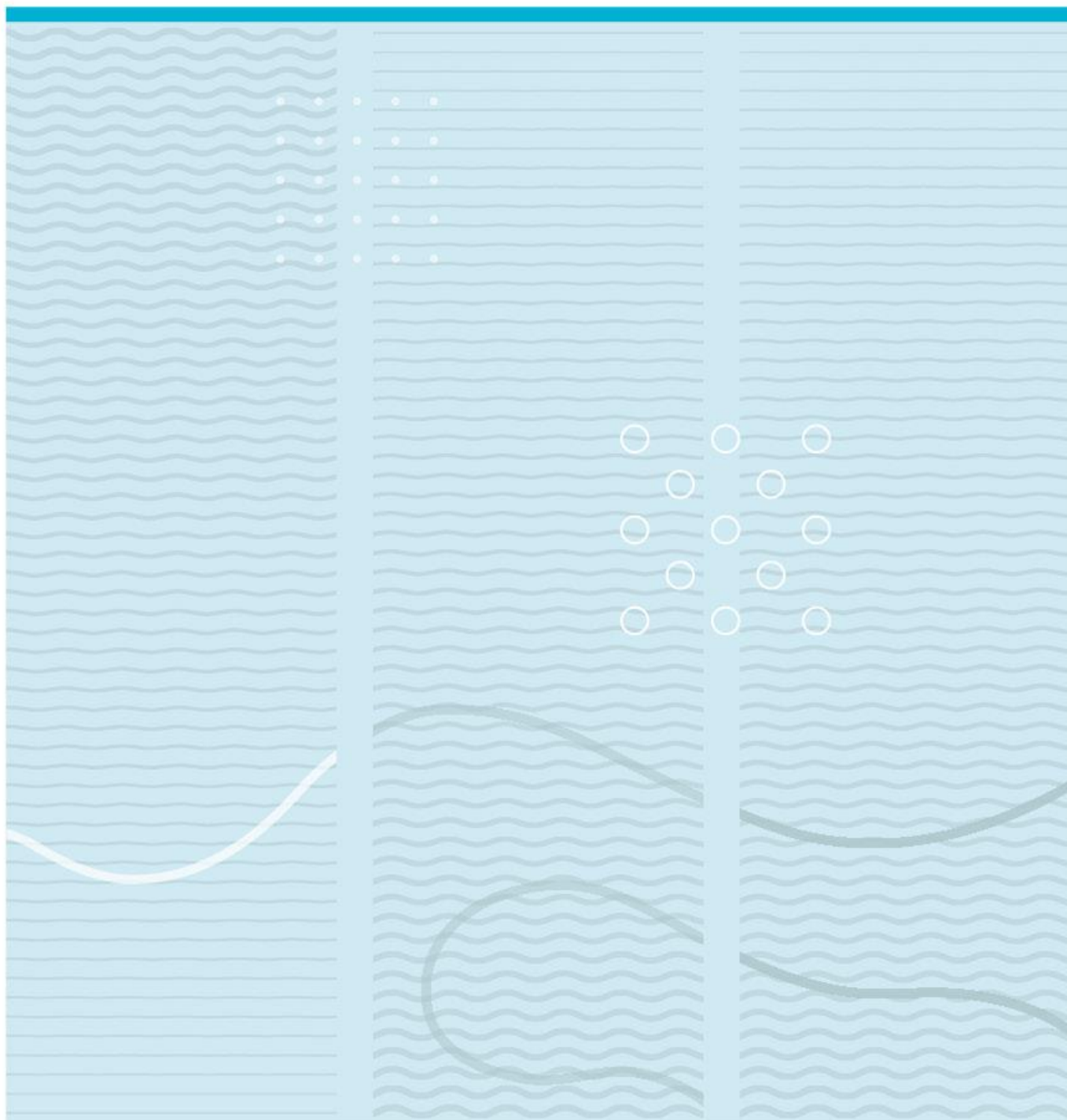


Linn Westerlund

Veiledning som dialog i endringsprosesser

En fenomenologisk tilnærming til lederes bruk av veiledning som dialog i endringsprosesser i barnehagen



Innhold

Sammendrag	3
Summary	4
1 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	8
1.3 Avgrensing av oppgaven	10
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2 Teoretiske konstruksjon	12
2.1 Dialog.....	12
2.2 Veiledning.....	15
2.3 Veiledning som dialog.....	17
2.3.1 Veiledning som dialog og makt.....	18
2.4 Veiledning og endring.....	19
2.5 Endring	20
2.6 Endringsarbeid.....	21
2.7 Lederens rolle i endringsprosesser	22
3 Metode.....	24
3.1 Innledning.....	24
3.2 Studiens vitenskapsteoretiske ståsted.....	24
3.3 Levde erfaring, kropp, relasjon, tid og rom	25
3.4 Utvalg.....	27
3.5 Forberedelsene til intervju og intervju guide	28
3.6 Kvalitativt intervju.....	29
3.7 Transkribering.....	30
3.8 Forskerens forforståelse.....	31
3.9 Etiske Vurderinger	32
3.10 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	33
4 Analyse og funn.....	35
4.1 Tematisk analyse	35
4.2 Mine funn gjennom bruk av tematisk analyse.....	38
4.3 Hva sier mine informanter om veiledning som dialog	39

4.3.1	Informantenes forståelse av veiledning som dialog	39
4.3.2	Veiledning som dialog og det relasjonelle	40
4.3.3	Veiledning som dialog og maktforholdet	41
4.4	Hva sier mine informanter om endring og endringsarbeid?	42
4.4.1	Informantenes forståelse av endrings begrepet	42
4.4.2	Endringsprosesser og motstand	43
4.4.3	Endringsprosesser og lederrollen	44
4.5	Hva sier mine informanter om hvordan de anvender veiledning som dialog i endringsprosesser?	45
4.5.1	Bruk av veiledning som dialog i uformelle situasjoner i endringsprosesser	45
4.5.2	Anvendelse av veiledning som dialog som et handlingsrom	46
5	Diskusjon av mine funn.....	48
5.1	Hva sier mine informanter om veiledning som dialog	48
5.1.1	Informantenes forståelse av veilednings begrepet	48
5.1.2	Veiledning som dialog og det relasjonelle	50
5.1.3	Veiledning som dialog og maktforholdet	51
5.2	Hva sier mine informanter om endringsprosesser	52
5.2.1	Informantenes forståelse av endrings begrepet	52
5.2.2	Endringsprosesser og motstand	54
5.2.3	Endringsprosesser og lederrollen	54
5.3	Hva sier mine informanter om hvordan de anvender veiledning som dialog i endringsprosesser?	56
5.3.1	Bruk av veiledning som dialog i uformelle situasjoner i endringsprosesser	56
5.3.2	Anvendelse av veiledning som dialog som handlingsrom	56
6	Avslutning/konklusjon	58
7	Vedlegg	63
8	Vedlegg 1: Samtykkeskjema	64
9	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	67

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn av følgende problemstilling **Hvordan anvender ledere i barnehagen veiledning som dialog i endringsprosesser?** Denne oppgaven tar utgangspunkt i fire individuelle semistrukturerte intervjuer med to styrere, en pedagogisk leder og en faglig leder som har erfaring med både veiledning som arbeidsmåte samt bruk av veiledning når det gjelder endring og endringsarbeid i barnehagen. Når det gjelder denne undersøkelsen tar den utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming og bygger på Bakhtin når det gjelder det teoretiske rammeverket for den dialogiske tilnærmingen.

Studien tar for seg bruken av veiledning spesielt når det gjelder endringsprosesser i barnehagen. Mine forskningsspørsmål har vært anvendt gjennom hele prosessen med å konstruere denne oppgaven. Ved hjelp av mine funn diskuterer jeg disse opp mot mitt teoretisk rammeverk og ut ifra en fenomenologisk tilnærming. Disse har vært inndelt i tre kategorier med overskrifter som er lik mine forskningsspørsmål. Den første overskriften handler om Hva mine informanter sier om veiledning som dialog? Videre undersøker jeg Hva mine informanter sier om endringsprosesser? Og sist diskuterer jeg Hvordan mine informanter anvender veiledning som dialog i endringsprosesser?

Hovedpoengene som utleveres i denne masteroppgaven er at veiledning som dialog er en arbeidsmåte som støtter endring og endringsprosesser. Veiledning som arbeidsform skiller seg fra andre undervisningsformer på den måten at den har en dialogisk kommunikasjonsform. Videre fungerer veiledning som dialog som en mulighetsrom for utvikling og læring. I tillegg er veiledning som dialog bygd opp på det relasjonelle. Det er først og fremst relasjonene mellom partene som er vesentlig. Veiledning er også en prosessuell arbeidsform og dette tydeliggjøres i denne masteroppgaven. Makt og maktforhold er også noe som alltid vil være til stede når det gjelder veiledning som dialog. Når det gjelder endring og endringsprosesser sier mine informanter samlet sett at endring er knyttet til et tids perspektiv, noe som kjennetegner endring som prosessuell. Videre beskriver mine informanter hvordan endring alltid bærer med seg motstand. Til slutt snakker de samlet sett om hvor viktig lederrollen er når det gjelder å gjennomføre en vellykket endringsprosess.

Summary

This master thesis is written based upon the following issue **How do leaders in kindergarten apply guidance as dialog in change processes?** This master thesis has its origin in four individual semi structured interviews with two managers, one pedagogical leader and one professional leader who have experience in both guidance as dialog as well as the application of guidance in change processes in kindergarten. With regards to this study, it has its origins in a phenomenological approach and the theoretical framework is built up upon Bakhtins dialogical theories.

This study seeks to examine the use of guidance as dialog especially in change processes. My research questions have guided me throughout the entire process of putting together this master thesis. With the help of my results, I discuss these using my theoretical framework as well as with a phenomenological approach. These results have been divided into three categories all which have the same headings as my research questions. The first heading aims to answer the question What do my informants say about guidance as dialog? Furthermore, I will discuss What do my informants say about change processes? And lastly, I will examine How do my informants use guidance as dialog especially in change processes?

The main points that are highlighted in this master thesis is that guidance as dialog is a way of working that supports change processes in kindergarten. Guidance as dialog differs from other teaching methods in that dialog is its preferred communication form. Furthermore, guidance as dialog works as a room for action or creativity. Guidance as dialog is also built up upon a relational aspect. It is primarily these relationships that are so important when it comes to guidance as a way of working. Guidance as dialog is also a procedural process and this is made visible in this master thesis. Power and power in relationships also come to light in this study. When it comes to change processes my informants collectively express that change processes are connected to a perspective of time, something that is characteristic of change as procedural. Furthermore, my informants describe how change and change processes carry with them an element of resistance. Finally, they relate collectively how important the leadership role is in activating successful change processes.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Veiledning som arbeidsmåte fanget min oppmerksomhet for første gang da jeg var ute i praksis i mitt andre år som barnehagelærerstudent. I denne perioden anvendte jeg både praksisfortellinger og utfordrende situasjoner som materialiserte seg i hverdagen som veiledningsgrunnlag for mine veiledningssamtaler som student. Det var i disse samtalene rundt hverdagshendelser i barnehagen jeg fikk en aha opplevelse om at veiledning som fremgangsmåte kan ta en dialogisk form. Det var på bakgrunn av denne opplevelsen at jeg ønsket å undersøke veiledning i et dialogisk perspektiv. Jeg var en av de heldige praksisstudentene som fikk en veileder som nettopp hadde fullført tilleggsutdanning i veiledning og som var opptatt av veiledning som en kilde til dialog. Det som fortsatt sitter igjen hos meg i dag når det gjelder disse erfaringene med veiledning, er hennes åpne fremgangsmåte som ble utgangspunktet for noen virkelige gode samtaler. Hun åpnet mine øyne for veiledning som arbeidsmåte og hva den kunne føre til.

I denne masteroppgaven vil jeg mer konkret undersøke på hvilke måter ledere tar i bruk veiledning som dialog i barnehagen i endringsprosesser. Når jeg gikk i gang med min masteroppgave måtte jeg undersøke hvor ansvaret for veiledning av personal ligger. Gjeldende rammeplan for barnehager skriver at «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Her er det tydelig at det er den pedagogiske lederen som har ansvaret for veiledning i barnehagen. Den veiledningen som blir gjennomført og anvendt i de diverse barnehagene jeg har jobbet i er av den uformelle typen og sjelden knyttet opp mot endringsarbeid. Dette stimulerte ytterligere min interesse for veiledning som dialog i endringsprosesser, og vekket nysgjerrigheten min i forhold til hvordan vi kan anvende veiledning i en endringsprosess. Og kan veiledning som arbeidsmåte bidra til læring for de som er deltakende?

Når vi omtaler kvaliteten i barnehager, har regjeringen skissert tre ambisjoner med utviklingsarbeid/endringsarbeid: i barnehagen: «å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager», «å styrke barnehagen som læringsarena», og «at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende felleskap» (Meld. St. 41(2008-2009), s. 9). Veiledning som dialog og arbeidsmåte bidrar til å styrke den faglige kunnskapen i en personalgruppe gjennom gransking av egen praksis

og gjennom kollektive læringsprosesser. Denne måten å arbeide på er med på å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, blant annet fordi den løfter fagligheten i hele personalgruppen og bidrar til en felles forståelse for alle involverte i forhold til veien videre i et endringsarbeid. Veiledning som dialog kan også betegnes som et praksisfellesskap der kollektive læringsprosesser står helt sentralt i dette arbeidet (Bjerkholt, 2017, s. 71-72). Det er da gjennom dette samspillet med andre mennesker at vi løfter frem ny kunnskap og bevisstgjør våre handlinger. Dette bidrar til læring for alle. Når vi gransker egen praksis gjennom veiledning som dialog, i den hensikt å utvikle kompetanse, støtter vi opp om dette inkluderende fellesskapet for alle barn. En av de største barrierene ifølge Fagerholt (2018) når det gjelder inkluderende pedagogikk, er manglende kompetanse i personalgruppen (Sitert i Børhaug, 2018, s. 122). Nordahl (2018) sier at den kunnskapen vi har som voksne til å legge merke til barns behov og å iverksette tiltak for å møte disse behovene differerer (Sitert i Børhaug, 2018, s. 71). Dersom denne kompetansen utvikles hos alle i personalgruppen fra assistenter til styrere, vil dette føre til en mer inkluderende pedagogikk. Her kan eksempelvis veiledning være tiltak for å undersøke barns behov og stryke personalets kollektive kunnskap. Veiledning som dialog retter søkelyset på både egne og andres praksis for å kunne granske den kritisk i den hensikt å gripe fatt i og utvikle praksisen (Bjerkholt, 2017, s. 72). Det er på disse måtene veiledning virker inn i disse ambisjonene. I forbindelse med kvalitetsarbeid i barnehager og med stortingsmeldingens hensikter når det gjelder å bevare og forbedre den pedagogiske kvaliteten i barnehager, ble det i 1987 igangsatt et lokalt endringsarbeid som omfavnet 10 barnehager (Meld. St. 41(2008-2009), s. 114). Vurderingen som ble gjort i etterkant var banebrytende, spesielt med hensyn til en styrket faglig kompetanse. Veiledning som arbeidsform var en sentral del av hvorvidt de barnehagene som deltok i prosjektet klarte å drive frem kompetanseutvikling når det gjaldt systemiske endringsprosesser (Meld. St. 41(2008-2009), s. 9).

Ifølge styringsdokumentene for barnehagen, er veiledning en påbudt lederaktivitet i barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Veiledning støtter læring i uformelle settinger samtidig som den bidrar til å bevisstgjøre synspunkter og kunnskap innen personalgruppen (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 53). Veiledning er en arbeidsform som bidrar til å styrke læringsprosesser. Gjennom veiledning kan problemstillinger og utfordringer som har sin opprinnelse i virkelige hendelser være en kilde for felles refleksjon og drøfting. På denne måten vil faglige begrunnelser ligge til grunn for de valgene som tas når det gjelder å utvikle det pedagogiske arbeidet (Eik, 2020, s. 165). Ødegård (2017) argumenterer at kunnskap om veiledning er en viktig kompetanse å ha som leder (Sitert i Eik, 2020, s. 165). Det å kunne ha innsikt i forhold til veiledning som prosess og de mulighetene og begrensningene som kan materialisere seg i denne samtalen, er svært viktig for pedagogiske ledere.

Denne kompetansen får i første omgang relevans for kvaliteten når den omsettes til praksis i barnehagehverdagen (Eik, 2020, s. 165).

Når det gjelder endringsarbeid i barnehager handler ikke dette om at det arbeidet vi har gjort tidligere er dårlig. Når verden rundt oss er i endring må vi tilpasse oss disse nye forutsetningene og bygge videre på det vi gjør i dag (Mostad, 2013, s. 15). Når det gjelder endring er dette noe som er flettet sammen med all menneskelig aktivitet og en integrert del av livet som vi kjenner det. Kirkhaug (2017) argumenterer at det eneste som er permanent, er fenomenet endring i en eller annen fasong (s. 13). En effektiv endringspraksis fordrer dermed en leder som har kunnskap om motstanden som kan oppstå i endringsarbeid samt en dypere kunnskap om endring og endringsprosesser generelt (Mostad, 2013, s. 34). Hele samfunnet er i endring og med dette følger det et økt behov for utvikling av innholdet i det pedagogiske arbeidet. Forskriftene om rammeplan for barnehagelærerutdanningen sier at barnehagelærerne må ha «endrings- og utviklingskompetanse, lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og innovasjonsprosesser for framtidens barnehager» (2012, §2). Det vil si at barnehagelærere må kunne lede endringsprosesser i det pedagogiske arbeidet på en god måte. Her blir de stående i et motsetningsforhold mellom det gamle og det nye (Carson & Birkeland, 2017, s. 24). Hvilke antakelser om endring blir krevd av barnehagene? Og er alle endringene å foretrekke? Veiledning som arbeidsmåte støtter disse prosessene i et samfunn som er i stadig endring. Et stillas for endring og for at endring i det hele tatt skal virkeliggjøres, er å tørre å ytre seg om at noe ikke fungerer som det skal. Deretter må alle de som er deltakende ha et ønske om at denne endringen skal skje. Det er derfor grunnleggende å anvende resursene i startfasen av et endringsarbeid. Veiledning som arbeidsmåte kan bidra til denne systematiske bevisstgjøringen av hensikter og de handlingsmulighetene som kreves for en vellykket endringsprosess. Dette for å kontinuerlig streve for å arbeide i tråd med gjeldende rammeplan for barnehager. Tidligere internasjonal forskning peker også på at når det gjelder utvikling og endringsarbeid er det hele sytti prosent av disse som mislykkes (Boonstra, 2004, sitert i Kirkhaug, 2017, s. 14).

I denne oppgaven skal jeg undersøke veiledning som arbeidsform og hvordan den anvendes som dialog i endringsarbeid i barnehagen. Det vil si at jeg har til hensikt å undersøke veiledning i lys av et dialogisk perspektiv og som en prosessuell arbeidsform ledere kan anvende over tid (Dysthe, 2001, s. 9). En intensjon med veiledning er å igangsette refleksjon over handling (Lauvås & Handal, 2014). Det er også en arbeidsmåte der disse refleksjonene blir tatt opp igjen og igjen over tid fordi deltakerne møtes gjentatte ganger over en periode (Kvistad, 2009, s. 116). Veiledning som dialog

anvendes i en «her og nå» forbindelse (endringsarbeid) hvor man da vender tilbake til en tidligere hendelse eller praksis, for så å kunne bruke den som grunnlag for fremtidige handlinger (forbedring av praksis). Kvistad (2009) sier at historikken og fortiden er et fundament for erkjennelse og de handlingsmulighetene vi velger frem i tid (s. 116). Veiledning i lys av et dialogisk perspektiv og prosessuell arbeidsform og hvordan det påvirker endring og endringsarbeid i barnehager, er relevant i dagens samfunn der kontinuerlig utvikling og endring er en sentral del av dagens lærende barnehager. Lederens rolle og faglig kompetanse er helt grunnleggende i utviklingsarbeid (Eik, 2020, s. 104).

