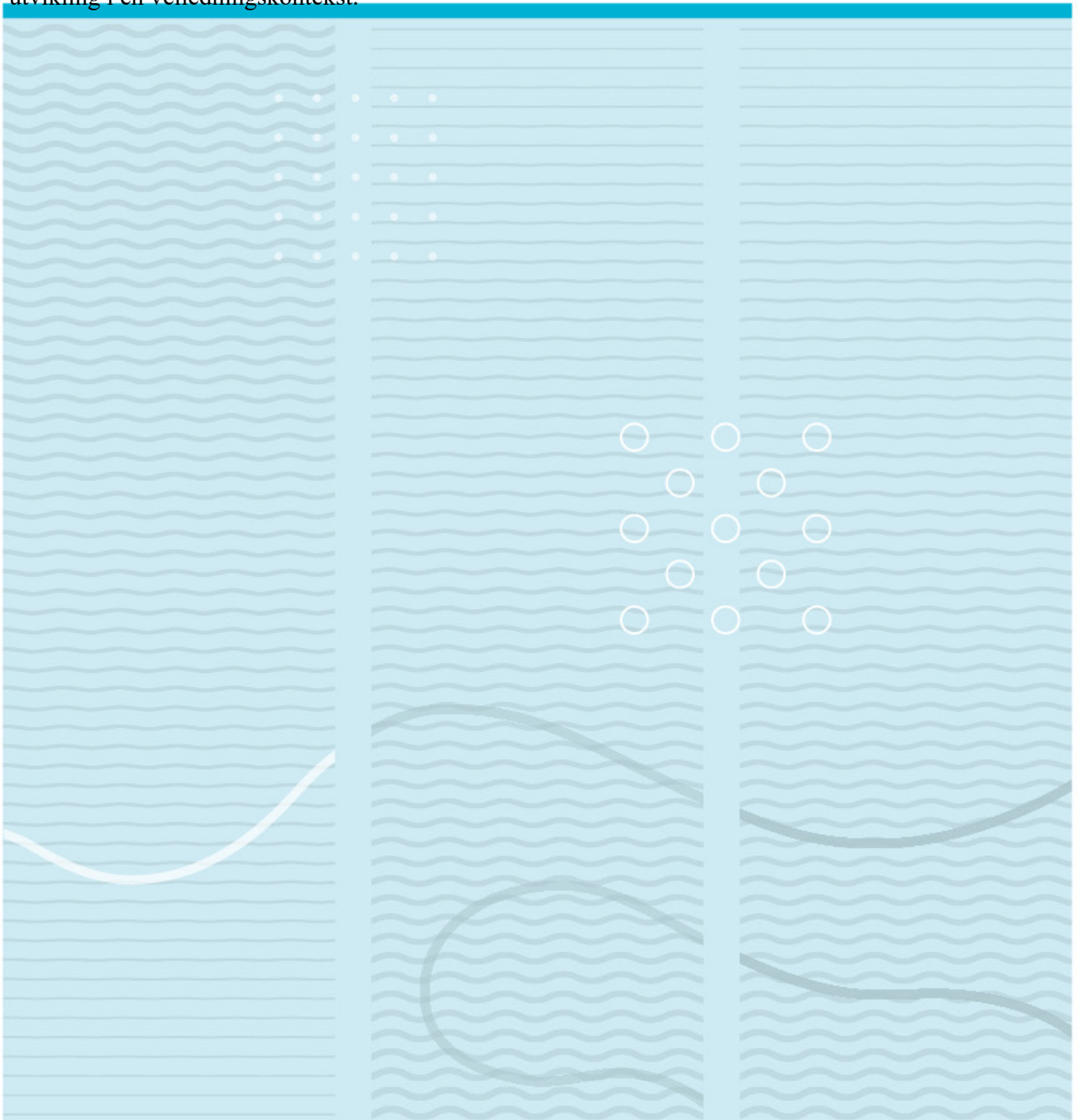


Cathrine Arthurson Hansen

Faglig utvikling og veiledning i en kontekst som ikke bare er en kontekst.

En kvalitativ intervjuundersøkelse av hvilke erfaringer pedagogiske ledere i barnehagen har med faglig utvikling i en veiledningskontekst.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og utdanningsvitenskap
Raveien 215
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2021 Cathrine Hansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Mål

Faglig utvikling og veiledning er i dag et sentralt og aktuelt tema, og denne oppgaven retter blikket mot pedagogiske lederes erfaringer til faglig utvikling og veiledning i barnehagen. Problemstillingen for prosjektet er; «*Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med faglig utvikling i en veiledningskontekst?*» Formålet med prosjektet har vært å se nærmere på pedagogiske lederes gode og mindre gode erfaringer knyttet til faglig utvikling i en veiledningskontekst i barnehagen. Dette prosjektet skal forsøke å få en dypere forståelse i forhold til hvordan pedagogiske ledere sammen med personalet arbeider med faglig utvikling og veiledning i den komplekse barnehagehverdagen. Jeg har undersøkt hvilke metoder pedagogiske ledere benytter seg av for å legge til rette for faglig utvikling, hvilke kontekster faglig utvikling utføres i, og hvilke dilemmaer og utfordringer som kan oppstå i arbeidet med faglig utvikling og veiledning i barnehagen.

Metodologi

Jeg har i denne oppgaven en fenomenologisk tilnærming som retter fokuset mot menneskers forståelse over sine livssituasjoner og oppfatninger gjennom erfaringer og opplevelser. Kunnskap, erfaringer og meninger ligger i forforståelsen. Prosjektet plasserer seg innenfor det psykologiske fenomenologien, der individet står i fokus som er helt sentralt for denne forskningen ettersom jeg kun har intervjuet en- og en pedagog i min gjennomføring av intervjuene. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med retning semistrukturert intervju. Jeg intervjuet fire ulike pedagogiske ledere og intervjuene ble transkribert i sin helhet og materialet har blitt analysert gjennom systematisk innholdsanalyse med en fenomenologisk analytisk tilnærming.

Resultater/ funn

Denne studien tar sikte på å undersøke og bringe oppmerksomhet til pedagogiske ledere og deres erfaring(er) med faglig utvikling i en veiledningskontekst. Funnene viser til de pedagogiske lederes gode og mindre gode erfaringer som har blitt drøftet og belyst som førte til begrepene; *refleksjon*, *kunnskap* og *handling*. Disse begrepene er relatert til prosjektets funn som medførte til spenningsfeltet mellom tilstrekkelig bemanning i barnehagen, den faglige prioriteringen i uformelle og formelle veiledningssamtaler og veiledningskompetansen til de pedagogiske lederne.

Abstract

Main goal of the thesis

Professional development and guidance is a relevant topic of our times. This thesis aims at investigating educational leaders and their experiences with professional development and guidance in kindergarten. The topic, and the main issue to investigate, for this project is «What experiences do educational leaders with professional development in a context of guidance have?» The main purpose of the project is to investigate educational leaders and their good, and less good, experiences regarding professional development in a context of guidance in kindergartens. This thesis is trying to understand, and establish more knowledge, about the relationship between the educational leaders and the other staff in a kindergarten and how they cooperate in their work of professional development and guidance in a complex context of kindergartens. I have investigated what methods the educational leaders are using to facilitate professional development, what contexts the development is conducted within, as well as the dilemmas and challenges they are facing in this work.

Methodology

In this thesis I have followed a phenomenological approach which aims its focus towards people and their understanding of their life situations as well as their perceptions about experiences they've had. Knowledge, experiences and opinions is a part of the preconception. The informants who participated in this study have their own understanding which I interpreted based on my own experiences about various contexts. The project is situated within the psychological phenomenology, where the individual is the main focus. This is elementary for this research as I have only interviewed one pedagogue at the time when I collected information for this study. I have chosen a qualitative approach with semi structured interviews. I have interviewed four different educational leaders and the interviews were transcribed in its entirety. The material was analyzed through systematic content analysis with a phenomenological analytic approach.

Findings and results

This study aims to investigate and to bring attention to the educational leaders and their experience(s) with professional development in a context of guidance. The findings of this study refers to these leaders with both good and less good experiences. The findings discovered were analysed and discussed; a shorter summary of them can be explained by the following terms; *reflection*, *knowledge*, and *action*. Further, the findings also show that common denominators are situations of (in)adequate staffing in the kindergarten, the educational prioritization in formal and informal conversations of guidance, and the competence of guidance the educational leaders possess.

Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Aktuell forskning og satsningsområde	10
1.2.1 TALIS Starting Strong Survey	10
1.2.2 Kompetanseplan for framtidens barnehage	10
1.2.3 Veiledning(kontekst)	11
1.3, Mål, problemstilling og avgrensning.....	12
1.4 Begrepsavklaring	12
1.5 Prosjektets struktur	13
2 Teoretisk rammeverk	14
2.1 Kunnskapsledelse	14
2.2 Praksisfellesskapet i barnehagen	16
2.3.1 Bruk av etikk og skjønn i veiledningskontekster.....	18
2.4 Faglig utvikling: Forholdet mellom teori og praksis i barnehagefeltet	19
2.5 Veiledningsteori: Hva er veiledning?	20
2.5.1 Veiledningssamtale og veiledningskompetanse	22
2.5.2 Veiledningskontekst	23
3 Metode	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.1.1 Det ontologiske perspektivet	25
3.1.2 Det epistemologiske perspektivet.....	25
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	26
3.2.1 Den fenomenologiske tilnærmingen.....	27
3.2.2 Forforståelse i den fenomenologiske tilnærmingen.....	28
3.3 Den kvalitative metoden.....	28
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	29
3.3.2 Den semistrukturerte intervjuguiden for prosjektet.....	29
3.4 Utvalget til prosjektet	31
3.4.1 Rekruttering av informantene	31
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene.....	32
3.4.3 Gjennomføring av annengangsintervjuet for prosjektet	34
3.5 Transkribering av gjennomføringen av intervjuene	35
3.6 Analyseprosessen.....	36
3.6.1 Koding og kategorisering	37
3.6.2 Prosjektets induktive-, deduktive- eller en abduktive tilnærming?	37
3.7 Kvalitet i intervjustudien	38
3.7.1 Generalisering	39
3.7.2 Reliabilitet; forskningsintervjuets pålitelighet.....	39
3.7.3 Validitet; forskningsintervjuets gyldighet	40
3.8 Forskningsetikk	40
4 Pedagogiske lederes erfaringer	43
4.1 Erfaring knyttet til faglig utvikling.....	43
4.1.1 Oppsummering av informantenes erfaringer knyttet til faglig utvikling.....	47
4.2 Erfaring og veiledning (kontekster).....	47
4.2.1 Oppsummering av pedagogenes erfaringer til veiledning (kontekster).....	49
4.3 Erfaring og profesjon.....	50
4.3.1 Oppsummering av erfaringene til faglig utvikling og veiledning i barnehageprofesjonen.	52

4.3	Annengangsintervju; Erfaringenes små og store forskjeller.....	53
4.4.1	Oppsummering fra annengangsintervjuet.....	55
5	Diskusjon av pedagogiske lederes erfaringer til faglig utvikling i en veiledningskontekst.	56
5.1	Pedagogiske lederes erfaringer til faglig utvikling i barnehagen	56
5.2	Pedagogiske lederes erfaringer til veiledning (kontekst).	60
5.3	Faglig utvikling i en veiledningskontekst i barnehagen	64
5.3.1	Praksisfortelling	64
5.3.2	Styrer og pedagogiske ledere.....	65
5.4	Oppsummering og sammenfatning av diskusjonskapittelet	66
6	Sammenfatte og oppsummere - Veien videre	68
7	Referanser/litteraturliste	70
	Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantene.....	75
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	77
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	78

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på en studie ved Universitetet i Sørøst Norge. Å skrive en masteroppgave er en lang prosess som har vært hard, tidskrevende og frustrerende prosess. Mye skal læres, forstås og reflekteres rundt, og derfor har det vært behov for å stoppe opp innimellom å nyte det litt også. For dette har vært en lærerik, givende og spennende prosess som jeg kan nå kan se tilbake på, og være meget stolt av!

Det er derfor behov for å takke alle viktige støttespillere som har bidratt til at dette skulle bli mulig. Informantene som tok seg tiden til å stille til intervju i en ellers hektisk arbeidshverdag – takk for at dere delte deres tanker, erfaringer og opplevelser rundt dette spennende, interessante og aktuelle temaet. En takk rettes også til veilederen min Anna Rigmor Moxnes – takk for konstruktive tilbakemeldinger og motivasjon. Du har fått meg gjennom skrivesperrer og strukturert meg slik at prosjektet lot seg gjennomføre.

Videre bør en spesiell takk rettes til Inga, min medstudent gjennom to år – en enestående refleksjonspartner og støtte. Takk for alle timene på biblioteket på Bakkenteigen. Du har rett og slett gjort det mulig for meg å fullføre denne prosessen.

Til alle gode venner! I'm back! Takk for konstruktive tilbakemeldinger, støtte og motivasjon, og for at dere tok dere tiden til å lese gjennom oppgaven min underveis, og når den var helt ferdig. Nå ser jeg frem til tidenes beste sommerferie sammen med dere!

Og sist, men ikke minst; mamma, pappa og resten av familien – som alltid er der. Takk for varme ord og støtte når jeg trengte det som mest.

Nå er tiden inne for å avslutte master epoken, og ta med seg nyervervet kunnskap inn i nye muligheter og utfordringer. Jeg føler meg ydmyk, stolt og inspirert av det spennende fagfeltet jeg nå befinner meg i. Dette har vært to år jeg ikke ville ha vært foruten. Jeg gleder meg til fortsettelsen og ser frem til å starte i ny jobb, men aller først skal jeg ta meg en velfortjent sommerferie med familie og venner!

God lesing,

Tønsberg, juni 2021

Cathrine Arthurson Hansen

1 Innledning

Faglig utvikling og veiledning er i dag et sentralt og aktuelt tema, ettersom barnehagefeltet i dag er av stor politisk interesse som må være i endring og utvikling kreves det stadig en utvikling i personalgruppen i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022). Dette prosjektet vil rette oppmerksomheten til pedagogiske leders erfaringer til faglig utvikling i en veiledningskontekst. Med faglig utvikling mener jeg, "... styrke og utvikle profesjonsutøveren til å utføre en mer kvalifisert jobb for barna, og som kan bidra til utvikling av en utforskende holdning hvor ideer og refleksjon deles" (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 18). I denne innledning vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for valg av tema. Der viser jeg til hvordan bakgrunnen for valg av tema og aktuell forskning på området har bidratt til å forme problemstillingen for prosjektet. Jeg vil gjøre rede for prosjektets hensikt, mål og avgrensning samt begrepsavklaring, før jeg avslutter med prosjekters struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for prosjektet vekket min interesse først da jeg begynte å arbeide som pedagogisk leder i barnehage. Gjennom mine fire år som pedagogisk leder har jeg arbeidet i kommunale og private barnehager som er organisert i tradisjonelle avdelingsbarnehager og basebarnehager. Jeg har alltid vært opptatt av hvor avgjørende kunnskapsrike voksne er i møte med profesjonens faglighet i barnehagen. Jeg ble tidlig bevisst på at faglig utvikling for å forstå evnen til å utøve refleksjon, skjønn, kritisk tenkning, organisering og samarbeid med andre medarbeidere.

Allerede 2 år etter endt utdanning økte mitt engasjement igjen for mer kunnskap og kompetanse på faglig utvikling i barnehagen. Jeg hadde behov for mer kunnskap for å forstå bedre den komplekse barnehagehverdagen og for min karriere videre på barnehagefeltet. Dette tyder på at jeg verdsetter faglig utvikling sterkt, og gjennom disse to årene har jeg blitt mer bevisst på hvordan arbeide kontinuerlig med faglig utvikling og fått et nytt og bedre perspektiv på veiledningsbegrepet i barnehagen. Veiledningsbegrepet har vokst hos meg som profesjonsutøver gjennom dette masterløpet som medførte til temaene; faglig utvikling og veiledning i barnehagen for mitt masterprosjekt. På bakgrunn av dette har min interesse for hvilke erfaringer pedagogiske ledere har til faglig utvikling og veiledning i barnehagen vokst frem. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke metoder pedagogiske ledere benytter seg av for å legge til rette for faglig utvikling, hvilke kontekster faglig utvikling utføres i, og hvilke dilemmaer og utfordringer som kan oppstå i arbeidet med faglig utvikling og veiledning

i barnehagen. Rammeplanene for barnehagens innhold og oppgaver bygger på tidligere rammeplaner som fremstår i større grad som en forskrift til loven, og ifølge rammeplanen **skal** pedagogisk leder veilede det øvrige personalet og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det forutsetter at pedagogisk leder legger til rette for de indre og ytre rammene for uformell og formell veiledning i barnehagehverdagen.

Derfor kan veiledning benyttes både om den formaliserte samtalen og den uformelle, rådgivende samtalen i barnehagen (Ødegård, 2011, s. 28). Den ansvarsfulle, komplekse og krevende rollen som er tilegnet den pedagogiske lederen skal være i stand til å ta ansvar for å igangsette ulike veiledningsmetoder for å involvere personalgruppen i refleksjon og vurdering av barnehagens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Ekspert rapporten (2018, s. 141) skriver at veiledning er en metode som løfter fram sentrale spørsmål knyttet til diskurser, dilemma, utfordringer og muligheter ved barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Veiledning er dermed en arena for læring og utvikling som retter seg både mot den enkelte deltakeren og mot fellesskapet, der ny kunnskap utvikles for og læres av den enkelte og av fellesskapet (Ødegård, 2011). Ifølge ekspert rapporten hevder at praksisfortellinger bidrar til at pedagogiske ledere utvikler en reflekterende holdning til egen praksis og utvikling, og bruk av praksisfortellinger grunnlag for at veiledning kan bidra til å skape ny kunnskap, dersom de blir tilført faglige merkelapper og refleksjoner som analyserer hva det er som faktisk skjer. Pedagogiske leder sammen med styrer skal sørge for at hele personalet utvikling en felles forståelse av oppdraget som er gitt, og skal legge til rette for at alle medarbeiderne deltar i veiledning og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av dette medfører det at pedagogiske ledere har en sentral og viktig rolle for å fremme faglig utvikling og veiledning i barnehagen.

Jeg har gått inn i prosjekt med både faglige og personlige interesser med tanke på min jobb som tidligere pedagogisk leder og nå som styrer i barnehage. Pedagogisk og politisk tenker jeg at prosjektet har relevans i forhold til at satsningsområdet på kompetanseutvikling og veiledning av nyutdannede barnehagelærere. Jeg håper jeg kan med dette prosjektet belyse viktigheten av den faglige utviklingen og veiledning i barnehagen. Dette ved å vektlegge informantenes erfaringer til tema.

1.2 Aktuell forskning og satsningsområde

1.2.1 TALIS Starting Strong Survey

Gjerustad og el al. (2021, s. 16) viser til undersøkelsen TALIS Starting Strong Survey som dreier seg om at styrer og barnehageansatte får muligheten til å ytre sin mening om blant annet faglig utvikling i barnehagen. Dette er en undersøkelse som har blitt gjennomført i ni andre land, og i Norge består av til sammen fire undersøkelser: «én undersøkelse til styrere og én til ansatte som arbeider med barn i alderen 3–5 år, samt én undersøkelse til styrere og én til ansatte som arbeider med barn under 3 år. For enkelthets skyld har vi her kalt de to undersøkelsene ‘3–5- undersøkelsen’ og ‘under 3-undersøkelsen’» (s. 15). Hensikten med undersøkelsen var å undersøke kunnskap som kan bidra til økt kvalitet og forbedring av barnehagesektoren. Økt kvalitet i barnehagesektoren gir bedre utgangspunkt for å til rette legge for faglig utvikling i for eksempel veiledningssamtalen. Fra undersøkelsen var et av resultatene; «Det er ikke nok ansatte for å kompensere hvis jeg er borte fra arbeidet og faglig utvikling koster for mye» (Gjerustad el al., 2021, s. 29). Rundt 40 prosent oppgir at de er svært enig, men samtidig blir det presisert at dette kan være barrierer mot å delta i faglig utvikling. Likevel kom det fram i rapporten at faglig utvikling er utbredt, og over 90% av både ansatte og styrere oppgir at de har deltatt på kurs eller seminar de siste 12 månedene (s.26). Etter at barnehagefeltet har fått økt politisk interesse som nevnt innledningsvis viser undersøkelsen til Fafo at 11 prosent av de som har tatt etter-videreutdanning mener at det har hatt negative konsekvenser for medarbeideren deres, mens 64 & er uenig i dette (Fafo i Gjerustad el al., 2021, s. 27).

1.2.2 Kompetanseplan for framtidens barnehage

Barnehagen ble i 2006 plassert sammen med skole, høyere utdanning og forskning som gjorde at barnehagen formelt var blitt en del av utdanningssystemet. Det kan ses i sammenheng med endrede forventninger til barnehages faglige status fra offentlige myndigheter (Kaurel, 2016, s. 229).

Strategiplanen; *Kompetanse for framtidens barnehage* som ble lansert i 2013 og revidert i 2017 har som overordnet mål å sikre at alle barn får et barnehagetilbud av høy kvalitet. I henhold til dette må barnehage være et sted der de ansatte har mulighet til å utvikle seg faglig både individuelt og i et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, forord av Røe Isaksen). For ifølge Kunnskapsdepartementet blir det uttrykt følgende; «*Bare kompetente ansatte kan sikre at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat i tråd med barnehagens formål og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*» (Kunnskapsdepartementet, 2014-2020, s. 8). Regjeringen har derfor årlig bevilget siden 2016 nær 450 millioner kroner til kompetanse- og kvalitetstiltak som skal bidra til at

barnehagens faglige posisjon vektlegges i barnehagehverdagen, og at flere barnehageansatte ønsker å etter- eller videreutdanne seg i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018-2022). Den omfattende satsinger på barnehagefeltet kan ses i sammenheng med implementering av rammeplanen for barnehager. Rammeplanen har en sentral posisjon til faglig utvikling i barnehagen, og er personalets arbeidsdokument som beskriver mandatet personalet skal forholde seg til (Eik et al, 2020, s. 56).

I evalueringen fra strategiplanen *Kompetanse for framtidens barnehage* viser undersøkelsen at selve strategien er godt kjent blant barnehagefolk og at barnehagens ledelse i stor grad oppfordrer til kompetanseutvikling (Gjerustad et al, 2021, s. 27). Ledelsen ble i liten grad fulgt opp av praktiske og økonomiske tilrettelegging som kan relateres til ressursbruk og bemanning i barnehagen. Ressursbruk og bemanning i barnehagen er to temaer som stadig blir debatter rundt, men Stortinget vedtok 31.mai 2018 et grunnbemannings krav som indikerte et minimumskrav for ordinære barnehager over hele landet, der hensikten var å gi barnehagene bedre vilkår for bemanning og for å sikre kompetanseutvikling hos de ansatte som kan bidra til å fremme faglig utvikling. Tidligere forskning viser at endringen i grunnbemanningen var nødvendig for å sikre at en barnehagelærer skulle være til stede gjennom hele dagen. Baktanken var at dette skulle komme barnegruppen, det enkelte barnet og barnehagen som helhet til gode (Greve, 2017). Utdanningsforbundet skrev i sin rapport; «*Flere ansatte gir mer tid, også til faglig utvikling*». Dette sitatet indikerer en kritisk refleksjon over om kommunene og lokalpolitikere bør ha større ambisjoner enn minstekravet til bemanningsnormen. For ifølge Eik og et al. (2016, s. 68) hevder at å investere i personalets kompetanse og kunnskap innebærer å invitere i barna og samfunnets fremtid.

