

Veiledning - “Å trigge den individuelle sjel”

10 kjennetegn ved veiledning som bidrar til endring og utvikling
av praksis i barnehagen

Masteroppgave



Master i barnehageledelse

Emnekode: MLMOP5900 Kandidatnummer: 4004

Roman Tarasevitch

Trondheim, 21.05.2020



Forord

Da er min tid som masterstudent ved veis ende. Det har vært en spennende og utfordrende reise som har gitt meg ny innsikt og større forståelse for hvordan man kan utøve ledelse i barnehagen.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg gjort meg noen erfaringer med det å være en forsker. Disse erfaringene er noe jeg tror kan hjelpe meg videre i å være forsker på egen praksis samt det å lese forskning og føringer med et skarpere og kritisk blikk.

I denne masteroppgaven valgte jeg å sette fokus på temaet veiledning, et tema som jeg har en del kjennskap til fra praksis i barnehage. Gjennom min praksis som pedagogisk leder i barnehagen har jeg erfart at veiledning kan være et nyttig ledd i endrings- og utviklingsarbeid. Å jobbe med denne masteroppgaven har gitt meg mulighet til å finne ut hva det er som kjennetegner veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis. Gjennom å forske på dette utenfor min egen praksis kontekst har jeg fått en innsikt i andre ledes tankes og refleksjoner rundt veiledningens plass i barnehagen. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg en mulighet til å fordype meg i sentrale teorier rundt veiledning.

Jeg skriver denne oppgaven i en tid preget av en epidemi som forårsaket en nedstenging av samfunnet. Dette er noe som begrenset min tilgang til teoretisk materiale i og med at biblioteker har vært stengt. Jeg har valgt å legge vekt på teorien rundt veiledning fordi jeg nettopp ønsket å lære mer om dette temaet. Samt vil jeg påpeke at lederne i barnehagen er ansvarliggjort for å legge til rette og gjennomføre veiledning noe som gjør veiledning til en ledelsesoppgave i barnehagen.

Jeg vil takke informantene som har stilt opp i denne forskningen. Det var spennende og lærerikt å få en innsikt i deres tanker og refleksjoner rundt veiledning. Takk for at dere stilte opp og delte deres erfaring og refleksjoner med meg. Jeg håper også denne forskningen kan gi dere noe i det videre arbeidet med veiledning.

Jeg vil også takke min veileder, Sissel Mørreaunet. Takk for at du har støttet meg og hjulpet meg til å finne min egen vei i denne oppgaven. Gjennom veiledningene har du utfordret meg til å tenke og reflektere rundt hva jeg ville med denne oppgaven. I veiledning med deg har jeg også lært mye om det å være en veileder, noe jeg tar med meg videre. Stor takk til deg.

En stor takk til min gode venn Mia for å lese korrektur på oppgaven. Og Johan S. Bach for inspirasjon, ro og refleksjon.

Til slutt vil jeg takke min kone Charlotte som har vært en uvurderlig samtale- og refleksjonspartner gjennom hele denne studietiden.

Trondheim 20.mai 2020

Roman Tarasevitch

Sammendrag

Denne masteroppgaven bygger på en kvalitativ studie av problemstillingen “Hva kjennetegner veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen?”. Som datainnsamlingsmetode har jeg valgt semistrukturert intervju. Utvalget består av 3 styrere og 3 pedagogiske ledere ved 3 barnehager som praktiserer veiledning.

Hovedfunnene i studien presenteres som 10 kjennetegn på veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen. Disse kjennetegnene er tilrettelegging, støtte, utfordring, bevisstgjøring av egen kompetanse, erkjennelse, refleksjon, trygghet, holdningsendring, felles forståelse av praksis og motstand. Kjennetegnene kan sies å gå over i hverandre og være forutsetninger for hverandre. For eksempel er støtte og trygghet forutsetninger for at man skal kunne utfordre og “trigge den individuelle sjel” til kraftfull refleksjon, som igjen gir mulighet til å påvirke til utvikling eller endring av praksis. Endringene i praksis vil igjen skape grunnlag for nye refleksjoner. Resultatene fra denne forskningen viser at veiledning har et potensial til å bidra til endring og utvikling av praksis i barnehagen. Kjennetegnene som jeg har oppsummert her, er noen av forutsetningene for at endring og utvikling av praksis kan skje. Jeg inviterer leseren av masteren til å vurdere hvor overførbare funna er. Intensjon med denne forskningen er å bidra til å sette lys på veiledning som et fenomen i barnehagen. Jeg vil oppfordre leseren av denne forskningen til å ta med seg kjennetegnene som er presentert i denne oppgaven å gjøre disse til gjenstand for diskusjon og refleksjon på barnehagene eller eventuelt ved andre institusjoner der veiledning brukes.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag.....	2
Innholdsfortegnelse.....	4
1. Innledning.....	7
1.1. Introduksjon av tema.....	7
1.2. Problemstilling og Forskningsspørsmål.....	8
1.3. Studiens begrunnelse og målsetting.....	9
1.4. Oversikt over relevant forskning.....	10
1.5. Forskningsforankring.....	11
1.6. Avgrensning og presisering.....	12
1.7. Oppgavens oppbygging.....	12
2. Teori.....	13
2.1. Hva er ledelse?.....	13
2.2. Kunnskapsledelse.....	16
2.3. Veiledning.....	18
2.3.1. Hva er veiledning?.....	18
2.3.2. Veiledning som kompetanseløft.....	20
2.3.3. Veiledning som relasjon.....	22
2.3.4. Veiledning og refleksjon.....	23
2.3.5. Veiledning som dialog.....	24

2.3.6. Veiledningens påvirkning på praksis.....	25
3. Metode.....	26
3.1. Valg av forskningsdesign.....	26
3.2. Forforståelse.....	27
3.3. Vitenskapsfilosofisk forankring.....	28
3.4. Intervju.....	30
3.5. Utvalg.....	31
3.6. Analyse og drøfting.....	32
3.7. Dataenes kvalitet og overføringsverdi.....	35
3.8. Etske retningslinjer.....	35
4. Analyse.....	37
4.1 Presentasjon av barnehagene.....	37
4.2. Ledernes intensjon med veiledning.....	38
4.3. Hva skjer i veiledning?.....	42
4.4. Hvordan påvirker veiledning praksis?.....	46
4.5. Oppsummering av analysen.....	49
5. Drøfting.....	50
5.1. Ledernes intensjon med veiledning.....	51
5.2. Hva skjer i veiledning?.....	59
5.3. Hvordan påvirker veiledning praksis?.....	63
6. Avslutning.....	68
Referanser	71
Vedlegg	74

1. Innledning

Jeg vil innlede denne oppgaven med å introdusere temaet og begrunne hvorfor jeg har valgt å sette fokus på fenomenet veiledning. Jeg vil aktualisere temaet ut fra min personlige interesse samt se det fra et mer overordnet samfunnsperspektiv. Deretter vil jeg forklare min problemstilling og forskningsspørsmål som skal følge som en rød tråd gjennom denne oppgaven. Videre vil jeg gå gjennom nyere relevant forskning på området og forsøke å plassere min egen forskning i dette feltet. Etter dette følger en beskrivelse av min forskningsforankring. En avgrensning og presisering av oppgaven følger deretter for å skape en tydelig ramme for hva denne oppgaven skal være. Jeg vil avslutte denne innledningen ved å presentere hvordan denne oppgaven er bygd opp.

1.1 Introduksjon av tema

Etter at målet om full barnehagedekning ble så godt som oppnådd ble kvaliteten i barnehagen satt på agenda både hos politikere og forskere. Men hva skulle denne kvaliteten bestå av? Og hvordan skulle den heves? Fokuset ble på det å skape den lærende barnehagen. I "Kompetanse for framtidens barnehage" (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10) påpekes viktigheten av endrings- og utviklingsarbeid slik:

“...Barnehagen må stadig være i endring og utvikling. Det krever en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser. Ledelse av utviklings- og endringsprosesser blir derfor en sentral oppgave for styrer i samarbeid med de pedagogiske lederne. Sammen skal de bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon.”

I Rammeplanen for barnehagen 2017 gis pedagogisk leder og styrer et særskilt ansvar i arbeidet med å utvikle barnehagen til en lærende organisasjon. Dette ansvaret er formulert slik:

Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver. Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller. De skal ivareta relasjoner mellom barna i grupper, mellom barn og personalet og mellom personalet og foreldre. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15)

Jeg vil i denne forskningen se på veiledningens rolle i arbeidet mot å skape en lærende organisasjon. Jeg har gjennom min praksis erfart at veiledning kan være et viktig ledd i barnehagens arbeid for å bli en lærende organisasjon nettopp fordi veiledningen kan by på en plattform hvor vi kan løfte fram praksis og skape mening i endrings- og utviklingsprosesser. Mørreaunet hevder at

“slik sett blir veiledning en læreprosess der det å snakke og tenke sammen bidrar til å lære sammen” (Mørreaunet, 2014, s. 149). Å lære sammen gir oss en mulighet til å bli bevisst på vår egen kompetanse som individer, men også som en personalgruppe. Hva er vi gode på? Hva trenger vi å forbedre? Hva trenger vi mere av? I Kompetanse for framtidens barnehage (2014-2020, s. 5) fremheves som nevnt den ansattes kompetanse som en svært viktig faktor for barns trivsel og utvikling, og denne kompetansen kan styrkes av kompetente ledere og faglig refleksjon i personalgruppen. I arbeid med min forskning knyttet til masteroppgaven ser jeg dermed på veiledning som et ledd i det å skape en lærende barnehage.

Gjennom masterstudium i barnehageledelse har jeg fått et dypdykk i aspekter ved ledelse som jeg tidligere ikke var bevisst på. Når jeg ser tilbake på dette studiet, har temaet veiledning dukket opp som en rød tråd gjennom arbeidskrav som jeg har skrevet. Dette har nok en sammenheng med at jeg parallelt med studiet har praktisert veiledning i min jobb som pedagogisk leder ved en barnehage. Å jobbe med veiledning har vært krevende og givende. Underveis som jeg har gjort meg erfaringer med veiledning har det dukket opp mange spørsmål og et ønske om å fordype meg i temaet. I denne masteroppgaven tar jeg sikte på å gjøre nettopp dette. Det personlige målet for meg med å fokusere på dette temaet er å bli bedre kjent med teoriene som omhandler veiledning og finne ut hvordan andre ledere i barnehagen praktiserer veiledning. Denne studien er ment som et bidrag til økt forståelse og bevissthet om hvordan veiledning kan bidra til endring og utvikling av barnehagens praksis. Gjennom å få kunnskap om den veiledning som foregår i barnehagene vil det være mulig å identifisere veiledningspraksiser som kan bidra til endring og utvikling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Siden starten av arbeidet med denne oppgaven har problemstillingen blitt justert, fordi det har blitt tydeligere for meg hva jeg ønsker å finne ut. Thagaard hevder at “arbeidet med å utforme en god problemstilling regnes av mange for å være den vanskeligste og mest krevende siden ved forskningsprosessen. Utformingen av problemstilling må derfor anses som en kontinuerlig prosess i forskningsarbeidet” (Thagaard, 2016, s. 51). Problemstillingen som ligger til grunn for denne masteroppgaven er forankret i min interesse og nysgjerrighet rundt temaet veiledning, men utover dette ser jeg også et generelt og profesjonelt behov for kunnskap på dette feltet. Problemstillingen som jeg har valgt å jobbe ut i fra er:

“Hva kjennetegner veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen?”

Jeg ønsker altså å finne ut hvilken betydning veiledning har for praksisen i barnehagen og hva det er som kjennetegner disse veiledningene. Hva skal til for at veiledning skal ha påvirkning på praksis? Hvordan kan ledere i rollen som veileder bidra til at veiledning fører til endring og utvikling? Hva må skje i veiledningssituasjonen for at den skal føre til utvikling og endring i praksis? For å operasjonalisere problemstillingen har jeg kommet fram til tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å svare på den. Jeg skal se på:

Hva er lederens intensjon med veiledning?

Hva skjer i veiledning?

Hvordan påvirker veiledning praksis?

For å finne svar på disse spørsmålene skal jeg orientere meg i en livsverden hos mennesker som utfører og opplever veiledning i barnehage. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å gjøre en kvalitativ studie med en fenomenologisk-hermeneutisk forankring. Som metode for å samle inn data har jeg valgt semistrukturert dybdeintervju. Ringdal sier nettopp at “formålet med dybdeintervjuet, eller samtaleintervjuet, er å innhente informasjon som behøves for å belyse forskerens problemstilling” (Ringdal, 2018, s. 243). Metod delen av oppgaven vil utdype og begrunne hva disse metodologiske valgene innebærer.

1.3 Studiens begrunnelse og målsetting

Det å rette fokus på veiledning i barnehage har som nevnt innledningsvis en personlig interesse for meg. Etter mange års praksis med veiledning ønsker jeg å komme ut av min egen arbeidsplass for å finne ut hvordan andre praktiserer veiledning og hvilke tanker og erfaringer de har med det. Jeg ønsker å få en større innsikt og forståelse for temaet veiledning i barnehagen. Innsikten som jeg får gjennom å arbeide med denne oppgaven, vil jeg ta med meg for å utvikle min egen veiledningspraksis. Jeg ser også etter en gjennomgang på flere søkemotorer at det er lite forskning på veiledning i norske barnehager. Ledere i barnehagen har et ansvar for å legge til rette og utføre veiledning og refleksjonsarbeid nettopp fordi veiledning sees på som et viktig verktøy for å heve og bli bevisst kompetansen i barnehagen. I forskningen som jeg presenterer i neste underkapittel ser

jeg et behov for kunnskap rundt hvordan veiledningen blir satt i system, hvordan den blir utført og hvilke effekter den har på praksis. Målet er at denne studien kan være et bidrag til kunnskap på dette feltet og at den kan skape en refleksjon og nye spørsmål rundt veiledning i barnehage.

1.4 Oversikt over relevant forskning

Jeg har gjort ulike søk på databaser som idunn, google scholar og oria. Søkeord som jeg har brukt er veiledning og barnehage, utviklingsarbeid i barnehagen, lærende barnehage, teori og praksis.

Søkene har vist meg at veiledning er et stort felt og berører mange andre fagfelt. Det finnes lite nyere forskning om veiledning i barnehagen med fokus på hvordan veiledning blir satt i system av ledere og hvordan veiledning påvirker praksisen i barnehagen. En deskriptiv statistisk undersøkelse av Ingrid Midteide Løkken og Mikhail Gradovski (2014) undersøker "bruk av nære læringsformer som veiledning og simulatortrening i forhold til kompetanseutviklingen for assistenter." Funnene fra denne forskningen baserer seg på undersøkelser av barnehager i to fylker, og forfatterne hevder at de ser et stort behov for "videre undersøkelser og studier av strukturer og arenaer for kompetanseutvikling i barnehagene, når det gjelder veiledning og simulatortrening, og hvordan disse utnyttes" (Løkken og Gradovski, 2014, s. 192). Dette underbygger behovet for min forskning fordi min intensjon er nettopp å finne ut hvordan veiledning brukes i barnehage. Videre vil jeg støtte meg til materialet i boka "Strategisk kompetanseutvikling i barnehage" av Gotvassli (2013), som viser til en rekke forskningsarbeid rundt kompetanseutvikling. Ett av funnene som blir presentert i denne boka, er fra kartleggingen av kompetansebehov i barnehagene i Norge, gjennomført av TFoU (2012). Funnet viser at 71,1 % av ansatte ønsker veiledning knyttet til arbeidet i barnehagen som kompetansehevingsform (Gotvassli, 2013). Mange ønsker altså veiledning, og min studie kan sees som et bidrag til å finne ut hvordan ledere i barnehagen tilrettelegger for denne veiledningen samt hvilke effekter den har på praksis.

