver man å identifisere meningsbærende enheter, meningstetting. Det tredje trinnet er en refleksjonsprosess der man søker å forstå innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene. I det fjerde og siste trinnet knytter man de meningsbærende enhetene sammen så det blir til noen kategorier (Giorgi, 1985; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg vil senere i dette kapittelet belyse hvordan jeg har jobbet med meningstetting og utarbeiding av kategorier med inspirasjon fra Giorgi.

Målet når jeg analyserte har hele veien vært å få frem beskrivelser fra informantene som kan være med å gi mening, forståelse og kunnskap om deres erfaringer og opplevelser. Som jeg har skrevet tidligere er det viktig å løfte frem flere stemmer for å kunne forstå.

I følge Kvale (Kvale & Brinkmann, 2009) finnes det ingen magiske redskap for å avdekke skjulte meningsskatter, men han beskriver noen mer eller mindre vanlige trinn i intervjuanalysen. Siden formålet med kvalitative forskningsintervju er beskrivelser og tolkninger av intervjupersonens livsverden, kan man ha nytte av Kvale sine seks mulige trinn i analysen.

I metodekapitlet skriver jeg om det kvalitative semistrukturerte forskningsintervju som er benyttet i denne undersøkelsen. Denne intervjuformen er åpen og legger til rette for at informantene skal kunne snakke åpent ut fra et spørsmål. Jeg som intervjuer har samtidig prøvd å holde det til de ulike temaene uten for mange digresjoner. Spørsmålene var fokusert rundt temaet pedagogisk autoritet og veiledning. I mitt tilfelle handler det om meningsskaping. Jeg opplevde informantene som meget åpne og at de hadde et ønske om å bidra i undersøkelsen. I analyseprosessen av intervjuene har det derfor vært mange ulike temaer som stod frem som interessante. Jeg opplever at bidraget til informantene er av stor interesse, fordi det gjenspeiler hva den enkelte faktisk er opptatt av. Når jeg har analysert er det allikevel problemstillingen min som har dannet grunnlaget for koder og senere kategorier.

## 4.1 Fra tale til tekst

Med tillatelse fra deltakerne benyttet jeg digital lydopptaker under intervjuene. Kort tid etter intervjuene var gjennomført ble de transkribert.

Vi gjennomførte to intervjuer hver i gruppa, og transkripsjonene hver for oss. Det er ti intervjuer til sammen der jeg personlig har gjennomført to av disse. Jeg har da et datamateriale med 163 sider intervju jeg skal analysere. Intervju er en samtale mellom mennesker. Transkribering er i følge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009) å oversette fra en form til en annen, fra talespråk til skriftspråk. Jeg transkriberte ned intervjuene ordrett og noterte ned latter og andre ikke verbale utsagn. Det er flere ting som er sentralt å ha en forståelse for i transkribering og analysearbeidet. Dette er bl.a en forståelse for dialekt, situasjon og kontekst. Å transkribere et intervju av en ukjent informant med en annen dialekt en man selv, bør foregå med stor bevissthet. Det er også utfordrende å tolke pust, stønn, latter etc. Dette har jeg opplevd som spesielt utfordrende i de intervjuene jeg ikke selv har gjennomført. Tonefall, mimikk og kroppsspråk er også viktige elementer ved kommunikasjonen, og som må registreres på lik linje med verbalspråket. Dette er også områder som jeg føler jeg har best oversikt over i de intervjuene jeg gjennomførte selv. Fortolkningen fortsatte i transkripsjonsfasen, og her er

ofte den språklige fremstillingen oppstykket og usammenhengende. Ord gjentas og det er mye pauser. Dette kan tyde på at meningen bak det som blir sagt ikke alltid er like tydelig og lett å få frem.

## 4.2 Analyse og tolkning av tekst

I følge Thagaard (Thagaard, 2009) er tolkning og analyse to sider av samme prosess. Hun beskriver at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet. En kan ikke beskrive og kategorisere hendelsesforløpet uten å samtidig tillegge hendelsene mening. Jeg har under hele prosessen notert ned mine tolkninger og analyser. Jeg har også lest teori parallelt med analyse og tolkning av datamaterialet. Koding og kategorisering tydeliggjør tendenser i datamaterialet. Det neste trinnet er å tolke disse tendensene.

Ut i fra problemstillingen og intervjuguiden ligger det en teoretisk forforståelse til grunn. Den teoretiske forforståelsen vil også alltid prege analysearbeidet på en eller annen måte. Dette handler om den forforståelsen man har.

Det er sentralt å lese gjennom et og et intervju der en bestreber å ikke dra med seg temaene inn i analysen av neste intervju. Først må en se på de enkelte intervjuene hver for seg, for så å se på helheten og hva som kan tre frem og gå igjen.

Jeg har lest teksten flere ganger og sett etter temaer som trer frem. På den måten har datamaterialet økt fra den transkriberte teksten til også å inneholde koder. Videre har jeg arbeidet med å redusere volumet til datamaterialet og samtidig bevare kompleksiteten ved å finne sammenhenger og mønster gjennom koding og kategorisering. En skal identifisere tema som går igjen og se på hva som er det sentrale for hver informant. Deretter har jeg sett på sammenhenger mellom kodene som er fremtredende både i de enkelte delene, altså i det enkelte intervju, og i hele datamaterialet, med alle intervjuene i sin helhet. Temaer som trer frem kan vise til deltakernes egne uttalelser, men også forskerens analytiske tolkninger. En bør være både spesifikk og se på bredden. Bestrebe ikke bare å være beskrivende, men se på konkrete fremtredende tema. Deretter leter en etter sammenhenger og mønster mellom fremtredende tema. I arbeidet med å lese intervjuene støttet jeg meg til en del koder som etterhvert ble til kategorier. I starten var disse kategoriene mange. I det videre arbeidet har jeg jobbet frem noen hovedkategorier, der sammenfallende kategorier har blitt underkategorier (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Jeg har valgt å bruke fargekoder for å komme frem til mine kategorier. Jeg har utviklet et kart over hvordan jeg tror deltakerne tenker, for så å se på relasjoner mellom fremtredende temaer. Er det noe som danner sammenhenger og er det noe som viser motsetninger? Etter hvert fikk jeg noen temaer som sto frem og kunne knyttes til teksten i de transkriberte intervjuene. Kartet jeg fikk dannet en struktur for det videre arbeidet. På denne måten jobbet jeg meg gjennom intervjuene til alle informantene. Det gav meg en oversikt over fremtredende tema og undertema som jeg kunne eksemplifisere med sitater fra datamaterialet. Underveis så jeg på materialet fra forrige fase samtidig som jeg gikk tilbake til alle de transkriberte intervjuene. En må prioritere data, redusere og vurdere hva man vil ha med seg videre. Hva trer frem og hva er nyttig, en må se på hvordan noen tema kaster lys over andre tema og vurdere dem opp mot problemstillingen og teori. Til slutt hadde jeg et kart fra alle informantene med hovedkategorier og underkategorier der eksempler fra datamaterialet var gjengitt og jeg så alt på tvers av hverandre. Da kunne jeg se på mønster på tvers av alle informantene.

Under analyseprosessen så jeg etter hvert også mer og mer klart at jeg måtte utvide teorigrunnlaget. Å utvide teorigrunnlaget ser jeg som viktig for å kunne belyse og forstå betydningen det har for å åpne opp og at det gir en dimensjon til meningsskaping i veiledning.

Utgangspunktet mitt har vært at informantene har hatt noen opplevelser og erfaringer med veiledning siden de går på videreutdanning i pedagogisk veiledning. Gjennom intervjuene og lesing og analysing av intervjuene har jeg opplevd informantene som en svært sammensatt gruppe, med ulik bakgrunn og alder, og dette er en av grunnene til at det er et stort mangfold i datamaterialet. Noen virker svært reflekterte, mens andre igjen ikke helt har et bevisst forhold til det arbeidet de gjør.

Jeg opplevde også at spørsmålene i intervjuguiden til tider kunne være krevende, for eksempel spørsmålet: «*Kan du si noe om balansen mellom pedagogisk autoritet og negativ makt?*»

Samtidig opplevde jeg at spørsmålene i intervjuguiden var utformet på en slik måte at informantene ble utfordret til å reflektere rundt kvalitet og hva som kunne bidra til meningsskaping i veiledning.

Jeg har gjennom arbeidet mitt opplevd at svært mye av datamaterialet kan tolkes inn i ulike teoretiske rammer. Derfor har det ikke bare vært vanskelig å finne, men også å velge ut hovedkategorier og underkategorier.

Som gruppe har vi har hatt et abduktivt perspektiv på forskningen, men i enkelte faser har vi beveget oss over i både det induktive og deduktive perspektiv. Spørsmålene i intervjuguiden var for eksempel styrt av teori som skulle ivareta de ulike problemstillingene og den forforståelse vi hadde, altså en deduktiv tilnærming. Så har jeg analysert, tolket og kategorisert datamaterialet med åpent sinn og ikke prøvd å tilpasse det noen spesifikke teoretiske rammer, altså en induktiv tilnærming (Kleven et al., 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Denne studien har også vært eksplorativ, som innebærer at noe av veien blir til mens du går. Dette var jeg inne på tidligere i avhandlingen. Dette betyr ikke at man kan gjøre som man vil, men man må justere undersøkelsen utfra hva som trer frem og viser seg. Utforskningen er fleksibel og gir mulighet til å ta hensyn til uventede forhold. I en slik studie prøver man å identifisere nye sammenhenger (Thagaard, 2009).

