

Anita Langli

«Du må tenke sjøl» – en utforskning av barnehagelæreres bruk av egen veiledningskompetanse»



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Anita Langli

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan barnehagelærere med veiledningsutdanning, bruker sin kompetanse i barnehagen. Vitenskapsteoretisk, befinner denne teksten seg innenfor hermeneutikken, som har som formål å skape en større forståelse, gjennom å sette egne forståelser i spill (Gadamer, 2012, s. 533). Formålet med masteroppgaven, er å belyse, få økt innsikt i og en større forståelse, av hvordan barnehagelærerne beskriver bruken av egen veiledningskompetanse i barnehagen.

Min problemstilling for arbeidet ble derfor følgende: «Hvordan bruker barnehagelærere med veiledningsutdanning, sin kompetanse i barnehagen?». Formuleringen i problemstillingen har et utforskende preg, og derfor var det nærliggende å undersøke tematikken innenfor et kvalitativt design. Masteroppgaven har ikke til hensikt å frembringe allmenn kunnskap, men søke etter nye forståelser og innsikt i hvordan veiledningskompetanse anvendes i barnehagen, og som kan bidra til refleksjon over tematikken og nye måter å forstå innholdet i og bruken av veiledningskompetanse på. Inspirert av Gadamers filosofiske hermeneutikk, falt valget for datainnsamlingen på fokusgruppeintervjuer som metodisk verktøy.

Da veiledning og veiledningskompetanse kan forstås ulikt og oppleves som en sammensatt og kompleks virksomhet, viser undersøkelsen at barnehagelærerne opplever det på samme måte. Spesielt for denne masteroppgaven er hvordan den setter søkelyset på spenningene deltakerne uttrykker at de står i. Denne spenningen, omhandler både forventninger til veilederrollen og dermed bruk av barnehagelærernes veiledningskompetanse. Deres forståelser blir satt i spill gjennom kritiske granskninger og forhandlinger av mening, og nye forståelser vokser frem.

Studiens hovedfunn innebærer en forståelse om at veiledningskompetanse er sammensatt av teoretisk og praktisk kunnskap, som kan formulere som en praktisk syntese. I denne praktiske syntesen ligger det noen kjernebegreper, som knyttes sterkt til innholdet i deltakernes veiledningskompetanse, og bruken av denne kompetansen i barnehagen. Disse begrepene er refleksjon, tenkning og styrking av profesjonskompetansen.

Abstract

This master's thesis examines how kindergarten teachers with guidance training use their expertise in the kindergarten. Scientifically, this text is within hermeneutics, which aims to create a greater understanding, by putting one's own understandings into play (Gadamer, 2012, p. 533). The purpose of the master's thesis is to illuminate, gain increased insight into and a greater understanding of how the kindergarten teachers describe the use of their own guidance skills in the kindergarten.

My problem for the work was therefore the following: "How do kindergarten teachers with guidance training use their expertise in the kindergarten?". The wording of the problem has an exploratory feel, and therefore it was obvious to examine the topic within a qualitative design. The master's thesis does not intend to produce general knowledge, but to search for new understandings and insights into how guidance skills are used in the nursery, and which can contribute to reflection on the topic and new ways of understanding the content and use of guidance skills. Inspired by Gadamer's philosophical hermeneutics, the choice for data collection fell on focus group interviews as a methodological tool.

As guidance and guidance expertise can be understood differently and experienced as a complex and complex activity, the survey shows that the kindergarten teachers experience it in the same way. What is special about this master's thesis is how it puts the spotlight on the tensions that the participants express that they are in. This tension deals with both expectations for the supervisor's role and thus the use of the kindergarten teachers' supervision skills. Their understandings are put into play through critical scrutiny and negotiation of meaning, and new understandings emerge.

The study's main findings involve an understanding that guidance competence is composed of theoretical and practical knowledge, which can be formulated as a practical synthesis (Grimen, 2008). In this practical synthesis there are some core concepts, which are strongly linked to the content of the participants' guidance competence, and the use of this competence in the kindergarten. These terms are reflection, thinking and strengthening of professional competence.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	1
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for tematikken	1
1.2 Tematisering og tidligere forskning	2
1.3 Hensikt med oppgaven	5
1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.4.2 Redegjørelse for og bakgrunn for valg av problemstilling	7
1.5 Forskningsmessig plassering	8
1.6 Oppbygging av oppgaven	9
2 Teoretisk referanseramme	10
2.1 Hva er veiledning?	10
2.2 Ulike tilnærminger til veiledning	11
2.2.1 Profesjonsveiledning	11
2.3 Veiledning som tenkning	14
2.3.1 Veiledning som refleksjon	15
2.3.2 Immanent og transcendent, kraftfull refleksjon	16
2.3.3 Systemisk tenkning i veiledning	17
2.4 Kompetansebegrepet	18
2.5 Kompetanseutvikling	20
2.5.1 Veiledning som redskap i utvikling og endringsarbeid	20
2.6 Oppsummering av den teoretiske referanserammen	21
3 Metode	22
3.1 Metodiske valg	22
3.2 Vitenskapelig ståsted og forskningsmessig plassering	22
3.3 Den hermeneutiske tradisjonen	23
3.4 Den hermeneutiske spiral	24
3.5 Fokusgruppeintervju	24
3.5.1 Gjennomføring av fokusgrupper	25

3.5.2	Bruk av hjelpemidler i fokusgruppeintervju	25
3.5.3	Utvalg	26
3.5.4	Spørsmål og spørsmålstillinger	28
3.6	Etiske betraktninger	29
3.7	Forskerrollen i lys av hermeneutikk.....	31
3.8	Metodiske refleksjoner.....	33
4	Analytiske valg og funn.....	35
4.1	Analytiske valg og forskningsverktøy.....	35
4.1	Transkribering.....	37
4.2	Innholdsanalyse	37
4.3	Tematisk analyse	37
4.4	Meningsfortetting og hermeneutisk meningsfortolkning	38
4.5	Presentasjon av funn	41
4.5.1	Veiledning er refleksjon.....	42
4.5.2	Veiledningskompetansens plass i profesjonskompetansen	45
4.5.3	Hvordan bruker barnehagelærere sin veiledningskompetanse?	48
4.6	Oppsummering av funn	51
5	Diskusjon/drøfting	53
5.1	Veiledningskompetansen er et verktøy i barnehagelærernes tenkning.....	53
5.2	Veiledningskompetansen er en styrking av barnehagelærernes profesjonskompetanse	60
5.3	Veiledningskompetansen brukes i formelle og uformelle situasjoner	63
6	Avsluttende betraktninger.....	70
6. 1	Implikasjoner for videre forskning.....	71
	Referanser/litteraturliste	73
	Oversikt over tabeller og figurer	78
	Vedlegg	79
	Vil du delta i forskningsprosjektet.....	79

Forord

Da er jeg endelig i mål med denne lange og utfordrende, men samtidig lærerike prosessen med å skrive en masteroppgave. Fra oppstart med tematisering, til gjennomføring av undersøkelse og skrivning, har prosessen også inneholdt mye tenkning. Men, siden Hannah Arendt har stor plass i denne teksten så vil jeg også vise takknemmelighet for hennes perspektiver som har lært meg mye.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter, uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt mulig. Gjennom deres uvurderlige bidrag, der deres forståelser ble utsatt for kritiske granskninger og utforskning, ble til det kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for denne teksten.

Jeg vil også takke alle mine nære. Familien min som har latt meg okkupere kjøkkenet med lærebøker og pc over lang tid. Takk til deg Tommy som har holdt ut med meg i denne perioden. Takk til barna mine som nå kan få tilbake en tilstedeværende mamma. Takk til mine kollegaer og ikke minst min styrer, som har heiet på meg, til tross for skivedager og utdanningsperm, men allikevel vist forståelse og omsorg underveis.

Sist, men kanskje aller viktigst, så vil jeg takke min veileder Anna R. Moxnes. Dine verdifulle innspill, og din evne til å utfordre meg på har bidratt mye til at jeg nå sitter med opplevelsen av mestring. Tusen takk for ditt engasjement, for kritiske innspill og støtte gjennom hele prosessen og at du har hatt troen på meg.

Tønsberg, 02.06.24

Anita Langli

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for tematikken

Tematikken, og tittelen, «du må tenke sjøl», for denne masteroppgaven har vokst seg gradvis fram, på bakgrunn av en uttalelse fra en student jeg var praksislærer for, kombinert med tanker fra Hannah Arendt. Hannah Arendt (1906-1975) er en tysk-amerikansk statsviter og filosof. Hennes tanker om tenkning, gjør oss oppmerksomme på spørsmål som ikke kan besvares med det første – det kreves en re-tenkning, en dveling rundt forståelsen av våre handlinger og våre egne oppfattelser, og utfordre denne. Denne tenkningen foregår som en indre dialog som foregår med oss selv. For å se på Arendt`s tanker om tenkning i samspill med barnehageprofesjonen, så tenker jeg det slik; en profesjonell yrkesutøver kjennetegnes blant annet av graden av autonomi, som innebærer selvstendighet og ansvar. Gjennom utdanningen har profesjonsutøveren tilegnet seg akademisk kunnskap som skal omdannes til kunnskapshandling i praksisen. Videre ser jeg på profesjonell yrkesutøvelse som en reflektert, begrunnet praksis, som innebærer et syn på egen praksis, der utforskning, refleksjon og kunnskap kommer til uttrykk i handling. Dette krever tenkning, slik Arendt peker på, og en kontinuerlig frem – og tilbakegang mellom handling og tenkning, eller refleksjon. I studentveiledningen, reflekterte studenten og jeg omkring samfunnsoppdraget vårt da utsagnet «du må tenke sjøl», kom. Det ble hengende litt i lufta før jeg samlet meg og gikk inn i utsagnet med studenten, og det kan handle om å stoppe opp, og re-tenke, slik Arendt peker på. Dette utsagnet har vært med meg, og jeg har undret meg over hvilken kraft det har hatt for meg og min nysgjerrighet over hvorfor det har bitt seg fast hos meg. Jeg er selv barnehagelærer med veiledningskompetanse, og jeg opplevde selv hvor mye jeg endret meg, etter å ha gjennomført veilederutdanningen. En tanke jeg har undret meg over, er det sånn at «det å tenke sjøl», er knyttet til denne veiledningskompetansen? Har utdanningen så stor påvirkningskraft, at den bidrar til en videre danning av autonome, tenkende profesjonsutøvere? Vil sitatet kunne virke inn i hvordan jeg selv tolker det ansvaret som er gitt meg, som profesjonsutøver? Er det bare jeg som opplever det sånn? På sett og vis så har jeg konkludert med at dette sitatet har bidratt inn i valg av tema, valg av design og metode, for teorien jeg har brukt - gjennom hele prosessen. I tillegg har det preget min inngang til analyse, de funn jeg har trukket fram og drøftingen av disse. Så «du må tenke sjøl», har vært min overordnede inngang til undersøkelsen om barnehagelæreres egne opplevelser, knyttet til hva veiledningsutdannelsen har gjort med dem, og hvordan de bruker denne kompetansen i barnehagen.

1.2 Tematisering og tidligere forskning

Her vil jeg redegjøre for, og aktualisere tematikken for undersøkelsen og de forutsetninger og rammer, teksten befinner seg innenfor. Jeg vil også vise til tidligere forskning rundt tematikken jeg undersøker.

I Melding til Stortinget nr. 6 (2019-2020) understrekes det at personalets kompetanse er den viktigste ressursen i barnehagen (s. 11). Her ligger det noen signaliser om at regjeringen har ambisjoner for barnehagen, og peker på at kvalitet i barnehagen, handler først og fremst om de ansattes kompetanse, som kommer til syne i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 14). Barnehagelærerne har et særlig ansvar for at kvaliteten i barnehagen er god.

Barnehagelærerne utdannes spesielt for å forvalte et samfunnsmandat, og barnehagelæreryrket ses på som en profesjon (Eik et.al., 2020, s. 30). Det innebærer blant annet at barnehagelærerne gis tillit til at de kan forvalte samfunnsmandatet på en etisk og profesjonell måte gjennom utøvelse av profesjonelt skjønn. Utøvelse av profesjonelt skjønn kan forstås som at «profesjonsutøverne har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte, og at de kan redegjøre for sine vurderinger og beslutninger» (Molander i: Smeby og Mausethagen, 2017, s. 14-15).

Barnehagens samfunnsmandat henger tett sammen med det kunnskapsgrunnlaget barnehagelærere utdannes til. Kunnskapsgrunnlaget for barnehagelærerprofesjonen er sammensatt, og kan blant annet sies å bestå av teoretisk og praktisk kunnskap (Eik, et.al., 2016, s. 70). Dette kunnskapsgrunnlaget er krevende å definere og avgrense, men samtidig er det gjennom dette kunnskapsgrunnlaget at barnehagelærerne kan handle profesjonelt og bidra til utvikling av kvalifiserte handlinger i den pedagogiske praksisen (Eik et.al., 2016, s. 70). For å kunne gjøre denne kunnskapen eksplisitt i barnehagen, er det behov for arbeidsmåter som kan bidra til dette, slik som for eksempel veiledning. Veiledning som arbeidsform kan ses på som et bidrag til videreutvikling av det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget som det pedagogiske arbeidet skal bygge på, i tillegg til å være et arbeidsredskap i arbeidet med å være en lærende organisasjon slik det står skrevet i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Veiledning kan knyttes til både individuelle og kollektive prosesser, som kan bidra til at faglige begrunnelser drøftes, og undersøkes fra ulike perspektiver, og som kan bidra til å fremme refleksjon og nye måter å tenke på (Lycke, Handal og Lauvås, 2011, s. 66). Veiledning som arbeidsform kan berøre, og kritisk granske ulike sider ved profesjonsutøvelsen, som for eksempel hvilke kunnskaper som ligger til grunn for handling (Bjerkholt, 2017, s. 227). Gjennom kritisk granskning og refleksjon over vurderinger og

beslutninger som tas i praksisen, kan det føre til kunnskapsproduserende prosesser, både individuelt og kollektivt (Larsen og Ulla, 2021, s. 44). Barnehagelærerne kan i en veiledningsfaglig sammenheng, stå i posisjon til å resonnerer, sortere og gjennomføre selvstendige vurderinger som kan bidra til profesjonell integritet og autonomi (Larsen og Ulla, 2021, s. 44).

Kunnskapsdepartementet gav ut strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage - Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025» (Kunnskapsdepartementet, 2022), og beskriver en nasjonal satsing på individuelle og kollektive kompetanseutviklingstiltak. Det fremheves at disse tiltakene skal ses i sammenheng, slik at den individuelle kompetanseutviklingen skal inngå i barnehagens kollektive kompetanseutvikling. Barnehagens ledelse må sørge for at ansatte som deltar på individuelle kompetansetiltak, får dele og bruke sin nye kunnskap i det faglige fellesskapet i barnehagen slik at ny kunnskap kommer alle ansatte til gode. Individuelle kompetanseutviklingstiltak forstås som at den enkelte profesjonsutøver utvikler sin kompetanse, men samtidig ligger det en forventning om at den individuelle kompetansen utvikles til en kollektiv kompetanse som virksomheten kan ha bruk for (Eik et.al., 2020, s. 12).

Min forståelse av dette, er at det handler om den videre profesjonslæringen i yrket, slik både rammeplanen for barnehagen (KD, 2017) peker på, og som Caspersen et.al. (2017, s. 118) trekker frem. Jeg er derfor nysgjerrig på barnehagelærernes egne tanker og refleksjoner, og deres erfaringer med bruk av egen veiledningskompetanse som en måte å videreutvikle, dele og styrke barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag på. Flere peker på at veiledningskompetanse kombinert med profesjonskompetanse gjør en forskjell, (Bjerkholt, 2017, s. 13-14), både for å kunne tilpasse veiledningen til ulike kontekster og aktører, og for at veiledningene har en tilnærming som fremmer mangfold og har en undersøkende form. For at veiledningen skal ha en undersøkende form, krever det en bevissthet og kunnskap om, både teknikker, modeller og spørsmålstyper for å kunne avdekke ulike lag og nivåer i veiledningssamtaler. Det mangfoldet av perspektiver som nevnt ovenfor, kan bidra til at profesjonsutøverne stiller seg mer utforskende og undrende til egen og andres praksis. Jeg vil i neste avsnitt, trekke frem tidligere forskning som kan bidra til å aktualisere tematikken for denne undersøkelsen.

Her vil jeg kort redegjøre for noe nyere forskning innen veiledning, som er relevant for denne teksten. Bjerkholt (2017), har skrevet om profesjonsveiledning, og tar til orde for at det tradisjonelle begrepet, yrkesfaglig veiledning byttes ut med begrepet profesjonsveiledning. Hennes bok «*Profesjonsveiledning*», er derfor en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for denne teksten. Hun

peker på at det blant annet er behov for ytterligere forskning knyttet til veiledningspraksiser som kan ta form som mer uformelle samtaler (Bjerkholt, 2017, s. 229). Boka til Eik, Steinnes og Ødegård, (2020), med tittelen «*Fra intensjon i handling i barnehagen*», handler om dilemmaer som omdreiningspunkt for endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen. De bruker kompetansebygging som begrep, og legger vekt på at det å undersøke dilemmaer, kan føre til både kompetanse- og kvalitetsutvikling. De bruker forskning for å argumentere for ulike perspektiver på kompetansebygging i barnehagen, og er relevant i henhold til begrepene kompetanse og kompetanseutvikling, de bringer inn. Et nyere forskningsbidrag er en studie gjort av Sollesnes, Aasen og Carson i 2023; «*Kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen?*», er en annen studie som omhandler tematikken jeg har skissert ovenfor. Studien undersøker fire pedagogiske ledere med veiledningskompetanse, og deres tanker og erfaringer knyttet til bruk av systemisk veiledning i barnehagen. Konklusjonen peker på veilederens kompetanse som vesentlig faktor for å drive slike prosesser.

En artikkel av Skagen (2022); «*To mestere og autoriteter om dialog i profesjonsveiledning*», viser til hvor stor innflytelse enkelte stemmer har hatt i veiledningspraksiser. Han foretar en empirisk studie basert på faglitteratur, og tar for seg Sokrates og Kierkegaard som to innflytelsesrike stemmer i veiledningstradisjonen. Kort fortalt handler essayet om føringene disse stemmene har hatt i veiledningstradisjonene, spesielt knyttet til veilederens rolle i veiledningen, som kritisk venn eller i lys av Kierkegaards begrep om «hjelpkunst». Hensikten var å undersøke om disse oppfatningene av disse stemmene kan utvides, for at veilederrollen kan tillegges mer ansvar, og for at veileder kan ta i bruk sin kompetanse i større grad (Skagen, 2022, s. 3). Hans argumenter har relevans for denne teksten knyttet til de tradisjoner som preger veiledningspraksiser i dag.

På bakgrunn av disse ulike forskningsbidragene, kan jeg oppsummere med å peke på at det sentrale som trekkes frem, er betydningen av at veileder har både kunnskap om og erfaring med veiledning for at veiledningen skal ha kvalitet. Hoved omfanget av forskning, omhandler formelle veiledningspraksiser, mens det finnes lite kunnskap og forskning, om hvordan uformelle veiledninger foregår, og dermed hvordan veiledningskompetansen brukes i disse uformelle settinger, slik Bjerkholt (2017, s. 226) også peker på. I tillegg er det interessant hvordan tradisjoner ser ut til å prege veiledningspraksiser, slik Skagen peker på (2022).

1.3 Hensikt med oppgaven

Hensikten med denne oppgaven er å kaste lys over de barnehagelærerne som har opparbeidet seg veiledningskompetanse gjennom videreutdanning, og har gjennomført en formell videreutdanning. Sett i sammenheng med teksten ovenfor så er det lite forskning på hva veiledningskompetansen inneholder og hva den brukes til. Men, det pekes på at det å ha veiledningskompetanse har betydning. Det å ha veiledningskompetanse kan forstås som å ha betydning for hvilken kvalitet veiledningssamtalen har. Hvilke kvaliteter mener de? Handler det om kvaliteter knyttet til kunnskap om prosesser? Eller er det kvalitet knyttet til relasjonelle ferdigheter? Kan det handle om kvalitet i menneskemøter?

Et spørsmål jeg stiller meg i forlengelsen av disse, er om veiledningskompetansen har betydning utover selve veiledningssamtalen, og kan det være slik at barnehagelærerne med veiledningskompetanse innlemmer denne kompetansen i deres øvrige profesjonelle kompetanse i barnehagene? Bli veiledningskompetansen synlig, eller virker den inn i utviklingen av den pedagogiske praksisen, slik rammeplanen peker på? (KD, 2017, s. 37). Selv om barnehagelærerne har gjennomført en formell videreutdanning, så er det ikke likestilt med at det fører til kollektiv læring, slik Eik, et.al. peker på (2020, s. 12). Derfor, tenker jeg, at det er viktig å undersøke om veiledningskompetansen virker inn i profesjonsutøvelsen, utover det å veilede studenter i praksisperioder. Har barnehagelærerne et bevisst forhold til sin kompetanse, og hva den brukes til? Er det mulig å se på om veiledningsutdannelsen har ført til en profesjonell utvikling hos barnehagelærerne? Har veiledningskompetansen betydning i det pedagogiske arbeidet for den enkelte barnehagelærer? Disse tankene har bidratt til utformingen av tematikk og forskningsspørsmål. Videre har jeg vært nødt til å ta en del avveielser. Jeg har funnet ut at det er av særlig interesse å granske hvilke forståelser og antakelser barnehagelærerne selv bruker om hva deres kompetanse består av, og hva veiledningskompetansen brukes til. Som nevnt innledningsvis, har jeg vært nysgjerrig på hvordan veiledningskompetanse kan brukes for å utvikle barnehagens kollektive kompetanse, både formelt og uformelt. Håpet er at resultatene i undersøkelsen kan bidra til en dypere forståelse og innsikt i barnehagelærernes veiledningskompetanse og hva den brukes til i barnehagen.

Grunnen til at jeg ønsker å undersøke denne tematikken henger sammen med hensikten med oppgaven, som er å undersøke om denne kompetansen er verdsatt, om den brukes bevisst i formelle eller uformelle situasjoner, om deltakerne selv er bevisste på innholdet i deres kompetanse, samt hvilke muligheter det ligger i å ha denne kompetansen. Den tidligere forskningen som jeg har sett på, peker på at det er behov for videre forskning om både ulike veiledningspraksiser, samt økt

kunnskap om både formaliserte og mer uformelle veiledningssamtaler (Bjerkholt, 2017, s. 228-229). Politisk, er det føringer som peker på barnehagelærernes ansvar for selv å identifisere områder for utvikling, i tillegg til at pedagogiske ledere har særlig ansvar for å veilede sine medarbeidere (KD, 2017, s. 16; KD, 2018, s. 275). En barnehagelærers profesjonelle ansvar ligger i deres kvalifisering, gjennom utdanning og i arbeidslivet (Bjerkholt, 2017, s. 226). Samtidig ligger det en forventning i yrket om at hver enkelt skal videreutvikle sin kompetanse, enten gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling, gjennom etterutdanning eller liknende. Disse arenaene for videre profesjonskvalifisering kan ta form som individuelle eller kollektive tiltak (Smeby og Mausethagen, 2017, s. 11).

1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Her vil jeg presentere min problemstilling og forskningsspørsmålene, og begrunnelse for valget av disse. Min problemformulering for arbeidet er:

Hvordan bruker barnehagelærere med veiledningsutdanning sin kompetanse i barnehagen?

Med denne formuleringen i problemstillingen, laget jeg forskningsspørsmål som peker tilbake på de ulike elementene i problemstillingen. Gjennom forskningsspørsmålene søkte jeg å innhente informasjon som kan bidra til å belyse hvordan deltakerne i undersøkelsen forstår og tolker deres veiledningspraksiser, hvordan veiledningskompetansen anvendes, samt innholdet i denne.

Mine forskningsspørsmål er;

1. Hva er veiledning for deltakerne?
2. Hva innebærer det å ha veiledningskompetanse?
3. Hvordan bruker barnehagelærerne veiledningskompetansen?

Gjennom å operasjonalisere elementene i problemstillingen ved å formulere forskningsspørsmål, kan det bidra til at påliteligheten i undersøkelsen bidrar til å undersøke det jeg ønsker å undersøke, og ikke noe annet. Forskningsspørsmålene er tenkt som en representasjon av de begreper i problemstillingen, slik at de samsvarer - både teoretisk, med operasjonalisering og i utførelsen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 96). Det første forskningsspørsmålet har til hensikt å undersøke veiledningsbegrepet. Hvilke forståelser av veiledning har deltakerne? Om det er slik at deltakernes forståelser av veiledning er de formelle settingene, vil det få ringvirkninger for hvordan de setter ord på og tolker bruken av deres veiledningskompetanse. Om deltakerne derimot har en bredere forståelse av veiledning, så kan den også romme de mer uformelle situasjonene der deres veiledningskompetanse tas i bruk. Det andre forskningsspørsmålet omhandler den delen av

problemstillingen som undersøker hvordan deltakerne selv forstår innholdet i sin veiledningskompetanse. Disse forståelsene vil kunne bidra til å belyse de sidene ved veiledningskompetansen som ikke er direkte observerbare ved første øyekast, og kan innebære en dypere granskning av deltakernes forståelser. Det tredje forskningsspørsmålet peker direkte mot problemstillingens hovedtema, som kan bidra til å undersøke hvordan deltakerne selv beskriver hvordan veiledningskompetansen anvendes i barnehagene. Disse tre forskningsspørsmålene har en traktformet struktur, der jeg først ser på veiledningsbegrepet og hva deltakerne selv tenker om veiledning og deres veiledningskompetanse, deretter spisser jeg meg inn mot handlingsformene, og undersøker hvordan veiledningskompetansen brukes av deltakerne. I analysen, gjennom å analysere funn i lys av forskningsspørsmålene, kom jeg frem til to hovedområder som omhandler tematikk knyttet til at veiledningskompetansen brukes i barnehagelærernes tenkning og i barnehagelærernes handling. Disse områdene utforskes nærmere i kapittel fem.

1.4.2 Redegjørelse for og bakgrunn for valg av problemstilling

Valg av metode og design, henger tett sammen med min problemstilling, som legger føringer for hvilken type kunnskap som kreves for å belyse denne problemstillingen. Hvilke metoder er hensiktsmessig å benytte meg av for å få tak i denne kunnskapen? Spørsmålsstillingen i problemstillingen er «hvordan», eller sagt på en annen måte; eksplorerende. Kvale, (2015, s. 78-79), lister opp ulike argumenter for hvorvidt forskningen bør ha et kvalitativ eller kvantitativ design, og nevner blant annet at når forskningsspørsmålet formuleres rundt ordet *hvordan*, er det stor sannsynlighet for at undersøkelse bør ha et kvalitativt preg. I kvalitative undersøkelser, som kjennetegnes av at forskeren kommer tett på informantene, kan det medføre at forskeren får tilgang til kunnskaper som ellers ville vært vanskelig å få tak i, nettopp gå grunn av denne tilstedeværelsen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 22).

Jeg ønsker å fordype meg i tematikk knyttet til bruk av barnehagelæreres veiledningskompetanse i barnehagene. Gjennom kravet om studiepoeng i veiledning for praksislærere, er det en del barnehagelærere som har tilegnet seg denne kompetansen (Udir, 2019). Min forforståelse på dette området er at dette er en lite utnyttet ressurs, og jeg har et ønske om å undersøke denne tematikken. I lys av anbefalinger som rører seg i det politiske landskapet om at kompetanseutvikling bør ta form som barnehagebaserte tiltak, så tenker jeg at veiledning er en arbeidsform som er i tråd med disse anbefalingene. Når i tillegg kompetansen allerede finnes i mange barnehager, vil det være både bærekraftig og økonomisk. Det vil være i tråd med anbefalingene om at barnehagelærerne selv kan identifisere områder for endring og utvikling, samt være et ledd i styrking av

barnehagelærerprofesjonen, slik ekspertgruppens rapport om barnehagelærrollen, peker på (KD, 2018, s. 275). I tillegg er jeg nysgjerrig på hvordan barnehagelærerne selv definerer veiledningsbegrepet, og hvordan deres kompetanse kommer til syne i det pedagogiske arbeidet. I forlengelsen av tankene ovenfor, er jeg nysgjerrig på om barnehagelærerne er bevisste på sin kompetanse og om den anvendes bevisst i uformelle eller formelle situasjoner i barnehagen. Er det slik at barnehagelærere med veilederutdanning har andre oppgaver?