I Eva Augestad Wikstøls masteroppgave "Å ikke gå seg blind i egen tanke" tar hun for seg problemstillingen "Hvordan bidrar veiledningen til personalets kompetanseutvikling?" I konklusjonen av oppgaven skriver hun:

"Det ser ut til at veiledning kan skape et rom for refleksjon, begrunnelser og erfaringsdeling som får betydning i det daglige arbeidet. Veiledning kan forstås som et redskap som bidrar til at den enkelte ikke går alene med sine utfordringer, og på den måten kan bidra til at den enkelte medarbeider ikke går seg blind i egen tanke" (Wikstøl, 2014, s. 69).

Der Wikstøl fokuserer i større grad på hvordan assistenter og fagarbeidere opplever veiledning, vil jeg undersøke hvordan ledere i barnehagen praktiserer og tenker rundt veiledning samt hvilke implikasjoner denne veiledningen har for praksis.

I boken “Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage” (Ødegård, Nordahl og Røys, 2017) presenteres et aksjonsforskningsprosjekt med hensikten å vise “hvordan veiledningssamtaler kan være et redskap for personalets kompetansebygging.” Her konkluderer de med at det finnes et potensial for kompetanseutvikling i bruk av veiledningssamtaler, men at dette potensialet er avhengig av at “veiledere får veisøker til å oppnå kraftfulle refleksjoner” (Ødegård, Nordahl og Røys, 2017, s. 106). Jeg ser på denne studien som relevant for min forskning fordi den nettopp berører utvikling og endring av praksis. Jeg ser at studien min har et potensial til å underbygge denne forskningen ved å se på hva det innebærer å oppnå kraftfull refleksjon. Hva det er som skal til for at veileder kan lede veisøker til å oppleve kraftfull refleksjon? Og hvilke endringer fører denne typen refleksjon til?

1.5 Forskningsforankring

Min vitenskapsfilosofiske forskningsforankring er knyttet til et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn. Thagaard sier dette om forskningsforankring: “Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har imidlertid betydning for hva hun eller han søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler” (Thagaard, 2016, s. 37). Ved å ha en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming er det nettopp potensial for å utvikle tanker i et samspill med andre mennesker, skape nye ideer og nye spørsmål. I tillegg vil det peke på utfordringer i samfunnet og ikke minst bygge opp kunnskap lag for lag samt skape en mening ved å være i dialog med andre forskere og informanter. Kvale og Brinkmann sier dette om utvetydighet i hermeneutikken: “I motsetning til dette kravet om utvetydighet tillater de hermeneutiske og postmoderne forståelsesformene et legitimt fortolkningmangfold” (Kvale og Brinkmann 2010, s. 218). Jeg går nærmere inn på hva det fenomenologiske-hermeneutiske vitenskapssynet innebærer for denne oppgaven i metodekapittelet.

1.6 Avgrensning og presisering

I dette avsnittet tenker jeg det er viktig å presisere noen begrep i problemstillingen “Hva kjennetegner veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen?” Begrepene endring og utvikling kan sees i sammenheng med læring og hvordan veiledning bidrar til at barnehagen kan være en lærende organisasjon. Barnehagens praksis innbefatter mange områder, deriblant mellommenneskelige relasjoner mellom barn og voksne, samt pedagogikk og organisering.

En teoretisk avgrensning er gjort på bakgrunn av det jeg anser som relevant i sammenheng med denne forskningen. Men det skal også nevnes her at utvalget av teoretiske perspektiver har vært preget av stengte biblioteker og begrenset tilgang på litteratur på grunn av den pågående epidemien. I og med at temaet for forskningen er veiledning er det lagt hovedvekt på dette i teorikapitlet. Veiledning sees i denne forskningen som en ledelsehandling fordi det i barnehagen hovedsakelig er styrer og pedagogisk leder som er ansvarliggjort for å gjennomføre og tilrettelegge for veiledning. Veiledning er et stort felt med mange perspektiver og avgrensninger. Teoriene jeg har valgt å fokusere på mener jeg har en relevans for barnehagen. Ledelsesteorien jeg valgte handler om å se ledelse fra flere forskjellige perspektiver, noe jeg erfarer er viktig i all ledelsesarbeid i barnehagen. Videre har jeg tatt med teori rundt kunnskapsledelse og det å skape en lærende organisasjon. Dette har jeg gjort for å kunne danne et grunnlag for drøfting rundt læringsprosesser i barnehagen og plassere veiledning som et ledd i dette arbeidet. Hovedvekten er på teori som handler om veiledning, hva det er og hvordan det brukes i barnehagen. I denne delen har jeg valgt å sette fokus på veiledningens rolle i arbeidet med kompetanseløft, viktigheten av det relasjonelle aspektet i veiledning, refleksjonens plass i veiledning og betydningen av dialogen i veiledningen. Tilslutt presenterer jeg teori om påvirkning som veiledning kan ha på praksis.

1.7 Oppgavens oppbygning

Avluttningsvis i innledningen vil jeg gjøre rede for oppbyggingen i denne oppgaven. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske fundamentet for denne oppgaven. I kapittel 3 forklarer jeg den metodologiske tilnærmingen til denne forskningen. Her presenterer jeg mitt forskningsdesign, utformingen av det semistrukturerte dybdeintervjuet, utvalg og validering. I kapittel 4 følger analysen der jeg presenterer sentrale funn fra forskningen. I kapittel 5 drøfter jeg funnene i lys av

min problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 6 presenterer jeg konklusjoner fra forskningen.

2. Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet skal jeg presentere teorier som er sentrale for denne forskningen. Som jeg nevnte i forordet til oppgaven, preges min teoretiske tilnærming til dels av situasjonen rundt covid-19-epidemien. Fordi bibliotekene har vært stengt i perioden som jeg har jobbet med denne oppgaven har det lagt noen begrensninger på hvor stort teoretisk spekter jeg har hatt å spille på. Jeg har bevisst valgt et større fokus på teori rundt veiledning fordi fokuset i datamaterialet var i større grad på styrernes og pedagogenes rolle som veiledere. Dette teorigrunnet danner utgangspunktet for drøftingsdelen av oppgaven. Jeg innleder kapittelet med å se på hva ledelse er og hvilke perspektiver man kan ha på ledelse. Jeg presenterer videre teori rundt kunnskapsledelse og det å skape en lærende organisasjon. Videre presenterer jeg teori som handler om veiledning, hva det er og hvordan det brukes i barnehagen. I denne delen ser jeg på hvilken betydning veiledning har i arbeidet med kompetanseløft. Hva er relasjonens plass i arbeidet med veiledning? Hva er refleksjon? Og hvordan kan man legge til rette for det? Hva er betydningen av dialogen i veiledningen? Tilslutt presenterer jeg teori om effekten av veiledning på praksis.

2.1 Hva er ledelse?

Ledelse er et komplekst og stort felt. For å si det på en enkel måte handler ledelse om å arbeide gjennom andre. Dette peker på at ledelse alltid er relasjonelt og at det foregår i samhandling mellom mennesker. Jeg støtter meg på Wadel som sier at “hva enn vi måtte mene ledelse å være, er ledelse også et mellommenneskelig forhold” (Wadel, 2014, s. 19). Det viktigste redskapet for lederen er altså mennesket og dets ressurse. Det er dog mange teorier på hvordan man kan utføre ledelse og hvordan man på best mulig måte kan bruke den menneskelige ressursen. Gotvassli (2013) sier at det stilles mange krav til ledere i barnehagen. Ledere må nå forholde seg til høyere krav fra brukergruppen og til ytre krav fra blant annet politikere som vil ha større innflytelse på barnehagen, men også høyere krav fra brukergruppa. I barnehagen har kompetanseløft og arbeidet med å øke kvaliteten i barnehagen vært sentralt de siste årene. I St.Meld 24 deles kvalitet i to kategorier: strukturkvalitet og prosesskvalitet. I strukturkvaliteten vektlegges faktorer som barn per voksen,

samt gruppestørrelse, personalets kvalifikasjoner, lokaler, utstyr, læremidler, utearealer, rammeplan og veiledningsmateriell. Prosesskvalitet vektlegger kvaliteten på det som foregår i barnehagen, som samhandling, relasjoner og aktiviteter (KD, 2012-2013, s. 19). Kompetanseløft berører begge disse kvalitetsfaktorene som omhandler personalets kvalifikasjoner og deres relasjoner og samhandling.

I denne forskningen vil jeg se på ledelse ut fra de fire perspektivene som vi finner hos Bolman og Deal. Disse perspektivene vil jeg i bruke i min drøfting for å belyse ledelse. I boken "Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse" (2018) introduseres fire fortolkningsrammer der ledelse betraktes fra ulike perspektiver/ med ulike briller. Fortolkningsrammene er oppdelt i human resource- ledelse, strukturell ledelse, politisk ledelse og symbolsk ledelse.

HR-perspektivet

I Human resource-perspektivet er det mennesket som er i sentrum med dets behov, relasjoner og ferdigheter og begrensninger. Bolman og Deal bruker myndiggjøring som bilde på ledelsen i dette perspektivet. Bolman og Deal sier dette om myndiggjøring: "Myndiggjøring vil blant annet si å holde de ansatte informert, men dette er ikke nok. Det er også nødvendig å fremme selvstendighet og deltakelse, omforme jobber og legge til rette for teamarbeid, likestilling og meningsfylte oppgaver" (Bolman & Deal 2018 s. 176). Myndiggjøring innebærer altså at lederens oppgave blir å finne ut hvordan man kan få de ansatte til å involvere seg mest mulig i arbeidet og hvordan de kan bruke seg selv i det. Altså hvordan den menneskelige ressursen kan gagne arbeidsplassen. Samtidig er det viktig at arbeidsplassen tilpasser seg den menneskelige ressursen og gir den mulighet og kunnskap til å vokse. For at lederen skal lykkes med dette er det viktig at de ansatte får tilstrekkelig informasjon om oppgaven og at de får nok kompetanse til å realisere sine ideer og ta selvstendige avgjørelser. Perspektivet legger altså stor vekt på et symbiotisk forhold mellom organisasjonen og menneskene. Bolman og Deal sier det slik: "Enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre. Organisasjoner trenger ideer, energi, talenter, mens mennesker trenger karrieremuligheter, lønninger og framtidutsikter" (Bolman & Deal, 2018, s. 146). Disse behovene er altså noe som står sentralt i perspektivet. Hvis disse ikke blir møtt, kan det oppstå konflikt og uenigheter på arbeidsplassen. I barnehagen blir myndiggjøring praktisert gjennom at personalet blir ansvarliggjort og får tillit til å utføre oppgaver på en selvstendig måte.

Det strukturelle perspektivet

I det strukturelle perspektivet ligger fokuset på hvordan man bygger opp en mest mulig effektiv og fungerende organisasjon med tanke på oppgaven organisasjonen har foran seg. Som et symbolsk bilde på den strukturelle ledelsen er sosial arkitektur eller organisasjonens arkitektur. Bolman og Deal sier at “organisasjonenes arkitektur kan gis nesten uendelig mange former, men to problemer må i alle tilfeller løses. For det første: Hvordan skal ansvaret fordeles mellom ulike avdelinger og roller? Og dernest: Hvordan kan de enkeltes innsats samordnes til arbeid for felles mål?” (Bolman & Deal, 2018, s. 70). Den viktige lederoppgaven er altså, relatert til det strukturelle perspektivet, å skape tydelige roller og gi de tydelige mål. For å skape disse tydelige rollene og målene brukes det i hovedsak to metoder: *vertikal* og *horisontal samordning*. Ved vertikal samordning skapes en maktstruktur der for eksempel en leder skal sikre at mål blir nådd gjennom å danne retningslinjer, regler og føringer for hvordan en arbeidsoppgave skal gjennomføres. Bolman og Deal kaller dette for en kommandolinje og forklarer at “en kommandolinje er et hierarki av ledelses- og inspeksjonsnivåer, der hvert nivå har legitim makt til å forme og styre atferden til folk lenger nede i hierarkiet” (Bolman & Deal, 2018, s. 78). Horisontal samordning brukes til å skape kommunikasjon mellom rolleaktører eller maktnivåer. En viktig arena for å skape slik kommunikasjon er møter. Møter er en arena for å samkjøre de forskjellige rolleaktørene innenfor en organisasjon og for å utveksle informasjon om arbeidet. Her kan det også tas beslutninger fordi man har en større forståelse av helheten av et problem. Både den horisontale og den vertikale samordningen har sine utfordringer. Ved den vertikale samordningen er utfordringen at den kan bli for detaljstyrt og ødelegge medarbeidernes kreativitet og evne til initiativ. Den horisontale samordningen kan derimot ta mye tid, og ikke alltid føre til noe konkret.

Det politiske perspektivet

Bolman og Deal bruker jungel som metafor for det politiske perspektivet på ledelse. Betydningen av jungel som en metafor kan sees på som en kamp for tilværelsen gjennom strategisk tankegang og kløkt. For å være strategisk må lederen kjenne sitt politiske terreng og gjøre vurderinger på bakgrunn av disse kunnskapene. Bolman og Deal sier dette om strategi: “En visjon uten strategi forblir en illusjon. En strategi må ta i betraktning de viktigste kreftene som virker for og imot handlingsplanen” (Bolman & Deal, 2018 s. 244). Ledelsesutfordringen blir altså å bygge nettverk som kan brukes for å oppnå mål. Bolman og Deal sier at “det første en må gjøre når en skal bygge nettverk og koalisjoner, er å finne ut hvem en trenger hjelp fra” (Bolman & Deal, 2018 s. 248). Man må altså forstå sine medarbeidere og deres interesser, og finne argumenter for hvordan du kan få dem med på din visjon. Gjennom forhandlinger og kjøpslåing kan man oppnå en enighet eller en

felles forståelse av visjonen, men denne prosessen kan kreve kompromiss fra begge sider. I barnehagen kommer ofte det politiske perspektivet fram i ledelsesprosesser der en leder har bestemt noe, men andre i personalet er uenig i dette. Lederen kan da velge å stå fast ved sin bestemmelse, noe som kan føre til misnøye og dårlig utførelse av arbeidet. En annen strategi vil være å forhandle en løsning som alle kan leve godt med.

Det symbolske perspektivet

I det symbolske perspektivet står verdier, visjoner, myter og kultur som en sterk kraft som samler mennesker. Bolman og Deal (2018) bruker tempel, sirkus og teater som metaforer på perspektivet. Alle disse metaforene kan tolkes som noe som skaper mening, tro eller underholdning. Gjennom å skape symboler som er felles for organisasjonen kan man skape en felles kultur. Ved å ha en felles kultur kan man lettere samarbeide om felles mål. Bolman og Deal sier dette om symboler: “Symboler kan ha mange ulike former i organisasjoner. Myter, visjoner og verdier gir organisasjonen en sterk målbevissthet og beslutsomhet” (Bolman & Deal, 2018 s. 282).