Jeg velger også å bruke både tidligere forskning og teori i kapitel 2 under de avsnittene de passer inn i. Dette for å strukturere masteroppgaven og for å samle informasjonen der den passer inn.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Gjeldende rammeplan for barnehager sier at veiledning av barn, foreldre og assistenter er en påbudt lederaktivitet, men når det gjelder veiledning i forbindelse med prosesser knyttet til læring i et endrings aspekt er dette helt manglende i styringsdokumentene (Fimreite, 2024, s. 130). Dette er også veldig synlig ute i praksisfeltet. Veiledning som arbeidsform er lite anvendt i forbindelse med endring og endringsprosesser i barnehagefeltet. Veiledning som dialog i denne oppgaven legger søkelyset på dialogen som et hovedbegrep når det gjelder oppgavens problemstilling. Dialog kan anses som et sentralt begrep når det gjelder pedagogikken, dette fordi læring og utvikling materialiserer seg ved hjelp av språket (Skagen, 2001, s. 214). Dialogen virker inn i veiledning på mange ulike nivåer. Et eksempel på dette er den ytre dialogen som foregår mellom veileder og veisøker og den indre dialogen som skjer inne i hvert enkelt individ. De er koblet til hverandre. Når det gjelder denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan ledere benytter veiledning som dialog i endringsprosesser. Med nye tider møter barnehagen flere og flere endringer og de må lære å utvikle seg i takt med disse endringene. Et økt søkelys på barnehagen som en del av det større utdanningsløpet har også bidratt til at barnehagene blir utsatt for endring (Larsen & Slåtten, 2014, s. 199).

I lys av dette tenker jeg at det kan være hensiktsmessig med kunnskap om hvordan ledere bruker veiledning i barnehagen som arbeidsform og på hvilke måte den anvendes når det gjelder endring og endringsarbeid. Siden vi lever i et samfunn som er i konstant endring vil dette kunne være

betydelig i fremtiden. Med bakgrunn i dette ønsker jeg i denne oppgaven å rette søkelyset mot følgende problemstilling:

Hvordan anvender ledere i barnehagen veiledning som dialog i endringsprosesser?

Min problemstilling tar utgangspunkt i lederes opplevelser når det gjelder bruk av veiledning som dialog, spesielt når det gjelder endring. Dialogen blir et helt sentralt begrep i denne oppgaven fordi det er gjennom dialogen at disse hverdagshendelsene kan bli en kilde til læring. Veiledning som dialog anvender praksisfortellinger fra det daglige arbeidet med barn som en kilde for refleksjon gjennom dialogens form.

Når vi tar utgangspunkt i erfaringsdeling og styreres opplevelser trer vi inn i oppgaven gjennom en fenomenologisk tilnærming. Ifølge Van Manen (2016) er meningen i den «levde erfaringen» fra informantenes daglige liv helt sentral i en fenomenologisk studie. Dette blir en ideell vitenskapsteori for min problemstilling da jeg med utgangspunkt i fire informanter vil kunne fange opp essensen av opplevelsen mine informanter har når det gjelder fenomenene dialog, veiledning som dialog, endring og endringsarbeid. Det er disse fenomenene som får hovedrollene i denne oppgaven. Videre sier Børhaug (2018) at «Kunnskap er ikke noe som overføres fra barnehagelæreren til barnet, men noe som skapes gjennom utforskning, dialog og menings-skapning. Det er gjennom sosial handling i barnehagens felleskap at det skjer en felles menings-skapning (s. 47)». Min forståelse av sosial handling i denne sammenhengen er knyttet til erfaring gjennom deltakelse med andre mennesker. Veiledning som dialog er et begrep som kan knyttes til en sosial handling hvor de involverte partene er aktivt deltakende i denne erfaringen. Dette trekker meg inn i en fenomenologisk vitenskapsteori hvor den «levde erfaringen» blir en grunnleggende del av oppgaven.

For å belyse denne problemstilling må jeg gå grundig i detaljer på og besvare tre grunnleggende forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene er:

Hva sier mine informanter om veiledning som dialog?

Hva sier mine informanter om endringsprosesser?

Hva de sier om hvordan de anvender veiledning som dialog i endringsprosesser?

Disse forskningsspørsmålene ble anvendt til å bygge opp intervjuene mine og i analysen av datamaterialet mitt.

1.3 Avgrensning av oppgaven

I problemstillingen jeg presenterte tidligere, er veiledning som dialog, endring og endringsarbeid kjernebegrepene som vies stor plass i denne masteroppgaven. Jeg undersøker veiledning i et dialogisk perspektiv og som en prosessuell arbeidsform. På bakgrunn av dette støtter jeg meg til Bakhtins dialogiske perspektiver og tilnærminger. Når det gjelder denne oppgaven vil jeg gå i dialog med Bakhtin, Dysthe, Bjerkholt & Skagen når det gjelder begrepet veiledning som dialog. Jeg forholder meg til Bakhtin fordi hans studier av dialogen og dialogisme er svært omfattende og på grunn av dette blir han omtalt som «dialogismens far» (Bjerkholt, 2017, s. 216). Bakhtins oppfatning av dialog begrepet resonerer også med meg når det gjelder veiledning som arbeidsform der han fremhever det flerstemte, brytningene som oppstår og motstanden som gjøres (referert i Dysthe, 2001, s. 14). Veiledning som dialog er en spennende arbeidsform som støtter akkurat disse elementene i dialogen.

Jeg forholder meg til Bjerkholts perspektiver om veiledning fordi denne teorien kobler veiledning opp mot det dialogiske og til det sosiokulturelle. I en slik tilnærming vil dialogisme fremstå som en grunnsetning som vil stå i kontrast til monologisme (Bjerkholt, 2017, s. 216). Jeg støtter meg også til Bjerkholt fordi hun viser til hvordan denne dialogiske oppfatningen er med å løfte veiledning som arbeidsform. Jeg støtter meg videre til Skagen fordi han retter søkelyset på hvilken måte dialog begrepet kan anvendes for å undersøke veiledning som dialog. Jeg støtter meg også til Mostad sin bok «Entusiasme for endring» og Eiks sin bok «Fra intensjon til handling i barnehagen» når det gjelder det teoretiske rammeverket som omfavner begrepene endring og endringsarbeid fordi Mostads bok ser nærmere på barnehagen som lærende organisasjon hvor endring og utvikling er en stor del av å styrke den pedagogiske praksisen for å møte nye krav.

Jeg velger også å avgrense oppgaven til å handle om endringsprosesser spesielt. Tidligere forskning til verdien av veiledning som prosessuell arbeidsform i en barnehage hverdag og hvordan den bidrar til å heve kvaliteten i det pedagogiske arbeidet derimot er det lite forskning når det gjelder arbeid med veiledning som dialog i endringsprosesser. Dette stimulerte min interesse videre og på bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke hvordan ledere i barnehagen anvender veiledning som dialog i endringsprosesser?

1.4 Oppgavens oppbygging

Jeg har frem til nå presentert mitt tema og bakgrunn for valg av tema. Innledningen gir en oversikt over dette. De første avsnittene oppsummerer selve tema, gir en begrunnelse og presenterer problemstillingen. Videre utdypes jeg i kapittel 2 oppgavens teoretiske forankring og de valgene jeg har tatt i forbindelse med teoretisk forankring. I kapittel tre viser jeg til valg av metode når det gjelder innsamling av data og begrunnelsene for disse valg. I dette kapitlet utdypes jeg også på studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt og hvordan en fenomenologisk tilnærming påvirker prosessen og oppgaven som helhet. I tillegg redegjør jeg for kvalitativt intervju som metode og prosessen rundt forberedelsene til intervjuene og gjennomføringen av disse. Sist i metode kapitlet ser jeg på tematisk analyse som en tilnærming jeg har valgt med henhold til mitt fenomenologiske utgangspunkt til oppgaven og min rolle og forforståelse jeg går inn i denne studien med. I kapittel fire konkretiserer jeg mine funn. Kapittel fem gjengir en diskusjon av disse funnene. Og kapittel seks gjengir en avslutning på selve oppgaven og videre synspunkter når det gjelder dilemmaer knyttet opp mot veiledning og endringsprosesser i barnehagen. Avslutningsvis er det en litteraturliste samt vedlegg.

2 Teoretiske konstruksjon

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å gjøre rede for det teoretiske rammeverket som bygger opp min oppgave og som jeg støtter meg til for å belyse problemstillingen. På bakgrunn av mitt valg om å vise til veiledning i et dialogisk perspektiv vil jeg først gjøre rede for begrepet dialog og hva dette betyr i en veilednings sammenheng. Videre tar jeg for meg begrepene veiledning og veiledning som dialog ut ifra en prosessuell arbeidsform og et dialogisk perspektiv. I tillegg vil jeg utdype på koblingen mellom veiledning og endring og se nærmere på endring og endringsarbeid som fenomener. Det teoretiske rammeverket for denne master oppgaven vil bygge på Bakhtin og hans dialogiske perspektiver. Noe av det mest sentrale når det gjelder Bakhtins teorier er denne forbindelsen mellom individet og felleskapet i en sosial kontekst (Skagen, 2001, s. 197). Videre underbygger jeg dette med ider fra Bjerkholt, Ulleberg & Jensen samt Skagen når det gjelder fenomenet veiledning fordi deres teorier bygger på veiledning i en sosiokulturell tilnærming og som et støtte til læring i et felleskap. Jeg støtter meg i tillegg til Jacobsens oppfatninger av endring og endringsledelse. Han gir en nyansert beskrivelse av fenomenet endring og viser også til at begrepet endring har mange ulike fasader som materialiserer seg på ulike måter. Videre støtter jeg meg til Eik, Steinnes & Ødegårds hypoteser om endring i barnehagen fordi den retter søkelyset mot personalets kompetanse når det gjelder kvalitet i barnehager som en viktig verdi. Utover det inspireres jeg av Mostad, Skandsen, Wærness & Lindvigs perspektiver på endring som retter fokuset mot barnehagen som institusjon. Undersøkelsens vitenskapsteoretiske ståsted vil ta utgangspunkt i en fenomenologisk forståelse. Denne forståelsen tar utgangspunkt i å skaffe kunnskap og informasjon om fenomenene dialog, veiledning, endring og endringsarbeid fra informantenes erfarings verden (Kvale, 2015). Med en tilnærming forankret i fenomenologi ønsker jeg å se fenomener ut ifra deres premisser og synsvinkel. Når man søker innblikk inn i menneskers verdensbilde er en kvalitativ metode den beste måten å tre frem på (Kvale & Brinkmann, 2015, s.).

2.1 Dialog

Bakhtins (2003) dialogiske teori har sitt grunnlag i ytringer og ikke i setninger. Det vil si at disse ytringene står aldri alene, men er alltid en del av en dialog (s. 12). Bakhtin (1984, referert i Igland & Dysthe, 2001, s. 109) argumenterer at den menneskelige værenen i seg selv er en dialog. På grunn av dette er forbindelsen mellom «jeg» og «du» helt grunnleggende. Ifølge Bakhtin (1984, sitert i

Igland & Dysthe, 2001, s. 109) blir «jeg» en jeg gjennom samspill og dialog med andre mennesker. Reisen gjennom livet er en kontinuerlig dialog som aldri tar slutt.

Dialogen og forbindelsen mellom personer anvendes som grunnlaget for å forstå menneskers utvikling og danning. Den dialogiske teorien er en strategi for å lære om sosiale fenomener (Igland & Dysthe, 2001, s. 115). Vi internaliserer kunnskap og danner mening gjennom disse dialogene med andre mennesker (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 83). Ulleberg & Jensen (2017) hevder at en dialog kjennetegnes av et ønske om å lytte til den andre, å anerkjenne en annen som subjekt og å være åpen for å forstå fenomener/temaer på en annen måte (s.84). På bakgrunn av dette er dialogen noe som materialiserer seg i et likeverdig forhold. Dialogen åpner opp for å virkelig høre på den andre, å dekonstruere synspunkter som blir presentert i tillegg til å bidra med egne opplevelser og meninger inn i det hele. Disse hovedtrekkene ved dialogen vil stå helt fundamentalt når det gjelder veiledning som dialog i endringsprosesser (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 86). Penlington (2008) trekker frem dialogen som en pådriver for endringer av praksis (s. 1314). Derimot vet vi mindre om hvorfor dette er gjeldende i pedagogisk praksis. Jeg velger å fremheve dette på bakgrunn av at jeg har til hensikt om å undersøke veiledning i lys av et dialogisk perspektiv.

Begrepet dialog kan i tillegg anvendes for å beskrive egenskaper ved en samtale. Noen av disse egenskaper inkluderer et krav til å lytte til den andre, å anerkjenne den andre som subjekt og å gå inn i samtalen med en åpenhet for hva som materialiserer seg i samtalen. På den andre siden kjennetegnes monologen av en samtale der den ene parten monopoliserer hele avtalen og der lytting til den andre er nærmest fraværende. På denne måten kan dialog anses som en kontrast til monolog (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 83). Når det gjelder dialog som fenomen er det et positivt ladet begrep hos Bakhtin. Ifølge Bakhtin (1981) er individualiteten svært sentral i hans ide av dialog begrepet. Denne individualiteten kan kun utvikles gjennom god dialog som gir rom for selvstendige tanker og uenighet mellom ideer (sitert i Skagen, 2001, s. 209).

En god dialog mellom veileder og veisøker fordrer ulikheter i synspunkter som skal være et utgangspunkt for god konversasjon. Den største kontrasten som kobles til begrepene dialog og monolog er denne kritikken til maktmisbruk og autoritære handlinger (Skagen, 2001, s. 209). Når det gjelder den dialogiske veiledningssamtale beskrives den blant annet av at det ikke skal være en for rigid struktur. Dette kan oppleves som hemmende for deltakerne. Her er det svært viktig at veileder er klar over sin rolle i samtalen og jobber for å fremme denne dialogiske formen (Skagen, 2001, s. 210).

Bakhtin (1963, sitert i Børtnes, 2001, s. 97) hevder at «Der bevisstheten begynner, der begynner også dialogen. Alt i livet er dialog, det vil si dialogisk opposisjon». Bakhtins dialog begrep rommer mye og er svært omfattende. Når vi omtaler den tradisjonelle betydningen av begrepet dialog omfavner dette verdier som likhet, likeverd, samhold og solidaritet. Bakhtins forståelse av dialog begrepet derimot fremhever det upresise, vekslende, mystiske og det mangestemmige. Essensen i den Bakhtinske dialogen ligger i hensynet til den andre, et ønske om å lytte til den andre og det å erfare på den andres sine vilkår. Bakhtins dialog fremhever det å sette ord på ulikheter og det å eksistere med kontraster (Dysthe, 2001, s. 14). Disse ulikhetene og kontrastene er noe jeg tolker som denne dialogiske opposisjonen han snakker om i sitatet over. Det er disse friksjonene i dialogen som oppstår som beveger oss fremover. Dette er noe av det mest vesentlig når det gjelder veiledning som dialog. Det som utvikler seg i veilednings samtalen berøres av hvor aktivt deltakerne er i selve dialogen. Det er også preget av deltakernes behov og erfaringer de bringer inn i samtalen. For at veiledning som dialog skal fremme læring og utvikling er den helt bundet av denne gjensidigheten i forholdet (Bjerkholt, 2017, s. 63).

Den dialogiske teorien er knyttet til språk teori der den verbale praksisen betraktes som ytringer som er forankret i selve konteksten de blir uttalt i. En ytring står aldri helt alene, den er alltid en del av en dialog. Bakhtins dialogiske teori er en del av et større samfunnsdiskurs. Denne diskursen er en dialog. Samtidig finnes det stemmer som prøver å gjøre denne diskursen om til en monolog (Bakhtin, 2003, s. 15). Realiteten ifølge Bakhtin (2003) kan ikke verbaliseres i en uavbrutt ytring alene. Hver enkelt ytring vender bakover til gamle ytringer samtidig som den er fremoverlent mot fremtiden som den ønsker å ta tak i. På denne måten knytter den sammen fortid, nåtid og fremtid (s. 14).

Et viktig begrep når vi omtaler Bakhtins dialogiske teori er polyfoni. Polyfoni som begrep handler om å få frem de mange stemmene i verden som er i dialog med hverandre. Bakhtin (2003) hevder at Dostojevskij var den første polyfone forfatteren i sin tid. Det vil si at når han skrev sine romaner skrev han frem sine hovedpersoner som individer med en egen stemme og fremstilte dem som en «jag». Grunntanken når det gjelder begrepet polyfoni i Bakhtins forståelse er at disse mange stemmene holder seg autonome i et felleskap med andre stemmer (Bakhtin, 2003, s. 161). Det vil si at disse stemmene har en slags frihet (Bakhtin, 2003, s. 183). Når det gjelder begrepet polyfoni bygger dette ifølge Bakhtin på en demokratisk tilnærming der alle ytringer anses som likeverdige (Vice, 1997, sitert i Alnervik, 2021, s. 240). Et viktig aspekt som trekkes frem av Igeland og Dysthe

(2003) når det gjelder Bakhtins dialog begrep er denne flerstemmigheten som er til stede i dialogen (sitert i Alnervik, 2021, s. 241). Når vi uttrykker oss, gjør vi aldri det helt objektivt. Våre uttalelser reflekterer våre oppfatninger og gir en stemme til våre synspunkter. Når vi har ulike stemmer som er i dialog med hverandre ligger det et ansvar ovenfor veileder om å respondere på disse ulike stemmer, først da utvikler vi en forståelse (Alnervik, 2021, s. 241).

Dialogisk pedagogikk er grunnlagt i å la våre synsvinkler, refleksjoner og ytringer utfordre og stimulere hverandre (Dysthe, 2006, s. 464). Ifølge Bakhtin er ikke sannheten i seg selv noe som finnes inne i hodet til mennesker eller noe man blir født med. Sannheten skapes samlet sett mellom mennesker i prosessen av deres dialogiske interaksjoner (Bakhtin, 1984, sitert i Dysthe, 2006, s. 464).

2.2 Veiledning

Min oppgave vil bygge på Bjerkholts (2013) beskrivelse av veiledning med innslag fra Gjems, Skagens & Bjørndals tilnærming til veiledning hvor det blir beskrevet som:

«en dialogisk virksomhet som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Profesjonsveiledning er en type institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er det en målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike perspektiver. Refleksjon og kritisk gransking av antakelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling» (s. 88).

Som sitatet over viser er veiledning en form for dialog for de som er deltakende og kan anses som en dialogisk praksis og arbeidsmåte. Historisk når det gjelder pedagogisk veiledning i en barnehagehverdag har denne veiledningen blitt tatt i bruk på bakgrunn av dilemmaer som har dukket opp i det daglige arbeidet med barn (Bjerkholt, 2017, s. 227). Det er nå derimot rettet et økt fokus mot veiledning som verktøy for læring der hensikten er å fordele erfaringer og kunnskap i en praksis felleskap (Bjerkholt, 2017, s. 227). Veiledning som begrep rommer ulike konversasjoner i forskjellige kontekster (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 27-28). En felles likhet når det gjelder veiledning som fenomen er at intensjonen med veiledning er å styrke læring og utvikling for de involverte partene og for å utvikle bedre handlingsmuligheter (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 27). Dette knyttes tett til relasjonene mellom deltakerne. Fimreite & Fossøy (2018) tydeliggjør med

tidligere undersøkelse at veiledning er med å løfte det pedagogiske arbeidet og videreutvikler barnehagen som en lærende organisasjon. De fastslår at denne granskingen av egen praksis samt disse kollektive lærings prosesser er et fundament for kvalitet i profesjonspraksisen (s.54).

Veiledning karakteriseres også som dialoger som er begrenset i både tidsrom og sted samtidig som den preges av de kontekstene samtalen foregår i. I denne sammenhengen er veiledning prosessorienterte dialoger hvor tid spiller en vesentlig rolle og hvor disse prosess aktivitetene som blir igangsatt omfavner deltakernes egen praksis, relasjoner til sine arbeidskamerater samt forbindelser til egne verdier og synspunkter (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 29). Dette innebærer at alle som er deltakende er forent om å komme fram til hva som er verdifull å legge tyngden på i en veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 86). Veiledningssamtaler kjennetegnes av blant annet de personlige egenskapene som mennesker bringer inn i disse personlige samtalen samtidig som det bærer preg av den organisasjonen, samfunnet samt kulturen som deltakerne tar med seg inn i dialogene (Skagen, 2001, s. 197). En annen viktig egenskap når det gjelder veiledning er dialogen mellom deltakerne. Denne dialogen skal bidra til å bevisstgjøre våre handlinger.