1.5 Forskningsmessig plassering

Gadamers filosofiske tilnærminger til hermeneutikk (2012), har inspirert meg i arbeidet med masteroppgaven og den valgte problemstillingen. Problemstillingen har til hensikt å utforske hvilke tolkninger og forståelser barnehagelærere med veiledningsutdanning legger i veiledningskompetansen sin, i tillegg til utforskning av hvordan de bruker denne kompetansen i barnehagen. Ved å anvende hermeneutiske metoder og begreper som forforståelse, fordommer og forståelseshorisont (Gadamer, 2012), vil denne teksten undersøke hvordan den hermeneutiske spiral anvendes for å si noe om hvordan deltakerne tolker og forstår både innholdet i, og bruken av deres veiledningskompetanse. Den hermeneutiske spiral (Gadamer, 2012, s. 329), anvendes i fortolkningsprosesser og forståelsesprosesser, både i mine egne og deltakernes bevegelser mellom del og helhet. Gjennom to fokusgruppeintervjuer, der deltakerne reflekterer, forhandler og diskuterer sine tolkninger og forståelser med hverandre, undersøker jeg hvordan barnehagelærerne bruker sin egen forforståelse og horisont for å skape mening, og som kan gi ny forståelse og innsikt i tematikken jeg undersøker. Bakgrunnen for at jeg ønsker å belyse problemstillingen ut fra en hermeneutisk tilnærming, handler spesielt om at problemstillingens formulering krever tilstedeværelse og innlevelse fra meg, i situasjoner der mening skapes. Veiledning som fenomen kan ikke umiddelbart avdekkes gjennom observasjon av atferd, fordi det innebærer hvordan deltakerne selv tolker og forstår hva de gjør for å kunne si noe om hva som foregår, slik Kleven og Hjordemaal (2018, s. 22) peker på.

Hermeneutikk er for meg, både en ontologi og epistemologi – som betyr at jeg ser på mennesker og verden ut fra et perspektiv der jeg søker etter å fortolke og forstå denne komplekse virkeligheten vi er en del av. Dermed vil hvordan vi skaffer oss kunnskap om denne virkeligheten, omhandle samme prosess. Nyeng (2012, s. 49-50) peker på at hermeneutikk også er et menneskesyn, formulert som et situert og relasjonelt menneskesyn. Mennesker fortolker og forholder seg til seg selv og sine handlinger, og disse fortolkningene skjer ut fra de kulturelle og sosiale sammenhengene de er en del av (Nyeng, 2012, s. 50).

1.6 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgavens struktur tar for seg en tradisjonell form.

Kapittel en omhandler innledning og tidligere forskning, med hensikt å aktualisere tematikken for oppgaven.

Videre i kapittel to, der de teoretiske perspektivene presenteres, og har til hensikt å innsnevre tematikken, samt peke ut en retning for tematikken jeg undersøker.

Kapittel tre tar for seg de metodologiske valgene som er gjort, på bakgrunn av undersøkelsens vitenskapelige tilnærming, og begrunnelser for disse, og hensikten er å gi en god beskrivelse av både kontekst for undersøkelsen, samt hvordan prosessen har vært.

I kapittel fire presenterer jeg sentrale funn fra datainnsamlingen som skal ligge til grunn for drøftingen i kapittel fem, samt min analyseprosess som viser til prosessen med å identifisere funnene.

I drøftingen i kapittel fem, vil funnene samspille med den tidligere forskningen, og de teoretiske perspektivene fra kapittel to, og har som formål å besvare problemstillingen som har fungert som et rammeverk i denne teksten og undersøkelsen ellers.

Til slutt i kapittel seks, vil jeg trekke frem noen betraktninger om forskningens funn, som er gjort ut ifra drøftinga og analysen. Her vil jeg også vise til noen tanker om retninger for videre forskning.

2 Teoretisk referanseramme

I denne delen vil jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene jeg har valgt som grunnlag for drøftingen. Videre vil jeg redegjøre for relevansen av disse teoretiske perspektivene, for å kunne drøfte hvordan barnehagelærere med veiledningskompetanse bruker denne i barnehagen. De teoretiske perspektivene som jeg redegjør for, har til hensikt å være en virksom del i arbeidet med å belyse min problemstilling, i drøftingen i kapittel 5. De teoretiske perspektivene jeg ser på som sentrale, i arbeidet med å belyse min problemstilling er knyttet til hva veiledning er, hva kompetanse er og kommer til uttrykk som, samt perspektiver på kompetanseutvikling. De teoretiske perspektivene er valgt ut på bakgrunn av elementer i problemstillingen. Disse perspektivene har også til hensikt med å operasjonalisere sentrale begreper i min problemstilling, fordi det har betydning for om jeg undersøker det jeg sier jeg vil undersøke. Jeg vil redegjøre for de ulike perspektivene, ved å benytte meg av teori knyttet til veiledning, samt Biestas tre dimensjoner i barnehagelæreres profesjonelle kompetanse, og hans begrep om dømmekraft. Underveis i kapitlet, blir Arendts tanker om tenkning mer og mer betydningsfulle.

2.1 Hva er veiledning?

Bjerkholt (2017, s. 17), skriver at veiledningsfeltet er et komplekst felt som henter inspirasjon og kunnskap fra filosofi, håndverksfag og terapi, som i tillegg orienterer seg innenfor ulike vitenskapelig områder, som samfunnsvitenskap, humaniora og naturvitenskap. Dette bidrar til at veiledning kan oppleves uoversiktlig, og ha ulike forståelser utfra hvilken kontekst det anvendes i og på (Bjerkholt, 2017, s. 17). Veiledning er et begrep som mange kjenner til og bruker i det daglige. En variasjon av definisjoner av begrepet, preger derfor de ulike virksomhetene det brukes innenfor (Bjerkholt, 2017, s. 17). Begrepet blir også brukt i profesjonelle sammenhenger, som barnehage og skole. Ulike oppfatninger av hva begrepet inneholder, og hva veiledning er, bidrar til å gjøre veiledning som fenomen komplekst (Bjerkholt, 2017, s. 17-18).

Videre peker Ulleberg og Jensen (2017, s. 15-30), på at innenfor den pedagogiske tradisjonen har lærings- og utviklingsperspektivet stått sentralt, og forfatterne trekker frem to tradisjoner som kan sies å ha preget feltet. Disse er handlings- og refleksjonsmodellen – som kan spores til en kognitiv tradisjon, der fokuset har vært på veisøkers refleksjon og forståelse av seg selv, samt veisøkers praktiske yrkest teori (Handal og Lauvås, 2014, i Ulleberg og Jensen, 2017, s. 31). Eksempel på en slik tradisjon som praktiseres i dag er praksisopplæring eller kollegaveiledning (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 30). Den andre tradisjonen er mesterlærertradisjonen, og er mer handlingsorientert. Den

knyttet nært til praksisen, der veileder og veisøker sammen utforsker den konkrete profesjonsutøvelsen. Mesterens ferdigheter i kommunikasjon i samspill med hans/hennes erfaring, innsikt og ferdigheter knyttet til et aktuelt fagområde, har stor betydning. Et eksempel kan være studentveiledning, der mesteren/profesjonsutøveren demonstrerer en aktivitet, metode eller fremgangsmåte som studenten selv prøver ut i etterkant (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 33). Et relevant begrep knyttet til mesterlæretradisjonen er situert læring. Det vil si at den læringen som finner sted er kontekstuellet betinget, og skjer i et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kan være en veiledningsgruppe, en avdeling eller et team som jobber tett sammen (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 30-34).

2.2 Ulike tilnærminger til veiledning

Jeg ser det som nødvendig å belyse ulike tilnærminger til veiledning, der som vist ovenfor, det ligger ulike forståelser og tilnærminger til hva veiledning kan være, og som dermed kan ha innvirkning i hvordan barnehagelærerne bruke sin kompetanse.

2.2.1 Profesjonsveiledning

Bjerkholt (Bjerkholt, 2017, s. 120), viser til at profesjonsveiledningsbegrepet har utviklet seg på bakgrunn av at læreryrket ses på som en profesjon, og barnehagelæreren er en profesjonsutøver innenfor sin virksomhet. Profesjonen har et eget kunnskapsgrunnlag og har et etisk ansvar som sine kjennetegn, slik som lærerprofesjonens etiske plattform viser til (Utdanningsforbundet, 2012). En profesjon innebærer en privilegert posisjon som er opparbeidet gjennom utdanning og som medfører et ansvar for at kunnskapsgrunnlaget praktiseres på bakgrunn av kritiske antakelser og vurderinger som tas i den pedagogiske praksisen (Bjerkholt, 2017, s. 91). Veiledning som foregår innenfor profesjonen, skal gjenspeile det etiske ansvaret og profesjonens kunnskapsbase. I tillegg skal veiledningen utfordre og bidra til videreutvikling av kvalitet innad i profesjonen og i den enkeltes profesjonsutøvelse (Bjerkholt, 2017, s. 226).

Larsen et.al., (2021, s. 14), skriver om veiledning i en profesjonssammenheng, som «en prosessuell og pedagogisk arbeidsform, som kan bidra til at profesjonsutøvere kontinuerlig videreutvikler sin yrkesutøvelse og sitt kunnskapsgrunnlag». Videre vil dette handle om profesjonsutøvers handlingsgrunnlag og deres muligheter til å ta ansvar, gjøre vurderinger og selvstendige valg (Larsen et.al., 2021, s. 14).

Innenfor barnehageprofesjonen, som denne teksten omhandler, er veiledning forstått som et komplekst begrep, med mange ulike innganger. Det kan være ulike teknikker og modeller som kombineres og som bidrar til forståelsen av, og utviklingen av begrepets innhold. Hensikten med veiledning i en barnehagekontekst vil alltid omhandle utforskning, utfordring og utvikling av den pedagogiske praksisen (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 13). Dette innebærer en evne til endring og utvikling, som barnehagelærerne forventes å inneha, og som kan beskrives som å ha et forskende blikk (Eik, et.al., 2020, s. 17, 27). Veiledningen kan ta form som samtaler, der den pedagogiske praksisen står i sentrum, etiske dilemmaer som profesjonsutøverne står ovenfor eller reflekterende samtaler omkring ulike temaer. Veiledningen kan være møteplass der de ulike deltakerne kan utforske relasjoner til faget, til kollegaene og til den organisatoriske konteksten, der utforskning, kritisk granskning og refleksjon står sentralt (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 14). Samlet sett, kan vi ut fra redegjørelsen over, si at veiledning som foregår med utgangspunkt i profesjonelt arbeid, der fokuset er på refleksjon og kritisk tenkning og utvikling av autonome profesjonsutøvere som kan tenke selv, er kjernen i profesjonsveiledning (Berkholt, 2017, s. 225-229). Disse veiledningene kan foregå som uformelle, lærende dialoger, eller som formelle samtaler, som jeg vil redegjøre for i neste avsnitt.

Formell og uformell veiledning

Innenfor barnehagekonteksten, skriver Bjerkholt (2017, s. 226), at veiledningsbegrepet må inkludere både uformell og formalisert veiledning, da vi ikke er tjent med å avgrense veiledningsbegrepet til kun formaliserte veiledninger. Samtidig peker hun på at det vil være behov for mer kunnskap knyttet til hva som kan være kvalitet i ulike veiledningspraksiser, og som har til hensikt å føre til utvikling og læring, og hva som fører til at dialoger blir lærende dialoger (Bjerkholt, 2017, s. 226). De kvalitetene som preger formaliserte veiledninger, kan med fordel bidra til utvikling av kvaliteten på den mer uformelle veiledningen som foregår, peker hun på. Kunnskapsdeling, kritisk tenkning, refleksjon over praksis og tilgang til den tause dimensjonen som inngår i det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget, er sentrale deler som veiledning kan bidra til i barnehagen (Bjerkholt, 2017, s. 227). I barnehagesammenheng, kan det å sette søkelys på kunnskapsgrunnlaget og begrunnelser av det i utførelsen av arbeidet, være en relevant innfallsvinkel for veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 120). Denne kan da foregå enten som uformelle samtaler, eller som formelle samtaler, med distanse fra den pedagogiske praksisen. Dette kan medføre at deltakerne utvikler et felles fagspråk, der kritiske perspektiver og refleksjon preger dialogene (Bjerkholt, 2017, s. 227). Gjennom veiledning kan det være potensiale for læring, felles meningsskaping og distribuering av det kunnskapsgrunnlaget som barnehagens pedagogiske praksis

bygger på (Bjerkholt, 2017, s. 227). Formaliserte og mer uformelle veiledningssamtaler, kan belyses ved hjelp av Schöns perspektiver på læring. Granrusten henviser til Schön, som bruker begrepene «refleksjon i handling» og «refleksjon over handling», som beskrivelse på det som skjer i yrkesutøvelsen. Refleksjon over handling er refleksjon som ser tilbake på hva som skjedde og hvilke konsekvenser det fikk og kan foregå som mer formelle samtaler, mens refleksjon i handling skjer mens profesjonsutøveren befinner seg i en situasjon, og bidrar til å påvirke denne situasjonen og dens konsekvenser, ved å endre handlingen, og dette skjer i en uformell setting (Granrusten, 2016, s. 222). Perspektiver på et praksisfellesskap kan bidra til å belyse hvordan denne veiledningen kan foregå.

Veiledning som praksisfellesskap

Bjerkholt (2017, s. 71) viser til håndverkstradisjonen som ofte relateres til et situert perspektiv på læring, og vektlegger deltakelse i fellesskapet. Et praksisfellesskap handler om «å delta i et fellesskap som preges av relasjoner som utvikles i et arbeidsfellesskap over tid» (s. 71). Begrepet felles meningsskaping, viser til praksisfellesskapet og handler ofte om det å håndtere ulike praktiske utfordringer i samarbeid med de andre deltakerne. Dette samarbeidet kan bidra til felles meningsskaping, som kan bidra til utvikling av felles enhetlig praksis. Et praksisfellesskap som perspektiv på veiledning, kan handle om både formaliserte og mer uformelle samtaler (Bjerkholt, 2017, s. 71). Som nevnt ovenfor er de formelle veiledningssamtalene, skjermet fra annen virksomhet, mens de mer uformelle veiledningssamtalene kan foregå samtidig som deltakerne utøver pedagogisk arbeid. Den uformelle veiledningen som kan foregå i et praksisfellesskap, kan gi rom for en annen type veiledning *på* praksis, en samtaleveiledning *om* praksis. Den veiledningen som utføres samtidig som utøveren utfører sin profesjon, kan innebære felles analyser av en situasjon (Bjerkholt, 2017, s. 72). Da kan deltakerne foreta vurderinger og identifisere handlingsalternativer i fellesskap, og kan foregå som korte diskusjoner, rådgivning eller felles vurderinger, samt som en del av modellering eller instruksjon. Bjerkholt bruker betegnelsen, lærende dialoger om slik virksomhet, og denne betegnelsen viser til at det er en dialogisk virksomhet, og at innholdet og hensikten med disse dialogene er læring og utvikling (2017, s. 68,72). Bjerkholt advarer derimot om, at slike lærende dialoger, sjelden gir rom for kritisk tenkning og granskning av antakelser som kan ligge til grunn for handlingene, det krever en mer dyptgående samtale, som er adskilt fra praksisen (Bjerkholt, 2017, s. 71-72).

Ut fra disse innledende tankene, er det innenfor profesjonsveiledningen i dag, en forståelse av veiledning som er en kombinasjon av disse tradisjonene som nevnt ovenfor. Veiledning er også

rammet inn av det samfunnsområdet, praksisfeltet, eller den organisasjonen der veiledningen finner sted, som setter grenser for veiledningens innhold (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 14).

Larsen (2017, s. 15), trekker frem et perspektiv på veiledning som er sentralt for denne teksten, nemlig at veiledning kan også være et sted for tanken. Det å ikke alltid vite med sikkerhet, men å ha tillit til at tenkningen i veiledning kan åpne opp for noe som man ikke har tenkt før (Larsen 2017, s. 15). Larsen viser til filosofiske begreper, som kan bidra til å se og forstå veiledning på nye og andre måter. Gjennom å benytte seg av begreper fra blant andre Arendt, viser hun til at det å tenke med andre begreper enn det vi vanligvis gjør. Et eksempel kan være å tenke med begreper fra filosofien, så kan det føre til kritisk tenkning rundt våre forståelser og antakelser, som er særlig relevant for å forstyrre etablerte forståelser. Både de forståelsene ved veiledning og veiledningspraksiser, men også de forståelser som ligger til grunn for våre handlinger (Larsen, 2017, s. 16). Jeg vil redegjøre for noen filosofiske tanker om tenkning i lys av Arendt, nedenfor.

2.3 Veiledning som tenkning

I forlengelsen av avsnittet over, så ser jeg mot Hannah Arendt (1906-1975). Hun var en tysk-amerikansk statsviter og filosof, og hennes tanker om frihet og tenkning, er interessante perspektiver å knytte til profesjonsveiledning. Arendts frihetsbegrep handler om mulighetene for å starte noe nytt, til å begynne og til å gjøre noe uventet, og er knyttet til handling (Arendt, 1996, s. 179). Det å bringe noe nytt inn i verden, kobles til å skape nye begynnelse for Arendt og det forutsetter pluralitet. Pluralitet forstått som det unike hos mennesker, som gjør oss ulike, men allikevel til mennesker (Arendt, 1996, s. 29, 179).

Tenkning, hos Arendt (i Ulla og Larsen, 2021, s. 308), er en aktiv handling som gjør oss oppmerksomme på spørsmål som ikke kan besvares med det første. Det krever en re-tenkning, en stopp-og-tenk, en dveling rundt forståelsen av våre handlinger og våre egne oppfattelser, og utfordre denne. Denne tenkningen foregår som en indre dialog med oss selv (Ulla og Larsen, 2021, s. 308). «Å tenke uten rekkverk», et annet perspektiv på tenkning hos Arendt (i Mahrtdt, 2011, s. 256). Det å tenke uten rekkverk kobles til en reflekterende dømmekraft, som en betingelse for en slags «mental frihet» og innebærer lytting og utspørring av forståelser utenfor og mellom de tradisjonelle kategoriene vi vanligvis tenker ut fra (Mahrtdt, 2011, s. 156). Det å lytte utenfor de tradisjonelle kategoriene, som kan sette begrensninger for hva vi kan se og gjøre, innebærer en aktiv tenkning, altså en bevisst handling. Gjennom å utforske det som oppleves som motstand, eller det vi møter i tenkningen som ikke vi forstår med det første, kan bidra til at vi kan forstå noe nytt.

Gjennom «å tenke uten rekkverk», viser Arendt tillit til menneskers muligheter til selv å finne kriterier for skjønnsmessige vurderinger, kriterier og valg (Larsen et .al., 2017, s. 19-22). For Arendt var pluralitet en betingelse for vår eksistens, for å tenke og lære sammen. Det innebærer en kollektiv dreining, fra individuell tenkning til kollektiv tenkning og refleksjon, der våre indre dialoger kan lyttes til og utfordres, gjennom samtale med andre. Gjennom kritisk refleksjon over våre handlinger vokser det frem et etisk ansvar, som innebærer at vi stopper opp og tenker, re-tenker og kan skape noe nytt, noe uventet – noe som ikke du visste på forhånd. Dette kan være en måte å koble Arendts frihetsbegrep til profesjonsveiledning.

Profesjonsutøvere kan med begrepene til Arendt stadig utvikle nye forståelsesmåter og handlingsalternativer, i den komplekse pedagogiske konteksten de er en del av, samtidig som de trer frem med et etisk ansvar for handlingsrommet dette medfører (Arendt i Ulla og Larsen, 2021, s. 306-309; Larsen, 2017, s. 19-22). Tenkning er et sentralt begrep hos Larsen et.al. (2021, s. 15-16), og de peker på at «veiledning innebærer tenkning». Tenkning kobler de sammen med refleksjon. At det å tenke forgår i all veiledning, men gjennom å utforske og undre seg over tenkningen, knyttes tenkning om tenkning, til refleksjonsbegrepet. Sammenhengen mellom refleksjon og veiledning viser til kvaliteten på veiledningssamtalene, der opplevelse av mening står sterkt hos deltakerne (Larsen et.al., 2021, s. 15-16). I forlengelsen av Arendts tanker, stiller jeg meg spørsmålet om veiledning kan være et hjelpemiddel for å fremme betydningen av tenkning, både i ulike veiledningspraksiser, men også i pedagogisk arbeid?

2.3.1 Veiledning som refleksjon

For å videre redegjøre for tenkning, vender jeg blikket mot refleksjonsbegrepet.

Veiledningspraksiser vektlegger betydningen av refleksjon (Bjekrholt, 2017, s. 174). Moxnes (2016) har undersøkt refleksjonsbegrepet og hvordan dette forstås og fremstilles i fag - og forskningslitteratur om barnehagelærerutdanningen. Refleksjonsbegrepet er et begrep som profesjonen anvender både under utdanningen og videre i praksisfeltet. Hvordan begrepet refleksjon forstås og anvendes er sentralt å se på i denne teksten. Moxnes (2016, s. 3), viser til Handal og Lauvås, og den innflytelsen deres perspektiver på reflekterende veiledning, har i veilederutdannelsen av veiledere, og dermed for barnehagelærerstudenter i praksis. Denne forståelsen av refleksjonsbegrepet, handler primært om refleksjon over egen praksis, ved hjelp av de analytiske begrepene inspirert av Schön; *refleksjon-i-handling* og *refleksjon-om-handling* (i Moxnes, s. 3). Hensikten var at veileder stiller spørsmål og åpner for refleksjon, fremfor å gi svar. Flere kritiserer denne måten å forstå refleksjonsbegrepet på, da den ikke gir teorien noe særlig plass

i veiledningene, og heller ikke modell-læring eller mesterlære (Skagen, 2021, s 51). Skagen viser til Søndena og Sundli (2004), som peker på at refleksjonsbegrepet i veiledningspraksiser i handlings- og refleksjonsmodellen, ikke bidrar til ny tankevirksomhet, men at refleksjonsbegrepet i veiledning blir tatt for gitt og innholdet i refleksjonsbegrepet ikke er snakket om (Skagen, 2021, s. 57).

2.3.2 Immanent og transcendent, kraftfull refleksjon

En videre utforskning av refleksjonsbegrepet, har blitt gjort av Lafton et.al., (2022, s. 224). De viser til Søndena's doktorgradsarbeid (2002), der hun utfordret forståelsen av refleksjonsbegrepet som ligger til grunn for veiledningskontekster innenfor barnehagelærerutdanningen. Hun fant at mye av den refleksjonen som dominerer, betegnes som den immanente refleksjonen. Immanent refleksjon er ifølge Søndena, refleksjon som tilpasningsarbeid og «representerer en reproduksjon av det som allerede er tenkt, ut fra bestemte kriterier» (Lafton et.al., 2022, s. 224). Videre peker de på at refleksjonsbegrepet står i fare for å bli redusert, med konsekvenser for profesjonsutøverne om den immanente refleksjonen som i stor grad er gjentakende og reproduserende, blir for dominerende (Lafton et.al., 2022, s. 224). Transcendent refleksjon derimot, handler i større grad om bevissthet, og kraftfulle refleksjoner. Den kraftfulle refleksjonen skjer, ifølge Søndena (2002, i Lafton et.al. 2022, s. 224), når den vekker nye tanker og ideer, og som dermed bryter med de sannhetene som er tatt for gitt. En refleksjon er kraftfull når den beveger seg utover det først tenkte, og som bidrar til å overskride det vi allerede vet (Lafton et.al., 2022, s. 224). Refleksjon er kritisk når den gir nye muligheter for innsikt og hvilke nye muligheter for å ta valg som oppstår, basert på disse nye innsiktene. Forfatterne etterlyser mer av den kraftfulle refleksjonen som gir mulighet for kritisk tenkning og som kan fremstå som en transcendent refleksjon (Lafton, et.al., 2022, s. 225). Disse perspektivene på refleksjonsbegrepet kan bidra til å tenke på nytt om refleksjon. Det at refleksjonsbegrepet kan problematiseres og utsettes for kritiske perspektiver, bidrar til et komplekst blick på den refleksjonen som kan finne sted i ulike veiledningspraksiser. Disse perspektivene på refleksjon, peker tilbake på Arendts tanker om tenkning. Larsen et.al., viser til Arendt, som bruker begrepet «tankeløshet» som en motsats til tenkningen (Arendt, 2000, s. 297). Tankeløshet i denne sammenheng, forstår jeg som det å ikke tenke. Det motsatte av tenkning er jo tankeløshet. Det å ikke tenke kan få konsekvenser både i profesjonsutøvelsen og i veiledningssammenhenger, om refleksjonsbegrepet ikke utfordrer tankene våre, slik Larsen et.al. (2022, s. 224), trekker frem. Ved å redusere refleksjonsbegrepet til et begrep som «ikke virker» utviklende som innebærer nye forståelser, så er det da godt nok å si at man reflekterer? Når jeg sier at det ikke virker, så tenker jeg at refleksjonsbegrepet inneholder elementer av motstand i seg, og det krever noe av oss å

gjenkjenne elementer av motstand, og det kan, slik jeg forstår det, peke tilbake til Arendts perspektiv om å tenke uten rekkverk (Mahrtdt, 2011, s. 156).

2.3.3 Systemisk tenkning i veiledning

Ulleberg og Jensen (2017, s. 59), viser til det mekanistiske paradigmet, der årsakssammenhenger forstås i et lineært perspektiv som et motstykke til det systemiske perspektivet. I det systemiske paradigmet, der tenkningen foregår mer som et sirkulært system, er fokuset på relasjoner og har en mer hermeneutisk (fortolkende) forståelse av virkeligheten (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 59). Denne fortolkende forståelsen av virkeligheten, innebærer lytting. Lytting i dette perspektivet kan også forstås som et «metablikk» på situasjoner, relasjoner og kontekst. Ulleberg og Jensen (2017, s. 109), skriver at gjennom å lytte til hverandre kan vi begynne å forstå hvordan den andre forstår verden (2017, s. 109). Det er forskjell på det å høre og det å lytte, skriver de, der lytting kobles til en kompleks prosess, der meningsskaping skjer ut fra det vi hører (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 110).

Det systemiske perspektivet har sitt utspring i Bateson og hans forståelse «av forholdet mellom virkeligheten og mitt bilde av virkeligheten», som også kan beskrives som «kart og terreng» (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 59). Kommunikasjon, hos Bateson, forstås som en sirkulær bevegelse, den foregår som en prosess og er dynamisk og kompleks (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 63). I følge Bateson, går det ikke an å ikke kommunisere. Det vil si at når man tenker at man ikke kommuniserer så er det også kommunikasjon. I tillegg mener han at vi alltid kommuniserer om innhold og forhold samtidig. Innholdet i kommunikasjonen er både det vi sier, men også det vi indirekte uttrykker (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 65). Et annet poeng hos Bateson var at vi alltid kommuniserer på flere nivåer samtidig. Disse nivåene kaller han det digitale nivået og det analoge nivået. Det digitale nivået er det jeg faktisk sier, mens det analoge nivået er det jeg kommuniserer parallelt med de ordene jeg sier. Det analoge nivået kan omfatte blant annet tonefall, ansiktsuttrykk, fonologi, og blikk eller kroppsspråk (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 66). Han peker videre på det han kaller oversettelsesproblemet. Det kan oppstå når man oversetter fra ett nivå til et annet, og som vil kunne skape et oversettelsesproblem. Det betyr at når man oversetter fra kroppsspråket til et verbalt språk så vil mye av informasjon gå tapt. (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 67). Perspektiver fra det systemiske paradigme, som beskrevet her, er en sentral del av tenkning i veiledningspraksiser, for de barnehagelærerne som har veiledningskompetanse. Lytteperspektivet forstås videre som inkludering av holdninger, ferdigheter og det å ha en følsom oppmerksomhet, og knyttes sterkt til profesjonsutøvelse og en sirkulær samspillsforståelse (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 111).

2. 4 Kompetansebegrepet

I denne delen av den teoretiske referanserammen vil jeg redegjøre for kompetansebegrepet. Det ser jeg på som nødvendig, da innsikt i dette begrepet bidrar til en operasjonalisering av problemstillingen spørsmål, knyttet til hva kompetanse kan være. Jeg vil gå inn på hva innholdet i kompetansebegrepet kan være, i lys av Biestas perspektiver på kompetanse, samt se på hva det betyr å ha profesjonell kompetanse.

Profesjonell yrkesutøvelse ifølge Brenner (2005, i Gilje, 2017, s. 22), «forutsetter at aktørene handler i lys av forskningsbasert kunnskap, at de har solide teknisk-praktiske ferdigheter og er i stand til å vurdere komplekse situasjoner på en etisk forsvarlig måte» (Brenner i Gilje, 2017, s. 22). Videre trekker Gilje linjer til Aristoteles tredeling, mellom vitenskapelig kunnskap, tekniske ferdighetskunnskaper og praktisk – moralsk kunnskap, episteme, techne og fronesis, som bestanddeler i kompetansebegrepet (Gilje, 2017, s. 22) Disse kunnskapsformer inngår profesjonskunnskapens praktiske synteser, slik Grimen peker på (2008, s. 84). En praktisk syntese er ifølge Grimen (2008),

«forskjellige brokker av kunnskap satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen, forstått som en praktisk helhet eller enhet, og at det er den praktiske oppgavens karakter som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjons kunnskapsgrunnlag» (Grimen, 2008, s. 74, 84).