1.2.3 Veiledning(kontekst)

Fra 1960- årene har veiledningsfeltet hatt en økt interesse ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Interessen har omhandlet praktisk virksomhet og fagområder med teoretisk litteratur. Historisk sett har veiledningsfeltet i perioden fra 1983 og fram til dag omhandlet formaliserte veiledningssamtaler med et spesielt fokus rettet mot relasjoner, innhold og form i veiledningssamtalene, samt veiledning av nyutdannede (Bjerkholt, 2017, s. 55). Veiledning retter derfor oppmerksomheten både mot den enkelte deltakeren og mot fellesskapet, der ny kunnskap utvikles for og læres av både for den enkelte og fellesskapet (Ødegård & Røys, 2013, s. 107). Derfor er det vesentlig å ha kunnskap og kjennskap til veiledningsformene for å kunne ha handlingsalternativer i veiledningssituasjonen for å gi en kvalifisert veiledning (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 27). Veiledningssamtaler gir personalet anledning til å bli bevisst egen kompetanse, til å få ny kompetanse og til å dele kompetanse. Det er vesentlig å påpeke at relasjonene mellom veisøker,

veileder, veiledningssamtalens innhold og form og faglige begreper ha betydning for kvaliteten på veiledningssamtalen og hvilket læringsutbytte personalet får (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017, s. 153). I en veiledningskontekst er målet å gi personalet anledning til å bli bevisst egen kompetanse, til å få ny kompetanse og til å dele kompetanse med sine medarbeidere (Ødegård, 2011). Med andre ord er veiledning en arena for læring og utvikling som retter seg både mot den enkelte deltakeren og mot fellesskapet, der ny kunnskap utvikles for og læres av den enkelte og av fellesskapet (Ødegård, 2011)

1.3, Mål, problemstilling og avgrensning

Formålet med prosjektet har vært å se nærmere på pedagogiske leders gode og mindre gode erfaringer knyttet til faglig utvikling i en veiledningskontekst i barnehagen. Dette prosjektet skal forsøke å få en dypere forståelse i forhold til hvordan pedagogiske ledere sammen med personalet arbeider med faglig utvikling og veiledning i den komplekse barnehagehverdagen. Prosjektets problemstilling er som følger; «*Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med faglig utvikling i en veilednings kontekst?*» Prosjektets avgrensning er som følger; jeg skal undersøke hvilke metoder pedagogiske ledere benytter seg av for å legge til rette for faglig utvikling, hvilke kontekster faglig utvikling utføres i, og hvilke dilemmaer og utfordringer som kan oppstå i arbeidet med faglig utvikling og veiledning i barnehagen.

1.4 Begrepsavklaring

De sentrale begrepene for dette prosjektet er faglig utvikling og veiledning. Faglig utvikling er et stort og omfattende begrep og i denne sammenheng vil faglig utvikling belyse forholdet mellom teori og praksis. Forholdet og sammenhengen mellom teori og praksis er to omfattende begreper som er rimelig å tenke seg at relasjon mellom dem er mangfoldige (Kvernbekk, 2005, s. 127). Det ligger et synlig behov for å knytte sammen teori og praksis for å verdsette kompetansen både fra utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet (Ødegård, 2011, s. 231).

Bjerkholt (2017, s. 86) skriver at det kan være vanskelig å komme fram til *en* definisjon på betegnelsen veiledning ettersom ulike definisjoner vektlegger ulike aspekter ved veiledning som fenomen. Veiledning er en arena for utvikling av faglighet og kompetanseutvikling både til den enkelte deltaker, men også til fellesskapet. Dette prosjektet vektlegger at veiledning foregår i uformelle og formelle kontekster med et spesielt fokus rettet mot relasjoner, innhold og kunnskap.

1.5 Prosjektets struktur

I kapittel 1 gjør jeg rede for og begrunne valg av tema. Jeg viser til hvordan bakgrunnen for valg av tema og aktuell forskning på området har bidratt til å forme problemstillingen for prosjektet. Jeg vil gjøre rede for prosjektets hensikt, mål og avgrensing samt begrepsavklaring, før jeg avslutter med prosjekteres struktur.

I kapittel 2 belyser jeg prosjektets teoretiske rammeverk for prosjektet som er relevant for å svare på prosjektets problemstilling. De sentrale begrepene er faglig utvikling og veiledning, og disse begrepene blir diskutert ved hjelp av fem hovedkategorier og tre underkategorier.

I kapittel 3 beskriver og begrunner jeg forskningsprosjekter metodevalg og at prosjektet er inspirert av en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tradisjon. Prosjektet har en kvalitativ design tilnærming med forskningsintervju (semistrukturert intervju) som metode for datainnsamling. Kapitlet vil ta for seg den vitenskapelige tradisjonen, deretter beskrive de semistrukturerte intervjuene. Videre vil jeg belyse transkriberingen og analyseprosessen. Til slutt vil jeg ta for meg prosjektets kvalitetskrav og de forskningsetiske sidene ved prosjektet.

I kapittel 4 presenterer jeg prosjektets funn og analyse presenteres. Jeg vil redegjøre for informantenes utsagn og erfaringer knyttet til faglig utvikling og veiledning (kontekster). Sitatene som blir presentert er min tolkning av deres utsagn som informantene selv ikke har hatt mulighet til å påvirke. Funn for prosjektet har blitt utarbeidet gjennom transkribering, analyse og drøfting av materialet. Analysen er utarbeidet ved hjelp av fargekoding og merkelapper på informantene for å systematisere arbeidet.

I kapittel 5 drøfter jeg prosjektets forskningsspørsmål i lys av relevant teori opp mot mine mest sentrale empiriske funn, og se det i sammenheng med aktuell forskning. I dette kapitlet vil jeg undersøke hvilke erfaringer pedagogiske ledere kan ha til faglig utvikling i barnehagen, vil jeg se på hvordan de pedagogiske lederne legger til rette for faglig utvikling, og hvilke utfordringer pedagogene kan møte med arbeidet med faglig utvikling. Videre vil jeg se på hvilke erfaringer de pedagogiske lederne hadde til veiledning i barnehagen med fokus på refleksjon, kunnskap, veiledningsmetoder og etikk og skjønn. Sist i diskusjonskapitlet vil jeg trekke fram funnene fra annengangsintervjuet og drøfte funnene opp mot det teoretiske rammeverket og forskning.

I kapittel 6 vil en oppsummering og konklusjon bli presentert samt en vurdering av studien og forslag til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg sette det teoretiske rammeverket for prosjektet som er relevant for å svare på prosjektets problemstilling som er; «*Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med faglig utvikling i en veiledningskontekst?*» Som tidligere nevnt er de sentrale begrepene; faglig utvikling og veiledning. Disse begrepene skal belyses i dette kapittelet ved hjelp av fem hovedkategorier og tre underkategorier for å forsøke å svare på forskningsspørsmålet.

Ledelse er et omfattende fagfelt som beskrives ut fra forskjellige perspektiver og med ulike teoretisk forankring, og i dette prosjektet vil *kunnskapsledelse* bli presentert som den aktuelle ledelsesteorien. Ettersom forskningsspørsmålet ikke spesifikt vektlegger ledelsesperspektiver, vil prosjektet kun fokusere på en ledelsestype. Innenfor kunnskapsledelse støtter prosjektet seg til og blir belyst av Hognestad (2016) & Bøe & Hognestad (2018). Videre vil jeg presentere praksisfellesskap som blir belyst av Wenger (2004), og deretter vil profesjonskvalifiseringen bli belyst av Smeby & Mausethagen (2017) & Eik, Steinnes & Ødegård (2016). Profesjonskvalifiseringen er presentert ettersom forskningsspørsmålet trekker fram den pedagogiske lederen. Som underkategori til profesjonskvalifiseringen blir etikk og skjønn belyst av Lingås (2013) & Eik (2013). Etikk og skjønn blir presentert for å belyse eventuelle dilemmaer som pedagogiske ledere kan møte i gjennomføringen av veiledningssamtaler med personalet i barnehagen. Deretter blir faglig utvikling belyst av Kvernbekk (2005), Bjerkholt (2017) & Wenger (2004) som retter oppmerksomheten mot pedagogikkfagets forhold mellom teori og praksis. Avslutningsvis blir veiledningsteori presentert og belyst av Bjerkholt (2017). Veiledningsteorien har to underkategorier; veiledningssamtalen og veiledningskompetanse, og veiledningskontekst.

2.1 Kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse blir presentert i denne forbindelse ettersom kunnskapsledelse handler om forståelsen om at kunnskap skapes i og gjennom praksis (Hognestad, 2016, s. 23). At kunnskap skapes i og gjennom praksis kan relateres til prosjektets problemstilling i form av at veiledning kan sees som en sosial aktivitet som inkluderer faglig hensikt, faglig praksis og faglig gjennom prosessene (Hognestad, 2016, s. 23). Mintzberg (2004, s. 18) hevder at vi mennesker forstår og har tilegnet oss kunnskap på to ulike måter, enten bevisst av ting vi har lest eller hørt, eller andre ting vi vet basert på våre egne erfaringer. Dette indikerer ifølge Bøe & Hognestad (2018, s. 261) at pedagogiske ledere fremheve sine handlinger og erfaringer i konkrete kontekster i barnehagen som kan skape mulighet for å håndtere uforutsette eller ikke planlagte hendelser i den usikre og komplekse

barnehagehverdagen. Det innebærer at pedagogiske ledere tar på alvor sin oppgave som rollemodell, og sammen med personalet benyttes hverdagsituasjonene til å sette ord på den pedagogiske praksisen og oppmuntrer de til å tenke på hva som er ønsket pedagogisk arbeid (Hognestad, 2016, s. 23). Samtidig viser Bøe & Hognestad (2018, s. 262) at styrere spiller en aktiv og viktig rolle i kunnskapsledelse og faglig utvikling i barnehagen. De viser til styrere og pedagogiske ledere spiller en aktiv rolle gjennomføre faglig veiledning, ved å være rollemodeller, ved å anvende faglige begreper på praksis og ved å få og gi støtte til ønskede pedagogiske aktiviteter.

Dette indikerer at pedagogiske ledere har ferdighet- og praktisk kunnskap for å løse nye problemer, samt at ledere har evnen til å «reflektere i handling» og baserer sine handlinger på erfaringer og følsomhet for konteksten (Bøe & Hognestad, 2018, s. 262; Schön, 2013, s. 67). Å «reflektere i handling» medfører at vi stopper opp midt i handlinger for å tenke og reflektere, men i andre tilfeller kan «refleksjon over handling» fungere bedre ved å bruke tid til å tenke tilbake på hva vi har gjort for å finne ut av eventuelle resultater/ løsninger (Schön, 2013, s. 67). Begge disse formene for refleksjon bør pedagogisk ledere ha et eierskap og kunnskap til for å utøve god kunnskapsledelse til sine medarbeidere (Bøe & Hognestad, 2018, s. 262). «Refleksjon i handling» kan bidra til eksperimentering på stedet og til videre tenkning som påvirker det vi foretar oss i den foreliggende situasjonen (Schön, 2013, s. 70). Å trekke «refleksjon i handling» til barnehagefeltet dreier det seg for eksempel om en daglig samtale hvor samtalen til en viss grad er forutsigbar og til en viss grad ikke. Deltakerne tar opp samtaletemaer og utvikler de, i tråd med refleksjon over utsagn som blir sagt og hvilke utsagn som skal følges opp og fortelle videre (Schön, 2013, s. 70). Eik og et al. (2016, s. 113) viser til at Schön (2013) sine begreper kan relateres til alle de ulike situasjonene preget av usikkerhet og verdikonflikter som profesjonelle pedagogiske ledere møter.

I artikkelen til Bøe & Hognestad «*The dynamics of pedagogical leader`s everyday leadership*» (2018) viste blant annet et av resultatene at pedagogiske ledere erfarer at en viktig del av deres lederskap er kunnskapsutvikling blant ansatte, hvor pedagogiske ledere må tolke og prøve å forstå hva som skjer i personalets daglige arbeid. Det kan forekomme flere uforutsette og spontane hendelser i løpet av en arbeidsdag som tilsier at ledere må handle uten at situasjon kan planlegges. Det krever at leder kan reflektere, tolke og skape sin mening der og da (Bøe & Hognestad, 2018, s. 264). Personalet er dermed avhengig av pedagogiske ledere gjør seg tilgjengelig for meningsutvekslinger og korte diskusjoner over pedagogisk arbeid sammen med sine medarbeidere for at det skal bli kontinuitet og utvikling i kunnskapen hos den enkelte (Hognestad, 2016, s. 23). Det krever at de pedagogiske ledere er engasjert i å lede og legger til rette for pedagogiske ledelsesoppgaver for å skape mening og et dynamisk samspill i praksis (Bøe & Hognestad, 2018, s. 259-260).

2.2 Praksisfellesskapet i barnehagen

For å forstå de pedagogiske ledernes kunnskapsledelse viser Mintzberg (2009, s. 9) at ledelse verken er vitenskap eller et yrke; det er en praksis som læres først og fremst gjennom erfaring og forankret i konteksten. Å knytte utsagnet til Mintzberg videre til Wengers (2004) blir det vesentlig å trekke inn begrepet; *praksisfellesskap*. Praksisfellesskap i denne sammenheng innebærer at fellesskapet i barnehagen er gjensidig avhengige av hverandre for at den faglige utviklingen skal kunne foregå i sosiale relasjoner, hvor kunnskap, refleksjon og kompetanseutvikling er viktige faktorer i veiledningssamtalen (Wenger, 2004, s. 59-90). Kunnskaper og ferdigheter som vokser frem og utvikler seg i praksisfellesskapet, blir fellesskapets eie, og dermed forsvinner ikke kunnskapen ifølge Gotvassli (2020, s. 53) selv om et medlem trer ut av gruppen. Dermed eksisterer praksis ettersom vi mennesker er engasjerte i handlinger på grunnlag av hva vi gjør og hva vi kan gjøre (Wengers, 2004, s. 90). I fellesskapet kan både uformelle og formelle samtaler finne sted, og ifølge Bjerkholt (2017, s. 71-72) kan dette innebære at deltakerne skal analysere en situasjon hvor deltakerne foretar en felles vurdering og identifiserer kvalitetsindikatoren, som for eksempel kan dreier seg om den faglige utviklingen i praksis. Det som gjør praksisfellesskap til fellesskapet er som nevnt tidligere det gjensidige engasjementet, der tale er en form for fellesskap som ikke medfører homogenitet, men det utgjør et gjensidig og kollektivt samarbeid, hvor konklusjoner blir tatt, støtte hverandre i beslutninger som vi tatt og gjort. Dette skaper gode relasjoner, og handlinger i praksis (Wenger, 2004, s. 60).

Talen i praksisfellesskapet kan erfares og oppleves som taus, og ifølge Gotvassli (2020, s. 78) uttrykker ikke taus kunnskap seg gjennom språket, men gjennom det personlige og kontekstspesifikke som ofte forankret i erfaringer, ideer, verdier og emosjoner. Gilje (2017, s. 22) skriver at alle yrker forvalter ulike former for kunnskap og den tause kunnskapen har vist seg å være fruktbar tilnærming for å forstå den praktiske kunnskapens karakter i ulike former for profesjonsutøvelse. Gotvassli (2020, s. 78) skriver at analyse av den erfaringsbaserte (know-how) kunnskapen innebærer en kombinasjon av erfaringer og utfordringer gjennom å løse arbeidsoppgaver, kommunisere med hverandre og observere andres atferd. Taus kunnskap kan dermed artikuleres i praksis, samtidig som taus kunnskap utfordrer det dominerende synet på kunnskapens natur, ettersom kunnskap blir forstått som språklig artikulert at-kunnskap (Gilje, 2017, s. 30). En annen ulempe med praksisfellesskap kan være ifølge Bjerkholt (2017, s. 72) at den gir lite rom for kritisk tenkning og granskning av antakelser som kan ligge til grunn for handlingene, ettersom det kan være utfordrende og vanskelig å ta et utenfra perspektiv på dette praksisfellesskapet som man er en del av. Wenger (2004, s. 98) viser at selv om praksisfellesskapet skaper deres praksis betyr det ikke at fellesskapet kan bli påvirket, manipulert,

utnyttet, svekket, villedet og tvunget til underkastelse, samtidig som fellesskapet kan bli inspirert, støtte, hjelp, frigjort eller få kunnskap og kompetanse.

2.3 Profesjonskvalifisering

Profesjonskvalifisering omhandler ifølge Smeby & Mausethagen (2017, s. 11) både om profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter ved ulike arenaer. Eik (2014, s. 94) hevder at profesjonskvalifisering i barnehagen domineres av uformelle prosesser knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av de ulike profesjonsoppgavene. Verdiene i profesjonskvalifiseringen er de valg og vurderinger som styres oss, mens ferdighetene handler om vi er i stand til å utføre oppgaver på en adekvat og selvstendig måte (Eik et al., 2016, s. 69). Profesjonskvalifiseringen retter oppmerksomheten blant annet til pedagogiske ledere som skal være kvalifisert for sitt yrke å ha en bestemt kompetanse som står i tråd med kunnskapen på feltet, samfunnets forventninger og yrkesetiske verdier og normer (Eik et al., 2016, s. 66; Smeby & Mausethagen, 2017, s. 12). Barnehagefeltet er en del av profesjonsutdanningen som indikerer at praksisopplæring foregår i arbeidslivet. Samtidig har barnehagefeltet formelt blitt en del av utdanningssystemet (Kaurel, 2016, s. 229), som kan sees i sammenheng med nødvendig oppdateringer og videreutdanning på feltet for å følge endringer og forventninger til det profesjonelle arbeidet (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11). Disse forventningene som stilles til pedagogisk leder skal bidra til å skape et felles kunnskapsgrunnlag for å etablere et faglig fellesskap i barnehagen (Eik et al., 2016, s. 78). Kvalifikasjonene til yrket gir et tydelig signal om hva det forventes at en pedagogisk leder skal kunne etter fullført utdanning som bidrar til økt politisk interesse og status i samfunnet (Eik et al., 2016, s. 66).

Smeby & Mausethagen (2017, s. 20) fremhever at profesjonskvalifiseringen på mange måter handler om å identifisere gode samspill og hensiktsmessige balansepunkter mellom arianer (hva læres best hvor), innholdsmessig mellom de ulike kunnskapsdimensjonene (kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier) og grader og former for styring (handlingsrom for profesjonelt skjønn). Eik og et al. (2016, s. 68) hevder at den kvalifikasjons relevante kompetansen til pedagogiske ledere gjør dem i stand til å vurdere hva som kreves av kunnskap og kompetanse til å se, forstå, anerkjenne og følge opp barna i deres utvikling. Å investere i personalets kompetanse og kunnskap er å investere i barna. Eik (2014, s. 94) viser at profesjonskvalifisering handler om komplekse læringssituasjoner som kan forstås på ulike måter, men ulik vektlegging av forholdet mellom kollektiv og individuell kompetanse.

2.3.1 Bruk av etikk og skjønn i veiledningskontekster

Etikk og skjønn er et sentralt element i all veiledningsvirksomhet, og gjennom bevisstgjøring av normer, verdier og skjønnsvurderinger kan det skapes trygghet som gir rom at veisøker kan komme videre i den faglig utvikling, både metodisk og etisk (Lingås, 2013, s. 55). Å utøve skjønn i veiledning er krevende i møte med alle de ulike beslutningssituasjonene og handlingsvalg det pedagogiske arbeidet (Eik, 2014, s. 114). Utøvelse av skjønn kreves dersom profesjonsutøvere møter beslutningssituasjoner som ikke kan løses av generell kunnskap og generelle handlingsregler alene (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Å ha evnen til å improvisere i det uforberedte bygger på profesjonsutøverens kunnskaper, erfaringer og verdier. Dette er også skjønn (Eik, 2013, s. 169). Molander & Terum (2008, s. 20) viser at utøvelse av skjønn vil være basert på en fortolkning av det enkelte spesielle tilfellet i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer. Eik (2013, s. 168) skriver at skjønnbaserte vurderinger og beslutninger behøver ikke å bety at erfarne profesjonsutøvere kontra profesjonsutøvere som mangler erfaringer utøver bedre eller dårligere skjønn. Det innebærer at skjønnsvurderingene på settes ord på og diskuteres med medarbeiderne.

Profesjonskunnskap og barnehagens pedagogiske grunnlag kan dermed ansvarlig-gjøres og forankres i skjønnbaserte vurderinger (Eik et al., 2016, s. 109). Skjønn kan betegnes som profesjonelt skjønn, og i profesjonelt skjønn er det et uomgjengelig element av utøverens egne erfaringer, selv om skjønnnet er utøvet på en samvittighetsfull måte, og alle kjente relevante faktorer er tatt i betraktning (Grimen & Molander, 2008, s. 193). Profesjonelt skjønn dreier seg om hvordan profesjonsutøverens skjønnsmessige vurderinger ansvarlig-gjøres som innebærer at faglærte må være i stand til å beskrive, begrunne og drøfte sine skjønnsmessige vurderinger og i tillegg skape gode muligheter for felles profesjonslæring (Eik et al., 2016, s. 111-113).

Etikk og moral gjenspeiler oppfatninger av hva som er rett og galt, og i en veiledningskontekst vil etikken representere et teoretisk og handlingsnivå (Tveiten, 2019, s. 73). Disse nivåene er preget av evnen til etisk refleksjon og holdninger som setter preg på læringsklimaet i veiledningskonteksten (Lingås, 2013, s. 56). Dermed blir det vesentlig å kunne evne etiske handlinger, ettersom vår praksis innebærer handlinger som har med barn og mennesker å gjøre. I tillegg dreier det seg om refleksjon før vi handler, mens vi handler og etter at vi har handler må vi vurdere handlingene etisk (Tveiten, 2019, s. 73). For å sette rammene før oppstart av en veiledningssamtale bør veileder opprette en veiledningskontrakt, som er en kontrakt som gir klarhet om rammevilkår for veiledning. Rammevilkårene vil si blant annet at avtalene best mulig lar seg overholde som utgjør en generell etisk norm om å holde avtaler. Dette kan utgjøre en gjensidig respekt og pålitelighet mellom veileder

og veisøker. Denne avtalen sikrer også god nok *diskresjon*, der taushetsplikten står sentralt for begge parter (Lingås, 2013, s. 57).

2.4 Faglig utvikling: Forholdet mellom teori og praksis i barnehagefeltet

Forholdet og sammenhengen mellom teori og praksis er to omfattende begreper som er rimelig å tenke seg at relasjon mellom dem er mangfoldige, altså et paradoks (Kvernbekk, 2005, s. 127). I pedagogikkfaget består teori-praksis paradokset i at profesjonalisering i form av teoretisk skolering er vesentlig for å forbedre praksis, samtidig som den samme profesjonaliseringen bidrar til å skjerpe opposisjonen mellom teori og praksis som gjør gapet større (Kvernbekk, 2005, s. 128). Pedagogiske leder har gjennom grunnutdannelsen tilegnet seg et teoretisk rammeverk som skal gjøre profesjonsutøveren i stand til kritisk å vurdere hva som kan fremme faglig utvikling, kunnskap og læring (Bjerkholt, 2017, s. 98). Derfor ligger det et synlig behov for å knytte sammen teori og praksis, gjøre begge deler relevant, og verdsette kompetansen både fra utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet (Ødegård, 2011, s. 231). Dermed kan faglig utvikling og veiledning være et møtested for teori og praksis, for utdanning og praksisfeltet (Worum, 2016, s. 105).

Kvernbekk (2005, s. 152-153) skriver om *pedagogikkens doble funksjon*, som innebærer at kunnskapen skal utvikles *for* praksis og *om* praksis. Den doble funksjonen handler om at forskningsbasert kunnskap, og teori om praksis, kan benyttes for å forstå, analysere situasjoner og kritisk vurdere fenomener (Kvernbekk, 2005, s. 130). Praksis er ifølge Wenger (2004, s. 61) handling, men ikke kun handling i og for seg. Det dreier seg om en historisk og sosial kontekst, hvor vi gjennomfører, handler, strukturer og meninger, derfor er praksis alltid en sosial praksis (Wenger, 2004, s. 61). Dette stiller Bjerkholt (2017, s. 99) seg bak og skriver at praksis handler om kontekst der relasjoner, innhold og aktiviteter er del av og vevd inn i en institusjonell, kulturell og historisk kontekst. Teori kan til tider være målet i seg selv, men da oppleves teori som objektiv, ettersom teori skapes i sammenheng med spesifikke former for praksis. Dermed er ikke forholdet mellom teori og praksis alltid like komplekst (Wenger, 2004, s. 62). Å knytte teori og praksis til en veiledningssamtale kan det være vesentlig å relatere det til profesjonsveiledning. Profesjonsveiledning forsøker å forstå kombinasjonen mellom teori og praksis, samt ulike former for kunnskap; «*ferdigheter, kunnskap om hvordan, kunnskap for å skape innsikt i konteksten der og da, kunnskap for å analysere kontekster og kunnskap for å skape nærhet og for å skape avstand til konteksten*» (Bjerkholt, 2017, s. 99). Østrem (2015, s. 53) skriver at for å forstå denne kombinasjonen av teori og praksis bør veiledningen ta utgangspunkt i veisøkers behov, motiv og uttrykte teoretiske forståelse, samtidig som veileder gir uttrykk for og forsker å bringe inn alternative forståelser og sonderer muligheter for videre utvikling

av teori og praksis. Å trekke inn deler av en teori (begreper) fra en teori og bruke dem til å forstå eller tolke en situasjon man står ovenfor, eller til å legitimere egne handlinger er viktig for å kunne anvende teori og forskning (Kvernbekk, 2005, s. 127).