Veiledning er i tillegg en måte å arbeide på som er en bevisstgjøring om hvor sentral dialogen er (Bjerkholt, 2017, s. 220). Det ligger en antakelse i veiledning om at de som er deltakende deler sine dilemmaer, erfaringer og synspunkter med den andre. Denne spenningen i forholdet mellom respons og initiativ i dialogene er det som gjør veiledning som dialog så spennende. Dette betyr at ordene som uttales i veiledningssamtaler ikke bærer en objektiv virkelighet, men må tolkes ut ifra den konteksten den er en del av (Bjerkholt, 2017, s. 221). Bakhtin (siteret i Linell, 2009, s. 76) hevder at «The word in language is half someone else's. It becomes one's own only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own». Det vil si at de som er deltakende i veiledningssamtalene har et felles ansvar når det gjelder forutsetninger for de spørsmålene som stilles samt hvordan kunnskapen fortolkes. Dette for å forsterke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i takt med store endringer som påvirker barnehage feltet i nåtidens samfunn. S. 221. Fokuset i denne oppgaven skal være på veiledning som dialog i endringsprosesser der disse prosessene vil ta hovedrollen på lik linje som veiledning.

Veiledning som dialog og arbeidsform legger stor vekt på relasjonen mellom deltakerne. Denne relasjonen står helt sentral for at veiledning skal føre til utvikling og læring for de involverte partene (Bjerkholt, 2017, s. 63). Denne gjensidige dialogen som er berørt av et subjekt-forhold er noe av det som karakteriserer den prosessorienterte formen i selve veiledning. Dialogen mellom de

som er deltagende er noe av det som segregerer veiledning fra andre former av læring. Denne dialogiske konneksjonen er bundet av en resiprositet (Bjerkholt, 2017, s. 63). Det vil si et gjensidig engasjement for å få mest mulig utbytte av denne arbeidsformen. Veiledning som arbeidsform beskrives av Roberts (2000, sitert i Bjerkholt, 2017, s. 66) å ha et begrenset antall aktører i den hensikt at aktivitetene og interaksjonene blir prosessuelle og relasjonelle. Både dialogen og forbindelsen mellom folk kan anses som noe fundamentalt. I tillegg er det et grunnlag for å forstå menneskers fremvekst og utvikling på (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 84).

Veiledning som er forhåndsavtalt og som er skjermet fra situasjonen eller hendelsen som diskuteres kalles for formell veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 74). Et viktig trekk når det gjelder formell veiledning er at den finner sted isolert fra profesjonsutøvelse for at deltakerne skal kunne sette søkelyset på veiledningen. Hannevig (2020, sitert i Sollesnes, 2023) viser til at formell veiledning er vanskeligere å gjennomføre i en hektisk hverdag. Studien avdekket også at veiledning kan medføre en bevisstgjøring av synspunkter og kunnskap blant personalet. Dette bidrar til å forbedre det pedagogiske arbeidet (s. 68). Uformell veiledning derimot kan omfavne sammenfattet konversasjoner i et praksisfelleskap i en her og nå situasjon i hverdagen. På denne måten kan disse hverdags dilemmaene være et grunnlag for veiledningen og et felles utgangspunkt for veileder og veisøker (Bjerkholt, 2017, s. 74).

2.3 Veiledning som dialog

Veiledningssamtaler berøres av de personlige egenskapene mennesker tar med seg inn i disse samtaleene når de står direkte ovenfor den andre, men de preges også av konteksten den oppstår i (Skagen, 2001, s. 197). Det vil si samfunnet og tradisjonene den er en del av. Når vi omtaler dialog i en Bakhtinsk forståelse er noe av det mest sentrale, sammenhengen mellom det subjektive og det sosiale. Dette er helt vesentlig aspekt når vi omtaler veiledning som dialog. Når det gjelder veiledning som fenomen trekkes den dialogiske kommunikasjons formen frem som en sentral egenskap (Bjerkholt, 2017, s. 220). Når det gjelder dette dialogiske perspektivet vil alle parter fremstå i en dialektisk forbindelse med hverandre og den konteksten veiledning inngår i. Det er noe av det mest vesentlig når det gjelder veiledning som dialog. De involverte partene er alle delaktig i forståelsen av meningsinnholdet i veiledningssamtalen i interaksjon med hverandre (Bjerkholt, 2017, s. 220). Bakhtins vektlegging av forskjeller og ulikhet sto sentralt i hans dialogiske perspektiv (1984, Dysthe, 2006, s. 467). Når det gjelder det dialogiske perspektivet på veiledning rommer det alle partene som er deltagende i veiledningen der meningsskapning er noe som blir til i dialogen med

hverandre heller en i den enkelte ytringen. Dialogen bidrar til å danne kunnskap i møte med ulike stemmer (Worum, 2014, s. 165). Meningen ligger ikke isolert i en enkel ytring, men formes gjennom denne dialogen med andre mennesker og i den konteksten den oppstår i (Bjerkholt, 2017, s. 220). Meningsskaping blir til i den «dialogiske broen» hevder Bakhtin (2005, sitert i Bjerkholt, 2017, s. 222) som kommer frem mellom deltakerne. Dysthe (2001, sitert i Bjerkholt, 2017, s. 223) trekker også frem forskjellige synspunkter som et verktøy for kollektiv meningsskaping. Det vil si at disse ulike perspektivene blir et utgangspunkt for å utfordre og stimulere den andre. Veiledning som dialog kan forstås i lys av Bakhtins dialogiske teori. Når det gjelder dialogen er det sentralt å lytte til den andre og deres bidrag og undersøke dette gjennom å anvende åpne spørsmål samt dele egne erfaringer og meninger. Disse elementene står også sentralt i veiledning som dialog (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 86).

Veiledning som dialog beskrives av Kvistad (2009) som «det skapende mellomrommet» (s. 116). Det er i disse diskusjonene mellom de ulike aktørene som forståelser deles, og ny kunnskap blir til. Dialogen mellom deltakerne er en blanding av deres synspunkter, nye ideer og deling av opplevelser. Dette er ikke noe vi klarer å få til alene, men som materialiserer seg i disse gjensidige relasjonene som blir til i veiledningsprosessen. På denne måten blir de medvirkende i dette mellomrommet som gir rom for refleksjon, dialog og kritisk tenkning. To sentrale elementer i veiledning ifølge Lauvås og Handal (2000) er intimiteten og distansen til det som problematiseres (sitert i Kvistad, 2009, s. 116). Denne granskingen kan materialisere seg i dette rommet. I veiledning er alle som er deltakende ansvarlig for å bidra med sin kunnskap og synspunkter for at veiledningen skal føre til utvikling. Det er i dette mellomrommet som deltakere tør å møte det uvisse og det uventa. Når vi gransker praktiske handlinger i veiledning vil disse stå i en dialektisk prosess der handlingene som materialiserer seg vil aldri være noe man vet på forhånd (Kvistad, 2009, s. 117). De materialiserer seg gjennom dialog, refleksjon, aktiv lytting samt kritisk tenkning. Det er ved hjelp av veiledning og verbalisering av sin handlingsdømmekraft at ledere får kunnskap om seg selv og eget handlingsrom (Kvistad, 2009, s. 115).

2.3.1 Veiledning som dialog og makt

Veiledning som dialog og arbeidsmåte vil alltid være preget av et asymmetrisk forhold mellom veileder og veisøker. Denne relasjonen er viktig å avklare både på forhånd og underveis i en veiledningssamtale. Når det gjelder veiledning som dialog inngår det i et praksisfellesskap der læring

er noe som materialiserer seg i felles meningsskaping. Et vesentlig begrep når det gjelder makt fenomenet innen veiledning som dialog er «diskursiv dominans» (Skagen, 2001, s. 204). Diskursiv dominans er et begrep som retter søkelyset mot deltakernes aktive deltakelse i prosessen. Dette inkluderer den standpunktet deltakerne velger å ta i henhold til de temaene som blir trukket frem i disse samtalene. Samtidig omfavner det også hvor mye de velger å være delaktig i å fremme dialogen videre (Skagen, 2001, s. 204). Diskursiv dominans er en måte å styre veiledningssamtaler på. Når det gjelder deltakerne i en veiledningssamtale vil de ulike individene alltid stille med ulike posisjoner og utdannelser. Dette vil bidra til hvor mye innflytelse og makt de har med inn i prosessen og hvordan de velger å anvende den.

Når vi omtaler makt begrepet er det vanskelig å gjøre uten å trekke in Foucault. Makt kan gjerne bli oppfattet som et negativt ladet ord. Foucault (sitert i Akslen, 2017, s. 97) derimot anså makt som et behov og som en forutsetning for å danne kunnskap. Han hevder at makt er til stede i enhver sosial relasjon i ulik grad. Denne makt relasjonen påvirker også vår praksis.

2.4 Veiledning og endring

Veiledning som dialog er en arbeidsform som støtter endring og endringsarbeid i barnehager. Veiledning blir beskrevet av Kvistad (2009) som en istandsettingsprosess (s. 114). Det vil si at gjennom veiledning som dialog blir deltakerne holdt ansvarlig og myndiggjort når det gjelder deres valg av handlingsmuligheter. På denne måten kan det knyttes direkte til endringsprosesser og ledelse av disse prosessene. Det å forankre arbeidet i disse endringsprosessene er en helt vesentlig del av endringsarbeid (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 179). Et prosjekt som støtter veiledning som arbeidsform når det gjelder endring og endringsarbeid er «Refleksjon som metode for språkarbeid i barnehagen» (Børhaug, 2018, s. 217). Barnehagelærerne som deltok i dette prosjektet, betoner felles refleksjon og dialog som elementer som bidro til endring av nåværende praksis når det gjaldt språkarbeid med barna. Veiledning som dialog og som prosess støtter denne forankringen gjennom hele arbeids prosessen. Veiledning og endring er på denne måten koblet til hverandre. Når vi søker å forbedre praksis og utvikle oss som en lærende organisasjon er vi nødt til å se frem i tid, men vi må også se bakover på våre tidligere erfaringer og det vi bringer med oss inn i endringsprosessene (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 117). Veiledning som dialog er en arbeidsmåte som knytter fortid med fremtiden i denne prosessen. Veiledning som dialog bidrar også til å sette ord på og begrunne våre handlinger fra for eksempel en praksis fortelling (fortiden) sånn at det skal være tilgjengelig for refleksjon og diskusjon (her & nå). Børhaug (2018) trekker frem praksisfortellinger som grunnlag til danning av ny kunnskap gjennom refleksjon og analyse av hva som skjer i selve situasjonen (s.

141). Den veiledningen som blir anvendt er av den uformelle typen og ofte i en her og nå situasjon. Videre blir nye synspunkter drøftet i felleskap for å finne nye handlingsmuligheter (fremtid). Veiledning som prosess retter søkelyset mot problemstillinger koblet til diskurser, utfordringer og dilemmaer som dukker opp i hverdagen og i det pedagogiske arbeidet (Børhaug, 2018, s. 141). Alle disse elementene vil alltid være til stede når vi omtaler endring og endringsarbeid. Kritisk tenkning må oppleves og tolereres (Kvistad, 2009, s. 117). På denne måten kan vi møte endring og endringsarbeid på en god måte der læring er en del av hverdagen. Ledelse ved hjelp av veiledning handler om å utvikle kompetansen til personalet i møte med endring og endringsprosesser. Den svenske forskeren Nordstrøm (2014) har med sitt doktorarbeid forsket på hvordan ulike veiledere forbedrer sin kompetanse i veiledning. Undersøkelsen peker på samtalene og hvordan de utformer seg for å utvide veilederens vinkler og måter å se ting på (s. 67).

2.5 Endring

Barnehage tradisjonen i Norge er i endring (Børhaug, 2018, s. 26). Vi ser også at med det kommer det nye vilkår og forutsetninger for det pedagogiske arbeidet. Dette fordrer endring i nåværende praksis. Norske barnehager behøver voksne som er villig til å utvikle seg i tråd med samfunns endringene og danne nye resultater. Det fordrer en forandring i den nåværende handlingspraksisen (Mostad, 2013, s. 31).

Jeg støtter meg til Jacobsens (2018) definisjon av begrepet endring der han sier at «Endring er en empirisk observasjon av forskjeller i form, kvalitet eller tilstand over tid i en organisasjon» (s. 17). Denne beskrivelsen av begrepet endring synliggjør to hovedkomponenter som er sentrale å trekke frem når vi omtaler endring som begrep. Det første er tidsperspektivet som bringes inn når man skal undersøke endring på forskjellige tidspunkter. Det andre vesentlige er at når man omtaler endring som begrep må det være koblet til en gjenstand, et fenomen eller en situasjon (Jacobsen, 2018, s. 18). I tillegg inspireres jeg av at endring medfører en fasong for rørelse og kan anses som en prosess. Det vil si at det består av mange aksjoner og tilfeller som skal gjennomføres for å få til en forflytting fra et sted til et annet (Jacobsen, 2018, s. 19). Endringer kan være store eller små. Endringer som hemmer og lamslår nåværende praksis blir definert som store endringer. Derimot kan andre endringer påvirke kun små deler av det pedagogiske arbeidet (Mostad, 2013, s.). Endringer blir i tillegg beskrevet av Burke & Litwin (1992) som turbulente og kompliserte prosesser hvor motstand vil alltid være tilstedeværende gjennom prosessen (sitert i Kirkhaug, 2017, s. 28). Det er svært viktig å ha kunnskap om reaksjonene som oppstår med de som er deltakende når

man igangsetter et endringsarbeid. Et fundamentalt trekk ved endring er usikkerheten det innebærer. Denne usikkerheten er ofte et utgangspunkt for motstanden som kan oppstå ved initiering av endringsprosesser (Jacobsen, 2018, s. 133). Motstand som synliggjøres åpent er av den positive typen. Det er når motstanden er skjult at den kan være ødeleggende. Motstand er et element som skal være grunnlaget for dialog og refleksjon når det gjelder den prosessen man står i. Veiledning som dialog er en arbeidsmåte som støtter dette. På bakgrunn av dette er det svært viktig at ledere har kunnskap om veiledning som dialog samt hva som løfter og begrenser god dialog. Mostad (2013) argumenterer at det beste redskapet en leder har i en endringsprosess er sine kommunikasjons evner (s.70). Mostad (2013) hevder at når det gjelder begrepet endring handler det om at praksis gjennomføres på en bedre måte enn tidligere (s. 35). Endringsprosesser blir iverksatt på bakgrunn av at det er et behov for å styrke barnehagens arbeid. Det har vært et økt søkelys på barnehage praksisen de siste årene når det gjelder kvaliteten. Dette økte søkelyset på barnehagekvaliteten åpner opp for endring av nåværende praksis og muligheter for å styrke det nåværende arbeidet (Eik, 2020, s. 26).

2.6 Endringsarbeid

Når det gjelder endringsarbeid i barnehager har disse prosessene ofte vært knyttet opp mot prosjektarbeid og pedagogisk utviklingsarbeid. I dagens samfunn rettes søkelyset mer på å bygge opp kompetansen i personal gruppen (Eik, 2020, s. 80). Når det gjelder endringsprosesser i barnehagen er det viktig å vite at endringer skjer ikke over natten, men at det er en prosess som vokser frem over tid. På bakgrunn av dette kan endringsarbeid anses som fremgangsmåter der mennesker er i samspill med hverandre for forskjellige grunner og med ulike intensjoner. Dette skjer over tid (Jacobsen, 2018, s. 114).

Et begrep som er sentral når det gjelder endring og endringsarbeid er «kompetansebygging». Begrepet kompetanse kan beskrives som den kunnskapen vi tilegner oss som synliggjøres gjennom våre handlinger. Den omfavner våre verdier og erfaringer som kommer til uttrykk i våre praktiske handlinger (Eik, 2020, s. 30). Å utvikle barnehage kvaliteten gjennom å bygge opp kompetanse i personal gruppen åpner opp for både individuelle og felles endringsprosesser (Eik, 2020, s. 27). Dette er med på å stimulere nåværende arbeids måter og tenkemåter, men ikke all endring eller endringsarbeid medfører vekst. Eik (2020) argumenterer at å tilnærme seg den pedagogiske praksisen med undring og med et granskende blikk vil åpne opp for kompetansebygging i hele personal gruppen (s. 27). Når vi anvender «kompetanse» begrepet fremhever vi på hvilken måte den

bestemte kunnskapen vi besitter omvandles i praksis i en bestemt forbindelse (Eik, 2020, s. 30). Med endring kommer også et krav om å stryke kompetansen i personal gruppen (Mostad 2013, s. 35). Dette for å kunne møte nye utfordringer og gjøremål på en god måte. Når vi omtaler endringsarbeid kan dette for eksempel frembringe gode refleksjoner blant personalet samt meningsutveksling uten at det vil bistå til å forbedre praksisen.

Et sentralt element når det gjelder endringsarbeid og de prosessene som skal drives frem er lederrollen. Dette vil jeg utdype mer i avsnittet under.

2.7 Lederens rolle i endringsprosesser

Ifølge Kvistad & Søbstad (2005) er pedagogisk ledelse den føringen som er nødvendig for å sette i gang og drive både refleksjons og lærings prosesser i barnehagen (s. 163). Den er helt vesentlig når det gjelder endringsarbeid i barnehagen. Aasens (2015, 2019) tidligere studie også til at arbeidsoppgavene i barnehagen er veldig like uansett formell utdanning og at dette har bidratt til å kamuflere ansvaret til pedagogiske ledere og arbeidsrelasjonene. Dette har også bidratt til å gjøre rollen til den pedagogiske lederen mer innflytelsesløst. På grunn av dette har det vært en kraftig økning i rollekonflikter (s.). Dette kan også ha bidratt til at veiledning som arbeidsform ikke brukes i den graden den bør bli anvendt og veldig lite i forhold til endring. På bakgrunn av dette er kunnskap om veiledning helt sentralt for å utvikle barnehager i fremtiden.

En viktig egenskap når det gjelder endringsprosesser er denne usikkerheten som preger alle deler av selve prosessen. Da er det svært viktig med en ledelse som skaper rom for refleksjon der alle som er deltakende får mulighet til å reflektere over egen praksis og ta del i læringen dette vil bidra til. Dette er fundamentet for nyskaping og endring (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 166).

Endring og endringsarbeid er svært fordringsfulle prosesser i en organisasjon. Lederens rolle er helt grunnleggende i endringsprosesser. Ledelse av endringsarbeid handler om å motivere og hjelpe personalet samt beherske motstanden som dukker opp i denne prosessen (Mostad, 2013, s. 74). Et viktig begrep i denne sammenhengen er endringsledelse. Endringsledelse kan beskrives som oppgaver og aktiviteter som gjennomføres av de menneskene som fremstår som representanter for endring (Jacobsen, 2018, s. 177). Det vil si de som er deltakende aktører i prosessen.

Endringsledelse handler blant annet om å skape og utvide handlingsrommet til individene som er deltakende i prosessen (Mostad, 2013, s. 75). Begrepet handlingsrom kan forklares som de

anledningene eller begrensningene vi møter når vi velger handlingsalternativene i en konkret situasjon. Vår stilling/jobb i hverdagen er med og definerer det handlingsrommet vi har. God dialog er utgangspunktet for å identifisere hva slags handlingsrom hver enkelt deltaker er komfortabel med. Endringsledelse handler også om utvikle dette handlingsrommet og utfordre de involverte i en sånn prosess.