De ulike delene av kunnskapsbegrepet som Grimen trekker frem, kan forstås som settes sammen til en praktisk syntese, som vi kan kalle for kompetanse. Når de ulike kunnskapsformene settes sammen og anvendes i ulike handlinger i profesjonsutøvelsen, kan vi lese det som at det gir mening for profesjonsutøverne å utføre disse handlingene. Det betyr, for meg at det handler om kommer til syne, bør ha en faglig, eller teoretisk begrunnelse for å kunne kalles for tilstrekkelig kompetanse. Disse innledende redegjørelsene for kompetansebegrepets innhold, kan videre forstås gjennom Biestas begreper om dimensjoner ved utdanning og begrepet dømmekraft.

Biestas tanker om de tre dimensjoner ved utdanning, som innholdet i en profesjonutøvers kompetanse, er særlig relevant. Disse er sosialisering, subjektivering og kvalifisering (Biesta, 2015, s. 8). Disse dimensjonene innebærer utvikling av kunnskaper og ferdigheter, normer og verdier som er gjeldende i profesjonsfellesskapet, og det å ha en rolle og innvirke som profesjonsutøver. Utdanningens formål bør være sentralt i enhver form for pedagogiske prosesser, som veiledning kan sammenliknes med, og at de tre dimensjonene som er nevnt ovenfor alltid vil finne sted i slike

prosesser, i ulik grad, hevder Biesta (2014, s. 158). «Kompetanse, evne til å gjøre ting, aldri er nok i seg selv», fremhever Biesta (2014, s. 158).

Hans begrep om dømmekraft er derfor relevant, som innebærer pedagogisk klokskap (Biesta, 2014, s. 147-165). Han viser til at det krever dømmekraft i alle situasjoner, og situasjoner vil alltid variere, utfra de personene som er involvert, hva som er hensikt med handlingen profesjonsutøveren skal gjøre, samt vurdering knyttet til hva disse personene trenger, her og nå, men at dømmekraft er noe annet enn kompetanse (Biesta, 2014, s. 159). Han er også tydelig på at enhver handling som profesjonsutøveren gjør, bør ha overveielser knyttet til hva som er hensikten med handlingen, samt hva handlingen ønsker å oppnå (Biesta, 2015, s. 14). Biesta redegjør for ulike typer dømmekraft, ved hjelp av Aristoteles handlingsformer

Aristoteles refers as poiesis and one to which he refers as praxis. [...] .. Both modes of action require judgement, but the kind of judgement needed is radically different, and this is an important insight for the art of education. (Biesta, 2015, s. 14).

Her peker Biesta på dimensjonene *poiesis* og *praxis*, samt ulike typer dømmekraft som kommer til uttrykk i handlingene, og de ulike kunnskapsformene. For å mestre *kunsten* i pedagogisk arbeid, formulert etter Biesta, så er det nødvendig med klokskap. (Biesta, 2015, s. 12). *Poiesis*, handler om den handlingstypen som utøves, som bygger på kunnskapsformen *techne* som beskrevet ovenfor. *Fronesis* er den kunnskapsformen som kommer til uttrykk i *praxis*, som gjerne oversettes med klokskap eller klok overveielse (Gilje, 2017, s. 25). I denne handlingstypen er det snakk om etisk overveielse, om kloke og moralske gjennomtenkte handlinger, og at denne type handlinger er et mål i seg selv. I *poiesis* ligger gjerne målet for handlingen utenfor selve handlingen, som innebærer at kunnskapsformen *techne* kan beskrives som de kognitive redskaper man har bruk for, for å utøve praktiske ferdigheter (*poiesis*). For å summere opp og peke på relevansen for barnehagelærernes profesjonskompetanse, så vil det ifølge Biesta m. fl. (Biesta, 2015; Gilje 2017; Grimen, 2008), være en syntese av disse Aristoteliske begrepene som kommer til syne i de kompetente handlingene. Det vil si at de handlingene som utføres i profesjonsutøvelsen vil inneholde både *techne* og *fronesis*, og kan utfra redegjørelsen ovenfor, kalles for *praxis*. Denne handlingstypen kan være både taus og eksplisitt kompetanse som kommer til uttrykk i disse handlingene og er en betydelig del av barnehagelærernes profesjonskompetanse.

I veiledningspraksiser er disse tankene særlig relevante, nemlig i lys av formålet med veiledningen. I vår profesjon, som er barnehage, har vi et samfunnsoppdrag og et mandat som bør legge føringer for profesjonsutøvelsen (KD, 2017). Av de tre dimensjonene som Biesta (2015) trekker frem, er det

subjektiveringsdimensjonen jeg er mest opptatt av i denne sammenheng og Biesta forklarer at denne dimensjonen «dreier seg om menneskers frihet» (2014, s. 157). Biesta`s tanker om frihet, kobler jeg til barnehagelæreres muligheter for autonomi og deres profesjonelle ansvar for hva de legger vekt på i sine profesjonsutøvelser (2014). Som Biesta trekker frem, er pedagogikken kompleks og flerdimensjonal, som innebærer vurderinger og valg knyttet til hva som er mulig å gjøre i ulike situasjoner – og dette krever profesjonsutøvere som anvender sin dømmekraft, men at formålet med det som gjøres alltid bør ligge til grunn for valgene som tas (Biesta, 2014, s. 158-159).

2.5 Kompetanseutvikling

Forventningen om at man fortsetter profesjonslæringen i yrkeslivet, ses i sammenheng med begrepet kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling i barnehagen er viktig for å utvikle kvalitet i barnehagene, og regjeringen ønsker at alle barnehager skal jobbe systematisk med kvalitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 37). Kvalitetsutvikling handler om, i denne konteksten, å utvikle praksisen slik at den er i bevegelse, utsettes for kritisk granskning, og som innebærer kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse (Eik, et.al., 2020). Utviklingen av personalets kompetanse kan foregå på ulike arenaer, i både formelle og uformelle situasjoner i barnehagen, og det er ofte de formelle som blir trukket frem og verdsatt (Eik et.al., 2020, s. 165). Det som kan fremme uformell læring og kompetanseutvikling, bør bygge på de faglige ressursene som finnes på arbeidsplassen, ulike utfordringer i arbeidet og de ulike vilkårene for faglig utvikling. De formelle og uformelle arenaene for læring, både de individuelle og kollektive, må ses i sammenheng, presiserer de (Eik m.fl., 2020, s. 12). Læringsprosessene som foregår i de uformelle situasjonene, kan være vanskelige å beskrive eller dokumentere. Det å stoppe opp, dele praksisfortellinger eller notere ting ned – og ha veiledning underveis kan være et godt grunnlag for å utvikle og dele kunnskap (Eik et.al., 2020, s. 78).

2.5.1 Veiledning som redskap i utvikling og endringsarbeid

Veiledning som arbeidsform kan være et redskap for kompetanseutvikling, om man ser verdien av de ressursene som allerede finnes i flere barnehager, og Gilje, (2017, s. 22; Smeby og Mausethagen, 2017, s. 17-18), peker på at forholdet mellom akademisk kunnskap på den ene siden og praktisk kunnskap på den andre siden, må innpasses i praktiske synteser, slik Grimen peker på (2008, s. 84). Veiledning kan være en arena der disse kunnskapsformene kan utforskes og granskes (Bjerkholt, 2017, s. 96). Bjerkholt (2017, s. 43) trekker frem evaluering av veilederordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole (Holm, 2015 i Bjerkholt, 2017, s. 42). Der står det blant annet om den «eksogene effekten» veiledningskompetansen kan gi. Den eksogene effekten innebærer at barnehagelærere med veiledningskompetanse kan påvirke forhold utenfor dem selv, gjennom å

nyttiggjøre seg av sin kompetanse også i andre arbeidssituasjoner (Bjerkholt, 2017, s. 43). Det kan være å bidra til å øke refleksjonsnivået i organisasjonen og gjennom det, styrke barnehagen som en lærende organisasjon. Pedagogiske ledere har ifølge rammeplanen et ansvar for å veilede sine medarbeidere og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles i det pedagogiske arbeidet (KD, 2017, s. 16). Det å ha kunnskap om veiledning som metode og om hvilke muligheter og utfordringer veiledningssamtaler kan gi, vil være viktig kompetanse for pedagogiske ledere (Eik, et.al., 2020, s. 165).

2.3 Oppsummering av den teoretiske referanserammen

I denne teoridelen har jeg redegjort for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for min forståelseshorisont, også forstått som forståelsesrammeverk. I lys av min hermeneutiske inngang, er det sentralt og viktig at denne forståelseshorisonten redegjøres for, slik at leseren kan bli klar over hvilke funn det er mulig å få. De tematiske perspektivene vil i samspill med funnene i undersøkelsen, ligge til grunn for drøftingen i kapittel 5.

3 Metode

3.1 Metodiske valg

I denne delen, vil jeg redegjøre for mine valg og beskrive hva jeg har gjort for å belyse min problemstilling. Problemstillingen har vært førende for valgene jeg har tatt, både i formulering og innhold. Siden jeg hadde et ønske om å undersøke barnehagelæreres bruk av egen veiledningskompetanse i barnehagen, er det allerede noen rammer som ligger til grunn for det videre arbeidet med å bestemme forskningsdesignet. Ordet metodologi, innebærer en forklaring av valg av metode, og hvorfor det er riktig å benytte den metoden jeg har valgt for datainnsamlingen og analysen. I tillegg vil jeg si noe om rammene jeg har satt for forskningsdesignet, hvilke avveininger jeg har gjort og hvilke implikasjoner valgene har for hva som er mulig å gjøre i undersøkelsen.

Jeg vil også vise hvilke grep jeg har tatt for å øke kvaliteten i gjennomføringen av hele prosessen, fra idé til gjennomføring og sluttprodukt. Gjennom å være åpen og oppriktig i de valgene jeg har tatt, er det opp til leseren å bedømme mine redegjørelser for troverdige, og om mine antakelser er overførbare til liknende kontekster (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 149). Jeg søker så langt det er mulig, en åpen og synlig beskrivelse av dette arbeidet. Siden vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem i analysearbeidet, som inkluderer valg av analyseverktøy og hvordan jeg har brukt dette, samt gi en beskrivelse av hvordan jeg har gått frem for å finne kategorier og temaer i dette arbeidet. Jeg vil gjennom hele delen, ha etiske betraktninger på det hele. Jeg vil redegjøre for etiske betraktninger i kapittel tre. Til slutt vil jeg reflektere over styrker og svakheter ved bruk av metoden, design og analyse, og drøfte min egen rolle som forsker.

3.2 Vitenskapelig ståsted og forskningsmessig plassering

Denne masteroppgaven plasserer seg innenfor samfunnsforskningen, og har et kvalitativt design. Problemstillingen, forskningsspørsmål og design for prosjektet legger føringer for hvilken type kunnskap som kan skapes fra undersøkelsen som ligger til grunn, derfor er det nødvendig å gjenta problemstillingen her; **Hvordan bruker barnehagelærere med veiledningsutdanning, sin kompetanse i barnehagen?**

Innenfor det kvalitative paradigme legges det vekt på forståelse fremfor forklaring, og nærhet til informantene (Tjora, 2021, s. 27). I denne sammenheng, søker jeg etter idiografisk kunnskap, som kjennetegnes av «særtilfeller eller det spesielle står i sentrum for forskerens interesse», der empirien er utgangspunktet for analysen – en såkalt oppadgående forståelsesorientert bevegelse (Kleven og

Hjardemaal, 2018, s. 189). Denne oppadgående forståelsesorienterte bevegelsen, kalles induktiv forskning og brukes spesielt om forskning som er eksplorerende, og den er ofte empiridrevet. Det betyr at det er datamaterialet, empirien, som ligger til grunn for analysen (Tjora, 2021, s. 48). Undersøkelsen som ligger til grunn for denne teksten, legger vekt på å undersøke hvordan barnehagelærere bruker sin veiledningskompetanse i barnehagen, gjennom den meningsskapingen som skjer i samtalene, i fokusgruppeintervjuer. Det innebærer at jeg forholder meg til et fortolkende paradigme (Tjora, 2021, s. 27). Jeg ønsket å bruke en metode der meningsforhandling kunne finne sted, og der deltakerne kunne samtale flere sammen, og ulike perspektiver kunne klargjøres, diskuteres og utvikles. Det betyr at metoden må innebære nærhet til informantene, og siden jeg er interessert i å høre hvordan barnehagelærere bruker sin veiledningskompetanse, er det nærliggende å bruke en måte å spørre på. Samtidig har jeg et ønske om at informantene kan ha mulighet for å gi fylldige beskrivelser og dele tanker med hverandre – som peker mot en form for gruppeintervju. Jeg vil gå nærmere innpå metoden som ligger til grunn for empirien, nedenfor.

3.3 Den hermeneutiske tradisjonen

Forståelsen begynner med at noe taler til oss. Det er den viktigste av alle hermeneutiske betingelser
Gadamer, 2012, s. 337

Jeg er inspirert av Hans Georg Gadamer, og spesielt hans begreper om forforståelse, fordommer og forståeshorisont (2012). Det å skape mening, gjennom å samtale, forhandle, sette ord på sine forståelser og fortolkninger, betyr da å anvende sine erfaringer og forforståelser om en tematikk – sette ord på denne – og videre forhandle sin egen forståelse i samspill med andres forståelser. Ingen forståelse kan starte fra ingenting, og all forståelse forutsetter en annen, tidligere forståelse – en fordom, ifølge Gadamer (2012, s. 307). Fordom er et positivt begrep hos Gadamer – det betyr en oppfatning som var utviklet på forhånd (Krogh, 2019, s. 49). Fordommer er ikke hindringer, men positive forutsetninger for forståelse. All forståelse må skje ut ifra det erfaringsgrunnlaget man til enhver tid besitter. Altså, våre innsikter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger, gir innhold til våre fordommer. Og det er disse man må benytte seg av om man vil forstå noe. Uten fordommer, ingen forståelse og jo flere fordommer, desto større forståelse (Schaanning i: Gadamer, 2012, s. 13). Forforståelsen har betydning i prosessen med denne masteroppgaven, både i arbeidet før, underveis og etterpå (Gadamer i Kleven og Hjardemaal, 2018, s. 189-191). Min forforståelse kan jeg ikke umiddelbart legge bort, den er en del av meg og mine tanker og forståelser, i kunnskaper og refleksjoner jeg gjør meg. Min forforståelse vil ligge til grunn for og prege de valgene jeg tar underveis i hele prosessen, og det innebærer at jeg må etterstrebe en kritisk tilnærming til mine egne kunnskaper, tolkninger og forståelser (Kleven og Hjardemaal, 2018, s. 187-196). Gadamer (2012, s.

132), bruker det «å sette noe på spill» som en metafor for at det innebærer en risiko når man setter sin forforståelse på spill, for å kunne utvide sin forforståelse, eller forstå noe på nye måter.

3.4 Den hermeneutiske spiral

Forståelsens bevegelse går ifølge Gadamer, «*alltid fra helheten til delen og tilbake til helheten*»

Gadamer, 2012, s. 329.

Hermeneutikken søker etter å fortolke og forstå en spesifikk tematikk eller det særegne. Det handler om en ontologisk forståelse av verden, som innebærer at forståelsen av mennesker og samfunnet handler om meningsfenomener og må fortolkes. Sentralt i hermeneutikken står den hermeneutiske spiral, som innebærer bevegelse mellom del og helhet, en vekselvirkning som medfører en dypere forståelse for fenomenet eller tematikken man undersøker. Den hermeneutiske spiral er gjeldende i alle deler der vi mennesker forsøker å forstå noe, og gjennom bevegelsene i den hermeneutiske spiral, trenger vi dypere ned i spiralen, som kan gjøre at vi forstår noen nytt (Gadamer, 2012, s. 329).

3.5 Fokusgruppeintervju

«Samtalens saklige innhold er her bare et middel til å lære den andres horisont å kjenne»

Gadamer, 2012, s. 342.

Inspirert av dette valgte jeg fokusgruppeintervju som metode for datainnsamlingen. Det begrunnes med at i et fokusgruppeintervju, kan det åpne for muligheten til at flere horisonter smelter sammen og skaper nye forståelser. Et fokusgruppeintervju har kvaliteter knyttet til intervjupersonenes samspill seg imellom. Samspillet preges av en fokusert samtale der temaet for intervjuet, bestemmes av forskeren. Kjennetegn på en fokusgruppe er en kombinasjon av gruppesamhandling og et forskerstyrt emnefokus (Halkien, 2010, s. 10). Fokusgruppeintervju er spesielt relevant for å produsere empiriske data som sier noe om meningsforhandling i grupper, og det er da kombinasjonen av gruppesamhandlingen og det tematiske fokuset som bidrar til dette (Halkien, 2010, s. 10). Fokusgrupper kan gi deltakerne mulighet til å reflektere, resonnere og argumentere sine egne forståelser av tematikken for intervjuet, i tillegg til at samtalens innhold kan bidra til nye forståelsesmåter (Halkien, 2010, s. 9-22). Den meningsforhandlingen som skjer i fokusgrupper, peker tilbake på den vitenskapsteoretiske tilnærmingen for undersøkelsen. Bruk av fokusgruppe som metode for datainnsamling kan forsvares ved å belyse de bakenforliggende tankene for hvordan vi skaper mening og anvender våre fordommer, som redegjort for ovenfor. Fordommene våre bidrar til vår forståelse av hva som er sant eller gyldig kunnskap. Gjennom de ulike erfaringene vi gjør vil vi vurdere våre fordommer i møte med nye erfaringer. Vi tar da i bruk andre fordommer i

denne prosessen, og det bidrar da til nye forståelser – eller fordommer. Gadamer (2012, s. 133), bruker «det å sette noe i spill» som et bilde på hvordan meningsdannelse kan foregå. Om man vil forstå noe, eller få innsikt i en sak, er man nødt til å sette sine egne fordommer på spill. Det å åpne seg for hva den andre har å si, og anerkjenne den andre som mulig mer fornuftig enn deg selv, kan skape nye meningsdannelser og forståelser for de involverte deltakerne i forskningen (Schaaning i Gadamer, 2012, s. 13). I det en av informantene presenterer sitt perspektiv, og en annen tar tak i perspektivet og utvider det med sine egne tanker, at sammensmelting av forståelseshorisonter kan skje. Ved første møte med perspektivet som er kommet frem, så finner vi mening ut fra våre forforståelser og ut fra kontekstens betydning. Meningsskapingen fortsetter så å utvides gjennom å sette den første forståelsen på spill, når man prøver ut en forlenget forståelse av tematikken som drøftes.

3.5.1 Gjennomføring av fokusgrupper

Når deltakerne ankom, ønsket jeg dem velkommen og takket for deres engasjement. De ble så invitert inn i rommet, og tilbudt kaffe/te. Deltakerne satt seg i stolene, som jeg hadde plassert med tanke om en god samtale. Stolene pekte inn mot midten av bordet og rett ovenfor hverandre. På bordet lå det post-it lapper med ulike begreper knyttet til veiledning, også forstått som hjelpemidler, og frukt/kjeks/sjokolade stod også tilgjengelig for deltakerne. Disse hjelpemidlene går jeg nærmere innpå nedenfor. Jeg presenterte meg, fortalte kort om utgangspunktet for min interesse for tematikken, hvordan intervjuet skulle foregå, hva dataene skulle brukes til, hvordan de ble oppbevart, samt hvilken rolle jeg skulle ha. I et fokusgruppeintervju er tanken at intervjuers rolle tar mer form som en moderator eller fasilitator for samtalen (Halkien, 2010, s. 57). Deltakerne ble forklart at fokusgruppeintervju foregår på en annen måte enn tradisjonelle intervjuer, der intervjuer i mye større grad styrer samtalen. Jeg oppfordret deltakerne til å bruke hverandres innspill i utvikling av samtalen. Deretter gikk jeg kort inn på bruk av post-it lapper (hjelpemidler) og presenterte de ulike områdene samtalen skulle foregå innenfor. Lydopptakeren ble også presentert, og satt i gang.

3.5.2 Bruk av hjelpemidler i fokusgruppeintervju

Ut ifra en hermeneutisk tilnærming, valgte jeg å erkjenne våre forforståelser som noe felles, da vi alle hadde veilederutdanning og var barnehagelærere. I mine fokusgrupper valgte jeg å benytte meg av enkelte hjelpemidler («probes») (Tjora, 2021, s. 142), som kan bidra til å skape et enda tydeligere tematisk fokus, i samtalen. I fokusgruppelitteraturen, kalles disse grepene for fokusteknikker (Halkien, 2010; Jordhus-Lier, 2023). Jeg valgte, både med erfaringer fra pilotintervjuet, samt mine egne tanker om hva som bidrar til et trygt og godt rom å være i under

samtalen, å bruke post-it lapper som hjelpemidler, med begreper fra veiledningslitteratur (vedlegg 3). Tanken bak bruk av disse begrepene, var at når deltakerne skal inn i en ny og ukjent situasjon, kan det oppleves som støtte til å sette i gang, og utvikle samtalen deltakerne imellom. Disse var også tenkt som hjelpemiddel for meg, slik at om samtalen stoppet opp, var disse et middel for å få til samtale, der jeg kunne be deltakerne om å velge et stikkord, for så å begrunne ovenfor den andre deltakerne hvorfor deltakeren valgte dette stikkordet. I tillegg blir det tydelig hva som er tematikken for samtalen. Jeg vurderte også om bruk av disse post-it-lappene bidro til at jeg la føringer for hva samtalen skulle dreie seg rundt. Jeg valgte allikevel å bruke disse, siden forskningsverktøyet jeg valgte å bruke var et fokusgruppeintervju – som kjennetegnes av en *fokusert* samtale. Mine begreper vurderte jeg da som en støtte for deltakerne, fremfor at disse ble førende for diskusjonen. Begrepene jeg valgte var såpass generelle – at de som har videreutdanning i veiledning, antok jeg, var kjente begreper. Deltakerne hadde også sine egne tomme post-it lapper, som de kunne fylle ut underveis i samtalen, og legge til på bordet.

3.5.3 Utvalg

Utvalget kan beskrives som et formålsutvalg, og kan forklares ved at forskeren bruker utvalgstyper som er tjenlige for formålet (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 141). I min undersøkelse inviterte jeg barnehagelærere med veiledningsutdanning, og startet opp med å distribuere e-post til alle styrerne i en kommune, hvor jeg bad om at styreren kunne identifisere eventuelle deltakere, samt informere dem om muligheten for å delta. Jeg vet, at styrerne har mange oppgaver, så jeg var forberedt på at jeg ikke ble nedringt av deltakere. Neste runde valgte jeg å ta direkte kontakt på telefon, til styrere i en kommune. Det bar frukter, og jeg fikk etter hvert laget avtaler med åtte deltakere, både ved å ringe og ved en begrenset variant av den såkalte «snøballmetoden». Kort fortalt dreier det seg om å benytte seg av bekjente, som kan tipse om deltakere som kan være aktuelle for studien (Tjora, 2021, s. 150). Da det var utfordringer med å få tak i nok informanter, samt flere avlysninger, så endte jeg opp med tre deltakere i hvert intervju, og kan omtales som «mini-fokusgrupper» (Tjora, 2021, s. 138). Siden deltakerne var satt sammen strategisk av meg, så var de ukjente for hverandre, og det de hadde til felles var yrke og stilling, i tillegg til deres veiledningskompetanse. I det første fokusgruppeintervjuet, var det så mange frafall, at jeg så meg nødt til å hente inn en jeg hadde i reserve, som var en kollega. Det bringer med seg noen etiske betraktninger. Vår relasjon kunne påvirke dynamikken i gruppa, ved at denne kollegaen kunne oppleve en sterkere grad av trygghet ovenfor meg, som moderator, og dermed opplevde det å ta ordet som tryggere. I tillegg måtte jeg som moderator være forberedt på at det kan forekomme såkalte maktdynamikker i gruppen, der en deltaker snakker for mye, eller avbryter de andre, eller at det kan handle om statushierarkier

(Jordhus – Lier, 2023, s. 62-63). Det som derimot taler for bruk av kollegaen som informant, handler i stor grad om metoden som ble anvendt. I et fokusgruppeintervju, er min rolle som moderator mindre fremtredende enn i tradisjonelle dybdeintervjuer, og da jeg var kjent med min kollega, kunne jeg møte forberedt på hvordan jeg eventuelt kunne modere samtalen underveis, ut fra hva som dukket opp. Det som var interessant, var at en av deltakerne underveis, etter å ha bevitnet en deltakers spontane reaksjon i samtalen, modererte selv, ved et tidspunkt, og sa:

For jeg bare så at du var sånn - fordi du gjorde sånn når jeg pratet (holder seg for munn) – men jeg synes det er så mye bedre. Da svarer vi ikke sånn mekanisk.. [..]. da blir det mye mer dynamisk samtale Fokusgruppe 1

Denne lille metasamtalen, som fant sted tidlig i det ene fokusgruppeintervjuet, gjorde jobben min som moderator lettere, da jeg opplevde at deltakerne tok ansvar selv, for at samtalen ble dynamisk, inkluderende og at den fløt naturlig. Det innebar at jeg lettere kunne holde tak i de elementene som deltakerne selv hadde satt ord på, omkring samtalens form.

Jeg ser det som nødvendig å reflektere kort, rundt hvorvidt de deltakerne som ikke kunne delta, om de kunne brakt andre perspektiver og meninger inn i samtalen. Personlighet, egne erfaringer, bevissthet rundt egen bruk av veiledningskompetanse er selvsagt elementer som kunne brakt inn nye perspektiver og meninger, men jeg opplevde at datamaterialet som jeg hadde fått, var tilstrekkelig for å belyse sidene i problemstillingen. Jeg hadde valgt å ha to fokusgrupper, med tre deltakere pr. intervju, og av tematikken i perspektivene som kom frem, var det tematikk som var ulikt, men også noe som samsvarte i de to gruppene. Det forteller meg at det er et mangfold av individuelle meninger og erfaringer, som er både sammensatte og komplekse. I kvalitativ forskning, er det et generelt krav om å fortsette dataproduksjonen frem til det ikke kommer noe nytt. Det betyr for mitt prosjekt, at for å kunne si noe helt endelig om hva barnehagelærere med veiledningsutdanning bruker sin kompetanse til, måtte jeg hatt flere fokusgrupper, eller flere deltakere i gruppene, frem til det ikke kommer frem noen nye perspektiver eller at deltakerne frembringer ny kunnskap (Halkien, 2010, s. 41). Samtidig viser Halkien (2010, s. 42) til Bloor, som sier, at datainnsamlingen i kvalitative undersøkelser frembringer enorme mengder med data, og at man bør holde antall fokusgrupper på et minimum, da disse krever mye arbeid.

Avslutningsvis, kan det være verdt å dele noen tanker knyttet til motivasjonen for de deltakerne som har takket ja til å delta i fokusgruppeintervjuet (Tjora, 2021, s. 152-153). Har de takket ja fordi de ser en mulighet for å samtale om et tema de er opptatte av og engasjert i? Eller er det personlige, faglige eller politiske grunner til deltakelsen? Ville de bare ta noen timer fri fra jobben? Min

vurdering av utvalget, som også kom frem i oppsummeringen av intervjuene, at deres motivasjon for å delta, var av personlige og faglige årsaker, samt deres engasjement og interesse for temaet.

Føler inspirasjon og stolthet, og glede for å møte hverandre i samme - det er det som alltid er fint når man kan sitte sånn sammen med andre med lik bakgrunn ... - og med lik interesse - og med likt utgangspunkt - så man vil jo alltid reflektere mer. Og det er jo det som er så gull verdt. Fokusgruppe 1

Dette sitatet ovenfor er hentet fra samtalen i etterkant av fokusgruppeintervjuet, der en deltaker kaster lys over sin opplevelse av å delta i undersøkelsen. Deltakeren peker på sentrale deler i et fokusgruppeintervju, som at det å sitte sammen med andre med lik bakgrunn og interesse for å reflektere, og få muligheten til å gjøre det, er verdifullt i seg selv. Samtidig kjente deltakerne også muligens på at deres kompetanse ble verdsatt og satt pris på, slik at de kunne avslutte intervjuet med en god følelse og stolthet over deres kompetanse.

3.5.4 Spørsmål og spørsmålstillinger

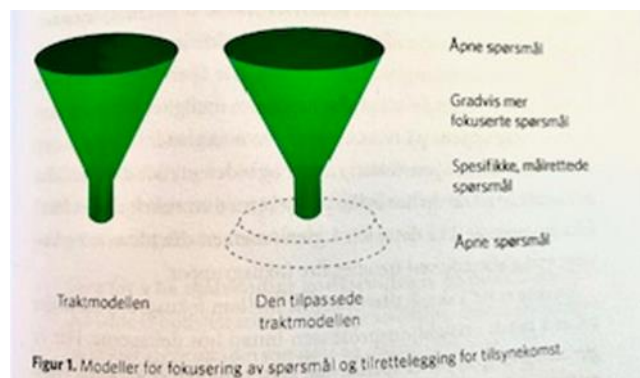
«Det ligger i spørsmålets vesen at det har mening. Mening omfatter imidlertid alltid en retningsmening. Spørsmålets mening er dermed den retningen hvor vi må finne svaret ... [..].»