Ulleberg & Jensen (2017, s. 27) trekker seg mot samme retning og hevder at veiledning er rettet mot å fremme faglig utvikling er innrettet mot å fremme den sammensatte, profesjonelle utviklingen hos profesjonsutøveren som skal bidra til en bedre profesjonell praksis som kan komme barna og foreldrene til gode. På denne måten kan veiledning oppleves som et slags *stillas* for veisøker, hvor veileder støtter veisøker i veisøkers teoretiske forståelse og utvikling av praksis (Østrem, 2015, s. 53). Bjerkholt (2017, s. 211) skriver at ved å ta et slags *stillas* som utgangspunkt kan veiledning bidra til at deltakerne mestrer og approprierer ny kunnskap og kompetanse gjennom samhandling med andre. Ved å fungere som et slags *stillas* forklarer Vygotsky (1978) den som nærmeste utviklingssone på følgende måte;

... «actual developmental level as determined by independent problemsolving” and the higher level of “potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86).

Dette sitatet fra Vygotsky fremhever Bjerkholt (2017, s. 211) betydningen av og potensialet i å finne den lærende der individer er, og begynner der, slik at deltakerne sammen kan løse problemstillinger og situasjoner på et høyere og mer avansert nivå.

2.5 Veiledningsteori: Hva er veiledning?

Veiledning er et tverrfaglig fenomen i utvikling (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 30) samt en samtalem metode som har en rekke ulike begreper og betegnelser. Bjerkholt (2017, s. 86) skriver at det kan være vanskelig å komme fram til *en* definisjon på betegnelsen veiledning ettersom ulike definisjoner vektlegger ulike aspekter ved veiledning som fenomen. Veiledning er en arena for utvikling av faglighet og kompetanseutvikling både til den enkelte deltaker, men også til fellesskapet. Ny kunnskap skal utvikles for og læres av både for den enkelte og fellesskapet (Ødegård & Røys, 2013, s. 107). Veiledningens hovedform er ifølge Tveiten (2019, s. 19) en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier, og veiledning foregår alltid i møte mellom to eller flere personer. I slikt tilfelle kan forståelsen av veiledning knyttes opp til Søndena (2009, s. 22) som viser at veiledning er en kroppslig erfaring som alltid vil foregå mellom minst to subjekter involvert, to levende kropp, i veisøker- og en i veileder posisjonen. Disse bærer på mye levende (levd) erfaring som kan komme til

«live» i ulike veiledningskontekster i barnehagen. Prosjektet støtter seg til Bjerkholt (2017, s. 55) som hevder at veiledning foregår i uformelle og formelle kontekster med et spesielt fokus rettet mot relasjoner, innhold og kunnskap.

Å skape gode relasjoner i veiledningssamtalen samsvarer med Skagen (2013, s. 19) som mener at veiledning bygger på gjensidig tillit mellom veileder og veisøker. Å bygge på gjensidig tillit vil veisøker lettere åpne seg i møte med veileder, hvor samtalen kan dreie seg om ulike problemstillinger, utfordringer, behov, ressurser og endringspotensial som tar sikte på å bygge opp og styrke veisøkers kunnskap og kompetanse (Skau, 2012, s. 55). For at veileder skal kunne bygge opp og stryke veisøkers kunnskap er det vesentlig for veileder å ha generell kunnskap og kjennskap til ulike veiledningsformer for å kunne ha forskjellige handlingsalternativer i veiledningssituasjonen som kan gi en bedre kvalifisert veiledning (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 27). Dette kan bidra veileder kritisk vurderer over egen veiledningskompetanse i møte med veisøker, samt kritisk vurdere veisøkers læring, kunnskap og utbytte av veiledningssamtalen (Gjølterud & Strangstadstuen, 2013, s.137). Samtidig kan manglende forankring og støtte fra egen institusjon svekke kunnskapsutvikling og læringen i veiledningen (Eik, 2013, s. 176). Dermed kan personalets erfaringer og opplevelser av veiledning være ulike ifølge Ødegård & Røys (2013, s. 107). De hevder at personalet gir uttrykk for at veiledning har en positiv betydning for den selv og arbeidsplassen, men stiller seg også negative og kritisk når de erfarer at veiledning anses som et tiltak for å sette igang en endring når noe eventuelt ikke fungerer. Ut fra et slikt hovedmål bør veiledning erfares og oppleves som en metode der målet er å utvikle ny eller utvide forståelse og finne frem til nye måter å handle på i egen praksis (Gjems, 2012, s. 125). Skau (2012, s. 55) skriver at dersom veileder ikke er åpen i veiledningssamtalen, men derimot uvillig eller ikke i stand til å lytte til veisøkers lærings- og endringsprosesser vil veileder i stedet oppleves som en katalysator og et hinder for etablering av ny kunnskap og svekke verdifull refleksjons tenkningen fra veisøkers side. Selvinnsikt og selvrefleksjon er dermed et nødvendig aspekt for en vellykket veiledning mellom veileder og veisøker (Tveiten, 2019, s. 115).

Likevel er en god veileder ifølge Skagen (2013, s. 20) en som oppleves som lyttende, undersøkende og utforskende person som befinner seg konstant i dialog med veisøker, samt svarer til hverandres forventninger og rolleoppfatninger (Gjems, 2012, s. 126). Dette er veiledningens kjerne ifølge Lingås & Olsen (2013), som hevder at et viktig fellestrekk er at det foreligger et nært og kontraktts lignende forhold mellom deltakere i veiledningen. Denne kontrakten er et bindeledd mellom veileder og veisøker som kan omfatte både definerte og formelle rammer for veiledningen og mer verdibaserte forhold som åpenhet, tillit og trygghet (Lingås & Olsen, 2013, s. 14). Bjerkholt (2017) hevder at den uformelle veiledningskonteksten dominerer barnehagefeltet, samtidig hun skriver at kunnskapen som

kommer til uttrykk i de uformelle lærende samtaler, bør løftes inn i mer formaliserte veiledningssamtaler, slik at det blir en mer dybdekunnskap i veiledningen (Bjerkholt, 2017, s. 83-85). For å oppnå dybdekunnskap dreier det seg om ifølge Bjerkholt (2017) å skape gode relasjoner mellom veileder og veisøker som er preget av gjensidig trygghet og tillit, som igjen betyr at den enkelte yrkesutøver skal bli i stand til å utføre stadig et bedre arbeid (Østrem, 2015, s. 35). Østrem (2015, 36) viser at formaliserte veiledningssamtaler kan utvikle den kollektive bevisstheten om kvalitet i yrket og hvordan yrkesutøverne forstår og argumenterer for bestemte saksområder som er sentrale i yrkesutøvelsen.

2.5.1 Veiledningssamtale og veiledningskompetanse

Veiledningssamtaler er ifølge Bjerkholt (2017, s 190) egnet til å dvele ved de avgjørelsene veisøkerne skal ta, eller den praksisen veisøkerne ønsker å etablere, eller har etablert. Gjems (2012, s. 126) skriver hun at det foregår kontinuerlig fortolkninger, refortolkninger, klargjøringer, utvidelser og revideringer i løpet av ulike veiledningssamtaler. Det innebærer at ny forståelse eller mening dukker opp og gir mulighet for utvikling av tanker, følelser og handlinger (s.126). Veiledningskompetanse kan være vanskelig å beskrive og definere hva som kjennetegner en veileders kompetanse, ettersom det alltid vil være et skjønsspørsmål om hvor mye veisøker skal bli utfordret og hva veisøker skal vi utfordret på (Østrem, 2015, s. 124). Skagen (2013, s. 38) skriver at veiledningskompetanse er først og fremst en kommunikasjonskompetanse der veileder ikke fremtrer som yrkesutøver, men som en samtalepartner. I denne sammenheng brukes veiledningskompetanse til faglig kontekster og innhold for å belyse om veiledningskompetanse har positiv eller negativ innflytelse på faglig utvikling (Eik, 2014, s. 110). Østrem (2015, s. 123) skriver at veiledningskompetanse er noe som kan læres, men det handler om veisøkerens opplevelse av veiledningen. Opplevs veiledningen som støtte og positiv, eller utfordrende og negativ?

Eik (2013, s. 176) viser at veiledningssamtalene kan i større grad bli utforskende samtaler mellom medarbeiderne med kompetanse på ulike områder for å styrke grunnlaget for en mangfoldig og krevende profesjonsutøvelse. Handal & Lauvås (2014, s. 254) hevder at samtaleferdigheter er en viktig forutsetning for å kunne fungere som veileder. Det dreier seg om oppmerksomhet, interesse, samt aktiv lytting og spørsmålsstilling til den personen du veileder. Samtidig kan selve veiledningsarenaen i ulike kontekster være til inspirasjon til å arbeide med kritisk tenking i veiledningssamtalen i personalgruppen (Bjerkholt, 2017, s. 189). I en veiledningssamtale kan begrepet *metakommunikasjon* fra Bateson naturlig være tilstede som dreier seg om at budskapet i kommunikasjonen kommuniserer på flere nivåer på samme tid. Det innebærer at mennesker kommuniserer på underordnede nivåer, overordnede nivåer og over-overordnede nivåer i

veiledningssamtale i en kontekst (Ølgaard, 1991, s. 54-57). Disse nivåene kommuniseres enten den er eksplisitt eller implisitt, intuitiv eller planlagt, språkliggjort eller ikke som har betydning om nivåene i kommunikasjon oppstår samtidig, eller om noen nivået kommenterer og motsier hverandre. Dermed kan det oppstå ulike paradokser og misforståelser (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 154-155). Kvernbekk (2016, s. 183) viser til at dersom vi ikke lærer oss å metakommunisere vil vi aldri bli særlig flinke til å avkode andre menneskers budskap, eller forstå hva de egentlig mener. I tråd med dette vil kanskje heller ikke vi bli særlig gode til å innkode våre egne budskap samt uttrykke hva vi selv egentlig mener. I et slikt tilfelle bør alle pedagoger bekymre seg om metakommunikasjon, både egen og personalets (Kvernbekk, 2016, s. 183).

2.5.2 Veiledningskontekst

Verden kommuniserer til oss, og ifølge Ølgaard (1983, s. 27-29) hevder han at Batesons interesse for informasjon definerte han følgende; *“en forskjell som skaper en forskjell”* (s. 28). Ølgaard (1983, s. 33) skriver at Bateson mente at konteksten handlet om eller sier noe om budskapet, og at konteksten klassifiserer budskapet på en eller annen måte. Konteksten er dermed ikke bare er en ytre ramme, den skapes og endres av aktørens handlinger, fortolkninger og utsagn (Eik, 2014, s. 23). Det kan bety at konteksten oppfattes forskjellig utfra den enkelte barnehage og aktør (Worum, 2016, s. 107). Kontekstforståelsen vil derfor på mange områder være avgjørende for hva som framtrer som informasjon for oss (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 96).

Kvernbekk (2016, s. 184) er opptatt av hva konteksten lærer oss, som omhandler hvordan man skal oppføre seg og hva som er forventet i den spesifikke rollen. Ved å trekke Bateson sin definisjon til faglig utvikling og veiledning kan informasjon og kontekst forstås som det levende møtet mellom mennesker som setter søkelyset på relasjonen mellom veileder og veisøker (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 62). Ulleberg & Jensen skriver det handler om en prosess som er en dynamisk, pågående og foranderlig prosess som er kompleks og kontinuerlig (s. 62). Prosessene som oppstår under veiledningssamtaler relaterer Bateson til erfaringer. Erfaringer er subjektive som dreier seg om at alle opplevelsene den enkelte opplever i en veiledningskontekst vil det alltid overføres ulike sanser og nerver i kroppen som vil oppleves som subjektive og ikke objektive ettersom det handler om det enkelte individ (Bateson, 1984 s. 19).

3 Metode

Dette prosjektet er inspirert av en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tradisjon. Jeg har benyttet meg av en kvalitativ design tilnærming med forskningsintervju som metode for datainnsamling. Dataene samlet inn er brukt for analyse av dette masterprosjektet. Metode, er ifølge Dalland (2020, s. 53-54), redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke og vi trener ulike metoder både til å få frem ny kunnskap og til å etterprøve i hvilken grad påstander er sanne, gyldige eller holdbare. Kleven & Hjordemaal (2018, s. 18) viser til to alternativer for definisjoner av begrepet forskningsmetode. Det første alternativet handler om fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt, mens det andre retter fokuset mot at metoden handler om fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap. Med andre ord kan man si at metoden hjelper oss til å samle inn data og den informasjonen vi trenger for å gjøre nødvendige undersøkelser, og å velge den riktige veien for å nå målet man ønsker å oppnå (Dalland, 2020, s. 54).

Jeg vil i dette kapittelet først ta for meg den kvalitative forskningen, deretter perspektivene ontologi og epistemologi. Ontologi og epistemologi blir presentert ettersom begrepene bidrar til å styrke og fremmer den fenomenologiske praksisen (van Manen, 2014, s. 15). Jeg skal ikke gå dypt i begrepene ontologi og epistemologi, men samtidig vil jeg skrive kort om hvilken betydning de har for mitt prosjekt. Videre vil teksten ta for seg den vitenskapelige tradisjonen, deretter beskrive de semistrukturerte intervjuene. Deretter vil jeg belyse transkriberingen og analyseprosessen. Til slutt vil jeg ta for meg prosjektets kvalitetskrav og de forskningsetiske sidene ved prosjektet.

3.1 Forskningsdesign

Målet for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i dere sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Kvale & Brinkmann (2015) har sin forståelse av kvalitativ forskning og skriver følgende;

«Det kvalitative forskningsintervjuet peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Dette sitatet beskriver hvilken relevans kvalitativ forskning har når det skal søkes innsikt i ulike fenomener og problemer (Befring, 2015, s. 39). Dalen (2011, s. 15) knytter kvalitativ forskning til begrepet *livsverden*. *Livsverden* er et sentralt begrep innenfor det fenomenologiske perspektivet, samt

en felles betegnelse for alle vitenskapelige teorier (Gustavsson, 2001, s. 70). *Lebenswelt* er Husserls berømte begrep og han beskriver begrepet følgende; “en verden som stadig endrer seg som forskyvningene av sin “horisont” i fortiden og nåtiden” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 168). Ut fra min forforståelse tolker jeg begrepet livsverden at det handler om hvilke erfaringer og opplevelser som er blitt innhentet inn i min fortid, som blir med meg inn i nåtiden og fremtiden. Det utgjør med andre ord den hverdagsverden vi lever i nå, og selve fundamentet som vitenskapen hviler på (Thoresen, Rugseth & Bondevik, 2020, s. 101).

Postholm & Jacobsen (2018, s. 95) mener at hovedmålet med kvalitativ forskning er å beskrive og forstå “den andre”. På denne måte kan det knyttes opp til den fenomenologiske tilnærmingen ettersom det kvalitative designet brukes som redskap til å utforske og beskrive informantens erfaringer og forståelse av fenomenene for prosjektet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 82). I dette prosjektet brukes kvalitativ forskningsmetode for å samle inn data som skal transkriberes og analyseres for å kunne svare på forskningsspørsmålet.

3.1.1 Det ontologiske perspektivet

Ontologi har gresk opprinnelse og betyr “*slik ting faktisk er*” som handler om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (Jacobsen, 2015, s. 24). Dermed kan ontologi knyttes til virkeligheten som beskriver hvordan virkeligheten fortøner seg for forskeren, hvordan noe er, og om hvilke forutsetninger som må være til stede for å kalle noe virkelig (Creswell & Poth, 2018, s. 20). Kvale & Brinkmann (2015, s. 336) hevder at dette er utfordrende og vanskelig, for ikke å si umulig å komme fram til en forståelse av hvordan verden faktisk ser ut. Problemet foregår antakelig ifølge Jacobsen (2015, s. 22) at det er umulig å komme fram til et svar på det ene eller andre synet av hva som er det riktige.

Det ontologiske perspektivet er blitt presentert i dette prosjekt på bakgrunn av at samtalen og språket har en fundamental virkelighet som handler om at intervjusamtalen ikke bare er en egen empirisk metode, men en grunnleggende måte å konstituere kunnskap på og en oppfatning av den menneskelige verden som samtale-virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 336). Det ontologiske perspektivet skal være til hjelp for å belyse at samtalen mellom forsker og informant(ene) kan være kilden til å produsere ny kunnskap til barnehagefeltet.

3.1.2 Det epistemologiske perspektivet

Det er mange ulike oppfatninger og tolkninger om hvordan verden faktisk ser ut, og det finnes en rekke uenigheter om i hvilken grad det er mulig å samle inn kunnskap om verden (Jacobsen, 2015, s.

25). Epistemologi er ifølge Grbich (2013, s. 4) læren om kunnskap. Læren om kunnskap vil danne et bakteppe for hvordan den empiriske undersøkelsen er strukturert for prosjektet. Å gjennomføre en kvalitativ studie med et epistemologisk utgangspunkt betyr at forsker prøver å komme så nært som mulig innpå den spesifikke informanten som studeres (Creswell & Poth, 2018, s. 21).

Postholm & Jacobsen (2018, s. 45) skriver om ulike oppfatninger til hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om virkeligheten - "*hvordan den ser ut og hvordan ting henger sammen*". Hvordan skal jeg gå fram for å sikre kunnskap og sortere ut "sann" kunnskap (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 55)? Postholm & Jacobsen (2018, s. 45) mener det handler om å skille mellom virkeligheten på den ene siden og forskeren som skal frembringe kunnskap om virkeligheten på den andre siden. Forskeren kan definere kunnskap som "sann" dersom den samsvarer med virkeligheten, eller knyttes til makt som innebærer i "makten som ligger i menneskers interesser bak etablerte sannheter i samfunnet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 55). Det epistemologiske perspektivet blir belyst i dette prosjektet blant annet for at forsker bør ha kjennskap til hvorfor kritisk tenkning og vurdering i møte med ny informasjon og kunnskap er vesentlig i møte med de ulike informantene. Dette skal bidra til å skape en så troverdig og pålitelig undersøkelse som mulig. Som tidligere nevnt er dette prosjektet inspirert av en fenomenologisk tilnærming og dermed vil prosjektet undersøke de pedagogiske ledernes erfaringer og opplevelser som kan bidra til ny og bedre forståelse av faglig utvikling i en veiledningskontekst i barnehagefeltet.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Som nevnt tidligere har jeg blitt inspirert av den fenomenologiske tilnærmingen, og fenomenologien er et vitenskapsteoretisk grunnlag som retter fokuset mot menneskers forståelse over sine livssituasjoner og deres oppfatninger gjennom erfaringer og opplevelser (Befring, 2015, s. 109). Da vil fenomenologien ikke bare være en beskrivelse, men også en fortolkende prosess der forskeren gjør en tolkning av de levde opplevelsene og erfaringene (Creswell & Poth, 2018, s. 78). Innenfor fenomenologien har det oppstått en rekke retninger til hvordan forstå verden på, og en av disse retningene blir kalt *hermeneutisk fenomenologi*. Den hermeneutiske fenomenologien tar sikte på mer enn fornyelse av beskrivende vitenskapelige spørsmål. Den gjør rede for en fortolkning hvor forsker tolker meninger som er knyttet til individets livserfaring (Gadamer, 2010, s. 294-295). Dermed anses metoden å være hermeneutisk fenomenologisk dersom det hovedsakelig er fortolkende og primært orientert mot forklaring av tekster (van Manen, 2014, s. 132). I denne sammenheng blir fenomenologien vektlagt, men til neste prosjekt ville jeg forsøke å rette oppmerksomheten mer mot den hermeneutiske fenomenologien for å vektlegge fortolkning og tolker ytterligere.

3.2.1 Den fenomenologiske tilnærmingen

Fenomenologien har sine røtter fra Edmund Husserl (1859-1938) og perspektivet ble grunnlagt rundt år 1900 og er videreutviklet blant annet av Martin Heidegger, Jean- Paul og Maurice Merleau-Ponty (Gustavsson, 2001, s. 67). Husserl sitt livsverk og skrifter er fortsatt så rike, originale og detaljerte etter hans død at forskere forsøker fortsatt å forstå hans innsikt og tanker, og dermed finnes mange motstridende tolkninger og forståelse av Husserls fenomenologi (van Manen, 2014, s. 88-89). Livsverden er som tidligere nevnt et allmenn kjent begrep innenfor fenomenologien, og ifølge Gadamer (2010, s. 282) dreier livsverden seg om den verden vi lever innenfor når vi inntar en naturlig innstilling som utgjør det forutsatte grunnlaget for enhver erfaring. Det innebærer at livsverden betegnes som subjektiv, at bevisstheten er fri, eller kan gjøre seg fri, uten forutsatte meninger, teoretiske forestillinger og tradisjoner (Gustavsson, 2001, s. 70). Derfor fremstår livsverden den verden vi lever i, handler i og slik den fremstår i umiddelbare og middelbare opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

Fenomenologien tar sikte på et dynamisk spill som innebærer at vi mennesker blir mer oppmerksomme på vår livsverden og hvordan vi lever gjennom gjenlevende erfaringer og opplevelser i hverdagslivet (van Manen, 2014, s. 28). Innenfor fenomenologien finnes det to ulike retninger - *et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv*. Postholm (2010, s. 41) beskriver perspektivene på følgende måte; et sosiologisk perspektiv innebærer at forskeren undersøker grupper av individer samt hvordan disse bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. I et psykologisk, individuelt perspektiv står individet i fokus, der målet er å gripe enkeltmenneskers opplevelse, samtidig som forskeren forsøker å finne ut hvordan erfaringen av dette samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010, s. 41). Prosjektet plasserer seg innenfor det psykologiske fenomenologien, der individet står i fokus som er helt sentralt for denne forskningen ettersom jeg kun har intervjuet en- og en pedagog i min gjennomføring av intervjuene. Derfor er det vesentlig at forskeren stiller både hva- og hvordan - spørsmål, ettersom den fenomenologiske tilnærmingen er opptatt av hva erfares i bevisstheten, og hvordan eller under hvilke forhold, i hvilken kontekst er fenomenet eller hendelsen erfart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). For å kun utføre individuelle intervjuet er det av stor betydning at informantene hadde opplevd de aktuelle fenomenene, slik at forskeren og informanten kunne skape en felles forståelse (Creswell & Poth, 2018, s 81).

3.2.2 Forforståelse i den fenomenologiske tilnærmingen

I forforståelsen forsøker man å sette parentes rundt forforståelsen for å undersøke en problemstilling så fordomsfritt som mulig (Thoresen, Rugseth & Bondevik, 2020, s. 75). Gadamer (2010, s. 302) skriver at det kan bestå i at den alltid praktiserte forståelsens selvforståelse blir korrigert og rensket for vilkårlige tilpasninger. Forskerens forforståelse omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket ifølge Nilssen (2012, s. 68), men også mer eller mindre skjult «bagasje» som erfaringer, verdier, kunnskap og holdninger til feltet vi skal studere. Thoresen, Rugseth & Bondevik (2020, s. 75) er å ta utgangspunkt i at man allerede har forstått noe for å forstå. Da vil vi ta med det vi allerede vet, mener og tenker i forståelsen av fenomenet vi undersøker. Gadamer (2010, s. 302) hevder at forforståelsen er en prosess som i høyden kommer forståelseskunsten til gode på en indirekte måte, der mennesker tilegner seg forforståelse gjennom hele livet.