Ved åpne semistrukturerte intervjuer vil det alltid være en fare for at spørsmålene er ledende. Informantene kan komme til å svare det de tror vi har lyst til å høre, eller det de tror vi er ute etter å få svar på. Jeg velger imidlertid å tro at det som ble sagt er ærlig, og støtter meg også til at på flere områder samsvarer informantenes informasjon. Samtidig må man ha et blikk for muligheten for at dette kan skje som en viktig del av forskningsprosessen.

## 5 Presentasjon av funn

Jeg vil nå presentere funnene mine etter analysen av de kvalitative forskningsintervjuene i ulike kategorier. Disse kategoriene vil i det neste kapittelet være utgangspunktet for diskusjon og drøfting.

I metodedelen ble kvalitativt forskningsintervju presentert som metode for å få svar på problemstillingen. I kapittelet om analyse redegjorde jeg for hvordan analysen av materialet skulle foregå. På bakgrunn av denne analysetilnærmingen kom jeg frem til hovedtrekkene i intervjuene, ved å se hvilke områder som gikk igjen.

Allerede under de første intervjuene begynte analysearbeidet mitt, da jeg opplevde at svarene fra intervjupersonene var sammenfallende omkring flere tema. Dette kom til syne gjennom informantenes direkte svar på mine spørsmål, og gjennom deres refleksjoner over egne svar og tanker i intervjuet.

Videre vil jeg beskrive og utdype de kategoriene som etter nøye vurderinger kom frem gjennom bearbeidingen og analysen av datamaterialet. Jeg vil kommentere funnene i form av sitater fra informantenes svar. Dette relateres til min problemstilling:

*Hvordan kan vi arbeide med meningsskaping i veiledning?*

### 5.1 Kategorier

Jeg har valgt følgende kategorier:

1. Dialog
2. Undring
3. Klokskap

Under hver av disse kategoriene har jeg i analysearbeidet jobbet med flere underkategorier. Jeg vil nå presentere noen sitater som representerer de ulike kategoriene.

Intervjupersonene blir, som beskrevet tidligere, omtalt som henholdsvis A,B,C,D,E, F, G,H,I og J



### 5.1.1 Kategori 1: Dialog

Materialet viser hvordan intervjupersonene betrakter viktigheten med å være i dialog med andre, både i forhold til egen og felles utvikling. Et fellestrekk i intervjuene er en interesse for andre mennesker, og en interesse for å kunne bidra til at de skal kunne utvikle seg.

*G: «Det er vel når eg har en gruppe som eg føler atte de, æææ tørr å si hva de mener, æææ, til de andre og meg. Og at eg føler at de har en tillit og at de har en tillit til hverandre, æææ. Og at der er lov å være uenig, ææ. Og at ein føler at ein har hatt en god samtale rett og slett. Da føler eg at eg har hatt ein god veiledningsøkt og ja, og vi kan godt ha vært uenig underveis, bare det har vært åpent og det har vært lov å si sine meninger».*

Utsagnet ovenfor er, etter min mening, et tydelig eksempel på dette. Intervjupersonen ser på samspillet og dialogen mellom menneskene som svært betydningsfullt. Informanten opplevde det som sentralt å være en del av et felleskap gjennom å ta del i andres tanker og refleksjoner.

Diskusjoner i dialogen fremkom i intervjuene som en annen indikasjon på kvalitet, utvikling og meningsskaping. G beskriver en situasjon hvor veileder og veisøker har ulike meninger i forhold til en situasjon, og at dette skapte refleksjon og læring. Dette kommer til uttrykk slik:

*G «Også var det en av studentene som var litt kritisk til den måten å gjøre det på, og som vi hadde en veldig god diskusjon i forhold til. Om hva som var hans synspunkt, ååå og hvilken teori som han mente at var, som grunnla hans synspunkt da. Og samtidig som eg kom med på en måte våre teorier og årsaker til at vi gjorde det på den den måten vi gjorde på. Vi var vel litt sånn uenig om hva som var den rette måten, men alle turte å komme med de argumentene. Fordi om vi ikke var helt enig til slutt så hadde vi en veldig god diskusjon på det da. Og da følte eg at vi hadde en bra samtale».*

### 5.1.2 Kategori 2: Undring

I møte med intervjuene opplevde jeg en felles oppfatning av at kvalitet i veiledningssammenheng var knyttet opp mot evnen til å stille de riktige og gode spørsmålene. Dette var en viktig veiledningskvalifikasjon. Flere trakk frem evnen til å lytte og stille gode spørsmål, samt viktigheten av å kunne se flere perspektiv som en styrke i veiledning. Dette kom også tydelig frem i datamaterialet når de fikk spørsmål om å beskrive en veiledningssituasjon der de følte seg vellykket. De har beskrevet at når de har

fått til en god veiledningssituasjon så har de en opplevelse av å ha bidratt til at andre har reflektert og fått trua på seg selv.

E: «Hvis jeg begynner å undre meg så har jeg stilt et spørsmål til meg selv så er det begynt en tankeprosess, og den tankeprosessen er, mener jeg, refleksjon. I det man lytter til spørsmålet så vil man begynne å reflektere. Ja jeg har jo ikke noen teorier på det (ler). Jeg tenker en filosofisk væremåte er et godt utgangspunkt for veiledning. Man sitter ikke med et fasittsvar, og en slik holdning vil forhåpentligvis smitte over på veisøker».

F: «Hvis du ikke kan undre så reflekterer du nesten ikke»

Tilsvarende utsagn kom også fra de andre og uttalelsene under bekrefter dette.

D: «Det å være ydmyk. Å det å lytte og ja. Ha et åpent sinn. Ikke være dømmende».

E: «De babler litt. Eh. Men underveis i den bablinga så forgår det et etter annet. Så ved at de får snakket seg ferdig så synes jeg av og til at de har veiledet seg selv. Jeg trenger av og til ikke si så mye. Men å stille kanskje litt. Å stille spørsmål som, som ikke er utfordrende, men som kanskje kan være med på å få frem hvorfor de gjør ting».

B: «Kvalitet er jo et vanskelig begrep og forklare det og. Og det handler jo litt om følelsen du sitter igjen med inni deg. Men du er jo på god vei tenker jeg når du har trygge rammer, tillit og ro. Du har tid nok til å dykke inn i den andre og får den andre til å reflektere å se ting litt i flere perspektiv».

### 5.1.3 Kategori 3: Klokskap

Som nevnt i metodedelen bygger intervjuguiden på relevant teori og ivaretar ulike problemstillinger inn mot prosjektet *veiledning og utvikling av pedagogisk autoritet*. Under spørsmål i tilknytning til blant annet temaene danning, kvalitet og kvalifikasjoner, viste intervjupersonene en felles oppfatning av at man måtte vite noe om, og ha kunnskap om veiledning, for å drive god veiledningssituasjon. De gav også uttrykk for at denne evnen til å drive god veiledning kunne knyttes opp mot trygghet og erfaring.

B: «Eh, så det er jo både erfaringer og teori som bidrar til at man utvikler seg. Å det er jo også noe av spenninga da, når man jobber med mennesker. Danning er jo ikke lett å beskrive da. Men det kommer nå opp på de fleste områder i alle fall i barnehagen. I utdanningen også er jo dette viktig. Danning og skikkethet. For mange er nok dette vanskelig, for det er jo et vidt begrep. For en ufaglært er nok det med oppdragelse mye

*mer håndfast. Å da vet man hvordan man skal gjøre, man har jo oppdratt egne barn. Men jeg tenker jo som førskolelærer og lærer så har du gått gjennom et utdanningsløp som er med på den dannelsesprosessen da».*

Min tolkning av dette sitatet er at B viser et behov for utvikling i rollen som veileder. Han vil både lære gjennom å få mer erfaring som veileder og gjennom påfyll av formell kunnskap.

Videre belyses denne kategorien gjennom følgende sitater:

*C: «Og da ønsker jeg også å få mer kompetanse. Bevisstgjøring er viktig».*

*I: «Jeg tror at som veileder så må jeg rett og slett lære mer om alt vil jeg vel si. Gå gjennom de ulike, altså finne metoder da kanskje. Ææææ, for å få veisøker til å reflektere, for det er noe man aldri kan, man kan ikke bli utlært på det tror jeg».*

*H: «Jeg trenger mer erfaring før jeg på en måte føler at jeg er veldig trygg i den rollen som veileder».*

Uttalelsene synliggjør at erfaring, bevissthet og kunnskap er sentralt i veiledning. Utsagnet fra H synliggjør at å ha trygghet på seg selv, virker inn på det å være en god veileder.

*D: « Jeg tenker at man innehar en kompetanse, som det er viktig. Spesielt i en veiledningssituasjon (For eksempel med nyutdanna) så tenker jeg at den veilederen som sitter der med den kompetansen, som den faktisk gjør, kan være et bidrag til den nyutdanna. Det å kunne tenke utvidet, gå på besøk i andres tanker, kunne reflektere, stille kritiske spørsmål. Gjøre den nyutdanna tryggere i den jobben som den har. Det tenker i hvert fall jeg er en del av det».*

Når man veileder handler det også om å være en god rollemodell overfor de andre hevder flere av informantene.