Gadamer, 2012, s. 402

For å skape mening for deltakerne, valgte jeg å sende intervjuguiden på forhånd (se vedlegg 2), der de ulike områdene for samtalen ble belyst. Dette var en semistrukturert guide, som tok utgangspunkt i fire områder, med inngangsspørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål knyttet til de ulike områdene. Det å få intervjuguiden på forhånd kan bidra til at deltakerne opplever en trygghet gjennom hele prosessen fra å si ja til å være informant, og frem til intervjuet er gjort. Det at jeg «spiller med åpne kort» tenker jeg er vesentlig faktor for at deltakerne opplever at jeg tar deres engasjement på alvor og anerkjenner deres initiativ til å delta i en slik undersøkelse. Det kan også bidra til å skape en tillit til det deltakerne skal inn i – ved å innlemme deltakerne i hele prosessen. Deltakerne ble spurt om perspektiver på veiledning, deres erfaringer og tanker knyttet til bruk av veiledningskompetansen i jobben sin. Spørsmålene tok form som direkte, indirekte og beskrivende spørsmål (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 38-39). Bakgrunnen for det handler om at jeg ville formulere spørsmålene slik at det er klart og tydelig hva jeg spurte etter. Jeg ville helst unngå å gå rundt grøten i intervjusamtalene, og var forberedt på å modere samtalen underveis i intervjuet om jeg oppdaget at deltakerne beveget seg i periferien av spørsmålets omfang. Beskrivelsene deltakerne gir i fokusgruppeintervjuene, kan ha stor betydning i det videre arbeidet med å belyse *Fig 1.* problemstillingen. Da er det viktig at disse beskrivelsene er fyldige og rike, slik som Kleven og

Hjardemaal peker på (2018, s. 39-40). Halkien, (2010, s. 49), skriver at spørsmålene i fokusgrupper har et annet formål, enn i individuelle intervjuer der informanten skal svare så detaljert som mulig. I fokusgrupper derimot, er hensikten at spørsmålene skal innlede og understøtte utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltakerne. Jeg valgte å bruke inngangsspørsmål i en

semistrukturert guide, innenfor de ulike områdene, som er fire totalt. Inngangsspørsmål, er ifølge (Halkien, 2010, s. 49), spørsmål som er ment for å sette i gang en samtale mellom deltakerne, fremfor å gi direkte respons til intervjuer (moderator). Spørsmålene jeg benyttet meg av i intervjuguiden, kan beskrives som en tilpasset traktmodell (Jordhus-Lier,



2023, s. 44-46). En traktmodell er et visuelt hjelpemiddel for å strukturere spørsmålene, og kan ses på som en modell for fokusering av spørsmålene, og tilrettelegging for tilsynekomst (Jordhus-Lier, 2023, s. 47). Begrepet tilsynekomst vil jeg gå nærmere inn på, i analysedelen. Denne tilpassede traktmodellen (se fig.1), starter og slutter med åpne spørsmål, og i den midterste fasen får spørsmålene gradvis mer fokusert karakter, og har mer målrettet og spesifikk formulering (Jordhus-Lier, 2023, s.47).

3.6 Etske betraktninger

«Åndsvitenskapens forskningsinteresse, som retter seg mot overleveringen, er snarere motivert av nåtiden og dens interesser på en egenartet måte. Forskningens tema og gjenstand konstitueres her av den motivasjon som ligger i spørsmålsstillingen ... [..]. Saken fremstår først betydningsfull i lys av den personen som er i stand til å skildre den for oss.»

Gadamer, 2012, s. 321-322

Gadamer bruker formuleringen «overlevering» i arbeidet med å fortolke tekster. I dette ligger det, slik jeg forstår det et moralsk anliggende, om å gjøre denne overleveringen på en etisk måte, og det peker spesielt mot min evne som forsker, til å gi gode beskrivelser av prosessen. Gjennom overleveringen, som denne teksten kan være, er det sentralt at jeg er åpen om de valgene jeg har tatt, redegjort for min forståelseshorisont og søker etter å ha et refleksivt blikk på delene, og helheten, på samme måte som bevegelsene i den hermeneutiske spiral.

I kvalitative undersøkelser, og med hermeneutikk som tilnærming, er det i lys av Gadamers tanker om overleveringen, særlig viktig at jeg som forsker er åpen om de ulike prosessene jeg har vært

igjennom. Dette har jeg også forsøkt å vise i måten jeg har skrevet frem de ulike tematikkene her i masteroppgaven. Meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata (SIKT), er utgangspunktet for en undersøkelse som involverer bruk av personer i datainnsamlingen slik jeg har, og har strenge krav til forskeren som innebærer blant annet krav til trygg lagringsplass av datamaterialet, samt informasjonen om informantene (se vedlegg 1). SIKT er et statlig forvaltningsorgan, under kunnskapsdepartementet som har som oppgave å bistå med tjenester i kunnskapssektoren. Denne meldeplikten utløses når forskningsprosjekter innebærer behandling av personopplysninger som enten direkte eller indirekte kan kobles til enkeltpersoner. Min undersøkelse vil handle om mennesker, og jeg vil bruke mennesker som informanter. Dette medfører et særlig etisk ansvar, som å ha respekt for personenes integritet, frihet og medbestemmelse, samt et ansvar for at personene jeg intervjuer ikke utsettes for unødige belastninger (NESH, 2016, s. 12-13). Informantene må ha mulighet for informert samtykke, og informeres tydelig om hva undersøkelsens formål er, hvordan dataene skal oppbevares og lagres og hvor lenge de skal lagres, samt hva de skal brukes til. Deltakerne må også bli godt informert om at de når som helst kan trekke sitt samtykke, uten at det vil få konsekvenser for de involverte (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 28-29).

Kvale (2015, s. 272), peker på at i kvalitativ forskning er det ikke nødvendigvis et mål om å generalisere funnene i studien, heller ikke et mål om objektivitet. Kvalitative metoder handler i større grad om kontekstens betydning og det vil da medføre et refleksivt forhold til denne (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 133). I min forskning er det særlig viktig å ha et refleksivt forhold til den ytre validiteten, som handler om skjønnsmessige overføringer. I korte trekk handler ytre validitet om studiens funn, altså den kunnskap eller lærdom som hentes ut, kan ha overføringsverdi til andre personer i lignende situasjoner (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 134, 144). Denne undersøkelsen trenger da en fyldig beskrivelse av konteksten studien har foregått i, samt refleksjon, begrunnelser og argumentasjoner knyttet til den kunnskapen eller lærdommen som produseres. Det vil da være opptil leseren å vurdere, utfra beskrivelsene som er gitt; om resultatet kan overføres til andre lignende situasjoner. På grunnlag av fyldige beskrivelser og grundige analyser av de kontekster som studeres, kan man vurdere likheter og forskjeller mellom den konteksten man ønsker å anvende resultatet i, og den konteksten undersøkelsen fant sted innenfor (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 145-146).

Med hensyn til disse faktorene som nevnt ovenfor, handler det blant annet om min håndverksmessige kvalitet gjennom hele prosessen, slik Gadamer skriver (2012, s. 321). I tillegg er det av vesentlig betydning at jeg er åpen om de ulike prosessene underveis, slik at både et kritisk og etterrettelig perspektiv er ivaretatt. I min forskning er det ideografisk kunnskap jeg søker etter, og

dermed er det kjennetegn som det særegne og det spesielle, som er produsert i nettopp denne konteksten, med disse informantene, som vil ha betydning for hvorvidt resultatene i undersøkelsen kan overføres til andre liknende situasjoner (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 189). For å øke kvaliteten i undersøkelsen og teksten ellers, har jeg sørget for å sette rammer for tematikken jeg undersøker, i form av de forskningsspørsmålene jeg har formulert for datainnsamling. I forlengelsen av det har jeg også underveis i datainnsamlingen justert min egen rolle, for å sørge for å sjekke ut informantenes tanker, om jeg har forstått det riktig. Håndverksmessig kvalitet omhandler også spørsmål knyttet til at dataene er holdbare og nøyaktige. Det handler om at notater som er nedskrevet, stemmer overens med det som faktisk har blitt sagt, og at hele datasettet skal ligge til grunn for den videre tolkningen i analysen og drøftingen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 132). Jeg kan ikke velge bort sitater som jeg vurderer som ikke relevant i første omgang, eller fordi de ikke passer til mine forutgående forståelser. Det krever at jeg som forsker stiller meg åpen og utforskende til dataene, og har evne til å skape ny mening i møte med dataene. I tillegg handler også om at andre skal kunne gjøre min undersøkelse på nytt, og fått noenlunde like datasett (Nyeng, 2012, s. 107). Imidlertid er det viktig å presisere at selv om datasettet kan fremstå likt, er det fortsatt mulig med ulike tolkninger av dette, avhengig av forskerens tolkningshorisont.

3.7 Forskerrollen i lys av hermeneutikk

I kvalitativ forskning, og med en hermeneutisk tilnærming, er kvalitet på arbeidet knyttet til forskerens evne til å se refleksivt på sin egen rolle, sine egne fordommer, på eget håndverk (fra tematisering til ferdigstilt rapport) og objektiviteten – i form av refleksivitet, og bør være synlig i alle delene av prosessen (Kvale, 2015, s. 272-275). Denne refleksiviteten har også et etisk aspekt, gjennom å synliggjøre de valgene som ble gjort med et blikk på egen forskningsprosess.

Ut fra en hermeneutisk tilnærming, er det bare mulig å trekke rimelige konklusjoner på bakgrunn av våre fordommer. Våre fordommer er det som setter oss i stand til å se noe, til å forstå noe. Gadamer (2012, s. 307), skriver at «en fordom betyr i utgangspunktet en dom som blir felt før den er endelig testet mot alle saklige relevante momenter». Gadamer hevder videre at ordet fordommer, har en plass innenfor det hermeneutiske feltet. Det å være «fordomsfri», innebærer spesielle ferdigheter knyttet til å være bevisst på sider av hvordan noe forstås, og som Gadamer mener vi ikke kan (2012, s. 313). Mine fordommer og min forforståelse er en kombinasjon av flere ting. Jeg er et produkt av vår felles samtid, jeg er barnehagelærer med veiledningskompetanse, jeg har både teoretisk og praktisk kunnskap om barnehage, kompetanseutvikling og har stor interesse for utvikling og endringsarbeid i barnehagen. Både i den forutgående designfasen, i valg av deltakere, utviklingen av forskningsspørsmål og temaer, moderators rolle og i det analytiske arbeidet i etterkant, påvirkes

jeg av mine fordommer (Jordhus-Lier, 2023, s. 45). Jeg som forsker må være forberedt på det uventede, for som nevnt tidligere går jeg inn i dette prosjektet med mine fordommer og forforståelser. Det kan medføre at mine fordommer – eller min forutsetning for forståelse - blokkerer for det uventede som kan oppstå underveis i intervjuene, og i den etterfølgende analysen. Det betyr at jeg må være særlig oppmerksom på mine egne fordommer, slik at temaer og perspektiver kan oppdages og anvendes, for å belyse tematikken på en bred og god måte. Det kan handle om spesifikke temaer som deltakerne diskuterer og kommer til enighet om, noe som overrasker eller det som ikke blir sagt. I tillegg må jeg være oppmerksom på at det kan oppstå ideer og tematikker i analysearbeidet, som jeg ikke har oppdaget underveis, og som kan gi ny innsikt.

I et fokusgruppeintervju er forskerens rolle mer tilbaketrukket, kontra tradisjonelle intervjuer (Halkien, 2010, s. 56). Forskerens rolle er mer preget av å fungere som moderator for samspillet i intervjuet, og sikre at alle får mulighet til å ytre seg, og for å sikre at samtalen beveger seg innenfor tematikken som er bestemt av forskeren. Siden jeg har valgt et kvalitativt design vil det også påvirke min rolle som forsker. Jeg vil også påvirke valg av tematikk, design, metode og analyse – i kraft av mine egne fordommer. Disse vil ligge til grunn for valgene som tas, samt de rammene jeg setter for undersøkelsen. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 22) peker på at i kvalitative studier er forskeren selv et instrument i datainnsamlingen, og kan gjennom denne tilstedeværelsen utnytte min egen fagkunnskap i fokusgruppeintervjuene. I tillegg kan min tilstedeværelse i intervjusituasjonene ha innvirkning i form av at informantene har ulike forventninger til min rolle som forsker. Kanskje det innebærer at de svarer slik de tenker at jeg vil de skal svare? Eller at de holder tilbake egne tanker og forståelser i frykt for å si noe galt. Selv om jeg informerte om min rolle i intervjuene innledningsvis, kan jeg ikke med sikkerhet vite om informantene har holdt tilbake tanker eller justert svarene sine utfra hva de tror jeg vil høre. Når man gjennomfører et fokusgruppeintervju, der samtalen – dialogen preger situasjonen, så kan det være nærliggende å tro at denne formen for intervju legger få føringer for hvordan samtalen skal foregå – og dermed gjør det vanskeligere å innfri forventninger som nevnt ovenfor. Men, det har jeg som sagt ingen holdepunkter for å uttale meg om. På den andre siden kan min tilstedeværelse være positivt for deltakerne, da det kan bidra til å opprette fokuset for samtalen, samtidig som jeg vil kunne plukke opp kroppsspråk og andre visuelle elementer som ikke ville vært mulig om jeg ikke var til stede (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 131-132).

3.8 Metodiske refleksjoner

Kvale (2015, s. 273), peker på det å reflektere over sitt bidrag som forsker, til produksjon av kunnskaper, kalles refleksiv objektivitet. Det å stille seg kritisk til egen forskning, innebærer blant annet at jeg er åpen om de utfordringer og dilemmaer jeg har stått ovenfor samt om konteksten studien befinner seg innenfor. Konteksten, i denne studien, er nokså avgrenset, med barnehagelærere med veiledningsutdanning, og den meningsdannelsen som ble skapt, var et resultat av denne metoden. Det innebærer at det først og fremst er gyldig innenfor den konteksten, med disse deltakerne. Samtidig er det sentralt at den kontekstuelle meningsdannelsen blir synliggjort, slik at man kan si noe om hvilke implikasjoner denne studien kan ha for andre (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 151-157; Tjora, 2021, 278-279). Jeg har valgt å bruke fokusgruppeintervju som metode. Utfordringen med fokusgruppeintervju har vært organiseringen. Når mange deltakere skal møtes, sette av to timer, i en travel barnehagehverdag, så er det utfordrende å planlegge for det uventede. Det fikk jeg erfare, noe som førte til at jeg måtte utsette fokusgruppe to, i flere uker for å få det til. Samtidig har denne formen for datainnsamling kvaliteter som jeg ikke nødvendigvis ville fått i individuelle intervjuer. Styrken i fokusgruppeintervju ligger nettopp i ordet fokus (Jordhus-Lier, 2023, s. 16). Den løse rammen, fokuset og deltakernes kompetanse som gradvis kom til syne, gav meg spesiell innsikt i hvordan deltakerne selv tolket innholdet i og bruken av deres veiledningskompetanse. I tillegg la jeg merke til jeg at deltakerne utvidet sine forståelser underveis i samtalen, ut fra innspill og refleksjoner som kom frem underveis. Dette forteller meg med et hermeneutisk blikk, at deltakerne anvendte sine fordommer og forforståelser, satte disse på spill og underveis i intervjuet opplevde jeg en sammensmelting av deltakernes forståelseshorisonter (Gadamer, 2012, s. 344-345). Gjennom å dele sine fordommer og forforståelser med hverandre, og diskutere og forhandle sine forståelser av tematikken, ble deltakernes horisonter utvidet og smeltet sammen. Jeg, som moderator tok også del i denne sammensmeltingen, ved å være til stede og delta fra sidelinjen i fokusgruppeintervjuene. Som Kvale (2015, s. 237), skriver: «enhver forståelse er en bedre forståelse», og dette gjaldt for meg også. Dette ville jeg ikke klart å få med et individuelt intervju, selv om denne formen for datainnsamling ville vært lettere å organisere, med bare en deltaker per intervju. Jeg valgte også bort et tradisjonelt gruppeintervju, på bakgrunn av forskerrollen/intervjurollen. Jeg var opptatt av at deltakernes egne tanker og refleksjoner i den fokuserte samtalen skulle ha størst plass, og i tradisjonelle gruppeintervjuer ville jeg som intervjuer vært mer deltakende og muligens lagt flere føringer for hvilken retning samtalen skulle gå.

Fokusgruppeintervjuet samlet inn over 5 timer med lydopptak, så transkriberingen tok sin tid. Men, da jeg valgte å kalle de ulike perspektivene på spørsmålene for områder, var det en stor hjelp i

arbeidet med transkribering og den videre analysen. De ulike områdene rammet inn ulike elementer i problemstillingen. Jeg valgte å justere ordlyden litt i område to, da jeg erfarte i det første intervjuet at det ikke kom tydelig fram hva jeg spurte etter. Jeg var også mer involvert som moderator i andre intervju, hvor jeg modererte mer i form av å sjekke ut, spørre om utdyping osv. Det kunne jeg gjort mer av i det første intervjuet også. I det andre intervjuet opplevde jeg en større trygghet i moderatorrollen som jeg gikk glipp av i det første intervjuet, noe som medførte at jeg ikke stilte like mange oppfølgingsspørsmål eller ba om oppklaringer i like stor grad. Det kan bety at deler av samtalsens mening ikke ble så tydeliggjort, som kan få følger for mine tolkninger av samtalsens mening i den videre analysen. I tillegg kunne det medføre at det kom annen informasjon i de ulike fokusgruppeintervjuene. Dette er ikke nødvendigvis negativt, da forskjelligheten kan bidra til en dypere innsikt i tematikken studien undersøker.

4 Analytiske valg og funn

4.1 Analytiske valg og forskningsverktøy

«Vi forstår jo bare tekstens mening når vi utarbeider en spørsmålshorisont som nødvendigvis også omfatter andre mulige svar»

Gadamer, 2012, s. 410.

I følge Gadamer, er det altså gjennom å stille spørsmål til en tekst (datamaterialet), som kan åpne for ulike svar, at meningsinnholdet blir synlig for oss. I min inngang til analyse, har dette sitatet fulgt meg og preget hvordan jeg har gått fram. Meningsinnholdet i en tekst er ut fra min forståelse, både den mening som skapes i selve intervjusituasjonen mellom deltakerne og er kontekstbundet, men også hvordan jeg skaper mening i etterkant, utfra datamaterialets innhold. Både den kontekstuelle meningsskapingen samt min egen meningsdanning, kan forstås som en del av min forståelseshorisont, og det er ut fra denne forståelseshorizonten jeg skaper min spørsmålshorisont. Gadamer (2012, s. 410), trekker frem at spørsmålene som stilles til en tekst, er avgrenset av spørsmålshorizonten det stilles ut ifra, og at spørsmålets mening er den retningen hvor vi må finne svaret. Horisonten kan være et bilde på hva forståelse er og hvordan den utvikler seg. Forståelsen er aldri uten forutsetninger, vi er alltid innenfor en horisont, men vi er ikke fanget av den, den vil alltid kunne være i utvikling og nye momenter kan dukke opp (Krogh, 2014, s. 55). Det innebærer at de spørsmål jeg stiller til teksten (datamaterialet) vil ha betydning for forståelsen.

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram i analysen av datamaterialet, samt begrunnelser for valg jeg har tatt i den prosessen. Jeg startet analysearbeidet med å sette søkelys på de ulike elementene i problemstillingen. Jeg valgte å bruke mine forskningsspørsmål, som utgangspunkt for analysen, før jeg senere valgt å legge hele problemstillingen til grunn for identifiseringen av temaer. Dette kan beskrives som en abduktiv prosess, som kan beskrives som vekslingen mellom en induktiv og deduktiv bevegelse. Det betyr at jeg startet med å fordype meg i datamaterialet (induktivt), for så å akseptere at både teorier og teoretiske perspektiver (deduktivt) har vært virksomme, både i forkant og underveis i prosessen (Tjora, 2021, s. 285). Jeg vil gjenta problemstilling og forskningsspørsmål nedenfor. Videre vil jeg redegjøre for de funnene som vil ligge til grunn for den videre drøftingen i kapittel 5.

Problemstillingen er:

«Hvordan bruker barnehagelærere med veiledningsutdanning sin kompetanse i barnehagen?»

Forskningsspørsmålene som er en operasjonalisering av problemstillingen, er

1. Hva er veiledning for deltakerne?
2. Hva innebærer det å ha veiledningskompetanse?
3. Hvordan bruker barnehagelærerne veiledningskompetansen?

Analyseprosessen startet allerede da jeg bestemte meg for tematikken og i utarbeidelsen av spørsmål til fokusgruppeintervjuet. Dette arbeidet har virket inn i analysen, som er en mer reflekterende og systematisk prosess (Jordhus-Lier (2023, s. 79). Som moderator i fokusgruppeintervjuene, innvirket jeg også i analyseprosessen gjennom å være med på å avgjøre hvilke tematikker som oppstår og hvordan disse utvikler seg, hvilken enighet som etablerer seg i gruppa og hvilke stemmer som taler imot. I tillegg er det analyse som foregår når jeg skriver ned notater i etterkant av intervjuene. (Jordhus-Lier, 2023, s. 79). Transkribering av lydopptakene, kombinert med mine egne notater om gruppedynamikk, kroppsspråk og stemning, legger utgangspunktet for det videre arbeidet. Jeg har valgt å gjøre en innholdsorientert analyse (Jordhus-Lier, 2023, s. 85), med tematisk analyse som forskningsverktøy, (Braun & Clark, 2006), samt benyttet meg av enkelte av prinsippene for hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale, 2015, s. 237).

For å knytte denne prosessen videre til Gadamer (2012) begreper om forståelseshorisont, så er det sentralt å trekke frem at min forståelseshorisont, er med å virke inn i de ulike delene av analyseprosessene. Gjennom de spørsmålene jeg utarbeidet i intervjuguiden for å søke etter svar på spørsmålet i problemstillingen, gjennom samtalene i fokusgruppeintervjuene, min involvering i intervjuene, samt i lesing av empirien er det min forståelseshorisont som ligger til grunn for de valgene som er tatt. Underveis i prosessen med å fortolke mening og identifisere temaer, kan det være et eksempel på bevegelsene i den hermeneutiske spiral (Gadamer, 2012, s. 329). Ved å bevege meg fra helheten i den innholdsorientert analysen, til å bevege meg i delene i den tematiske analysen, og tilbake til helheten kan det være de bevegelsene som finner sted i den hermeneutiske spiral, slik Gadamer peker på «Forståelsens bevegelse går dermed alltid fra helheten til delen og tilbake til helheten» (Gadamer, 2012, s. 329). En innholdsorientert analyse retter søkelyset mot å lete etter mening i samtalens innhold (helheten), mens den tematiske analysen (delene) handler i større grad om å identifisere temaer ut fra innholdet og de spørsmålene som jeg stiller til datamaterialet, og kan forstås som beskriver den hermeneutiske spirals bevegelse, i dette arbeidet.

4.1 Transkribering

Transkribering er å gjøre om lydfiler fra fokusgruppeintervjuene, til skriftlig form (Tjora, 2021, s. 185). Jeg valgte å lytte gjennom datamaterialet flere ganger før jeg startet prosessen med å skrive ned. Gjennom å lytte gjennom lydfilene, var jeg i stand til å skrive ned detaljert tekst som tydeliggjorde både pauser, ulike verbale utbrudd deltakerne hadde underveis, samt markere engasjement og tid anvendt på de ulike områdene som intervjuene beveget seg innenfor. Tjora (2021, s. 185), peker på at det å ikke vite hva som har betydning for den videre analysen, er et argument for å gjøre transkriberingen så detaljert som mulig. Jeg valgte å skrive transkriberingen på en så muntlig form som mulig, med bemerkninger i teksten der det var nødvendig for å markere sentrale deler av materialet som ikke nødvendigvis kom frem ved å bare benytte tekst (Tjora, 2021, s. 186). Da jeg valgte å gjøre transkriberingen selv, hadde jeg en fordel ved at jeg var selv til stede under begge fokusgruppeintervjuene og kunne derfor kjenne igjen de delene av materialet der det eksempelvis var viktig å få frem engasjement eller der deltakerne nølte.

4.2 Innholdsanalyse

«Forståelsens oppgave retter seg i første rekke mot selve tekstens mening»

Gadamer, 2012, s. 413.

Den som vil forstå en tekst, er tvert imot åpen for å la den si ham noe. Derfor må en bevissthet på forhånd være mottagelig for tekstens annerledeshet. En innholdsorientert analyse, handler kort fortalt om at det er innholdet jeg legger til grunn for analysen, ikke hva den enkelte informant har sagt (Jordhus-Lier, 2023, s. 85). Her er det det meningsinnholdet i datamaterialet jeg skal lete etter, både på bakgrunn av prosjektets vitenskapelige tilnærming, da det er gjennom meningsskaping forståelse skjer – for det er «forståelsens oppgave å rette seg i første rekke mot selve tekstens mening» (Gadamer, 2012, s. 413). Spørsmål som jeg stilte meg i denne prosessen var, «hva bruker deltakerne mye tid på? Og er det et tema som deltakerne stadig vender tilbake til?» Den innholdsorientert analysen ble et overordnet blikk på innholdet, som gav meg en oversikt og en begynnende forståelse for tematikk som hadde relevans utfra min problemstilling.

4.3 Tematisk analyse

«Forgripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forståelse, når delene, som bestemmes ut fra helheten, på sin side også bestemmer helheten»,

Gadamer, 2012, s. 329.

En tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s. 71), er «a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail». Det første jeg startet med var å konsentrere meg om innholdet i problemstillingen, og rette blikket mot de begrepene i problemstillingen jeg søkte mer kunnskap om. Spørsmål til datasettet ble da for eksempel; «Hvordan beskriver deltakerne bruk av veiledningskompetansen? Og «Hvordan tolker deltakerne selv innholdet i deres veiledningskompetanse?». Disse spørsmålene har vært inngangen til analysearbeidet. Det neste steget var å se på hva som faktisk blir sagt, og undersøke hva som teller som tema. Et tema fanger opp noe viktig ved dataene i forhold til forskningsspørsmålet, og representerer et visst nivå av mønstret respons eller mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 81). I lys av forskningsspørsmålene og problemstillingen som helhet, var jeg på jakt etter meningsinnhold som kunne bidra til økt innsikt i deltakernes forståelser av veiledning, samt deres meningsforhandling om hva veiledningskompetansen inneholder og hva den brukes til. Forskningsspørsmålene har beveget seg fra deltakernes forståelse av veiledning, mot deres egne beskrivelser og tolkninger av hvordan veiledningskompetansen brukes i barnehagen. Forskningsspørsmålene har bidratt til å avgrense datamaterialet, samt peke på områder og temaer som kan bidra til å belyse min problemstilling.

4.4 Meningsfortetting og hermeneutisk meningsfortolkning

«Det er tilstrekkelig å si at man forstår annerledes når man overhodet forstår»

Gadamer, 2012, s. 335

Underveis i analysearbeidet, medførte dette en meningsfortetting av datasettet. En meningsfortetting er å forkorte deltakernes uttalelser til kortere formuleringer, der den meningen i det som blir sagt, sies med få ord (Kvale, 2015, s. 232). Innenfor tematisk analyse, betyr det å kode. Det vil si at man trekker ut kortere formuleringer av det opprinnelige utsagnet. Deretter kan man, utfra kodene, formulere temaer som kan sies å være en fortolkning av meningen i tekstmaterialet (se fig. 3). Jeg har benyttet meg av noen av prinsippene for hermeneutisk meningsfortolkning i analysearbeidet. Disse prinsippene er hentet fra Kvale (2015, s. 237), og har som formål å sikre gyldige fortolkninger av tekster, som det transkriberte datamaterialet kan kalles. Her er det viktig å påpeke at ifølge Gadamer, er ikke hermeneutikk en metode, men hermeneutikk er den menneskelige forståelsens vesen. Det er derimot viktig å presisere at mine fortolkninger er kun en måte å fortolke på, og de spørsmålene jeg stiller til datamaterialet, har betydning for hvilket meningsinnhold jeg trekker frem. (Krogh, 2019, s. 43). Det å vise til at det er legitimt med et mangfold av fortolkninger, betyr at mine fortolkninger ikke skal ses på som den eneste riktige måte å gjøre det på (Kvale, 2015, s. 238). De prinsippene jeg har valgt å ta i bruk, er den kontinuerlige frem – og

tilbakegangen mellom del og helhet, som er en beskrivelse av den hermeneutiske spiral. Gjennom å gå inn i tekstmaterialet med mine uklare forståelser av teksten som helhet, fortolker jeg de ulike delene, som igjen settes i relasjon til helheten. Kvale (2015, s. 237) peker på det neste prinsipp jeg har anvendt, som omhandler kunnskapen om temaet for en tekst. Den kunnskapen jeg besitter, har konsekvenser for hva jeg fortolker som meningsfullt. Dette vil også henge sammen med de teoretiske perspektivene jeg har valgt å benytte meg av. I tillegg har det vært sentralt for meg å ta hensyn til at en fortolkning av tekst, ikke er forutsetningsløs (Kvale, 2015, s. 237). Det innebærer at jeg som fortolker, kan ikke tre utenfor den forståelsestradisjonen jeg lever i. Med forståelsestradisjon, forstår jeg det som mine kunnskaper, både om veiledning, om barnehagelærerprofesjonen og kompetanse og kompetanseutvikling, vil legge føringer for hva jeg får øye på i materialet mitt. Jeg er selv drevet av mine fordommer, som også gjør det mulig for meg å forstå noe som helst (Gadamer, 2012, s. 307). «Enhver forståelse er en bedre forståelse», står det skrevet i Kvale, (2015, s. 237), og viser til det siste prinsippet for fortolkning. Kvale skriver videre at disse prinsippene for fortolkning, kan bidra til å avklare de problemene som reises av multiple fortolkninger av intervjuetekster.