Disse fire perspektivene er altså måter man kan se på forskjellige sider av ledelse på og de kan hjelpe oss å forstå kompleksiteten i ledelsesarbeidet. Disse perspektivene opptrer sjelden som rendyrkede kategorier. Ledere kombinerer de gjerne etter behov og situasjon. Det å kunne se behov i en organisasjon og tolke situasjoner, krever kunnskap om hva som må gjøres og hva den beste måten å gjøre det på er. I neste avsnitt skal vi se på hvordan en organisasjon lærer og hvordan lederen kan legge opp til læring.

2.2 Kunnskapsledelse

I Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) aktualiseres det at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Wadel (2008) hevder at lærende organisasjoner har mye til felles med vanlige organisasjoner og at alle organisasjoner i større eller mindre grad er lærende organisasjoner. Wadel (2008) bruker Senge (1990) sin definisjon av lærende organisasjoner: “En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet og hvordan de kan forandre den” (Wadel, 2008, s. 13).

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Barn og foreldre har rett til medvirkning i disse prosessene. Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. For å oppnå dette skal

barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

God ledelse krever altså at lederen evner å se ledelse fra forskjellige perspektiver og har kunnskap nok til å ta godt avveide valg og velge strategier for hvordan mål innen organisasjonen skal oppnås. Det krever også at de ansatte har kunnskap og kompetanse om hva, hvordan og ikke minst hvorfor man skal nå målene. Gotvassli sier at kunnskapsledelse er “ledelse av prosesser for både identifisering, utvikling, lagring, deling og anvendelse av kunnskaper i en organisasjon” (Gotvassli, 2014, s. 113). Hvordan kan ledere jobbe med å skape en lærende organisasjon? Wadel (2014) hevder at læringsledelse innebærer å ha bevissthet om to relasjoner, det å være leder og ledet, samt det å være lærer og lærende. Disse relasjonene går gjerne på tvers av hverandre. Dette setter krav til at medarbeidere må utøve rollen som uformelle læringsledere. Wadel sier videre at det å samarbeide i en medarbeider relasjon også omfatter det å lede. Han sier at “endring gjennom læringsledelse innebærer at det er læringen som generere endringen og ikke “administrative” beslutninger” (Wadel, 2014, s. 111). Hvordan skal man da utvikle denne kunnskapen? Her fremhever Gotvassli (2014) betydningen av at vi må ta utgangspunkt i ulike syn på hva kunnskap kan være om vi skal skape en lærende barnehage. Videre må vi være bevisst på hvordan vi utvikler kunnskap i barnehagen som organisasjon.

Gotvassli (2014) hevder at man kan se på kunnskap gjennom to perspektiver. Det første perspektivet er det rasjonelle perspektivet som handler om det å gi nok informasjon, etablere kunnskapsdatabaser og dele kunnskap innen organisasjonen gjennom formaliserte og strukturerte metoder. Disse metodene kan være kurs i form av forelesninger eller møter der man deler informasjon og planer for hvordan arbeidet skal utføres og mål nås. Gotvassli sier at dette perspektivet kjennetegnes ved at “kunnskap kan identifiseres og i neste omgang brukes for å analysere praksissituasjonen og eventuelt handle i praksis” (Gotvassli, 2014, s. 22).

Det andre perspektivet på kunnskap knyttes til det sosiokulturelle synet på læring som kjennetegnes av at kunnskap ikke er noe individet besitter, men noe som kommer fram i samhandlingsprosesser (Gotvassli, 2014, s. 22). Kunnskap er noe som skapes i samhandling andre, og er situert i en kontekst. Dette perspektivet gir en mer dynamisk forståelse av kunnskap. Det at kunnskap og læring er situert i en kontekst, betyr at det kulturelle, historiske og personlige preger kunnskapen og måten vi tilnærmer oss læringen. Gotvassli (2015) siterer Dewey (1963) når han snakker om at læring er situert: “Poenget hos Dewey er at vår erfaring er uløselig knyttet til den situasjonen hvor vi gjør

erfaringen”(Gotvassli, 2015, s. 72). I barnehage jobber man med mange slike situasjoner som krever at man belyser situasjoner i et større praksisfellesskap. Dette gjør man gjerne gjennom å diskutere praksisfortellinger på møter, veiledning, medbestemmelsesprosesser eller hverdagssamtaler som finner sted i praksissituasjonen. Gotvassli (2015) peker nettopp på at denne type praksisfellesskap gror frem som et resultat av interaksjon mellom kompetanse og personlige erfaringer hvor miljøet preges av et felles engasjement med en felles praksisutøvelse. Dette gjør det mulig at læringen forankres i hele barnehagens personalgruppe i motsetning til bare i enkeltindividet. Gotvassli sier det slik: “Ferdigheter og kunnskaper som utvikles i fellesskapet, blir fellesskapets eie. Dermed forsvinner ikke kunnskapen selv om et medlem trer ut” (Gotvassli, 2015, s. 74). På denne måten blir kunnskapen noe man skaper sammen gjennom at læring skjer på kryss og tvers mellom medarbeiderne i organisasjonen.

2.3 Veiledning

I dette kapittelet skal jeg presentere noen teorier rundt veiledning med hensikten å definere og avgrense forståelsen av veiledning i denne forskningen. Deretter presenterer jeg teori om hvilken rolle veiledning har i arbeidet med kompetanseløft. I underkapittelet om refleksjon i veiledning ser jeg på hva refleksjon er og hvilken rolle refleksjon har i veiledning. I det siste underkapittelet går jeg inn på teori som tar for seg det dialogiske i veiledning.

2.3.1 Hva er veiledning?

Veiledning brukes i alle mulige yrkesgrupper, og forskning på kompetanseheving i barnehagen viser at to av tre er enig eller svært enig i at veiledning er en foretrukken form for kompetanseheving (Gotvassli, 2013, s. 32). Men hva er egentlig veiledning og hvordan brukes veiledning? Lauvås og Handal sier at “i dagligspråket bruker vi “veiledning” unyansert om flere forskjellige områder og situasjoner” (Lauvås & Handal, 2014, s. 47). Disse områdene omfatter yrkesfaglig veiledning, oppgavefaglig veiledning, studie- og yrkesveiledning, personlig veiledning og rådgivning og undervisning i form av veiledning. Bjerkholt (2018, s. 61) ser veiledning som et paraplybegrep som omfatter mange former for veiledning. Veiledning kan være pålagt eller frivillig, det kan strekke seg over lengre perioder eller være kortvarig. Veiledning kan ta utgangspunkt i det

personlige, terapeutiske eller med tanke på utdanning eller yrkesforhold. Bjerkholt (2018, s. 63) sier at disse feltene kan gå inn i hverandre fordi personlige forhold vil kunne prege arbeidet, og omvendt.

I denne forskningen vil jeg fokusere på profesjonsveiledning, som kjennetegnes av faglige, sosiale, kognitive og affektive sider ved praksis, samtidig som den gir rom for at veisøker kan prege den med personlige sider (Bjerkholt, 2018, s. 62). På 90-tallet i Norge ble det en satsing på veiledning av nyutdannede lærere der rollen til veilederen og veisøkeren fikk en endring. Veilederen skulle ikke lengre være en ekspert som satt på svarene og geleidet folk gjennom sin visdom og erfaring. Veileder skulle heller hjelpe veisøker med å finne sin vei gjennom å ta utgangspunkt i veisøkers erfaring og få veisøker til å begrunne sine pedagogiske valg. Veilederens rolle ble det å være en støtte i denne prosessen gjennom det å gi tid og stille spørsmål som skulle hjelpe veisøker videre i sine refleksjoner og handlinger (Bjerkholt, 2018, s. 139).

Handling- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås stod sentralt i satsinga knytta til veiledning av nyutdannede, og markerte et brudd med mesterlæretenkningen som i følge Handal og Lauvås (2014, s. 130) oppfordret lite til selvrefleksjon, men heller til å kopiere tidligere mønster (Handal & Lauvås, 2014, s. 130). Det er viktig å nevne her at veiledning også er en del av mesterlæretradisjonen. Fordi det nettopp er et poeng i praktiske yrker å vise til mesterlære hvor den utrente eller nybegynneren trenger en modell for å se hvordan noe kan eller bør gjøres. Handal og Lauvås hevder at "veiledningsoppgaven i slik opplæring er komplisert, og det er i hvertfall ikke tilstrekkelig at mesteren viser og forklarer. Lærlingen må også prøve og bli korrigert" (Handal & Lauvås, 2014, s. 123). Handling- og refleksjonsmodellen handler om å gjøre yrkesutøveren bevisst på forholdet mellom det å tenke og det å handle gjennom refleksjon. Dette er en tredelt modell der første fasen handler om å hente fram informasjon om hva veiledning skal fokusere på, hva som skjedde i situasjonen og forholdene rundt den. I den andre fasen handler det om å vekke til liv de følelsene veisøker hadde i situasjonen med spørsmål som: Hvordan følte du det da? Hva tenkte du? I den tredje fasen går man dypere i refleksjonen og spør hvordan veisøker kunne ha endret situasjonen. I denne fasen er det plass for å komme med teorier, handlingsmodeller og erfaringer (Handal & Lauvås, 2014, s. 133). Jeg ser denne måten å bruke og definere veiledning på i tråd med Schei og Kvistad sin definisjon av veiledning: "Veiledning handler om å lede en annen til å forstå eller å oppdage ulike tilnærminger til utfordringer både i teoretiske og praktiske sammenhenger" (Schei & Kvistad, 2012, s. 63).

Skagen definerer veiledning som “en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng” (Skagen, 2013, s. 19). Dette er en vid definisjon av veiledning der Skagen (2013) påpeker at tilnærmingen til veiledning vil avhenge av situasjonen veiledning skal utøves i. Bjerkholt hevder at “veiledning kan defineres som lærende dialoger og praksisfelleskap for meningsskapning” (Bjerkholt, 2018, s. 166). Disse definisjonene har et sosiokulturelt perspektiv på læring og veiledning, noe som vil si at de ser individet som aktiv part i konstruksjonen av kunnskap (Bjerkholt, 2018, s. 200). Så istedenfor å se kunnskap som noe som skal påføres en, handler det om at individet skal konstruere kunnskapen i en historisk, kulturell og sosial kontekst.

Lauvås og Handal (2014) hevder at tillit må være en grunnleggende verdi i veiledning og at prosessen må være preget av likeverd (Lauvås og Handal, 2014, s. 118). Likevel er det en etisk dobbelthet her fordi veiledning ofte er preget av asymmetri: lege - pasient, student - veileder eller pedagog - assistent. Søndena (2009) problematiserer dette ved å ta opp spørsmålet rundt veiledningens ontologiske kvalitet, som handler om det metafysiske essensen av veiledning. Søndena (2009) henter inspirasjon fra den franske filosofen Simone de Beauvoir i sin forståelse av veiledningens ontologisk kvalitet. Hun hevder at “i veiledningslivet finnes en overhengende fare for begrensning av egen og av andres frihet” (Søndena, 2009, s. 23). Forhold som kan true egen og andres frihet er nettopp en asymmetrisk relasjon der den ene parten søker å dominere den andre og føre den på sin vei istedenfor å hjelpe den å gå sin egen. Lauvås og Handal sier det slik: “En grunnleggende etisk verdi er at en ikke skal bruke et annet menneske som middel for seg selv. Det innebærer at veileder har respekt for den veiledetes integritet og ikke manipulerer vedkommende eller bruker han eller henne til fordel for seg selv” (Lauvås & Handal, 2014, s. 119).

2.3.2 Veiledning som kompetanseløft

Å jobbe med kompetanse er en sentral del av det å jobbe i barnehagen. I Rammeplanen for barnehagen 2017 blir arbeidet med kompetanse aktualisert slik: “Barnehageeieren og alle som arbeider i barnehagen, skal sammen bidra til å oppfylle målene og kravene i rammeplanen med utgangspunkt i sine erfaringer og sin kompetanse” (KD, 2017, s. 15). Dette understrekes ytterligere i den reviderte strategien for kompetanse og rekruttering, “Kompetanse for framtidens barnehage” (Kunnskapsdepartementet, 2018), som vektlegger betydningen av å styrke og utvikle personalets kompetanse. Altså er det viktig å ta utgangspunkt i erfaringene og kompetansen hos de som jobber i barnehagen. Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapitlet, sier Gotvassli (2013) at veiledning er en foretrukken form for heving av kompetanse i barnehagen. Veiledning i barnehagen kan gi

mulighet for å nettopp bli bevisst sin kompetanse og erfaring å videre gi mulighet for å utvikle denne kompetansen gjennom dialog. Videre kan man løfte fram denne kompetansen i nettverk i barnehagen som for eksempel refleksjonsgrupper, gruppeveiledninger eller møter, slik at kompetansen til hele barnehagen utvikler seg. Schei og Kvistad snakker om viktigheten av dette: “Når vi deler tanker og meninger med hverandre, åpner vi for flere synspunkter og nyanser som styrker vår kompetanse. Vi blir klokere sammen og mer bevisst vårt ansvar” (Schei og Kvistad, 2012, s. 63). Man kan altså med dette si at veiledningens formål i kompetanseutvikling er å få kunnskap om sin egen praksis samt det å videreutvikle denne praksisen. Dette forutsetter at det skjer læring i veiledningsprosessen. Handal og Lauvås hevder at “læring er kumulativ og består i å konfrontere sine egne tankemønstre (basert på tidligere kunnskap og erfaringer) med nye situasjoner og impulser” (Lauvås og Handal, 2014, s. 27). Læring og det å oppnå kunnskap er altså et sentralt aspekt ved veiledning. Gotvassli hevder at “den enkleste måten å forstå kunnskapsbegrepet på er kanskje å peke på skillet mellom ulike former for kunnskap, særlig da skillet mellom eksplisitt og tause kunnskap” (Gotvassli, 2014, s. 20). Den eksplisitte kunnskapen er forankret i det teoretiske mens den tause kunnskapen er basert på erfaringer og mer eller mindre ubevisste og bevisste handlinger. For at det skal skje læring i en veiledningsprosess er det altså viktig å ta utgangspunkt i det erfarte og skape refleksjon rundt erfaringen. Dette innebærer, i følge Gotvassli (2013), at man får til en distanse til erfaringen. I veiledning har man mulighet til å oppnå denne distansen gjennom refleksjonsprosessen der den tause kunnskapen kan møte den eksplisitte. Schei og Kvistad sier at “teoretisk kunnskap kan påvirke handling, og erfaringsbasert kunnskap kan påvirke teori. Begge former gir grunnlag for ulik kompetansebygging” (Schei & Kvistad, 2012, s. 97).

Jeg skal se nærmere på refleksjonens rolle i veiledning i underkapittelet refleksjon i veiledning. Et annet aspekt ved veiledningens rolle i arbeidet med kompetanse i barnehagen er mulighetene som ligger i veiledning for å skape en mening og en felles forståelse for kompetanse og arbeidet med å utvikle denne kompetansen. Kvistad og Schei mener at “veiledning kan gi forutsetninger for språkskaping som setter ord på egen yrkeskompetanse, noe som er sentralt i kompetanseløft” (Schei og Kvistad, 2012, s. 64). Det å sette ord på den tause kunnskapen kan nettopp gi et grunnlag for det Gotvassli (2014) kaller for samskapt læring, et begrep som han henter fra Levin og Klev (2002) som handler om det å skape læringsprosesser som kan gagne hele organisasjonen.