*C: «I det øyeblikket de ser på veiledning som en plikt, noe de må, så er det vanskeligere enn hvis du opplever at veisøker er genuint interessert i å være til stede».*

Ut fra dette viser intervjuene at det å ha forståelse for, og tid til både og sette seg inn i og gjennomføre veiledning er en sterk motivasjon som fører til kvalitet. Man må ha tid til å like det man gjør. Man må både bli verdsatt og føle mestring. Informantenes svar viser at veiledning mestrer man på en annen måte etter å ha fått kunnskap og erfaring på området.

## 5.2 Oppsummering av funnene

Som funnene viser er informantene opptatt av prosessene i veiledningen og ikke de strukturelle kriteriene. Informantene sine beskrivelser viser at det er en sammenheng mellom pedagogisk autoritet uttrykt med dialog, undring og klokskap og meningsskapning i veiledning.

Innledningsvis i dette kapitlet skrev jeg at flere kategorier har fremstått som tydelige gjennom analysearbeidet. De kategoriene jeg har valgt er de som ble synlige for meg på bakgrunn av problemstilling, teoriforankring og min forforståelse. Jeg er samtidig klar over at det i denne empirien er mye å ta av, og at andre områder hadde fått fokus dersom jeg hadde jobbet ut fra en annen teori og en annen problemstilling.

Nå i ettertid ser jeg hvor viktig forarbeidet har vært for å ivareta kvaliteten på datamaterialet. Gjennom en til tider krevende prosess ser jeg at arbeidet med alle delene i denne undersøkelsen har vært viktige for å få frem helheten.

Jeg vil i det neste kapitlet drøfte funnene og ser et behov for å utdype teorien.

## 6 Drøfting

Jeg skal i denne delen av avhandlingen drøfte funnene jeg har gjort i forhold til teorien jeg har presentert i kapittel 2. Denne teorien er utgangspunktet mitt for drøfting. Refleksjon gjennom hele prosessen har gjort at jeg har oppdaget nye sider ved datamaterialet som har påkrevd utfyllende teori.

Forskning kan oppfattes som en kumulativ prosess, som betyr at det jeg nå har forsket frem, springer ut av det andre har gjort før meg (Bø & Helle, 2008; Søndena, 2002). Dette er med på å danne utgangspunktet for mine refleksjoner og prege dem. Innenfor fenomenologi kan det vokse teori frem av empiri.

Jeg kan ikke garantere at deltakelse i veiledning gir meningsskaping. Hva kan da fremme og hva kan hemme meningsskapende prosesser i veiledning. Hva fremmer konstruktive måter å tenke i nye baner på?

Min tilnærming er:

*Hvordan kan vi arbeide med meningsskaping i veiledning?*

Hva innebærer det? Med utgangspunkt i kategoriene skal jeg drøfte dette. Kan dialog, undring og klokskap som en del av den pedagogiske autoriteten bidra til meningsskaping? Som jeg har skrevet tidligere omhandler pedagogisk autoritet å inneha en autoritet som er basert på verdier, kvalifiserte tanker, og at man har tillit og respekt for andre. Pedagogisk autoritet handler om å ha en positiv energi som innebærer det å makte, i motsetning til å føle avmakt. Kan fokus på dialog, undring og klokskap være med på å få andre til å makte? Kan dette være en måte å arbeide med meningsskaping i veiledning på?

### 6.1 Dialog og meningsskaping

Mitt inntrykk er at en kvalifikasjon for informantene er å ha evnen til å gjøre hverandre gode. På den ene siden er intervjupersonene opptatt av den enkeltes rolle som jeg har vist i presentasjon av funn. De viser at de er opptatt av den enkeltes ansvar, både veileder og veisøker, for å bidra til meningsskaping i veiledning.

Læring skjer inni det enkelte mennesket og mellom mennesker. Dette samsvarer med filosofen Bakhtins tanker om dialog, som jeg har skrevet om i teoridelen (Dysthe, 1996a;

Rommetveit, 1996). Dette kan hjelpe til med å forstå læreprosesser og hva som kan gi meningsskaping i veiledning. Å fremme en meningsskapende praksis handler om hva man konstruerer sammen i dialogen og samtalen.

I tråd med dialogisk forståelse tolker jeg det dithen at meningsskaping og meningsskapende praksis er kontekstsavhengig. Det er sentralt at man åpner opp og bestreber å ta avstand fra forforståelsen.

Som jeg tidligere har vært inne på kan Bakhtins bruk av begrepet kronotop være et bidrag til å studere innhold og prosesser i barnehagens indre liv i en kontekstuell sammenheng. Stiller man seg åpen til Bakhtins kronotopbegrep kan man bruke det i ulike sammenhenger. I veiledningssammenheng kan en bevissthet om at tid og rom nærmest smeltes sammen skape en dypere forståelse. Andre mennesker, gjerne mennesker som tenker litt annerledes enn oss selv, er våre beste hjelpere til å skape ny forståelse (Rommetveit, 1996). Man kan bruke Bakhtins kronotopbegrep for å kaste lys over hva som skaper mening i veiledning. En hendelse vil alltid være en samtidig hendelse, på den måten at når noe hender så vil meningen skapes i forhold til noe annet, en forandring i tid-*kronos* og rom-*topos*. Det handler om å utnytte potensialet i det dialogiske. Samspillet mellom menneskene får da stor betydning for meningsskaping. Sentralt er det da å ha vilje til å lytte og ha en respekt for det den andre sier. Når man jobber etter en slik praksis gis det mulighet for å se mennesker på nye måter. Stemmene utfordrer og påvirker hverandre. Bakhtins anliggende var at vi i enhver situasjon kan få en bedre forståelse når vi får frem motsetningene, det flerstemmige. Dette henger tett sammen med prosesskvalitet og det jeg legger i meningsskaping (Bachtin, 2008; Boge et al., 2009; Dysthe, 1996a; Dysthe et al., 2012; Ødegaard, 2007).

Den pedagogiske autoritetens hensikt er å utvikle andres kunnskap og autoritet samtidig som den virker tilbake på en selv. Det handler samtidig om å ikke miste seg selv og sin autoritet selv om man ønsker å lytte til og forstå andre. Det handler om å ivareta det flerstemmige. Som jeg skrev innledningsvis er det sentralt å ha en bevissthet om tradisjon og makt. Det er viktig at andre har tillit til den autoriteten man har. Denne autoriteten kan det ta tid å bygge opp. Dette handler om en faglig kunnskap samtidig som man møter mennesker på en respektfull og anerkjennende måte. Man må ha et ønske om å ville den andre vel. Jeg er opptatt av at vi ikke bare skal reprodusere kunnskap, men utvikle kunnskapen og den pedagogiske autoriteten.

For veileder blir kunsten da å stille spørsmål som får fram den utforskende refleksjonen. Denne holdningen har også en eksistensiell dimensjon. Innenfor det dialogiske paradigmet blir det å engasjere seg i dialog, stille spørsmål, lytte, svare og være enig eller uenig, oppfattet som selve det å leve (Dysthe, 1996a). Dialog er interaksjon der ytringer inviterer en mottaker til å komme et budskap aktivt i møte. Det vil si å prøve ut et innhold og skape sin egen versjon av det.

Å se på meningsskaping med utgangspunkt i Bakhtin handler om hele vår eksistens og at vi bærer med oss erfaringer fra andre gjennom dialog. Et møte mellom mennesker vil da også si et møte mellom ulike kronotoper, der det skjer en utveksling. Bevissthet om begrepet kan da være med på å hjelpe oss til å se det flerstemmige og hvordan disse møtene mellom ulike kronotoper kan påvirke og utvikle hverandre. Å åpne opp for ulike stemmer, lytte til dem og ta dem på alvor er sentralt for å leve et meningsfylt liv. På denne måten har dialogen en sentral plass både i veiledning og i meningsskaping. At man får anledning til å reflektere over sin egen praksis, gjør at man kan se på sin egen og andres praksis med et kritisk blikk. Det skjer en forandring i tid og rom.

## 6.2 Undring og meningsskaping

I undersøkelsen viser analysen at meningsskaping skjer når veisøker får tenke selv og der veiledningen bidrar til kritisk tenkning. Veiledningskvalifikasjoner er da knyttet opp mot evnen til å stille de riktige, åpne og gode spørsmålene. I teoridelen har jeg knyttet dette med å stille spørsmål som åpner opp for tenkning til bl.a undring, jeg ser evnen til undring i sammenheng med pedagogisk autoritet. Det er en del av den estetiske dimensjonen ved pedagogisk autoritet.

### 6.2.1 Den estetiske dimensjonen

Det finnes ingen enkel tolkning eller definisjon av begrepet estetikk. Det blir tolket forskjellig, og meningsinnholdet blir derfor forskjellig. Jeg vil i det følgende gjøre meg noen tanker om hva det kan innebære.

Barn har en estetisk innstilling til omverdenen som er preget av undring og en vilje til å la seg forføre til en lekende væremåte (Amundsen, 2011; Opdal, 2002).