I denne sammenheng vil forskningsprosjektet underveis både utvikle seg, endre seg eller modifisere seg. Derfor vil forståelsen gjøre rede for hva slags kunnskap, ideer og forestillinger man har om prosjektets tema og forskningsspørsmål som kan være nyttig og bevisstgjørende (Thoresen, Rugseth & Bondevik, 2020, s. 75). Forforståelsen blir presentert i dette prosjektet ettersom grunntanken i fenomenologien er at vi ikke opplever fenomener slik de er i seg selv, men gjennom våre fortolkninger av dem. Det betyr at vi aldri vil kunne få en objektiv oppfatning om fenomenet, men alltid ha en forståelse i vår subjektive oppfatning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238-240). Mine informanter har sin egen forforståelse som jeg igjen tolker ut fra mine erfaringer og opplevelser omkring kontekster som informantene forforståelse, erfaring og opplevelse skapes.

3.3 Den kvalitative metoden

Metoden en velger å benytte seg av kan beskrives som redskapet i prosjektet, og ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 90) hevder de at i samfunnsvitenskapelige studier skiller man gjerne mellom to ulike metoder, *kvalitative* og *kvantitative metoder*. Å velge mellom kvalitativ og kvantitativ metode ble valget tatt på grunnlag av hva metodene kunne tilby i forhold til forskningsspørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23). Jeg skal ikke gå for dypt i ulikhetene mellom disse med fordeler og ulemper, men samtidig vil jeg kort si at begge metodene bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i (Dalland, 2020, s. 52). Kvalitative metoder går mer i dybden og er mindre generelle, mens kvantitative metoder er mer generelle og ofte kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvantitativ metode er en forskningsmetode som befatter seg med statistisk målbare data (kvantifiserbart), og er strukturert og systematisert. Metoden går i bredden og tar sikte på å formidle

forklaringer (Dalland, 2020 s. 53-54). I dette prosjektet blir den kvalitative metoden benyttet samt intervjuformen; *semistrukturert intervju*.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Hensikten med kvalitativ metode og bruk av forskningsintervju er å fange opp de ulike informantenes perspektiver på virkeligheten og innhente beskrivelser fra informantenes livsverden med et særlig fokus på fortolkninger av meninger rundt fenomenene; *faglig utvikling og veiledningkontekst* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Thagaard (2013, s. 97) mener at intervju er særdeles godt egnet til å gi informasjon om individers opplevelse, synspunkter og selvforståelse. Semistrukturert intervju ble vektlagt i denne sammenheng på grunnlag av forskers væremåte som innebærer at forskeren har noen planlagte temaer og forslag til spørsmål på forhånd. Forskeren ikke nødvendigvis er opptatt av å stille eller bringe fram disse spørsmålene i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121), men bør likevel tenke kritisk gjennom utførelsen av et intervjuet. Temaene og utdypningene må ikke gå på bekostningen av selve forskningsspørsmålet for prosjektet (Larsen, 2017, s. 99-100). Samtidig bør forskeren være åpen for at informanten kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på på forhånd, og spørsmålene stilles der det er naturlig å bringe dem inn i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Dermed må forskeren selv ta ansvar for å passe på at intervjuguiden er godt utformet slik at forsker får en tilstrekkelig datainnsamling av informasjon for å kunne forsøke å svare på forskningsspørsmålet til prosjektet.

3.3.2 Den semistrukturerte intervjuguiden for prosjektet.

En semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 3) legger til rette for at intervjuet har en viss struktur og hensikt. Dermed sikrer forskeren å få informasjon om det som er ønskelig å undersøke samtidig som nye perspektiver kan dukke opp i løpet av samtalen (Thagaard, 2013, s. 97). En intervjuguide kan utarbeides på ulike måter, og i denne sammenheng dreier det seg om den semistrukturerte intervjuguiden. Guiden vil derfor inneholde en oversikt over emnet som skal dekkes samt forhåndsformulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann (2015, s. 162). Intervjuguiden er en plan for hvordan intervjuet skal gjennomføres, styres og veiledes slik at intervjuet beveger seg i den retning som er til fordel for selve målet med samtalen (Dalen, 2011, s. 26). Spørsmålene vil variere fra undersøkelse til undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162), og derfor er det spesielt viktig å ha en god intervjuguide slik at forskeren skal få den informasjonen som er tilstrekkelig for å kunne diskutere rundt problemstillingen til prosjektet (Dalen, 2011, s. 26).

I gjennomføringen av mine intervju ble intervjuguiden fulgt slavisk mer eller mindre, men jeg stilte ulike oppfølgingsspørsmål underveis hvor det var naturlig og behov for mer utdypning og utforskning

av svaret fra informantene. Hensikten med oppfølgingsspørsmål er at vi skal få et mer detaljert informasjons-bilde samt mer nyanserte kommentarer til temaet, begrepene og begivenhetene som informanten beskriver (Thagaard, 2013, s. 101). På den måten kan sannsynligheten øke for at informasjon som ikke var tenkt på forhånd dukker opp i løpet av samtalen.

Før gjennomgangen av intervjuene forklarte jeg informantene at det var muligheter for pauser i løpet av intervjuet. Hensikten med pauser er at de får forskeren anledning til å reflektere over den informasjonen som har kommet frem så langt i intervjuet, og planlegge resten av intervjuet deretter (Thagaard (2013, s. 103). Kvale & Brinkmann (2015, s. 22) skriver at hensikten med denne formen for forskningsintervju er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen. Det er flere fordeler ved å benytte denne formen for intervjuguide. For det første gir den rom for å oppklarende spørsmål, og fleksibiliteten er stor i forhold til at intervjuer og informant får mulighet til å komme med innspill underveis. For en nokså uerfaren forsker gir en intervjuguide meg en trygghet da spørsmålene var skrevet ned på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Intervjuguiden endte tilslutt opp med 7 åpne spørsmål, men oppfølgingsspørsmålene ble ulike ved hvert intervju. Spørsmålene mine var åpne, men også avklarende slik at det ikke skulle oppstå misforståelser og ubehageligheter under intervjuet. Jeg prøvde så godt jeg kunne å stille åpne spørsmål som kunne invitere informanten til å reflektere over spørsmålet og temaet, men likevel opplevde jeg til tider at dette var en større utfordring enn antatt. En av fallgropene som jeg ville inngå var at en altfor detaljert intervjuguide, kombinert med min erfaring som intervjuer, kunne risikere å ødelegge for den naturlige flyten og den levende samtalen som jeg ønsket at intervjuet skulle oppleves som.

Alle mine informanter hadde erfaring med veiledning og faglig utvikling, og hadde relevant forforståelse og kunnskaper om temaet. Likevel ønsket mine informanter å få intervjuguiden på forhånd av intervjuet. Formålet med å få intervjuguiden oversendt på forhånd er at informantene får muligheten til å forberede seg, reflektere over noen tanker og erfaringer som kan være med på å heve kvaliteten i funnene mine. På den andre siden stiller jeg meg undrende og reflekterende til om jeg hadde fått noen andre svar dersom jeg hadde unnlatt å oversende intervjuguiden på forhånd til informantene. Til neste prosjekt skal jeg undersøke ulempene og fordelene rundt akkurat dette. Hadde resultatene blitt annerledes om jeg hadde unnlatt å oversende intervjuguiden på forhånd til mine informanter? Hadde kvaliteten på mine funn blitt annerledes dersom jeg kun hadde oversendt intervjuguiden til to av fire informanter?

3.4 Utvalget til prosjektet

Utvalget av informanter var et strategisk og planlagt valg, ettersom jeg ønsket å få høyest mulig kvalitativt innhold av informasjonen. Jeg ønsket å komme “under huden” på mine informanter for å få adgang til deres forestilling av verden og formidle deres opplevelser til leserne gjennom en fortolkning. Informantene som stilte til intervju var kun pedagogiske ledere med ulike erfaringer knyttet til temaet som etter min mening er med på å gjøre prosjektet mer spennende og interessant. Alle pedagogiske ledere som arbeider i barnehage skal arbeide etter rammeplanen, som skriver at pedagogiske ledere skal veilede personalet gjennom det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I tillegg kan det tenkes at det kunne være forskjell på ansattes syn i private og kommunale barnehager. Både private og kommunale barnehager forholder seg til Rammeplanen for barnehager. På bakgrunn av det er det sannsynlig å tro at det spilte ingen rolle om pedagogene arbeidet i privat eller kommunal barnehage.

Det ble ikke satt noe krav til alder, kjønn eller etnisitet ved valg av informanter. Kravet jeg stilte var at de på daværende tidspunkt jobbet i en barnehage, hadde grunnutdanning som barnehagelærer og hadde kjennskap til veiledning. Jeg ble derfor nysgjerrig på å undersøke pedagogenes erfaringer med å veilede og bli veiledet i ulike veiledningskontekster samt hvordan faglig utvikling blir vektlagt i veiledningssamtalen i barnehagen. Utsagnene fra informantene vil tolkes av meg, slik at meningsdanningen og forståelsen skjer i et dynamisk samspill mellom informantene, meg og verden (Postholm, 2010, s. 42). Med dette vil mening og forståelse være kontekstavhengig, og samtidig være avhengig av våre subjektive erfaringer (Løkken & Søbstad, 2013, s. 30). Erfaringene fra intervjuene bidrar til at informantene og forsker får nye erfaringer som igjen vil gi oss nye oppfattelser, meninger og forståelsen vår utvikles videre (Postholm, 2010, s. 42).

3.4.1 Rekruttering av informantene

For å gi et innblikk i hvem informantene er, har jeg valgt å lage en kort presentasjon av hver enkelt;

Informant 1: Utdannet som barnehagelærer og har arbeidet som pedagog. Har jobbet i barnehage i 4 år. Har begynt på masterstudiet i pedagogikk med retning innen barnehageledelse.

Informant 2: Utdannet som barnehagelærer og har arbeidet i barnehage i 5 år. I tillegg til å jobbe som pedagog, jobber informanten 40% som styrerassistent og har hovedansvaret for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Informant 3: Utdannet som barnehagelærer, og har arbeidet 5 år i barnehage. Har tidligere jobbet som assistent og fagarbeidet. Planen og målet er å begynne på masterstudiet til høsten i pedagogikk med retning - barnehageledelse, hvor målet på lengre sikt er å bli styrer.

Informant 4: Informant 4: Opprinnelig utdannet barnehagelærer, og har tatt master i spesialpedagogikk. Jobber i barnehage som 50% pedagog og 50% spesialpedagog. Jobbet i barnehage i to år.

Jeg sendte et informasjonsskriv (se vedlegg nr. 1) per e-post til 6 ulike barnehager. E-postene førte frem til 4 intervjuer. Jeg fikk tilbakemelding på alle e-postene, men to av informantene valgte dessverre å ikke stille til intervju, da kommunen på dette tidspunktet var på rødt nivå grunnet koronapandemien, ulike restriksjoner og manglende ressurser/tid. Informantene som takket ja til å delta i intervjuet fikk oversendt samtykkeerklæringskjema (se vedlegg nr. 2), som jeg fikk tilbake med dato og underskrift fra hver informant.

Jeg var tidlig ute i skriveprosessen da jeg sendte over e-postene til de ulike barnehagene i fylket. Tanken bak var at jeg ønsket å ha god tid til å planlegge, gjennomføre og transkribere intervjuene. Fra tidligere erfaring vet jeg at dette tar lengre tid enn antatt. Jeg gjennomførte alle intervjuene i løpet av februar 2021. Intervjuene hadde ulik varighet. Det korteste varte i 40 minutter og det lengste 70 minutter. Årsaken til at varigheten var ulik kom av at noen av informantene gav utdypende og lange svar, mens andre svarte kort og konsist. To av informantene kunne stille opp til et annengangsintervju som ga meg muligheten til å få en dypere forståelse rettet mot det nye forskningsspørsmålet.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Helt fra starten av denne prosessen har tema; *faglig utvikling* og *veiledning* vekket mitt engasjement, nysgjerrighet og interesse. Prosessen ved å formulere ulike spørsmål til temaet har både vært utfordrende og krevende til tider. Intervjuguiden ble derfor oversendt flere ganger til veileder for råd og veiledning.

Før godkjenningen av søknad fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) brukte jeg tiden på å pilotere meg gjennom intervjuguiden sammen med en kollega (pedagogisk leder). Pilotering skal avdekke eventuelle uklarheter eller problemer med guiden (Dalen, 2011, s. 30-31). Under gjennomgangen oppdaget jeg at det var utfordrende å planlegge alle spørsmålene når intervjuer fortolker det informanten sier der og da. Derfor egner denne type spørsmål seg til å følge opp noe

som har blitt sagt, og danne forklarende oppfølgingsspørsmål. På denne måten oppdaget jeg fort at to av spørsmålene ikke lar seg bestemme på forhånd i en intervjuguide. Disse to spørsmålene ble notert og endret på før selve intervjuet skulle gjennomføres.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) hevder at et godt intervju kan bidra til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme god interaksjon i intervjuet. På grunnlag av at jeg ikke er en erfaren forsker og intervjuer, hadde jeg laget noen mål for å opptre bevisst i min væremåte. Å opptre bevisst i væremåten innebærer i denne sammenheng å møte informantene med mest mulig åpenhet og uten forutinntatte holdninger om hvilke svar jeg kunne forvente eller ønske meg. At intervjusituasjonen skulle oppleves som trygt for begge parter var et sterkt ønske. Dersom situasjonen oppleves som trygg, har jeg den oppfattelse av at informantene vil tørre å bidra mer i forhold til intervju spørsmålene.

Det har kun blitt gjennomført individuelle intervjuer. Hensikten med å gjennomføre individuelle intervjuer var å få frem hver enkelt sin personlige mening. Opplevelsen var at ingen trengte å vente på tur til å slippe til ordet, men kunne snakke fritt etter hvert som tankene og refleksjonene kom. Samtidig er det vesentlig å reflektere over og ha et kritisk blikk til hvilke fordeler og ulemper det er med både individuell- og gruppeintervju. Hadde valget blitt å gå for gruppeintervju hadde mine informanter fått muligheten til å kunne få ideer fra hverandre som de kunne reflektert videre rundt. Spørsmålet som er vesentlig å stille seg er om forsker hadde fått tak i disse refleksjonene eller om de ville blitt uttalte hos flere. Kunne forsker endt opp med at alle hadde sagt det de følte var forventet at de skal si?

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) hevder at samspillet mellom intervjuer og informant vil påvirke kunnskapen som blir produsert under gjennomføringen av intervjuene. Sett i lys av dette så vil samspillet som oppstår i de ulike intervju skape ulike kunnskaper. Det var viktig for forsker at selve intervjusituasjonen ble gjennomført under trygge omgivelser for informantene. Selv på bakgrunn av korona fikk jeg lov og mulighet til å utføre intervju i barnehagen til de ulike informantene. To av informantene ønsket at jeg skulle komme i barnehagen, og de to andre informantene hadde ikke noe imot at jeg kom hjem til dem. Ved at intervjuet ble utført i barnehagen fikk informantene selv velge hvilket rom som skulle benyttes og tidspunktet for intervjuet. Jeg fikk låne et skjermet kontor, noe som ga gode forhold for opptak av lyd i intervjuene, samt at rommet ga gode forbehold mot bakgrunnsstøy og mulige forstyrrelser. Under gjennomføringen av intervjuene erfarte jeg at barnehagen var et sted der informantene var på hjemmebane, hvilket gjorde at de følte seg trygge og avslappet nok til å kunne snakke fritt og gi utdypende svar. Dette gjaldt også intervjuet som ble gjennomført hjemme hos to av informantene. Informanten fikk selv velge hvilket rom i huset som

skulle benyttes, samt tidspunkt for intervju. På den måten lå forutsetningene til rette for å unngå minst mulig avbrudd og forstyrrelser under alle intervjuene.

Et annet aspekt ved gjennomføringen av intervjuene var kroppsspråket mellom intervjuer og informant. I disse moderne og teknologiske tider ville jeg hatt muligheten til å gjennomføre intervjuene via telefon eller internett med videointervjuer. Som tidligere beskrevet valgte jeg å møte informantene ved fysisk tilstedeværelse, ansikt til ansikt. Å møte informantene ansikt til ansikt har til fordel at kroppsspråket informantene kommer tydeligere frem og kan derfor være vesentlig lettere å fortolke og tyde. Kroppsspråket og signalene som sendes kunne hjelpe og gi meg en indikasjon på om informanten fant spørsmålene ubehagelige eller uforståelige, eller spennende og engasjerende. Det var enklere for meg å se muligheter for disse scenarioene ved fysisk tilstedeværelse enn hva jeg kanskje ville ha gjort via videosamtale. For da kunne vi konsentrere oss helt og holden om intervjuet fremfor å ha fokus på andre ting som kan dukke opp på en skjerm. Når gjennomgangen av intervjuet ble gjennomført oppdaget og opplevde jeg et engasjert kroppsspråk som tyder på at temaene engasjerte dem og informantene ønsket å bidra med sine erfaringer og opplevelser.

3.4.3 Gjennomføring av annengangsintervjuet for prosjektet

Forskningsspørsmålet for dette prosjektet har over en lengre periode både vært levende og ikke fastsatt. Dette kan være årsaken til at intervjuprosessen har tatt lengre tid enn antatt og at funnene fra informantene ikke har blitt tydelige nok. På bakgrunn av dette måtte forsker ta noen konkrete og avgjørende valg for dette prosjektet. Et av valgene omhandlet forskningsspørsmålet. Den daværende problemstillingen var;

“Hvordan kan veiledning bidra til faglig utvikling i barnehagen?”

Etter å ha tilegnet meg en dypere forståelse av hva fenomenologi innebærer (van Manen, 2014; Gustavsson, 2001; Thoresen, Rugseth & Bondevik, 2020), oppdaget jeg at problemstillingen hadde mangler og ikke samsvarte med den fenomenologisk tilnærming slik jeg forstår den. Derfor valgte jeg å endre på forskningsspørsmålet, som ble følgende;

“Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med faglig utvikling i barnehagen i en veiledningskontekst?”

Etter endringen av problemstillingen stilte to av informantene igjen til nytt intervju med utgangspunkt i å få en dypere forståelse av informantenes erfaringer til faglig utvikling i en veiledningskontekst. Jeg tok kun kontakt med to av informantene, da tiden dessverre ikke strakk for å kontakte alle fire. I

denne gjennomføringen av intervjuene ble ikke informantene spurt om alle spørsmålene på nytt, og intervjuguiden ble heller ikke endret på. Spørsmål 1 og 3 fra intervjuguiden ble primært hovedspørsmålet, ettersom spørsmålet omhandlet pedagogenes erfaringer som innebærer gode og mindre gode opplevelser og refleksjonsprosesser. Hensikten var at spørsmål 1 og 3 i intervjuguiden skulle samsvare med det nye forskningsspørsmålet mitt. Funnene fra annengangsintervjuet har blitt nedskrevet (se kapittel. 4.4). Noen funn er nye, mens andre funn har blitt beskrevet i mine tidligere funn.

De to informantene som igjen ble spurt takket ja til å stille til et ekstraordinært intervju. Ved at jeg hadde ganske fersk erfaring fra forrige intervjurunde, følte jeg meg ikke så nervøs under denne utførelsen, men tryggere i rollen som forsker. Varigheten på samtalene langt fra så lange som de var i forrige intervjurunder. Ved at jeg intervjuet to av informantene på nytt, så kunne dette føre til en dypere forståelse av faglig utvikling og veiledningsbegrepet for meg som forsker.

3.5 Transkribering av gjennomføringen av intervjuene

Det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk og ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 205) betyr transkribering å transformere, skifte fra en form til en annen. Transkriberingen er fasen etter et gjennomført intervju, og hensikten er å få fram informantenes synspunkter på en best mulig korrekt måte (Ødegård, 2011, s. 104). Samtidig må jeg være klar over følgende; «*Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelse av en egentlig realitet, de er abstraksjoner, slik som topografiske kart er av det opprinnelige landskap de er hentet fra*» (Kvale, 1997, s. 104). Transkripsjonene mine vil derfor være fortolkninger, som jeg har forsøkt å transkribere på en mest mulig etterrettelig måte (Ødegård, 2011, s. 105).

Transkribering er en omfattende og krevende del av felt- og analysearbeidet. Alle mine intervjuer har blitt transkribert som tok lengre tid enn hva jeg hadde forutsett på forhånd. Først og fremst var det en utfordring å få nok tid til å transkribere intervjuene fortløpende i forskningsarbeidet. Jeg har benyttet meg av lydopptaker som hjelpemiddel i selve utskrivningen av råmaterialet, men arbeidet var tidkrevende. Etter et ferdig gjennomført intervju var målet mitt å skrive ut lydopptak av intervjuene så raskt så mulig for å få fram innholdet mest mulig i tråd med informantens intensjoner av sin livsverden slik jeg hadde oppfattet det.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 204-205) mener at transkribering kan gjøres på ulike måter; ordrette med pauser og tegn for kroppsspråk, eller som sammendrag av samtaler og intervjuer. Noen anbefaler bruk av tegn for å få fram det nonverbale språket og bruk av nummerering som viser sitatenes

plassering i intervjuet. Mitt materiale er skrevet ut i muntlig tekst på mest mulig korrekt måte, og brukt tegn der jeg følte det var naturlig, men jeg har ikke vært opptatt av det nonverbale språket. Gjennomføringen av transkriberingen valgte jeg stort sett ordrette transkriberinger, men jeg endret noe på ytringer og utsagn. Hensikten var at jeg ikke ønsket å sette mine informanter i et uheldig lys og å få meningene deres klarere fram.

Ettersom intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert guide, og at det ble en del digresjoner og anekdoter under intervjuene, fremsto likevel datamaterialet som uoversiktlig. Jeg valgte derfor å benytte meg av temaer og fordele disse i ulike fargekoder. De transkriberte intervjuene ble gjennomlest flere ganger. Gjennom denne transkriberingsprosessen var det nødvendig å lage et system på det empiriske materialet. I arbeidet med å systematisere materialet brukte jeg fargekoder og merkelapper samt nummererte de ulike informantene slik at utsagnene kan forstås ut fra hvor i samtale- forløpet de kom til uttrykk. Tilslutt er mitt materiale samlet i ulike mapper for de enkelte informanter.

3.6 Analyseprosessen

Innenfor kvalitativ forskning anvendes ulike tradisjoner eller tilnærminger i analysen av datamaterialet. Felles for tilnærmingene er at de har en fortolkende tilnærming til materialet, og at analyse materialet består av tekster (Dalen, 2011, s.17). Analyse er ifølge Anker (2020, s. 73) å kondensere og systematisere materialet. Det er for å skape en dypere forståelse, finne sammenhenger, finne likhet og ulikheter (Dalen, 2011). Dalen (2011, s. 23-24) skriver at intervju er en gjensidig prosess og et samspill mellom intervjuer og informant, som tilsier at forsker alene står med ansvaret for tolkning og analysering av materialet.

Analysen vil farges av de erfaringer og opplevelser som forskeren bringer med seg i inn i analyseprosessen (Postholm, 2010, s. 86). Hun mener at forskerens personlige perspektiver vil ha en innvirkning på kvalitative analyser på den ene siden, men på den andre siden bør forskeren møte datamaterialet med et åpent sinn og legge til side sine allerede ervervede perspektiver (Postholm, 2010, s. 86). I kvalitativ analyse bruker man ofte en kombinasjon av både en induktiv og en deduktiv koding, som kan kalles abduktiv analyse. I denne sammenheng blir den abduktive analysen presentert som beveger seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori (Anker, 2020, s. 79-80). Denne bevegelsen bidrar til ifølge Alvesson & Sköldberg (2005, s. 55) at kodene spisses, og at det teoretiske rammeverket videreutvikles. I denne analyseprosessen vil kjerneaktiviteten i datamaterialet være koding og kategorisering.