En av de viktigste aspektene i en endrings prosess er god kommunikasjon (Mostad, 2013, s. 80). God kommunikasjon betegnes av at både den som kommuniserer og den som mottar budskapet har en felles forståelse av det. Kommunikativ ledelse kan kobles til at ledelsen kan redegjøre for de valgene som tas og handlingene som gjennomføres. Dette skaper tillit i en endringsprosess. Veiledning som dialog er en arbeidsmåte som støtter kommunikativ ledelse i endringsprosesser. På bakgrunn av dette er planleggingsfasen i en endringsprosess svært viktig. Det er i denne fasen det er svært viktig å avklare fremgangsmåten med et felles fagspråk (Mostad, 2013, s. 81). Jacobsen (2018) argumenterer at ledelsens oppdrag er å utvikle denne erfaringen av relevans, at endringsprosessen er viktig for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon (s. 181). Gjeldende rammeplan for barnehager sier at «Pedagogisk ledelse innebærer å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s). Dette innebærer at ledelsen har ansvaret for å igangsette refleksjons prosesser for å granske handlinger samt egen praksis. Et eksempel på dette er praksisfortellinger. Disse fortellinger fremhever hendelser eller erfaringer som kan drøftes i et felleskap (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 166). På denne måten forblir ikke det tause taus. Å gi rom for disse kontrastene i relasjonene på en profesjonell måte er også en måte ledelsen bygger legitimitet på (Mostad, 2013, s. 81). Det er også en måte å arbeide med kommunikativ ledelse på. Gotvassli (2001) argumenterer at når det gjelder fenomenet endring vil det alltid bringe med seg et element av læring (sitert i Kvistad & Søbstad, 2005, s. 123). Dette er en svært sentral del når det gjelder lederens rolle.

3 Metode

3.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Videre vil jeg utdype valg av metode og begrunnelse for dette valget. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til forskningen vil jeg utdype hvordan fenomenologien virker inn i oppgaven min. Jeg vil også si noe om intervju prosessene og forberedelsene jeg inntok i forkant av disse. Til slutt vil jeg si noe om min rolle som forsker og den forforståelsen jeg trådte inn i oppgaven med som er med på å forme dens utfall.

Van Manen (2014) sier at man må alltid ta utgangspunkt i den levde erfaringen når man driver med en fenomenologisk tilnærming til forskning (s. 127). Han hevder at det som gjør fenomenologien så fascinerende er at den vanlige «levde erfaringen» blir til noe ekstraordinært når den løftes fra hverdagen med et fenomenologisk blikk (Van Manen, 2017, s. 811). Ifølge han kan all menneskelig erfaring granskes gjennom en fenomenologisk tilnærming. Med utgangspunkt i problemstillingen **Hvordan anvender ledere i barnehagen veiledning som dialog i endringsprosesser?** har jeg valgt å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer. Jeg har valgt å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer kontra i grupper for å best få tak i informantenes opplevelser når det gjelder fenomenene dialog, veiledning som dialog, endring og endringsarbeid uten at de blir farget av andres erfaringer og opplevelser. Vanligvis handler fenomenologisk forskning om å undersøke flere ulike personer som har erfaring med de samme fenomenene (Creswell, 1998, sitert i Postholm, 2010, s. 159). I denne oppgaven har jeg valgt å intervju en pedagogisk leder, en faglig leder og to styrere for å få tak i betydningen av deres opplevelser og erfaringer når det gjelder disse fenomenene. På denne måten blir min problemstilling direkte knyttet opp mot fenomenologi og et fenomenologisk utgangspunkt.

3.2 Studiens vitenskapsteoretiske ståsted

Når det gjelder et fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted handler dette om å ha en genuin interesse for de fenomenene som undersøkes og viser seg i forskningen. Begrepet fenomenologi har sin opprinnelse i Antikkens Hellas (Van Manen, 2014, s. 27). Fenomenologi er et begrep som kan defineres som «to let what shows itself be seen from itself, just as it shows itself from itself. That is

the formal meaning of the type of research that calls itself "phenomenology." But this expresses nothing other than the maxim formulated above: "To the things themselves!" (Heidegger, 2010, referert i Van Manen, 2014, s. 28). Fenomenologi er ute etter å få tak i det meningsfulle eller det som er av betydning heller en informasjonsinnholdet i disse fenomenene som skal undersøkes (Van Manen, 2017, s. 811). Med et fenomenologisk utgangspunkt ønsker jeg å få innsikt i fenomenene dialog, veiledning, endring og endringsarbeid ut ifra informantenes egne forståelses verden og presentere verden sånn som den erfares av dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Denne problemstillingen førte meg til en kvalitativ tilnærming fordi den innhenter dybde informasjon på fenomenene dialog, veiledning, endring og endringsarbeid fra informantenes levde verden. Det vil si den konkrete verden hvert enkelt individ befinner seg i og erfarer som en del av sin hverdag. I denne oppgaven vil jeg anvende en kvalitativ metode for å gå frem å innhente data materielle, for å besvare min problemstilling. Jeg vil anvende semistrukturert intervju som metode for å innhente data. Merleau-Ponty (1962, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52) hevder at det handler om å beskrive disse fenomenene så nøyaktig man kan heller enn å rasjonalisere eller analysere dem. Ifølge Van Manen (2017) handler fenomenologi om granskingen av den primære, levde, prereflekterende betydningen av en erfaring (s. 776). Erfaringen er elementet som trekkes frem som helt sentral når man gransker ting ut ifra et fenomenologisk ståsted. Og da blir de levde erfaringene helt vesentlig.

3.3 Levde erfaring, kropp, relasjon, tid og rom

Van Manen (2014) sier at konseptene levde erfaring, levde kropp, levde relasjon, levde tid og levde rom er de grunnleggende eksistensielle konseptene som bygger opp fenomenologien og at de bidrar til denne reflekterende undersøkelses prosessen (s. 302-303). Vi mennesker erfarer verden og vår realitet gjennom disse eksistensielle konseptene. Disse konseptene har bidratt til å granske fenomenene dialog, veiledning, endring og endringsarbeid hele veien gjennom min oppgave og derfor får disse viet en del plass.

Konseptet «den levde erfaringen» er ute etter å ha tak i det originale og prereflekterende andelen av den menneskelige eksistensen. Det vil si livet sånn som vi lever den i hverdagen. «Den levde erfaringen» omfavner alt som er vanlig og ekstraordinært, det daglige og det eksotiske, de kjedelige og de ekstatiske samt de aktive og passive momentene i den menneskelige eksistensen (Van Manen, 2014, s. 39). Dilthey (1987, sitert i Van Manen, 2014, s. 40) hevder at språket kan ses på som en kart som retter søkelyset mot mulighetene som finnes i den «levde erfaringen». Disse «levde

erfaringer» fungerer som et utgangspunkt for refleksjon, diskusjon og kritisk tenkning. Videre argumenterer Merleau-Ponty (1962) at «The world is not what I think, but what I live through» (referert i Van Manen, 2014, s. 40). Min forståelse av dette er at vi opplever verden gjennom kroppen og våre sanser. «Den levde erfaringen» er noe som gjengir seg selv umiddelbart uten innblanding av våre tanker eller språket (Van Manen, 2014, s. 42). Van Manens «levde erfaring» handler om det «her og nå» mens når vi reflekterer over den levde erfaringen vil det «her og nå» allerede være forbi oss. Den levde erfaringen vil på denne måten alltid være fraværende fra grepet vårt. Det er det som gjør fenomenologien interessant å utforske (Van Manen, Causa, Higgins & Van der Riet, 2016, s. 5). (Van Manen, 2016, s. 5). Dette blir veldig relevant for meg i min oppgave siden jeg søker betydningen av informantenes erfaringer når det gjelder fenomenene «veiledning», «endring» og «endringsarbeid». Van Manen (2017) hevder at det er kun det som er gitt til deg (forsker) eller det som gir seg selv i «den levde erfaringen» som blir ordentlig fenomenologisk «data» (s. 810). Han sier at det er en konkret relasjon mellom bevisstheten, den levde erfaringen og hvordan det er for den enkelte i selve erfaringen.

Merleau-Ponty (1964, sitert i Van Manen, 2014, s. 128) hevder at vi kjenner verden først og fremst gjennom kroppen og våre kroppslige handlinger heller enn gjennom våre intellektuelle værenen. Han sier også at, når det gjelder vår kunnskap om verden, andre mennesker og ting, at dette er i første rekke en kroppslig kunnskap. Kunnskapen utvikles på bakgrunn av vår kroppslige samhandling i og med den verden vi lever i. Vår intellektuelle væren synliggjøres gjennom våre bevegelser, reaksjoner og uttrykkene våre. Når det gjelder «den levde erfaringen» kan vi ikke skille sinnet fra kroppen i en fenomenologisk tilnærming (Finke, 2019, s. 42). Dette virker også inn på min oppgave og vil påvirke hvordan intervjuene oppleves, og materialet jeg får fra dem. Dersom intervjupersonen går inn i intervjuet og er veldig nervøs vil dette selvfølgelig gjøre utslag på hva de forteller meg også.

Van Manen (2014) påstår at «levde relasjoner» er en måte vi mennesker opplever og erfarer verden på (s. 303). Videre hevder Merleau-Ponty (1962) at «It is through my relation to others, and also through my relation to things that I know myself» (sitert i Van Manen, 2014, s. 129). Det vil si at vi danner kunnskap også om oss selv gjennom vårt samspill med andre mennesker og andre ting. Jeg har også valgt å gjennomføre intervjuer med personer jeg allerede har en god relasjon til kontra noen jeg ikke kjenner. En god relasjon bygd på åpenhet, respekt og tillit gir grunnlag for å kunne snakke om de mer seriøse temaene i en veiledningssamtale (Van Manen, 2014, s. 315). Dette virker inn i min oppgave og blir viktig i forbindelse med hvordan relasjonene mellom deltakerne bidrar inn i veiledningssamtalene.

Van Manen (2014) sier at vi opplever tiden annerledes når vi venter på noe kontra når vi er aktivt involvert i noe (s. 306). Dette kan jeg identifiserer med. Hvor fort tiden flyr når man har det gøy og hvor sakte tiden går når man kjeder seg. Levd tid er noe vi kjenner gjennom kroppen vår. Levd tid kan også erfares som våre ønsker, planer og drømmer. Vi erfarer også våre identiteter i levd tid. I barndommen, arbeidslivet eller perioder i livet som er med og former oss som mennesker (Van Manen, 2014, s. 306). Levd tid er også med å påvirke min forskning. Dette spiller en viktig rolle inn i denne masteroppgaven når det gjelder tiden som anvendes spesielt med hensyn til formell eller uformell veiledning. Mine informanter forteller om at det er mest uformell veiledning som gjennomføres på bakgrunn av dårlig tid i hverdagen. Formell veiledning er lite anvendt grunnet dårlig tid i en hektisk barnehagehverdag.

Levd rom kan være en innfallsvinkel til undersøkelsen av de fenomenene vi er ute etter å studere. Ifølge Van Manen (2014) er levd rom relasjonen mellom oss og det fysiske rommet vi har rundt oss (s. 305). Det levde rommet vil automatisk være med å påvirke hvordan veiledning som dialog foregår i endringsprosesser. Skjer veiledning i et lukket rom eller skjer det i en «her og nå» situasjonen i gangen med 15 barn til stede i samme rom? Den levde rommet er med og påvirker meningsinnholdet i de fenomenene jeg er ute etter å undersøke. Dermed var det relevant å skrive noe om det. Levd rom er noe som påvirker hvordan veiledning som dialog i hverdagen gjennomføres. Mine informanter forteller om at det er uformell veiledning i her og nå situasjoner som anvendes i en hektisk barnehagehverdag. Dette vil ha innvirkning på hvordan veiledningen gjennomføres, og utbytte deltakerne sitter igjen med. Gjennomføres det i en her og nå situasjon med mye annet som skjer rundt? Eller i en stille og rolig setting i en avskilt rom? Dette vil spille inn på hvordan veiledningssamalen utspiller seg på alle måter.

3.4 Utvalg

Når jeg gikk i gang med prosessen for å velge informanter ble jeg enig med min veileder om å ha fire informanter. Dette kunne gi meg tilstrekkelig data for å gjennomføre undersøkelsen. I tillegg måtte jeg ta stilling til om jeg skulle velge informanter som hadde spesielle ferdigheter og egenarter knyttet til min problemstilling og det teoretiske rammeverket. Dette defineres som et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60). På bakgrunn av dette måtte jeg finne informanter som hadde først og fremst erfaring med å drive endringsprosesser i barnehagen samtidig som jeg ønsket å finne informanter med denne tilleggs utdannelsen i veiledning for å se om dette gjorde noen forskjell når det gjelder bruk av veiledning som arbeidsmåte i endringsarbeid. I første instansen gikk tankene

mine direkte til pedagogiske ledere siden gjeldende rammeplan for barnehager sier at det er de pedagogiske lederne som har ansvaret for veiledning av personal. Men etter mange runder med samtaler med mange ulike pedagogiske ledere ble det tydelig at veiledning som dialog var en lite anvendt arbeidsmåte når det gjelder endring og endringsarbeid i barnehagen. I tillegg var det veldig få pedagogisk ledere som hadde noen erfaring med endring eller endringsarbeid i barnehager. På bakgrunn av dette måtte jeg lete videre og utvide mitt søk til å inkludere andre ledere. Jeg har derfor valgt å gjennomføre intervjuer med to stykk styrere, et stykk faglig leder som har ansvaret for to barnehager og en pedagogisk leder.

Når det gjelder kvalitative studier er det grunnleggende prinsippet at de utvalgte skal være nyttige for å undersøke selve problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). En kvalitativ tilnærming betegnes ofte ved krevende og inntrengende undersøkelser som gir fordeler for å studere sosiale prosesser. I dette tilfelle gjelder det både endringsprosesser og veiledning som dialog som arbeidsmåte.

3.5 Forberedelsene til intervju og intervju guide

Innledningsvis i denne fasen sendte jeg over et informasjonsskriv til mine informanter. Intervjuene ble gjennomført på deres arbeidsplass etter deres egne ønsker. Denne har de signert, og de ligger som vedlegg i denne oppgaven. Jeg måtte også gjennomføre mange samtaler med ulike pedagogiske ledere i forskjellige barnehager for å finne informanter som hadde erfaring med bruk av veiledning når det gjaldt endringsarbeid. Jeg brukte også en semistrukturert intervju guide i gjennomføring av intervjuene. Jeg la opp intervju guiden sånn at den var fordelt i de ulike temaene jeg ønsket å få innsikt i. Jeg hadde en del konkrete spørsmål knyttet til de ulike fenomenene jeg ønsket å undersøke og følte meg godt forberedt i møte med informantene. Når jeg skulle gjennomføre intervjuene trodde jeg alle mine informanter hadde videre utdanning i veiledning, men det kom frem at den ene styreren i barnehage 1 ikke hadde den formelle utdanningen i veiledning. Hun delegerer veiledning av personal i endringsprosesser til den faglige lederen. Den faglige lederen har videre utdanning i veiledning. Styreren i barnehage 1 har derimot mye erfaring når det gjelder uformell veiledning i endringsprosesser. Jeg har valgt å intervjuer to stykk styrer, et stykk pedagogisk leder og et stykk faglig leder i to forskjellige barnehager. Jeg har også valgt å anvende lyd opptak i intervjuene for å kunne returnere til dataen og undersøke det igjen og igjen. I denne fasen tok jeg også et valg om å gjennomføre individuelle intervjuer på bakgrunn av mitt fenomenologiske utgangspunkt. Dette valget ble tatt fordi jeg ønsket å få innsikt inn i deres «levde erfaringer» når det gjaldt de konkrete fenomenene dialog, veiledning, endring og endringsarbeid

uten påvirkning fra de andre informantene basert på de erfaringene de bringer inn i forskningen. Jeg ønsket også å gjennomføre individuelle intervjuer fordi de ulike informantene har ulike stillinger og jeg ønsket at de skulle være så organiske som mulig. Jeg valgte i tillegg informanter som jeg kjenner fra før av på bakgrunn av at det var allerede en etablert og god relasjon på plass i utgangspunktet. Når det gjelder min fenomenologiske tilnærming er dette en styrke fordi Van Manen (2014) hevder at det lettere å åpne seg opp til noen dersom man allerede har en god relasjon bygd på tillit og åpenhet (s. 315).

3.6 Kvalitativt intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale form som prøver å begripe verden ut ifra informantenes ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Hensikten med et kvalitativt intervju er å vise intervjupersonenes erfaringer av verden. Med en stor interesse for veiledning som arbeidsform og hvordan det kan anvendes i en endringsprosess ønsket jeg å gjennomføre min forskning i en form for dialog. Dette også fordi jeg har en sterk interesse for andre mennesker og de relasjonene som oppstår dem imellom. Når det gjelder forskningsintervjuer samtaler vi med andre mennesker for å skaffe innsikt inn i deres erfaringer og hvorfor de velger de handlingsmulighetene de gjør. Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale form, men av en profesjonelt slag. Den bygger på en interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede der hensikten er å danne kunnskap gjennom dialogen med hverandre. Jeg støtter meg til Kvale og Brinkmanns (2015) definisjon av intervju der de sier «Et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (s. 22). Jeg valgte i å gjennomføre semistrukturerte intervjuer fordi jeg søker å få en dybde forståelse av fenomenene dialog, veiledning som dialog, endring og endringsarbeid fra informantenes livsverden.

Et semistrukturert intervju er en profesjonell samtale som ikke er en helt åpen samtale, men heller ikke en strengt strukturert samtale med helt låste spørsmål. Den gjennomføres i samsvar med et intervju guide som markerer hoved temaer/fenomener som skal undersøkes i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Mitt intervju guide var bygd opp rundt begrepene dialog, veiledning, endring og endringsarbeid og hadde også noen konkrete spørsmål koblet til disse fenomenene, men den ga også rom for utdypelser av de forskjellige temaene som dukket opp underveis av den mer spontane varianten. På grunn av at jeg ikke hadde helt låste spørsmål fikk jeg mulighet til å følge opp informantenes fortellinger som materialiserte seg underveis som var særlig interessante.

I etterkant av intervjuet blir informasjonen fra den muntlige samtalen transkribert og disse tekstene sammen med lydopptakene blir dataen som skal i etterkant analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53).

Ved bruk av kvalitativt intervju som metode vil jeg få en dybde forståelse av fenomenene «veiledning» og «endringsarbeid» ut ifra den levde verden som informantene befinner seg i. Det vil si at disse fenomenene kan ikke ses uavhengig av den konteksten de er en del av. Når det gjelder grunntankene rundt fenomenologi var utgangspunktet rettet mot klarhet og erfaring. Videre ble dette utvidet til å inkludere den konkrete levde verden vi befinner oss i. Dette gjelder beskrivelsen av fenomenene fra informantene i denne oppgaven. Når det gjelder et fenomenologisk utgangspunkt vil objektivitet vise til integritet mot de studerte fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette er noe forskere må ta i betraktning når det gjelder kvalitativt intervju som metode. Disse undersøkelsene av informantenes levde verden gir et utgangspunkt for de mer komplekse teoriene om vår sosiale verden. Et viktig aspekt når det gjelder den kvalitative metoden er at den gir forskeren en rådende inngang til andre menneskers erfaringer av den konkrete verden de lever i. Gjennom semistrukturert intervju leter vi også etter å begripe fenomenene vi er ute etter å granske ut ifra informantenes oppfattelse av verden. Ifølge Geertz skal kvalitative utdrag inneholde «tykke beskrivelser» (sitert i Thagaard, 2013, s. 22). Med «tykke beskrivelser» mener vi at det ikke inkluderer bare informantenes beskrivelse av fenomenene som undersøkes, men også forskerens forklaring og presisering av denne teksten og de gitte innslagene (Thagaard, 2013, s. 22).

Det er viktig med en bevissthet rundt at det er en selv som samler inn og tolker informasjonen, og at dataene som presenteres kan bli påvirket av ulike faktorer. Noen av disse faktorene er hva forskeren har av forståelse når det gjelder emnene og holdningene til forskeren. På bakgrunn av dette er det svært viktig å være transparent gjennom hele prosessen. Et annet viktig aspekt når det gjelder samtalen i et kvalitativt intervju er at her har vi fått et grønt lys om å komme tett inn på informantenes virkelige liv og den informasjonen vi får må behandles med respekt. Når det gjelder semistrukturert intervju som metode stilles det også krav til informantene som intervjupersoner. Det vil si at denne formen stiller betingelser om et svar til de spørsmålene som blir stilt (Eriksen & Holtan, 2023, s. 6).