2.3.3 Veiledning som relasjon

Veiledning er en aktivitet som omfatter dialog mellom to eller flere personer. Dette forutsetter at en relasjon ligger i bunnen. Lauvås, Lycke og Handal (2016) snakker om at relasjon er viktig for arbeidet med veiledning fordi det i veiledning kan etableres både fruktbare og dysfunksjonelle samhandlingsmønstre. Carson og Birkeland sier at “veiledning innebærer nærhet mellom noen få, der både veileder og veisøker deler tanker, opplevelser og følelser med hverandre. Her ligger kimen til sårbarhet, men også kravet om å ta vare på den andre” (Carson & Birkeland, 2017, s. 41). I et aksjonsforskningsprosjekt studerte Ødegård, Nordahl & Røys (2017, s. 69) betydningen av relasjoner i veiledning. Funnene deres tyder på at gode relasjoner mellom personalet i barnehagen sees på som en viktig faktor for å skape en lærende organisasjon. Ifølge dem kjennetegnes en god relasjon av trygghet, tillit, lojalitet og legitimitet. Trygghet og tillit er viktig fordi det er et grunnleggende behov hos mennesker. Trygghet blir sett på som en forutsetning for å få til noe på arbeidsplassen. Det å ha en felles forståelse for arbeidet blir nevnt som en viktig faktor for å skape trygghet og øke engasjementet. En annen viktig faktor er at veilederen tørr å vise usikkerhet i sin rolle og på den måten vise at hun ikke kan alt, men er villig til å lære. Ødegård, Nordahl & Røys sier det slik: “En åpen relasjon der usikkerhet kommer til uttrykk, kan fremme trygghet og tillit blant personalet og kan åpne opp for kollektiv læring” (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017, s. 72). Legitimitet og lojalitet er de andre faktorene som nevnes som kjennetegn på en god relasjon. I Ødegård, Nordahl & Røys (2017) sin forskning kommer det fram at veiledning kan være med på å gi pedagogiske ledere legitimitet som ledere fordi de kan bruke sin faglighet og bli kjent med medarbeidernes tenkning. Lojalitet er en annen forutsetning for en god relasjon. Lojalitet er forventet å gå begge veier der medarbeiderne forventes å være lojale mot ledelsen og det som blir bestemt, og medarbeiderne forventer at lederne er lojale mot dem og “taler deres sak” (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017, s. 76).

Schibbye (2002) bruker begrepet “det relasjonelle selv” der selvet forstås som en relasjonell prosess som går i to retninger. Den ene retningen går innover i selvet og den andre utover mot relasjonen. Det at selvet forholder seg til både den ytre og indre relasjonen betyr at det står i et dialektisk forhold. Aubert (2009) bygger videre på denne forståelsen når hun snakker om anerkjennelse og erkjennelse som forutsetninger for gode og fruktbare relasjoner. Aubert sier at “anerkjennelse bygger på respekt for den enkeltes erfaring og opplevelse. Til grunn ligger en erkjennelse av at det ikke finnes noe riktig svar - den enkelte eier selv sin erfaring og opplevelse” (Aubert, 2009, s. 46). Bae og Waastad (1993) går nærmere inn på begrepene erkjennelse og anerkjennelse. De forklarer

det å erkjenne som det å “gi seg selv lov til å komme og bli kjent med det som er” (Bae & Waastad, 1993, s. 9). De sier at denne prosessen krever at man har tankemessig og følelsesmessig engasjement. Anerkjennelse forutsetter at noen er der og anerkjenner; at noen er der og ser en og stiller spørsmål slik at det skapes grunnlag for å erkjenne noe. Aubert sier at “anerkjennelse handler om å bli sett, møtt, om blikket og tonen i det relasjonelle møtet”(Aubert, 2009, s. 48).

2.3.4 Veiledning og refleksjon

Refleksjon er et viktig aspekt i veiledning og i barnehagehverdagen. Handal og Lauvås sier at “det anses som en viktig del av profesjonelle yrkesutøveres kompetanse at de kan reflektere over sin (og andres) yrkesvirksomhet og på denne måten vinne ny innsikt til beste for praksisen” (Lauvås & Handal, 2014, s. 85). Men hva er egentlig refleksjon? Klemp (2013) snakker om refleksjon fra et fysikkperspektiv. Der handler begrepet refleksjon om tilbakekasting av en bølgebevegelse fra en flate. I en pedagogisk kontekst knyttes refleksjon til betraktning, ettertanke og kritisk undersøkelse. Med referanser til Schön (1987) snakker Klemp (2013) om refleksjon i handling eller refleksjon på handling. Refleksjon i handling handler om at man stiller spørsmål om vår kunnskap i handlingen og tilpasser handlingen deretter. Handal og Lauvås (2014) sier at denne typen refleksjon ofte er individuell og i liten grad språklig uttalt. Refleksjon på handling skjer i etterkant av handlingen og krever at man setter handling i et objektivt lys (Klemp, 2013). Gjennom refleksjon kan vi altså endre og utvikle praksis ved å bli bevisst på våre handlinger. Hvordan kan vi så oppnå refleksjon, og hvordan kan den være med på å utvikle og endre praksis? Lauvås og Handal (2014) snakker om viktigheten av at refleksjon tar utgangspunkt i veisøkers ståsted og at man som veileder ikke blir for opphengt i mål og yrkeskrav. Det er viktig at veileder ikke søker å gi universelle svar og heller søker å lede mot en didaktisk refleksjon. Tveiten formulerer det slik: “I stedet for å være eksperter som løser problemer for andre, skal vi legge til rette for at deres ressurser blir bevisste og brukes, at de selv medvirker” (Tveiten, 2013, s. 29).

For at det skal skapes rom for refleksjon er det altså viktig at man ikke har en fasitpreget kultur der veilederen sitter med svaret og fører folk i forhåndsbestemte retninger, men heller fokuserer på skape en kultur preget av undring som kjennetegnes av en større endrings- og læringsvilje, og har ansatte som tar i bruk sine erfaringer og sin tause kunnskap (Gotvassli, 2013, s. 139). Å ha en slik tilnærming til veiledning kan hjelpe personalet å skape en mening i endringsprosesser. Lauvås og Handal sier det slik: “Det minner oss om at refleksjonen er et redskap for å skape mening i det som

skjer omkring oss, og utvikle eller endre “meningen” eller “forståelsen” (Lauvås & Handal, 2014, s. 86). Det er viktig at forståelse for hvorfor praksis må endres er forankret i personalet. Gotvassli (2013) referer til Argyris og Schön (1978) når han snakker om dobbeltekretslæring, der enkeltkretslæring handler om å korrigere atferd til man har oppnådd et forhåndsdefinert resultat. Dobbeltkretslæring handler om å få fram det bakenforliggende ved å stille kritiske spørsmål. Man kan si at istedenfor å fokusere på handlingen som ikke funket å korrigere, går man i dobbeltekretslæring til hensikten eller målet som dannet utgangspunkt for handlingen og ser kritisk på dette. Det at man er bevisst og reflektert over hvorfor man handler slik man gjør i praktiske situasjoner, skaper i følge Lauvås og Handal mer “rikholdig praksis” (Lauvås & Handal, 2014, s. 37). Videre sier Lauvås og Handal at “formålet er hele tiden å utvikle handlingsberedskap og handlingsrepertoar gjennom å utvikle tenking” (Lauvås og Handal, 2014, s. 37). Søndena (2004) stiller seg kritisk til handlings- og refleksjonsmodellen som hun mener fokuserer for mye på selve handlingen og for lite på tanken bak handlingen. Søndena sier at “ei neglisjering av spørsmål om kva tenkinga bak handlinga retter seg mot, fører i retning av det kraftflause” (Søndena, 2004, s. 24). Søndena snakker om den kraftfulle refleksjonen som er forankret i det filosofiske perspektivet. Kraftfull refleksjon handler om å tenke ut fra flere perspektiver og det å tørre å skape en uro rundt temaet som blir tatt opp til veiledning.

2.3.5 Veiledning som dialog

En viktig forutsetning for veiledningen er dialogen. Moe sier at “dialogen er en levende utveksling av tanker mellom mennesker som skaper et felles meningsrom. Kjernen i dialogismen er det relasjonelle og kontekstuelle” (Moe, 2016, s. 65). Schei og Kvistad hevder at åpenhet og mottakelighet er viktige forutsetninger for dialogen: “Det dialogiske ses på som en væremåte hvor begge parter er åpne og mottakelig” (Schei og Kvistad, 2012, s. 68). Carson og Birkeland (2009) siterer Bakhtin (1984) når de snakker om utfordringen med dialogen som de hevder fort kan bli til monologer fordi den autoritative stemmen kan bli dominerende. Dette er noe som kan hindre veilederen i sin oppgave med å utfordre vedtatte sannheter. Schei og Kvistad (2012) påpeker viktigheten av at veileder har en lyttende holdning og gir veisøker tid og rom for å reflektere over sine tanker og handlinger. En slik lyttende holdning kan føre til at veileder kan gi innspill til veisøker gjennom gode og varierte spørsmål. Det at veileder har en lyttende holdning kan hjelpe veilederen å være åpen for uventede innspill (Schei og Kvistad, 2012, s. 68). Dette peker på viktigheten av et improvisasjon element i veiledningsdialogen.

Bjerkholt (2018) snakker om veiledning som ”lærende dialoger.” Dette er veiledning som kan sies å oppstå i et spontant rom, der for eksempel en kollega trenger veiledning på noe som nettopp har skjedd eller noe som hender i nuet. Altså er dette ikke-formaliserte veiledninger som foregår mens man for eksempel hjelper barna med påkledning i garderoben eller tar kjøkkenvasken etter man har lagt barna. Slike samtaler som fort kan danne grunnlag eller ende opp i veiledning, opplever jeg som svært vanlig i barnehagen. Bjerkholt sier dette: “Veiledning kan, dersom vi inkluderer slike uformelle lærende dialoger i begrepet veiledning, foregå som mer eller mindre formalisert virksomhet” (Bjerkholt, 2018, s. 68). Veiledninger kan altså utarte seg fra hverdagssamtaler som får en veiledningsstruktur.

Bjerkholt (2018) snakker videre om noen vanskeligheter med det hun kaller “ad-hoc veiledning” eller “lærende dialoger.” “Dette fordi det kan være utfordrende og vanskelig å ta et utenfraperspektiv på dette praksisfellesskapet sammen med barn og elevene som veiledningen kan være en del av” (Bjerkholt, 2018, s. 72). I barnehagen kan det for eksempel være vanskelig å snakke om barn som utfordrer en når barna er tilstede, eller når det er andre situasjoner som krever vår oppmerksomhet. Bjerkholt advarer at “i og med at uformell veiledning gir lite rom for en grundig og kritisk analyse av praksis som kontekst, vil uformell veiledning i praksisfellesskapet kunne føre til ukritisk tilpasning til eksisterende praksis (Bjerkholt, 2018, s. 73).

2.3.6 Veiledningens påvirkning på praksis

Så langt i dette teorikapittelet har jeg presentert noen teorier rundt hvilke intensjoner man har med veiledning og aspekter som viktig for at veiledning skal være fruktbar for disse intensjonene. Men hvilket potensial har veiledning egentlig for påvirkning på praksis? I Ødegård, Nordahl & Røys (2017) sin forskning hevder de at veiledning har et potensial for kompetanseutvikling. De påpeker dog viktigheten av at veiledningene inneholder det Søndena (2004) omtaler som kraftfulle refleksjoner som kan skape pedagogisk uro som kan tvinge fram endringer i praksis. Det å skape en pedagogisk uro kan føre til at man opplever motstand. Bøe hevder at “når kritisk refleksjon bringes inn som en aktiv lederhandling som utfordrer praksiser personalet er vant til, kan lederen oppleve motstand hos personalet fordi endringsforslagene kan oppfattes som kritikk av egen praksis” (Bøe, 2011 s. 96). Denne motstanden kan være en drivkraft til å diskutere og reflektere rundt det som skaper motstanden som igjen kan føre til at man får en mer åpen kultur som fordrer det å tenke

kritisk rundt praksis (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017). Tveiten hevder at “ved å reflektere over praksis kan en bli mer bevisst sitt eget faglige ståsted, ens eget vurderingsgrunnlag, egne verdier og holdninger, egen styrke og svakhet, egen kompetanse” (Tveiten, 2013, s. 74). Det å endre praksis gjennom veiledning kan altså være en krevende prosess som krever at veisøker gjøres istand til å sette ord på sine tanker og forståelse samt evner å reflektere og det å se mulige handlingsmønstre (Gjems, 2007, s. 27). Gjems sier at “veisøker og veileder må samarbeide om å skape mening; det vil si forståelse og innsikt i veisøkers praksis” (Gjems, 2007, s. 27).

3. Metode

Metode er fremgangsmåten man bruker for å samle og analysere data i et forskningsprosjekt. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne mine metodologiske valg. Jeg presenterer først forskningsdesign og forforståelsen som danner bakgrunn for denne studien. Deretter presenteres den vitenskapsfilosofiske forankringen og hva denne betyr for forskningen. I det videre forklarer jeg hvordan jeg skal bruke intervju som metode og presenterer utvalget i forskningen. Deretter drøfter jeg analyse og studiens validitet og overføringsverdi. Til slutt redegjør jeg for framgang rundt etiske retningslinjer.

3.1 Valg av forskningsdesign

Prosjektets forskningsdesign er en beskrivelse av hvordan forskeren har tenkt å gjennomføre forskningen. Thagaard (2016) legger vekt på viktigheten av det å ha en åpen tilnærming i kvalitativ forskning slik at man kan endre tilnærming og design på bakgrunn av kunnskapen man danner seg av datamateriale. På denne måten kan forskningen bli dialogisk og sannheter eller tolkninger kan skapes i samhandling med deltakere i forskningen. Min studie tar sikte på å generere kunnskap om ulike oppfatninger barnehageledere har av fenomenet veiledning og hva disse lederne mener kjennetegner veiledning som bidrar til endring og utvikling i barnehagen. Jeg har forsøkt å formulere problemstillingen åpent, og det med hensikt, slik at jeg kan ha en utforskende tilnærming til temaet. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å lage en kvalitativ studie med et fenomenologisk - hermeneutisk forskningsdesign der jeg skal bruke intervju som metode for å samle inn data. Formålet med denne studien er å skape en forståelse for eller få innsikt i hva som kjennetegner gode veiledningssituasjoner. Dette for å kunne bruke funnene til videre forskning og arbeid. Kvale og Brinkmann sier at “når et intervjuprosjekt skal planlegges, er det viktig at man har fastlagt innholdet

i og målet med studien, slik at man kan gjøre gjennomtenkte metodevalg i studiens ulike faser” (Kvale og Brinkmann 2010, s. 121).