3.6.1 Koding og kategorisering

Koding og kategorisering kan oppleves i begynnelsen som kaos og uoverkommelig (Anker, 2020, s. 76), men meningen med begrepene ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 228) at lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier. Kategoriseringen kan reduserer og strukturere intervju teksten til noen få ord eller tabeller. Å kode er ifølge Anker (2020, s. 75) en teknikk for å systematisere et stort materiale som skal bidra til å «rydde» i materialet slik at det skal bli enklere å finne de mest relevante som fanger essensen i materialet. Nilsen (2012, s. 82) viser til at koding er første steg i prosessen hvor man går åpent ut for å finne merkelapper å sette på materialet som kan gi uerfarne forskere hjelp til å få en oversikt over hva de skal se etter. Som uerfaren forsker tok transkriberingsprosessen lengre tid enn antatt, ettersom jeg skrev ned hvert eneste ord for å få fram meningsinnholdet. Transkriberingen skrev jeg ut i papirform. Jeg leste gjennom transkriberingene opptil flere ganger som medførte at jeg skrev ned ord og begreper som falt meg inn i venstre og høyre marg som kunne gi meg noen hint om hva jeg mente datamaterialet handlet om. Ut fra transkriberingsprosessen oppdaget jeg at informantene hadde ulike erfaringer, tanker og meninger om faglig utvikling, og at alle informantene erfarer og opplever hvilke verdien og betydningen veiledning har i de ulike kontekster i barnehagen. Derfor markerte jeg det mest relevante fra transkriberingen med markeringstusj for at det skulle ble lettere for meg igjen å finne essensen i materialet.

De ulike markeringsfargene representerte de ulike temaene; erfaringer knyttet til faglig utvikling, erfaring og veiledning og erfaring og profesjon. I kategoriseringsfasen kommer teorien mer frem og teorien brukes for å finne mening i det man har funnet i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 99). Etter at jeg hadde markert de ulike kategoriene ble informantenes utsagn klippet ut og limt inn i ulike tabeller med teamene øverst. Under denne prosessen fikk jeg sortert svært godt ut hvilke utsagn jeg ville ta med meg videre, og hvilke utsagn som gikk i søpla. For meg hjalp det å klippe ut utsagnene og lime de inn i tabeller ettersom forskeren kan bli «blind» på sitt eget materiale, derfor kan det være nyttig og fornuftig å se materialet på ulike måter. Når utsagnene hadde kommet inn i tabellene hadde jeg laget en egen kolonne med mine tanker knyttet til min forforståelse og forståelse bygget på erfaringer og kunnskap av det informantene fortalte.

3.6.2 Prosjektets induktive-, deduktive- eller en abduktive tilnærming?

Prosjektet har en abduktiv tilnærming ettersom drøftingskapittelet blir drøftet i en kombinasjon både fra en induksjon- og deduksjon tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). For at en analyse skal kunne kalles abduktiv, må den bevege seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori

(Anker, 2020, s. 80). Prosjektet har ført til en abduktiv tilnærming som har hjulpet meg til å spisse kodene gjennom å jobbe med materialet, det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålet til prosjektet (Anker, 2020, s. 80).

Jeg vil nå gå litt inn på begrepene induktiv og deduktiv. Den deduktive tilnærmingen er ifølge Jacobsen (2015, s. 25) en framgangsmåte for å samle inn empiri for å se om forventningene stemmer overens med virkeligheten. Forventningene dannes på bakgrunn av tidligere empiriske funn og tidligere teorier, der forskeren bestemmer hva som er interessant å studere videre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) skriver at det ikke er mulig å være rent induktiv eller deduktiv, ettersom det er umulig å bare holde seg til teori, da teorien ofte kommer som en følge av at man tidligere har observert noe. Den induktive tilnærmingen er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 224) en prosess der man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller. Disse tilfellene trenger strengt tatt ikke være gyldige, fordi selv om de første 99 intervjuene i det empiriske materialet uttrykker en positiv innstilling, kan nummer 100 ikke gjøre det. Dette kan knyttes til Postholm & Jacobsen (2018, s. 101) som mener at en induktiv tilnærming handler om at forskeren går fra «empiri til teori». Det innebærer at forsker går ut i virkeligheten med noe tilnærmet et åpent sinn, samler inn all relevant data og målet er at ikke noe skal begrense hvilken informasjon den enkelte forsker samler inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Den induktive tilnærmingen blitt kritisert mot dette, ettersom det oppleves umulig og naivt å tro at mennesker kunne gå ut i virkeligheten med et helt åpent sinn (Jacobsen, 2015, s. 23). På bakgrunn av at forskning bringer med seg sin egen subjektive, individuelle teori kan derfor forskningen aldri være fullstendig induktiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

3.7 Kvalitet i intervjustudien

Kvalitet i forskningsintervjuet er avgjørende for den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Med andre ord handler det om kvaliteten i det innsamlede datamaterialet som må sees i forhold til hva det skal benyttes til. Å sikre kvalitet i intervjumaterialet regnes som høy dersom materialet er velegnet til å belyse den aktuelle problemstillingen, ifølge Dalen (2011, s. 93). Kvale & Brinkmann (2015, s. 272) introduserer de tre viktigste kriteriene for å vurdere kvaliteten i et kvalitativt forskningsprosjekt som er; *generalisering (overførbarhet)*, *validitet (gyldighet)* og *reliabilitet (pålitelighet og troverdighet)*. Videre skriver de at disse begrepene kan beskrives med mer dagligdags uttrykk som overførbarhet, troverdighet,

gyldighet og sikkerhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274). Jeg vil her gi en kort oversikt, og hvordan begrepene har hatt betydning for mitt forskningsprosjekt.

3.7.1 Generalisering

Kvale & Brinkmann (2017, s. 289) fremhever et spørsmål som stadig blir stilt om hvorvidt funnene er generaliserbare. Å benytte seg av kvalitative forskningsintervju innebærer at resultatene vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, samtidig som de få informantene som man intervjuer ikke kan være informanter for alle (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). Dette medfører at kvalitative studier som regel har en begrenset empirisk generaliseringsmulighet eller overføringsverdi. Derfor kan jeg ikke komme med en slik påstand som; "slik er det" etter kun å ha intervjuet fire personer (Jacobsen, 2015). For å samle inn informasjon valgte jeg å utføre fire semistrukturerte forskningsintervjuer med kun pedagogiske ledere som arbeider i barnehagen. Hensikten med intervjuene og bakgrunnen for å kun intervju pedagogiske ledere var å skaffe kunnskap om informantenes egen forståelse og erfaringer rundt temaene faglig utvikling og veiledningskontekst i barnehagen. Ved å kun intervju fire informanter har jeg kun deres oppfatninger, tolkninger og erfaringer, og hadde jeg intervjuet andre, ville jeg mest sannsynlig fått andre resultater. Det vil si at etter å ha gjennomført fire ulike intervjuer kun i fylket Vestfold og Telemark, kan jeg dermed ikke si at det er slik i alle barnehager i hele Norge.

3.7.2 Reliabilitet; forskningsintervjuets pålitelighet

Reliabilitet handler om pålitelighet og troverdighet som innebærer om utførelsen av forskningsresultatet gir pålitelighet og troverdighet i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2013, s. 201; Dalland, 2020, s. 246). Videre skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) at reliabilitet handler om kvaliteten i intervjuet, transkriberingen og analysen av data. Thagaard (2013, s. 202) knytter reliabilitet til troverdighet, og om forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Et av hovedspørsmålene som hun er opptatt av er om en annen forsker ville fått andre svar av informanten. Ville informanten endret sine svar om en annen forsker hadde utført intervjuet? I mitt forskningsprosjekt har jeg vektlagt åpne spørsmål som jeg har utarbeidet i intervjuguiden, hvor jeg har prøvd å unngå ledende spørsmål som kunne påvirke informantens svar. Reliabilitet er ifølge Kleven & Hjordemaal (2018, s. 101) egentlig helt umulig å måle eller beregne. Et vesentlig spørsmål som forsker kan undre over er; «hadde informantene svart annerledes på intervjuguiden dersom intervjuet hadde foregått noen dager tidligere eller senere enn planlagt?»

Ved at jeg valgte å bruke lydopptaker har mine intervjuer blitt tatt opp og lagret som lydfiler på PC-en. Dette har hjulpet meg til å kunne gjennomgå intervjuene igjen og igjen for å sikre mest mulig nøyaktighet i transkriberingen. I etterarbeidet kan muligheten for å miste viktig informasjon,

eksempelvis kroppsspråket til informantene være tilstede. Likevel vil et opptak av intervjuene sikre at selve datamaterialet er pålitelig ettersom man kan spole fram og tilbake og forholde seg til hvert enkelt ord som blir sagt underveis. Til tider kan det hende at noe blir notert ned feil, men med lydopptaker kan man lytte til opptaket og notere på nytt, og da finne nye vesentlige detaljer for prosjektet.

3.7.3 Validitet; forskningsintervjuets gyldighet

Validitetsbegrepet innen kvalitativ forskning handler om prinsippet å stille spørsmål om kunnskapens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det krever at forsker stiller spørsmål ved funnene som er gjort, samt om forsknings pålitelighet viser til i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et prosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Samtidig vil alltid en forsker ha en forutforståelse ifølge Befring (2015, s. 54) som kan influere på forutsetningene for objektet. Brinkmann og Kvale (2015, s. 285) skriver om begrepet pragmatisk validitet, som betyr gyldigheten av kunnskapen vi utvikler i prosjektet som er avhengig av om noen kan benytte den til noe. Intervjuguiden ble laget med bakgrunn i relevante teoretiske forankringer som er utredet i teorikapittelet, og med åpne spørsmål. Informantens uttalelse kan gi svar på forskningsspørsmålet mitt. Befring (2015, s. 55) hevder at arbeidet med transkribering må være særlig nyansert og varsomt når en skal tolke informantens motiver og intensjoner. Forsker må ta hensyn og være tydelig på hva som er forskernes egne tolkninger, og hva som er deltakerens tolkninger av sine handlinger. Disse tolkningene kommer frem i presentasjonen av funn og diskusjonskapittelet.

3.8 Forskningsetikk

I et forskningsprosjekt er det ulike metodevalg som handler om mange etiske betraktninger både i forhold til hva man velger å ta i bruk av data, hvordan man analyserer og tolker materialer (Befring, 2015). I dette prosjektet har informantene deltatt enkeltvis i individuell veiledning. Dette medførte til at intervjuer og informantene kom nært innpå hverandre, som medførte til innsikt og reflekterte holdninger til erfaringene og forståelsen av intervju spørsmålene. Dette prosjektet tar for seg kvalitativt forskningsintervju, som innebærer ifølge Creswell & Poth (2018, s. 53) at forskeren trenger å vurdere hvilke etiske problemer som kan dukke opp underveis i studien, og planlegge hvordan disse problemene kan løses.

Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010, s. 91-95) viser til personopplysningsloven som skriver at alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personvernopplysninger, er pliktet og skal meldes til (NSD). Hensikten var å verne om informantens identitet, og skal derfor være anonymisert for andre. Prosjekt mitt krevde at informantene samtykket på at informasjonen som var

gitt var forståelig og forstått, da intervjuene skulle bli utført med lydopptaker (Dalen, 2011, s. 100). På bakgrunn av dette sendte jeg inn prosjektet mitt til NSD 11.01.2021. Tilbakemelding på at prosjektet, og at behandling av personopplysningene, tilfredsstillende ble mottatt 01.02.2021.

Etikk blir beskrevet som læren om moral og en studie av hvordan man *bør* handle (Befring, 2020). Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010, s. 89) hevder at etikk ikke kun handler om konkrete handlinger om forholdet mellom mennesker, men om mange av de måtene vi mennesker direkte eller indirekte kan påvirke hverandre på. Sett i lys av dette vil derfor et kvalitativt forskningsintervju være fylt med moralske og etiske spørsmål som forsker må ha kjennskap- og ta hensyn til. Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) skriver at forsker bør holde seg til det etiske prinsippet som innebærer at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. For at mine informanter skulle få tillit til meg som forsker, var det viktig å få frem at deltakelsen for å delta i intervjuet var frivillig, at alt ville anonymiseres, og at de kunne trekke sitt samtykke når som helst under prosjektet. Alle mine informanter har fått oversendt et informasjonsskriv som inneholdt informantens rettigheter, samt et samtykkeerklæringsskjema. Disse dokumentene måtte være lest gjennom med dato og underskrift før jeg kunne gjennomføre intervjuene. Dette er samsvarer med forskningsetikkens grunnleggende prinsipper, som består i at all deltakelse skal bygge på samtykke, og at dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015, s. 31).

Det stilles strenge betingelser til lagring av forskningsdata, makulering og anonymisering. I informasjonsskrivet som informantene fikk, sto det forklart at det i intervjuet skulle gjøres lydopptak, og at dataene ville bli anonymisert og lagret frem til prosjektets slutt. Deretter ville alt bli makulert og lydfilene slettes fra PC-en. Jeg vil at mine informanter skal føle trygghet ved å stille til intervju, og at informasjonen som kommer ut ikke er til skade for personene som er medvirkende i forskningen (Befring, 2015, s. 31). Å få tilgang til personers meninger, erfaringer og perspektiver betyr at man må behandle informasjonen med forsiktighet og ydmykhet. Informanten skal føle seg ivaretatt og ikke misbrukt underveis eller når forskningsresultatet foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine lydopptak ble gjort på en lydopptaker som ikke ble koblet til internett, og lydfilene fikk navn utfra tallkoder som kun jeg selv visste betydningen av.

I forskningsintervjuet kan det oppstå flere etiske dilemmaer under selve forskningen, som kan handle om blant annet situasjoner der forsker kan ha lyst til å gjøre noe fordi det er best for undersøkelsen, men det er uetisk overfor de det forskes på (Postholm & Jacobsen (2018, s. 246). Det er forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser, ikke bare for de som deltar i undersøkelsen, men også for den større gruppen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107). Det betyr at alt av

informasjon som informantene har kommet med, ikke skal føres tilbake til personen. Dette har blitt tatt hensyn til under transkriberingsprosessen og i presentasjonen av funnene.

4 Pedagogiske lederes erfaringer

I denne delen av prosjektet vil funnene fra analysen presenteres. Jeg vil redegjøre for informantenes utsagn og erfaringer knyttet til faglig utvikling og veiledning (kontekster). Dalen (2011, s. 32) peker på viktigheten av informantenes egne uttalelser, og fremhever disse som verdifulle. Sitatene som blir presentert er min tolkning av deres utsagn som informantene selv ikke har hatt mulighet til å påvirke. Likevel vil sitatene i stor grad illustrere gjengitte sitater fra informantene.

Funn for prosjektet har blitt utarbeidet gjennom transkribering, analyse og drøfting av materialet. Som nevnt over er analysen utarbeidet ved hjelp av fargekoding og merkelapper på informantene for å systematisere arbeidet. Gjennomføringen av førstegangsintervju blir betegnelsene Informant 1, 2, 3 og 4 brukt, og i annengangsintervjuet blir betegnelsen; informant 1 og 2 brukt.

Utgangspunktet for undersøkelsen er følgende problemstilling: *«Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med faglig utvikling i en veiledningskontekst?»*

I dette kapittelets første del vil jeg vise hvordan informantene forklarer erfaringene knyttet til faglig utvikling. Deretter viser jeg hvordan informantene erfarer og forstår veiledning og veiledningskontekst i barnehagen. Videre vil jeg forteller hvordan informantene erfarer faglig utvikling og veiledning i barnehagen som profesjon. I siste del av kapittelet vil informantenes erfaringer fra annengangsintervjuet bli diskutert samt forsøke å komme med forslag til hvordan arbeide videre med faglig utvikling og veiledning i barnehagen. Hensikten med annengangsintervjuet var å få en dypere forståelse fra informantenes erfaringer og opplevelser samt styrke validiteten i intervjumaterialet. Dette intervjuet ble som tidligere nevnt gjennomført etter ny formulering av problemstilling, som utgjorde at intervjuet rettet oppmerksomheten til hovedsakelig til spørsmål 1 og 3 i intervjuguiden (se vedlegg 3). Først ut; Erfaring knyttet til faglig utvikling.

4.1 Erfaring knyttet til faglig utvikling

Denne delen representerer og belyser første del av forskningsspørsmålet, nemlig hvilke erfaringer informantene har til faglig utvikling. Årsakene for at jeg ønsker å undersøke informantenes syn på faglig utvikling, innebærer hvilke spenninger og utfordringer som kan oppstå på grunnlag av barnehagens mangfoldige personal, bemanning, prioritering og tidsbruk. Informantenes refleksjoner rundt begrepet faglig utvikling er et viktig funn i prosjektet ettersom informantene har forskjellige erfaringer, tanker og meninger om dette.

Forskningsspørsmålet som handlet om pedagogenes erfaringer til faglig utvikling hadde to av informantene et bevisst kjennskap og kunnskap til faglig utvikling og var opptatt av å dele gode og mindre gode erfaringer til temaet. En av mine informanter var litt vag i beskrivelsen knyttet til faglig utvikling, og hadde behov for tenkepause før det kom en uttalelse. Den siste informanten hadde samme forståelse til faglige utvikling som to av informantene, men hadde ulike utfordringer med å prioritere og vektlegge faglighet i veiledningssamtalen på bakgrunn av den komplekse barnehagehverdag.

Et av spørsmålene jeg ønsket refleksjon rundt var «*Hvilke erfaringer har du til faglig utvikling i barnehagen?*» Informant 2 ønsket å svare på spørsmålet todelt ettersom hun erfarer at den faglige utviklingen utføres i bevisste og ubevisste kontekster i barnehagen. Hun forklarer følgende;

«Den faglige utviklingen fungerer godt parallelt med god ledelse i barnehagen. Disse to mener jeg er gjensidig avhengig av hverandre for at den faglige utviklingen skal bli prioritert. På den andre siden handler det om pedagogiske lederes personlige og faglige kunnskaper rettet mot den faglige utviklingen, som innebærer å formidle og anvende teori og forskning til praksisfellesskapet i barnehagen».

Dette sitatet viser at faglig utvikling kan utføres i bevisste og ubevisste kontekster i en barnehagehverdag, og at informanten beskriver en todelt erfaring knyttet til spørsmålet. Jeg tolker utsagnet slik at informanten har innsikt i at god ledelse i barnehagen medfører prioritering av faglig utvikling, samtidig legges det vekt på hvor dyktig den enkelte pedagog er til å formidle og anvende teori og forskning til sine medarbeidere og hvordan utføre dette i praksis.

Informant 3 er innenfor tilsvarende felt når hun sier; «å være bevisst på faglig utvikling bidrar til å skape felles mål og forståelse i det pedagogiske arbeidet, samtidig som faglig utvikling skaper rom for refleksjon». Å skape rom for refleksjon, så erfarer informant 4 at; «refleksjon i handling er en god metode å reflektere sammen over temaer i fellesskap på personalmøter og planleggingsdager». I likhet med informant 2 er både informant 3 og 4 inneforstått med at faglig utvikling bør prioriteres i barnehagehverdagen, men senere i intervjuet forteller informant 3 følgende;

«Det skaper både spenning og frustrasjon i personalgruppen når faglig utvikling kun blir prioritert på personalmøter og planleggingsdager. Det er på disse møteplassene personalet for muligheten til å reflektere og diskutere ulike fagartikler, praksisforteller og

refleksjonsspørsmål. Vi er ikke godt nok bemannet på jobb, så den faglige utviklingen blir diskutert og drøftet på planlagte møter».

Denne fortvilelsen og frustrasjonen er ikke informant 3 alene om. Informant 1 forteller; «vi får ikke gjennomført faglige formelle veiledningssamtaler, fordi vi alle kjenner på den følelsen av å ikke være nok folk på jobb», samtidig som hun knytter spørsmålet til at; ... «faglig utvikling må vi prioritere! Å diskutere og drøfte faglige temaer gjør at barnehageyrket fortsatt er inspirerende og gøy!». Selv på bakgrunn av at bemanningsnormen har fått en ny lovregulering erfarer informant 2 at; «bemanning fortsatt ikke er god nok, som skaper utfordringer og hindringer for oss i barnehagehverdagen». Informant 1 erfarer at; «utfordringene og hindringene kan handle om barnehagens møtevirksomhet, kurs, sykdom og rutiner som er «vanlig» i barnehagehverdagen, men at barnehagens struktur og rutinebeskrivelser ikke er tilstrekkelige». Jeg tolker utsagnene som at både informant 3 og informant 1 har erfaring på faglig utvikling, men både informant 3-, 1- og 2 har sine utfordringer på arbeidsplassen. Informant 2 erfarer samtidig at;

«Styrer spiller en viktig og sentral rolle når de økonomiske ressursene skal benyttes. Jeg er glad for at jeg har en styrer som ser verdien i hele personalet og sende både faglærte og ufaglærte på kurs slik at personalet er faglig oppdatert på samfunnets krav og forventninger til barnehagefeltet».

Dette sitatet forstår jeg som at både styrer og pedagogiske ledere sammen har en sentral og vesentlig rolle for at den faglige utviklingen i barnehagen skal bli prioritert og gjennomført i bevisste og ubevisste kontekster i barnehagen, hvor det blir lagt til rette for å sette ord på den faglige utviklingen. Informant 4 forklarer faglig utvikling noe vagt når hun sier; «erfaringer kan jo handle om så mye». Senere i samtalen forklarer hun følgende;

«Vi vektlegger faglig utvikling, spesielt på personalmøter. Vi er opptatt av at personalmøtene skal ha et faglig innhold, fordi faglig utvikling utføres i ulike kontekster i barnehagen som kan bidra til at vi lærer av hverandre gjennom eksplisitt og taus kunnskap».

Informant 1 gir uttrykk for at; «å vektlegge et faglig innhold i veiledningssamtalen er med på å styrke blant annet kunnskapen og kvaliteten i profesjonen vår, der refleksjoner og drøftinger skal kunne forsvares og begrunnes faglig». Informant 3 opplever at; «praksisfortellinger kan være en god metode

å bruke som veiledningsgrunnlag i veiledningssamtalen som kan bidra til faglige diskusjoner, skape felles forståelse og refleksjon hos den enkelte og fellesskapet”. Utsagnet fra informant 3 kan knyttes til informant 1 som erfarer; «å benytte seg av praksisfortellinger som personalet kan kjenne seg igjen i, kan bidra til refleksjon og forbedring av praksis». Informant 4 forteller noe av det samme, men utfyller det på følgende måte;

«Det faglige innholdet må veiledes på det nivået den enkelte medarbeider befinner seg på. Jeg ser ikke hensikten i å veilede en person eller gruppe på et nivå de ikke befinner seg på. Vi må starte på første trinn av «trappen» før vi beveger oss trinnvis oppover slik at alle i personalgruppen skal få en felles forståelse av barnehagens faglige språk, og for at det faglige innholdet skal ha mest betydning».

Dette sitatet viser hvilken betydning felles forståelse, felles kommunikasjon har å si for personalgruppens helhetlige perspektiv til å utføre en bedre kvalifisert jobb i møte med barna og for sin yrkesstolthet. Etersom barnehagefeltet har ansatte som både er faglærte og ufaglærte kan faglig utvikling oppleves som krevende, informant 2 synliggjør dette på følgende måte «jeg opplever det frustrerende både som pedagog og veileder når det faglige innholdet i veiledningssamtalen blir usynlig i praksis i møte med barna». Informant 3 opplever noe av det samme problemet, og forteller;

«jeg erfarer det frustrerende når jeg sammen med veisøker opplever en felles forståelse knyttet til det faglige og det praktiske, men ikke ser det i praksis. Hva kan grunnen være? Jeg har opptil flere ganger måtte reflektere i etterkant av en veiledningssamtale, og stille meg følgende spørsmål; hva var tema vi snakket om, hvorfor snakket vi om det, hva kom veisøker frem til og hva ønsket veisøker å forbedre/ endre på?»

Dette sitatet viser etter min forståelse at informanten er kompetent til å «reflektere over handling» ved å reflektere i etterkant hva som ble gjort og hva som burde bli gjort for å finne ut av eventuelle resultater og løsninger (Schön, 2013, s. 67). Informant 1 erfarer at; «refleksjon over handling blir for eksempel brukt i etterkant av en veiledningssamtale for å resonere gjennom samtalen og veien videre».