For å kunne gi et mer helhetlig bilde av hvordan analyseprosessen foregikk, velger jeg å vise utdrag av hvordan jeg jobbet med å identifisere temaer og undertemaer, som kan bidra til å belyse denne prosessen. Det første utdraget er fra den andre fokusgruppen, der samtalen omhandlet hva veiledningskompetansen inneholdt og diskusjonene rundt denne tematikken. Her er det som er tema merket i gult og det som kan telle som undertema er merket med grønt. Gjennom å visualisere slik gjennom datamaterialet, opplevde jeg at det ble tydeligere hva som kunne identifiseres som et tema som kunne fortelle noe om de spørsmålene jeg har stilt.

Opprinnelig utsagn	Meningsfortetting/koding	Tema (hermeneutisk meningsfortolkning)
Fokusgruppe 2: «- det var nesten sånn at det følte litt flaut at vi ikke hadde kommet til å lytte. Hvis du skjønner. For så har vi faktisk ikke nevnt makt, og det synes jeg er bra. Ja, det er jo også en veldig	Det følte litt flaut at vi ikke hadde kommet til «det å lytte» Så har vi faktisk ikke nevnt makt – hvorfor er det bra? Viktig del av veileders kompetanse	Lytting Flaut Makt (Undertema til veileders kompetanse) Viktig del av veileders kompetanse (Tema)

viktig del av veilederkompetanse.»		
------------------------------------	--	--

Fig. 3

Her peker deltakerne på hvilke elementer i deres veiledningskompetanse som man umiddelbart ikke har klart for seg, men som gradvis åpenbarer seg gjennom kritisk granskning av antakelsene som kom frem. I tillegg kan vi se at jeg også har stilt et spørsmål til utsagnet, som jeg ikke umiddelbart forstår. Det medførte ytterligere runder for meg i den hermeneutiske spiralen, for å kunne forstå hva dette kunnen handle om.

I det neste utdraget som er fra den første fokusgruppen, omhandlet samme analyseprosess for meg, men der tematikken omhandlet deltakernes forståelser av veiledning. Her tolker jeg, utfra deltakerens refleksjoner at det og anvender bilder, som en metafor, for å kunne si noe om hvordan denne barnehagelæreren forstår veiledning. Det overordnede temaet er «Verktøykasse», og som vi ser er de underordnede temaene, kategorisert som noe denne verktøykassa kan inneholde.

Fig. 4

Opprinnelig utsagn	Meningsfortetting/koding	Tema (hermeneutisk meningsfortolkning)
Fokusgruppe 1: «Jeg husker ikke hvem som hadde den der ... hvem hadde bildet med den verktøykassa i den ene veiledningsboka? - Og det handler jo mer om å få flere metoder opp i den verktøykassa, for å få mennesker til å reflektere, og snakke, og se, og tenke.»	Hvem hadde bildet med den verktøykassa ? Handler om å få flere metoder oppi verktøykassa Reflektere Snakke, se og tenke Bilde som metaforer	Verktøy (Tema) Undertema til verktøykasse Bruk av bilder som metafor Metoder Refleksjon Samtale Se Tenke

Ut fra analysen ovenfor, har jeg valgt å trekke frem tre hovedområder, med ulike perspektiver som kan belyse ulike sider ved disse hovedområdene. Ovenfor, redegjorde jeg for de valgene jeg har gjort underveis for å komme frem til de ulike områdene og de tematiske perspektivene jeg trekker frem. Utfra den innholdsorientert analysen, der fokuset var på å skape mening i materialet, er det viktig å presisere at den mening som ble skapt er drevet frem av min tolkning av hva som opplevdes meningsfullt for meg utfra deltakernes samtaler, i lys av de spørsmålene jeg stilte til materialet. I den tematiske analysen som fulgte, ble koding og utarbeidelsen av perspektiver, gjort på bakgrunn av det meningsinnholdet jeg trekker frem.

4.5 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere sentrale funn fra fokusgruppeintervjuene. I datamaterialet, identifiserte jeg tre områder som skal bidra til å belyse de tre forskningsspørsmålene som ble brukt i analysearbeidet. Disse tre områdene har jeg kalt *Veiledning er refleksjon, veiledningskompetansens plass i profesjonskompetansen og veiledningskompetansen brukes i formelle og uformelle situasjoner*.

Mine forskningsspørsmål som jeg har benyttet meg av i dette arbeidet er;

1. Hva er veiledning for deltakerne?
2. Hva innebærer det å ha veiledningskompetanse?
3. Hvordan bruker barnehagelærerne veiledningskompetansen?

Undertemaet til det første området er derfor; *veiledning er et verktøy for å fremme refleksjon*, og omhandler tematikk knyttet til det første forskningsspørsmålet.

Det andre området omhandler det andre forskningsspørsmålet og bidrar til å belyse hvordan deltakerne beskriver hva det innebærer å ha veiledningskompetanse.

Det tredje området knytter seg spesielt til hvordan barnehagelærerne forteller om bruken av sin veiledningskompetanse.

Forord til presentasjon av funn

Jeg har valgt å begynne med et forord, fordi jeg ser på det som nødvendig å kontekstualisere utgangspunktet for presentasjon av funnene.

Jeg opplevde at deltakerne uttrykte en spenning, både i utforskningen av veiledningsbegrepet, samt knyttet til de mer uformelle sidene der veiledningskompetansen deres ble brukt. I intervjuene og i analysen gikk det opp for meg at deltakernes forståelser av egen veiledningskompetanse, var ganske implisitt, og en del av den tause kompetansen hos barnehagelærerne. Gradvis kom det frem nye

tanker i intervjuene, om hva veiledningskompetansen inneholdt og hvordan den brukes, og i den ene fokusgruppen kom dette frem;

Men den (veiledningskompetansen) blir nesten litt usynlig på en måte. Fordi den er der i så vekslende grad i hverdagen uansett. At det er nesten som man tar den litt for gitt. Det er derfor jeg også sier dette med bås. Jeg satt det litt i bås - fordi når vi snakker, og det ser jeg også personal gjør, for når vi snakker veiledning på jobb, så tenker de det som vi driver med nå. Det er det de tenker. I den formelle delen. Og så tenker man ikke så mye over det man gjør hver dag. Både med barn og voksne og andre rundt seg. At det også er en veiledningsform. Fokusgruppe to

Man kan på sett og vis, tenke at ved å delta i fokusgruppen, så bidro samtalen til at deltakerne fikk nye forståelser og bevissthet av sin egen kompetanse og hvordan den brukes i det daglige. Gjennom å kritisk granske og undersøke ulike handlingsrom, der veiledning som verktøy var sentralt, kom det gradvis frem hvordan veiledningskompetansen ble anvendt i både uformelle og formelle situasjoner. Denne spenningen som jeg opplevde at deltakerne uttalte, er en viktig del av kontekstualiseringen, derfor ser jeg det som nødvendig å skrive frem dette perspektivet også.

Presentasjonen av funnene vil ta form som en vekselvirkning mellom barnehagelærernes uttalelser og min egen stemme. Jeg vil presentere funnene utfra hvilket fokusgruppeintervju det forekom i. Ved å gjøre det på denne måten, bidrar det til anonymisering av deltakerne. Disse områdene vil ligge til grunn for diskusjonen i neste kapittel.

4.5.1 Veiledning er refleksjon

Gjennomgående i begge fokusgruppene, var tematikk knyttet til refleksjon. Både det å få andre til å reflektere, men også hvordan veiledning har bidratt til at de selv reflekterer. Sentralt var også formuleringen at veiledning er et verktøy, blant annet for å fremme refleksjon og tenkning. Ulike perspektiver på hva som kan befinne seg oppi en verktøykasse ble drøftet inngående. Et verktøy kan forstås som et hjelpemiddel for å løse utfordringer, eller et hjelpemiddel for å nå et mål. *Og det handler jo mer om å få flere metoder opp i den verktøykassa, for å få mennesker til å reflektere, og snakke, og se, og tenke..* Fokusgruppe 1

Veiledning er et verktøy for å fremme refleksjon

Sentralt i begge fokusgruppeintervjuene, var tematikk rundt veiledning som lærings- og refleksjonsarena. Veiledning som lærings- og refleksjonsarena knyttes til at veiledningssamtalen har refleksjon og læring som intensjon (Bjerkholt, 2017, s. 11). Funnene peker på hvordan

barnehagelærerne diskuterer og setter ord på sine forståelser av veiledning og formulerer selv at veiledning er et verktøy, blant annet for å sette i gang refleksjon. Betydningen av å reflektere, bringe inn flere perspektiver, komme i dybden og tenke på nytt om situasjoner som oppstår, tolker jeg som et verdifullt verktøy for den enkelte barnehagelærer, og er i tråd med sentrale perspektiver på prosesser i veiledning (Bjerkholt, 2017, Ulleberg og Jensen, 2017). Sentralt i dette, ligger det en hensikt i å fremme veisøkers og kollegaers refleksjonsevne og granske både begrunnelser for handling, samt å bidra til å ha et undrende blikk på egen og andres praksis, som er sentrale elementer i profesjonsveiledningen (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 14).

Veiledning kan være noe man lurert på og undres over, noe man vil snakke om. Noe vi kan reflektere rundt.. At det blir litt ... At det kan man gjøre gjennom veiledning. Fokusgruppe 1.

Gjennomgående, brukte deltakerne formuleringen; veiledning er et verktøy, for blant annet å fremme refleksjon. Formuleringer som *faglig refleksjon, refleksjonssamtale, selvrefleksjon*, var hyppig til stede og en av barnehagelærerne beskrev det på denne måten;

For meg så har det vært veldig viktig med refleksjonsordet. Det har blitt veldig viktig for meg. Fordi, eeh.. - her i barnehagen har de kjent meg som- at jeg sier at forskjellen blir diskusjon og refleksjon. Men, at kanskje man slutter å diskutere så mye når man reflekterer gjennom veiledning. Og det ble en sånn endring for meg, det har gjort noe med den faglige.. den faglige biten da. Så det, ja.. Jeg synes det er et nyttig verktøy - Veldig nyttig verktøy. Rett og slett. Fokusgruppe 1.

Det er et arbeidsverktøy for blant annet sette i gang refleksjon. Hva jeg opplever da – her i barnehagen og selv og med studenter. Hva veiledning gjør med den faglige refleksjonen. Fordi du kommer så i dybden, Fokusgruppe 1.

Faglig refleksjon kom opp som et eksempel på hvilke typer refleksjon som deltakerne opplever skjer i samtaler knyttet til veiledning. Faglig refleksjon kan derfor være et eksempel på hvordan barnehagelærerne tar tak i faget, og gjennom veiledning kan man undersøke de antakelser som kan ligge til grunn for forståelser, eller man kan benytte seg av ulike perspektiver for å belyse faglige dilemmaer, eller for å knytte praksis og teori sammen, slik Bjerkholt, (2017, s. 99), viser til. Hun knytter dette til det å inneha et «metablikk» på praksis (Bjerkholt, 2017, s. 99).

Veiledning er et verktøy for tanken

Tenkning kan ta form som refleksjon, eller en indre dialog, slik Ulla og Larsen (2021, s. 308) peker på. Refleksjon kan være vendt innover, mot den enkelte profesjonsutøver. Det er ikke alltid slik at det å reflektere er andreorientert, det kan like gjerne handle om refleksjon over sin egen rolle, egne forståelser og sannheter eller overbevisninger, slik sitatene under løfter frem.

Veiledning er liksom et godt verktøy for selvutvikling. Og så tror jeg det handler også om å lære om seg selv. For det er masse det i veiledning. - Opplæring i seg selv.. Ja, hvordan man fungerer, hvordan man tenker. Men da får du litt det der egenfokuset. Også i det yrket vi er i, så er det en hjelp for å ha fasitallergi, holdt jeg på å si. Fokusgruppe 2

I fokusgruppene, kom det frem at veiledningens mål, var først og fremst å fremme refleksjon og gjennom dette, motvirke en fasitkultur ved å anvende elementer fra ulike veiledningsmetoder. Så veiledning, var for deltakerne et verktøy for selvutvikling, og et verktøy for å tenke selv. Her trekker den ene fokusgruppen frem hvor viktig det er å motvirke fasitkulturer, og veiledningskompetansen har bidratt til å være «en hjelp for å ha fasitallergi». Fasitallergi, tolker jeg som det motsatte av en fasitkultur. Fasitallergi kan utfra min tolkning, forklares som å reagere negativt på sannheter som forstås som en fasit i pedagogisk arbeid. Fasitkulturer forstår jeg som en kultur der løsninger av utfordringer i pedagogisk praksis og i det pedagogiske arbeidet, har forhåndsbestemte svar og løsninger på komplekse pedagogiske dilemmaer eller utfordringer., og kan peke i retning av en evidensbasert praksis (Biesta, 2014). I en fasitkultur er det raske løsninger og effektivitet som er gjeldende, og det settes av lite tid og ressurser til refleksjon og undring, som en virksom arbeidsform.

Den første delen av sitatet, trekker frem veiledning som verktøy i selvutviklingen. Veiledning som et verktøy som bidrar til å rette blikket mot seg selv, og sin rolle i profesjonsutøvelsen og som et verktøy for å utvikle denne. Utfra dette utsagnet, kan det forstås som veiledning er et hjelpemiddel for tanken, både rundt dilemmaer som kan oppstå og et hjelpemiddel for å tenke rundt pedagogiske utfordringer, som kan bidra til en dypere forståelse og refleksjon i den profesjonelle yrkesutøvelsen. Det kan også forstås som et verktøy for å utøve dømmekraft og profesjonelt skjønn (Biesta, 2014, s. 163). Formuleringen «veiledning er et godt verktøy for selvutvikling», kan tolkes som at de ferdighetene, kunnskapene og kompetansen som deltakerne har opparbeidet seg gjennom veiledningsutdannelsen, også har virket inn i deres egen profesjonsutvikling (Eik et.al., 2020, s. 164).

4.5.2 Veiledningskompetansens plass i profesjonskompetansen

Begge fokusgruppeintervjuene omhandlet diskusjoner omkring hva veiledningskompetansen har bidratt til, og det kom frem i den ene fokusgruppen at; «for det er jo en endring av, altså en hjelp til å endre en tankegang.» En hjelp til å endre en tankegang, betyr for meg en økt bevissthet knyttet til sin egen refleksjon over sin egen rolle i situasjoner, som vanskelig kan løsrives fra konteksten man er en del av. Veiledningskompetanse kan også bidra til at man lærer å tenke på nye måter. Det kan synliggjøres gjennom sitatet nedenfor:

Og jeg tenker at det er jo akkurat sånn veiledning som begrep. Det slår meg litt nå. Hvert fall hos meg. Har liksom tidligere da, - i starten. Det var for å løse et problem. Det skulle du bruke for å løse et problem. Hvis jeg sier det, for meg har det blitt et faglig arbeidsverktøy. Så har det jo endret seg til at det blir noe annet. Hva veiledning gjør med den faglige diskusjonen, fordi du kommer så i dybden. Det ble en veiledning om begrepet omsorg. Det gikk kjempefint. Men det ga jo et nytt syn på veiledning. I forhold til at man ikke bare trenger å bruke veiledning til å snakke om ting som er problemfylt. Man kan bruke det til faglige begreper. Fokusgruppe 1.

I diskusjon knyttet til hva det innebærer å ha veiledningskompetanse, så fortalte den ene barnehagelæreren om hvordan forståelsen av dette endret seg på et tidspunkt, fra å være en forståelse av veiledning som metode til å bevege seg mot at veiledning er et verktøy for tanken. Dette utsagnet handlet om at denne barnehagelæreren fikk et veiledningsgrunnlag som liknet på noe annet enn det barnehagelæreren var vant til og kjent med, som bidro til å utvide forståelsen av veiledning som begrep, og hva veiledning kan bidra med. Her viser barnehagelæreren til handlings- og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås, 2014), der hensikten med veiledning kan forstås som å løse et problem. Den ene deltakeren satte ord på denne spenningen ved å fortelle at *husker jeg fikk så dårlig samvittighet, for jeg følte et behov for å løsne opp til å ha en reflekterende samtale. For å gå fra den gruppeveiledningen i Handal og Lauvås.* Gjennom fortellingen fra barnehagelæreren vises det hvordan det å løsrive seg fra en bestemt forståelse kan foregå, og føre til nye forståelser. Slik jeg forstår deltakerens utsagn så handler dette om hvordan deltakeren beskriver at veiledning som begrep har endret seg fra å være konkret verktøy, som kan forstås som kunnskap om ulike metoder, teknikker, spørsmålsstillinger og modeller, til å være et faglig verktøy for både faglige kontekster, men også et verktøy for tanken, til å tenke selv (Larsen, 2017, s. 19-22). Det å vende blikket innover og kritisk granske sine egne forståelser, er sentralt i profesjonsveiledning og i barnehagen ellers, og i denne sammenhengen kan vi tolke det som at veiledningskompetansen har virket inn i barnehagelærerens egen tenkning, i form av overskridende refleksjon, og virket inn i barnehagelærerens egne forståelser.

Veiledningskompetanse er å lytte

Mye av diskusjonen, handlet om den enkeltes tenkning, som pekt på ovenfor. Sentralt i fokusgruppene, var tematikk knyttet til det å møte mennesker, og at veiledningskompetansen har bidratt til hvordan barnehagelærerne møter barn, kollegaer og foreldre i det daglige. Dette kan også tolkes som et verktøy i det å lytte. Gjennom å holde igjen egne perspektiver, tanker og kunnskaper for å gjøre plass til andres tanker, kan det tolkes som at det innebærer evne til lytting i forkant (Ulleberg og Jensen, 2017). Det å stille spørsmål, og undre seg i stedet for å finne frem til raske løsninger og svar, var gjennomgående i begge fokusgruppeintervjuene. I tillegg pekte flere på den kollektive dimensjonen, med å bringe inn flere stemmer har betydning. En deltaker i fokusgruppe to illustrerer dette gjennom sitatet;

Der alle tenker likt, tenkes det ikke særlig mye! Se det positive i ulikheter - man er på forskjellige steder, har ulike bakgrunner – det kan være nyttig, fordi man ser på ting ulikt.

Fokusgruppe 2

Dette forteller meg at barnehagelæreren har holdninger til det å bringe inn flere stemmer og elementer inn i valg som tas og vurderinger som gjøres, kan bidra til en helhetlig og begrunnet, reflektert forståelse som ligger til grunn for de valgene som tas. Det peker mot en analytisk kompetanse, som innebærer det å lese og lytte til disse elementene før valg tas.

For meg så er ikke veiledningsmetodene eller spørreteknikkene viktig, for meg. Det er hvordan skaper trygghet i rommet, hvordan du møter mennesker, den kunnskapen, holdningen til mennesker.. Kommunikasjonsformer, makt, alle de tingene her er viktigere faktisk, enn hvordan man gjennomfører en gruppeveiledning, eller hvordan man gjennomfører en individuell, eller ulike veiledningsmetoder, eller de er faktisk litt underordnet viktighet ... Fokusgruppe 1.

I fokusgruppe en, ble det uttalt at de teknikker og spørsmålstyper ikke var det viktigste, men hvordan man lager rommet og tilrettelegger for trygghet, som jeg tolker til at henger sammen med en holdning til mennesker. Den kunnskapen som kommer til uttrykk her, tolker jeg som at handler om etikk. Etikk i menneskemøter, peker tilbake på barnehagelærernes ansvar som profesjonelle barnehagelærere, som for meg innebærer en nysgjerrighet og åpenhet rettet mot mennesker, og deres forutsetninger (Larsen et.al., 2021, s. 17).

Evne til «å se an, og lese situasjoner», kan også forstås som evnen til å lytte, og kan forstås som at deltakerne inkluderer et sirkulært perspektiv i det å se an situasjoner (Ulleberg og Jensen, 2017, s.

111). Lytting synliggjøres i begge sitatene fra fokusgruppene nedenfor, der det å lytte innebærer kompetanse i og vurdere situasjoner, relasjoner og kontekster – som er en vesentlig del av tenkningen, og kan ses i sammenheng med veiledningskompetanse og barnehagelæreres beskrivelser av dømmekraften (Biesta, 2015, s. 14). Evnen til å lytte kan også innebære en evne til å se hva som trengs å endres på, i lys av Biestas (2014) tanker om formålet med handlinger som utøves i den pedagogiske praksisen (s. 158).

Så det å lese kommunikasjon og kroppsspråk og se an situasjon. Fokusgruppe 2.

Du må føle deg fram i forhold til hvem student du har. Og det er også i forhold til de ansatte. Se hva det er din ansatte trenger. Fokusgruppe 1.

En utvidet forståelse av lytting, innebærer fortolkninger av situasjoner der barnehagelærerne kritisk gransker og vurderer, før de handler, som peker på en kontekstuell kunnskap (Ulleberg og Jensen, 2017). Det å lytte kan også omhandle hvordan det å lytte til sin egen tenkning og sin egen stemme har betydning i pedagogisk arbeid. Dette perspektivet peker spesielt mot betydningen av å tenke selv, i situasjoner der man kan bli utfordret, overrasket eller der det ikke er klart hvilket handlingsrom barnehagelærerne har. Begge fokusgruppeintervjuene omhandlet diskusjoner omkring hva veiledningskompetansen har bidratt til, og det kom frem i den ene fokusgruppen at; «for det er jo en endring av, altså en hjelp til å endre en tankegang.» En hjelp til å endre en tankegang, betyr for meg å gå tilbake til egne tanker og refleksjoner, besøke de på nytt, og gjennom det kunne utvide tankene og refleksjonen på andre og nye måter, og kan på denne måten peke tilbake til Arendts tanker om å tenke på nytt (Ulla og Larsen, 2021, s. 308). Veiledningskompetanse kan tolkes som, å bidra til at man lærer å tenke på nye måter. Refleksjon som begrep, kobles her til både immanent refleksjon og transcendent refleksjon, som nevnt i kapittel 2.

Et annet perspektiv på hva det innebærer å ha veiledningskompetanse er trygghet i rollen.

Barnehagelærerens veiledningskompetanse ble beskrevet med begreper som trygghet i rollen, stille seg undrende til egen og andres praksis, tørre å stille spørsmål fra ulike perspektiver og evne til «å se». I den ene fokusgruppen omhandlet samtalen hvordan veiledningskompetansen virket inn i profesjonsrollen:

Å stå i situasjoner som er vanskelig, så synes jeg at den veiledningskompetansen har bidratt til at jeg føler meg mer robust der. Fordi at du blir mer vant til å tenke flere perspektiver. Jeg føler meg kanskje mer forberedt på å ta opp litt spørsmål som kommer litt ut av det blå. Og når du får spørsmål, så er du kanskje mer mottakelig for å få dem. At du reflekterer i stedet for å planlegge forsvar. Fokusgruppe 2

Dette utsagnet kan tolkes som at det denne barnehagelæreren har lært gjennom utdannelsen i veiledning, har nå blitt innvevd i barnehagelæreren samlede profesjonskompetanse. Samtidig kan det tolkes som at det innebærer å føle seg trygg og ha evne til å mestre uforutsette situasjoner man kan møte i barnehagen som barnehagelærer. Det er en del av det som er forventet av en profesjonell yrkesutøver (Biesta, 2014, s. 158-159), å kunne stå i komplekse situasjoner, i etiske dilemmaer eller som det kom frem her, at man reflekterer i stedet for å gå i forsvar. Gjennom å praktisere de ferdighetene de har opparbeidet seg under utdanningen, kan det tolkes som at det har bidratt til at deltakerne opplever seg selv og sin rolle i barnehagen som styrket og veiledningskompetansen har virket inn – utover selve veiledningssamtalene, slik Bjerkholt har stilt spørsmål om (2017, s. 53).

4.5.3 Hvordan bruker barnehagelærere sin veiledningskompetanse?

Dette området, er representativt for handlingsperspektivet i barnehagelærernes bruk av veiledningskompetansen. Sentralt i dette området er hvordan barnehagelærerne opplever å stå i en spenning, mellom de forventninger de opplever å ha til bruken av veiledning, versus hvordan veiledningskompetansen brukes, og knytter seg spesielt til den veiledningen som foregår i formelle og uformelle situasjoner.

Uformelle situasjoner

Deltakerne i fokusgruppe en, trakk frem føringene i rammeplanen (2017), der det står at pedagogiske ledere har et ansvar for å veilede sine medarbeidere. Gjennom diskusjoner knyttet til denne tematikken, var det spesielt samtaler omkring hva som kunne omtales som veiledning i mer uformelle settinger, der kollegaveiledning og praktisk veiledning var formuleringer som kom opp. Deltakerne i fokusgruppe en, brukte blant annet det å gi en begrunnelse for beskjeder eller pedagogiske handlinger utført av sine medarbeidere *på gulvet*, som en beskrivelse av de mer uformelle situasjonene der veiledningskompetansen brukes. Dette kan forstås som en spenning barnehagelærerne står i, om hva som defineres som veiledning, og som har betydning for hvordan deltakerne setter ord på bruken av sin kompetanse.

De fleste av oss er jo enige i at vi prøver å holde igjen råd, altså, godt vi kan, på en måte, for å komme til den type refleksjonen. Men så er det jo noe med det at når vi er i hverdagen, da, den veiledningen, den kollega-veiledningen.. Altså, hva legges da i veiledningsbegrepet i rammeplanen? Hvis det bare er de formelle veiledningene som skal kalles veiledning?

(Fokusgruppe 1)

I tillegg kom det gradvis fram i begge fokusgruppene at den uformelle veiledningen, som kan tolkes som rådgivning eller ad-hoc – samtaler, brukes oftere enn de i utgangspunktet tenkte (Bjerkholt, 2017, s. 67).

Jeg tenker at vi bruker det daglig hele tiden.. [...] .. Vi bruker det både mot barn og personal. I det uformelle veiledningen man gjør hele tiden nesten sagt. Fokusgruppe 2.

Det kan tolkes som at deltakerne ikke hadde et bevisst forhold til denne kompetansen, men at de kunnskaper og ferdigheter barnehagelærerne har opparbeidet seg, har smeltet sammen i profesjonskompetansen. Jeg vil i neste avsnitt vise videre hvordan veiledningskompetansen brukes i ledelse av pedagogisk arbeid.

Veiledningskompetansen er et verktøy i ledelse

Veiledning som et viktig verktøy i ledelse, kom frem i begge intervjuene. Som leder for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, i tillegg til at det presiseres i rammeplanen at pedagogiske ledere har ansvaret for å veilede sine medarbeidere, ligger det en forventning om at barnehagelærerne også har pedagogisk lederansvar for sine medarbeidere (KD, 2017, s. 16).

Men igjen, det er jo et verktøy. Det er et verktøy i forhold til, nevnte du kanskje fag tidligere, men et verktøy i det å være leder, og være pedagogisk leder, eller barnehagelærer i en barnehage. Så står det jo i mandatet vårt at vi skal veilede våre medarbeidere.

Fokusgruppe 1

Deltakerne viser til at veiledningskompetansen brukes til å lede deg selv og det pedagogiske arbeidet, ut fra verdigrunnlaget og barnehagens mandat (KD, 2017, s. 7), forstått som faglig ledelse. Den faglige ledelsen innebærer ledelse av seg selv og ut mot sine omgivelser. Disse omgivelsene omfatter barn, foreldre og medarbeidere. Ledelse av seg selv innebærer et reflekterende blikk innover på seg selv, og vurderinger som gjøres bør være knyttet til formålet med handlingene man utøver i virksomheten (Biesta, 2014, s. 158).

Også en makt med tanke på å forvalte mandatet. Og hvilken vei du ønsker, eller hvilken vei du velger å gå videre i det du stiller spørsmål til. I forhold til hva barnehagen skal være for barn.