3.7 Transkribering

Å transkribere noe betyr å preparere materialet fra intervjuene for drøftelse og presentasjon av funnene. Dette krever at materialet blir overført fra tale språk til skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Dette ble gjort med en gang jeg hadde gjennomført alle intervjuene sånn at de fortsatt var klare i hodet mitt. Når det gjelder den transkriberte teksten ligger det et etisk ansvar om å beskytte intervjupersonenes anonymitet i denne prosessen. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å kalle mine informanter Styret 1 – barnehage 1, Styret 2 – barnehage 2, Faglig leder – barnehage 1 og pedagogisk leder – barnehage 1. Når det gjelder denne delen av prosessen med min master oppgave brukte jeg en app som heter Diktafon som ble brukt i selve intervjuene for å ta lyd opptak av selve samtalen mens intervjuet foregikk. Denne appen kan kobles direkte til en nettside som heter Nettskjema der intervjuene blir lagret som en tale opptak. Videre på denne siden kan tale opptaket transkriberes til skriftlig språk. Til sammen fikk jeg 18 sider av data materiale jeg måtte gjennomgå. Denne fasen er en veldig tidskrevende fase hvor man leser gjennom teksten flere ganger for å kunne sortere og studere materialet.

3.8 Forskerens forforståelse

På bakgrunn av forarbeidet jeg har lagt i denne oppgaven kommer det frem at veiledning som dialog er en arbeidsform som blir lite anvendt ute i feltet når det gjelder endring og endringsprosesser i barnehager. Dette fremstilles som problematisk i en verden som er i endring hele tiden. Barnehager må kunne utvikle seg i takt med disse endringene for å kunne fortsette å gi barna og foreldrene et tilbud av høy kvalitet. Van Manen løfter frem at vår «epoche» er med å påvirke vår forskning og den forståelsen vi går inn i forskningen med. «Epoche» ifølge Van Manen (2014) er et begrep som viser til at man nærmer seg noe uten en forutbestemt mening av det man undersøker (s. 215). Han anvender også begrepet «bracketing» i denne sammenhengen. Dette begrepet tar for seg hvordan man legger sine antagelser til siden når man undersøker den «levde meningen» av et fenomen. Dette for å ha tak i betydningen av den «levde erfaringen» (Van Manen, 2014, s. 215-216). Jeg har en genuin interesse for veiledning som arbeidsform og spesielt når det gjelder det dialogiske perspektivet av fenomenet. Når det gjelder min stilling som forsker tar jeg med meg min tidligere erfaringer inn i dette arbeidet. En viktig felles trekk når det gjelder mennesker er at vi tilegner oss kunnskap om verden gjennom våre tidligere erfaringer og forforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Jeg har lite erfaring selv med bruk av veiledning som arbeidsform, men ble veldig inspirert av en pedagogisk leder på min arbeidsplass som gjennomførte flere veiledningssamtaler med meg.

3.9 Etske Vurderinger

Når det gjelder forskning i Norge er det forskningsetiske regler som må etterleves. Her er det retningslinjer som må følges og forskningsetikk i denne instansen handler om en åpenhet og transparens i prosessen. Når vi omtaler pedagogisk forskning spesielt handler dette om mennesker og en fundamental respekt for informantenes autonomi, frihet og rett til å delta (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 29). Forskningsetikk handler om å beskytte de menneskene som har deltatt i prosessen for å komme frem til resultatene i arbeidet. Dette kan knyttes direkte til personvern. I denne oppgaven er både barnehagene og informantene anonymisert for å skjerme dem for mulige påvirkninger. De har også fått informasjon om hva arbeidet skal brukes til og hvordan de som informanter blir ivaretatt i prosessen. Når det gjelder forskning innen pedagogikk finnes det noe som heter Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora som stiller strenge krav til etiske retningslinjer samt rammer som må etterfølges. Disse prinsippene krever at de jobber med en fundamental omsorg for menneskeverdet (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 29). For å ivareta intervjupersonene på best mulig måte trenger vi et frivillig samtykke skjemaet som skal fylles inn og signeres av dem. På denne måten har de den nødvendige informasjonen om at de kan velge å trekke seg fra studien uten å måtte gi en forklaring eller at dette vil virke negativt inn på dem.

Når det gjelder det kvalitative intervjuet som metode vil det alltid være et element av asymmetri som preger relasjonene til deltakerne spesielt mellom intervjupersonen og informantene (Thagaard, 2013, s. 96). Det er kun intervjupersonen som stiller spørsmålene og som har ansvaret for å lede prosessen frem. De som jeg valgte å intervju har derimot en større kompetanse og kunnskap når det gjelder bruk av veiledning i endringsprosesser. Denne faktoren er med å fremme en slags tillit i relasjonene som jevner ut denne forskjellen.

Siden jeg har valgt lydopptak i tillegg til å skrive selv må arbeidet meldes inn til SIKT, som er et personvernombud for høyere utdanning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når det gjelder lydopptakene valgte jeg å anvende en app som heter diktafon. Denne brukte jeg i alle fire intervjuene. Jeg testet den også på forhånd når jeg gjennomførte en test intervju på en kollega på arbeidsplassen min. Jeg gikk gjennom alle stegene for å lagre opptaket til transkriberingen av opptaket sånn at jeg visste på forhånd at den fungerte. Når jeg skulle gjennomføre det siste intervjuet var den helt klart den lengste av dem alle. Dette intervjuet var med styrer 2 i barnehage 2.

Jeg satt på lydopptaket på samme måte jeg hadde gjennomført de andre tre intervjuene på og gikk i gang. Når jeg var ferdig etter en times samtale oppdaget jeg at lydopptaket hadde stoppet opp på 36 minutter. Dette kjente jeg med en gang på den levde kroppens reaksjon. Jeg frøs opp og kjente en følelse av panikk spre seg gjennom hele kroppen. Dette påvirket helt klart slutten av intervjuet som hadde til da vært preget av en avslappet setting med rom og tid for utfyllende beskrivelser av de fenomenene jeg var ute etter å undersøke.

Etisk hensyn i disse prosessene er helt sentralt med hensyn til denne type forskning.

En annen vesentlig perspektiv når det gjelder etiske vurderinger handler om

Når det gjaldt SIKT gikk jeg inn på deres hjemmeside og fylte inn meldeskjema med hensyn til hvordan jeg ønsket å gjennomføre forskningsprosjektet. Med utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming og intervju som metode er det et krav om å melde ifra til SIKT siden jeg ønsket å anvende lydopptak. Informantene er anonymisert og lydopptakene slettes når prosjektet er ferdig. På denne måten tar jeg hensyn til personvern og ivaretar integriteten til intervjupersonene. Jeg anvendte også appen Diktafon for å gjennomføre lydopptakene. Denne appen kobles over til en side som heter Nettskjema. Etter intervjuet er gjennomført kan man da lagre filen og få den transkribert gjennom denne siden. Jeg kvalitet sikret intervjuene ved å nøye lese gjennom hvert enkelt intervju.

3.10 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Silvermann (2011) hevder at en studies troverdighet består av to hoved elementer. Dette er reliabilitet og validitet (sitert i Thagaard, 2013, s. 193). Når vi omtaler reliabilitet som begrep handler det om undersøkelsens soliditet. Det vil si måten den innsamlede dataen blir redegjort for gjennom hele prosessen. I denne oppgaven har jeg allerede redegjort for min forforståelse når det gjelder fenomenene veiledning og endring. Jeg har i tillegg begrunnet mitt valg om å intervju personer jeg allerede hadde en god relasjon til. Jeg har forsøkt å legge frem hele denne prosessen på en transparent måte som viser mine begrunnelser og de valgene jeg har tatt underveis. De funnene som materialiserer seg i denne oppgaven på bakgrunn av dette er så autentiske som de kan fremstå. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at reliabilitet handler om at de resultatene som fremstilles i studien kan gjengis av andre forskere i en annen situasjon ved bruk av samme metode (s. 276).

Validitet på den andre siden berører sannsynligheten og vitaliteten i de påstandene som materialiserer seg i data funnene. Det vil si hvorvidt et utsagn er logisk og pålitelig. Validitet

handler også om en hvorvidt den metoden som er valgt er best skikket til å undersøke problemstillingen vi er ute etter å besvare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Når vi omtaler begrepet validitet trekkes også inn den relasjonen forskeren har til de omgivelsene som undersøkes. Det er svært viktig at dette gjøres rede for i oppgaven. Måten dataen i studien samles inn på påvirker studiens validitet. Med en fenomenologisk tilnærming har jeg hele tiden vært bevisst på å bringe videre informantenes erfaringer og refleksjoner med hensyn til det teoretiske rammeverket som bygger opp denne undersøkelsen. I forbindelse med dette, er måten data materialet har blitt samlet inn på, helt vesentlig for autentisiteten av oppgaven. Da har min intervjuguide vært en viktig del av denne delen.

Når det gjelder generalisering er det noe vi mennesker gjør daglig. På bakgrunn av våre tidligere erfaringer anvender vi denne kunnskapen til å ta stilling til hva som kommer til å skje i nye situasjoner som dukker opp i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). En vanlig ulempe når det gjelder kvalitativt intervju som metode er at antall informanter er for få for at studien skal kunne være generaliserbare. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i fire informanter fra to forskjellige barnehager. Denne undersøkelsen kan sies da å være generaliserbar for disse to utvalgte barnehagene og de fire informantene som deltok i studien. Den viser også til deres forståelse og erfaring når det gjelder veiledning som dialog og endrings begrepet. Denne studien vil kunne bidra i en positiv retning med kunnskap om bruk av veiledning som dialog i endringsprosesser.

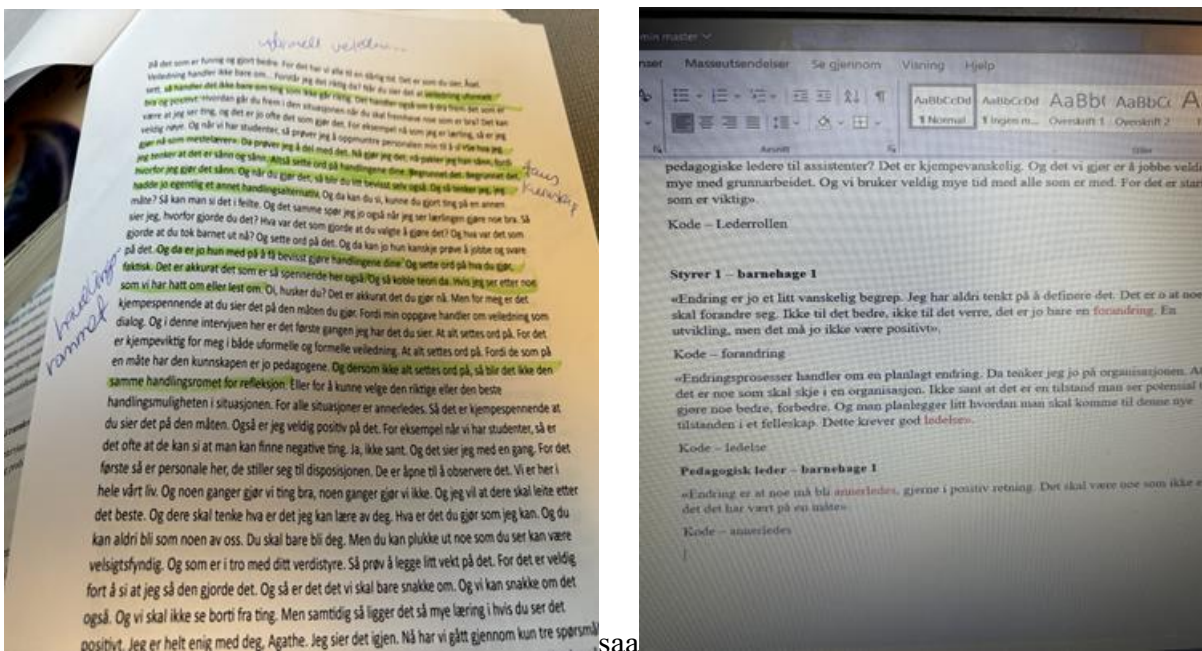
4 Analyse og funn

Grenness (2001) argumenterer at når vi omtaler «analyse» som begrep omfavner det å sikre et godt sammendrag av den dataen som er samlet inn (s. 197). Det vil si at når det gjelder kvalitativ data som er presentert i denne oppgaven er det nødvendig å både sortere og gruppere disse for å få en god og tydelig oversikt (Grenness, 2001, s. 197).

4.1 Tematisk analyse

Det å sortere og studere det materialet vi samler inn gjennom intervjuene blir ifølge Moustakas (1994) forklart som fenomenologisk reduksjon (sitert i Postholm, 2010, s. 44). I denne fasen av studien legger vi sammen all materialet som er med på å besvare problemstillingen. Videre velger vi bort de utsagnene som er irrelevante for å besvare problemstillingen. Til slutt er det kun det som er av betydning som blir stående igjen og disse legges inn i diverse kategorier. På denne måten får man ikke bare frem meningen av fenomenet for hvert enkelt individ, men også det som er av felles betydning når det gjelder de undersøkte fenomener (Moustakas, 1994, sitert i Postholm, 2010, s. 45). Denne fremgangsmåten styrker mitt fenomenologisk utgangspunkt fordi den gir en mer uttømmende analyse av de erfarte fenomenene. Gjennom tematisk analyse søker vi å uttrykke de felles egenskapene som materialiserer seg i erfaringene som informantene uttaler seg om (Thagaard, 2013, s. 40). Når det gjelder temasentrerte innfallsvinkler handler det om å undersøke dataen om hvert fenomen fra alle informantene. Et viktig aspekt er det gjelder tematisk analyse er å gå grundig inn i de fenomenene som skal undersøkes. En måte å få en grundigere forståelse av fenomenene som undersøkes på er å granske dataen for hvert fenomen opp mot hver informant (Thagaard, 2013, s. 181). Når man går frem med en temasentrert tilnærming anbefaler Corbin & Strauss (2008) i første instansen at man kobler opp utdrag av ordene fra dataen til kodeord som gir en indikasjon på kjernen av innholdet i disse utdragene (sitert i Thagaard, 2013, s. 182). På denne måten vil alle handlinger og synspunkter som materialiserer seg i intervjuene knyttes opp mot fenomenene som undersøkes (Postholm, 2010, s. 88). Dette er en måte å rydde og strukturere dataen vi samler opp i intervjuprosessen på. Med fire informanter vil det være mye informasjon som kommer frem gjennom intervjuprosessen, og det å kunne kategorisere dataen som kommer frem er helt sentralt. Når vi skal gå i gang med å analysere den dataen vi har samlet inn er det helt grunnleggende å vende tilbake til problemstillingen. Hva er det jeg ønsker svar på? Et sentralt poeng med disse kodeordene er at de skal være betydningsfulle og gi en indikasjon av hva utdragene fra informantene sier (Thagaard, 2013, s. 183). Jeg har valgt å kode større setninger og utdrag fra

informasjonen jeg har fått fra individene i min studie. Dette for å gjøre materialet lettere å bearbeide. Tematisk analyse styrker mitt fenomenologiske utgangspunkt fordi den fremmer muligheten for å granske forbindelsene mellom de ulike fenomenene (Thagaard, 2013, s. 188). Dette gir en dypere forståelse av fenomenene som studeres. Når vi skal analysere den dataen vi har fått tak i etter et kvalitativt intervju prosess er det helt sentralt å begrunne de valgene man tar. Like viktig som det er å begrunne sine valg for den dataen og på man velger å inkludere i en analyse er det like viktig å ha et klart forhold til den dataen man ikke inkluderer (Richards, 2005, sitertt i Eriksen & Holtan, 2023, s. 3). Silverman sier «In qualitative research, every piece of data has to be used until it can be accounted for.» (2013, sitert I Eriksen & Holtan, 2023, s. 3). Det vil si at alle de valgene vi tar med hensyn til innsamlet data skal være bevisste valg. Bildene nedenfor viser til litt av prosessen jeg gikk gjennom i forhold til tematisk analyse og veien frem mot mine funn.



Figur 1. Prosessen med tematisk analyse

I dette kapittelet har jeg valgt å legge frem mine funn selvstendig fra drøftingen og heller gjennomføre en diskusjon av disse funnene i kapittel fem. Dette fordi «de levde erfaringene» som belyses i forbindelse med mine hoved begreper dialog, veiledning som dialog og endringsprosesser skal få viet plass i dette kapittelet. Når det gjelder presentasjon av funn er en vanlig måte å anvende intervju sitater fra disse samtalen. Disse skal gi en oversikt over innholdet i samtalen samt en

oppfatning over interaksjonene i dialogene som materialiserte seg (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 307).

I arbeidet med å analysere empirien i forbindelse med denne oppgaven har jeg trådt frem med en induktiv tilnærming. Det vil si at utfra mine funn har jeg videreutviklet flere av kapitlene i teori delen av masteroppgaven. Noen eksempler på dette er avsnittene om motstand og makt. Disse temaene materialiserte seg i intervjusamtalene. Her har empirien vært utgangspunktet for analyse prosessen. En induktiv tilnærming innebærer at forskere nærmer seg stoffet sitt uten altfor mange forutbestemte meninger. De lar heller empirien bestemme hvilke spørsmål som er viktig å finne et svar på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Når det gjelder det dagligdagse og det vi møter i hverdagen er det lett å fatte generelle konklusjoner om ting på bakgrunn av våre tidligere erfaringer med dem. En induktiv tilnærming leder oss til valide resultater, men den kan ikke sikre oss valide slutninger. Dette fordi vi aldri kan studere alle aktuelle saker (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 24-25). I denne analyse delen av oppgaven har bruk av fenomenologisk reduksjon vært en sentral del av arbeidet (Thagaard, 2013, s. 40). Dette innebærer at verdien er lagt i informantenes subjektive opplevelser av fenomenene dialog, veiledning som dialog, endring og endringsarbeid. Hensikten er å gripe tak i forståelsen av essensen av den enkeltes «levde erfaring». Når oppmerksomheten rettes mot fenomenene slik de erfares av mine informanter styrkes denne fenomenologiske tilnærmingen i min oppgave. På denne måten tar de hovedrollen mens omgivelsene og konteksten de oppstår i kommer i skyggen. For å få frem verdiene i de subjektive beskrivelsene av de fenomenene jeg ville undersøke måtte jeg legge frem mine funn som sitater fra de ulike informantene. På denne måten får du frem hva som er viktig for den enkelte når de snakker om de ulike temaene og hva som er av felles betydning også. Ved å ha fokuset rettet på empirien og introdusere funnene gjennom direkte sitater fra de ulike informantene får vi frem deres ulike stemmer (Postholm, 2010, s. 27). Ved å jobbe på denne måten med dataen får vi frem informantenes subjektive opplevelser og dette blir det som legger grunnlaget for teori delen av oppgaven. Dette er en induktiv måte å jobbe på.

Jeg har ved bruk av tematisk analyse kommet frem til tre temaer som jeg ønsker å presentere og drøfte i denne delen av oppgaven. Disse er knyttet opp mot min problemstilling: **Hvordan anvender ledere i barnehagen veiledning som dialog i endringsprosesser?**

Forskningsspørsmålene mine fungerte som et utgangspunkt for intervjuspørsmålene jeg stilte mine informanter. I tillegg anvendte jeg dem når jeg gjennomgikk dataen og skulle i gang å kode informasjonen jeg fikk fra mine informanter. Jeg tok for eksempel første forskningsspørsmålet hvilke er «Hva sier mine informanter om veiledning som dialog» og brukte en rød pen og markerte

over all informasjon som handlet om dette i rødt. Deretter gikk jeg gjennom alt som var markert i rødt og kodet teksten med forskjellige kode ord som skulle gjengi litt av hva akkurat den teksten beskriver. Når dette var gjort kunne jeg fordele sitatene og tekstene under de ulike forskningsspørsmålene og underkategoriene som materialiserte seg. Dette gjorde arbeidet med koding og kategorisering mer oversiktlig. Den ga meg en vis struktur i gjennomgangen av materialet.