4.1.1 Oppsummering av informantenes erfaringer knyttet til faglig utvikling

Når jeg skal sammenlikne og prøve å sammenfatte hva informantene har fortalt og erfart knyttet til faglig utvikling har følgende hovedpunkter vært relevante for videre diskusjon. Informantene erfarer at faglig utvikling utøves i bevisste og ubevisste kontekster i barnehagen som kan bidra til å skape felles mål og forståelse i det pedagogiske arbeidet, der refleksjonsbegrepet har en sentral posisjon. Å ta i bruk praksisfortellinger erfares som et godt veiledningsgrunnlag å bringe med seg inn i den faglige veiledningssamtalen som kan bidra til at å forsvare og begrunne sine pedagogiske valg faglig. Å arbeide med faglig utvikling i barnehagen opplever informantene noen utfordringer, frustrasjoner og hindringer. Det dreier seg blant annet om at;

- Den faglige utviklingen blir prioritert kun på personalmøter og planleggingsdager.
- Bemanningen i barnehagen er ikke tilstrekkelig som medfører at den faglige utviklingen ikke for den posisjonen som er ønskelig av de pedagogiske lederne.
- Den faglig utvikling kan oppleves å bli usynlig i praksis.

4.2 Erfaring og veiledning (kontekster)

I denne delen blir funnene fra pedagogenes erfaringer relatert til veiledning. Det kom fram at alle informantene ser betydningen av veiledning i ulike kontekster i barnehagen samt at veiledning kan være et viktig element for refleksjon, kunnskap og handling. Dette er også faktorer som viser seg å være sentrale når det gjelder å fremme veiledning i barnehagen. Et av de andre spørsmålene som jeg ønsket refleksjon rundt var; «hvilke erfaringer har du til faglig utvikling i veiledning?» Informant 1 opplever at; «personalet har det inntrykket av at pedagogene sitter med «fasiten» i veiledningssamtalen, som medfører at veiledning kan oppleves stiv og upersonlig». Informant 4 forteller blant annet at; «veiledning legger til rette for refleksjon, utvikling og endring. Refleksjon over egen praksis bidrar til at du utvikler deg som profesjonsutøver». Samtidig som veiledning legger til rette for refleksjon, så forteller informant 2 at; «veiledning er et godt redskap for å sette ord på den tause kunnskapen på barnehagefeltet». Likevel erfarer informant 3 at; «dersom den tause kunnskapen skal få mulighet til å settes ord på kunnskapen og praksisen må tiden i barnehagehverdagen tillate det».

Informant 1 er innenfor tilsvarende felt når hun sier; «den tause kunnskap kan få en annen betydning i de ulike veiledningskontekster i barnehagen». Informant 2 peker på følgende veiledningskontekster;

«Mine erfaringer til veiledningskontekster befinner seg i uformelle og formelle kontekster. I barnehagekonteksten innebærer disse uformelle veiledningskontekster for eksempel; garderobesituasjon, under måltider, samlingsstund og pedagogiske aktiviteter, men i formelle kontekster tenker jeg mer på; ulike inne- og uterom hvor man blir skjermet og ikke unødvendig forstyrret av omgivelsene rundt».

Ifølge informant 1; «kan det være like mye refleksjon, læring og utvikling av praksisen ved å gjennomføre uformelle veiledningskontekster som formelle i barnehagen». Det samme erfarer informant 4 og forteller; «i de spontane situasjonene får personalet mulighet til selv å reflektere fortløpende over den spesifikke situasjonen og det som læres blir en del av deg som profesjonsutøver». Informant 3 erfarer; «at den uformelle veiledningssamtalen har en betydning og en verdi er det ingen tvil om, men samtidig erfarer jeg en stor etterspørsel etter formell; den individuelle veiledningssamtalen». Om veiledning blir gjennomført eller ikke er opptil barnehageledelsen ifølge informant 1. Informant 1 erfarer at; «dersom ledelsen ikke støtter veiledning vil den ikke blir prioritert i den usikre og komplekse barnehagehverdagen».

Informant 1 sier at; «pedagogene har et ønske om å prioritere veiledning i barnehagen, men erfarer at flere av pedagogene føler seg usikre på gjennomføringen av en veiledningssamtale». Informant 3 er innenfor noe av det samme som informant 1, men forteller; «veiledningskunnskap etablerer du med tiden, men jeg opplever at kompetansen på selve veiledningen blir mer og mer “rusten” når jeg gjennomfører det så sjeldent. Jeg opplever at det kan være grunnen for at noen pedagoger unngå å veilede personalet». Dette samsvarer med informant 1 som forklarer videre; «å kjenne at du blir mer og mer “rusten” i å gjennomføre veiledningssamtaler, er med på å skape usikkerhet og dermed unngå å veilede personalet». Informant 2 knytter denne usikkerheten til pedagogenes kompetanse og kunnskap, og forteller;

«Veiledningskompetanse blir tilegnet med tiden i karrieren. Å veilede nyutdannede barnehagelærere er med på å trygge, styrke og etablere et godt læringsmiljø. Av erfaring har det å bli veiledet som nyutdannet hjulpet meg til å bli en leder som står solid i jobben, takle utfordringer, tar ansvar og er dyktig i valg av veiledningsspørsmål til en veiledningssamtale».

I dette sitatet knytter informant 2 sine erfaringer til betydningen av det å ha blitt veiledet som nyutdannet og hvilken verdi som spiller inn for den personlige utviklingen. I tillegg vil veiledningen

også kunne bidra til å styrke pedagogen faglig, noe som kommer barnehagen og samfunnet til nytte. Informant 4 har så og si den samme erfaringen som informant 2 og forteller; «jeg mener at det burde vært en fast veiledningsordning som medførte at alle nyutdannede barnehagelærere blir veiledet den første tiden som ny i yrket». Samme oppfattelse har informant 1, men erfarer samtidig at; «det kommer an på hvilken kommune du arbeider i om nyutdannede barnehagelærere blir veiledet eller ikke, mens informant 4 erfarer at; «det handler om hvilket faglig syn den individuelle styrer har til veiledningsbegrepet». Dette tolker jeg som at å veilede nyutdannede barnehagelærere være en vesentlig forutsetning for å etablere et godt faglig innhold i veiledningen, men det krever veiledningskompetanse og kunnskap fra erfarne veiledere.

Informant 1 forteller; «vi prioriterer kun gruppeveiledning om ikke medarbeideren selv tar ansvar og tilkaller til individuell veiledning. Da får vi det til på en eller annen måte». Dette er et interessant funn! Min forståelse av informantens utsagn går i strid med profesjonsutøverens kvalifisering og rammeplanen (2017). På den andre siden erfarer informant 4 at; «medarbeiderne ser til tider ikke behov for veiledning og stiller seg negative og kritiske». Informant 1 forteller om samme erfaring og stiller spørsmålet; «Hvor går balansegangen mellom frivillig veiledning og tvang?» Informant 4 forteller; «det oppleves utfordrende og krevende når medarbeideren selv ikke ønsker veiledning når jeg som pedagogisk leder ser at personen har behov for forbedring over noen konkrete situasjoner i barnehagehverdagen». Likevel erfarer informant 1 at; «dyktige og erfarne pedagogiske ledere er kilden for at flere medarbeidere både ønsker og har behov for veiledning». Det er store kontraster mellom informant 1 og informant 4, men jeg tolker utsagnene som at det er en usikkerhet rundt om veiledningsmetoden oppleves som frivillig eller som tvang, og hvor går grensen?

4.2.1 Oppsummering av pedagogenes erfaringer til veiledning (kontekster).

Funnene fra informantenes erfaringer knyttet til veiledning(kontekst) viser at informantene erfarer at veiledning legger til rette for refleksjon, utvikling og læring hos den enkelte og i fellesskapet. Informantene erfarer at veiledning skaper mulighet for at den tause kunnskapen kan bli eksplisitt dersom tiden og ressursene i barnehagen tillater det. Veiledning kan forgå ifølge informantene i uformelle og formelle veiledningskontekster i barnehagen, og begge veiledningsalternativene erfares som gode metoder i barnehagen. Informantene opplever en etterspørsel til individuell veiledning, men erfarer samtidig at flere pedagoger føler seg usikre og ukomfortabel med å gjennomføre en veiledningssamtale, ettersom de kjenner på følelsen av dårlig veiledningskompetanse og usikkerhet. Det kom fram at informantene er positive og ønsker at nyutdannede barnehagelærere skal bli veiledet som ny i yrket. Dette kan være et tiltak for å fremme veiledningskompetansen blant

profesjonsutøverne. Informantene erfarer det ubehagelig når medarbeideren selv ikke ønsker eller tar imot veiledning fra den pedagogiske lederen. Hvor går grensen mellom frivillig veiledning og frivillig tvang?

4.3 Erfaring og profesjon

Informantene hadde ulike erfaringer med faglig utvikling i en veiledningskontekst i barnehageprofesjonen. Av mine informanter var det informant 2 og 3 som jobbet systematisk med profesjonsveiledning i barnehagen, og ut fra deres utsagn viste det seg at styrer har en viktig rolle for å få til veiledning i en hektisk barnehagehverdag. Utsagn fra informant 1 og 4 omhandlet ulike utfordringer og problemstillinger knyttet til organisering og struktur.

Informant 2 forteller; «vi jobber kontinuerlig med veiledning i vår barnehage, fordi vi har en styrer som er meget opptatt av at veiledning skal prioriteres i alle ledd både i uformelle og formelle situasjoner i barnehagen». Dette kan knyttes til utsagnet fra informant 1 som forteller; «jeg erfarer at lederteamet vårt jobber tilstrekkelig med å organisere ulike veiledningssamtaler i hverdagen, men vi har hatt utfordringer med å gjennomføre og opprettholde disse veiledningssamtalene etter utbruddet med koronapandemien». Dette kjenner informant 3 seg igjen i, og forteller;

«Rett for korona innførte styrer en veiledningsform der pedagogisk leder på hver avdeling skulle ha månedlig veiledning med assistenter og fagarbeider på avdelingen. Denne ordningen ble tilsidesatt ettersom behovet var større for at hele personalgruppen skulle være tilgjengelig på avdeling til enhver tid».

Informant 4 deler lignende tanker som informant 1 og informant 3 og sier;

«Veiledning og faglig utvikling har opptil flere ganger kommet i andre rekke etter utbruddet med koronapandemien på grunn av stadige nye retningslinjer å forholde seg til fra samfunnet, men når det er sagt så jobber vi kontinuerlig med endringsarbeid og systemtenkning og for å forbedre kvaliteten i barnehagen vår».

Disse sitatene viser at koronapandemien har resultert i flere omveltninger, utfordringer og ulike problemstillinger. Ledelsen i barnehager har måttet ta stilling til disse, og handlet raskt og fortløpende i den usikre tiden. På bakgrunn av dette er min forståelse at utsagnene fra informant

4 og 1 er at faglig utvikling og veiledning har måttet vike for andre utfordringer etter at koronapandemien inntraff, samtidig som barnehagene fremdeles retter fokus mot kunnskapsutvikling, kvalitet og faglighet.

Informant 3 er innenfor samme felt som informant 2 og sier at; «personalet må veiledes på det nivået de selv befinner seg i for at veileder og veisøker skal kunne kommunisere på det samme fagspråket, ellers vil det oppstå utfordringer». Informant 2 forklarer; «å kommunisere på et felles fagspråk gir rom for å skape en god kultur for konstruktive tilbakemeldinger og kritisk refleksjon for å kunne både utfordre og utvikle seg som profesjonsutøver». Dersom god kommunikasjon og samarbeid er godt etablert i barnehagen vil veiledning ifølge informant 4, kunne bidra til; «trygghet, tillit, åpenhet og respekt mellom partene», eller som informant 1 erfarer; ... «legge til rette for å reflektere over egne handlinger og holdninger, og at man er lyttende til medarbeidernes forutsetninger og tar innspillene deres på alvor». Dette kan knyttes til informant 3 som erfarer at;

«god organisering og struktur gir rom for systematisk veiledning. Vi må sette av tid og bruke de ressursene som vi har på en konsekvent måte. For oss er veiledning et godt redskap der vi kan dele, støtte og løfte hverandre, og ikke minst reflektere og drøfte ulike fagartikler, tilegne oss ny teori og forskning».

Det utsagnet kan relateres til informant 2 som forteller følgende;

«For meg innebærer det at pedagogisk leder må veilede personalet til å se sammenhengene mellom teori og praksis, og at satsningsområder og forskning oppstår i sammenheng med samfunnets utvikling og endring».

For at personalet skal kunne se sammenheng erfarer Informant 4 at; «det handler om at pedagoger generelt må bli flinkere til å informere hele personalet, samt at pedagogene forbedrer og utvikler sin kunnskap til å formidle ytterligere mer pedagogisk faglighet til sine pedagogiske medarbeidere». Disse to utsagnene tolker jeg som at informantene er bekymret for at barnehageprofesjonen skal etablere en flat struktur, men samtidig forteller informant 3 at; «jeg er stolt over at min styrer med lederteamet ser betydning av å sette av tid til faglighet og veiledning i barnehagen, men samtidig tror jeg det vil alltid være et dilemma knyttet til de ulike etiske valg, organisering og struktur». Informant 4 har erfaring med å benytte seg av en veiledningskontrakt, og forteller at;

«Å lage en veiledningskontrakt mellom veisøker og veileder har jeg god erfaring med. Jeg opplever at ved å ha en veiledningskontrakt bidrar kontraktene til å sette rammene, forutsetningene og forventningene til begge parter. Veiledningskontrakt er et godt verktøy å bruke både til erfarne og uerfarne veiledere».

Dette sitatet tolker jeg som at veiledningskontrakt er et godt verktøy å ta i bruk for å avklare ulike forventinger til hverandre, hvor veileder og veisøker sammen setter rammevilkårene for veiledningen. Informant 3 forteller at; «jeg erfarer at jeg opptil flere ganger må utøve skjønn gjennom personlige og faglige erfaringer». Min forståelse er at ikke alle situasjoner i den komplekse barnehagen kan løses gjennom teoretisk kunnskap eller handlingsregler, men av personlige erfaringer som personen har tilegnet seg med tiden. Derfor kan veiledningssamtalen i barnehagen oppleves annerledes, enn hva som var planlagt selv på bakgrunn av en god og solid veiledningskontrakt.

4.3.1 Oppsummering av erfaringene til faglig utvikling og veiledning i barnehageprofesjonen.

Funnene fra informantenes erfaringer knyttet til faglig utvikling og veiledning i barnehageprofesjonen viser til at styrer har en helt sentral rolle for at uformelle og formelle veiledningssamtaler gjennomføres i barnehagen. At styrere i barnehagen verdsetter veiledning bidrar dette til ifølge informantene en utvikling og fokusering på fagspråket, tettere samarbeid og kunnskapsutvikling, som igjen medfører til trygghet, tillit og respekt til hverandre. For at dette skal kunne oppstå i praksis erfarer informantene at personalet må se sammenhengen mellom teori og praksis, samt sammenheng mellom samfunnets krav, forventinger og endringer. Samtidig viser informantene til utfordringene og hindringene som har oppstått på bakgrunn av koronapandemien som har medført at planlagte faglige diskusjoner ofte har kommet i andre rekke, men ifølge informantene har dette medført til økt forbedring av kompetanse- og kunnskapsutvikling i personalgruppen.

4.3 Annengangsintervju; Erfaringenes små og store forskjeller

Denne delen belyser intervju spørsmålene 1 og 3 som handlet om følgende; «Hvilke erfaringer har du til veiledning i barnehagen?», og «Fortell om dine erfaringer med faglig utvikling?» Informantene hadde tildeles like erfaringer som omhandlet hvordan legge til rette for faglig utvikling og veiledning og hvilke fordeler og utfordringer pedagogiske ledere kan møte i arbeidet med faglig utvikling og veiledning i barnehagen.

Faglig utvikling bidrar til ifølge informant 1 at; ... «stå stabilt og vise autoritet til yrket», eller som informant 2 opplever; «faglig utvikling handler om yrkesstolthet. Er du glad i jobben din og brenner for yrket, så har du vel et ønske og et behov for å lære mer? Utvikle deg, og utfordre deg i yrket?» Informantene erfarer at; «styrer og pedagogiske ledere har en helt sentral, viktig og aktiv rolle for at faglig utvikling og veiledning skal gjennomføres i ulike kontekster i barnehagen». Informant 2 forteller at; «vi er helt avhengig av en sterk, oppegående, tolerant og ærlig styrer som stiller krav og forventinger til oss». Disse kravene tolker jeg som at informantene er opptatt av å ha en styrere som stiller bevisste krav og forventinger som igjen kan bidra til at interessen og engasjementet for å utvikle og utfordre seg faglig stiger. For at interessen og engasjementet skal føre til dette, forteller informant 1 at; «den enkelte må selv ønske en utvikling av sitt faglige ståsted for at den faglige utviklingen skal ha noe hensikt».

Informant forteller at; «til tider må jeg benytte min autonomi og makt dersom medarbeideren ikke ønsker veiledning. Informant 2 erfarer at; «det blir vanskelig og nesten umulig å lære bort, overføre kunnskap, ferdigheter og kompetanse til en medarbeider som ikke er interessert». Det kan være en utfordring, men informant 1 erfarer; «det faglige innholdet må veiledes på det nivået den enkelte medarbeider befinner seg på», og ifølge informant 2 kan en metode være; «å benytte seg av praksisfortellinger med ulikt tema». Praksisfortellinger dreier seg om å reflektere rundt små og store problemstillinger i barnehagen og informant 2 erfarer at; «praksisfortellinger oppleves som et godt veiledningsgrunnlag der enkeltindividet selv beskriver en fortelling som engasjerer den enkelte». Samtidig erfarer informant 1 at; «pedagogiske prosjekter i barnehagen er en vesentlig kilde for at flere fra personalet både ønsker og har behov for veiledning». Men litt senere i intervjuet forteller informant 1 forteller at; «praksisfortellinger bidrar ny inspirasjon, nytenkning og motivasjon til videre arbeid i barnehagen». Denne type arbeid erfarer informant 2 og sier; «jeg opplever en økende motivasjon i personalgruppen når alle personalet bidrar og deltar, og skaper noe i fellesskapet».

Informant 1 erfarer at; «personalet er mer medgjørlig og mottakelig for veiledning dersom det gjelder for hele barnehagen». Dette må jeg utdype bedre og informanten forteller;

«Vi bruker veiledning i oppstart, underveis og i etterkant av et prosjekt. Jeg erfarer at når hele personalgruppen er inneforstått med at alle skal bli veiledet individuelt og i gruppe med en fast ramme og struktur stiller svært få seg negative og kritiske til dette».

Min forståelse av dette sitatet er at medarbeiderne stiller seg mindre negative og kritiske til veiledning når alle er innforstått med hvordan og hvorfor veiledningen gjennomføres. Informant 2 erfarer at;

«veiledning skal ikke oppleves som ubehagelig eller skummelt. Det handler om at individet selv ønsker eller har behov for veiledning. Jeg ønsker at veisøker skal oppleve veiledningssamtalen som en samtale der veisøker får muligheten til å reflektere over en situasjon ved hjelp av en veileder som stiller refleksjonsspørsmål som kan være til hjelp».

Dette sitatet kan knyttes til informant 1 sin erfaring som forteller at; «veiledning kan være til hjelp for å sette ord på og beskrive dine styrker og svakheter som profesjonsutøver». Veiledning kan da fremme dette, og ifølge informant 1 opplever hun at; «veiledning bør oppleves som en trygg og god base, der vi støtter og samarbeider med hverandre». For å skape denne trygge og gode basen forteller informant 2 om sine erfaringer knyttet til bruk av veiledningskontrakt. Informant 2 erfarer at; «jeg benytter meg av de «tre K-ene» når jeg skal gjennomføre en veiledningssamtale, fordi jeg erfarer at konteksten, kontakten og kontrakten spiller en vesentlig rolle for hvordan veiledningen oppleves for begge parter». Informant 1 erfarer noe av det samme og forteller;

«jeg benytter meg av en fast rutine etter en veiledningssamtale hvor jeg reflektere over og notere ned hvilke fordeler og ulemper den spesifikke konteksten hadde for akkurat denne veiledning. Hensikten bak er at konteksten har sine fordeler og ulemper, og jeg ønsker at veiledningen skal oppleves som er trygg situasjon, som kan medføre til at medarbeiderne ønsker flere gjentakelse».

Jeg tolker dette sitatet som at informanten viser hvor vesentlig konteksten og tryggheten har å si for at veiledningssamtalen skal oppleves positiv, og informant 1 erfarer at; «konteksten og kroppsspråket til veisøker viser om veisøkeren er tilfreds med den konteksten vi befinner oss i eller ikke, og hvilke faktoren konteksten spiller inn for en vellykket veiledningssamtale». Informant 2 forteller; «i den tiden vi nå er i med koronapandemien, så har jeg nok aldri utøvet så mye etikk og skjønn i veiledning. Flere av mine medarbeidere kommer for råd og veiledning på hvordan opptre til de ulike retningslinjene for barnehagen». Informant 1 er innenfor samme utfordring og forteller; «jeg erfarer å må ta i bruk min sunne fornuft, personlige erfaringer og handle alltid etter barns beste». Min forståelse av dette er at verken styrere eller pedagogiske ledere sitter med «fasiten» til alle de ulike tilfelle som man opplever og møter i en barnehagehverdag. Det handler om å samarbeide, støtte hverandre og utøve gjensidig respekt for hverandre for sammen å finne tiltak og løsninger.

4.4.1 Oppsummering fra annengangsintervjuet

Funnene fra annengangsintervjuet viser at informantene erfarer at praksisfortellinger erfares å være god metode for å legge til rette for faglig utvikling og veiledning. Praksisfortellinger i barnehagen kan bidra til inspirasjon, nytenkning og motivasjon til å lære mer ifølge informantene. Veiledningskontrakt kan legge til rette for en vellykket veiledningssamtale, som kan bidra til å reflektere bevisst over konteksten og kroppsspråket i veiledningen. Informantene opplever at styrere og pedagogiske ledere har en helt sentral rolle og ansvar for å til rette legge for faglig utvikling og veiledning i barnehagen.

Fordelene ifølge informantene med faglig utvikling og veiledning er å stå stabilt og autoritær i yrket. Styrer bør ha klare og tydelige forventinger og krav til sine medarbeidere. Faglig utvikling og veiledning kan styrke samarbeidet, tryggheten og respekten mellom medarbeiderne som skaper en god base på arbeidsplassen. Erfaringene knyttet til ulemper viste seg å dreie om medarbeiderens interesse for faglig utvikling og veiledning. Som informanten sa; «den enkelte må selv ønske en utvikling» ...

5 Diskusjon av pedagogiske lederes erfaringer til faglig utvikling i en veiledningskontekst.

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere relevant teori opp mot mine mest sentrale empiriske funn, og se det i sammenheng med aktuell forskning. Jeg vil diskutere den aktuelle problemstillingen; «*Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med faglig utvikling i en veiledningskontekst?*»

For å undersøke hvilke erfaringer pedagogiske ledere kan ha til faglig utvikling i barnehagen, vil jeg se på hvordan de pedagogiske lederne legger til rette for faglig utvikling, og hvilke utfordringer pedagogene kan møte med arbeidet med faglig utvikling. Videre vil jeg se på hvilke erfaringer de pedagogiske lederne hadde til veiledning i barnehagen med fokus på refleksjon, kunnskap, veiledningsmetoder og etikk og skjønn. Sist i diskusjonskapittelet vil jeg trekke fram funnene fra annengangsintervjuet og drøfte funnene opp mot det teoretiske rammeverket og forskning.