Fokusgruppe 2

Her viser fokusgruppe 2 hvordan maktbegrepet kan virke aktivt inn i det å forvalte et samfunnsmandat. Både rollen som pedagogisk leder, og som praksislærer innebærer elementer av makt. Når maktbegrepet trekkes frem, forteller det meg at deltakerne er bevisste på hvordan maktbegrepet kan virke inn i beslutninger og valg som tas i den pedagogiske praksisen, men samtidig kan det tolkes som at deltakerne har et bevisst og ydmykt forhold til den makten som

ligger i det å forvalte et mandat. I denne makten ligger det også slik jeg forstår deltakerne et profesjonelt ansvar, som ligger i stillingen til deltakerne (Eik, et.al., 2020, s. 23). Et profesjonelt ansvar innebærer faglige og etiske vurderinger knyttet til den pedagogiske praksisen (Eik, et.al., 2020, s. 23). Det å stole på seg selv og de beslutningene som tas, skal være til barns beste krever en ydmyk holdning til seg selv og sine handlinger, men også til de valgene som tas i den pedagogiske praksisen. Det kan innebære kritiske refleksjoner og granskninger av handlinger som gjøres og de valgene som tas, som kan forstås som et forskende blikk (Eik et.al., 2020, s. 17, 27).

Veiledningskompetansen brukes i formelle møter

Sentralt i begge fokusgruppene, var studentveiledning. Deltakerne brukte tid på å fortelle om hvordan de brukte ulike verktøy, forstått som veiledningsmetoder, for å få studenten til å reflektere og til å snakke. I den forbindelse fortalte de mye om hvordan veiledningskompetansen kom til uttrykk, blant annet gjennom å tilpasse veiledningen til den studenten hadde foran deg, hvilken rolle veilederen (barnehagelærerne) skulle ha og så videre.

Du må jo også tilpasse veiledninger til den studenten du har foran deg.

Førsteklassestudenter kan innimellom trenge litt mer råd. Og litt mer praksisfortellinger fra meg. Ja. Eller eksempel fra meg. De trenger jo noen knagger. Fokusgruppe 1

Veiledning og veiledningskompetansen innebærer at deltakerne tør å stille andre spørsmål i faglige møter, som har til hensikt å fremme refleksjon rundt faglige problemstillinger eller faglige temaer barnehagen jobber med (Bjerkholt, 2017). Gjennom å benytte seg av de teknikker og spørsmålstillinger som deltakerne uttrykker å bruke i formelle veiledningssamtaler, brukes også disse inn i barnehagens faglige arbeid, så kan det medføre kollektiv læring. Dette kan også tolkes til at barnehagelæreren kunne, ved hjelp av sin veiledningskompetanse, få øye på og finne det handlingsrommet som krevdes, for å få andre til å tenke, og tenke på nytt om barnehagens oppdrag.

Så gjør det noe med måten vi snakker fag på. Ja.. Den refleksjonen, den dybden perspektivene, særlig perspektivene, og for meg da, refleksjon, ikke diskusjon. Fokusgruppe 1.

I den ene fokusgruppen dreiet samtalen seg om bruken av veiledningskompetansen i faglige møter, og hvordan vi kan se at veiledningskompetansen har utvidet seg til å omfatte mer, enn den enkelte barnehagelærer med veiledningskompetanse, slik Bjerkholt trekker frem (2017, s. 53).

Veiledningskompetansen hos deltakeren, kan tolkes som hadde utvidet seg til kollegiet, gjennom hvordan man samtalte rundt faglige perspektiver, og hvordan man reflekterte fremfor diskuterte på

et kollektivt nivå, og kan ses i sammenheng med det Eik et.al., peker på, som omhandler hvordan individuelle og kollektive kompetanseutviklingsformer ses i sammenheng (Eik et.al., 2020, s. 12).

Sitatet fra fokusgruppe to viser til at veiledningskompetansen blir verdsatt gjennom at de barnehagelærerne med veiledningskompetanse har fått ansvaret for å lede bua-møter (barne- og ungdomsarbeidere og assistenter), som foregår i en veiledningsform der de samles rundt et felles faglig tema og har enten veiledning på praksisfortellinger, eller refleksjonsnotat.

Når det er BUA-møte, så er det to barnehagelærere med veiledningskompetanse som har den veiledningen. Altså å bruke verktøyet, sånn som perspektivveiledning for eksempel, eller dette med refleksjon over praksisfortellinger.. Fokusgruppe 2.

Jeg og vi bruker det mye mer til formelt faglig arbeid, altså ulike møter, ulike verktøy i gruppemøter, ulike verktøy i bua-møter, i ledermøter, i pedagogmøter.. ulike møteformer som vi har da. Jeg tenker at min jobb er å bringe det faglige perspektivet fra den teorien vi holder på med, inn i refleksjonen det er jo det å komme i dybden og bruke tid og gå videre i lagene som er veiledningen. Fokusgruppe 1.

Det at de barnehagelærerne med formell veiledningskompetanse har andre oppgaver, kan tolkes som at denne kompetansen blir verdsatt og sett på som en ressurs, slik Eik et.al., peker på (2020, s. 164-165). Ved å benytte seg av den kompetansen som finnes i barnehagen og aktivt bruke denne, vil det kunne bidra til å ivareta en kontinuerlig utvikling slik både rammeplanen og Eik, et.al., peker på (KD, 2017, s. 15, Eik, et.al., 2020, s. 168).

4.6 Oppsummering av funn

I presentasjonen av funn ovenfor, har jeg trukket frem deler av datamaterialet som jeg har vurdert som et representativt bilde på det meningsinnholdet som ble skapt under fokusgruppeintervjuene. De ulike områdene har pekt tilbake på de tre forskningsspørsmålene og spørsmålet i problemstillingen, og samlet er det tenkt at disse funnene vil kunne bidra, gjennom drøftingen i neste kapittel, til å svare på min problemstilling. Om vi løfter blikket og ser på den samlede presentasjonen av funnene, ser vi at det i korte trekk omhandler bruk av barnehagelærernes veiledningskompetanse på to områder, og det er at veiledningskompetansen kan ta form som handling og den kan ta form som tenkning. Gjennom å belyse hvilken plass veiledningskompetansen har i barnehagelærernes tenkning, er det spesielt under områdene knyttet til evne til selvrefleksjon, tenkning og lytting, denne tematikken belyses. Det andre sentrale området jeg ser barnehagelærerne bruker sin kompetanse er i handling. Hva de faktisk gjør, i lys av sin

veiledningskompetanse kommer særlig til uttrykk i områdene som omhandler styrking av barnehagelærernes profesjonelle kompetanse, i formelle og uformelle situasjoner.

5 Diskusjon/drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte de hovedtemaene som er gjort rede for i delen ovenfor. Gjennom å benytte meg av tematiske perspektiver, søker jeg etter å belyse problemstillingen i samspill med teorien og den tidlige forskningen jeg har pekt på i innledningen. Hovedtemaene som ble identifisert i analysen, handlet i hovedsak om hvordan veiledningskompetansen brukes i barnehagelærernes tenkning og handling, samt en styrking av profesjonskompetansen, og skal bidra til å belyse min problemstilling. Alle perspektivene som jeg velger å diskutere, vil ha som hensikt å belyse dette spørsmålet. *Hvordan bruker barnehagelærere sin veiledningskompetanse i barnehagen?*

Følgende områder som ligger til grunn for drøftingen, er *Veiledning er et verktøy i barnehagelærernes tenkning, veiledningskompetansen er styrking av barnehagelærerens profesjonskompetanse, og veiledningskompetansen brukes i formelle og uformelle situasjoner.* Samlet, vil disse områdene søke etter å gi svar på min problemstilling.

5.1 Veiledningskompetansen er et verktøy i barnehagelærernes tenkning

Deltakernes fortellinger omhandler spenninger knyttet til veiledningsbegrepet, og de ulike forståelser av dette. Disse spenningene, kan ifølge Bjerkholt (2017, s. 119), omhandle både mangfoldet av tilnærmingene til veiledning, og kompleksiteten i begrepet. Veiledning er som pekt på i teorikapittelet, et komplekst begrep, med ulike definisjoner (Bjerkholt, 2017, s. 14).

Veiledningskompetanse er ifølge Bjerkholt (2017, s14), noe som utvikles over tid gjennom blant annet å «være veisøkere og utøve ulike former for veiledning, og gjennom det utvikles den enkeltes personlige og profesjonelle kunnskap». Det kan bidra til å utvide forståelser av hva veiledning kan være (Bjerkholt, 2017, s. 14). I det ene fokusgruppeintervjuet, kom det frem en fortelling som kan beskrive denne prosessen, gjennom å vende tankene innover, mot egne forståelser og utfordre disse. Arendts tanker om tenkning kan bidra til å belyse denne prosessen. Arendt bruker perspektivet «å tenke uten rekkverk» som et bilde på det å lytte utenfor de tradisjonelle kategoriene vi vanligvis tenker ut ifra (Mardt, 2011, s. 156). I denne sammenhengen har barnehagelæreren møtt på noe som byr på en motstand, noe hun ikke fant plass til innenfor de kategoriene hun kjente fra før, som innebar en re-tenkning og utforskning av nye forståelser. Barnehagelærerens fortelling, kan forstås som at deltakeren måtte tenke grundig gjennom sine egne forståelser og forventninger til hva veiledning kan være, i den videre prosessen. I lys av begrepene immanent og transcendent refleksjon, ble denne forståelsen barnehagelæreren hadde av begrepet veiledning satt i spill og

utfordret (Lafton et.al. 2020, s. 224). Om barnehagelæreren ikke hadde tenkt nytt om veiledning, og hva hensikten med veiledning kan være, hadde muligheten for en transendent refleksjon muligens gått tapt. Forventninger knyttet til hva veiledning skal være, kan knyttes til hva veilederen har lært gjennom utdannelsen (Lejonberg, 2019). Som Bjerkholt (2017, s. 51), peker på ligger det implisitte forventninger til hva veiledning er og hva det kan bidra til, utfra hvilken veiledningskontekst man befinner seg i. Som nevnt i teorikapittelet, er det levende tradisjoner i veiledningspraksiser i dag (Skagen, 2022), som ser ut til å prege feltet, og som indirekte virker inn i hvordan veiledning forstås og dermed hvordan veiledningskompetansen brukes av barnehagelærerne.

Det å tenke på nytt om situasjoner eller dilemmaer som oppstår i veiledningspraksiser, kan forstås som å peke tilbake til Arendts begreper om tenkning. Ulla og Larsen (2021, s. 300-301), viser til Søndena og Bjerkholt, som begge advarer mot en snever forståelse og praktisering av profesjonsveiledning – der problemer og utfordringer som kan dukke opp kan stå i fare for å bli oversett. Motsetninger, utfordringer og det komplekse, kan ha en verdi for produktiv tenkning, der tidligere antakelser utsettes for kritisk utforskning og granskning og dermed utfordres tenkningen. Deltakerne forteller om at *veiledning er en hjelp til å endre en tankegang*, som jeg tolker er gjeldende både for dem selv, og for andre. Arendt (i Ulla og Larsen, 2021, s. 306), peker på to måter å stille spørsmål til oss selv, den ene er utover gjennom å utfordre det vi vanligvis gjør, det som vi tar for gitt og det som er gjeldende. Innover, handler om å utfordre forståelser av egne handlinger og oppfattelser. Tenkning i denne forbindelsen viser da til en indre dialog – en samtale med oss selv, eller som Arendt sier det; det å «gå hjem». Tenkning er en aktiv handling, og denne tenkningen kan oppstå i situasjoner profesjonsutøvere står i, slik som barnehagelæreren forteller. Situasjoner som kan utfordre eller som innbyr til vurdering av handlingsalternativer. Denne tenkningen kan invitere inn flere perspektiver som kan bidra til å belyse verden i et større bilde. Dette kobler Arendt til frigjøring (Svenneby, 2011, s. 193). Frigjøring begynner når vi oppdager at vi kan tenke og handle på tvers av det vi har lært, og at dette er noe vi må gjøre, både for å få selvinnsikt og for å kunne bli ansvarlige for egne handlinger (Svenneby, 2011, s. 193). I analysen delte barnehagelærerne flere tanker om tenkning. Blant annet at veiledning er et godt verktøy for selvutvikling, og i det å lære om seg selv. I dette ligger det slik jeg forstår det, å vende blikket innover til tanken og den indre dialogen med deg selv. Gjennom å kritisk granske innover, kan deltakere oppdage handlingsmønstre, ulike affekter, og identifisere situasjoner som de ikke umiddelbart forstår. Ved å ta i bruk veiledningskompetansen på denne måten, fordrer det at tenkning har en verdi for deltakerne. Det kan tenkes at verdien av å kunne tenke, knyttes til den delen av barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag som omhandler profesjonelt skjønn (Smeby og

Mausethagen, 2017, s. 15). Det profesjonelle skjønnet er i stadig utvikling, og kan ses i sammenheng med Arendt, som bruker formuleringen, en reflekterende dømmekraft (i Mahrtdt, 2011, s. 256). En reflekterende dømmekraft, peker ifølge Arendt mot en mental frihet, som innebærer en vekselvirkning mellom å spørre og lytte til de forståelsene vi har, og utfordre disse, og er en aktiv handling (Mahrtdt, 2011, s. 256). Gjennom anerkjennelse av tankene som en reflekterende dømmekraft kan det å tenke få en verdi, slik deltakerne peker på i fokusgruppeintervjuene.

Mennesket er i besittelse av tenkeevnen som kan gi det frihet til å tolke fortiden og forme fremtiden (Svenneby, 2011, s. 193). Verden fremstår i et perspektiv, ifølge Arendt, og profesjonsutøverne viser gjennom deres refleksjoner hvordan veiledningskompetansen har bidratt til å utvide synet på verden, og gjennom det frigjøres fra en fasitkultur, eller som deltakerne formulerte det *en hjelp for å ha fasitallergi*, slik det kom frem i den ene fokusgruppen. Larsen, et.al., skriver om refleksjon; «refleksjon kan betraktes som en kontekstbundet og autonom prosess og kan neppe tilrettelegges for som en prosess med et på forhånd definert svar eller en fasit» (Larsen et.al., 2021, s. 15). I lys av dette perspektivet på refleksjon, så peker deltakernes beskrivelser mot, at refleksjon og tenkningen har verdi og kraft i profesjonssammenheng. Det å frigjøre seg fra en fasitkultur kan forstås som peker tilbake til barnehagelærernes profesjonelle ansvar, og skal vi se mot Biesta (2014, s. 163), så kan det forstås som at det indirekte ligger en forventning om pedagogisk klokskap, i det profesjonelle ansvaret og profesjonell yrkesutøvelse. For å vende tilbake til deltakernes refleksjoner knyttet til en hjelp for å ha fasitallergi, så kan det i lys av de perspektivene over, sies at det å tenke selv, har verdi i profesjonelt arbeid. Arendt advarer oss mot det motsatte, tankeløsheten, som kan medføre i denne sammenhengen fører til at profesjonsutøverne innordner seg til ulike fasitkulturer, der tenkningen ikke har noen verdi, og profesjonsutøverne slipper å tenke (Arendt, 2000, s. 297).

Så, hva betyr egentlig dette? Ut fra min opplevelse av deltakerens fortelling, forteller det meg at veiledningsutdannelsen og den kompetansen som opparbeides handler i stor grad om evne til refleksjon og til å tenke på nytt. Gjennom stadige øvelser og trening i ulike veiledningssituasjoner, kombinert med en slags «metatenkning» eller «metarefleksjon» (Ulleberg og Jensen 2017, s 76, Bjerkholt, 2017, s. 99), så ser det ut til at barnehagelærerne opparbeider seg en evne til å se forbi det først sette, og tenke på nytt om sin egen tenkning og sine egne forståelser, og dermed hvilke handlingsalternativer som er mulige. Barnehagelærerne i den ene fokusgruppen forteller om at *fra å se på veiledning som problemløsning, så har det jo endret seg til å bli noe annet*. Forstått som at denne barnehagelæreren hadde en forståelse om at veiledning brukes til å løse problemer, jf.

problemrettet veiledning (Handal og Lauvås i Bjerkholt, 2017, s. 149), så har denne forståelsen endret seg til å omfatte flere tilnærminger til veiledning, gjennom å tenke på nytt om sin egen tenkning og sin egen forståelse. Ulike tilnærminger til veiledning kan omfatte systemisk tenkning, betydningen av konteksten veiledningen foregår i, eller som en mer mesterlæretilnærming, der veilederrollen kan innta en mer mentorrolle (Bjerkholt, 2017, s. 149-158). En mentorrolle handler i korte trekk om at profesjonsutøveren fremstår som en ekspert og rollemodell for veisøkeren (Bjerkholt, 2017, s. 156).

Betydningen av lytting i pedagogisk praksis

Som analysen viser, var et vesentlig tema i fokusgruppene, lytting. Om lytting skriver Ulleberg og Jensen (2017, s. 109-113), at gjennom å lytte til hverandre, til det som ikke sies, til det man ser og til det som gir mening, så kan vi forstå noe av hvordan den andre ser og forstår verden. Lytting kobles derfor sterkt til refleksjonsbegrepet og tenkingen hos barnehagelærerne. Tematikk knyttet til lytting, innebærer både det å lytte innover, til sine egne stemmer, og til å lytte utover var også noe deltakerne brukte veiledningskompetansen til. Ulleberg og Jensen (2017, s. 121) fremhever en frihet som kan tas i bruk og skape rom for både ytre og indre dialoger. Denne lyttingen kan dukke opp når det er noe som yter motstand, som noe du ikke forstår og kan bidra til overskridende eller kraftfull refleksjon (Lafton et.al., 2022, s. 225). Lytting, omhandler etiske betraktninger, og dermed hvordan man møter og forstår andre mennesker (Larsen og Ulla, 2021, s. 307). Ulleberg og Jensen (2017, s. 109), trekker frem at det å lytte til andre betyr å forstå mer av hvordan den andre forstår verden, som er sentrale perspektiver i systemisk tenkning. I det systemiske perspektivet, er lytting helt sentralt for å kunne fortolke, vurdere og skape mening. I teorikapittelet trakk jeg frem hvordan det systemiske perspektivet forstår kommunikasjon sirkulært (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 62). Når man forstår og har veiledningskompetanse, så kan det innebære at deltakerne leser kommunikasjon sirkulært, som den ene fokusgruppen viser; *Så det å lese kommunikasjon og kroppsspråk og se an situasjon*. Dette kan omhandle å lytte til mennesker på det analoge nivået, deres kroppsspråk, toneleie og i hvilken retning blikket går, og fortolke denne kommunikasjonen for å skape mening i denne overleveringen. Denne lyttingen bidrar til barnehagelærernes handlingsrom, slik jeg ser det.

Gjennom å lytte til kommunikasjon som nevnt ovenfor, vil ikke det være tilstrekkelig skal vi følge Arendt (I Larsen og Ulla, 2021, s. 308). Det krever en stopp-og-tenk, en samtale med oss selv, som kan forstås som å lytte innover. Om det å lytte innover, sier Ulleberg og Jensen (2017, s. 121), handler om å skape rom for indre dialoger. Det handler om å lytte til hva som vekkes i live i oss når vi enten lytter til andre, eller når vi lytter til de følelser, kunnskaper, verdier, erfaringer og lignende

som vekkes i oss (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 121). I analysen delte deltakerne sine refleksjoner knyttet til hvordan de etter å ha lyttet utover, vendte lyttingen innover, en stopp-og-tenk-handling, før de handlet. Deltakerne i fokusgruppene samtalte omkring hvordan veiledningskompetansen virket inn i deres vurderinger, som betydningen av hvordan de kan skape trygghet i et rom, og trakk frem den kunnskapen som ligger til grunn for deres holdning til mennesker, som betydningsfull.

Gjennom veiledningskompetansen til deltakerne vokser det frem et etisk ansvar, ovenfor andre mennesker, relasjoner og det deltakerne er sammen om, og vises i utsagnet her (Larsen og Ulla, 2021, s. 307). *Der alle tenker likt, tenkes det ikke særlig mye, men å se det positive i ulikheter - man er på forskjellige steder, har ulike bakgrunner – det kan være nyttig, fordi man ser på ting ulikt.* (fokusgruppe to). Det å etterspørre andres perspektiver eller meninger, viser deltakerne gjennom å invitere flere stemmer inn i vurderinger eller valg som skal tas, og gjennom det kan Arendts tanker om pluralitet og det å starte noe nytt, kobles på. For Arendt var det sentralt å lære og tenke sammen med andre, og pluralitet omhandler en kollektiv dimensjon, som forstås som tenkning og lytting rettet utover, og innebærer å forholde oss lyttende til andres tenkning (Ulla og Larsen, 2021, s. 308). En deltaker i fokusgruppene forteller; *For jeg tror at de prosessene som, hvor du føler at du får økt kunnskap da, eller lærdom om hverandre, det er de kollektive prosessene.*

Arendts poeng er at «når noe trer frem og oppfattes slik både av andre og av oss selv, betyr i menneskets verden at det får virkelighet» (Arendt, 1996, s. 63). Funnene viser at barnehagelærerne fremmer en slik kollektiv dimensjon, der det å tenke og lære sammen med - og av hverandre får betydning, samtidig som det virker inn i nye forståelser. Gjennom å bringe noe nytt inn i verden, som deles av mennesker kan individenes egenskaper bli synlige for oss (Auestad, 2011, s. 82). Sitataet ovenfor peker mot å lære hverandre å kjenne, gjennom å bringe noe nytt inn i verden, slik Arendt viser til. Det er først gjennom å dele tanker vi kan virkelig bli kjent og gjennom det, finne ut av hverandres forståelser og syn på den felles verden vi lever i, slik barnehagelærerne viser til ovenfor. I profesjonssammenheng, så handler dette om at det ikke er tilstrekkelig med en indre individuell dialog, men det kreves handling, gjennom tale, og at våre indre dialoger utfordres ved å dele den med andre (Larsen og Ulla, 2021, s. 308). Det er i tråd med det Sollesnes et.al. (2023, s. 74) fant i sine studier, at i lys av systemisk tenkning, ses ulikheter på som en ressurs.

Verden er ifølge Arendt, et rom som fremtrer mellom mennesker, og det som ligger mellom mennesker og det mennesker har som inter-est (Auestad, 2011, s. 82). Etter mitt skjønn så forstår jeg det som inter, som i intersubjektivitet, og kan forstås som det vi har felles. Bjerkholt peker på at innholdet i profesjonsveiledning dreier seg om den intersubjektive og kollektive profesjonsutøvelsen (2017, s. 105), som kan bidra til å belyse dette perspektivet. For eksempel som

mennesker ansatt i barnehage, så finnes det et intersubjektivt perspektiv, på det at vi er alle mennesker, med våre egne erfaringer, kunnskaper og tanker, som kan være ganske ulike, men allikevel har vi det felles at vi har et felles ansvar for å utføre pedagogisk arbeid. I analysen kom det frem hvordan barnehagelærerne etterspør sine kollegaers innspill og tanker som omhandler pedagogisk arbeid. Barnehagelærere, som er kvalifisert for å forvalte barnehagens mandat (KD, 2017), ligger det et ansvar for å sørge for at resten av personalet får en felles forståelse av dette oppdraget (Eik, et.al., 2020, s. 136), For å kunne bidra til at personalet får en felles forståelse for barnehagens oppdrag, er det vesentlig å fremme tanker og refleksjon hos dine kollegaer, og slik kan pluralitetens betydning synliggjøres (Ulla og Larsen, 2021, s. 307).

Veiledningskompetansen brukes for å fremme refleksjon

Et annet sentralt perspektiv på hvordan barnehagelærerne bruker sin veiledningskompetanse, er verdien av å få andre til å reflektere. I teorikapitlet, trakk jeg frem ulike perspektiver på refleksjonsbegrepet, som kan være relevant å diskutere i lys av funnene i kapittel fire. Refleksjon og kritisk tenkning er sentralt i profesjonsveiledning, skriver Bjerkholt (2017, s. 174).

Refleksjon kan være både immanent og transcendent, eller kraftfull, om vi følger Lafton et.al., 2022, s. 224). Disse perspektivene på refleksjon som kan finne sted i veiledningslignende samtaler, får en betydning, når deltakerne diskuterer refleksjonsbegrepet og hvor vesentlig det er å fremme refleksjon. Bærer disse samtalerne preg av det immanente, så er det bevaring av tradisjonstenkning som finner sted, og det vil ikke føre til nye oppdagelser (Lafton et.al., 2022, s. 224). Transcendent, eller overskridende refleksjon handler i større grad om å vende tanken mot tanken og tenke på nytt om det som er tenkt, og da åpner det for nye forståelsesmåter og handlingsrom (Søndenå i Bjerkholt, 2017, s. 177). Videre peker Søndenå på at den refleksjonen som finner sted i veiledningsavtaler, bærer preg av den immanente refleksjonen. For å kunne kalle en refleksjon for overskridende innebærer det et sentralt element, og det er å stille seg undrende til tematikk og måter å tenke på i veiledningen (Søndenå i Bjerkholt, 2017, s. 178). Bjerkholt fremhever betydningen av at den refleksjon som finner sted i profesjonsveiledning, bør omfatte overskridende refleksjon (Søndenå i Bjerkholt, 2017, s. 180), der etiske perspektiver og kritisk tenkning, inkluderes.

Så for å vende tilbake til tematikken her, så peker deltakerne på at veiledningskompetansen brukes for å fremme refleksjon. Begge fokusgruppene brukte formuleringen *verktøy*, om hva veiledningskompetansen brukes til, deltakerne satte ord på tematikken på denne måten *For å hjelpe andre til å se og forstå verden på nye måter*. Verktøymetaforen kan forstås som noe deltakerne kan ta i bruk i situasjoner som krever hjelp av verktøyet. Begrepet verktøy i veiledningssammenheng

kan handle om ulike veiledningsmetoder, ulike spørreteknikker, perspektivering og liknende. Den ene fokusgruppen snakket om en verktøykasse, og betydningen av å ha flere verktøy oppi denne verktøykassa som kunne få mennesker til å blant annet reflektere *Og det handler jo mer om å få flere metoder opp i den verktøykassa, for å få mennesker til å reflektere, og snakke, og se, og tenke..* Det å inneha verktøy er derimot ikke ensbetydende at man får til at andre reflekterer. Larsen og Ulla (2021, s. 48-49), peker på at de spørsmålene som stilles i håp om å få til refleksjon, kan oppleves som noe annet for den som blir spurt. I tillegg kan de spørsmålene som stilles, som bidrar til at den andre reflekterer, ikke nødvendigvis bidrar til den overskridende refleksjonen, som blant andre Søndena peker på (i Larsen og Ulla, 2021, s. 300). Refleksjon over handling, peker Eik et.al. (2020, s. 37), på som et verktøy for å identifisere og håndtere ulike handlingsmønstre, som kan bidra til at personalet handler i tråd med barnehagens mandat (KD, 2017). Verktøy som etterspørres i denne verktøykassa deltakerne snakker om, formuleres som flere metoder som kan få andre til å tenke og reflektere, uttale seg og se. Sollesnes et.al. (2023, s. 74, 81), peker på at tenkning fra systemisk veiledning kan være et hensiktsmessig verktøy, blant annet gjennom bruk av sirkulære spørsmål som kan føre til perspektivutvidelse. Barnehagelæreren snakker også om å ha flere verktøy tilgjengelig slik at veiledningen kan tilpasses den personen man står ovenfor, som å ha noen flere *veiledningsmetoder* tilgjengelig og kunne noe om hva som kan gi litt *refleksjon*.

Veiledningsmetoder, kan være ulike veiledningsmodeller eller teknikker, som barnehagelærerne refererer til. Deltakerne nevner selv verktøy som *perspektivveiledning eller refleksjon over praksisfortellinger*. Ulla og Larsen (2021, s. 300), betegner slike modeller og teknikker som en oppskrift eller en manual for praksis, og fremhever at det er et problematisk perspektiv.

Problematisk, fordi det kan bidra til den kompleksiteten som preger veiledningspraksiser, blir forenklet (Ulla og Larsen, 2021, s. 301). Det innebærer en aksept for at det kan oppstå situasjoner der mennesker kan møte utfordringer som ikke kan løses med det første, og der en bestemt teknikk eller modell ikke «virker», så fordrer det at barnehagelærerne må tenke selv (Ulla og Larsen, 2021, s. 306). Slike perspektiver på det å ukritisk anvende teknikker og modeller, uten å inkludere tenkningen, kan bidra til å sette begrensinger for bruken av deltakernes veiledningskompetanse. Men, utfra deltakernes fortellinger, kommer det fram hvordan de tilpasser disse verktøyene, til den konteksten de befinner seg i.

Hvilken type refleksjon deltakerne opplevde å fremme viser den ene fokusgruppen til *Hva veiledning gjør med den faglige refleksjonen. Fordi du kommer så i dybden*. Denne type refleksjon kan tolkes som en dyptenkning, slik Søndena (i Lafton et.al., 2023) peker på. En dyptenkning er ifølge Lafton et.al., ikke kraftfull eller overskridende, men at man tenker innenfor de tradisjonelle

kategoriene som er kjente fra før. Deltakerne anvendte ulike perspektiver på refleksjonsbegrepet, som over her er det faglig refleksjon deltakeren viser til. Faglig refleksjon kan eksempelvis være knyttet til veiledning på faglige begreper, som har til hensikt å bringe frem flere perspektiver og forståelser på begrepet, som kan bidra til et styrket fagspråk i kollegiet. Eik, et.al., (2020, s. 73), viser til at det «å bruke fagspråk handler om å tematisere og drøfte viktige problemstillinger, ut fra et faglig grunnlag». Eller det kan handle om å koble sammen teori og praksis, som refleksjon over handling, slik Eik et.al., 2020, s. 37) trekker frem.