Dette er en måte å være på, en estetisk innstilling, i en form for stemthet, grepethet, holdning eller innstilling til verden.

Estetikkbegrepet knytter vi ofte til kunst, men det viser også til en kunnskap vi får gjennom sansene. For Dorthe Jørgensen (2008) er den estetiske erfaringen ikke forbeholdt kunsten. Hun ser den estetiske erfaring som en erfaring av *immanent transcendent*, som innebærer at erfaringen med det du møter gir deg «noe mer». Dette gjelder om du opplever det du erfarer som noe stygt eller fint. Dette «mer» knytter Jørgensen til møte mellom sansing og reflekterende dømmekraft. Det handler om å kunne tenke utvida (Jørgensen, 2008).

Ordet estetikk ble første gang brukt av den tyske filosofen Aleksander G. Baumgarten i 1735. Estetikk kommer opprinnelig fra det greske *aisthesis*, og betegner både «læren om det skjønne» og «læren om den kunnskapen som kommer til oss gjennom sansene» (Amundsen, 2011).

For å belyse dette vil jeg komme med et eksempel. Ved oppstart av skolen denne høsten kjøpte jeg meg en «kaffiavtale» i kantina på skolen. Jeg fikk utdelt, en for meg, stygg, stålfarget kopp til 49 kroner. (Denne kunne jeg etterfylle for 5 kroner i stedet for at hver kopp koster 10 kroner). Det gikk noen uker og jeg var på vei til en ny dag på skolen. Jeg tok den nyvaska stålkoppen fra skapet, og tok meg i å kjenne på en god følelse. Denne følelsen var knyttet til at jeg gledet med til å komme på skolen, og det var den i utgangspunktet stygge koppen som fikk den fram. Dette handler om det Dorthe Jørgensen legger i det skjønne, det «noe mer».

Dette er slik jeg ser det i tråd med Søndena sin betegnelse på refleksjon som overskridende eller transcendent. Det «(...)handlar om å kaste tanken tilbake på tidlegare tenkt tankegods snarare enn på den praktisk pedagogiske handlinga» (Søndena, 2004, s. 23). Det er dette Søndena legger i kraftfull refleksjon. Det er viktig å få frem hva man tenker rundt handlingen og ikke på hva man gjør. Det blir en måte å ivareta undringen på. Er man opptatt av å vende tanken tilbake til handlingen, til å tenke dypere om en ting, ser Søndena refleksjon som middel for å oppnå et spesielt mål eller refleksjon som tradisjonsbevaring eller immanent refleksjon. ««Ekte» refleksjon banar veg for overindividuell nytenking og overskriding av tradisjon og peiker mot det eg vel å kalle transcendent refleksjon, medan refleksjon som djuptenking dreg mot tradisjonsbevaring og meir av det same, mot immanent refleksjon (Søndena, 2002, s. 147).

Knytter man dette til mine funn ser man i sitatet: «(...) de babler litt. Eh. Men underveis i den babblinga så forgår det et etter annet(...)» at det kan handle om tanker som er overskridende og gir deg dette «noe mer».



Fra Loris Malaguzzi, drivkraften bak den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia, har vi metaforen barndommens hundre språk. Med språk menes de mange måtene barn representerer, kommuniserer og uttrykker sin tenkning på. Barn har mange undringsspråk. I Reggio pedagogikken betraktes estetikk som en metastruktur. Det innebærer at man ikke skiller hodet og tankene fra kroppen, men at estetikken er en dimensjon ved pedagogikken. I barnehagen må vi ikke frakoble barns tanker og tenkning deres lek og estetiske uttrykksmåter slik at det blir en reduksjonistisk tenkemåte. Vi må se sammenhengen mellom dem (A. Barsotti & Vecchi, 1998; C. Barsotti & Barsotti, 2011; Malaguzzi & Ferri, 2009). Dette er slik jeg ser det overførbart i veiledning. Hvis man vil få til undring og meningsskaping sammen med barn, er det sentralt å ha fokus på og få til dette i veiledning og pedagogisk arbeid med og mellom voksne også.

Vea Vecchi, tidligere atelierista i Reggio Emilia, snakker også om den estetiske sansingen. Denne sansingen og estetiske dimensjonen kan ikke bare forbindes med kunst, men er et sted for erfaring. Dette kan da tolkes som et sentralt rom i barns dannelsesprosesser. Det undrende, estetiske og lekende blir for dem et værensspråk. Den estetiske sansingen er først og fremst en empatisk prosess som forbinder selvet med ting og ting med hverandre (Amundsen, 2011; A. Barsotti & Vecchi, 1998).

Hans Georg Gadamer legger stor vekt på dialogen forstått som en undrende og hermeneutisk samtale. Han mener dialogen er topos/rom for menneskets dannelsesprosesser. Sentralt for Gadamer er at det er i møte med noe som er forskjellig fra oss selv at vi dannes. At vi betrakter ting fra nye og uvante synsvinkler, slik barn gjør i undringen - i det estetiske (Gadamer, 2007). Som jeg har drøftet tidligere kan dette sees i sammenheng med Bakhtin sine tanker om dialog, og også relateres til veiledning mellom voksne.

Barns tolkningsteorier er barns måter å betrakte og forstå verden på. De er uttrykk for barns undring. Dette ser jeg i sammenheng med barns måter å konstruere mening på, meningsskaping. Dette kan man også relatere til veiledning og se en sammenheng mellom undring og refleksjon. Følgende sitat fra undersøkelsen kan belyse dette:

*«Hvis du ikke kan undre så reflekterer du nesten ikke».*

## 6.2.2 Friedrich Schiller og lekedriften

Friedrich Schillers(1759-1805) er tysk filosof som har overveid estetikkenes betydning for menneskets dannelse. Schiller var dypt influert av opplysningsfilosofen Immanuel Kant og

hans oppfatning av mennesket som dualitet, som naturvesen og fornuftsvesen. Schiller gjør i sin teori rede for tre menneskelige grunndrifter. Mennesket blir drevet av to ulike krefter, eller drifter. Stoffdriften, som er det sanselige, og formdriften, som er det fornuftige. For Schiller er sansing like viktig som fornuften. Den tredje driften er lekedriften. Han betegner den som driften der stoffdriften og formdriften virker sammen. I følge Schiller er mennesket bare helt når det leker (Amundsen, 2011).

Kjetil Steinsholt(1999) hevder at for Schiller fungerer leken som en sentral kraft for vår undring. I Schillers estetiske oppdragelse er den lekende undringen sentral. Her forenes fornuft og følelse, kognisjon og kreativitet (Steinsholt, 1999).

Jeg ser dette i sammenheng med meningsskaping. Er det i undringen, i denne lekende tenkemåten, der det vi sanser og erfarer forenes med våre tanker og følelser at meningsskaping skjer?

Platon og Aristoteles var enig om at undring var filosofiens opprinnelse. Platon skilte mellom fornuft og følelse. Aristoteles avviste et slikt skille. Aristoteles tillegger undringen stor betydning. Aristoteles sitt poeng er at undringen ikke nødvendigvis er det endelige resultatet, men en mulighet (Amundsen, 2011).

I analysene har det også vært et fremtredende fokus på å stille de «rette» spørsmålene, spørsmål som åpner. Med bakgrunn i teorien ser jeg dette i sammenheng med undring og undring som en del av den pedagogiske autoriteten. Dette er slik jeg ser det et viktig bidrag til meningsskaping i veiledning. Slik som dette sitatet er med på å belyse:

*«Hvis jeg begynner å undre meg så har jeg stilt et spørsmål til meg selv så er det begynt en tankeprosess, og den tankeprosessen er, mener jeg, refleksjon. I det man lytter til spørsmålet så vil man begynne å reflektere. Ja jeg har jo ikke noen teorier på det (ler). Jeg tenker en filosofisk væremåte er et godt utgangspunkt for veiledning(...)».*

Jeg tolker det dithen at i veiledning er det å være åpen og skape undring i fellesskap med andre sentralt. Målet er ikke at man skal gi et «riktig» svar på spørsmålet, men spørsmålene skal åpne opp, inspirere til undring som igjen kan gi kritisk refleksjon og meningsskaping.

## 6.3 Klokskap og meningsskapning

I datamaterialet viste intervjupersonene en felles oppfatning av at man måtte vite noe om, og ha kunnskap om veiledning, for å drive en god veiledningssituasjon. De gav også uttrykk for at denne evnen til å drive god veiledning kunne knyttes opp mot trygghet og erfaring.

Jeg vil drøfte kunnskapens betydning for å fremme meningsskapning i veiledning. Raske omstillinger og endringer i samfunnet aktualiserer betydningen av å forstå hvilke kunnskapsressurser fagfolk bærer med seg. Meningsskapning i barnehagen handler bl.a om hvordan kunnskapsressurser kan omsettes til handling og praksis, og at man gjennom det blir opptatt av å skape en god læringskultur, enten det er i arbeid med barn eller i veiledning mellom voksne (Dahlberg et al., 2002; Grimen, 2008; Hodkinson, Biesta, & James, 2008).