3.2 Forforståelse

Min bakgrunn og erfaring som barnehagelærer og student i barnehageledelse er med på å danne grunnlag for min forforståelse i valg av tema for min masteravhandling. Det er gjennom min erfaring som barnehagelærer at jeg har funnet ut at veiledning er et viktig tema å forske på. Dette kommer også i noen grad fram i måten jeg formulerer min problemstilling. Formuleringen i valgt problemstilling kan kanskje ses på som ledende i den forstand at den sier implisitt at det er mulig å finne kjennetegn på at veiledning fører til endring og utvikling i barnehagen. Dette kan en imidlertid aldri være helt sikker på da det vil være vanskelig å måle eller observere. Det kan dessuten være vanskelig å spore tilbake til at det er veiledningen som har hatt akkurat den effekten på endrings- eller utviklingsarbeidet. Her kan det være mange faktorer og prosesser i mennesket og omgivelsene som spiller inn.

Det kan være både fordeler, ulemper og utfordringer knyttet til det å ha kjennskap til det feltet en studerer. Her støtter jeg meg til Kvale og Brinkmann som sier: “Det er nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet for å kunne stille relevante spørsmål, enten det dreier seg om det skjønnes, det sannes eller det godes essens i en sokratisk dialog, en sjakkmasters strategi eller tendenser i rapmusikken” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 122).

I og med at dette er en kvalitativ studie er jeg interessert i det informantene selv beskriver som viktige prosesser for at veiledning skal føre til endring og utvikling i barnehagen. Utfordringen for meg som forsker i dette prosjektet vil være det å være bevisst mitt eget ståsted og erfaring, samtidig som jeg legger den til side i møte med informanter.

En annen utfordring rundt dette med å forske i sitt eget praksisfelt, er at man kan ende opp med å søke støtte for sine tanker og teorier og med det misse andre vesentlige funn i datamateriale. Thagaard problematiserer begrepet data slik: ”Det er imidlertid grunn til å problematisere den betydningen begrepet *data* har når kvalitativ forskning innebærer nær kontakt med dem som studeres. I en viss forstand utvikler forskeren data i samarbeid med deltakere i feltet” (Thagaard, 2016, s. 32). Kunnskapen som jeg har til temaet er forankret i min personlige erfaring med temaet samt teorier som jeg presenterer i teorikapittelet. Min personlige erfaring med veiledning er grunnet

i min tid som student og min praksis som pedagogisk leder. I løpet av de siste seks årene har jeg jobbet mye med veiledning både med studenter og medarbeidere. Jeg har i denne prosessen lært mye og utviklet meg som veileder. Da jeg startet med veiledning var jeg svært usikker og visste egentlig ikke hva jeg holdt på med, og det samme gjaldt de jeg skulle veilede. Denne usikkerheten merket jeg preget veiledningen på en måte som førte til mye frustrasjon hos de jeg skulle veilede. Jeg har erfart at trygghet i veiledningsrelasjonen er en viktig faktor i de vellykkede veiledningene jeg har hatt, og at det er en forutsetning for at veiledning skal kunne inneholde gode refleksjoner og være med på å påvirke praksis. Målet med veiledning for meg er mangfoldig: det å få veisøker til å sette ord på sin praksis, dissekere den, bli bevisst på handlingsmønstre, finne nye måter å tenke og handle på, samt det å skape en mening i arbeidet. Jeg har erfart at veiledning har vært svært viktig i mitt arbeid, men jeg ser også flere utfordringer med dette arbeidet. Disse er blant annet å få tid til veiledning i en travel hverdag, det å være både leder og veileder, og det å ha et personale som ikke er vant til å bli veiledet. En forforståelse jeg har, mye på bakgrunn av samtaler jeg har hatt med andre pedagoger i barnehage og min egen praksis, er at ledere i barnehagen vegrer seg for å veilede personalet fordi de usikker på sin egen kompetanse innenfor dette feltet. Personalet er på sin side også usikker på hva dette innebærer, og tolker det ofte som at pedagogen skal gi de noen "råd" for hvordan gjøre en bedre jobb eller "korrigere" på en ikke for ledende måte. Denne usikkerheten og mangelen på kompetanse er noe jeg tror fører til at pedagoger velger bort det å veilede, og personalet velger bort det å søke veiledning.

3.3 Vitenskapsfilosofisk forankring

Det fenomenologiske vitenskapssynet setter fokuset på individets opplevelse av sin livsverden. Thagaard hevder at "fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer" (Thagaard 2013, s. 40). Måten fenomenologien tilnærmer seg denne forståelsen er gjennom fenomenologisk reduksjon som kan sammenlignes med å skrelle bort lag av en løk til man har kommet inn til dens indre kjerne eller essens. Eller som Thagaard sier videre: "Den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverden slik de personer vi studerer opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunn" (Thagaard 2013, s. 40). For å oppnå denne fenomenologiske reduksjonen blir det da viktig for forskeren å sette til side sine fordommer og kunnskaper i forsøket på å analysere essensen av fenomenet som det forskes på. Thagaard hevder at "forskerens refleksjoner over egne

erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskning” (Thagaard 2013, s. 40). Altså har jeg som forsker dannet et grunnlag for forskningen på mine refleksjoner, undringer og erfaringer, og dette grunnlaget innebærer en naturlig last i form av forforståelse og tolkninger. Disse lastene skal jeg være bevisst på å synliggjøre i denne rapporten slik at forskningen kan bli så gjennomiktig som mulig. Dette gjør jeg gjennom å beskrive min forforståelse rundt temaet og hvordan jeg har tolket og analysert datamaterialet.

Hermeneutikk har sitt utspring i teksttolkning av historiske og religiøse tekster, men har etterhvert utviklet seg som en filosofi som handler om fortolkning. Hermeneutikken er altså den fortolkende retning innenfor vitenskapsteorien og filosofien. Hermeneutikerne hevder at vi fortolker verden rundt oss hele tiden. For eksempel når jeg skal drikke ut av en flaske, tolker jeg at dette er en flaske og jeg må skru toppen av for å få tak vannet som er i den den. Jeg har altså en forforståelse av hvordan jeg bruker flasken men jeg kan også sitte på en restaurant der de bruker en flaske som stearinlysholder eller være på kino og se en film der jeg ser en som blir stukket med knust flaske. Ved å tolke flasken vil jeg danne meg en tykkere eller tettere beskrivelse av fenomenet flaske.

Thagaard beskriver tre grader av fortolkning innenfor hermeneutikken: “Fortolkninger av første grad innebærer at forskeren fortolker hva som hender, i kraft av at hun eller han selv deltar” (Thagaard 2013, s. 42). Her ser jeg det som viktig at jeg er bevisst på kilden til mine spørsmål og hvordan disse spørsmålene er formulert, deltakerne i intervjuet, og at fenomenet blir satt på dagsorden. Min posisjon eller rolle som pedagogisk leder eller forsker vil også være under denne fortolkningen. Ved å være bevisst dette kan jeg fortolke hva som hender i kraft av min deltakelse. Videre legger Thagaard vekt på at “annengrads fortolkninger representerer forskerens tolkninger av en virkelighet som allerede er tolket av deltakerne” (Thagaard 2013, s. 42). Det er altså her mine tolkninger av dataene kommer inn.

Videre sier Thagaard at “tredjegrads fortolkninger søker å avdekke handlingens “egentlige” eller underliggende betydning” (Thagaard 2013, s. 43). Her kobles teorien på, og fortolkningene studeres i lys av denne. Et sentralt begrep i hermeneutikken er den hermeneutiske spiralen. Nyeng beskriver den slik: “Som metodisk prinsipp går det ut på at vår kunnskaping er låst til en spiralbevegelse der vi utvikler en sammenhengende forståelse av deler og helhet” (Nyeng, 2017, s. 200).

3.4 INTERVJU

For å få svar på min problemstilling har jeg valgt å samle inn data ved å bruke et semistrukturert intervju. Dette er en intervjuform som har få åpne spørsmål rundt temaet og gir muligheter for oppfølgingsspørsmål der forskeren kan følge informantens tanker og svar. Thagaard sier dette om utforming av intervju: “Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, der ytterligheten preges av lite struktur og kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson hvor hovedtemaet er bestemt på forhånd” (Thagaard, 2016, s.97). Formålet med det semistrukturerte intervjuet er at jeg skal kunne orientere meg i informantens livsverden (Brinkman & Tangaard, 2013, s. 16). Gjennom det semistrukturerte intervjuet skal jeg altså søke å få svar på mine forskerspørsmål og problemstilling.

Jeg startet prosessen med å utforme intervjuguiden ved å snakke om veiledning med personalet på min arbeidsplass, både de jeg selv veileder og de som får veiledning av andre, samt de som veileder. Vi snakket generelt rundt veiledning og gikk inn på opplevelsen av veiledning. Dette dannet et grunnlag for tre overordnede spørsmål: Hva er lederens intensjon med veiledning? Hva skjer i veiledning? Hvordan kan man se ettervirkningene av veiledning? Jeg prøvde ut denne guiden på to bekjente som førte til noen interessante diskusjoner og svar, noe som igjen dannet et grunnlag for en del underspørsmål som jeg valgte å ta med i guiden.

Jeg begynte intervjuet med å fortelle om mitt overordnede mål med prosjektet. For å ivareta de etiske retningslinjene rundt prosjektet informerte jeg om rettigheten informantene har til å trekke seg fra studien. Intervjuene ble tatt opp på en digital opptaker, noe informantene også ble informert om. Kvale og Brinkmann sier at “etiske retningslinjer preger hele intervjuforløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer fra begynnelsen av undersøkelsen helt til den endelige rapporten foreligger” (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 80). Før jeg gjennomførte intervjuet, sendte jeg og fikk godkjent en søknad til NSD der jeg beskrev prosjektet og min framgangsmåte. Før intervjuet skrev informantene under på et samtykkeskjema der de samtykket til premissene for forskningen.

For å søke svar på min problemstilling hos informantene valgte jeg å dele hoveddelen av intervjuet etter de tre forskningsspørsmålene. I den første delen av intervjuet ville jeg finne ut av hvordan lederne i barnehagen jobber med veiledning. Fordi lederne i barnehagen er ansvarliggjort for å

igangsette og tilrettelegge for veiledning, føles det som en naturlig plass å starte ved å finne ut hvordan de tenker rundt veiledning. Hva er tankene deres rundt å bruke veiledning og bakgrunn for disse tankene? Hvordan preger disse tankene veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen? Den andre delen av intervjuet hadde som mål å finne ut hva som skjer i selve veiledningsprosessen. Opplever veilederne noe som skjer her som de senere ser endrer eller utvikler praksis? Hvordan får de fram refleksjon i veiledning? Den tredje delen handlet om hvordan lederne oppfatter at veiledning påvirker praksis. Avslutningsvis snakket vi løst og fast rundt det å arbeide med veiledning. Intervjuguiden som jeg hadde utarbeidet hadde noen hovedspørsmål og forslag til noen oppfølgingsspørsmål. Dette var til god hjelp under intervjuet, men også et hinder fordi jeg ble for opptatt av spørsmålene og jeg mistet av og til fokus på det informantene snakket om. Dette er noe jeg reflekterte over med min veileder.

3.5 UTVALG

Siden temaet er veiledning i barnehagen er det naturlig for meg å søke barnehager der veiledning blir utøvd. Jeg har derfor valgt det Thagaard kaller for et strategisk utvalg: “Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og framgangsmåten for å velge ut deltakerne er basert på at de er tilgjengelige for forskeren” (Thagaard 2013, s. 61).

Jeg kontaktet 20 styrere i barnehager i min hjemkommune via mail der jeg presenterte prosjektet og dets formål. I denne mailen informerte jeg om tematikken rundt forskningsprosjektet og at innsamling av data kom til å foregå gjennom intervju. I tillegg informerte jeg dem om de etiske retningslinjer rundt prosjektet. I mailen ble det lagt vekt på at jeg søkte barnehager som jobber systematisk med veiledning. Jeg valgte å ikke legge noen føringer for hva jeg legger i “systematisk veiledning” og gav rom for at barnehagene kunne utdype hva de legger i det. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsker at det de definerer som systematisk arbeid med veiledning skal danne et fundament i forskinga. Av de 20 styrerne og barnehagene jeg kontaktet fikk jeg 5 svar hvorav 2 var villig til å delta. Den siste informant barnehagen kom jeg i kontakt ved at min veileder presenterte prosjektet i en samling ved en av landets styrerutdanninger. Der var det 4 ledere som meldte sin interesse og jeg tok kontakt med én av disse som stilte seg positiv til å være med på prosjektet.

I dette prosjektet bruker jeg altså 3 barnehager hvor jeg intervjuer styrer og pedagogisk leder ved hver av disse. I samråd med min veileder fant vi ut at dette utvalget kunne være tilstrekkelig for å skaffe et godt nok datagrunnlag. I utgangspunktet hadde jeg ønsket å ta med intervju med assistenter og fagarbeidere, men dette ble en utfordring på grunn av tidsrammen for prosjektet og informantenes tilgjengelighet. Kvale og Brinkmann sier noe diffust om antallet av informanter: “Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 129). Med dette i bakhodet tenker jeg at mitt utvalg er tilstrekkelig fordi forskningens formål ikke er å komme til noen universelle sannheter, men heller skape en større forståelse for fenomenet veiledning i barnehagen.

Mulighetene ved å ha et utvalg som har kunnskap om temaet som det skal forskes på, er at man sannsynligvis kan generere data som er relevant for problemstillingen og temaet. Thagaard (2016) sier at dette også påvirker overførbarheten til for eksempel andre situasjoner som bruker veiledning. Thagaard sier dette om utvalg: “Prinsippene for utvelgning av deltakere har betydning for konklusjoner om overførbarhet. Forskerens fortolkninger av sosiale mønstre i datamaterialet gir grunnlag for de konklusjonene prosjektet fører fram til” (Thagaard, 2016, s. 62).

Størrelsen på mitt utvalg av informanter er for lite til å kunne generalisere. Det det dog har mulighet til er å gi meg et datagrunnlag som jeg har god mulighet for å analysere innenfor de gitte tidsrammene og utvikle noen konsepter som kan danne grunnlag for ny teori eller underbygge eksisterende teori. Thagaard sier at “en retningslinje for omfanget av kvalitativ utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser” (Thagaard, 2016, s. 65).

3.6 ANALYSE OG DRØFTING

Analyse er en prosess der vi tolker og analyserer datamaterialet som genereres i forskningen. Thagaard (2013) hevder at analysen starter allerede ved første møte mellom forsker og informant. Altså at man allerede i innsamlingen starter en analyse som utgjør hvordan man vil forfølge dataen. Thagaard sier det slik: “Det er imidlertid viktig å huske at vi allerede er i gang med analysen mens vi observerer og intervjuer. Vi utvikler en forståelse for de temaene vi studerer, mens vi har kontakt med deltakerne i feltet” (Thagaard, 2013, s. 120). Her blir utfordringen å være bevisst hvordan og hvorfor disse analysene former forskningen.

Forskerens forforståelse, teorier som vi velger å bruke og vårt vitenskapssyn er med å legge til rette for muligheter og begrensninger i analysen.