Et annet perspektiv på refleksjon i veiledning som informantene forteller om, er vurderinger knyttet til veilederrollen og betydningen av å vente og å bruke tid. Først er det tematikk knyttet til tid, og komme videre i lagene som verdsettes av deltakerne. *det er jo det å komme i dybden og bruke tid og gå videre i lagene som er veiledningen.* Det å bruke tid og gå videre i lagene kan forstås som at barnehagelærerne legger vekt på det prosessuelle i veiledningen, og viser i sitatet over, hvordan de viser tillit til prosessene som kan skje i veiledning. Som å gi tenkning en verdi. Larsen og Ulla (2021, s. 29), viser til veiledningssamtaler der tillit undersøkes, og der tid forstås som et vesentlig moment. Tid kan også være et av verktøyene som deltakerne ønsket å ha i sin verktøykasse, for å fremme refleksjon. Larsen og Ulla, undersøker hvordan stillheten som et verktøy, eller virkemiddel i veiledning, virker inn og kan bidra til andre tanker og refleksjoner. Deltakerne forteller også at *De fleste av oss er jo enige i at vi prøver å holde igjen råd, så godt vi kan, på en måte, for å komme til den type refleksjonen.* Her problematiserer informantene en annen side ved ideer om refleksjon i veiledning, at råd forstyrrer refleksjonsprosesser og er noe som skal spares til slutt. I det kan det ligge en forventning fra barnehagelærerne om at de ønsker å fremme en annen type refleksjon, som kan bære preg av overskridende eller kraftfull refleksjon (Lafton, et.al., 2022, s. 225). Disse perspektivene på refleksjon er de som fører til noe nytt, og som kan medføre økt handlingsrom slik Lafton et.al. peker på (2022, s. 225).

Denne delen avrundes med å trekke noen linjer til omfanget av refleksjonsperspektiver som kom frem i intervjuene, som peker mot antakelser om at refleksjon og tenkning, både vektlegges og gis verdi, når barnehagelærerne diskuterer bruken av sin veiledningskompetanse.

5.2 Veiledningskompetansen er en styrking av barnehagelærernes profesjonskompetanse

Den profesjonslæringen som skjer i arbeidslivet, skjer i de kollegiale settingene hvor arbeidet utføres, peker Caspersen et.al. (2017, s. 121) på. Profesjonslæring kan blant annet skje gjennom å sette seg inn i en sak, at man innlemmer kollegaer i problemløsning eller at man i forbindelse med å

få nye oppgaver, krever en annen kunnskap eller ferdighet (Caspersen et.al., 2017, s. 121). Videre viser de til at den avgjørende faktoren for at det skal skje profesjonslæring, er å synliggjøre de refleksive prosessene som finner sted i både formelle og uformelle situasjoner (Caspersen et.al., 2017, s. 127). Refleksive prosesser, kan forstås som refleksjon over praksisen, både i og over praksis slik Moxnes, viser til (2016, s. 3). En problematisering av begrepet refleksjon kan bidra til å gi innsikt i kompleksiteten i begrepet, samt en undersøkende tilnærming til bruken av refleksjon, slik jeg har vist ovenfor. Refleksive prosesser, kobles til profesjonslæring, og jeg vil nå diskutere denne profesjonslæringen i lys av Biesta (2014, 2015).

I følge Biesta (2015, s. 12) så er utøvelse av skjønn en vesentlig del av profesjonsutøvelsen. Dette kan også kobles også til opplevelsen av autonomi, som er et viktig kjennetegn for profesjonsutøverne. Autonomi, knyttes også sterkt til selvstendig tenkning, som innebærer elementer av kunnskaper og kompetanse i deres utøvelse av profesjonelt skjønn (Smeby og Mausethagen, 2017, s. 12). Opplevelsen av autonomi, kan kobles til Biestas begrep om dømmekraft (Biesta, 2015, s. 12). Dømmekraft, er for Biesta kloke og moralske vurderinger av hva som er det riktige å gjøre i ulike situasjoner, og kan utfra resonnementet ovenfor kobles til handlingsdimensjonen *praxis* (Biesta, 2015, s. 15). Metakommunikasjon er et velkjent begrep fra veiledningslitteraturen, men den er orientert mot de ulike deltakerne som er involvert i noe, mens en metarefleksjon forstår jeg som at vender seg mer innover, mot profesjonsutøverens blick på, og samtale med seg selv (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 74, 121). En metarefleksjon ser jeg på som et bilde på det å sette søkelyset mot sin egen rolle og dens betydning for handlingsrommet, som eksempelvis utøvelse av skjønn og begrunnelser for disse. Samtidig, kan det å metareflektere ses i sammenheng med begrepet metakommunikasjon og kritisk selvrefleksjon (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 74). Kritisk selvrefleksjon skriver Lafton et.al., (2022, s. 225), er «en refleksjon er kritisk når forståelsen byr på ny innsikt i nye muligheter, og vår evne til å ta valg ut fra disse». Kritisk refleksjon er da et perspektiv på refleksjon som vi kan kjenne igjen i Biestas beskrivelser om hvordan dømmekraften kommer til uttrykk i pedagogiske handlinger (Biesta, 2014, s. 165).

Slik deltakerne forstår og slik det kommer frem i analysene (se kap.4), har veiledning en hensikt, og det innebærer blant annet, utvikling gjennom oppøving av deres evne til refleksjon. Deltakerne pekte på at veiledningsutdannelsen har bidratt til *endring i egen bevissthet* og *hjelp til å endre en tankegang*, som en av deltakerne sier. Bjerkholt peker på verdien av at veilederen stadig utvikler seg og sin kompetanse, ved å stadig praktisere veiledning, være veisøker og trene på å stille spørsmål (2017, s. 107) Gjennom å praktisere veiledning, å øve seg på å tenke ulike perspektiver, se

seg selv som en del av situasjoner, samt refleksjon over disse elementene, kan det tolkes som at barnehagelærerne har utviklet en evne til å «metareflektere», slik som nevnt ovenfor. Deltakerne forteller om at veiledning kan starte med noe man lurer på, eller undres over. Gjennom å undre seg, ved å anvende perspektiver og dvele over en sak over tid, kan det medføre at personene i en veiledningssamtale kan oppdage noe nytt, eller som kan være et perspektiv på det å metareflektere. Undring omhandler kreativ tenkning og frihet, som kan inspirere til nye ideer. I tillegg kan veiledning som tar utgangspunkt i undring, ikke kreve umiddelbare svar, som betyr at man kan dvele og tenke og reflektere, uten rekkverk (Arendt i Svenneby, 2011). En undersøkende tilnærming til veiledning, som kan starte med en undring, kan bidra til en annen type læring enn i andre typer veiledninger, ifølge Bjerkholt (2017, s. 184). En av fokusgruppene diskuterte dette, i lys av hva veiledningskompetansen innebærer, og det å være mer undrende, og oppfordre andre til å være mer undrende, viser at undringsperspektivet virker inn i deltakernes profesjonsutøvelser. Det å ikke alltid vite, å stå i det usikre, kan også ha verdi i veiledningspraksiser, peker Søndena på (I Larsen og Ulla, 2021, s. 274. Lafton et.al., skriver at ved å løsrive seg fra behovet for å ha rett, kan en svart-hvitt-tenkning utfordres, som de mener er tilfelle innenfor pedagogikk (Lafton et.al., 2022, s. 231). Denne undringen som deltakerne trakk frem, kan også forstås som en motvekt til fasitkulturer, eller en hjelp for fasitallergi, slik deltakerne formulerte det. Biesta (204, s. 159), bruker begrepet pedagogisk dømmekraft, som argument for utøvelse av profesjonelt arbeid. Blant annet trekker han fram perspektivet om evidensbaserte profesjoner, som en fasitkultur kan sammenliknes med, ikke kan baseres på programmer eller ideer om at en spesiell måte å utføre pedagogisk arbeid på, er det som «virker». For det innebærer et fravær av den pedagogiske dømmekraftens rolle (Biesta, 2014, s. 160). For å kunne oppøve seg evne til å bli pedagogisk klok, som er innholdet i den pedagogiske dømmekraften, hevder Biesta at profesjonsutøverne må øve seg på å foreta flest mulige pedagogiske vurderinger, i ulike pedagogiske situasjoner (Biesta, 2014, s. 164). For å få til dette, mener Biesta at vi må snakke sammen, om de handlingene og vurderingene som gjøres, for å finne ut hvilke vurderinger som ligger til grunn for handlingene (Biesta, 2014, s. 165). Deltakerne viser hvordan det å bruke veiledningsverktøy i å angripe tematikk knyttet til noe man lurer på eller undres over, og som kan bidra til å få øye på flere muligheter. Dette er i tråd med Lafton et.al. (2022, s. 224), som trekker frem perspektivene på refleksjon, og den immanente refleksjonen som fremheves som fremtredende i hvordan refleksjon oppfattes og brukes. Slik jeg forstår dette, må refleksjonsbegrepet og de forståelsene og tradisjonene vi vanligvis tenker ut ifra, utfordres for å ikke tilpasse den pedagogiske praksisen til en fasitkultur, og da kan, som deltakerne forteller, felles undring være et verktøy.

I dette perspektivet, som diskuterer perspektiver på barnehagelærernes videre profesjonsutvikling, eller profesjonslæring, knyttes metarefleksjonen til utøvelse av skjønn. Slik jeg forstår og tolker dette, handler det om hvordan tenkningen og refleksjonen har endret seg til å omfatte noe mer enn det man først antar. Når evne til refleksjon er en betydelig del av barnehagelærerens profesjonskompetanse, slik det kom frem i intervjuene, kan veiledningskompetansen innebære videre profesjonslæring for barnehagelærerne (Caspersen, et.al., 2017, s. 121).

5.3 Veiledningskompetansen brukes i formelle og uformelle situasjoner

Hva som kunne betegnes som veiledning av deltakerne, var de formelle samtale, skjermte fra praksisen. De uformelle veiledningene, eller lærende dialogene slik Bjerkholt (2017, s. 67), benevner disse, ble ikke med det første, betegnet som veiledning av deltakerne. Veiledning har til hensikt å fremme tenkning og refleksjon, ifølge veiledningslitteraturen (Bjerkholt, 2017, Ulleberg og Jensen, 2017, Larsen et.al., 2021). Bjerkholt (2017, s. 137), skriver om pedagogisk veiledning, og peker på den nasjonale satsingen på utdanning i veiledning, som årsak til at handling – og refleksjonsmodellen har den posisjonen den har i veiledningspraksiser (Bjerkholt, 2017, s. 138). I lys av denne tematikken, forteller en av barnehagelærerne, om opplevelsen av å gjøre noe galt, når hen hadde et behov for å løse opp i den dominerende modellen som nevnt ovenfor, og heller ha en reflekterende samtale. Dette kan tolkes til at deltakerne opplever en spenning, nyttet til både de forventninger til veiledning som fremmes i utdanning, (Lejonberg, 2019), samt hvordan tradisjoner ser ut til å prege feltet (Skagen, 2021). I den ene fokusgruppen beskrev en av deltakerne hvor vanskelig hun syntes det var å gå utenfor «oppskriften», slik hun hadde lært i utdanningen, men ved å anvende veiledningskompetansen som refleksjonsverktøy, i å utfordre sine egne forståelser av veiledning, fikk hun en ny forståelse av hvordan veiledningskompetansen kan brukes. Det å sette sine egne forståelser på spill, slik jeg opplever barnehagelæreren har gjort her, peker mot Gadamer's filosofiske hermeneutikk, som en beskrivelse på hva det innebærer å forstå noe og dermed kunne forstå noe på nye måter (Gadamer, 2012, s. 132). Refleksjonsbegrepet blir her satt i spill hos barnehagelæreren, og begrepet kan gjennom disse beskrivelsene, bidra til en økt forståelse av refleksjonsprosesser som kan finne sted når utforskning av ulike forståelser blir gjort til gjenstand for granskning (Bjerkholt, 2017, s. 179). Et annet perspektiv på deltakerens fortelling, kan tolkes som at de refleksjonsprosesser som deltakeren forteller om foregikk som en analytisk undersøkende tilnærming til sin egen veiledningspraksis – et forskende blikk, slik Bjerkholt viser til (Bjerkholt, 2017, s. 179). Frigjøring, er et annet perspektiv hos Biesta (2014, s. 197), som kan bidra til å belyse denne tematikken. Frigjøring i lys av deltakerens fortelling kan omhandle det å løsrive seg fra en bestemt forståelse, kan bidra til en opplevelse av frigjøring. En bestemt forståelse kan oppleves som

en hindring og at man føler seg bundet til den. Gjennom å benytte begrepet frigjøring – kan det bidra til at den makten denne ene forståelsen har hatt hos barnehagelæreren, nå er brutt (Biesta, 2014, s. 107). Frigjøringsbegrepet hos Biesta, kan her i denne sammenhengen kobles til autonomi, og det å tenke selv. Frigjøring og autonomi, kan da ses på som elementer i tematikken knyttet til betydningen av å tenke selv.

Veiledningskompetansen er et verktøy i barnehagelærernes handlingsrom

Biesta (2014, s. 158), peker på at det ikke er tilstrekkelig å ha kompetanse for å utøve god profesjonsutøvelse, da må man inneha evne til profesjonelt skjønn, eller dømmekraft. Biesta peker på de tre dimensjonene ved utdanning som innebærer kvalifisering, subjektivering og sosialisering (Biesta, 2014, s. 156). I lys av disse dimensjonene, så kan det se ut til at deltakerne har elementer av disse dimensjonene i sine kunnskapsgrunnlag. Gilje (2017, s. 25), viser til de aristoteliske perspektivene på ulike kunnskapsformer og hvilket handlingsrom de kommer til uttrykk i. Deltakernes tanker og beskrivelser av hva det innebærer å ha veiledningskompetanse kan forstås på flere måter, men utsagnet om verktøykassa, der deltakerne snakket om å ha flere metoder i denne verktøykassa, for å få andre til å reflektere, se, snakke og tenke, kan være en beskrivelse av kunnskaper og ferdigheter i deres veiledningskompetanse. De ulike verktøyene som befinner seg i verktøykassa hos deltakerne handler om at deltakerne tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter om veiledning, både som metode og verktøy, og kan ut fra dette, tolkes som kognitive verktøy (Gilje, 2017, s. 25). Disse kunnskapene var formulert av deltakerne som verktøy, blant annet for å fremme refleksjon, og det kan tolkes som deltakerne hadde et bevisst forhold til disse kunnskapene og ferdighetene. Deltakernes verktøy som de har tilegnet seg gjennom utdanning og praktisering i yrket, tolker jeg som var lett tilgjengelig for deltakerne (Gilje, 2017, s. 25). Om vi følger Biesta (2014, s. 156), så kan det tolkes som disse kunnskapene og ferdighetene er elementer i kvalifiseringsdimensjonen (Biesta, 2014, s. 156). Det er derimot ikke tilstrekkelig å tilegne seg disse kvalifikasjonene mener Biesta, for da trenger man også sosialisering og subjektivering. Sosialisering handler om hvordan man innlemmes i de eksisterende kontekster, som i denne sammenheng retter seg mot barnehageprofesjonen og profesjonens kunnskapsgrunnlag, dens tradisjoner og deltakernes og forståelse og praktisering av pedagogisk arbeid (Ulleberg og Jensen, 2017, s. 72-74). Subjektiveringen handler om ifølge Biesta, hvordan man kan eksistere utenfor denne konteksten, og knytter denne dimensjonen til frihet (Biesta, 2014, s. 156-157). Denne friheten betyr for meg i denne sammenhengen, å tørre å tenke selv. Overført til barnehagelærernes refleksjoner om bruken av sin veiledningskompetanse, så handler dette om hvordan barnehagelærerne anvender det de har lært, og kan formuleres som en praktisk syntese av de ulike

dimensjonene (Grimen, 2008). Biesta (2014, s. 157), fremhever at de ulike dimensjonene kan havne i konflikt med hverandre. Om barnehagelærerne forstår kvalifiseringsdimensjonen som viktig å være tro til, så kan det få konsekvenser for hvordan deltakerne praktisk utøver sin kompetanse. Ser vi på den spenningen som deltakerne uttrykte at de står i, så kan det tolkes som at kvalifiseringsdimensjonen har stor plass i deltakernes kunnskapsgrunnlag (Biesta, 2014, s. 156). Gjennom deres granskninger om hvordan de bruker veiledningskompetansen kom det frem at en av deltakerne opplevde at veiledningsbegrepet ble misbrukt, og at ikke alt som andre definerte som veiledning var egentlig veiledning i ordets rette forstand, slik utdanningen hadde lært dem. I den ene fokusgruppen problematiserte de veiledningsbegrepet; *Jeg synes veiledningsordet blir misbrukt litt – også er det en vid term på hva veiledning er. Men, at det hvert fall er elementer av veiledning i seg.* Denne formuleringen kan peke tilbake til Biestas poeng om at de ulike dimensjonene kan komme i konflikt med hverandre (2014, s. 156), og at deltakernes forståelse av veiledningsbegrepet knyttes til *techne* dimensjonen (Gilje, 2017, s. 22). Dette kan ses i sammenheng med, funnene fra analysen, der barnehagelærerne beskrev deres veiledningskompetanse som litt usynlig, og at den var tatt for gitt, særlig i hvordan den kom til uttrykk i uformelle situasjoner. Om vi ser til Gadammers perspektiv på hvordan forståelse skjer, så kan vi anta at deltakerne, gjennom kritisk refleksjon innover, kombineres med konteksten som det store bildet, er dette også et eksempel på forståelsens bevegelser. Gjennom å sette sine forforståelser og dermed forståelseshorisont på spill, kan det medføre nye forståelser, en horisontsammensmelting (Gadamer, 2012, s. 415. Dette krever en viss type kunnskap som finnes i forforståelsen, som er et resultat av de kunnskaper, erfaringer og ferdigheter deltakerne har opparbeidet seg. Disse elementene i deltakernes forståelseshorisont, settes så på spill, og som Gadamer sier, «forståelse er alltid en prosess hvor angivelige horisonter smelter sammen» (2012, s. 345).

Veiledningskompetansen bidrar til trygghet og robusthet i barnehagelærernes profesjonskompetanse

Å stå i situasjoner som er vanskelig, så synes jeg at den veiledningskompetansen har bidratt til at jeg føler meg mer robust der (fokusgruppe to).

Er det forskjell på det å ha kompetanse versus det å være kompetent? Dette spørsmålet stiller jeg meg ut fra Biesta tanker om hvilken kompetanse profesjonsutøvere trenger (Biesta 2015, s. 5). I intervjuene kom det gradvis frem hva det innebærer å ha veiledningskompetanse. Men, skal vi følge Biestas tanker, så er det naturlig å undersøke om denne kompetansen er innlemmet i arbeidet, og

hvordan den brukes av barnehagelærerne. Slik jeg forstår Biestas poeng, er at det er nødvendig med ferdigheter og kunnskaper, men det er ikke tilstrekkelig for å være en kompetent barnehagelærer. Gjennom samtalen i den ene fokusgruppen, kommer det frem hvordan veiledningskompetansen har bidratt til barnehagelærerens trygghet i rollen. Det å oppleve seg som trygg i rollen og mestre det, kan tolkes som en styrking av profesjonsrollen. Og gjennom det, tenke at kompetanseutvikling forstått som formell kompetanseutvikling bidrar til en videre profesjonslæring (Caspersen et.al., 2017, s.121). Denne profesjonslæringen bunnar i barnehagelærerens tenkning og evne til refleksjon, knyttet til sin egen rolle som barnehagelærer. Det å kunne ta et metablikk på egen profesjonsutøvelse kan tolkes som at denne barnehagelæreren viser at veiledningskompetansen virker innover. Gjennom øvelser i å tenke flere perspektiver, inneha en kontekstuell kunnskap, så kommer denne kompetansen til uttrykk gjennom hvordan hun er. Det er en vesentlig del av det å være kompetent, slik Biesta (2015), peker på. Det er jo først når kunnskapen, ferdighetene etikken smelter sammen i en praktisk syntese at det kan kalles for kompetanse (Grimen, 2008, s. 74). For det trenger man dømmekraft. Biesta forteller oss at bruk av dømmekraften, handler om en vurdering knyttet til hva som er ønskelig å gjøre i denne situasjonen, med disse deltakerne og i denne konteksten, og knyttes til formålet med handlingen (Biesta, 2015, s. 5).

Jeg føler meg kanskje mer forberedt på å ta opp litt spørsmål som kommer litt ut av det blå. Fordi at du blir mer vant til å tenke flere perspektiver. Og når du får spørsmål, så er du kanskje mer mottakelig for å få dem. Veiledningskompetansen innebærer at jeg er mer undrende.

Gjennom sin argumentasjon som gjelder bruk av dømmekraft i pedagogisk arbeid, bruker Biesta (2015, s. 25), Aristoteles handlingsdimensjoner *poesis og praxis*. I poesis er det kunnskapsformen *techne* som kommer til uttrykk og i *praxis* er det kunnskapsformen *fronesis* som utøves (Biesta, 2015, s. 25). Om *fronesis* som kunnskapsform, sier Bjerkholt (2017, s. 175), at det omhandler profesjonsutøverens praktiske tenkning, som innebærer vurdering av moralske og etiske dimensjoner før man handler. Om vi følger Biestas tanker om bruk av dømmekraft, så kan dette sitatet ovenfor tolkes som et eksempel på bruk av barnehagelærerens dømmekraft. Dømmekraften blir her at informanten kan møte sin kollega mer veiledende enn rådgivende. Det innebærer å kunne bruke sin veilednings*praxis* til å undersøke mer, trekke inn flere perspektiver, undre seg litt mer, bruke sin *fronesiskunnskap*. Pedagogisk klokskap som er en del av dømmekraften (Biesta, 2015, s. 25), omhandler slik jeg forstår det, en evne til å reflektere og tenke – om å gå på besøk i eget hode for å vurdere, reflektere og analysere, for så å handle i lys av hva akkurat disse deltakerne trenger,

akkurat her og nå i denne spesielle situasjonen. Det peker tilbake til deltakernes refleksjoner om det å undre seg i møte med andre, og hvordan det å undre seg fremfor å finne raske svar, får her en betydning ut fra disse perspektivene.

Hvis vi vender oss tilbake til spørsmålet om det å ha kompetanse versus det å være kompetent slik Biesta (2015, s. 5), refererer til, er det nærliggende å tolke deltakernes refleksjoner til at veiledningskompetansen har blitt til handlingskompetanse for deltakerne. Gjennom å gradvis granske hva deltakernes kompetanse består av, kom det også frem hvordan barnehagelærerne hentet frem og anvendte de kunnskapene og ferdighetene de trengte i møte med den situasjonen de stod ovenfor. Det kom blant annet fram hvilket ansvar barnehagelærerne hadde, med å forvalte mandatet, og refleksjoner knyttet til hva barnehagen skal være for barn. I forlengelsen av det, omtalte de veiledningskompetansen som verktøy i dette perspektivet også. Barnehagelærernes profesjonelle ansvar, handler om etiske og kloke vurderinger og valg, slik Biesta (2015, s. 25) peker på. Kunnskapsformen *fronesis*, som Bjerkholt (2017, s. 175), viser til, inneholder barnehagelærernes praktiske tenkning og etiske vurderinger. Det å anvende veiledning som verktøy i slike spørsmål, kan forstås som at deltakernes profesjonelle ansvar, for barnehagen, barna og det pedagogiske arbeidet, kommer til syne i deres fronesiskunnskap.

Veiledningskompetansen gir faglig trygghet

Skagen (2011, s. 36), fremhever veilederrollen som en faglig autoritet, både i studentveiledning og kollegaveiledning. Faglig autoritet baseres på kunnskap, erfaring og utdanning (Skagen, 2011, s. 37). Sett i lys av veilederrollen slik deltakerne viser i analysen (se kap. 4), så kan det tolkes som at barnehagelærerne kan, i lys av sin veilederutdanning, erfaring og kompetanse, anerkjennes som en faglig autoritet av sine kollegaer. Denne faglige autoriteten innebærer ifølge Skagen (2011, s. 38), å ta ansvar for at samtalen ivaretar faglige perspektiver. Bjerkholt (2017, s. 53) har stilt spørsmålet om hvordan veiledningskompetansen kan ha betydning utover selve veiledningssamtalen, som er et annet sentralt perspektiv på tematikk som skissert her. Hun peker på fagspråket i veiledning og at tidligere undersøkelser peker på at fagspråket har vært etterlyst i veiledningssamtaler (2017, s. 53). I forlengelsen av det kan det være nærliggende å tolke at veiledningskompetansen har bidratt i barnehagelærerens tenkning og handling, gjennom å bringe inn perspektiver i ulike arenaer der fag diskuteres, som et bidrag til å bringe diskusjonen videre, mot faglig refleksjon og perspektivutvidelse, og gjennom det utforskning av barnehagens verdier og kunnskapsgrunnlag (Bjerkholt, 2017, s. 88). Gjennom det kan det tenkes at det faglige perspektivet i veiledningssamtalen blir verdsatt og reflektert over, slik flere har kritisert veiledningspraksiser med

fagets plass i veiledningen, slik Skagen peker på (2021, s. 57). Et annet perspektiv som kan bidra til å problematisere denne tematikken er Søndénås undersøkelse (Lafton et.al., 2022, s. 224), som viser at den refleksjonen som foregår innenfor veiledningskontekster, preges av den immanens.

Deltakerne i denne konteksten, diskuterte ikke hvilken type refleksjon som fant sted i de formelle møtene, slik at det indirekte kan forstås som at nytenkning og innovasjon i kollegiet, slik som i overskridende refleksjon, ikke kom fram. Det kan indikere at deltakerne ikke så nødvendigheten av å klargjøre denne tematikken, eller at jeg som forsker ikke gikk dypt nok inn i disse granskningene, i fokusgruppeintervjuene.

Veiledning forstått som formelle samtaler, kom tydelig fram i fokusgruppeintervjuene. Deltakerne nevnte hvordan veiledningskompetansen brukes i studentveiledning, som verktøy i faglige møter og som verktøy i ledelse, og enkelte hadde fått andre oppgaver, på bakgrunn av sin kompetanse. Når barnehagelærerne trekker frem at de har fått andre oppgaver på grunn av sin veiledningskompetanse, kan det tolkes som at de fremheves som en faglig autoritet av ledelsen i barnehagen, der deres kunnskap, erfaring og utdanning, verdsettes og tas i bruk, i større grad (Skagen 2011, s. 37). Barnehagelærerne forteller at de bruker veiledningsverktøy til formelt arbeid, som ulike møter, og peker på at ansvaret for å holde faget representert ligger hos barnehagelæreren, gjennom å bringe inn faglige perspektiver fra teorien de anvender for å utvide refleksjonen, som viser at undersøkelsen Bjerkholt (2017, s. 53), viser til, peker på det motsatte i denne sammenhengen. Deltakerne forteller at deres jobb i de formelle settingene, var da å bringe faglige perspektiver inn, ta ansvar for at samtalen holder seg på et faglig nivå og holde igjen egne refleksjoner slik at andre kunne slippe til. Slike beskrivelser fra fokusgruppene, peker mot at barnehagelærerne fremstår som faglige autoriteter, slik Skagen peker på (Skagen, 2011, s. 36). Bjerkholt hevder at det i profesjonsveiledning, og da særlig i et praksisfellesskap slik jeg kan tolke hvordan veiledningen foregår, gir større muligheter for å granske, analysere og kritisk belyse temaer som kommer opp (Bjerkholt, 2017, s. 72). Oppsummert, kan det tolkes som at deltakerne beskriver en økt ansvarsfølelse knyttet til å holde faglige perspektiver oppe i møter der kollegaer møtes, gjennom å stille kritiske spørsmål og utvide perspektiver. Deltakerne viser på den måten, at veilederrollen som faglig autoritet, slik både Bjerkholt (2017) og Skagen viser til (2011, 2021, s. 162), blir synlig.

Bjerkholt viser til evalueringsstudien som er gjort (2017, s. 43), som peker på den eksogene effekten, som er relevant å diskutere i dette perspektivet. Studien stiller seg undrende til om de barnehagelærerne som har veiledningskompetanse, nyttiggjør seg av denne kompetansen også i

andre arbeidssituasjoner (i Bjerkholt, 2017, s. 43). Det kan vise seg i hvordan refleksjonsnivået i organisasjonen hever seg eller at veiledningskompetansen påvirker forhold, situasjoner og aktører utenfor selve veiledningssituasjonen (Bjerkholt, 2017, s. 43). Gjennom å anvende sin veiledningskompetanse i slike settinger, kan det tenkes at kollegaer i møtene, lærer å tenke på nye måter, utvide perspektiver og lærer å reflektere – og ikke diskutere, som barnehagelæreren viser til. Slik jeg tolker det så har veiledningsutdanningen betydning for hvordan denne barnehagelæreren *endret måten å snakke fag på*, at det å reflektere er noe annet enn det å diskutere. Det kan også være nærliggende å tenke, at ved å bringe inn ulike perspektiver inn i faglige møter, så kan veiledningskompetansen ha bidratt til en kollektiv læring for resterende personal, i hvordan det å utvide perspektiver og stille spørsmål som utfordrer forståelser – bidrar til en mer reflekterende kultur i møtevirksomhet og har ut fra dette, medført en eksogen effekt, slik som Bjerkholt viser til (Bjerkholt, 2017, s. 53).