5.1 Pedagogiske lederes erfaringer til faglig utvikling i barnehagen

I dette delkapitlet vil første del av problemstillingen bli belyst og diskutert; «*Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere til faglig utvikling i barnehagen?*» Livsverden er som tidligere nevnt et kjent begrep innenfor fenomenologien, og ifølge Gadamer (2010, s. 282) dreier livsverden seg om den verden vi lever innenfor når vi inntar en naturlig innstilling som utgjør det forutsatte grunnlaget for enhver erfaring. Det innebærer at livsverden betegnes som subjektiv, at bevisstheten er fri, eller kan gjøre seg fri, uten forutsatte meninger, teoretiske forestillinger og tradisjoner (Gustavsson, 2001, s. 70). Dermed blir det vesentlig å trekke fram informantenes livsverden knyttet til deres ulike erfaringer, tanker og meninger til faglig utvikling.

Informant 1 erfarer at; «det skaper spenning i personalgruppen når faglig utvikling prioriteres kun på personalmøter og planleggingsdager», mens informant 2 forteller at; «den faglige utviklingen fungerer godt parallelt med god ledelse i barnehagen». Informant 3 forklarer derimot at; «faglig utvikling kan skape spenning og dilemmaer i personalgruppen knyttet til bemanning», men at informant 3 erfarer at; «metodene for faglig utvikling er refleksjon og diskusjon fra ulike fagartikler, praksisfortellinger og refleksjonsspørsmål». Ut fra informantenes erfaringer kan utsagnene relateres til at styrer også har en viktig rolle for å iverksette den faglige utviklingen og veiledning i barnehagen, og ifølge Bøe & Hognestad (2018, s. 262) viser de til at styrer sammen med pedagogisk ledere har en sentral og aktiv rolle for å gjennomføre faglige veiledningssamtaler med personalet. I tråd med Bøe

& Hognestad (2018) viser Eik og et al. (2016, s. 68) at pedagogiske ledere har en aktiv rolle ettersom de har tilegnet seg relevant kompetanse som gjør dem i stand til å vurdere hva som kreves av kunnskap og kompetanse til å gjennomføre faglige veiledningssamtaler. Dette samsvarer med Eik (2014, s. 94) som skriver at pedagogiske ledere skal kunne forstå komplekse situasjoner på ulike måter mellom kollektiv og individuell kompetanse. Disse komplekse situasjonene skal pedagogiske ledere være i stand til å utføre oppgaver på en adekvat og selvstendig måte (Eik et al., 2016, s. 69).

I doktorgraden til Karin Hognestad (2016) blir kunnskapsledelse belyst og diskutert, og Hognestad (2016, s. 23) skriver at kunnskapsledelse handler om forståelsen om at kunnskap skapes i og gjennom praksis, der pedagogiske ledere sammen med personalet benytter seg av ferdighets- og praktisk kunnskap til å sette ord på den pedagogiske praksisen. Kunnskapsledelse blir belyst ettersom både informant 2, og nyere forskning viser at pedagogiske ledere sammen med personalet bør arbeide for å oppetre kunnskapsrike og som kompetente ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2014-2022). Kunnskapsdepartementet viser til satsning på kunnskap og faglighet i barnehagefeltet, der strategiplanen *«kompetanse for framtidens barnehager»* skriver; *«De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen»* (Meld. St. 24 2012- 2013, s. 57). Dette samsvarer videre med Hognestad (2016, s. 23), men også til Mintzberg (2004, s. 18) som viser til en annen mulig forklaring. Mintzberg (2004) hevder at vi mennesker forstår og har tilegnet oss kunnskap på to ulike måter; bevisst av ting vi har lest eller hørt, eller andre ting vi vet basert på våre egne erfaringer. Da kan forbindelsen mellom kunnskap og handling sees som en sosial aktivitet som inkluderer hensikt, omgivelser og prosesser i de ulike kontekstene (Hognestad, 2016, s. 23).

Informant 4 sine erfaringer kan knyttes til Mintzberg ettersom informantene fremhever at kunnskap og faglig utvikling utføres i ulike kontekster i barnehagen som medfører at vi lærer gjennom eksplisitt og taus kunnskap. Gilje (2017, s. 30) skriver at taus kunnskap artikulere praksis i mindre grad, dersom pedagogiske ledere sammen med personalet kommuniserer kunnskapen gjennom verbalspråket for å unngå misforståelser og paradokser. Informant 1 er bekymret over at den tause kunnskapen dominerer barnehagefeltet. I en slik beskrivelse har den tause kunnskapen vist seg å være ifølge Gilje (2017, s. 22) en fruktbar tilnærming for å forstå den praktiske kunnskapens karakter, ettersom profesjonsutøvere møter beslutningssituasjoner som ikke kan løses av generell kunnskap og generelle handlingsregler alene (Grimen & Molander, 2008, s. 179). I tråd med Grimen & Molander kan dette igjen knyttes til Mintzberg to ulike kunnskapstyper.

Informant 3 benytter seg av ulike fagartikler, praksisfortellinger og refleksjonsspørsmål som metode for å engasjere personalet. Ekspertrapporten (2018, s. 141) hevder at praksisfortellinger bidrar til at pedagogiske ledere utvikler en reflekterende holdning til egen praksis og utvikling. Dette står i tråd med informant 3 som hevder at praksisfortellinger kan bidra til faglige diskusjoner, felles- forståelse og refleksjon som enkelt individ og i gruppe. Ifølge ekspertrapporten (2018, s.141) er bruk av praksisfortellinger grunnlag for at veiledning kan bidra til å skape ny kunnskap, dersom de blir tilført faglige merkelapper og refleksjoner som analyserer hva det er som faktisk skjer. Informant 1 opplever at ved å benytte seg av praksisfortellinger som personalet kan kjenner seg igjen i, kan dette bidra til motivasjon og et engasjement til forbedring av praksis.

Ved benytte seg av refleksjonsbegrepet blir det vesentlig å trekke frem Schön (2013, s. 67-70) som viser at profesjonsutøvere utfører både «refleksjon i handling» og «refleksjon over handling» i bevisste og ubevisste kontekster i barnehagen. Å evne og mestre «refleksjon i handling» og «refleksjon over handling» kan bygge på den spesifikke kvalifiseringen som pedagogiske ledere har tilegnet seg gjennom utdanning, kompetanse og kunnskap til yrket (Eik et.al., 2016, s. 66). Schön trekker «refleksjon i handling» til barnehagefeltet og viser til den daglige samtalen i barnehagehverdagen hvor samtalen til en viss grad er forutsigbar og til en viss grad ikke. Der deltakerne tar opp samtaletemaer og utvikler de, i tråd med refleksjon over utsagn som blir sagt og hvilke utsagn som skal følges opp og fortelle videre. «Refleksjon over handling» erfaringer informant 1 blir brukt i etterkant av en veiledningssamtale. Å «reflektere over handling» medfører at vi stopper opp midt i handlingen for å tenke og reflektere, men i andre tilfeller kan “refleksjon over handling” fungere bedre ved å bruke tid til å tenke tilbake på hva vi har gjort for å finne ut av eventuelle resultat(er)/ løsninger (Schön, 2013, s. 67). Begge disse formene for refleksjon bør pedagogisk ledere ha kjennskap og kunnskap til for å utøve god kunnskapsledelse til sine medarbeidere (Bøe & Hognestad, 2018, s. 262). Informant 4 erfarer å «reflektere i handling» er en god metode å reflektere sammen i fellesskap på personalmøter og planleggingsdager».

I tråd med Schön (2013) hevder Eik og el al. (2016, s. 113) at refleksjonsbegrepene kan relateres også til de ulike situasjonene som er preget av usikkerhet og verdikonflikter som profesjonelle pedagogiske ledere møter. Bøe & Hognestad (2018, s. 261) stiller seg bak dette og viser at pedagogiske ledere må fremheve sine kunnskaper, handlinger og erfaringer i konkrete kontekster som kan skape mulighet for å håndtere uforutsette eller ikke planlagte hendelser i den usikre og komplekse barnehagehverdagen. Sett i forhold til dette kan «refleksjon i handling» benyttes der deltakerne tar opp ulike faglige samtaletemaer og utvikler de, og sammen utvikle i tråd med refleksjon hvilke utsagn

som skal følges opp og fortelles videre i profesjonen (Schön, 2013, s. 70). Dette kan sees i sammenheng med at barnehageprofesjonen skal være oppdatert ved eventuelle endringer og forventninger til profesjonen (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11), ettersom barnehagen formelt er blitt en del av utdanningssystemet (Kaurel, 2016, s. 229). Informant 2 forteller;

«Styrer er opptatt av at hele personalet skal være faglige sterke og oppdaterte på samfunnets krav og forventninger til barnehagefeltet, og prioriterer dermed å sende faglærte og ufaglærte på kurs når sjansen byr seg».

Dette sitatet kan relateres til informant 3 som erfarer at ved å være bevisst på faglig utvikling kan det bidra til å skape felles mål, forståelse og visjon for barnehageprofesjonen. Kvernbekk (2005, s. 130) hevder at for å kunne skape felles mål, forståelse og visjon bør pedagogiske ledere ha tilegnet seg personlige og faglige kunnskap til å anvende og formidle teori, slik at forskningsbasert kunnskap, og teori om praksis, kan benyttes for å forstå, analysere situasjoner og kritisk vurdere fenomener. Dette samsvarer med Bjerkholt (2017, s. 98) som skriver at profesjonsutøverne må være kritiske og vurdere hva som kan fremme utvikling, læring og danning i forhold til faglig utvikling. I slikt tilfelle kan begrepene til Schön (2013) bli synlige, ettersom informant 1 skriver at refleksjon er med på å styrke det faglige innholdet, slik at personalet skal kunne forsvare og begrunne sine faglige valg. For å få en felles forståelse av barnehagens faglige språk, og det faglige innholdet hevder Kvernbekk (2016, s. 185) at kommunikasjon alltid har et innholdsaspekt og et relasjonsaspekt. Det kan tolkes slik at verden alltid kommuniserer til oss som tilsier at det faglige innholdet kan kommuniseres på flere nivåer samtidig (Ølgaard, 1983, s. 27-29), altså det Bateson (Ølgaard, 1991, s. 54-57) kaller for *metakommunikasjon*.

Utfordringene som informant 3 belyser innledningsvis kan knyttes til informant 1 som erfarer; «vi får ikke gjennomført faglige formelle veiledningssamtaler, fordi vi alle kjenner på den følelsen av å ikke være nok folk på jobb». Stortinget vedtok 31.mai 2018 et grunnbemannings krav som indikerte et minimumskrav for ordinære barnehager over hele landet, der hensikten var å gi barnehagene bedre vilkår for bemanning. Tidligere forskning viser at endringen i grunnbemanningen var nødvendig for å sikre at en barnehagelærer skulle være til stede gjennom hele dagen. Baktanken var at dette skulle komme barnegruppen, det enkelte barnet og barnehagen som helhet til gode (Greve, 2017). Etter at bemanningsnormen har fått en ny lovregulering erfares bemanningen ifølge informant 2 fortsatt som en utfordring og hindring selv på bakgrunn av at styrene arbeider kontinuerlig for å prioritere faglig utvikling og veiledning. Informanten stiller seg undrende til; «er vi flinke til å bruke våre ressurser på en fornuftig og konsekvent måte?»

Barnehagefeltet har på den ene siden hatt utfordringer med å opprettholde og gjennomføre faglige veiledningssamtaler etter utbruddet med koronapandemien ifølge informant 3. På den andre siden erfarer informant 4 at koronapandemien har skapt en fortgang og et engasjement i personalgruppen med utgangspunkt rettet mot faglige utviklingsprosesser. I et slikt tilfelle kan de pedagogiske lederne ha opptrådt som gode rollemodeller og samarbeidet med personalet for å sette ord på den pedagogiske praksisen og oppmuntre personalet til hva som er ønsket praksis (Hognestad, 2016, s. 23). For å sette ord på den pedagogiske praksisen hevder Bøe & Hognestad (2018, s. 261) at det kan bidra til å skape mulighet for å håndtere uforutsette eller ikke planlagte hendelser i den usikre og komplekse barnehagehverdagen (2018, s. 261). Likevel erfarer informant 1 at faglig utvikling ikke blir prioritert i den grad som er ønskelig på bakgrunn av struktur og organisering, som innebærer blant annet møtevirksomhet, kurs, sykdom og rutiner som er «vanlig» i barnehagehverdagen. Dette samsvarer med Gjerustad og el al. (2021, s. 29) som viser til undersøkelsen TALIS Starting Strong Survey, hvor det kom fram i et resultat; «Det er ikke nok ansatte for å kompensere hvis jeg er borte fra arbeidet og faglig utvikling koster for mye». Dette kan relateres til Utdanningsforbundet som skriver; «*Flere ansatte gir mer tid, også til faglig utvikling*». Dette er et sitat stiller Eik og el al. (2016, s. 68) seg bak, og viser at ved å investere i personalets kompetanse og kunnskap, investeres det derfor i barna. Derfor bør det reflekteres over om kommunene og lokalpolitikere bør ha større ambisjoner enn minstekravet til bemanningsnormen.

5.2 Pedagogiske ledes erfaringer til veiledning (kontekst).

I denne delen vil jeg forsøke å svare på andre delen av problemstillingen;

«*Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere til en veiledningskontekst?*» Det kom fram fra funnene at alle informantene ser betydning av å opprettholde og gjennomføre veiledningssamtaler i ulike kontekster i barnehagen. Som jeg skriver fram i funn-delen viser informantene at de verdsetter veiledning som et viktig element for *refleksjon, kunnskap* og *handling* i barnehagen. Kort oppsummert så forteller informant 4 at; «veiledning legger til rette for refleksjon, utvikling og endring», og informant 1 erfarer; «like mye refleksjon og utvikling i uformelle veiledningssamtaler som i de formelle». Utfordringen(ene) oppstår ifølge informant 3 når; «den uformelle veiledningssamtalen dominerer barnehagefeltet», og «individuell veiledning blir kun prioritert dersom medarbeideren selv ønsker og signaliserer behov for det» (Informant 1). Ut fra informantenes erfaringer kom det som sagt frem at alle informantene hadde ulike levde erfaringer knyttet til veiledning (Søndenå, 2009, s. 22). Dette kan tilsi at de pedagogiske lederne ser betydningen og verdien av veiledning, men på den andre siden kan det oppstå spenninger i forbindelse med prioritering, tids- og ressursbruk og rammene for veiledningssamtalen.

Ekspertrapporten (2018, s. 141) skriver; ... «veiledning som metode kan løfte fram sentrale spørsmål knyttet til diskurser, dilemma, utfordringer og muligheter ved barnehagen som lærings- og dannelsesarena». I tråd med ekspertrapporten hevder Skau (2012, s. 55) at veiledning tar sikte på å bygge opp og stryke veisøkerens kunnskap og kompetanse for lettere å kunne møte ulike problemstillinger, dilemmaer og utfordringer i den usikre og komplekse barnehagehverdagen. Dette samsvarer med Ulleberg & Jensen (2017, s. 27) som mener at veiledning kan styrke og støtte veisøkers kunnskap og kompetanse for å utføre en bedre kvalifisert jobb i yrket. Sett i forhold til dette kan veiledning oppleves som et slags *stillas* som Vygotsky (1978, s. 86) betegner som nærmeste utviklingszone. Dette samsvarer med informant 3 som erfarer at hensikten med veiledning må foregå der personen(er) selv befinner seg i den faglige kompetansen og kunnskapen. Da kan veisøker oppleve å mestre og appropriere ny kunnskap, og deltakerne kan sammen løse problemstillinger og situasjoner på et høyere og mer avansert nivå (Bjerkholt, 2017, s. 211).

Likevel kan det oppstå spenning dersom manglende forankring og støtte fra egen institusjon ikke er tilstrekkelig (Eik, 2013, s. 176). Informant 1 opplever at dersom ledelsen i barnehagen ikke støtter veiledning, vil den ikke bli prioritert. Ødegård & Røys (2013, s. 107) hevder at veiledning i barnehagen har en todelt erfaring, og at denne erfaringen kan relateres til erfaringene til informant 4 som erfarer at ikke alle i personalet ønsker veiledning. Selv på bakgrunn av at veiledning erfares som en metode der målet er å utvikle ny eller utvide forståelse av å finne nye måter å handle på i egen praksis (Gjems, 2012, s. 125). Likevel viser Skau (2012, s. 55) til at veiledning kan oppleves som et hinder for etablering av ny kunnskap og svekke veisøkerens refleksjoner. I slike tilfeller kan det blant annet handle om veileders ulike forutsetninger knyttet til veiledningskompetanse, forventinger og rolleoppfatninger (Gjems 2012, s. 126), fordi flere av informantene viser til manglende veiledningskompetanse som kan resultere til usikkerhet og dermed unngår å veilede personalet.

At de pedagogiske lederne unngår å veilede personalet for manglende veiledningskompetanse kan knyttes til informant 2. Informant 2 har erfaring i å bli veiledet som nyutdannet barnehagelærer og ser hvilken betydning det har hatt for veiledningskompetansen i det videre pedagogiske arbeidet i barnehagen. Informant 4 erfarer det samme, og nyere forskning viser at god overgang fra utdanning til yrket bidrar til å motvirke isolasjon, fremme samarbeid og hindre frafall fra yrket (Utdanningsdirektoratet, 2019). Informant 1 erfarer at kommunen du jobber i spiller en stor rolle om du blir veiledet som nyutdannet eller ikke. Informant 2 opplever at styrer har en vesentlig og sentral rolle for at nyutdannede barnehagelærer skal bli veiledet. Informant 4 forteller at det handler om hvilket syn styreren har til veiledning av nyutdannet barnehagelærere. Utdanningsdirektoratet (2019)

viser at nyutdannede barnehagelærere kommer med oppdatert kompetanse som kan bidra til utvikling av profesjonsfelleskapet, og derfor er det av stor betydning at nyutdannede blir inkludert og anerkjent som bidragsytere og en viktig ressurs.

Informant 3 erfarer at den faglige utviklingen og forståelsen blir usynlig i praksis etter en veiledningssamtale. Ut fra min forforståelse og erfaring handler det om at rammevilkårene i veiledningskontrakten ikke har blitt fulgt tilstrekkelig mellom veileder og veisøker, ettersom veiledningskontrakt skal bygge på generelle etiske normer, gjensidig respekt og pålitelighet mellom partene (Lingås, 2013, s. 57). Informant 2 viser til at Lingås sine begreper som kan bli opparbeidet og tilegnet med tiden, men erfarer at rammevilkårene for veiledningskontraktene er et godt verktøy å ta i bruk for både erfarne og uerfarne veiledere. Ifølge (Tveiten, 2019, s. 73) handler det om å kunne evne etiske handlinger ettersom vår praksis innebærer handlinger rettet mot barn og mennesker. Dette kan fremheve flere faktorer innenfor faglig utvikling, på den ene siden erfarer informant 4 at veiledning av den enkelte medarbeider bør veiledes på det nivået personen selv befinner seg på, for å skape en felles forståelse av barnehagens faglige språk og innhold den enkelte. På den andre måten kan etikken bevisstgjøre normer og verdier som kan skape trygghet og som gir rom for at veisøker kan komme videre i den faglige utviklingen, både metodisk og etisk (Lingås, 2013, s. 55). Dette står i tråd med informant 4 som opplever at faglig utvikling må utvikles på det nivået medarbeiderne befinner seg på for å motivere og engasjerer det videre pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Grimen & Molander (2008, s. 179) belyser at pedagogiske ledere kan møte ulike situasjoner som ikke kan løses av generell kunnskap eller handlingsregler alene, og dermed bør pedagogiske ledere opptre etisk og vise skjønn i veiledning. Informant 1 erfarer at personalet kan til tider ha inntrykk av at pedagogiske ledere har «fasiten» på de ulike dilemmaer og problemstillinger i barnehagen. Ekspert rapporten (2018, s. 144) skriver at pedagogiske ledere utøver skjønn noen ganger under tidspress som må gjøre øyeblikks- vurderinger og improvisere, andre ganger har de noe mer tid til vurderingene. Dette tilsvarer med informant 3 som opplever at veiledningssamtalen ofte gjennomføres under tidspress, og da vil utøvelsen av skjønn være basert på en fortolkning sett i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer ut fra den konkrete veiledningssamtalen (Molander & Terum, 2008, s. 20). I en slik beskrivelse bør skjønnsvurderingene settes ord på og diskuteres med medarbeiderne, ettersom Eik (2013, s. 168) hevder at skjønnsbaserte vurderinger og beslutninger ikke nødvendigvis blir utført bedre av en erfaren pedagogisk leder. Ifølge ekspert rapporten vet vi generelt lite om hva slags kunnskap den pedagogiske lederen bruker i sine skjønnsmessige vurderinger og hva de bygger valgene sine på, men Eik (2013, s. 169) hevder at det handler om evnen til å improvisere i

de uforberedte kontekstene som bygger på lederes kunnskaper, erfaringer og verdier. Dette samsvarer med Eik og et al. (2016, s. 111-113) som skriver at pedagogiske ledere skal være i stand til å beskrive, begrunne og drøfte sine skjønnsmessige vurderinger for å skape muligheter for felles profesjonslæring. Informant 1 erfarer at skjønn utføres ofte gjennom personlige og faglige erfaringer, og ifølge Grimen & Molander (2008, s. 193) viser til at skjønn utføres gjennom egne erfaringer på en samvittighetsfull måte med relevante faktorer tatt i betraktning.

Bjerkholt (2017) hevder at den uformelle veiledningen dominerer barnehagefeltet, men informant 1 erfarer kan det være like mye refleksjon og utvikling i uformelle veiledningssamtaler, som i formaliserte veiledningssamtaler. Derfor bør kunnskapen som kommer til uttrykk i uformelle veiledningssamtaler løftes inn i de formaliserte veiledningssamtale for å oppnå det Bjerkholt kaller for *dybdekunnskap* (Bjerkholt, 2017, s. 83-85). Det er i de spontane situasjonene personalet får muligheten til å «reflektere i handling» (Schön, 2013, s. 67), og ifølge informant 4 erfares disse spontane situasjonene som verdifulle og det som læres blir en del av deg som profesjonsutøver. Likevel erfares det en etterspørsel av prioritering av individuell veiledning. Informantene erfarer stort sett at faglige veiledningssamtaler foregår enten på planleggingsdager eller personalmøter, men hvor blir det av den individuelle veiledningen?

Informant 1 opplever at medarbeidere kan stille seg negative eller kritiske til individuell veiledning, og informant 2 stiller spørsmålet; «Hvor går balansegangen mellom frivillig veiledning og tvang?» Ekspert rapporten (2018, s. 144) skriver at rammeplanen fungerer som en kunnskapsbase for pedagogiske ledere og rammeplanen (2017) skriver følgende; ... «skal pedagogiske ledere sørge for å veilede personalet gjennom det pedagogiske arbeidet». Dette tilsier i følge Bøe & Hognestad (2018, s. 264) at pedagogiske ledere må tolke og prøve å forstå hva som skjer i personalets daglige arbeid for å prøve å forstå hvorfor medarbeideren ikke ønsker veiledning. Dersom det kan forekommer flere uforutsette og spontane hendelser i løpet av en arbeidsdag hvor ledere må handle der og da, kan uformelle veiledningssamtaler være en oppstart for medarbeidere som ikke ønsker veiledning i utgangspunktet (Bøe & Hognestad, 2018, s. 264). I tråd med Bøe & Hognestad erfarer informant 1 at erfarne og dyktige pedagogiske ledere er kilden for at flere medarbeidere både ønsker og har behov for veiledning.

En mulig forklaring bygger på å skape gode relasjoner som kan bidra til at medarbeideren lettere åpne seg slik at individuell veiledning ikke oppleves som skummelt eller ubehagelig (Skagen, 2013, s. 19; Skau, 2012, s. 55). Situasjonen bør heller oppleves som en arena hvor inspirasjon til kritisk tenkning,

ny forståelse eller mening dukker opp der medarbeiderne kan dele sine kunnskaper og kompetanse i veiledningssamtalen, fordi en veileder skal først og fremst fremtre som en samtalepartner (Bjerkholt, 2017, s. 189; Eik, 2013, s. 176; Skagen, 2013, s. 38). Informant 4 stiller seg bak dette og erfarer at gode relasjoner bidrar til trygghet, tillit og åpenhet mellom begge parter. Skagen (2013, s. 20) mener at disse faktorene er helt avgjørende for en vellykket veiledningssamtale, og at veiledningen retter et spesielt fokus rettet mot relasjoner, innhold og kunnskap (Bjerkholt, 2017, s. 55).