I Norge er det ikke gjennomført noen systematiske undersøkelser der man ser på sammenhenger mellom kvalitet og personalets utdanning (Løvgren, 2012). I norske barnehager jobbes det fremdeles etter forholdet en tredjedel pedagoger og to tredjedeler assistenter. Allikevel viser ulike styringsdokumenter at utdanning og kunnskap er en indikator på kvalitet.

Hvilken type kvalitet man er opptatt av og har kunnskap om, gir pedagogiske konsekvenser. Dette påvirker det enkelte barn. I denne sammenhengen mener jeg det er viktig å jobbe frem flere bidrag til kunnskap om prosesskvalitet, da jeg som jeg har vist ser dette i sammenheng med meningsskapning.

Når man jobber etter et pedagogisk mandat som barnehagelærer, er det viktig å kunne uttrykke kunnskap. I forhold til problemstillingen min er kunnskap og hvilke kvalifikasjoner som ligger til grunn for pedagogisk arbeid i barnehagen sentralt.

### 6.3.1 Ulik type kunnskap og meningsskapning

Læringskulturer eksisterer i enhver sammenheng hvor mennesker samhandler. Vi er både med på å forme og formes av læringskulturen (Hodkinson et al., 2008). En læringskultur er de verdier, tradisjoner og meningsskapning som en praksis kan bestå av, og den utvikles over tid. Læring skjer ikke bare i en kulturell kontekst, men er en kulturell praksis. Ulike læringskulturer kan tilby ulike muligheter for læring (G. Biesta, 2011a). I profesjonsteoretisk litteratur blir det ofte brukt et skille mellom teoretisk og praktisk

kunnskap. For 2300 år siden skilte Aristoteles mellom kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* (Grimen, 2008; Gustavsson, 2000).

*Episteme* er teoretisk påstandskunnskap om noe som er evig og uforanderlig. *Techne* er praktisk-produktiv kunnskap om hvordan lage ting. I moderne språkbruk er *techne* praktisk kunnskap. For Aristoteles var *techne* en av to typer praktisk kunnskap. *Fronesis* - å kunne handle moralsk klokt på grunnlag av det gode skjønn - var den andre typen praktisk kunnskap. *Techne* og *fronesis* er imidlertid forskjellige kunnskapsformer. Å handle moralsk klokt er noe annet enn å produsere ting. Den gode handlingen er selve målet. *Fronesis* er viten om hvordan man kan sikre målene for et godt liv gjennom handling. Det er ikke produktet, men selve handlingen, som er det sentrale (Grimen, 2008; Gustavsson, 2000). *Fronesis* er derfor praktisk visdom om hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker, og innbefatter også tillærte ferdigheter for bedømmelse og vurdering av situasjoner. Handlingene er ikke bare knyttet til det universelle, men like mye til det partikulære og spesifikke. Aristoteles fremholdt at grunnen til at vi ikke finner unge mennesker med *fronesis*, er nettopp at slik kunnskap forutsetter forståelse for det partikulære og individuelle. Slik kunnskap blir tilegnet gjennom erfaring. En ungdom mangler som oftest slik erfaring. Erfaring kan bare tilegnes langsomt, og med alder (Grimen, 2008).

Aristoteles sitt syn på kunnskap representerer en forbindelse mellom teori og praksis på en konstruktiv måte (Frogh, Bøe, & Hognestad, 2012; Gustavsson, 2000).

I veiledning vil det kunne være ulikheter i faglige bedømmelser. Vi har ulikt grunnlag for å gjøre disse bedømmelsene. Ser man klokskap, sett som *fronesis*, som en del av den pedagogiske autoriteten viser det betydningen av klokskap i forhold til å fremme meningsskaping i prosessene. Informantenes beskrivelser viser at det er en sammenheng mellom pedagogisk autoritet og meningsskaping i veiledning

*Fronesiskunnskapen* kan læres og utvikles i praksis. Den utvikles når erfaringer bearbeides og når barnehagelærere reflekterer rundt dem. Den enkelte situasjon som barnehagelærer kommer opp i må reflekteres over og vurderes. For å kunne gjøre det trengs det fortrolighetskunnskap og kyndighet. Fortrolighetskunnskap har en taus dimensjon. Begrepet taus kunnskap stammer fra filosofen Polanyi. Taus kunnskap kan beskrives som at vi kan kjenne igjen og gjøre ting uten å kunne fortelle om hvordan vi kjenner igjen eller hva vi gjør. Grimen hevder at mennesker tenker og handler ut fra hva de tror og kan. Han sier videre at diskusjonene om taus kunnskap handler om hvordan vi tenker og bedømmer

på grunnlag av viten som enten ikke er verbalt artikulert eller som ikke kan artikuleres. Kunnskap som ikke kan videreformidles med ord kan artikuleres gjennom handling, og gjennom handlingen kan kunnskapen overføres mellom mennesker (Grimen, 2008).

### 6.3.2 Hensikten med utdanning

Gert Biesta er opptatt av hensikten med utdanning (G. Biesta, 2009a; G. J. J. Biesta, 2011b). Barnehagen er en del av utdanningsløpet. Norsk barnehage bygger på et helhetlig syn på læring der lek, læring, omsorg og danning pågår (Kunnskapsdepartementet, 2011). Videre er vi opptatt av læring som en livslang prosess (OECD, 2012). Jeg velger å se på Biesta sitt syn på helhetlig læringskultur og hensikten med utdanning i sammenheng med meningsskaping i veiledning i barnehagen. I forhold til hensikten med barnehagen som en del av utdanningsløpet kan meningsskaping synes å ha en viktig posisjon.

Profesjonskunnskap kan sees å være viktig for å fremme hensikten, og altså meningsskaping i barnehagen.

Biesta peker på tre ulike funksjoner som han mener utdanning generelt utfører:

*Kvalifikasjon, sosialisering og subjektskap* (G. Biesta, 2009a). *Kvalifikasjon* handler om å kvalifisere seg for noe. Det innebærer å tilegne seg kunnskap og utvikle denne for å gjøre bestemte oppgaver. Denne kvalifiserende funksjonen alene reduserer pedagogikk til et instrumentalistisk verktøy. Det er sentralt å se den i sammenheng med de to andre funksjonene. Den andre siden ved utdanning hevder Biesta er *sosialisering*. Det handler, om at den enkelte er en del av et fellesskap. Gjennom en utdanning blir man en del av og påvirker bestemte sosiale, kulturelle og politiske systemer. Den siste siden ved utdanning omhandler prosessen om å bli et subjekt. Den handler om hvordan kvalifikasjonene virker inn på den enkelte. Biesta kaller det for *subjektskap*. Ved å stille spørsmål om hvor det menneskelige subjekt blir til, i stedet for hva det er, argumenteres det for at vi kun kan bli et subjekt i en verden som vi deler med andre mennesker som ikke er som oss (G. Biesta, 2009a; G. J. J. Biesta, 2011b; G. J. J. Biesta & Schneekloth, 2009b).

Dette ser jeg i sammenheng med det jeg tidligere har skrevet om dialog og betydningen av flere stemmer, og hvilken betydning det har for den pedagogiske autoriteten.

Biesta er kritisk til at utdanning kan bli for instrumentalistisk, og at man ikke tar hensyn til subjektet. Dette ser jeg i sammenheng med bevisstheten om å ivareta meningsskaping i prosessene i barnehagen fremfor å være opptatt av de strukturelle kriteriene. Ved hjelp av funksjonene som Biesta bruker kan man lettere diskutere hva som er en god utdanning og

hvilken kunnskap som bør ligge til grunn for at utdanningen er god. Jeg ser sammenheng mellom disse funksjonene og det å kunne diskutere meningsskapning i veiledning. Biesta snakker ikke om meningsskapning, men jeg trekker disse linjene.

Biesta snakker ikke om *kvalifisering* i barnehagen eller i veiledning. Med utgangspunkt i hans tanker, hva vil da kvalifisering i barnehagen innebære og hvilke kvalifikasjoner er det viktig å ha for å drive veiledning som ivaretar dialog, undring og klokskap og gjennom det den pedagogiske autoriteten som kan bidra til meningsskapning?

I datamaterialet kommer det frem at det er betydningsfullt å inneha en kompetanse for å ivareta dialog, undring og klokskap som kan gi mening i veiledning. Jeg viser til følgende sitat: « *Jeg tenker at man innehar en kompetanse, som det er viktig. Spesielt i en veiledningssituasjon (For eksempel med nyutdanna) så tenker jeg at den veilederen som sitter der med den kompetansen, som den faktisk gjør, kan være et bidrag til den nyutdanna. Det å kunne tenke utvidet, gå på besøk i andres tanker, kunne reflektere, stille kritiske spørsmål. Gjøre den nyutdanna tryggere i den jobben som den har. Det tenker i hvert fall jeg er en del av det*».

Slik jeg ser det er bevisstheten om hvordan man møter den andre når de spør sentral. Det handler om å ta den andres perspektiv. Hva er det de egentlig sier og hva er deres opplevelse? Hvordan jeg møter den andre er viktig for hvorvidt jeg tar hensyn til andres perspektiv eller ikke. Meningsskapning er på denne måten også avhengig av hvilket rom og mulighet som blir gitt.