Oppsummering av diskusjonen

Avslutningsvis, vil jeg trekke noen linjer til problemstillingen i lys av diskusjonen, for å si noe om diskusjonens hensikt med å belyse problemstillingen. De to hovedområdene jeg har lagt til grunn for diskusjonen, har jeg formulert som veiledningskompetansen er et verktøy i barnehagelærernes tenkning og handling. Gjennom diskusjonen, har jeg særlig drøftet refleksjonsbegrepets plass i barnehagelærernes profesjonelle kompetanse og betydningen av å tenke selv. Refleksjon og tenkning, er ut fra diskusjonen, der barnehagelærerne uttrykker at de bruker sin kompetanse og som intervjuene preges av. Refleksjon peker seg derfor tydelig ut, som ett av hovedfunnene og svar på problemstillingen. Det andre området, omhandler handlingsperspektivet, som viser til at deltakerne opplever å stå i en spenning, omkring hvordan veiledningskompetansen brukes, særlig knyttet til de mer uformelle situasjonene. De formelle situasjonene som ble diskutert viser at gjennom å tenke selv, bruker deltakerne veiledningskompetansen i deres profesjonelle yrkesutøvelse, og tilpasser de ulike veiledningsverktøyene til situasjoner det anvendes i. Samlet sett, kan dette andre hovedfunnet formuleres som, at barnehagelærerne bruker veiledningskompetansen i både uformelle og formelle deler av profesjonsutøvelsen og er en styrking av deres profesjonelle kompetanse.

6 Avsluttende betraktninger

Jeg har valgt å kalle oppgaven min «Du må tenke sjøl». Hensikten med tematikken var både å undersøke hvordan barnehagelærerne bruker sin veiledningskompetanse i barnehagen, men også om tittelen, du må tenke sjøl, kom til uttrykk i barnehagelærernes refleksjoner. Studien har vært kvalitativ med et utforskende preg, med hensikt om å belyse problemstillingen; «Hvordan bruker barnehagelærere med veiledningsutdannelse sin kompetanse i barnehagen?». Fokuset har vært rettet mot hvordan barnehagelærerne beskriver bruken av sin veiledningskompetanse i barnehagen. Implisitt i dette, ligger det en forventning om at veiledningskompetansen faktisk brukes av barnehagelærerne, slik jeg antar. Gjennom to fokusgruppeintervjuer, reflekterte barnehagelærerne rundt bruken av deres veiledningskompetanse, og forhandling av mening stod sentralt. Studien plasseres innenfor en filosofisk hermeneutikk, med Gadammers begreper om forforståelse, fordommer og forståelseshorisont, som spesielt sentrale. For å kunne innlemme denne tenkningen i studien, har det involvert mye lesing for å kunne forstå og dermed kunne anvende disse begrepene på en hensiktsmessig måte. En annen filosofisk tenker jeg har latt meg inspirere av er Hannah Arendt, og særlig hennes perspektiver på tankenes betydning for mennesker. Hennes begreper om indre dialog, stopp-og-tenk, har vært betydningsfulle bidrag til tematikken studien omhandler. Disse filosofiske tenkerne har vært utfordrende å sette seg dypt nok inn i, og jeg erkjenner at jeg har en dyp respekt for og takknemmelighet til at slike tenkere finnes.

Studiens funn ble presentert gjennom tre kategorier, *Veiledning er refleksjon, Veiledningskompetansens plass i profesjonskompetansen, og veiledningskompetansen brukes i formelle og uformelle situasjoner*. Diskusjonen i kapittel fem tok for seg to hovedfunn fra analysen, som omhandler barnehagelærernes bruk av veiledningskompetansen i tenkning og i handling. Disse hovedfunnene ble diskutert i samspill fra tanker fra Arendt, og Biestas tre dimensjoner i utdanning, i tillegg til perspektiver fra veiledning, og andre fra teorikapittelet. Diskusjonen viser at deltakernes veiledningskompetanse brukes i både formelle og uformelle situasjoner, og virker inn i barnehagelærernes tenkning. Gjennom drøftingen, ble det særlig tydelig hvordan veiledningskompetansen hos deltakerne hadde smeltet sammen med profesjonskunnskapen hos deltakerne. Refleksjon og tenkning, trygghet og robusthet i rollen trekkes frem som sentrale hovedfunn.

Rammeplanen for barnehager (2017), peker på at det er en lederoppgave å veilede sine medarbeidere, og i denne formuleringen er ikke veiledningsbegrepet definert. Det bidrar til en kompleks tolkning av veiledning, og hva veiledning kan være. Disse spenningene opplevde jeg

barnehagelærerne uttalte i fokusgruppeintervjuene, og fikk derfor konsekvenser for hvordan barnehagelærerne beskrev hvordan de brukte veiledningskompetansen sin. De uformelle delene av arbeidet der veiledningskompetansen brukes, innebar en granskning av egne forståelser for deltakerne, som medførte nye forståelser underveis.

For å starte med tenkning, og hvordan veiledningskompetansen brukes i barnehagelærernes tenkning, er refleksjonsbegrepet sentralt. Betydningen av refleksjon i pedagogisk arbeid, ligger til grunn for vektleggingen av refleksjon i veiledningspraksiser slik deltakerne viser til. Betydningen av tenkning og refleksjon, er derfor sentrale deler av veiledningskompetansen og hvordan den brukes. Veiledning som et verktøy for blant annet å sette i gang refleksjon, både innover, mot seg selv og utover mot andre, var gjennomgående i og er i tråd med litteraturen, som ser på veiledning som lærings- og refleksjonsarena (Bjerkholt, 2017). Det som pekte seg særlig ut var hvordan deltakerne ga oss kunnskap om hvordan veiledningskompetansen har hjulpet barnehagelærerne med å tenke og reflektere, utover de forståelsene og tradisjonene de vanligvis tenker gjennom, at de stopper opp og tenker, eller kan «tenke uten rekkverk», for å anvende Arendts perspektiv (Arendt i Mahrtdt, 2011, s. 151). Denne tenkningen fører da til nye forståelser og dermed kan nye tanker oppstå. Veiledningskompetansen virker, og brukes altså innover.

Et annet sentralt poeng er hvordan veiledningskompetansen bidrar til en styrking av profesjonsrollen og det å tørre å ta kloke profesjonelle valg, som er i tråd med det som forventes av en profesjonell yrkesutøver. Veiledningskompetansen brukes også utover. Gjennom stadig øvinger i perspektivering, se en sak fra flere sider, lytte til andre, inneha metablikk på kontekst og de relasjoner som beveger seg innenfor, viser studien at deltakere opplever at veiledningskompetansen virker inn i den øvrige profesjonskompetansen, som vises i deres pedagogiske praksiser.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem noe jeg ser kunne vært gjort annerledes. For eksempel, ville jeg i fokusgruppeintervjuet, stilt mer direkte spørsmål. Erfaringen fra analysearbeidet, gjorde at jeg så hvordan de spørsmålene jeg stilte, bidro til et komplekst datamateriale å jobbe ut ifra. Et spørsmål som mer konkret ville gitt meg kunnskap om tematikken, kunne vært; «Hvilke deler av din veiledningskompetanse bruker du i møte med kollegaer, barn osv.?» Eller «Hva har veiledningskompetansen bidratt med i din profesjonelle utvikling?» Erfaringen har uansett gjort meg rikere, og lært meg masse.

6. 1 Implikasjoner for videre forskning

Ettersom studiens funn peker i retning om at barnehagelærerne med veiledningskompetanse er en ressurs og en styrking av det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget som pedagogisk arbeid skal

begrunnes i, så kan det være interessant å se på andres perspektiver på denne profesjonskompetansen. Først og fremst ville det vært hensiktsmessig og interessant å undersøke i større grad hvordan veiledningskompetansen brukes i de uformelle dialogene i barnehagen. Bjerkholt (2017) viser til at det er behov for ytterligere empirisk forskning, omkring de mer uformelle veiledningspraksisene. Et annet perspektiv kan være å involvere styrer og ledelsen i en barnehage, eller også barnehagens eier, så vil det kunne bidra til et enda mer nyansert bilde og forståelse for hvordan barnehagelærerne med veiledningsutdanning bruker sin kompetanse i barnehagen. Kommer den alle til gode, eller fremstår den som en individuell kompetanse hos den enkelte? Et annet perspektiv som kunne bidratt til å nyansere de kunnskapen som har kommet frem i denne studien, hadde vært og undersøkt hvordan barnehagelærere opplever de barnehagelærerne med veiledningsutdanning. Kommer veiledningskompetansen til uttrykk og er den synlig? Et tredje og siste perspektiv ville vært å involvere foresatte og barna, i slike vurderinger.

Referanser/litteraturliste

- Arendt, H. (1996). *Vita activa*. Valdres. Pax Forlag
- Arendt, H. (2000). *Eichmann i Jerusalem*. Gjøvik. Pax forlag
- Auestad, L. (2011). Pluralitet og menneskeverd. I L. Auestad & H. Mahrtdt. (red.). *Handling, frihet og humanitet. Møter med Hannah Arendt*. (s. 69-94). Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.
- Biesta, G. J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Biesta, G. J.J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? I R. Heilbronn and L. Foreman-Peck (red.) *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. (s. 3-22). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caspersen, J., Havnes, A., og Smeby, J-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J-C. Smeby (red). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 118-129). Oslo. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). 5. utgave 2021, redigert 2023. 978-82-7682-112-3. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eik, L-T., Steinnes G-S. og Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Eik, L-T., Steinnes G-S. og Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen. Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Bergen. Fagbokforlaget.

- Fimreite, Hege (2022a). Rettleiarrolla i kollegarettleiing som profesjonelt læringsfelleskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. 19(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.233>
- Fimreite, Hege. (2022b). *Kollegarettleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen*. Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet. Molvik Grafisk/Høgskulen på Vestlandet.
- Gadamer, H-G. (2012) *Sannhet og metode*. Oslo. Pax Forlag.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I A. Molander & L.I. Terum (red). *Profesjonsstudier*. (s. 21-33). Oslo. Universitetsforlaget.
- Granrusten, P.T. (2016) Styrenes profesjonelle identitet. I K.H. Moen, K-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red). *Profesjonsstudier*. (s. 71-86). Oslo. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K-A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Halkien, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo. Gyldendal.
- Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T.A. og Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2019). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=rammeplan%20for%20barnehagen>
- Kunnskapsdepartementet, (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>

Kvale, S. (2015). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (red.). *Det kvalitative forskningsintervju* (s. 42–68). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S. (2015). Tematisering og design av en intervjuundersøkelse. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (red.). *Det kvalitative forskningsintervju* (s.134–155.). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S. (2015). Å utføre et intervju. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (red.). *Det kvalitative forskningsintervju* (s. 156–171). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S. (2015b). Intervjuanalyser og mening. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (red.). *Det kvalitative forskningsintervju* (s. 230–246). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S. (2015e). Validitet som sosial konstruksjon. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (red.). *Det kvalitative forskningsintervju* (s. 272–294). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Lafton, T., Moxnes, A.R. og Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. Olsen Santana & T. K. Aslanian (red.). *Barnehagelærerutdanning i endring*. (s. 220-232). Oslo. Universitetsforlaget.

Larsen, A-S. (2017). Oppdagelse og nye begynnelse – å se det vanlige med stadig nye blikk. I M. S. Jensen. (Red.). *Veiledning og oppdagelse*. Gyldendal akademisk. (s. 15-28).

- Larsen, A.S., Luthen, G.S., og Ulla, B. (2021). Antologiens tematiske felt og bidrag. I A-S. Larsen, G.S. Luthen & B. Ulla (red.). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. (s. 13-26). Oslo. Gyldendal.
- Larsen, A.S. & Ulla, B. (2021). Tillit med besvær. I A-S. Larsen, G.S. Luthen & B. Ulla (red.). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. (s. 27-54). Oslo. Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordvei. Norsk tidsskrift for veiledningspedagogikk*, Vol. 4(1). s. 1-16. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>
- Lycke, K. H., Lauvås, P og Handal, G. (2011). Reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap – en grenseoppgang. I K. Skagen (red.). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. (2.utg). (s. 65-92). Bergen. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og Sfo*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mahrtdt, H. (2011). Hannah Arendt om frihet eller en «ny statsvitenskap». I L. Auestad & H. Mahrtdt. (red.). *Handling, frihet og humanitet. Møter med Hannah Arendt*. (s. 129-162). Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Skaagen, K. (2011). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritikk. I K. Skaagen. (red.). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. (s. 23-42). 2.utgave. Bergen. Fagbokforlaget

- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Oslo. Kolon forlag.
- Skagen, K. (2022). To mestere og autoriteter om dialog i profesjonsveiledning. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3417>
- Smeby, J-C. og Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J-C. Smeby, (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 11-20). Oslo. Universitetsforlaget
- Sollesnes, B. I., Aasen, W., & Carson, N. (2023). Kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen?. *Nordisk barnehageforskning*, 20(3), 65–84.
<https://doi.org/10.23865/nbf.v19.357>
- Svenneby, E. (2011). Om å bruke hodet – Hannah Arendt som tankevekker. I L. Auestad & H. Mahrtdt, (red.). *Handling, frihet og humanitet. Møter med Hannah Arendt*. (s. 183-210). Trondheim. Tapir Akademisk Forlag
- Søndenå, K. og Solberg, M. (2013). Danningsfundert rettleiing – utvida tenkning og kraftfulle refleksjonar. I L. G. Lingås, K-R. Olsen, & M. Solberg (red.). *Pedagogisk veiledning* (s. 42 – 53). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo. Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Rammer for veiledning i barnehage og skole*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Ulleberg, I. og Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Ulla, B. og Larsen, A.S. (2021). Misforståelser og trøbbel – en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A-S. Larsen, G.S. Luthen & B. Ulla (red.). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. (s. 299-320). Oslo. Gyldendal.

Oversikt over tabeller og figurer

Vedlegg

Vedlegg 1 – Søknad til SIKT

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En undersøkelse om hvordan barnehagelærere med veilederutdanning, får bruke sin kompetanse i barnehagen?»

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- å få økt forståelse og innsikt i hvordan barnehagelærere med veilederutdannelse får brukt sin kompetanse i barnehagen.
- Dette er et forskningsprosjekt som skal ligge til grunn for utarbeidelsen av min masteroppgave. Prosjektet varer frem til juni 2024, da masteroppgaven ferdigstilles. Gjennom året skal jeg derfor gjennomføre en undersøkelse, i form av fokusgruppeintervju for å innhente informasjon som jeg skal analysere, drøfte og kritisk reflektere over, som resulterer i selve masteroppgaven.
- I min masteroppgave ønsker jeg å fordype meg i tematikk knyttet til bruk av veiledningskompetanse rundt om i barnehagene. Gjennom kravet om studiepoeng i veiledning for praksislærere, er det en del barnehagelærere som har tilegnet seg denne kompetansen. Min forforståelse på dette området er at dette er en lite utnyttet ressurs, og jeg har et ønske om å belyse denne tematikken. I lys av anbefalinger som rører seg politisk, om at kompetanseutvikling bør ta form som barnehagebaserte tiltak, så tenker jeg at veiledning er en arbeidsform som er i tråd med disse anbefalingene. Når i tillegg kompetansen allerede finnes i mange barnehager, vil det være både bærekraftig og økonomisk. Det vil være i tråd med anbefalingene om at barnehagelærerne selv kan identifisere områder for endring og utvikling, samt være et ledd i styrking av barnehagelærerprofesjonen, slik ekspertgruppens rapport om barnehagelærerrollen, peker på (KD, 2018, s. 275).
- Problemstillingen som jeg ønsker å belyse er som følger; «Hvordan får barnehagelærere med veilederutdanning brukt sin kompetanse i barnehagen?» I undersøkelsen ser jeg det som nødvendig å bevege meg innenfor disse områdene, for å kunne belyse problemstillingen:

- Veiledning som fenomen, veiledeutdanningen, veiledningskompetanse og veiledningens muligheter.

Disse områdene vurderer jeg som relevante å få informasjon om, og som nødvendige områder å berøre for å kunne belyse min problemstilling.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Jeg har valgt å distribuere informasjonsskriv til styrerne i kommunen, slik at jeg kan nå ut til mange mulige deltakere. Styrerne deler skrivet videre til barnehagelærere med veilederutdanning i egen barnehage.
- Hvis undersøkelsen er aktuelt for deg, så er det fordi du har valgt å ta veilederutdanning og er villig til å bidra med din stemme, for å belyse og sette ord på din kompetanse og bruk av den. Selve tematikken for undersøkelsen er det lite forskning på, og jeg tenker derfor at det er nødvendig og viktig å belyse dette.
- Denne henvendelsen deles ut til flere aktuelle deltakere, og grunnen til det er at jeg ønsker først og fremst deltakere som finner deltakelse i et slikt prosjekt som spennende og lærerikt, og som derfor ønsker å delta.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

USN er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Metoden som jeg ønsker å bruke er et fokusgruppeintervju, der flere deltakere kan samles og diskutere tematikken ut fra ulike synsvinkler. Denne metoden involverer faglige refleksjoner, diskusjoner og drøftinger i gruppe, som vil kunne ha verdi i seg selv for deltakerne. I tillegg vil dataene som innhentes bidra til å belyse en tematikk som kan være nyttig for andre interesserte.
- Jeg vil benytte meg av lydopptaker i intervjuet.
- Omfang: Jeg ser for meg to fokusgrupper, med 4-6 deltakere. Varighet på selve intervjuet er ca. 2 timer, pr. intervju. I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet vil deltakerne kunne

benytte seg av penn og papir, samt oppfordret til å fylle ut tomme kort. Jeg vil også benytte penn og papir underveis.

Kort beskrivelse av metoden:

- «Fokusgruppeintervju er en kvalitativ metode, med få deltakere. Ordet *fokus* innebærer at intervjuet tar utgangspunkt i et tema eller et spesifikt emne som man ønsker å belyse. I fokusgruppeintervju er det enkelte kjennetegn som; «personer som innehar spesifikke kvaliteter, som kan produsere kvalitative data i en fokusert diskusjon, for å belyse en tematikk» (Krueger og Casey, 2000, i Fimreite og Fossøy, 2018, s. 57)».
- Personopplysninger som samles inn, er lydopptak fra deltakerne og eventuelle notater (mine egne og deltakernes). Som lydopptak vil jeg benytte meg av en app (diktafon), som lagrer lydopptaket på en sikker server (nettskjema.no). Lydopptakene er tilgjengelig med brukernavn og passord, som kun jeg vil være i besittelse av.
- Kontaktopplysninger som navn, deltakerens arbeidssted, telefonnummer og mailadresser blir lagret av meg.
- Alle opplysninger som kan identifisere deltakerne vil bli anonymisert.
- Andre personopplysninger som samles inn, er deltakeres utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring, og vil bli anvendt i selve masteroppgaven, da anonymisert.
- Personvernopplysninger som kan identifisere deltakere vil bli oppbevart i låsbart skap og oppbevares ut juni 2024.
- Alle personopplysninger vil slettes så fort prosjektet er ferdigstilt (juni 2024).

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Tilgang til personopplysningene vil kun være tilgjengelig for meg som student. Kontaktopplysninger vil oppbevares i låsbart skap, eventuelle digitale opplysninger vil bli kodet og lagret atskilt fra øvrige data (på en annen pc).
- Lydopptakene gjennomføres ved bruk av app (diktafon) som kun jeg har tilgang til. Dataene lagres så på en nettside, som krever brukernavn og passord for å få tilgang på. Dataene transkriberes raskt etter gjennomført undersøkelse, og slettes da fra den digitale nettsiden (nettskjema.no)
- I publikasjonen vil deltakerne kunne kjenne igjen seg selv og eventuelle andre deltakere i egen fokusgruppe, men andre som ikke har deltatt skal ikke kunne kjenne igjen eller identifisere deltakerne. Jeg vil anvende omskrevne/transkriberte utsagn fra deltakere i

publikasjonen, som jeg ser på som sentrale for undersøkelsens formål. Siden utsagn vil være transkribert og anonymisert vil utenforstående ikke kunne identifisere deltakerne.

- Gjennom arbeidet med publikasjonen vil min veileder ha tilgang til deler av datamaterialet, i transkribert form, og ingen tilgang til deltakernes personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse.

På oppdrag fra USN har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024, alle data og opplysninger vil da slettes umiddelbart.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Anita Langli
anita.sundby.langli@tonsberg.kommune.no
930 23930
- Veileder USN: Anna R. Moxnes
Anna.Moxnes@usn.no
[31 00 91 27](tel:31009127) / [908 54 804](tel:90854804)
- Personvernombud USN: Paal Are Solberg
Paal.A.Solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen
Anita Langli/Anna Moxnes

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

«Personopplysningsloven er en norsk lov med formål å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger. Loven gjennomfører EUs personvernforordning i norsk rett. Forordningen er dermed en del av personopplysningsloven og gjelder som norsk lov.

Bakgrunnen for loven og forordningen er rask utvikling av teknologi som har gjort det lettere å samle inn, bruke og utveksle personopplysninger, og dermed også å misbruke slike opplysninger, og et ønske om å gjøre det lettere å utveksle personopplysninger over landegrensene, på en måte som ivaretar personvernet.

Loven erstatter med virkning fra ikrafttreddelsen 20. juli 2018 den gamle loven av 14. april 2000, som hadde samme tittel. Loven av 2000 erstattet i sin tur den tidligere personregisterloven og gjennomførte den gangen EUs personopplysningsdirektiv (direktiv 95/46/EF) i norsk rett.»

§ 10. Rådføringsplikt før behandling av særlige kategorier av personopplysninger for forskningsformål på grunnlag av samtykke

Rådføringsplikten etter [§ 9](#) annet ledd gjelder tilsvarende når personopplysninger¹ som nevnt i [personvernforordningen artikkel 9](#) nr. 1 skal behandles¹ for vitenskapelige eller historiske forskningsformål på grunnlag av den registrertes samtykke.^{2»}

1 Se [personvernforordningen art. 4](#) nr. 1.

2 Se [personvernforordningen art. 4](#) nr. 11.

«

Justis- og beredskapsdepartementet. (2022). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet fra lovdata.no <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

For ytterligere informasjon om personvern, besøk lovdata.no <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Samtykke:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «En undersøkelse om hvordan barnehagelærere med veilederutdanning får bruke sin kompetanse i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å dele mine notater gjort underveis i intervjuet
- at opplysninger gitt i fokusgruppeintervjuet, kan brukes i publiseringen
- at opplysningene om meg oppbevares og lagres inntil prosjektet er ferdigstilt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (juni 2024)

Vedlegg 2 – Intervjuguide og plan for gjennomføring

Påstand: Rammeplanen skriver at veiledning er en sentral lederoppgave.			
		Innledningsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål:
Område 1:	Veilederutdanningen	- Hva var grunnen til at dere valgte å ta veilederutdanning?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Var det andre årsaker (økonomi, personlig ønske, personer som styrer, kollegaer) som bidro til at dere valgte å ta veilederutdanningen? 2. Hvilke forventninger hadde dere til utdanningen? 3. Samsvarte forventningene til veilederstudiet med det dere lærte?
Område 2:	Veiledning som fenomen – begrepet veiledning	<p>- Hva er veiledning for dere? / Hva legger dere i begrepet veiledning?</p> <p>Beskriv deres kompetanse i veiledning</p> <p>Hvilken forståelse har dere av begrepet veiledning?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Har dere møtt på andre perspektiver på hva veiledning er, som dere vil dele? 2. Hvordan vil dere beskrive synet på veiledning som fenomen – før og etter utdanning?
Område 3:	Veiledningskompetansen	- Kan dere fortelle litt om hvordan dere bruker kompetansen deres i barnehagen?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan kommer deres kompetanse til uttrykk i barnehagen? 2. Kan dere beskrive deres kompetanse som

			barnehagelærere med veilederutdanning? 3. Formell/uformell veiledning?
Område 4:	Veiledningens muligheter	- Om dere fikk muligheten til å si noe om hvordan deres veilederkompetanse kunne blitt anvendt i barnehagene, hvordan ville disse beskrivelsene sett ut? Har dere fått noen nye tanker knyttet til rpl føringer om at veiledning er en pålagt lederoppgave?	1. Hva kan veiledningskompetansen brukes til? 2. Hva kan veiledning bidra til? 3. Hvordan ville dere bruke deres kompetanse om dere fikk bestemme?
Er det noe mer angående veiledning dere har lyst til å legge til?			

FOKUSGRUPPEINTERVJU

Metode: På bordet ligger det pappkort (post-it lapper) (med ulike begreper knyttet til veiledning som er laget av meg, som deltakerne kan plukke/samle inn, utfra det som passer den enkelte.) Hensikt med post-itlapper er om samtalen ikke flyter av seg selv, kan denne metoden anvendes. I tillegg er det tomme kort tilgjengelig som deltakerne selv kan fylle ut begreper de ser som relevante. I forlengelsen av dette ber jeg deltakerne fortelle/begrunne for hverandre, hvorfor de har valgt de ulike kortene.

Jeg har valgt å stille spm som er fokusert – med oppfølgingsspørsmål som kan utvide/perspektivere diskusjonen ytterligere. Traktmodell. Logge oss på for tematikken, spisse fokuset mer og mer underveis

Moderatorrollen:

Jeg ønsker å inneha en rolle som en som legger til rette for samtale og samhandling mellom deltakerne. Det er fortrinnsvis dere som skal snakke sammen.

Spørsmålene: kan med fordel stille spørsmålene på ulike måter, som f.eks. i område 2

I rammeplanen står det at veiledning er en sentral lederoppgave. Hvilke tanker gjør dere dere når jeg sier det?

Intervjuet gjennomføres slik:	Kryss av:
<p>Deltakerne inviteres inn i et egnet rom, der det ligger skrivesaker, tomme kort og papir slik at deltakerne kan notere underveis og fylle ut kort som beskrevet ovenfor.</p>	
<p>1. Intervjuer presenterer seg selv – og informerer om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prosessen - fokusgruppe - formål – hvorfor er jeg opptatt av dette? - hva som skjer etter selve undersøkelsen. <p>Dataene som kommer frem, vil i etterkant av samtalen oppbevares digitalt i nettskjema.no. Deretter vil disse transkriberes, anonymiseres og slettes. Det er kun jeg som vil ha tilgang til datamaterialet, før transkriberingen. Etter jeg har transkribert vil min veileder også ha innsyn i disse. Dataene vil videre benyttes i en skriftlig tekst, i form av analyser, drøfting og kritisk refleksjon, i arbeidet med å belyse min problemstilling. Dataene vil, i transkribert form, oppbevares frem til det skriftlige arbeidet er ferdig, medio juni 2024.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tredjepartsopplysninger handler om hvorvidt deltakere oppgir personopplysninger eller vurderinger om andre enn seg selv. Jeg vil be informantene om å utelate tredjepersonsopplysninger, som f.eks. navn på ledere, kolleger, barnehageeier og eventuelle andre personer som ikke er inkludert i personvernordningen for denne undersøkelsen. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Presentere lydopptakeren – viser hvordan denne fungerer 2. Forklarer metoden for fokusgruppen - bruken av kortene med begreper – samt tomme kort som deltakerne selv kan fylle ut om det er begreper de savner. - Dette gjøres først individuelt, så forklares valgene til de andre deltakerne i gruppa. 3. Intervjuer forklarer om sin rolle i intervjuet; - moderator - ansvar for å stille spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål - passe på tiden - sørge for at alle får mulighet til å delta i diskusjonen. 	
<p>spør om det er mulig å få deltakernes notater/kort i etterkant, for å kunne anvende disse i arbeidet med transkribering. Deltakerne står fritt til å avslå.</p>	
<p>Ber deltakerne presentere seg – og sørger for at alle deltakerne opplever seg som trygge i situasjonen.</p> <p>Navn, utdanning (når og hvor utd de seg?) samt hvor lenge har de jobbet</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Intervjuer presenterer kort områdene som skal berøres 	

Vedlegg 3 – Begreper som hjelpemidler i fokusgruppeintervju

PROFESJONSVEILEDNING	KUNNSKAP	MAKT
KOLLEKTIVE PROSESSER	ETIKK	TEORI / PRAKSIS
REFLEKSJON	PROFESJONSSPRÅK	PEDAGOGISK PRAKSIS
REFLEKSJONSVEILEDNING	FORMELL VEILEDNING	UFORMELL VEILEDNING