4.2 Mine funn gjennom bruk av tematisk analyse

Gjennom å analysere funnene mine som jeg har skrevet om i avsnittet ovenfor, har jeg valgt å dele disse opp i følgende kategorier: Hva sier mine informanter om veiledning som dialog, hva sier mine informanter om endringsprosesser, og hva sier de om hvordan de anvender veiledning som dialog i endringsprosesser.

I samtlige deler av prosessen vendte jeg tilbake til problemstillingen og spurte meg selv om informasjonen jeg fikk kunne bidra til å besvare problemstillingen. Denne prosessen var en stor støtte hele veien i arbeidet. Arbeidet med å få sortert og kategorisert informasjonen og funnene, krevde nøye gjennomgang og planlegging av materialet. Dette var en svært krevende del av hele prosessen og jeg kjente på mye frustrasjon i denne delen av arbeidet. Jeg måtte lese gjennom mine 18 sider av intervju data i flere omganger for å strukturere og sortere all data. I dette arbeidet fikk jeg veldig god støtte i min intervjuguide og fordelingen av temaene og undertemaene. Når det gjelder spørsmålsstillingen i intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål. Den første delen handlet om veiledning som dialog, noe som var hoved fenomenet jeg ønsket å få innsikt i. Jeg hadde flere konkrete spørsmål rundt veiledningsbegrepet, som for eksempel «Hva legger du i begrepet formell veiledning»? Disse spørsmålene peker mot forskningsspørsmålet om veiledning som dialog. Når det gjaldt fenomenene endring og endringsarbeid, var spørsmålene mye mer åpne. Mine informanter hadde her store muligheter for å påvirke det som ble delt. Spørsmålene i denne delen peker mot forskningsspørsmålet om endring. På denne måten hadde jeg en viss struktur i utgangspunktet. Informantenes forståelse av begrepene over, vil være med å påvirke måten de arbeider med disse fenomenene på.

Dette kapitlet er delt opp i tre hoveddeler. Disse tre hoveddelene er organisert ut ifra de tre forskningsspørsmålene. Den første delen belyser informantenes forståelse av veiledning som dialog. Deretter utdyper jeg veiledningsbegrepet ved å se på det relasjonelle, samt maktforholdet som alltid

er til stede når det gjelder veiledning. Videre handler kapitlet om informantenes forståelse av endringsprosesser. Jeg sier også noe om motstanden som er til stede i endringsprosesser og hvor viktig ledelse er i disse prosessene. Avslutningsvis sier jeg noe om anvendelse av veiledning som dialog i endringsprosesser.

4.3 Hva sier mine informanter om veiledning som dialog

Samlet sett uttaler mine informanter at

Veiledning som dialog handler om at de som er deltakende i veilednings prosessen er sammen om å finne en vei fremover.

Videre sier den faglige lederen at

Det vil si å ta andre på alvor og at ikke det er jeg som veileder som sitter på all kunnskapen.

Styrer 2 i barnehage 2 snakker om at

Dette handler om å ha respekt for den andre.

Dette er noe av det mine informanter forteller om når de skal beskrive hva veiledning som dialog er for dem.

4.3.1 Informantenes forståelse av veiledning som dialog

I denne oppgaven har jeg valgt å undersøke hvordan mine informanter erfarer veiledning i et dialogisk perspektiv. Når Bjerkholt (2017) omtaler veiledning som fenomen trekkes den dialogiske formen frem som sentral i meningsutvekslingen (s. 220). Den pedagogiske lederen i barnehage 1 uttaler seg slik

Veiledning som dialog er et begrep som for meg betegner å finne en vei sammen med de andre som er deltakende. Vi er sammen om å skape en refleksjon over en problemstilling.

Videre utdyper den faglige lederen i barnehage 1 at veiledning som dialog ifølge henne erfarer på denne måten

Det er et stort ansvar å være veileder hvis man tenker på den rollen. Jeg er sammen med noen andre og vi leter etter den beste måten å gjøre ting på. Dette søkende blir til gjennom dialogen mellom oss.

Når det gjelder styrer 1 i barnehage 1 handler veiledning som dialog for henne om å ikke gi direkte råd eller legge opp svaret til den andre. Hun sier at

Poenget må jo være at de som er deltakende skal kunne nøste nok hos seg selv til å kunne finne veien på egenhånd. Det dreier seg om felles kollektiv refleksjon med den dialogen dere

har imellom. Da er det jo å sette ord på disse begrepene og tankene. For at de skal få en felles forståelse.

Styrer 2 i barnehage 2 derimot beskriver veiledning som dialog som

Et spennende rom hvor vi kan utvikle oss. Veiledning er jo en selvutvikling. At man flytter seg fra et sted til et annet er jo målet med veiledning.

De sitatene som er omtalt ovenfor viser til veiledning som en prosessuell arbeidsform der man er i bevegelse og flytter seg fra et sted til et annet sted. Den inngår også som en del av konteksten den oppstår innenfor. Videre er det den dialogiske formen på kommunikasjonen som står helt sentralt når det gjelder veiledning som dialog. Dette synliggjøres også gjennom overnevnte sitater. Denne dialogiske strukturen er noe av det som skiller veiledning fra andre former av undervisning. Et annet vesentlig trekk av veiledning som dialog som sitatene over bidrar til å belyse er at den fungerer som et mulighets rom. Det vil si at veiledning kan være et spennende rom for utforskning og gransking av ideer og meninger.

4.3.2 Veiledning som dialog og det relasjonelle

Når mine informanter beskriver hva veiledning som dialog er for dem trekker alle sammen inn det relasjonelle i veiledningen. De beskriver veiledning som dialog som en arbeidsmåte som er bygd opp på det relasjonelle. Noe av det mest grunnleggende når vi omtaler veiledning som dialog er dialogen samt denne relasjonen mellom de involverte partene som er bygd på en gjensidig forståelse (Bjerkholt, 2017, s. 63). Den faglige lederen beskriver det relasjonelle perspektivet på denne måten 3

Du må ha kunnskap om det relasjonelle med mennesker. Veiledning som dialog er å ta andre på alvor. Ta seg tid til å tenke. Tenke på hva behovene er. Tenke at de andre menneskene har noe å gi til hverandre. Tenk at andre mennesker har noe å gi til meg også. Jeg eier ikke alt kunnskap. Det viktigste er å ha åpenhet. Det er noe du ikke kjenner hos andre som du må ha åpenhet for.

Det at veilederen retter søkelyset mot veisøker og der deltakerne inngår i en samtale berørt av subjekt-subjekt relasjoner er noe av det som beskriver veiledning som en prosess (Bjerkholt, 2017, s. 63). Denne relasjonen mellom de involverte partene er noe av det som er helt grunnleggende når det gjelder veiledning som arbeidsmåte. Styrer 2 i barnehage 2 sier at

Det er mye respekt. Så jeg skal være varsom. Jeg må være klar og være veiled bar. Men det har litt med forutsigbarhet, om personale vet hva de går inn på.

Styrer 1 i barnehage 1 snakker om det relasjonelle slik

Veiledning som dialog kan handle om å sette i gang en refleksjon om noe som går dårlig. Da er det enda viktigere med gode relasjoner.

Den pedagogiske lederen i barnehage en uttaler at det var gjennom et eget endringsarbeid om å øke arbeidsglede og motivasjon hos de ansatte at hun forsto hvor sentral relasjonene til hverandre var når det gjaldt veiledning som arbeidsmåte. Disse relasjonene bidro til at alle deltok i prosessen.

Og jeg tror alle synes det var positivt å bare bli hørt. Å bli sett. Å få lov å sitte og fortelle om hvordan jeg har det på jobb. Her er det viktig at de er trygge på hverandre og tørr og si noe om det selv.

Hoved poenget her er at et grunnleggende aspekt av veiledning som dialog handler om det relasjonelle. Den pedagogiske lederen knytter det relasjonelle opp mot at det er positivt å bli hørt og få lov til å fortelle om hvordan man har det på jobben. Styrer 1 sier at relasjoner blir betydningsfulle når veiledningen handler om noe som ikke har gått så bra og trygghet blir viktig.

4.3.3 Veiledning som dialog og maktforholdet

Et annet funn som oppstår når jeg ser etter veiledning som dialog er at flere av informantene snakker om makt knyttet til dialogen. Styrer 2 i barnehage 2 uttaler seg slik

Her handler det om kontekst og maktforholdet som er til stede i hver enkel veiledning. Det handler om respekt for den andre. Jeg må være bevisst min rolle her. Jeg som leder og som styrer og som sjefen til den, da må jeg være klar over den. Vi kan også ha metakommunikasjon om det både før og underveis.

Den faglige lederen i barnehage en beskriver makten som er til stede i relasjonene på denne måten

Det er et stort ansvar å være veileder hvis man tenker på den rollen. Du må ha mye kunnskap, du må ha erfaring, du må vite hva du snakker om. Hvordan ser du på det? Møter andres verden som innebærer helt andre ting, eller andres synspunkter.

Den pedagogiske lederen i barnehage 11 beskriver denne bevisstheten rundt rollen som veileder og det ansvaret man bærer på når man inntar den rollen

Å være bevisst i sin rolle som veileder. Da prøver jeg å være litt tilbake i rollen og la veisøker være med å prate. Men prøver også å stille direkte spørsmål, sånn at veisøker faktisk må grave litt selv. Jeg prøver å se det fra ulike roller. Ikke bare seg selv.

3 av mine 4 informanter snakker om den bevisstheten man må ha i sin rolle som veileder. Essensen i sitatene ovenfor fra mine informanter når det gjelder makt og maktforhold er at de ulike deltakerne vil alltid tre inn i disse samtaler med ulik bakgrunn, erfaring og utdanning. Når den faglige lederen snakker om å møte den andres sin verden tolker jeg dette som å handle om maktforholdet mellom veileder og veisøker. Går vi inn i samtalen med en åpenhet for den andres sine meninger og synspunkter eller går vi inn med en holdning som mesterlærer der vi vet best? Disse holdningene viser til makten som er til stede i relasjoner hvor individer trer inn i relasjonene med ulik bakgrunn og utdanning. Videre når den pedagogiske lederen snakker om denne bevisstheten i egen rolle kobler jeg dette direkte til maktforholdet. Ved å tre inn i veiledningssamtalene med en åpenhet og prøve å se problemstillingen fra ulike roller og ikke bare sin egen går den pedagogiske lederen inn i sin rolle som veileder med en bevissthet om maktforholdet som er til stede i relasjonen. Med utgangspunkt i dette vil det alltid eksistere en asymmetri i forbindelsene mellom deltakerne i veiledningssamtaler. Det er viktig å anerkjenne dette både i forkant av samtaler, men også underveis for å få til de gode dialogene. Dersom man har kompetanse i veiledning som arbeidsmåte vil man som vi ser ovenfor ha en stor bevissthet rundt sin rolle som veileder hvilke vil påvirke hvordan samtaler utvikler seg.

4.4 Hva sier mine informanter om endring og endringsarbeid?

Samlet sett beskriver mine informanter endring som en prosess der vi beveger oss fra et sted til et annet sted. Ifølge dem handler det om å finne en ny vei. At de har jobbet på en vis måte lenge og nå endrer de praksis for å prøve noe nytt.

4.4.1 Informantenes forståelse av endrings begrepet

Endring er et stort og omfattende begrep som rommer veldig mye. Det er også et litt tvetydig begrep og blir beskrevet litt ulikt av mine informanter. Når det gjelder begrepet endring er 3 av 4 informanter enig om at endring kan betegnes som noe som blir annerledes fra det det var tidligere. Styrer 2 i barnehage 2 beskriver endring som

Endringsarbeid er en prosess der vi beveger oss fra et sted til et annet sted. Det kan jo ta veldig lang tid. Nå er vi i gang med et nytt prosjektarbeid og Inkludering er temaet som ligger under hoved paraplyen. Så har vi mange underpunkter som blir presentert til personalet. Dette får de tredd over hodet. Hvordan skal vi da få til dette? Hvordan får vi med alle? Hva er det vi gjør nå? Hva skal vi? Hvordan får du med alle fra pedagogiske ledere til assistenter? Det er kjempevanskelig.

Videre forklarer den faglige lederen at endring for henne er en prosess

Endring er en stor prosess. Jeg tenker mye på tid. Endring krever profesjonelt kunnskap. Så en tidskrevende prosess.

Styrer 1 i barnehage 1 fremhever at endring må ikke alltid være positivt, men at den vil alltid bære et preg av det uforutsigbare. Hun erfarer endring slik

Det er jo at noe skal forandre seg. Ikke til det bedre, ikke til det verre, det er jo bare en forandring. En utvikling som vi ikke vet resultatet på.

Den pedagogiske lederen omtaler begrepet endring som et positivt ladet begrep. Hun uttaler seg slik

At noe må bli annerledes, gjerne i positiv retning. At vi må forandre på noe som trengs å fungere bedre. Kanskje overganger, for eksempel. Ja hvis man opplever det som kaotisk, at man gjør en liten forandring for å få det bedre.

Kjernen fra disse sitatene når det gjelder endrings begrepet er at endring er knyttet til et tids perspektiv. Dette er noe av det som kjennetegner endring som prosessuell. Endring er en prosess der man beveger seg fra et sted til et annet sted. Det er noen delte meninger ovenfor når det gjelder om endring må alltid føre til noe positivt. Uforutsigbarheten er uansett noe som vil prege hele endrings prosessen og være en del av det pedagogiske arbeidet rundt disse prosessene.

4.4.2 Endringsprosesser og motstand

Motstand mot endring var et funn som også ble synliggjort i denne kategorien gjennom de ulike sitatene til mine informanter.

Endringsprosesser for meg handler om å håndtere motstanden som alltid er til stede når man skal prøve å gjøre noe på en annen måte. Barnehager har en lang kultur og tradisjon. Hvordan de har hatt det i mange år. Og så kommer motstand. Noen ganger må du bare ta av det. Det trenger ikke å gjøre så mye med det. Vise anerkjennelse. At du anerkjenner det. Vi skal prøve allikevel. Men det er også en prosess. Vi går i dialog.

Dette sier den faglige lederen i barnehage 1 når jeg ber henne fortelle meg om hvordan hun erfarer begrepene endring og endringsarbeid. 2 av mine 4 informanter trekker frem motstand når de uttaler seg om endring og endringsprosesser. Styrer 2 i barnehage 2 beskriver endring og endringsarbeid på denne måten

Ofte blir endring bare presentert til personalet. Og da får du det på en måte tredd over hodet. Og hvordan skal vi da få det til? Fordi du eier det ikke selv. De vil ikke.

Når vi omtaler endring og endringsprosesser er det vanskelig å snakke om disse fenomenene uten at vi nevner begrepet motstand. Endringsprosesser generelt fører med seg mye usikkerhet som vi drøftet i avsnittet ovenfor. Mine informanter har et noe variert syn på motstand mot endring. Den faglige lederen snakker om at barnehagen har tradisjonelt hatt lange tradisjoner i hvordan arbeidet gjennomføres og at det dukker opp motstand med tanke på å gjøre ting på en ny måte. Styrer 2 derimot snakker om motstand til endring når endringen kommer ovenifra og ikke personalet har et eierskap til det.

4.4.3 Endringsprosesser og lederrollen

Et annet funn når det gjelder endringsprosesser i barnehagen er hvor vesentlig lederrollen er i denne prosessen. 3 av mine 4 informanter er enig om hvor relevant denne rollen er for endringsprosesser og forankringen endringene har i det pedagogiske arbeidet. Den faglige lederen i barnehage 1 beskriver det slik

Den tilstedeværende lederrollen i endringsprosesser er kjempeviktig. Du må følge opp. Du må samtale. Jeg er også til stede som leder. Men man må også være tålmodig som leder. Prosessen blir drevet frem av lederen. Så det er en prosess frem og tilbake. Erfarer og prøver. Erfarer og prøver. Man må ikke bli frustrert. Personalet blir mer og mer forankret gjennom lederens rolle. Det handler om å styrke pedagogenes rolle i prosessen. At det ikke skal være en endring som kommer fra toppen og dyttes nedover. Men at de selv skal se dette behovet.

Styrer to i barnehage to nevner også lederrollen når hun snakker om å drive frem et endringsarbeid

Det er jo sånn initiering, hvordan vi starter. Hva er det vi skal gjøre? Nå har vi for eksempel fått en ny leder. Og han er veldig inspirerende. Han har jobbet med noe som heter en temaplan som vi skal jobbe med i ti år. Han holder i trådene.

Videre sier styrer en i barnehage en at lederrollen i endringsarbeid er svært viktig for å komme til den nye tilstanden man prøver å nå

Endringsarbeid handler om planlegging. Ikke sant at det er en tilstand man ser potensial til å gjøre noe bedre, forbedre. Og vi planlegger hvordan vi skal komme til den nye tilstanden sammen. Det er også lederens rolle.

Samlet sett sier mine informanter at lederens rolle er helt sentral for å drive frem et utviklingsarbeid. Noen vesentlige poeng som synliggjøres i sitatene over er hvor viktig det er å være en leder som er til stede gjennom prosessen. En vesentlig kvalitet med lederrollen i et slik endringsarbeid er kraften man har i sin rolle til å styrke de ansattes sin handlingsrom (Mostad,

2013, s. 75). Et annet viktig poeng som trekkes frem er kommunikasjonen i lederrollen. God kommunikasjon er en forutsetning for å drive frem endring i en organisasjon.

4.5 Hva sier mine informanter om hvordan de anvender veiledning som dialog i endringsprosesser?

Samlet sett uttaler mine informanter at den veiledningen som gjennomføres er av den uformelle typen grunnet tids begrensninger i barnehagehverdagen. Når det gjelder bruk av veiledning som dialog i endringsprosesser, blir den anvendt i uformelle settinger, for å sette ord på taus kunnskap og som et handlingsrom i forbindelse med endringsarbeid. Dette er noe som materialiserte seg i datamaterialet som jeg gjennomgikk i etterkant av intervjuene.

4.5.1 Bruk av veiledning som dialog i uformelle situasjoner i endringsprosesser

Sitatet nedenfor viser hvordan den pedagogiske lederen anvender veiledning i uformelle lærings situasjoner i hverdagen. Hun skulle selv lede et endringsarbeid i barnehagen. Hun valgte en gruppe setting fremfor individuell veiledning grunnet tidsbegrensninger.

Min problemstilling var å øke arbeidsglede og motivasjon hos de ansatte. Og det handlet blant annet om stress. Og hvordan komme seg ut av det. Og da gjennomførte jeg en gruppeveiledning. Jeg hadde forberedt et par spørsmål som de måtte utdype på. Hva betyr begrepet arbeidsglede?

Den faglige lederen jobber på denne måten med veiledning i uformelle lærings situasjoner

Et eksempel er når jeg jobber med samlinger. Eller endring i det. Den første fasen var når jeg stilte spørsmål på et møte. Hvordan synes dere det går i samlinger? Men før det har jeg observert. Jeg har sett at det er en utfordring. Det krever også å være til stede. De bekreftet det. De vil ha en endring. Alle bringer sin kunnskap inn. Vi må ha en felles forståelse om hvorfor dette er viktig. På en måte bringe det frem og koble det til verdigrunnlaget.

Styrer 1 i barnehage 1 snakker om hvordan de anvender veiledning som dialog i her og nå situasjoner som er koblet opp mot ulike endrings prosjekter

Det er klart at vi veileder også mye i her og nå hendelser. På møter så snakker vi om ulike utfordringer. Men at det ikke er satt i system. Jeg tror ikke vi har tid til det nei. Tiden begrenser ja. Denne høsten har vi hatt fagleder på avdeling i utstrakt grad for å være i nærheten gjennom prosjektet med lek. Hva tenker du nå? Hva tenkte du når du gjorde sånn?

Styrer 2 snakker om hvordan praksis fortellinger blir utgangspunktet for veiledning i disse naturlige settinger

Generelt er det sånn at på avdelingsmøter har de med seg en praksisfortelling.

Praksisfortellinger er noe vi alltid har brukt. Det gjelder i forskjellige prosjekter knyttet til endringsarbeid. Vi snakker om den sammen. Jeg veileder. Vi deler.