Forforståelsen vil prege hvordan jeg tolker informantenes utsagn og handlinger og dermed hvilke teorier jeg bruker for å belyse og diskutere disse tolkningene. Teorier har muligheter og begrensninger. For eksempel det at jeg velger teorier og med det velger bort noen vil prege min vinkling og hvordan jeg velger å plassere min forskning i det etablerte landskapet. Thagaard hevder at “det er en utfordring å ikke tvinge materialet inn i forhåndsdefinerte kategorier” (Thagaard, 2013, s.121).

En svakhet ved intervjuet og de kvalitative metodene generelt er dette med fortolkning. Kvale og Brinkmann sier det at en vanlig kritikk av intervjuet er at “ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode” (Kvale & Brinkmann 2010, s. 218). Som forsker må man være nøisom med at fortolkningene skal være så treffende som mulig. Thagaard (2013) siterer Geertz når han snakker om fortolkning: “All forståelse bygger på en forforståelse. Ifølge Geertz vil fortolkningens overbevisende kraft være knyttet til hvordan forskeren argumenterer for at nettopp denne fortolkningen er den rette” (Thagaard 2013, s. 42). En kritikk som ofte er rettet mot intervjuet og den kvalitative metode er at forskere kan tolke dataene på forskjellige måter. Kvale og Brinkmann hevder dog at “i motsetning til dette kravet om utvetydighet tillater de hermeneutiske og postmoderne forståelsesformene et legitimt fortolkningmangfold” (Kvale & Brinkmann 2010, s. 218).

For å analysere mitt datamateriale har jeg latt meg inspirere av det Tjora (2018) omtaler som stegvis-deduktiv induktiv metode. Dette går i korthet ut på skape teorier eller konsepter ut fra datamaterialet. Det vil si at man analyserer sitt datamateriale opp mot teorien og teorien ned mot datamaterialet. Tjora forklarer det slik: “Den “oppadgående” prosessen er å oppfatte som induktiv, der man jobber fra data mot teori. De “nedadgående” tilbakekoblingene er å oppfatte som deduktive, ved at man sjekker fra det “mer teoretiske” til det “mer empiriske” (Tjora, 2018, s. 18). Første steg i analysen bestod av en utvalgstest som handlet om å avgrense og teste om utvalget av informantene kan gi den kunnskapen som problemstillingen søker å svare. Analysen viste at informantene hadde kunnskap og erfaring med veiledning, noe som var en forutsetning for at de kunne gi svar på problemstillingen. Neste steg i analysen handlet om å stille spørsmål ved dataen

som er generert. Er den relevant opp mot problemstilling? Dette steget innebar en prosess der jeg sorterte data etter de tre forskningsspørsmålene. Jeg markerte med rød tusj på utsagn som handlet om hvordan lederne beskrev sin rolle i veiledning, rosa for utsagn som handlet om beskrivelser av hva som skjer i veiledning, og oransje for utsagn som handlet om beskrivelser av hvordan veiledning påvirker praksis. Deretter sorterte jeg utsagnene i disse kategoriene. Det tredje steget innebar å lage en kodetekst. Tjora sier at “poenget er at kodene skal ligge tett på deltaker utsagn (i intervjuer) eller konkrete situasjoner (i observasjonsstudier) og ivareta det helt spesifikke i materialet” (Tjora, 2018, s. 197). Hovedspørsmålet som det da blir viktig å stille seg i denne fasen av forskningen er om koden er utviklet fra data. Kodingen ble gjort empirinær med noen unntak der jeg forsøkte å formulere eller å sammenfatte meningen i utsagnet. Dette betyr i praksis at kodene er en meningsfortetting av utsagnet fra datamaterialet. Etter hvert i kodingsprosessen begynte jeg å se noen mønstre på koder som hadde samme tematikk. Jeg sorterte disse kodene i 10 kodegrupper. Kodegruppering handler om å omdanne kodene som er laget fra datamaterialet til tematiske grupper som skal danne et grunnlag for analysen. Tjora sier det slik: “Dette arbeidet strukturerer med andre ord undersøkelsens resultatdel, noe som kan ende opp som kapitler eller delkapitler i en rapport, oppgave eller avhandling, eller eventuelt som separate vitenskapelige artikler i et større prosjekt” (Tjora, 2018, s. 208). Utfra kodegruppering og temaene man finner i det kan man starte å utvikle konsepter. Tjora sier at i denne fasen blir det viktig å spørre seg: “Hva er det dette handler om? Finnes det en mer generell merkelapp på det (fenomenet eller problemet) vi har strukturert empiri på og dermed empirisk-analytisk innblikk i?” (Tjora, 2018, s. 211). Disse gruppene utgjør altså ti kjennetegn på veiledning som bidrar til å endre og utvikle praksis i barnehagen. I analysedelen av denne forskningen presenterer jeg derfor de ti kjennetegnene som konsepter utviklet ut fra datamaterialet. Disse underbygger jeg med utsagn fra materialet. Tjora hevder at “vi er ute etter å framstille funn i form av konsepter, eksempelvis typologier, modeller, begreper eller metaforer som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien eller casen som ligger til grunn” (Tjora, 2018, s. 245). Begrensningene i denne type analyse ligger i at man utfra analysen nok ikke kan hevde noen universelle sannheter, noe jeg får støtte i hos Tjora som sier at “systematikk er ingen garanti for sikker viten i samfunnsvitenskapene, men gjør arbeidet vårt mulig å vurdere for kolleger og andre interesserte” (Tjora, 2018, s. 22).

3.7 DATAENS KVALITET OG OVERFØRINGSVERDI

Etter at man har samlet inn og analysert datamaterialet er det viktig å drøfte eller diskutere selve kvaliteten i forskningen. For å diskutere kvaliteten hevder Tjora at vi må se på tre kriterier:

pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2018, s. 231).

Pålitelighet i forskning innebærer at forskeren redegjør og begrunner sine valg slik at det blir en sammenheng og en logikk i forskningen. Tjora sier det slik: “Å redegjøre for egen posisjon og engasjement innebærer å forklare hvordan eget personlig engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet eller hvordan forskerens egen kunnskap og erfaring brukes i en analyse og diskusjon av resultatene” (Tjora, 2018, s. 235). Gjennom at jeg forklarer mitt engasjement i dette temaet som barnehagelærer med erfaring som veileder, samt hvilke teorier og vitenskapsfilosofiske syn som preger min forståelse, vil jeg skape en åpenhet rundt hvordan jeg tenker og analyserer.

Altså er det viktig at jeg som forsker synliggjør min forforståelse slik at forskningen blir så transparent som mulig. Thagaard sier det slik: “Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn” (Thagaard 2018, s. 202). En annen faktor som kan være med å styrke påliteligheten, er hvordan man begrunner sitatene man har brukt for å belyse funn.

Generalisering eller overførbarhet handler rett og slett om hvor allmenngyldig mine funn blir. Er det funn som kun sier noe om veiledningssituasjoner i de gitte barnehager eller er det mulig å trekke noen generelle slutninger? Tjora (2018) skiller mellom tre former for generalisering: naturalistisk generalisering der forskeren redegjør detaljer i forskningen slik at leseren selv kan vurdere potensialet for generalisering; moderat generalisering når forskeren selv argumenterer for hvilke situasjoner forskningen har en overførbarhetsverdi til; konseptuell generalisering der man utvikler konsepter eller teorier som har relevans for andre situasjoner enn det som er studert (Tjora 2018, s. 239). I dette prosjektet forsøker jeg meg på en naturalistisk generalisering der jeg inviterer lesere av masteren til å vurdere hvor overførbare funnene er.

3.8 ETISKE RETNINGSLINJER

Det er svært viktig at det blir gjort etiske overveielser i hvert trinn av forskningsprosjektet.

Thagaard hevder at “de etiske vurderingene forskeren må foreta forut for ethvert prosjekt, må både

knyttet til hva det er etisk forsvarlig å forske på, og til spørsmål om hvordan forskningen legges opp for å unngå uheldige konsekvenser for de impliserte partene” (Thagaard, 2016, s. 68).

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt der jeg kommer tett innpå folk gjennom intervju. Derfor har det vært viktig for meg å reflektere og tenke over etiske utfordringer som kan oppstå i forskningsprosessen. For eksempel kan det være at en uttalelse som informanten kommer med virker interessant og jeg vil forfølge den, mens informanten holder tilbake. Her er det viktig at jeg ikke blir revet med og prøver å provosere informanten til å svare. Thagaard hevder at “prinsippet om at intervjupersonen ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, bør være ledende for hvor nærgående forskeren kan være i intervjusituasjonen” (Thagaard, 2013, s. 120).

Før jeg starter forskningen er det viktig at jeg for vurdert mitt prosjekt av NSD (Norsk senter for forskningsdata) NSD godkjente mitt prosjekt og min sikring og håndtering av personvernopplysninger. Vurderingen fra NSD og samtykkeerklæring er lagt ved som vedlegg.

For å følge de etiske retningslinjene er det essensielt at jeg henter inn informert samtykke hos de som skal delta i prosjektet. Thagaard sier at “prinsippet om informert samtykke innebærer at vi må informere grundig om prosjektets målsetting og fremgangsmåter, at deltakelse er basert på frivillighet, og at deltakerne i et prosjekt har anledning til å trekke seg ut på ethvert stadium” (Thagaard, 2016, s. 91). I dette prosjektet mener jeg at jeg kan være ganske åpen om forskningens formål og gi informantene innsikt i prosessen.

Et annet viktig aspekt av de etiske retningslinjene er kravet om konfidensialitet. Thagaard sier at prinsippet om konfidensialitet innebærer at “de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt” (Thagaard, 2013, s. 28). Det å være bevisst på hvordan man bruker sitater i diskusjonsdelen av forskningen blir viktig her. Det kan være lett å spore tilbake enkelte utsagn til en person, og derfor blir det også viktig å informere informantene om at de kan trekke seg hvis de føler at de lett kan identifiseres gjennom forskningen. Tjora sier det slik: “Deltakerne kan også trekke seg fra undersøkelsen etter at intervjuet er gjort, eventuelt be om at deler av intervjuet ikke brukes” (Tjora, 2018, s. 176).

4.0 ANALYSE

I denne delen av forskningen skal jeg presentere funn som jeg gjort ved å analysere datamaterialet gjennom en stegvis deduktiv - induktiv tilnærming (Tjora, 2018). Hvordan jeg har arbeidet med en slik tilnærming er nærmere beskrevet i metodedelen under punktet om analyse og drøfting.

Analysen er delt inn i fire underkapitler. I det første underkapittelet presenterer jeg barnehagene og informantene for å gjøre analysen mer levende og leservennlig. Jeg har anonymisert barnehagene ved å gi de fiktive navn. Underkapittel to handler om lederens rolle og intensjon med arbeidet rundt veiledning. Det andre underkapittelet tar for seg kjennetegn ved selve veiledningen. Hva er det ved veiledningen som fører til endring og utvikling? Hva skjer i veiledning? Det siste underkapittelet handler om hvordan ledere observerer og merker utvikling av praksis i kjølvannet av veiledning. Hvilke endringer fører det til og hvilke fører det ikke til?

4.1 Presentasjon av barnehagene

Skogen Barnehage

Skogen barnehage er en barnehage med to avdelinger og 8 ansatte. De har jobbet lenge med veiledning, men har i det siste året intensivert og omstrukturert arbeidet med veiledning. Dette begrunner styrer med at de har trukket ut barnehagen fra forskjellige nettverk for å fokusere på utvikling internt. Ved denne barnehagen har styrer veiledninger med pedagogene, og avdelingsleder med assistenter og fagarbeidere. Fagarbeiderne og assistentene har avsatt veiledningstid i plantiden annenhver uke, der de tar utgangspunkt i litteratur og praksisfortellinger. Ved denne barnehagen har jeg intervjuet styrer. Hun har veiledning primært rettet mot fagleder og pedagoger. I tillegg beskriver hun at hun har en "åpen dør" der alle kan komme. Noe som gir mulighet for samtale eller veiledning. Jeg har også intervjuet en pedagog ved denne barnehagen. Hun har ukentlige veiledninger med sitt personale bestående av to pedagoger og to assistenter. Hun gir uttrykk for at hun er ganske god på veiledning, men det er også noe hun jobber mye med.

Haugen barnehage

Haugen barnehage består av to hus med 20 ansatte. Ved denne barnehagen beskriver styreren at det er mye løpende veiledning i det daglige, men også planlagt veiledning eller refleksjon. Veiledning blir satt i system gjennom at styrer veileder pedagoger, og pedagoger veileder assistenter og

fagarbeidere. Pedagogene bruker litt av plantiden til assistenten til veiledning og ellers etter behov i hverdagen. Møtene blir også sett på som en arena for veiledning og refleksjon. Ved denne barnehagen har jeg intervjuet styrer som har veiledning med pedagogene gjennom ledermøter og ellers løpende i hverdagen når behovet oppstår. Jeg har også intervjuet pedagogisk leder som har ansvar for å veilede to assistenter på sin avdeling.

Myra barnehage

Myra barnehage er en relativt nyetablert barnehage. Denne barnehagen har fem avdelinger med 30 ansatte. Som ved Skogen barnehage blir veiledning satt i system gjennom at assistentene og fagarbeiderne har veilednings- og refleksjonsgruppe med fagleder annenhver uke. Innholdet i disse veiledningene styres enten av tema som er satt for året eller veisøkers behov gjennom praksisfortellinger. Ved denne barnehagen har jeg intervjuet styrer som ikke direkte var så involvert i veiledningsarbeidet men beskrev det som at han har en åpen dør der folk kan komme innom med både personlige og jobbmessige anliggende og få råd og veiledning. Jeg har også intervjuet pedagogisk leder som jobber sporadisk med veiledning i hverdagen når hun ser det er behov for det.

4.2 Ledernes intensjon med veiledning

I dette underkapittelet skal jeg presentere funn av hvordan lederne i barnehagen beskriver sin rolle i arbeidet med veiledning og hvilken intensjon de har for dette arbeidet. Leder i barnehagen har ifølge rammeplanen (KD, 2017, s. 16) ansvar for at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i barnehagens rammeplan og lovverk. Styrer skal sørge for at personalet får tatt i bruk sin kompetanse. Pedagogisk leder skal ifølge rammeplanen (KD, 2017, s. 16) veilede og sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med disse. Barnehagens ledelse har altså ansvar for å legge til rette for kompetanseutvikling hos personalet (KD, 2018). Veiledning er, som tidligere nevnt, foretrukket av mange som egnet arbeidsform for å heve kompetansen. Som første ledd i analysen ønsker jeg derfor å se på hvordan ledere beskriver sin rolle med veiledning og ikke minst hva er deres formål med å bruke veiledning som et verktøy for refleksjon og læring.

Hovedfunnene viser at styrerne legger stor vekt på å *tilrettelegge* for veiledning gjennom det å sette veiledning i system og være en støtte for pedagoger. Dette er noe vi i det videre skal se nærmere på.

Tilrettelegge

Alle tre styrerne nevner at det å tilrettelegge og gjøre det mulig at veiledning blir gjennomført, er en sentral del av deres rolle. Styrer ved Myra uttrykker det slik: “Min rolle er å legge til rette for at det er mulig å gjøre det i en travel hverdag. Sånn at det er mulig å gå ifra”.