Hva skjer dersom man er mer opptatt av å gi svaret eller komme med et spørsmål som ikke er åpent, men heller lukker? Ved å være åpen og lytte kan man oppdage noe nytt. Man kan også få hjelp til å se verden på en ny måte. Dette krever pedagogisk autoritet, klokskap og at jeg lytter og reflekterer kritisk over min rolle i relasjonen. Gjennom refleksjon må man prøve å finne frem til en god pedagogisk handling i øyeblikket. Dette betyr at hvordan du handler er kontekstavhengig og endrer seg fra hvem du møter og i hvilken situasjon du er i. Dette finner jeg støtte for hos Dahlberg, Moss og Pence (Dahlberg et al., 2002), det handler blant annet om å ha kunnskap om å møte andre på en bevisst måte.

Videre kan vi se på hva *sosialisering* i barnehagen kan innebære inspirert av Biesta. Sitatene fra informantene viser at møtene er av betydning. Det skjer noe i dette møte. Den ene bekrefter den andre ved å lytte og ta han eller henne på alvor. Dette fører også til at man blir betydningsfull og får følelsen av påvirkningskraft til å gi prosessene et innhold. Å

lytte for å skape mening for både voksne og barn ivaretar demokratiet. Dette viser at det er sentralt å lytte til ulike stemmer, at det enstemmige blir flerstemmig.

Løvlie er opptatt av takt. Pedagogisk takt der minst to personer og en situasjon trengs for å lykkes. Om takt sier han at den kjennetegnes bl.a ved, «(...) at den hentes tilbake til refleksjon for så muligens virke i en annen og senere situasjon» (Løvlie, 2011, s. 55).

Kunnskap har betydning for hvordan sosialiseringen blir for den enkelte. Hvordan vi blir møtt bygger på kunnskap. Dette betyr at meningsskapende møter for den enkelte forutsetter kunnskap.

Det siste elementet til Biesta er *subjektskaping*. Relasjoner preget av åpenhet og omsorg er sentralt for å ivareta den enkelte. Dette sitatet fra datamaterialet viser også dette: «*Det er vel når eg har en gruppe som eg føler atte de, æææ tørr å si hva de mener, æææ, til de andre og meg. Og at eg føler at de har en tillit og at de har en tillit til hverandre, æææ. Og at der er lov å være uenig, ææ. Og at ein føler at ein har hatt en god samtale rett og slett. Da føler eg at eg har hatt ein god veiledningsøkt og ja, og vi kan godt ha vært uenig underveis, bare det har vært åpent og det har vært lov å si sine meninger*».

Å være oppmerksom på å møte den enkelte på en bevisst måte slik at subjektskaping kan skje er sentralt.

Med utgangspunkt i Biesta (G. Biesta, 2011a) handler det om en bevissthet om og utvikling av kunnskap som har verdi i møte med andre. Det handler om hvilke kunnskaper og verdier man trenger og hvordan man bruker den. Ved å jobbe på denne måten blir man også opptatt av å skape en god læringskultur for barn. Praktisk kunnskap om hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker, som også innbefatter tillærte ferdigheter for bedømmelse og vurdering av situasjoner er sentralt slik jeg viste tidligere i drøftingsdelen.

I artikkelen *Å snakke på vegne av utdanning: et manifest for utdanning* I Første steg nr 3, 2011 åpner Säfström og Biesta med setningen «*Utdanningen er under angrep for ikke å levere det den er ment å skulle levere*» (Säfström & Biesta, 2011, s. 2). Samtidig ser vi at barnehagen i dag er under press når det gjelder hva som skal leveres. I barnehagepedagogikken og i lover og styringsdokument som ligger til grunn for barnehagens innhold, ligger det rikelig med føringer som understøtter Säfströms og Biestas budskap. I følge Biesta er denne debatten viktig å ta, slik at man kan ta vare på det som er

de gode prosessene og ikke måler kvalitet etter strukturelle kriterier og mål- middel tenkningen (Säfström & Biesta, 2011).

## 6.4 Videre drøfting

Barnehagelærerprofesjonen må fortolke hva føringene innebærer. Dette er viktig for meningsskaping. Meningsskaping ligger i prosessene og dialogen, der verdiavklaring og kritisk refleksjon er sentralt. Det handler om å skape mening. Man må være bevisst og ikke styres inn i en instrumentell tenkning og de krav samfunnet har. Dette kan jeg se i sammenheng med funnene i denne undersøkelsen, der fokuset har vært på at kvalitet og meningsskaping i det pedagogiske arbeidet ligger i dialogen, i evnen til undring og at dette skjer på bakgrunn av klokskap.

Det er viktig å tenke gjennom hva som ligger til grunn for å gjøre de gode tolkningene, refleksjonene og vurderingene i praksis. Jeg støtter meg til Bøe, Hognestad og Frogh som hevder at *«for å gjøre gode og riktige valg som fører til rette handlinger, forutsetter dette at fronesis både inkluderer og håndterer vitenskapens kunnskap om barn og barndom, episteme, og kombinerer dette med barnehagemetodikk, techne»* (Frogh et al., 2012, s. 7).

Å jobbe med meningsskaping og hva som skal være innholdet i barnehagen er viktig.

Barnehagelærere har en viktig rolle i å skape en kultur gjennom sin profesjonskunnskap der meningsskaping i dialogen og prosessene i barnehagen står sentralt. En utfordring for barnehagelærere er at arbeidsoppgaver de utfører ligner på oppgaver man møter som foreldre og voksne ellers i livet, og som foreldre er kompetente til å gjøre. Vi må vise hva det er vi utfører som er annerledes. I denne sammenheng er det sentralt å nevne at den pedagogiske lederen har stor betydning for å få til utvikling av kunnskap i barnehagen. Lazzari har jobba med pedagogers oppfatning av egen profesjonalisering som et ledd i å få innsikt i hvordan kompetanseutvikling kan igangsettes i Barnehagen (Lazzari, 2012).

Mandatet barnehagen har i samfunnet skal forstås, tolkes og komme til uttrykk i praksis. Barnehagelæreres oppdrag og ansvar som kunnskapsrike lærere må komme til syne.

Å legge til rette for et meningsskapende fellesskap må sees på som barn og voksnes felles meningsskaping. Deltakelse mellom barna og de voksne, innholdet og konteksten kan gi meningsskaping. Man må kunne se de ulike aspektene av kunnskap. Dette forutsetter fronesiskunnskap. Aristoteles mener denne kunnskapen er evnen til å handle på en klok måte, til å se hva som er fornuftig å kunne, til å treffe riktige avgjørelser i konkrete



sammenhenger, til å tolke lover, og til å begrunne valg. For å utføre oppgavene i barnehagen på en god måte er det sentralt å jobbe med utvikling av de ulike kunnskapsformene.

Det er interessant å se nettopp at veilederen ikke bør være hvem som helst, men bør ha kjennskap til både veiledning og område det veiledes i. Samtidig bør man inneha en pedagogisk autoritet. Denne autoriteten skal være med på å støtte veisøkers læring, danning og pedagogiske autoritet gjennom prosesser med meningsskaping. I disse prosessene er det sentralt å være bevisst på hvordan man forholder seg til den andre. På den ene siden bør man våge å hevde sin mening for å skape forutsetning for forståelse og innsikt, og på den andre siden må man skape en relasjon der det er trygt, så veisøker får mulighet til å utvikle sin egen pedagogiske autoritet. I forhold til f.eks den nyutdanna er det ikke sikkert at alt fagstoff er bearbeida og klart enda, men man må utvikle den og skape sin egen pedagogiske autoritet. Gjennom pedagogisk autoritet kan man få trygghet til å legge til rette for meningsskapende praksiser. Som jeg skrev innledningsvis hviler denne autoriteten også på en forståelse av ansvarlighet for verden. Det handler om å ha «ork» til å make det rette. Med andre ord så handler det om å ha en positiv energi som innebærer det å make, i motsetning til å føle avmakt (Dysthe et al., 2012; Søndena, 2004, 2013a, 2013b).

Analysen av intervjuene peker på dialogens betydning for kvalitet. Hvordan dialogen ivaretas har betydning for meningsskaping og utvikling av den pedagogiske autoriteten. Flere fremhevet betydningen av diskusjoner og samtaler som bygger på autoritet. Disse innspillende i veiledningen var viktige bidrag til en refleksjonsprosess som innebar utvida tenkning.

I teoridelen har jeg sett på meningsskaping, undring og danning. Ut fra dette ser jeg nære forbindelser mellom undring, Schillers estetiske oppdragelse, Reggio-pedagogenes tanker om barnets hundre språk og meningsskaping. Det blir en understreking av den estetiske dimensjonen.

Dette viser at barns undring utgjør et sted der barn skaper og tolker mening i sine liv. Det er et sted der meningsskaping kan skje. Slik som i eksempelet innledningsvis i denne avhandlingen. Det er de voksnes ansvar i barnehagen å skape dette stedet, slik innhold og oppgaver i rammeplanen fordrer. Dette viser betydningen av den estetiske dimensjonen. Med utgangspunkt i at det er en sammenheng mellom kvalitet i veiledning og arbeid mellom voksne og kvalitet i voksnes pedagogiske arbeid med barn, vil undring kunne bidra til et meningsskapende arbeid.