Overnevnte sitater viser til hvordan veiledning som dialog blir brukt i hverdagen i barnehagen. Den faglige lederen forteller om endringer i hverdagsaktiviteter som samlinger der veiledningen skjer i uformelle hverdagsmøter. Veiledningene skjer også veldig mye i her og nå situasjoner i de daglige aktivitetene. Styrer 2 forteller om veiledning i forbindelse med praksis fortellinger. Disse er knyttet opp mot prosjekter som gjennomføres i barnehagehverdagen. Mine informanter forteller om en hektisk hverdag der veiledning anvendes uformelt og mye i her og nå situasjoner. Formell veiledning er en lite anvendt arbeidsform. I drøftingen vil jeg gripe tak i forskningsspørsmålene og da blir tematikken i analysen sammenfattet noe under disse.

4.5.2 Anvendelse av veiledning som dialog som et handlingsrom

Et av mine funn som styrerne snakket om knyttet opp til bruk av veiledning som dialog i barnehagen er at den anvendes som et handlingsrom eller et spennende utviklingsrom. Styrer 2 i barnehage 2 beskriver det slik

Det skal føles behagelig. Det skal være muligheter til det. Det skal være et spennende rom hvor vi kan utvikle oss. Da kan jo også jeg lære. En veiledning har ikke et spesifikt mål. Målet er at det skal være en utviklingssamtale. Men helt hvordan den blir, vet vi jo ikke på forhånd.

Styrer 1 i barnehage 1 forteller om veiledning som handlingsrom på denne måten

Og sette ord på hva du gjør faktisk. Da stiller jeg spørsmål. Hvorfor gjorde du det? Hva var det som gjorde at du valgte å gjøre det på den måten? Da er hun med på å bevisstgjøre handlingene sine. Begrunne det hun gjør gjennom dialogen.

Videre erfarer også den faglige lederen at veiledning anvendes som et handlingsrom

Veiledning handler om å ta seg tid til å tenke. Tenke på hva behovene er. Vi samtaler om dem. Så bestemmer vi hvilke handlingsmuligheter som er best i situasjonen.

I sitatene over viser mine informanter til at veiledning som dialog anvendes som et slags handlingsrom. Når styrer 1 beskriver veiledning som et sted å sette ord på sine handlinger for å bevisstgjøre dem, forstår jeg dette som et sted der det er trygt å dele sine begrunnelser og synspunkter for at de skal kunne reflektere rundt dem i et fellesskap. Dette tolker jeg videre som et spennende rom der refleksjon og kritisk tenkning får plass. Videre sier den faglige lederen at veiledning handler om å ta seg tid til å tenke på og samtale rundt handlingsmulighetene man har i de ulike situasjonene som dukker opp. Veiledning blir på denne måten et slags mellomrom hvor dette kan skje.

5 Diskusjon av mine funn

I denne studien har jeg rettet søkelyset mot informantenes forståelse av begrepene dialog, veiledning, endring og endringsarbeid. Med et fenomenologisk utgangspunkt søker jeg informantenes levde erfaring når det gjelder disse fenomenene. I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte mine funn opp mot mitt teoretisk rammeverk for å finne svar på oppgavens problemstilling. Jeg søker også svar på oppgavens problemstilling gjennom mine tre forsknings spørsmål som er følgende;

- Hva sier mine informanter om veiledning som dialog?
- Hva sier mine informanter om endringsprosesser?
- Hva sier mine informanter om hvordan de anvender veiledning som dialog i endringsprosesser?

Disse spørsmålene har vært styrende når det gjelder prosessen med tematisk analyse og spørsmålene har vært det som har samlet resultatene. De forblir i tillegg overskriftene til dette kapitlet.

Jeg valgte å tre frem med en induktiv tilnærming gjennom analysefasen av denne oppgaven, og fortsetter videre med dette i denne delen av oppgaven. På bakgrunn av dette vil jeg dele opp avsnittene i dette kapitlet med de samme overskriftene som i kapittel 4. I første omgang vil jeg drøfte mine informanters forståelse av veiledning som dialog, videre vil jeg diskutere mine informanters oppfatning av endringsprosesser og sist vil jeg behandle hvordan mine informanter anvender veiledning som dialog i endringsprosesser.

5.1 Hva sier mine informanter om veiledning som dialog

5.1.1 Informantenes forståelse av veilednings begrepet

Et vesentlig aspekt mine informanter samlet sett trekker frem når det gjelder veilednings begrepet er den dialogiske formen på kommunikasjon (Bjerkholt, 2017, s. 220). Når den pedagogiske lederen sier at veiledning for henne betegner *å finne veien sammen* fremhever hun signifikansen i dialogen mellom partene. Først og fremst blir mening til i en interaksjon og dialog mellom de som er deltakende i prosessen. Mening skapes ikke alene og adskilt fra andre mennesker, men realiserer seg i dialogen mellom veileder og veisøker i den konteksten den fremstår i (Bjerkholt, 2017, s.

220). Min forståelse av dette er at veiledning skjer ikke på individuelle betingelser, men på premissene til alle som er deltakende i veiledningen. Videre blir ulike perspektiver trukket frem som et element for denne felles meningsskaping som synliggjøres gjennom dialogen. Det vil si at den dialogiske innfallsvinkel fordrer at alle som er deltakende i veilednings samtalen bidrar aktivt til denne meningsskapingen (Bjerkholt, 2017, s. 220). Disse ulike perspektivene blir beskrevet som «det flerstemte» (Eik, 2020, s. 4). Min tolkning av dette er at når man er trygg nok til å bidra med egne meninger om ulike temaer blir det et grunnlag for å utfordre den andre. Det vil si at når man er trygg nok i relasjonene tørr man å dele sine meninger selv om ikke de er lik alle andres sine meninger og man tørr å sette spørsmålstegn ved andres sine synspunkter og begrunnelser. Da kommer de ulike stemmene frem. Når den faglige lederen snakker om at dette *søkende blir til gjennom dialogen mellom oss* tolker jeg dette som at det er de som er deltakende i samtalen som skaper mening sammen gjennom deres interaksjoner med hverandre og med en dialogisk kommunikasjons form. Når det gjelder *dette søkende* forstår jeg det som ny kunnskap som skapes gjennom denne dialogen. Dette bidrar til læring og utvikling for alle de involverte partene. Altså vil det si at det er i sånne instanser dialogen tar hovedrollen i et teater stykke der den fremheves som en innarbeidet enhet i disse læringsprosessene og som et alternativ for å studere relasjonene på (Dysthe, 2001, s. 13). Derimot hvis veiledningen bærer preg av monologiske uttalelser der disse ulike stemmene blir visket ut og med dem denne variasjonen i tankeganger og erfaringer blir det en fare for at alt stopper opp og at det blir ingen videre utvikling (Skagen, 2001, s. 211). Den faglige lederen sier at det å ha profesjonell kompetanse når det gjelder veiledning er svært viktig for at veiledningen skal føre til utvikling og læring.

En annen sentral synsvinkel når det gjelder veiledning som dialog, er at den fungerer som et mulighetsrom. Ulleberg & Jensen (2017) gjengir veiledning som dialoger, som er innrammet i både tid og rom (s. 27). Styrer to i barnehage to beskriver det slik *Et spennende rom hvor vi kan utvikle oss*. Det vil si at det er i disse rommene at det eksisterer en mulighet for å dele oppfatninger og der ny kunnskap vokser frem (Kvistad, 2009, s. 116). Når styrer en beskriver at deltakerne går inn i en felles kollektiv refleksjon med hverandre går dette i dialog med det Kvistad sier om det skapende mellomrommet i veiledning. Når det gjelder denne samtalen mellom de involverte partene består det av deres ideer der den enes uttalelse kan være et tenkeverktøy for en annen. Dette samspillet får ikke vi mennesker til alene. Med tanke på dette, er det i dette mellomrommet man tør å støte på det spontane og tilfeldige. Dette betyr at når vi er lydhøre ovenfor den andre og anvender den andres sine ytringer til å fortolke mening i det som blir sagt bidrar vi til vår egen dannelsings prosess (Kvistad, 2009, s. 116). I tillegg handler veiledning som dialog om en avstand og en nærhet til det

som problematiseres i veiledningssamtaler (Lauvås & Handal, 2000, referert i Kvistad, 2009, s. 116). Ved å delta i veiledningssamtaler sammen med andre mennesker som ikke er en del av den virkelige verden (veileder), får vi et litt annerledes perspektiv på det som granskes. Denne undersøkelsen finner da sted i dette rommet. Likevel krever dette at alle aktørene i disse prosessene er aktivt deltakende i veiledningssamtalene for at arbeidsmåten skal lede til utvikling av kunnskap.

5.1.2 Veiledning som dialog og det relasjonelle

Et funn som materialiserte seg i datamaterialet mitt, er at veiledning som dialog er en arbeidsmåte som er bygd opp på det relasjonelle. Noe av det mest grunnleggende når vi omtaler veiledning som dialog, er selve dialogen og relasjonen mellom de involverte partene. Dette tydeliggjøres når den faglige lederen sier *ikke minst må man ha mye kunnskap om det relasjonelle med mennesker, og etiske. Det er en komplisert men givende prosess*. Et vesentlig punkt når det gjelder veiledning som dialog er den prosessuelle formen veiledning har (Bjerkholt, 2017, s. 63). Ved at den faglige lederen anerkjenner at veiledning som dialog handler om at den andre også har noe å gi, og at hun som veileder ikke eier all kunnskapen, verner hun om subjekt-subjekt-relasjonen. Bjerkholt (2017) argumenterer med at når et individ får interessen rettet mot seg selv og er en del av en dialog preget av en slik relasjon, vil dette være noe som kjennetegner veiledningens prosessuelle format (s. 63). Fordelen med bruk av veiledning som dialog er at denne arbeidsformen har et minsket antall aktører, noe som bidrar til at både aktivitetene og forbindelsene blir tettere og mer relasjonelle (Bjerkholt, 2017, s. 63). Dette synliggjøres når den pedagogiske lederen snakker om når hun anvendte reflekterende team og at det positive hun trakk fra denne opplevelsen var at *vi var en liten gruppe og jeg følte at det ikke var meg som ble diskutert, men saken min. Og de bidro med sine synspunkter også*. Min tolkning av dette er at når det er færre deltaker på aktiviteten, vil dette bidra til en tettere kommunikasjon og interaksjon mellom de involverte. Kvistad (2009) argumenterer at innenfor det relasjonelle forblir vi kreative og nysgjerrige (s. 116). På grunn av dette er det vesentlig å bygge gode relasjoner, grunnet i både tillit og respekt for den andre når det gjelder veiledning i et fremtidsrettet perspektiv (Kvistad, 2009, s. 116). Denne dialogen som oppstår mellom dem, er en av faktorene som skiller akkurat veiledning som arbeidsform fra andre former for læring. Dette betyr at ved å danne en subjekt-subjekt-tilknytning med en felles tredje og dekonstruere problemstillingen, kan man skape en undrings kultur som er helt fundamental i veiledningssamtaler (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 80-81). Derimot, dersom man objektiverer den andre gjennom å trekke likheter mellom den andre og deres erfaringer eller følelser, står man i fare for å miste undringen og den

felles granskningen som kan oppstå i en veiledningssamtale. Dette frarøver den andre anledningen for en aktiv deltakelse i relasjonen (Ulleberg & Jensen, 2017, s 80).

5.1.3 Veiledning som dialog og maktforholdet

Ifølge mine informanter er det vanskelig å drøfte fenomenet veiledning som dialog uten å trekke inn maktforholdet som vil alltid være til stede når det gjelder veiledning som dialog og fenomen. Disse samtaler vil alltid bære et preg av asymmetri på bakgrunn av at de menneskene som er deltakende vil alltid ha forskjellige erfaringer samt utdannelser. Styret 2 i barnehage 2 uttaler seg slik

Her handler det om kontekst og maktforholdet som er til stede i hver enkel veiledning. Det handler om respekt for den andre. Jeg må være bevisst min rolle her. Jeg som leder og som styrer og som sjefen til den, da må jeg være klar over den. Vi kan også ha metakommunikasjon om det både før og underveis.

Bakhtin (1986) påstår at når det gjelder det monologiske kan dette knyttes til de som har makt i et miljø. Et vesentlig begrep som trekkes frem når det gjelder makt og maktforholdet i veiledningssamtaler er diskursiv dominans (Skagen, 2001, s. 204). Når man går inn i en veiledningssamtale vil de ulike deltakerne alltid gå inn i samtalen med ulike erfaringer samt utdanning. Dette vil være med å påvirke hvor aktive de er i dialogen samt hvor mye innvirkning de bringer inn i prosessen (Skagen, 2001, s. 204). Gjennom å metakommunisere med veisøker om dette maktforholdet som er til stede åpner styret 2 opp for at veisøker skal være aktivt deltakende i samtalen ved å anerkjenne den andre som subjekt samt vise den andre respekt. Det at hun metakommuniserer om maktforholdet viser i tillegg en svært stor bevissthet rundt egen rolle som veileder og overordnet leder. Ulleberg & Jensen (2017) hevder at ved å danne et subjekt-subjektforhold til hverandre gir du den andre anledningen til å delta i veiledningen på lik linje (s. 80). På denne måten skaper man en undrings kultur rundt egen og andres praksis. Dette er et svært godt utgangspunkt for å fremme dialogen i veiledningssamtalen gjennom en veksling av ideer, synspunkter og erfaringer. Fordelen med den gode dialogen i veiledningssamtaler er denne utviklingen av individualiteten eller selvstendigheten i seg selv som en egen person eller individ. Denne individualiteten utvikles på bakgrunn av gode samtaler som ikke er for stive i struktur og som gir rom for kandidatens innflytelse i samtalsituasjonen. På denne måten anvendes veiledningssamtaler som et handlingsrom som åpner opp for gode dialoger der ulike synspunkter blir utgangspunktet for produktivitet når det gjelder utvikling og læring (Skagen, 2001, s. 209).

Likevel er det svært viktig at veileder har en bevissthet om sin rolle som veileder og arbeider for å fremme dette dialogiske idealet. Ellers er det en fare for at den ene parten dominerer samtalen og heller kommer med svar og konkrete råd til veisøker (Skagen, 2001, s. 210). Min forståelse av dette er at dersom samtalen bærer preg av det monologiske er det en fare for at handlingsrommet for deling av forskjellige synspunkter og erfaringer blir borte. Monologen kjennetegnes også av å være hemmende og fri fra virkelige meninger og opplevelser (referert i Skagen, 2001, s. 211).

Noen av de viktigste hovedmomentene som har kommet frem hittils når det gjelder dialog og veiledning som dialog er denne dialogiske kommunikasjonsformen som er så sentral samt at veiledningssamtalene fungerer som en slags handlingsrom for de involverte partene. Det er i disse handlingsrommene at det finnes muligheter for utvikling og læring. Videre er det relasjonelle aspektet av veiledning et særskilt viktig poeng som trekkes frem av flere av mine informanter. Gode relasjoner er viktig for å få mest utbytte av disse samtalene. Sist, men ikke minst kan veiledning knyttes direkte til makt fordi det vil alltid eksistere en asymmetri når det gjelder disse relasjonene som vil påvirke hvordan samtalene materialiserer seg. Her er det svært viktig med en bevissthet i sin rolle som veileder.

5.2 Hva sier mine informanter om endringsprosesser

5.2.1 Informantenes forståelse av endringsbegrepet

Et viktig aspekt når det gjelder begrepet endring er tids dimensjonen som er knyttet til det (Jacobsen, 2018, s. 114). Endring handler nettopp om at vi kan erfare at en situasjon har endret seg mellom to tidspunkter. Først og fremst kan denne tids aspektet kobles til endring når vi betrakter endring som prosessuell. Når styrer 2 sier dette om endringsarbeid *Man er i forflytning på en måte. Endringsarbeid er en prosess der vi beveger oss fra et sted til et annet sted* går det i dialog med Jacobsens beskrivelse om at endring er noe som skjer over tid og at det handler om å være i bevegelse. Ved å sette en slik tids aspekt på endring og endringsarbeid synliggjør vi hvordan endring er en sekvens av hendelser og aktiviteter som skjer i en tidsmessig rekkefølge (Jacobsen, 2018, s. 114). Videre påpeker Penlington (2008) i sin tidligere forskning at dialogen fungerer som en agent for endring av praksis (s. 1314). Dialogen gjør det mulig å sette ord på disse erfaringene om at en situasjon har endret seg over tid. Det er meningsløst å prøve å forstå begrepet endring uten å jamføre det med en situasjon fra en tidligere tid (Jacobsen, 2018, s. 114). Et eksempel på dette er

et prosjekt arbeid hvor det er vanskelig å definere en klar start eller slutt punkt. Endringsarbeid vil på denne måten alltid være en dynamisk prosess. I tillegg sier Jacobsen (2018) at når vi omtaler endring som fenomen må det alltid knyttes til et objekt, fenomen eller hendelse (s. 18). Når styrer 2 omtaler det nye endringsarbeidet i hennes barnehage som et prosjektarbeid med tema «Inkludering» viser hun til hvordan endring konkretiseres ved at den knyttes til et fenomen. Derimot er det svært viktig at endring er forankret i en kontekst. På denne måten synliggjør vi den sammensatte interaksjonen mellom individer og kontekst samt mellom institusjonen og omverden. Dette poenget tydeliggjøres når den faglige lederen sier *Endringsprosesser for meg handler om å håndtere motstanden som alltid er til stede når man skal prøve å gjøre noe på en annen måte. Barnehager har en lang kultur og tradisjon.* Når vi snakker om barnehage kulturen er dette noe som utvikler seg i interaksjon mellom de menneskene i en institusjon og omgivelsene institusjonen er en del av. Dette er store endringer som krever både tid og læring. Jacobsen (2018) argumenterer at det er svært viktig å være klar over hvilken kontekst man opererer i for å ha mest mulig sannsynlighet for å lykkes (s. 141).

Et annet vesentlig trekk ved endring som fenomen er denne uforutsigbarheten som preger hele prosessen. Når man bryter med tidligere adferd for å forfølge nye veier vil det frembringe mye usikkerhet i omstendighetene (Kirkhaug, 2017, s. 16). Endringer blir referert til av Burke & Litwin (1992) som turbulente og kompliserte prosesser hvor motstand vil alltid være tilstedeværende gjennom prosessen (referert i Kirkhaug, 2017, s. 28). Det er svært viktig å ha kunnskap om reaksjonene som oppstår med de involverte partene når man igangsetter et endringsarbeid. Min forståelse av dette er at endring er en kompleks prosess som kan anses som en slags forstyrrelse i hverdagen hvor mennesker samhandler med hverandre for mange forskjellige årsaker. Denne usikkerheten er ofte et utgangspunkt for motstanden som kan oppstå ved initiering av endringsprosesser. Når styrer 1 snakker om endring som *en utvikling vi ikke vet resultatet på* kan dette referere til denne usikkerheten som preger disse situasjonene. Ofte har ikke utviklingsarbeid eller prosjektarbeid en klar begynnelse eller måloppnåelse. Dette bidrar til denne uforutsigbarheten. Ved å møte denne usikkerheten med gode opplysninger, åpenhet, engasjement og en tilstedeværende ledelse skaper vi de beste forutsetninger for å lykkes (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 27). Dette betyr at ved hjelp av dialog og åpenhet vil man kunne utvikle en felles forståelse for utviklingsarbeidet samt skape en tilknytning til denne prosessen. På den andre siden dersom denne usikkerheten ikke adresseres og slår skikkelige røtter kan den være destruktiv for hele prosessen med endring og endringsarbeid.