En måte som styrere legger til rette for dette, er gjennom systematisering av veiledning som muliggjør det for personalet å “gå fra” avdelingen eller basen for å delta i veiledning. Resultat fra analysen tyder på at veiledningene blir systematisert hierarkisk der styrer veileder pedagoger og fagleder og disse veileder assistenter og fagarbeidere. Styrer fra Haugen barnehage beskriver sin rolle slik: “Jeg tenker det er først og fremst det å veilede pedagoger og så gjøre slik at de kan veilede sine folk, assistenter og fagarbeidere. Også eventuelt legge til rette for at det går an å gjennomføre det.”

Veiledningen som finner sted på barnehagene kan sies å både være formell og uformell. Styrer ved Haugen barnehage uttaler at:

“Det er litt todelt egentlig. Litt sånn løpende i det daglige. Når det kommer i samtaler så kan det fort bli veiledning, også har du litt mere sånn strukturert der du har kanskje en plan med det du vil oppnå”.

Funnene tyder på at det foregår lite én-til-én veiledning som er systematisert, disse veiledningene oppstår gjerne i form av spontane samtaler som blir til veiledning. De fleste veiledningene finner sted i grupper i plantiden til assistentene og fagarbeiderne.

Støtte

Et viktig funn å trekke fram når det gjelder ledernes rolle, er at det å vise at man bryr seg og det å være en støtte. Både pedagogene og styrerne ved de ulike barnehagene fremhever betydningen av dette. Pedagog ved Skogen barnehage beskriver det slik: “At man er der og støtter og bidrar med gode spørsmål og refleksjonsspørsmål sånn at veisøker klarer å finne løsningen selv.” Her peker pedagogen også på at hun utfordrer personalet gjennom det å stille gode refleksjonsspørsmål. Hun legger også vekt på at spørsmålene må bidra til at veisøker selv kan se ulike måter å løse den utfordringen som er tatt opp. Det er ikke bare pedagogen ved Skogen barnehage som er opptatt av dette. Pedagog ved Myra bhg uttrykker det slik: “Det er jo å være en støtte og en trygghet. At de

kan komme uansett hva det er. Vite at det alltid vil ha en hensikt for dem å komme til meg. Søke råd eller bare ha en å prate med.” Dette utsagnet tyder på at det er viktig for lederne å gi støtte og trygghet gjennom veiledning og med dette invitere inn personalet til å søke veiledning.

Utfordre

I materialet mitt går det fram at den overordnede intensjonen lederne har med å bruke veiledning, er utvikling på det individuelle og det organisatoriske plan. Utvikling på det individuelle plan skjer når individet blir bevisst en utfordring eller et problem for å så klare å finne tiltak og løsninger hos seg selv og på denne måten eie problemet. Flere legger vekt på at veisøker må “trigges” på ulike måter slik at hen i størst mulig grad selv kan finne svar. Pedagog ved Skogen barnehage sier det slik: “Hvis du klarer å finne tiltak og løsninger selv, så eier du det problemet mere enn hvis jeg sier bare gjør sånn her.” Styrer ved Haugen barnehage legger vekt på at man gjennom veiledning kan “få trigget den individuelle sjel” til “å bruke sine erfaringer og kunnskap i aktiviteter med barn.” I sin beskrivelse av intensjonen med å bruke veiledning legger pedagog ved Myra vekt på det å “skape noen prosesser som kan fremprovosere noen nye tanker eller at de endrer litt tankemønster.” Dette utsagnet peker på at det, i tillegg til å være en støtte, er viktig å utfordre i veiledning. Det å ha åpne spørsmål og ikke ha en fasit virker å utfordre personalet, slik jeg skal se nærmere på i drøftingen av mine funn. Styrer ved Haugen barnehage problematiserer det slik: “Jeg stiller spørsmål, og det irriterer jo innimellom fordi at jeg stiller spørsmål som jeg selv tenker er åpne, men som blir oppfatta som om det er en fasit på.” Også pedagog ved Myra barnehage problematiserer asymmetrien ved det å skulle være i et veileder - veisøker forhold slik: “Det er noe med å ikke virke bedre enn de du veileder, siden man er veileder. Men det kan fort bli en følelse av det. Jeg ønsker at de skal ha en følelse av trygghet og at jeg kan hjelpe dem.”

Bli bevisst kompetansen på huset

Intervjuene viser at lederne bruker veiledning for å bli bevisst kompetansen på barnehagen. De bruker denne kunnskapen på forskjellige måter, men et fellestrekk kan sies å være å sette fokus på det å se hvor det er utfordringer og sette fokus på disse. Styrer ved Skogen uttrykker det slik: “Jeg får kunnskap om hvem mine medarbeidere er. Hva de strever med, hva de står i. Så får jeg et bilde av hva vi må tenke på i forhold til den samla kompetansen på enheten.” Videre forteller styreren at

det å få oversikt over denne kompetansen bidrar til at hun kan ta mere avveide valg i ansettelsesprosesser samt hva som må utvikles og endres ved barnehagen.

Det er også interessant å se hvor bevisst lederne er med tanke på hva veiledninger brukes til og hvordan veiledning kan bidra til at kompetansen på huset deles. Dette gjelder spesielt ved Myra og Skogen barnehage der veiledningen foregår i team. Styrer ved Myra sier: “først og fremst ønsker vi jo å øke kompetansen til den enkelte. Så synes jeg det fint at de kan lære ting av hverandre. For det er jo veldig ofte at man kan ting og en annen kan noe annet.” Her legges det altså vekt på at medarbeiderne skal lære fra hverandre og på denne måten øke kompetansen på huset. Pedagog ved Myra utdyper dette slik: “Kanskje er noen kjempegod på det med språk hos barn. Da er det hensiktsmessig å snakke med han som har god kompetanse på det.” Styrer ved Haugen legger imidlertid mer vekt på at pedagogene bruker ledermøter for å utveksle erfaring rundt hvordan de jobber med veiledning og medarbeidere. Han sier det slik: “Jeg tenker på ledermøter er det jo lagt opp til en god del refleksjon rundt hvordan vi jobber med de andre ansatte og hvordan vi som ledere er.” Her presenterer styreren en klar plattform for hvor lederne kan bli bevisst sin kompetanse og dele den med andre ledere og på denne måten øke den samlede veiledningskompetansen på huset.

Det å få folk sammen for å finne en løsning og dele erfaringer og kunnskap samt det å finne en felles forståelse og mening for arbeidet som skal til for å nå mål innen organisasjonen, kommer fram som en viktig begrunnelse lederne har for å bruke veiledning. Styrer ved Haugen begrunner arbeidet med veiledning med at det er et redskap til å finne en felles mening i arbeidet mot felles mål i organisasjonen. Han uttrykker det slik: “Det å få med seg medarbeidere gjennom at de finner mening i det vi holder på med... Det tenker jeg er den viktigste biten av det som jeg vil legge i veiledning.” Det å dele erfaringer og kunnskap er en viktig del av begrunnelsen for å bruke veiledning. Ved Myra barnehage tar de teknologien i bruk og samler referater over refleksjoner på praksisfortellinger i en erfaringsdatabase i en nettsky. Styreren ved Myra sier at dette “gjør jo at alle på barnehagen kan gå og lese der og gjennom det dele erfaring. Så kan vi gå tilbake på det og lære av vår egen praksis. Og det blir en sånn erfaringsdatabase vi får etterhvert.” Kunnskapen han finner i denne databasen bruker han i sin ledelse ved å sette fokus på noen temaer som han mener er viktige. Dette er et godt eksempel på hvordan styreren bruker veiledning for å utvikle organisasjonen.

4.3 Hva skjer i veiledning?

I dette underkapittelet skal jeg se nærmere hva som skjer i veiledning. Hvordan beskriver lederne det som skjer i veiledning, og hvordan kan de se at veiledning påvirker veisøker til å endre eller utvikle sin praksis?

Erkjennelse

Et kjennetegn ved veiledning er at den bidrar til å øke bevissthet og refleksjon rundt egen yrkespraksis. Veiledning kan altså gjennom det å gjøre yrkesutøveren bevisst på sine handlinger og tanker, gjøre at hen kan utvikle og endre sin praksis. Det er interessant å legge merke til at informantene trekker fram “åpenbaringer” eller det å tenke fra et perspektiv som man ikke har tenkt på før, bli trukket fram som viktig for å endre praksis. Styrer ved Haugen barnehage beskriver hvordan en slik åpenbaring kan arte seg:

“Ofte så blir det litt stille.. Øyan går litt opp og så at dem på en måte hente, dem koble inn hjernen. Du ser at istedenfor at vi bare prater sammen så det skjer noen ting. Det stopper opp litt. Her må jeg faktisk hente inn et eller annet. Og hva det er det vet man jo ikke. Det er jo tanke. Og da tenker jeg - yes! Selv om det ikke nødvendigvis var det jeg var ute etter, men bare å oppleve at folk reflekterer.”

Jeg ba informantene beskrive hvordan de ser at en veiledning har en effekt eller at den påvirker veisøker. Flere av mine informanter beskriver at sterke refleksjoner eller veiledninger som kjennetegnes av at veisøker viser følelser eller får åpenbaringer, er med på å endre praksis. På spørsmålet “Er det større effekt av veiledning hvis veisøker viser følelser?” svarer styrer i Skogen: “Ja, æ trur på det der. Det vet vi jo. Hvis vi blir berørt så virker det jo mye sterkere.”

Pedagog ved Myra snakker om at det å få en åpenbaring eller finne en ny måte å tenke på kan føre til at veisøker opplever å få styrket sin motivasjon for arbeidet. Hun sier:

“..og da har det jo vært JA sånn har jeg jo aldri tenkt på det før. Og opplevd en motivasjon for å prøve noe nytt. Mere som går på det å bli motivert. Men ikke sånn der sorg og glede og sånn.”

Her ser vi altså hvordan det å tenke nytt om en sak også kan bidra til å øke motivasjonen for arbeidet. Styrer i Skogen trekker fram at det å erkjenne at praksis ikke fungerer på en god måte, kan åpne for å søke etter nye måter å endre praksis på. Hun sier det slik: “Også husker jeg når

medarbeidere får en slags erkjennelse at vi må gjøre noe helt annet, vi må bryte noen mønster. Vi må prøv nå anna for at det skal bli bra.” Det å finne ulike handlingsalternativer og ulike handlingsstrategier er en viktig side ved veiledning.

Styrer ved Myra snakker om det å se hele personen når den er på jobb og at det ofte kommer medarbeidere til han som trenger veiledning på saker som preges mer av å ha et privat anliggende, men som likevel påvirker jobb :

“Ofte trenger folk litt trøst fordi de har det litt vanskelig og det er jo også en type veiledning som går på det med hverdagen.. Det er mange som er innom her, ikke fordi det er tøft på jobb, men tøft hjem da som gjør at de er litt nede på jobb. Så det påvirker jo jobben også da.”

Her åpner styrer for at det er greit å komme med hele seg på jobb og han skaper en veiledningssituasjon der følelser blir anerkjent. Veiledningen ser altså ut til å tjene mange hensikter og tar vare på ulike sider ved det å være yrkesutøver. Styrer ved Skogen barnehage forteller om en veiledningssituasjon der en fagarbeider fikk veiledning:

“Fagarbeider satt og fikk veiledning fra to veldig dyktige folk da fra læringsmiljøsentret der jeg så at tårene begynte å renne. Der vi også kom fram til veldig gode tiltak som vi tok med oss, som har ført til en mye bedre hverdag for et barn på avdelinga hennes.”

Det er tydelig at refleksjoner som rører ved en setter spor og påvirker hvordan informantene ser på sin praksis. Det virker også som det blir tydeligere for veisøker i dette eksemplet at noe må gjøres. Dette skaper et godt grunnlag for å endre praksis.

Rom for refleksjon

Refleksjon i veiledning er et kjennetegn på veiledning som er med på å endre og utvikle praksis. Dette er også et sentralt funn i mitt datamateriale. Alle lederne la stor vekt på at refleksjon er sentralt i veiledning. Styrer i Myra barnehage sier det slik: “Jeg tenker jo at det å få sitte og reflektere rundt det som skjer i hverdagen. Det øker jo kvaliteten og bevisstheten da. Man får flere knagger å henge på rett og slett.” Målet med refleksjon er altså å bli bevisst og gjennom det øke kvaliteten på praksis. I dette utsagnet bruker styreren en metafor som jeg forstår som det å kunne bli bevisst sin erfaring og hvordan man bruker den. Flere av lederne nevner dette med åpne spørsmål som et viktig aspekt ved veiledning og det å få til å få folk til å reflektere. Styrer ved Haugen barnehage sier det slik: “Gjennom å stille spørsmål da. Hvis du klarer å få de til å reflektere over

egne verdier, egen moral i forhold til hvordan vi omgås andre mennesker. Istedenfor bare å gjøre en ting fordi noen har sagt det.” Altså ved at det gjennom en refleksjonsprosess kan få fram medarbeiderernes indre motivasjoner for jobben.

Pedagog ved Skogen barnehage forteller om en episode der hun og den andre barnehagelæreren på avdelinga satt og reflekterte sammen og de etterhvert gikk inn i en veileder - veisøker rolle.

“Vi ble sittende og reflektere over endel ting også sa han noe til meg som gjorde at jeg ble litt sånn paff eller perpleks. Veit du kor mye makt du har på denne enheten her? eeh...nei? Også fortalte han om hans opplevelse av når jeg snakker så skjer det ting og jeg kan snakke med styresen så skjer det en del ting. Og da begynte vi. Så sier jeg at jeg ikke vil ha den makta. Og da gikk han inn i en veilederrolle. Hvordan kan du bruke den? Hva tenker du? Det ble litt sånn.. Det har gjort noe med meg for etter det så har jeg tenkt det her må forvaltes riktig hvis det er tilfelle det han sier. Og i ettertid har jeg blitt veldig bevisst på det jeg sier og gjør i plenum.”

Her ser vi også et eksempel på hvordan en samtale mellom to kollegaer utvikler seg spontant fra en samtale til å skli over i en veiledning preget av refleksjon rundt relasjon mellom veisøker og veileder. Den pedagogiske lederen uttrykker at dette var en kraftig refleksjon som hun tenkte på lenge. Hun kom ofte tilbake til denne opplevelsen fordi den nettopp tok tak i følelsene hun hadde rundt denne påstanden.

Måten lederne er med på å stimulere til refleksjon hos veisøker er hovedsakelig gjennom å stille spørsmål. Styresen ved Skogen barnehage sier det slik: “Da kjører vi runder. Det er veldig strengt egentlig. Formen på det. Men det er for å få opp mest mulig i spørsmålsrunden slik at vi får opp mest mulig spørsmål. Og så i neste omgang kan vi komme med forslag til tiltak.” Her fokuseres det altså på å få fram mest mulig spørsmål.

Ved Haugen barnehage sier styresen at han “oppfordrer pedagogene å ha en sånn refleksjonsspørsmål i plantiden til assistent for å kickstarte hodet dems og få litt mere inn i den refleksjonsprosessen.” Her legges det vekt på spørsmål som utgangspunkt for refleksjon. Styresen ved Haugen barnehage sier videre at “noen ganger trigger et spørsmål andre. Hvis en svarer en ting eller har sine tanker rundt det og så er det noen andre som mener annerledes så kan det bli fine refleksjoner rundt dette. Det blir litt aktivitet rundt i gruppa.” Et spørsmål kan altså trigge andre spørsmål og tvinge fram flerstemmighet og forskjellige synspunkter. Her nevner styresen ved Myra barnehage eksempler på en

metode som baserer seg på assosiasjoner for å skape refleksjon: “Det blir det lest opp flere praksisfortellinger, de har en time på seg. Fagleder har brukt litt forskjellige metoder.