For Gadamer innebærer danning å stå i det åpne og betrakte ting fra andre synsvinkler. Dette gjør barn i undringen og i leken. Gadamer ser sammenhenger mellom lek og dialog. Han forbinder leken med den hermeneutiske situasjon, hvordan vi forstår (Amundsen, 2011; Gadamer, 2007).

Leken og undringen slik sett et mulighetsrom, et topos for dannelsen, og et sted der meningsskapning kan skje.

Vi må være bevisste slik at vi ikke havner i en instrumentell tenkning der vi ikke ivaretar prosessene på en god måte, men er mer opptatt av målet. Med revidert rammeplan, der danning er et sentralt begrep, bør debatten om barnehagekvalitet i stor grad knyttes til undring og den barnlige eksistens. Denne undringen og den barnlige eksistens angår både voksne og barn.

Gjennom lek og skapende øyeblikk og gjennom undring og sokratiske dialoger får vi mulighet til å arbeide med den eksistensielle dimensjonen i livet, hvor barnets tanker og tenkning løftes fram – og hvor barns dannelsesprosesser blir ivaretatt (Amundsen 2011).

Dette er et viktig bidrag til argumentasjonen for å jobbe med meningsskapning i barnehagen.

Formålsparagrafen vektlegger en pedagogikk som skal ivareta barns lek, skaperglede, undring og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2011). Å lytte er ikke nok, det handler om en interesse for å utdype barns tenkning. Dette må sees i sammenheng med meningsskapning.

Å gi barna rom for utforskning og konstruksjon av kunnskap kan ses som uttrykk for en pedagogikk som gjør barna i stand til å være aktører i sin egen dannelsesprosess. Vi kan ikke fremme barns læring og danning dersom vi har glemt deres evne til å undre seg.

Jeg tenker at kvalitet har noe med danning å gjøre. Mine teoretiske betraktninger om kvalitet viser at det er et utfordrende begrep det er viktig å problematisere. Å definere kvalitet er vanskelig. Begrepet er verdiladet, det er politisk og i en prosess som ikke ender med et standardisert svar. Å bygge opp en bredere og bedre forståelse av hva kvalitet i veiledning kan innebære er sentralt. Det er også sentralt å reflektere over hvilke kvalifikasjoner en bør ha for å utøve pedagogikk i tråd med prosesskvalitet eller kvalitet som meningsskapning.

## 7 Avslutning

Som nevnt innledningsvis var formålet med denne mastergradsavhandlingen å se på kvalitet i veiledningssammenheng. Dette har jeg fokusert på gjennom problemstillingen:

*Hvordan kan vi arbeide med meningsskaping i veiledning?*

Målet med studien har vært å tilføre innsikt i og synliggjøre sammenhengen mellom meningsskaping og veiledning. Å sette ord på og diskutere hva meningsskaping i veiledning kan innebære, mener jeg er et viktig bidrag i kvalitetsdiskursen.

For det første har studien vist at dialogen er sentral for meningsskaping i veiledning.

For det andre har studien vist at undring, som en del av den pedagogiske autoriteten, er av betydning for meningsskaping. Jeg har også sett at spørsmålene og hvordan de stilles, er av betydning for om undring kan skje.

For det tredje er det ikke hvem som helst som kan utføre dette. Det handler om klokskap, også dette som en del av den pedagogiske autoriteten. Det handler om å tenke kvalifiserte tanker.

Pedagogisk autoritet handler om å ha en positiv energi som innebærer å makte, i motsetning til å føle avmakt. Slik jeg ser det kan fokus på dialog, undring og klokskap, som en del av den pedagogiske autoriteten, være med på å få andre til å makte. Dette kan være en måte å arbeide med meningsskaping i veiledning på.

Informantenes beskrivelser viser at det er en sammenheng mellom pedagogisk autoritet og meningsskaping i veiledning. Det kan synes som at å møte veiledning der veileder har pedagogisk autoritet, betyr at man er på vei mot egen pedagogisk autoritet. Dette bygger igjen opp under veileder sin pedagogiske autoritet.

Dette betyr ikke at å inneha pedagogisk autoritet er fasiten på å bidra til meningsskaping i veiledning. Men pedagogisk autoritet kan gi mulighet til blant annet å skape undring og kvalifiserte kloke tanker i dialog med andre. Dette kan være et bidrag til meningsskaping i veiledning.

Jeg mener det i kvalitetsdiskursen i barnehagen er en sammenheng mellom kvalitet i veiledning og arbeid mellom voksne, og kvalitet i voksnes pedagogiske arbeid med barn. God veiledning mellom voksne kan bidra til et meningsfullt arbeid med barn.

Jeg har hatt et ønske om å synliggjøre det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette handler om en interesse for kvalitet i det pedagogiske arbeidet som jeg mener ikke kan utføres av hvem som helst. For meg handler det ikke om veiledningens hvordan, men hva kvaliteten i veiledningsarbeid skal bestå av. Det er mange sannheter om hva som er gyldig kunnskap, noe som gjør det nødvendig å problematisere veiledning. Det er stor enighet om at veiledning berører kvalitet, men det som opptar meg er hva denne kvaliteten skal innebære.

Tidligere forskning i veiledningsfeltet (Bjerkholt, 2013; Søndena, 2002; Ødegård, 2011) viser at nyutdannede har en utfordring i å ikke bli en del av eksisterende kultur, men finne sin egen pedagogiske autoritet. Dette belyser et behov for å øke den pedagogiske autoriteten både hos veileder og hos veisøker. Jeg har i min studie tatt opp kvalitet i veiledningssammenheng og viser at dette er et viktig arbeid. Slik jeg ser det er det å utvikle en bevissthet om meningsfullhet i veiledningen sentralt i arbeidet med kvalitet. Styrking av kvaliteten kan få betydning for hele barnehagetilbudet. Gjennom mitt forskningsarbeid har jeg fått frem at arbeidet med kvalitet i veiledning har med kvalitet i det totale arbeidet i barnehagen å gjøre. Veiledning spiller en viktig rolle i denne sammenheng.

Jeg har også gjennom denne studien fått bekreftet min egen fordom om at pedagogisk arbeid er krevende. For å få til kvalitet i arbeid med barn på best mulig måte, er veiledning og kvalitet i arbeidet mellom voksne viktig. Hvilken type kvalitet man er opptatt av og har kunnskap om, gir pedagogiske konsekvenser. Dette påvirker det enkelte barn. I denne sammenheng mener jeg det er viktig å jobbe frem flere bidrag til kunnskap om prosesskvalitet.

Barnehagen er en ung institusjon med få langsiktige studier av innholdet i de pedagogiske prosessene. Gjennom denne forskningsprosessen har jeg gjort meg mange erfaringer og ser behov for et videre forskningsarbeid som opprettholder fokuset på prosesskvalitet.

## 8 Litteraturliste

- Amundsen, H. M. (2011). Dannelsens topologi. I V. Glaser, K. H. Moen, s. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnhagens grunnsteiner : formålet med barnehagen* (s. 148-161). Oslo: Universitetsforl.
- Bachtin, M. (2008). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn : en beskrivende og fortolkende studie* (Vol. no. 33). Oslo: Unipub forl.
- Barnehageloven. (2011). *Lov av 17.juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) samt forskrifter*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Barsotti, A., & Vecchi, V. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. [Oslo]: Pedagogisk forum.
- Barsotti, C., & Barsotti, A. (2011). *Mannen från Reggio Emilia*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2009a). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2011a). From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199-210. doi: 10.1007/s13158-011-0042-x
- Biesta, G. J. J. (2011b). *God utdannelse i målingens tidsalder : etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J., & Schneekloth, M. (2009b). *Læring retur : demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Vol. nr. 100). København: Unge Pædagoger.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* (Vol. nr. 168). Oslo: Unipub forl.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning: meningsskapning i grupper*. Bergen: Fagbokforl.
- Bostad, I. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre (pp. 48 s.). Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Brekke, M., & Søndena, K. (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningskaping: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, O. (1996a). "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105-135). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dysthe, O. (1996b). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom* (Vol. nr. 189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frogh, C., Bøe, M., & Hognestad, K. (2012). *Hva er kompetanseutvikling til for? Hvordan ledes kompetanseutvikling i barnehagen slik at dette skaper et læringspotensial i personalgruppen*. Upublisert manuskript.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research: essays*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Gjems, L. (2010). *At samtale sig til viden : sociokulturelle teorier om børns læring gennem sprog og samtale*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforl.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi : tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne : dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzel.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27-47. doi: 10.1007/s12186-007-9001-y
- Jørgensen, D. (2008). *Aglaias dans : på vej mod en æstetisk tænkning*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal : pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Reizel.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. J., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: insights from a study carried out in Bologna. *Early Years*, 32(3), 252-265. doi: 10.1080/09575146.2011.651711
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2012). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, s. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner : formålet med barnehagen* (s. 83-92). Oslo: Universitetsforl.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 36-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2011). Forskerskolen Humaniorastudier i pedagogikk. I T. Kvernbekk (Red.), *Nye stemmer i norsk pedagogisk humanioraforskning* (s. S. 9-17). Bergen: Fagbokforl.
- Malaguzzi, L., & Ferri, G. (2009). *Barns rettigheter - en reise*. Bergen: Fagbokforl.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (82-583-0713-4). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- OECD. (2012). *Starting Strong III : a quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Opdal, P. M. (2002). Undre meg på: filosofi for barn i danningens tjeneste. *Barn*(2), 19-33.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88-104). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Rønbeck, A. E., & Germeten, S. (2012). *Inspirert av Foucault : diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforl.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- St. meld nr. 41 2008-2009. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. [Oslo]: [Regjeringen].

- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? : ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Säfström, C. A., & Biesta, G. (2011). Å snakke på vegne av utdanning: et manifest for utdanning. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*(3), 2-3.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"* (Vol. nr 2/2002). Trondheim: Høgskolen.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210-222). Bergen: Fagbokforl.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning: om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon (s. s. [17]-29). Oslo: Universitetsforl.
- Søndenå, K. (2013a). Danningsoppmerksomhet - om ansvar for vår felles verden. I E. Foss & O. F. Lillemyr (Red.), *Til barnas beste: veier til omsorg og lek, læring og danning* (s. 172-196). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Søndenå, K. (2013b). *Rettleiing og utvikling av pedagogisk autoritet*. Prosjektnotat. Høgskolen i Telemark. [Notodden].
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. [Bergen]: Fagbokforl.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet Vol. 29. *Rapport IRIS - 2011/029* Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Rapporter/Strukturelle\\_faktorers\\_betydning\\_for\\_kvalitet.pdf](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Strukturelle_faktorers_betydning_for_kvalitet.pdf)
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ødegaard, E. E. (2007). Mellom frykt og fryd -spenning og meningsskaping i fortellinger om julenissen. fra <http://www.bin-norden.net/>
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (Vol. nr. 145). Oslo: Unipub forl.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82(3), 119-130.



Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.

Bilde på omslaget: Foto: Bjørg Hagen, Solhaug barnehage. Gjengitt med tillatelse fra barnehagen, barna og barnas foresatte.

## 9 Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke.....	s. 70
Vedlegg 2: Informasjon om hovedområder for intervju.....	s. 71
Vedlegg 3: Intervjuguiden.....	s. 72
Vedlegg 4: Godkjenning av personvernet for forskning, NSD- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	s. 74

Notodden, 27.11.12

#### INFORMERT SAMTYKKE

Leiar av forskingsprosjektet «Pedagogisk autoritet og rettleiing», professor Kari Søndena, har saman med fem studentar på mastergradsstudiet i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark fått mulegheit til å møte dykk som informantar. Prosjektet handlar om nyutdanna sin situasjon som nye i profesjonsfeltet. Målsetnaden med prosjektet er å generere ny kunnskap om korleis ein kan styrke dei nyutdanna sin mulegheit for sjølvstendig tenking og for danning i løpet av det første året i arbeid. Denne studien inngår som ein del av Senter for Profesjonalisering si forskingsverksemd, og rettleiing av nyutdanna er eit sentralt fokus i denne samanheng.

Vi skal samle inn data ved hjelp av individuelle intervju. Dette skal vi gjere ved å gjennomføre nokre intervju kvar, for deretter å sjå alle intervju som eit felles datagrunnlag for vidare bearbeiding. Den einkilde student vil skrive sine individuelle masteroppgåver med utgangspunkt i dette datamaterialet. Vi vil ta intervju opp med lydopptakar og deretter skrive intervju ut. Som forskarar har vi teieplikt, og alle data (intervju) vil bli handsama konfidensielt. Datamaterialet vil bli anonymisert og sletta ved dette prosjektets slutt, ved utgangen av 2013.

Deltaking som informant er frivillig, og du kan trekke tilbake dette samtykket på alle tidspunkt dersom ynskjeleg.

Har du spørsmål vedrørande prosjektet eller intervjuet, ta gjerne kontakt.

Takk for at du vil stille opp for rettleiingsforskninga! På denne måten bidreg du til kvalitet i kunnskapen om rettleiing av nyutdanna lærarar og førskulelærarar.

Beste helsing

Kari Søndena, professor i pedagogikk  
mastergradsstudiet ved Høgskolen i Telemark  
e-mail: [kari.sondena@hit.no](mailto:kari.sondena@hit.no)

Informert samtykke:

Eg .....

ynskjer å ta del i forskingsprosjektet «Pedagogisk autoritet og rettleiing»

Stad, dato og underskrift: .....

## PEDAGOGISK AUTORITET I RETTLEIING

### HOVUDFOKUSOMRÅDER FOR INTERVJU, 18.01.13

- DIN BAKGUNN OG DINE TIDLEGARE ERFARINGAR SOM RETTLEIAR
- EI GOD ERFARING SOM DU HAR SOM RETTLEIAR
- RETTLEIINGSGRUNNLAG/REFLEKSJONSNOTAT
- KVALITETENS OG UNDRINGAS PLESS I RETTLEIINGA
- RETTLEIARKVALIFIKASJONAR
- NÅR NYUTDANNA PROFESJONSUTØVARAR ER VEGSØKARAR
- DANNING I RETTLEIINGSSAMANHENG
- INSPIRASJON I RETTLEIINGA
- OPPLEVING DI AV DET Å RETTLEIE NOKON
- DET RELASJONELLE ASPEKTET I RETTLEIINGA
- BEHOVET FOR Å LÆRE MEIR OM RETTLEIING
- MAKT I RETTLEIINGSSITUASJONEN
- DET DU SYNES ER VIKTIG Å FÅ SAGT – VIKTIG FOR FRAMTIDIG RETTLEIINGSKVALITET
- EIT GODT RÅD TIL UERFARNE RETTLEIARAR FOR NYUTDANNA FØRSKULELÆRARAR OG LÆRARAR

Vedlegg 3:

## INTERVJUGUIDE

Presenter deg selv.

Takk for at informanten ville bidra inn i prosjektet. Gjenta litt om poenget med prosjektet.

Snakk sent, smil og etabler ro og god stemning.

Start med å snakke selv. Begynn med et par setninger om deg selv og referer til guiden de har fått før jul. Husk også samtykkeerklæringen.

Intervjuet skal starte. Si ifra at du skrur på opptakeren. Max 70 min. Se på klokken når du starter.

1. Kan du si litt om deg selv?

Førskolelærere/lærer, erfaringer fra arbeidslivet og lignende. Litt om veiledningsinteressen og erfaringen. Her kan du gjerne spørre om motivasjonen for å ta veiledningsutdanning (maks 5 min).

2. Kan du beskrive en veiledningssituasjon der du kjente deg vellykket?

Hva skjedde? Hvem var involvert? Tema? Tid? Hvordan gikk du frem?

3. Har du noen tanker om hvorfor dette ble vellykket?

Hadde det noe med deg som veileder å gjøre? Hvorfor/ hvorfor ikke?

4. Hadde veisøker levert refleksjonsnotat/veiledningsgrunnlag til deg i forkant? Syns du dette var nødvendig? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva er vitsen med dette?

5. Hvordan opplever du å veilede?

(viktig/interessant/plikt/ork) Hva tror du dette skyldes?

6. Hva er de viktigste veiledningskvalifikasjonene? Hva er det viktigste en veileder må kunne for å være en god veileder?

7. I et tidligere før-prosjekt var det en tendens til å vektlegge veiledning som vellykket når veileder var tilbaketrasket og ikke ga uttrykk for egne meninger. Hva tenker du om dette? Hva får deg til å tenke nettopp slik? Kan du si noe om balansen mellom pedagogisk autoritet og negativ makt?

8. Når du tenker på veiledning av nyutdannede – hva er det viktigste at den nyutdannede må få ut av veiledningen?

9. Er det noe spesielt du har behov for å lære mer om som veileder?

10. Hvor henter du inspirasjon fra? Jobber du med utgangspunkt i en spesiell veiledningsstrategi/ veiledningstradisjon? Hvilke? Hvorfor/hvorfor ikke?

11. For tiden er det fokus på danning i barnehage, skole og i høyere utdanning. Hva tenker du på når jeg sier danning? Kan dette være viktig for de nyutdannede i veiledningssituasjonen? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Vi nærmer oss avslutningen på dette intervjuet, og jeg har bare noen spørsmål igjen.

12. Hvordan vil du definere kvalitet i veiledningssammenheng? Hvem har ansvaret for å skape en slik kvalitet (veileder, veisøker, begge)? Hva får det til å tenke på at det er slik?

Har undring noe med kvalitet å gjøre? Hva får deg til å tenke sånn?

13. Hva er det som styrer deg i veiledningen? Er det faktorer som styrer deg som du ikke har kontroll over? Hva tenker du om det?

14. Nå har vi vært innom ulike sider ved veiledningsvirksomheten. Er det noe du har tenkt på som viktig som vi ikke har vært innom?

Oppsummering /hovedinntrykket av informantens livsverden.

Skap rom! Bruk et par minutter!

15. Helt til slutt: Hvordan opplevde du intervjusituasjonen? Noe jeg burde ha gjort annerledes?

Takk informanten for at han/hun kunne bidra.

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Kari Søndena  
Institutt for pedagogikk  
Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 19.02.2013

Vår ref:33249 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33249	<i>Pedagogisk autoritet og veiledning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Søndena</i>
<i>Student</i>	<i>Heidi Østland Vala</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingene av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Heidi Østland Vala, Høybøgata 33, 3681 NOTODDEN

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. sted, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.