5.3 Faglig utvikling i en veiledningskontekst i barnehagen

Hensikten med å gjennomføre et annengangsintervju var å få en dypere forståelse fra informantens erfaringer, styrke kvaliteten i intervjumaterialet og forsøke å forske på hvordan pedagogiske ledere kan arbeide videre med faglig utvikling og veiledning i barnehagen. To av informantene stilte igjen til intervju, der intervjuguiden la hovedvekt på spørsmålene 1 og 3 som omhandlet erfaringer knyttet til faglig utvikling og veiledning i barnehagen. I dette delkapittelet er hensikten å undersøke veien videre med faglig utvikling og veiledning, og forsøke å bringe inn forslag til tiltak på hvordan barnehagene kan arbeide med faglig utvikling og veiledning i barnehagen. Informantene hadde erfaringer som omhandlet på den ene siden bruk av praksisfortellinger og prosjekter som metode for å arbeide med faglig utvikling og veiledning i barnehagen. Erfaringene var også knyttet til styrere og pedagogiske lederes helt sentral rolle og ansvar for å til rette legge for faglig utvikling og veiledning, men på den andre siden dreide det seg om medarbeiderens interesse for faglig utvikling og veiledning.

5.3.1 Praksisfortelling

Informant 2 erfarer at praksisfortellinger oppleves som et godt veiledningsgrunnlag, og ifølge ekspertrapporten (2018, s. 141) fremhever praksisfortellinger som en reflekterende holdning til egen praksis og utvikling i personalet. Dette står i tråd med informant 2 som opplever at enkeltindivider og fellesskapet blir engasjert i å kunne beskrive sine egne praksissituasjoner i den komplekse barnehagehverdagen. Ved at personalet blir engasjert av personlige praksissituasjoner dreier seg om ifølge Bateson (1984, s. 19) at alle erfaringer er subjektive og oppleves subjektive ettersom opplevelsene handler om det enkelte individ. Å ta i bruk praksisfortelling i arbeidet med faglig utvikling bidrar det til å reflektere og diskutere over forholdet mellom teori og praksis i praksisfellesskapet (Kvernbekk, 2005, s. 127). Å forstå forbindelsen mellom teori og praksis og knytte disse to begrepene til veiledningen blir det vesentlig å se nærmere på kunnskapsformene innenfor profesjonsveiledningen. For profesjonsveiledning er ifølge Bjerkholt (2017, s. 99) blant annet; kunnskap knyttet til ferdigheter, kunnskap til kontekst, kunnskap til å analysere kontekster. Å analysere kontekster kan relateres til informant 1 som reflekterer over og noter ned fordeler og

ulempene med den spesifikke konteksten veiledningen ble utført i. Ved å trekke informantens utsagn tilbake til profesjonsveiledningen kan informanten bevisst eller ubevisst benytte seg av det etiske ansvaret og profesjonens kunnskaper for å utføre veiledningssamtalen på en adekvat og profesjonell måte (Bjerkholt, 2017, s. 226; Eik et al., 2016, s. 69). Informantene erfarer det etiske ansvaret på ulike måter, men hevder at sunn fornuft, personlige erfaringer og utføre handlinger etter barns beste er de tre viktige grunnprinsippene i møte med alle de ulike beslutningssituasjonene og handlingsvalgene pedagogiske ledere må ta (Eik, 2014, s. 114).

For at en praksisfortelling skal ha en faglig verdi og en relevans er det et synlig behov for å knytte sammen teori og praksis (Ødegård, 2011, s. 231). Behovet ligger da i å tilrettelegge for et møtested hvor faglig diskusjoner kan analyseres og kritisk vurderes som kan relateres til Kvernbekk (2005, s. 152-153) sitt begrep; *pedagogikkens doble funksjon – utvikles for praksis og om praksis*. For ifølge Wenger (2004, s. 61) er ikke praksis kun praksis. Praksis er en sosial handling som dreier seg om kontekst, struktur og mening. Å for å relatere praksis til praksisfortelling, handler det om ifølge informant 2 å reflektere individuelt eller i gruppe om små og store problemstillinger i barnehagen. I tråd med Wenger og informant 2 hevder Bjerkholt (2017, s. 99) at praksis handler om kontekst, innhold, relasjoner og aktivitet. Både Wenger og Bjerkholt sine meninger om praksis og kontekst kan kobles opp til informant 1 som erfarer at konteksten spiller en vesentlig rolle for hvordan veisøker opplever veiledningssamtalen. Ifølge Ølgaard (1983, s. 33) skriver han at Bateson mente at konteksten sier noe om budskapet og at konteksten klassifiserer budskapet på en eller annen måte. Konteksten skapes og endres av aktørenes handlinger som kan bety at konteksten oppfattes forskjellig utfra den enkelte barnehage og aktør (Eik, 2014, s. 23; Worum, 2016, s. 107). Dermed kan konteksten ifølge Bateson forstås som det levende møte mellom mennesker som setter søkelyset på relasjonen mellom veileder og veisøker (Bateson i Ulleberg & Jensen, 2017, s. 62).

5.3.2 Styrer og pedagogiske ledere

Gjerustad og el al. (2021) viser til at styrere sammen med pedagogiske ledere har ansvaret for å lede medarbeidere gjennom det pedagogiske arbeidet som samsvar med rammeplanen (2017). De hevder at styrerne og pedagogiske ledere skal opptre som rollemodeller som har ansvaret for at barnehagens samfunnsmandag etterleveres i praksis. Bøe & Hognestad (2018, s. 262) hevder at styrere spiller en aktiv og viktig rolle i kunnskapsledelse og faglig utvikling i barnehagen. De viser til at styrere og pedagogiske ledere spiller en aktiv rolle i gjennomføringen av faglig veiledning i barnehagen. Hognestad (2016, s. 23) er innenfor det samme og skriver at pedagogiske ledere har et ansvar i sin oppgave som rollemodell å sette ord på praksisen sammen med personalet for å oppmuntre de til å tenke på hva som er ønsket pedagogisk arbeid. Dette står i tråd med begge informantenes erfaringer,

og informant 1 fremhever dette med at styrers faglige syn har en helt sentral rolle for at faglig utvikling og veiledning skal gjennomføres. Dette kan tolkes på følgende måte at dersom styrer ikke er engasjert eller interessert å verdsette faglig utvikling og veiledning, vil det heller ikke bli prioritert!

Personalet er dermed avhengig av at styrere og pedagogiske ledere arbeider kontinuerlig med faglig utvikling for at det skal bli kontinuitet og utvikling i kunnskapen hos den enkelte (Hognestad, 2016, s. 23). For ifølge informant 1 bidrar faglig utvikling til å stå stabilt og vise autoritet i yrket, eller som informant 2 fortalte; «faglig utvikling handler om yrkesstolthet». Å få fram yrkesstoltheten krever det blant annet at de pedagogiske ledere er engasjert i å lede og legger til rette for pedagogiske oppgaver for å skape mening og et dynamisk samspill i praksis (Bøe & Hognestad, 2018, s. 259-260). Dette indikerer ifølge Bøe & Hognestad (2018, s. 261) at pedagogiske ledere fremheve sine handlinger og erfaringer i konkrete kontekster i barnehagen, for ifølge informant 2 stiller hun spørsmålet; «er du glad i jobben din og brenner for yrket, så har du vel lyst til å utvikle og utfordre deg selv?». Likevel erfarer informant 2 en umulig oppgave å lære bort faglige problemstillinger til medarbeidere som ikke er interessert. Min forståelse av det er at styrer og pedagogiske ledere må bruke sin autonomi og faglig makt for at medarbeiderne skal reflektere over sin pedagogiske væremåte. Dette samsvarer med informant 1 som erfarer at da må pedagogiske ledere bruke sin makt til å veilede på det nivået medarbeideren befinner seg på.

5.4 Oppsummering og sammenfatning av diskusjonskapittelet

I dette kapittelet har jeg drøftet prosjektets empiri og brukt relevant teori og aktuell forskning som er vist i kapittel 1 og 2. Ved at forskningsspørsmålet undersøker informantenes erfaringer har det medført at funnene i empirien er svært omfattende og flere ulike elementer har blitt diskutert. Funnene viser til flere like erfaringer i sammenhengen mellom faglig utvikling og veiledning. De felles funnene var blant annet at faglig utvikling og veiledning blir gjennomført i uformelle og formelle veiledningssamtaler. Praksisfortellinger i veiledning viser seg å være en god metode som fremmer faglig utvikling, og det kom fra at praksisfortellinger bidrar til refleksjon, diskusjon, engasjement og motivasjon i personalet ettersom medarbeiderne selv deltar med å beskrive sine egne fortellinger. For å fremme faglig utvikling viser funnene at styrere og pedagogiske ledere skal opptre som gode rollemodeller, og har en sentral og betydningsfull rolle for at faglig utvikling og veiledning skal kunne gjennomføres. Et av utfordringene med å gjennomføre og opprettholde en god struktur på faglig utvikling viser seg å omhandle barnehagens bemanningsnorm. Et viktig funn i forhold til bemanning er at informanten selv undret seg over om barnehagene faktisk bruker sine ressurser på en fornuftig og konsekvent måte før man stiller seg negative og kritiske. Et annet vesentlig funn er at

koronapandemien har medført at bevisstgjøringen av arbeid med faglig utvikling har kommet i andre rekke.

Funnene som rettet seg mot veiledning viste at nyutdannede barnehagelærer burde få tilbudet om å bli veiledet som ny i yrket. Det viser seg at de pedagogiske lederne som har fått tilbud og deltatt i denne veiledningen fra erfarne veileder. Funnene viser at ved å bli veiledet som nyutdannet fremme dette kompetansen i jobben, takler utfordringer, tar ansvar og har etablert seg en grunnleggende veiledningskompetanse. Konteksten i veiledning viser seg å spille en sentral rolle i veiledning. Kontekst er ikke bare en kontekst. Den skapes gjennom aktørenes handlinger. For at veiledningen skal oppleves som vellykket viser funnene at det foreligge en gjensidig trygghet, tillit og åpenhet mellom veileder og veisøker. Funnene viser at veiledningskontrakt kan være et godt alternativ og en god metode for å sammen skrive ned rammevilkårene for veiledningen. Etikk og skjønn i veiledning er et annet funn som viser at de pedagogiske lederne må til tider utføre skjønn i veiledning ettersom pedagogene må opptil flere ganger ta beslutninger og valg som ikke kan løses av generell kunnskap.

6 Sammenfatte og oppsummere - Veien videre ...

I dette siste kapittelet vil jeg forsøke å sammenfatte og komme med en oppsummering. Prosjektet tar utgangspunkt i intervju (semistrukturert intervju) og lydopptak som jeg har transkribert rett etter et gjennomført intervju for å fram informantens synspunkter på en best mulig korrekt måte (Ødegård, 2011). Prosjektet plasserer seg innenfor en fenomenologisk tilnærming som i denne sammenheng har rettet oppmerksomheten til forskerens forforståelse, begrepet livsverden og det psykologiske fenomenologien. Det har hatt stor betydning for prosjektet at informantene har opplevd de aktuelle fenomener for å skape en felles forståelse og for kvaliteten i empirien. Det teoretiske rammeverket har forsøkt å få forstå de pedagogiske lederes erfaringer til faglig utvikling og veiledning. Faglig utvikling og veiledning er to store og omfattende begreper som informantene hadde mange ulike erfaringer til. Dette har medført både til fordeler og utfordringer med å nedskrive det teoretiske rammeverket ettersom det var så mye teori jeg ønsket å få benytte meg av.

Prosjektet har tatt for seg følgende problemstilling; «*Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med faglig utvikling i en veiledningskontekst?*» Formålet med prosjektet som tidligere nevnt har vært å se nærmere på pedagogiske lederes gode og mindre gode erfaringer knyttet til faglig utvikling i en veiledningskontekst i barnehagen. Prosjektet har forsøkt å få en dypere forståelse i forhold til hvordan pedagogiske ledere sammen med personalet arbeider med faglig utvikling og veiledning i den komplekse barnehagehverdagen. Jeg har undersøkt hvilke metoder pedagogiske ledere benytter seg av for å legge til rette for faglig utvikling, hvilke kontekster faglig utvikling utføres i, og hvilke dilemmaer og utfordringer som kan oppstå i arbeidet med faglig utvikling og veiledning i barnehagen.

Funnene for prosjektet viser både likheter, ulikheter, fordeler og utfordringer knyttet til de pedagogiske lederes erfaringer med faglig utvikling i en veiledningskontekst. I diskusjonskapittelet har jeg benyttet meg av den aktuelle forskning som ble nedskrevet i innledningskapittelet.

Det kom fram at faglig utvikling og veiledning utføres i bevisste (formelle) og ubevisste (uformelle) kontekster, som kan bidra til å skape felles mål og forståelse i det pedagogiske arbeidet, der refleksjonsbegrepet har en sentral posisjon. Å ta i bruk praksisfortellinger erfares som et godt veiledningsgrunnlag å bringe med seg inn i den faglige veiledningssamtalen som kan bidra til at å forsvare og begrunne sine pedagogiske valg faglig. Veiledning kan legge til rette for refleksjon, utvikling og læring hos den enkelte og i fellesskapet, og veiledningskontrakt viser å være en god metode for sammen å nedskrive rammevilkårene for veiledningssamtalen hvor forutsetningene og

forventningene til hverandre har en sentral rolle. Informantene viste til et ønske om at norske barnehager prioriterer å veilede nyutdannede barnehagelærere som ny i yrket. Dette kan være et tiltak for å fremme veiledningskompetansen blant profesjonsutøverne ifølge informantene og forskning (se kapittel 5). Funnene viser til at styrer og pedagogiske ledere har en helt sentral rolle for at faglig utvikling og veiledning gjennomføres i barnehagen. At styrere i barnehagen verdsetter veiledning bidrar dette til ifølge informantene en utvikling og fokusering på fagspråket, tettere samarbeid og kunnskapsutvikling, som igjen medfører til trygghet, tillit og respekt til hverandre. Å fokusere på faglig utvikling medfører at du står stabilt og autoritær i yrket. Det komplekse pedagogikkfaget medfører at de pedagogiske lederne erfarte samtidig utfordringer og hindringer knyttet til faglig utvikling og veiledning. Det omhandlet medarbeiderens interesse og ønske om å ta imot faglig utvikling og veiledning. Grunnbemanningen i barnehagen som ikke oppleves tilstrekkelig som medfører at faglig utvikling kommer i andre rekke. Informantene erfarer at den faglig utvikling kan bli usynlig i praksis.

Dette masterstudiet har åpnet opp dørene til ny kunnskap og kompetanse i mitt arbeid i barnehagefeltet. Ved at denne master epoken nærmer seg slutten har jeg blitt oppmerksom på hvordan faglig utvikling og veiledning kan gjennomføres i en hektisk og kompleks barnehagehverdag. Samtidig med å være masterstudent har jeg startet opp som styrer i barnehage, og da har dette prosjektet vært veldig relevant for meg ettersom et av funnene viser at styrere har en helt sentral og viktig rolle for å gjennomføre faglig utvikling og veiledning. Jeg ser fram til å benytte meg av den nye kunnskapen og kompetansen som har blitt tilegnet gjennom disse to master-årene, og videreføre dette til mine medarbeidere. I en videre forskningsprosess rundt denne tematikken kunne det også vært interessant å utvikle flere metoder for faglig utvikling, og gått mer i dybden i hvorfor noen barnehager får til å prioritere og vektlegge faste veiledningssamtaler i den usikre og komplekse barnehagehverdagen, og andre barnehager for det ikke til. Jeg ville da benyttet meg av nye og ukjente informanter for å få nye forskningsresultater og for at jeg har gjennomført et annengangsintervju med igjen to av fire informanter.

7 Referanser/litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2005). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). Etnometodologi. I M. Alvesson & K. Sköldbberg, *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.uppl., s. 165-176). Studentlitteratur.
- Bateson, G. (1984). *Ånd og natur: en nødvendig enhed*. Danmark: Rosinante.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2018). The dynamics of pedagogical leader`s everyday leadership. I K.-Å. G. P. T. Granrusten & K. Moen Hoås (Red.), *Leadership for learning the new challenge in early childhood education and care*. Charlotte NC: Information Age Pub.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Oslo: Gyldendal.
- Eik, T. E. (2013). I møte med det spesielle og det uventede veiledning som støtte for utvikling av profesjonelt skjønn og kvalifisert improvisasjon. I: L.G. Lingås & K. R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s.133-148). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eik, T. E. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Doktorgradsavhandling. Oslo. Universitetet i Oslo.
- Eik, L., Steinnes, G., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: I barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eik, L., Steinnes, G., & Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen: Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Greve, A. (2017). *Bemanningsnorm i barnehagen*. Hentet fra: <https://uni.oslomet.no/godebarnehageliv/author/annegre/page/3/>
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I: S. Mausethagen & J. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2012). Kontekstuell veiledning. Snakke sammen, tenke sammen - lære sammen. I: A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal.
- Gjerustad, C., Bergene, A. C. & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager*. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/2bad3c7707164470a507b5fe6f3f8177/talis-3s-nifurapport2021-7.pdf>
- Gjølterud, S. & Strangstadstuen, S. (2013). Oppgaveveiledning i lærerutdanningen - en strategi for utvikling av lærerkompetanse. I: L.G. Lingås & K. R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: an introduction*. London: Sage
- Grimen, H. & Molander (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie*. Doktorgradsavhandling. NTNU Trondheim. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/2397066/Karin%20Hognestad.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaurel, J. (2016). Barnehagen - barns første møte med utdanning. I: T. Strand., O.

- Kvamme & T. Kvernbekk. (2016). *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/ansvar-og-roller/pedagogisk-leder/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag. Eksperttrappen om barnehagelærerrollen*. Hentet fra; <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelærerrollen/files/2018/12/Barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018-2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra; <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2016). Kommunikasjon. I: T. Strand., O. Kvamme & T. Kvernbekk. (2016). *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lingås, L.G. (2013). Etikk i veiledning - veiledning i etikk. I: L.G. Lingås & K. R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s.54-64). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lingås, L. G. & Olsen, K. R. (2013). En vei til læring og profesjonalitet. I: L.G. Lingås & K. R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s.13-20). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Smeby, J. (2017). Profesjonskvalifisering. I: S. Mausethagen & J. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 24 (2012-2013). Fremtidens barnehage. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Fransisco, Ca: Berrett-Koehler.

Molander, A & Terum, I. L. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Schön, D. A. (2013). At undervise i kunstnerisk kunnen ved hjelp af refleksjon-i-handling.

I Uddannelse af den reflekterende praktiker: *tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Aarhus: Klim.

Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skau, G. M. (2012). Personlig kompetanse - en dobbel utfordring i veiledning. I: A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s.53-67). Oslo: Gyldendal.

Skau, G. M. (2012). Personlig kompetanse - en dobbel utfordring i veiledning. I: A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s.53-67). Oslo: Gyldendal.

Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning - om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I: M. Brekke og K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17-27). Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thoresen, L., Rugseth, G., & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tveiten, S. (2019). *Veiledning: - mer enn ord* (5. utgave.). Bergen: Fagbokforlaget.

Ulleberg, I., & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Veiledning av nyutdannede - hvordan kan det*

gjennomføres? Hentet fra; <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#146870>

Utdanningsforbundet. *Bedre bemanning i barnehagene*. Hentet fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/bedre-bemanning-i-barnehagene/>

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice : meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. United States of America: Left Coast Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge; Harvard University Press.

Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber. Læring, mening og identitet*. København. Hans Reitzels Forlag.

Worum, S, K. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(2), 103–114.

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. Doktorgradsavhandling. Oslo. Universitetet i Oslo.

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

Ødegård, E., Nordahl, J., & Røys, H. (2017). *Alle skal med!: veiledning i den lærende barnehage* Cappelen Damm akademisk.

Ølgaard, B. (1983). *Om Gregory Batesons helhetsteori*. København: Korpen.

Ølgaard, B. (1991). *Kommunikation og økomentale systemer: ifølge Gregory Bateson* (2. udg.). Danmark: Akademisk Forlag.

Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling: om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantene

Hei!

Jeg heter Cathrine. Jeg er student og skal skrive en master innenfor pedagogikk. Hovedretningen er barnehageledelse, og det er Universitetet i Sørøst-Norge som har ansvaret for prosjektet. Jeg skal skrive en oppgave som handler om hvilke erfaringer pedagogiske ledere har til faglig utvikling og veiledning i barnehagen. Problemstillingen for prosjektet er; «Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med faglig utvikling i en veiledningskontekst»? I den forbindelse vil jeg snakke med pedagogiske ledere som har erfaring med veiledning samt hvordan pedagogiske ledere legger til rette for faglig utvikling, hvilke kontekster faglig utvikling utføres i og hvilke dilemmaer og utfordringer som kan oppstå i arbeidet med faglig utvikling og veiledning i barnehagen.

Jeg har laget en intervjuguide, en samtykkeerklæring og et informasjonsbrev slik at informantene skal vite om sine rettigheter og vite at forskningen er innenfor personvernloven. Jeg har kontaktet forskjellige barnehager fra ulike kommuner som ønsker å stille til intervju. Jeg kommer til å ta med meg lydopptaker som skal være til hjelp når intervjuene skal transkriberes ved et senere tidspunkt. Jeg har valgt intervjumetoden; semistrukturert, som innebærer at det kan komme oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Intervjuet vil maksimum ta en time. Informantene vil da få informasjon om at samtalene vil bli tatt opp før vi starter intervjuet.

Anonymisering

Det som kommer frem i intervjuene, kommer jeg ganske sikkert til å skrive om i oppgaven min. Jeg kommer ikke til å bruke navnet ditt, og vil jeg anonymisere andre opplysninger om deg. Det er kun jeg som forsker som skal ha tilgang til personopplysningene til informantene. Det betyr at jeg vil gjøre alt jeg kan for at ingen skal kjenne igjen deres intervjusvar. Dette skal informantene mine være helt trygge på.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i mitt prosjekt. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Jeg vil umiddelbart slette intervjuet og personopplysningene til informantene. Det er helt greit å ombestemme seg, men da må jeg ha beskjed så fort du vet. Oppgaven min skal leveres inn 01.06.2021, så etter det vil det være for sent å trekke seg. Etter at oppgaven min er godkjent, vil at av materiale fra intervjuene slettes, og personvernsopplysninger som navn, telefonnummer og epost. Informantene vil få beskjed

dersom jeg som forsker må oppbevare intervjuene lengere enn nødvendig, dersom jeg ikke skulle bestå oppgaven.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- I denne oppgaven vil kun min veileder Anna Rigmor Moxnes ha tilgang til min oppgave.
- Jeg har laget et nytt passord på pc-en som ingen vet om. Jeg har kjøpt en ekstra harddisk for masteroppgaven, og jeg skal legge pc-en i en skuff med hengelås på for å bevare personvernsopplysninger på mine informanter.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.
- På oppdrag fra Cathrine Hansen, Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Cathrine Hansen

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om Cathrine Hansen sitt masterprosjekt som handler om faglig utvikling og veiledning, og ønsker å stille til intervju.

Jeg samtykker til å delta i prosjektet, hvilket innebærer

- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan ikke kan gjenkjennes
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, etter planen i juni 2021.

Navn:

Telefonnummer:

Epost:

Signatur:

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Hvilke erfaringer har du til veiledning i barnehagen?
 - Hvilke erfaringer har du til å veilede personalet ditt/ hele personalgruppen?
2. Hvordan prioriteres veiledning i din barnehage, og eventuelt hvilke veiledningsmetoder?
3. Fortell om dine erfaringer med faglig utvikling?
4. Hvordan blir faglig utvikling vektlagt i veiledningssamtalen i din barnehage?
 - Hvordan må du arbeide som veileder for å få til dette?
 - Hva krever det av personalet?
5. Hvordan tenker du at veiledning kan fremme faglig utvikling i personalet?
6. Hvordan arbeider du i forkant og etterkant av en veiledningssamtale?
7. Hvordan kan veiledning bidra til refleksjon i personalgruppen?