5.2.2 Endringsprosesser og motstand

Denne usikkerheten er en av årsakene til denne motstanden som alltid vil være til stede i et endringsarbeid (Jacobsen, 2018, s. 131). Poenget når det gjelder motstand til endring er at motstand ofte omtales i et negativt lys, men motstand kan også være positivt. Åpen motstand i personalgruppen kan både være fruktbar og hensiktsmessig. Når motstanden ikke uttrykkes og er skjult kan den føre til at vi mislykkes i endringsprosesser (Mostad, 2013, s. 86). Man forbinder ofte de som viser motstand mot endring som umoderne. Et vesentlig trekk ved motstand i dagens samfunn er at den er en kilde for refleksjon og dialog i selve prosessen man står i (Mostad, 2013, s. 86). Ved å vise anerkjennelse og anvende motstanden som et utgangspunkt for å diskutere og reflektere sammen med de andre involverte skaper den faglige lederen en bevissthet og troverdighet ovenfor personalet. På denne måten blir målene for endringsarbeidet tydelig for personalet. På den ene siden kan motstand være negativ fordi den ikke vises åpent. Personalet anerkjenner ikke et behov for endring og fortsetter med de samme handlingsmønstre de alltid har gjort og retter seg ikke etter ny praksis (Mostad, 2013, s. 86). Dette kan være svært destruktivt for hele prosessen. Da er det svært viktig at ledelsen griper inn og at dette tas på alvor. Mostad (2013) argumenterer at endringsprosesser krever ledere som går foran og fører den praktiske utprøvingen forover (s. 87). På en annen side kan motstand være en verdifull forutsetning for endring (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 145). Dersom motstand vises åpent, kan den være både skapende og hensiktsmessig. Min tolkning av dette er at når motstand uttrykkes og deles i et felleskap har vi mulighet til å reflektere og gå i dialog med hverandre. Ulike synspunkter blir da en kilde for diskusjon. Dersom man klarer å akseptere at mennesker har ulike synspunkter og en måte å kombinere dem på er gjennom diskusjon og kritisk tenkning kan motstand bli en positiv aspekt ved endringsprosessen. Denne prosessen kan stimulere hensiktsmessigheten i de beslutningene som tas fordi man da har veid ulike alternativer og deres virkning (Jacobsen, 2018, s. 140). Et annet viktig aspekt når det gjelder motstand er at den kan kobles direkte til

5.2.3 Endringsprosesser og lederrollen

Et viktig poeng hos noen av mine informanter (styrerne) når det gjelder endringsledelse er denne kapasiteten til å utvikle handlingsrommet for de som er deltakende i selve prosessen (Mostad, 2013, s. 75). Når den faglige lederen er til stede i alle deler av prosessen og samtaler med personalet hele veien bygger hun opp om individenes handlingsrom. Gotvassli (2001) argumenterer at når det gjelder fenomenet endring vil det alltid bringe med seg et element av læring (referert i Kvistad & Søbstad, 2005, s. 123). Dette er en svært sentral del når det gjelder lederens rolle. Ved å være en

tilstedeværende leder får hun muligheten til å gå i dialog med de enkelte i alle anledningene som dukker opp i hverdagen og på denne måten få innsikt i hva slags handlingsrom hvert individ er bekvem med i selve endringsprosessen. Denne forståelsen av handlingsrommet en person har og hvor mye man kan utfordre individet er et sentralt element når det handler om kommunikativ ledelse (Mostad, 2013, s. 75). Det er kun på denne måten den enkelte vil klare å være en ivrig medspiller i endringsprosessen. På den ene siden dersom handlingsrommet blir for stort for den enkelte vil endring og endringsarbeid oppleves som en påkjenning. Når handlingsrommet er for stort ligger det en frykt til stede for den enkelte, om å ikke strekke til med sin forståelse av egne forhåpninger. Potensialet for å mestres med endringsprosessen er ikke stor (Mostad, 2013, s. 78). På den andre siden dersom handlingsrommet oppleves som for trangt for individet kan dette på lang sikt erfares som dilemmafylt. Dette individet kan se endringsprosessen som en mulighet for å få styrket eget handlingsrom. Dette er heller ikke den ideale situasjon. Derimot hvis individet opplever en symmetri mellom det rommet som de erfarer å ha og rommet de faktisk har blir det en slags harmonisk tilstand. Dette betyr at individet kan oppleve en trygghet i sin funksjon og ikke anse endring eller endringsarbeid som noe som er urovekkende (Mostad, 2013, s. 77).

Et annet vesentlig element når det gjelder endringsledelse og lederrollen er god kommunikasjon (Mostad, 2013, s. 80). Levin & Klev (2002) skriver at ledelse i første omgang handler om relasjonene mellom mennesker (sitert i Kvistad & Søbstad, 2005, s. 162). Disse relasjonene er bygd på kommunikasjon og interaksjon mellom disse individene. Når styrer 1 i barnehage 1 sier at de planlegger i et felleskap hvordan de skal ankomme den nye tilstanden bygger hun opp om sin legitimitet som leder gjennom å anvende åpen kommunikasjon. På denne måten involverer hun alle sammen fra starten av prosjektet for å skape en tilhørighet og eierskap til den og stryker sin legitimitet som leder. Fordelen med å kommunisere åpent med de involverte partene i planleggingsfasen av en endringsprosess er å prøve å påvirke meningsskaping i dette felleskapet (Jacobsen, 2018, s. 183). Min forståelse av dette er at lederen gjennom å kommunisere åpent med deltakerne forsøker å skape en felles visjon som man sammen er ansvarlig for å jobbe mot. Gjennom sin kommunikasjon skal også lederen kommunisere gjennom handlinger.

Noen sentrale punkter som har kommet frem hittils når det gjelder endring og endringsarbeid er at disse begrepene er knyttet til en tids aspekt. Endring synliggjøres som en prosess der vi er i rørelse hele veien. Videre knyttes endring både til usikkerheten som oppstår i en sårn prosess samt motstanden mot både endring og endringsarbeid.

5.3 Hva sier mine informanter om hvordan de anvender veiledning som dialog i endringsprosesser?

5.3.1 Bruk av veiledning som dialog i uformelle situasjoner i endringsprosesser

Et vesentlig aspekt mine informanter samlet sett trekker frem når det gjelder bruk av veiledning som dialog er at det er uformell veiledning i uformelle settinger som benyttes i endringsprosesser. Fordelen med å anvende uformell veiledning er at denne formen for veiledning kan frembringe andre sider av saken enn veiledning som skjer i formelle settinger som er adskilt fra situasjonen eller hendelsen (Bjerkholt, 2017, s. 74). Når styrer 1 beskriver at hun veileder mye i her og nå hendelser går dette i dialog med Bjerkholts definisjon om uformell veiledning. Uformell veiledning gir en nærhet til dilemmaet og viten om forskjellige kunnskapsformer som materialiserer seg i profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2017, s. 74). Dette kan være strevsomt å verbalisere utenfor konteksten. Ulempen med uformell veiledning er at det ikke finnes en avstand til det som skjer for å gi rom til å analysere nåværende praksis. Dette for å se på hva den beste handlingsmuligheten er i selve situasjonen. Kan det da være slik at uformell veiledning i et praksisfelleskap faktisk kan hemme at nåværende praksis problematiseres? Ved å kun anvende uformell veiledning som handler om samtaler i her og nå momenter eller korte samtaler rundt praksisfortellinger står vi i fare for å ikke undersøke kritisk den nåværende praksisen. Børhaug (2018) understreker at praksisfortellinger kan være et utgangspunkt for gransking av nåværende praksis med hensikten om å forbedre denne praksisen (s. 141). Formell veiledning fungerer som dette handlingsrommet hvor vi har tid og rom til å begrunne våre handlinger. På denne måten beveger samtalen seg på to plan (Bjerkholt, 2017, s. 84). Dette inkluderer både handlingsplanet og begrunnelsesplanet. For å kunne begrunne sine handlinger må man ha tid og rom til å gjøre det. Formell veiledning har potensiale til å gi denne muligheten i større grad enn uformell veiledning.

5.3.2 Anvendelse av veiledning som dialog som handlingsrom

Et annet viktig funn som ble trukket frem av de styrerne jeg gjennomførte intervjuene med er at veiledning anvendes som et handlingsrom i forbindelse med endring og endringsarbeid. Den pedagogiske lederen opplever også veiledning som en slags møteplass der man kan utveksle ideer. Videre sier den faglige lederen at dette mulighetsrommet er noe som blir til i veiledningens dialogiske kommunikasjonsform. Dette handlingsrommet skapes gjennom dialogen mellom alle

som er deltakende i veiledningssamtalen (Kvistad, 2009, s. 116). Et vesentlig aspekt når det gjelder dette handlingsrommet er at det fordrer aktiv deltakelse fra alle de involverte partene. Dette tydeliggjøres av styrer 2 når hun beskriver at veiledning skal være behagelig og at det skal være muligheter der. Jeg forstår dette som at de som er en del av denne prosessen er med på å skape refleksjoner, spørsmål og ideer i dette mellomrommet når de føler seg trygge i relasjonen. Dette gjør de sammen og ikke alene. Veiledning tilbyr handlingsrom for å dele tanker og erfaringer, i slike relasjonelle felleskap kan det være større muligheter til at deltakerne også får bidra ved å være kreative og iderike. Et annet viktig poeng når det gjelder bruk av veiledning som handlingsrom er at det er i dette mellomrommet at vi mennesker våger å konfrontere det spontane (Kvistad, 2009, s. 116). Dette presiseres av den faglige lederen når hun beskriver bruk av veiledning som et rom hvor deltakerne går i dialog for å finne den beste handlingsmuligheten i situasjonen. Lundstøl (2002, sitert i Kvistad, 2009, s. 117) hevder at i veiledning vil praktisk virksomhet foregå i en dialektisk fremgangsmåte og valgene vi tar er aldri forutbestemt. Gjennom å lytte til og interpretere den andre legge vi opp til den andres dannelse. På denne måten finner de mot til å møte det spontane i veiledningen. Dersom vi våger å gå inn i slike prosesser med tillit og engasjement kan veiledning føre til læring og utvikling for alle parter. Det kan motvirke at prosessen stopper opp og at handlingsrommet ikke utnyttes. Veisøker er i disse instansene både aktør og subjekt i denne fremgangsmåten (Kvistad, 2009, s. 119).

Noen av høydepunktene fra dette avsnittet er at veiledning som dialog anvendes i uformelle settinger når det gjelder endringsprosesser. Ofte er veiledningen knyttet til her og nå situasjoner eller til diskusjoner om praksisfortellinger. Formell veiledning er lite anvendt i barnehager generelt og ikke i forbindelse med endring eller endringsarbeid. Videre anvendes veiledning som dialog som et handlingsrom når det gjelder det pedagogiske arbeidet.

6 Avslutning/konklusjon

Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere hovedpoengene fra denne masteroppgaven samt se på hva jeg hadde gjort annerledes dersom jeg skulle startet dette prosjektet på nytt. Denne studien er basert på følgende problemstilling **Hvordan anvender ledere i barnehagen veiledning som dialog i endringsprosesser?** Her vil jeg gi et sammenfattet svar på studiens funn og på mine tre forskningsspørsmål som har vært en sentral del av masteroppgaven hele veien.

Når det gjelder veiledning som dialog har dette vært erfart og beskrevet av mine informanter gjennom de semi-strukturerte intervjuene jeg gjennomførte med dem. Her har mine informanter fortalt at det er den dialogiske formen på kommunikasjon som er så sentral når det kommer til veiledningssamtalene. Refleksjon, kritisk tenkning og meningsskaping genereres gjennom denne dialogen mellom deltakerne. Veiledning som dialog har blitt synliggjort av mine informanter som en prosess der dialogen har tatt hovedrollen og vært en forutsetning for denne lyttingen til andre samt dekonstruksjon av meninger. Bakhtins dialogiske perspektiver karakteriseres av det å sette ord på våre forskjeller samt å leve side om side med motsetninger (Dysthe, 2001, s. 14). Mine informanter deler at profesjonell kunnskap om veiledning er svært viktig for at veiledning skal ha en dialogisk form samt føre til utvikling og forbedring av nåværende praksis. Mine informanter har også delt sine erfaringer om veiledning som et spennende rom hvor man kan dele sine erfaringer og synspunkter der de blir anvendt som et tankeredskap for den andre i denne dialogiske formen for kommunikasjon. Et viktig aspekt, som trekkes samlet sett frem av mine intervjupersoner som vesentlig for at veiledning skal føre til forbedring av praksis er relasjonene mellom partene. Veiledningens spesielle form med færre deltakere bidrar også til tettere forbindelser. En felles opplevelse hos mine informanter i denne studien er maktforholdet som preger veiledning som arbeidsform. Bevissthet om egen rolle som veileder trekkes frem som helt vesentlig når det gjelder veiledning som dialog.

Når det gjelder endring og endringsprosesser har mine intervjupersoner fortalt at det handler om en bevegelse fra et sted til et annet sted. På denne måten er endring koblet til et tids aspekt som bidrar til at den kan anses som en utvikling over tid. I tillegg forteller de at endring må være koblet i en kontekst. Noe annet som oppleves av mine informanter når det gjelder endring er uforutsigbarheten som kobles til det. Det er svært viktig med profesjonell kunnskap om endring og endringsarbeid for å kunne ha innsikt inn i reaksjonene som kan oppstå i en sann prosess. Dette for å drive frem et vellykket endringsarbeid. Når mine informanter forteller om endring kobles det også til motstanden

som alltid er til stede i en endringsprosess. De trekker frem motstand som noe positivt og som et grunnlag for refleksjon og kritisk tenkning. Motstand som vises åpent, blir da en positiv forutsetning for endringsarbeid. Et annet felles trekk som synliggjøres av mine informanter er hvor viktig lederrollen er i en endringsprosess. En ledelse som er tilstedeværende i hverdagen blir grunnleggende for endringsarbeid. Når det gjelder endring kan dette kobles direkte til læring. Dette blir da en veldig viktig aspekt av lederrollen.

Videre når det gjelder bruk av veiledning som dialog i endringsarbeid erfarer mine informanter samlet sett at den anvendes mye i uformelle settinger fremfor formelle settinger. Dette grunnet tidsbegrensninger i hverdagen. Den anvendes mye i her og nå situasjoner samt i uformelle konversasjoner i forbindelse med en praksis fortelling eller en problemstilling som dukker opp i hverdagen. Formell veiledning som dialog anvendes i liten grad i endringsarbeid. Dette viser også tidligere forskning som jeg har skrevet om i denne masteroppgaven. Bjerkholt (2017) argumenterer at formell veiledning gir oss muligheten for å bruke tid og rom for å analysere disse problemstillingene og utfordringene som dukker opp i hverdagen (s. 84). En kombinasjon av både formell og uformell veiledning vil da gi de beste forutsetningene til å lykkes med endringsarbeid. Videre opplever de samlet sett at veiledning anvendes som et handlingsrom i endringsprosesser. Det er gjennom dialogen mellom deltakerne at dette handlingsrommet skapes. Mine informanter er også enig at når det gjelder dette handlingsrommet krever det at deltakerne er engasjert i alle deler av denne prosessen. På denne måten kan de anvende hverandres ytringer som et tankeredskap for refleksjon og kritisk tenkning. Veiledning som dialog blir på denne måten en arbeidsform som støtter både endring og endringsarbeid.

Jeg ønsker også å oppsummere noen tanker jeg har etter denne prosessen med å skrive min masteroppgave. Denne oppgaven bidrar til å synliggjøre at det er uformell veiledning som anvendes i hverdagen når det gjelder endring og endringsarbeid. Grunnen til dette er tidsbegrensninger i en hektisk barnehagehverdag. Det ligger en økt press på barnehager generelt når det gjelder å være en læring og utviklings arena for barn. I tillegg til å utvikle seg som en lærende institusjon. Veiledning som dialog er en arbeidsform som støtter disse målene. Formell veiledning er en lite anvendt arbeidsmåte når det gjelder endring og endringsprosesser. Et interessant tema videre hadde vært å undersøkt hvilke barnehager anvender formell veiledning som arbeidsmåte og i hvilke sammenhenger den anvendes i.

Litteraturliste

Alnervik, K. (2021). Materiella redskap verkar handlende och skapar stammor i dialog. I B. Ulla (Red.), *Tilli, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 235-255). Gyldendal.

Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bjerkholdt, E. (2021). Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt. Cappelen Damm Akademisk.

Børhaug, K. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskaps grunnlag* (Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen rapport 2018). Kunnskapsdepartementet.

Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Cappelen Damm Akademisk.

Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken – Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 90(6), 456-468.

Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen: Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.

Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer-læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 21(6). 1-14. [Visning av Spenning mellom ulike stemmer \(uib.no\)](https://www.uib.no).

Fimreite, H. (2024). *Rettleiing i barnehagen – tilpassing eller danning?* Cappelen Damm Akademisk.

Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærende barnehager. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 52-66. <https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>.

Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kirkhaug, R. (2017). *Endring: organisasjonsutvikling og læring*. Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2023). Innføring i pedagogisk forsknings-metode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (4. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>

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

Kvistad, K. (2009). Veiledning som kilde til erkjennelse og endring i barnehagen. I K. H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet* (s. 107-121). Pedagogisk Forum.

Kvistad, K. & Sjøbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider nye barnehageorganisasjoner*. Fagbokforlaget.

Lauvås, P. & Handal, G (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*

Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehagen*. (2. utg.). Gyldendal.

Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1304-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004>.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2001). Veiledningssamtaler i bakhtinsk perspektiv. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 197-218). Abstrakt forlag.
- Sollesnes, B. I., Aasen, W & Carson, N. (2023). Kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling I barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 23(3), 65-84.
- Sunnevåg, A-K. & Andersen, P. G. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2021). Doing phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research*, 31(6), 1069-1082. [Doing Phenomenological Research and Writing \(usn.no\)](#).
- Van Manen, M., Causa, H., Higgins, I. & Van der Riet, P. (2016). A conversation with Max Van Manen on phenomenology in its original sense. *Nursing and health sciences*. 18(1). 4-7. [A conversation with Max van Manen on phenomenology in its original sense - Manen - 2016 - Nursing & Health Sciences - Wiley Online Library \(usn.no\)](#).
- Worum, K. S. (2014). *Stemmer i veiledningsrommet: Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring*. Fagbokforlaget.

7 Vedlegg

Nr. 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsstudiet, med samtykkeerklæring

Nr. 2: Intervjuguide

8 Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forsøke å finne ut hvordan ledere i barnehagen anvender veiledning som dialog i endringsprosesser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet inngår i en masteroppgave i barnehageledelse ved Universitetet i Sørøst Norge. Hensikten og formålet med studien er å finne ut hvordan ledere i barnehagen anvender veiledning som dialog i endringsprosesser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunn til at nettopp DU får spørsmål om å delta i prosjektet, er at du som barnehagepersonell inngår i målgruppen og er da aktuell for å spørre om veiledning som dialog i barnehagen. Prosjektet vil søke etter informasjon ledere i barnehager i form av 2 styrere, 1 pedagogisk leder og 1 faglig leder for å si noe om bruk av veiledning i endringsarbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med lydopptak. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørsmålene i intervjuet dreier seg om temaer som dialog, veiledning som dialog, endring og endringsarbeid. Svarerne som blir gitt, analyseres og kan brukes i arbeidet med finne ut av forskningsmål. Opptak blir slettet når all informasjon er ferdig behandlet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- I tillegg til meg som student, vil veileder av prosjektet også få tilgang til opplysningene
 - All data og informasjon om deg vil bli anonymisert med en kode, slik at ikke uvedkommende får tilgang til materialet.
- Ingen av deltakerne vil bli gjenkjent i publikasjoner. De opplysningene som blir publisert, er det som blir sagt under intervjuene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/studien er godkjent, noe som etter planen er 3. Juni 2024. Opplysningene slettes deretter.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst Norge ved Anna Moxnes, Mail: anna.moxnes@usn.no Eller Linn Westerlund, Mail: linngranerod@hotmail.com.
- Vårt personvernombud ● NSD. Norsk Senter for forskningsdata as. Epost: personverntjenster@nsd.no. Tlf: 55582117 Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Anna Moxnes. Student Linn Westerlund

9 Vedlegg 2: Intervjuguide

Veiledning

1. Hva legger du i begrepet veiledning?
 - Hva legger du i begrepet formell veiledning?
 - Hva legger du i begrepet uformell veiledning?

2. Hvordan anvender du/dere veiledning i barnehagen?

Endring

3. Hva legger du i begrepet endring?
 - Hva legger du i begrepet endringsarbeid?

4. Hvordan jobber du med veiledning som dialog i endringsarbeid?
 - Kan du gi meg konkrete eksempler?
 - Kan du beskrive hva du gjør?

5. Kan du beskrive hvordan du jobber med formell veiledning som dialog i endringsarbeid?

6. Kan du beskrive hvordan du jobber med uformell veiledning som dialog i endringsarbeid?