Boblemetoden der du prater også henvender den andre “når du sier det så tenker jeg det.” Dette er også en måte å muligens framprovosere nye tanker og skape refleksjon på. Det å bruke litteratur som et utgangspunkt for refleksjon og veiledning er noe som praktiseres ved Skogen bhg. Styreren beskriver dette slik: “Og da må de forberede seg på å lese de aktuelle kapitlene i plantida, og så blir de bedt om å ha med seg en praksisfortelling eller en case som er relatert til det kapittelet som vi skal jobbe med.”

Styrer ved Haugen barnehage nevner viktigheten av kontinuitet i arbeidet med refleksjon slik:

“og det tror jeg det positive med den refleksjonen, hvis man legger opp til å gjøre det hele tiden. Stiller spørsmål og også at det ikke er et fasit på det.. så blir det større rom for å gjøre det og det å reflektere rundt. Forskjellige tilnærminger gjør også at det blir lettere for folk å ta det opp underveis og at de blir mere bevisst på hvordan de selv er.”

Ved at personalet jevnlig deltar i refleksjonsprosesser blir altså i følge styreren her selve refleksjonen bedre, og personalet blir mere vant til å bruke det selv. Han sier det slik: “Jo mere du reflekterer jo mere setter du pris på det eller jo mere tenker du at du trenger det.” Det er få av lederne som snakker om utfordringer rundt refleksjonsprosessen, men styrer ved Skogen barnehage problematiserer arbeidet med refleksjon og veiledning slik: “Den største utfordringa er når vi har medarbeidere som ikke evner å reflektere over seg selv, se seg selv i forhold til unger og det som arbeidet i barnehagen handler om.” Det virker å være et krav til den voksne i barnehagen å ha en evne til refleksjon.

Trygghet

Det å skape trygghet i veiledning virker som et gjennomgående trekk for hvordan lederne beskriver det som skjer i veiledningen. Trygghet i veiledningssituasjonen blir beskrevet som en viktig faktor for at veiledningene skal føre til endring og utvikling. Pedagogisk leder ved Skogen sier:

“Og vi er jo ganske åpen her da. Så hvis jeg føler at jeg gjør noe feil i veiledning så kan jeg bare hahaha det var dårlig spørsmål... Vi prøver på nytt fordi jeg er ikke redd... Jeg tar masse feil jeg også.. Ojj.....Det va kanskje ikke et så veldig godt veiledningsspørsmål, det var veldig spisset mot...Du måtte svar det..Sant ja.. Det er noe med å bevisstgjøre de andre på ka veiledning er?”

Gjennom å ha en tilnærming som viser at hun også tar feil og prøver seg fram viser pedagogen ved Skogen at dette er et trygt rom for å være seg selv i, prøve og feile. Hun nevner her også viktigheten med å gjøre veisøker bevisst på hva veiledning er for noe. En annen måte som lederne skaper denne tryggheten på, er gjennom å bruke sin erfaring. Det kan også tolkes som at de bruker dette for å utjevne asymmetrien mellom faglært og ufaglært. Pedagog ved Myra barnehage sier: “Jeg viser at jeg har stått i utfordringa selv. Jeg har kjent den på kroppen. Dette gjør at de kan forstå at jeg forstår deres utfordring.” Pedagog ved Haugen barnehage nevner også at asymmetrien i veileder - veisøkerforholdet kan være utfordrende:

“Jeg tror at når flere sitter sammen så tror jeg at det ikke blir fast definert hvem som er veiledere. At det er mere et åpent fora for diskutere. I forhold til hvis man sitter to stykker og den ene har definert seg selv som veileder og den andre vet at den skal veiledes”

Styrer ved Skogen forteller om en medarbeider som slet med sykdom som hun hadde oppfølging med og viktigheten av det å ha regelmessige veiledningssamtaler for at folk skal føle seg trygge til å åpne seg og sette ord på utfordringer. “Jeg etterhvert fikk henne så trygg at hun kunne beskrive hvordan hun hadde det og hva som var vanskelig.” Dette utsagnet peker på viktigheten av det relasjonelle i veiledningen og at veiledningen er et rom hvor man kan ta opp vanskelige tema og personlige tema.

4.4 Hvordan påvirker veiledning praksis?

Av analyse materialet kommer det fram at holdningsendring, felles forståelse for arbeidet og motstand er noen av effektene som veiledning kan ha på praksis.

Holdningsendring

Et hovedfunn i materialet og et kjennetegn på hvordan lederne observer endring og utvikling av praksis, er holdningsendringer i personalet. Flere av lederne nevner at gjennom refleksjon i veiledning skjer mye holdningsendringer blant de voksne. Pedagog ved Haugen barnehage sier det slik:

“Ja, i forhold til syn på barn. Det er jo en ting som er utrolig viktig for meg. At man blir klar over... Nettopp den måten jeg ser på et barn er den måten jeg behandler dette barnet på... Det har jeg sett flere ganger at... at vi har skiftet blick på et barn.”

Ved å bli bevisst på hvordan man ser og oppfatter et barn kan veisøker “skifte blikk” eller redefinere barnet. Dette kan føre til at veisøker endrer sin holdning til barnet. Styrer ved Myra barnehage nevner at hun ser at det merkes en holdningsendring i personalet på responsen han får fra foreldre, barn og personal. Han sier det slik: “Gjennom å bruke veiledning som fokuserer mye på voksenrollen. Det blir en holdningsendring som merkes både hos foreldre, barn og personal.” Styrer ved Skogen barnehage sier at for å få til en holdningsendring og det å endre praksis er det viktig å ta utgangspunkt i seg selv og hva man kan gjøre for å endre situasjonen eller perspektivet. Hun bruker et eksempel på spørsmål som kommer opp i veiledning “Hva kan jeg gjøre for at det skal bli bedre i forhold til det og det og det? Hva kan jeg gjøre for å forbedre min relasjon til barnet?” Slike spørsmål kan altså bidra til å endre holdninger blant personalet. Pedagog ved Skogen barnehage forteller om et eksempel på at hun endret sin holdning til et barn etter at det ble tatt opp i refleksjon og veiledning

“I fjor så hadde vi et barn som skrek veldig mye... Så møtte jeg henne på en hard måte og var litt streng.. Men så ble det tatt opp i refleksjon og veiledning så.. Ok jeg skal møte henne annerledes og et av tiltakene vi fant ut var jeg skal forberede henne mere. Og det har jo utviklet seg til flere barn.”

Her ser vi hvordan denne pedagogen kommer til erkjennelse om sin egen væremåte og hvordan den får betydning for barnet hun har ansvar for.

Felles forståelse for arbeidet

Det at veiledning skaper en felles forståelse eller en mening i arbeidet kommer fram som et kjennetegn i datamaterialet. Styrer ved Myra sier at det nettopp gjennom veiledning skapes en felles forståelse for praksis: “Uten dette ville det nok vært mye mere ulik praksis.. Vi skaper med det mye felles forståelse for arbeidet i barnehagen.. Jeg jobber jo mye for at folk skal støtte hverandre.” Når man har en felles forståelse for arbeidet blir det også muligens lettere å støtte hverandre i arbeidet.

Styrer ved Haugen barnehage snakker om viktigheten av at personalet finner mening i arbeidet de gjør.

“Hvis du klarer å få de til å reflektere over egne verdier, egen moral i forhold til hvordan vi omgås andre mennesker.. Istedenfor bare å gjøre en ting fordi noen har sagt det.. Så tror jeg at da blir resultatet for dem som utøver arbeidet og dem som arbeidet blir utøvd på.. blir bedre da.. Jeg tror at hvis folk skjønner og at det er mening i hvorfor de gjør ting så er det lettere for dem og ungene og oppleve at det er mening da..., men hvis det er en person som bare gjør noen ting fordi det er bestemt at sånn er det.. Så vil dem ikke skjønne det dem heller?”

Gjennom at personalet finner en mening i det de gjør gjennom veiledning og refleksjon vil også barna føle at deres hverdag gir mening. Pedagog ved Haugen påpeker at veiledning er en prosess som fortsetter i selve praksisen: “Veiledning fortsetter også når vi er sammen i praksis...At man kan ta opp tråden. Husker du det vi snakket om i veiledning”. Altså referer hun til veiledningen i hverdagsdialogen og på denne måten skaper hun muligens en sammenheng mellom veiledningen og praksisen.

Motstand

Det å arbeide med veiledning krever at man setter av tid og rom for det. Tid er som kjent en mangelvare i barnehagen. I analysen kommer det fram at veiledning kan møtes med motstand fra personalet. Motstand mot veiledning kan kanskje sees som at veiledning i seg selv er en del av praksis som er i endring og utvikling. Altså kan man si at det å gjennomføre veiledning i seg selv er et kjennetegn på veiledning som fører til endring av praksis.

Pedagog ved Skogen barnehage snakker om at det er vanskelig å vite hva folk vil ha ut av veiledningen og ofte blir veisøkere utålmodige når hun prøver å skape refleksjon gjennom å stille undrende spørsmål. Hun sier: “Møter litt motstand fra noen..spesielt tidligere. Der folk bareKan ikke du bare si svaret...Fortell meg det no.. De vil ha en lettvinnt løsning.” Også styrer ved Haugen barnehage snakker om at det er en viss motstand mot arbeidet med veiledning både fra lederne og personalet:

“Jeg tror hvis du blir utsatt for det så er det ikke sikkert du nødvendigvis setter pris på det eller blir pålagt det at du skal utøve det...Igjen så handler det om hvis du henter det ut fra deg selv så blir det bra... Mens hvis det er noe du er nødt til å gjøre fordi noen har sagt det så er det vanskeligere å få til.”

Det virker som det ligger en utfordring med veiledning i forhold til å skape noe tydelige resultater og motivere folk for å bruke tida på det. Styreren sier videre at “hvis du føler at du får igjen noen ting for det så brukes det mye og hvis du ikke føle det så blir det nesten ingenting.” Pedagog ved Myra barnehage forteller at personalet opplever at de mister plantid fordi de må bruke den på veiledning: “Og noen synes det litt sånn at de mister plantid.. Og det kan man jo vurdere om det bør komme i tillegg, men da er det jo enda mere tid bort fra barn og avdeling.” Tid, og det å få folk til å se verdien i veiledning, virker å være en utfordring og en faktor for motstand mot veiledning.

Styrer ved Myra barnehage nevner også dette slik:

“I begynnelsen var det sånn å nei tar du planleggingstida fra meg... Men etterhvert.. Når de sitter der og får diskutert ting så... at dem ser verdien i det selv.”

Noe av det som skaper motstand mot veiledning ser også ut til å handle om den tiden en har til rådighet for veiledning. På den ene siden brukes det tid, på den andre siden ser ikke tiden ut til å være tilstrekkelig for å gi ønsket effekt.

Styrer i Skogen barnehage sier: “Det er noe vi kan bruke mye tid på og oppleve liten framgang. men til mange synes jeg det er en stor grad av refleksjon.” Pedagog ved Haugen barnehage snakker her om at endringer tar tid og at det ikke er sikkert at man ser resultater med en gang, men at det er en prosess der man ser små endringer og kan bygge på disse i videre veiledning:

“Det å reflektere eller få nye tanker, det er ikke noe man gjør sånn her... Det er noe man bruker mye tid på.. Og det er noe som skjer sammen med den andre person...Så kan det jo være at det ikke skjer noe i praksis neste dag..., men kanskje så skjer det en bitteliten ting på den tredje dagen som man legger merke til.. Så kan man snakke videre om det”

Pedagog ved Myra barnehage forteller at hun opplever endringene som kortvarige: “Så syns jeg kanskje dessverre at det varer en stund og så sklir det litt tilbake til gamle vaner da.” Hun snakker også om at man i veiledningen kan ha en felles forståelse om hvordan praksis bør endres, men at det likevel ikke skjer noe når det kommer til stykket. Hun utdyper også at hun kunne tenkt seg mere tid til veiledning: “Jeg kunne gjerne tenkt meg mere tid til veiledning og følt at vi har tida til det.. Ikke bare skynde seg gjennom det.. Men det tror jeg ikke er noe unikt her.. Det er dessverre faktorer som påvirker at det blir satt av mindre tid til dette enn det som er ønsket..” Denne pedagogen understreker nettopp viktigheten av å ha nok tid til veiledning for å få mer ut av den.

4.5 Oppsummering av analysen

Jeg har i dette kapittelet presentert sentrale funn i mitt materiale. Gjennom analysen kunne jeg identifisere ti kjennetegn på veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen. Tilrettelegging som kjennetegn handler om hvordan ledere tilrettelegger for deres intensjon med veiledning. Å være en støtte kom fram som en viktig side ved ledernes intensjon med veiledning. Lederne i undersøkelsen er opptatt av å skape et rom der veisøker kan komme med både personlige og arbeidsrelaterte utfordringer. Det å utfordre er et annet sentralt funn i materialet. Å utfordre handler om å tørre å gå i dybden av tanker og utfordringer og trigge veisøker til kraftfulle

refleksjoner. En forutsetning for at det å utfordre skal ha en virkning er at man skaper en trygghet i veiledningsrommet. Tryggheten forutsetter at veileder er bevisst sin makt i veiledningssituasjonen og ikke misbruker den ved å forsøke å bruke veisøker for å oppnå egne mål. En annen forutsetning for at veiledning skal preges av trygghet, er at veileder har en anerkjennende tilnærming. Ved å ha en anerkjennende tilnærming til veisøker har veisøker mulighet til å oppnå erkjennelse som kan føre til kraftfulle refleksjoner som igjen kan være med på å danne et grunnlag for endring og utvikling av praksis. I materialet kom det frem at lederne observerer endringer i praksis som går på holdningsendringer overfor barn som utfordrer. Gjennom refleksjon i veiledning kan personalet oppdage nye handlingsmåter som gagnar barna og dem selv. En felles forståelse for arbeidet kommer fram som et kjennetegn på effekt av veiledning på praksis. Gjennom dialogen som finner sted i veiledning kan man bli kjent med sin praksis. Ved å sette ord på sine verdier, handlinger og tanker og gjøre disse til gjenstand for refleksjon og diskusjon i grupper, kan man oppnå læring innen organisasjonen som nettopp fører til at man får en felles forståelse av praksis. I materialet kommer det fram at motstand til arbeidet med veiledning er et kjennetegn på veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen. Jeg har valgt å trekke dette frem som et kjennetegn nettopp fordi at man gjennom motstand kan problematisere arbeidet med veiledning. Hvorfor skal vi bruke veiledning? Hva er veiledning? Og hvilken effekt har veiledning på praksis? Gjennom å problematisere arbeidet med veiledning kan man nettopp endre og utvikle veiledningspraksis i barnehagen. Kjennetegnene kan sies å gå over i hverandre og være forutsetninger for hverandre.

5.0 DRØFTING

Med utgangspunkt i problemstillingen “Hva kjennetegner veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen?” skal jeg i denne delen av oppgaven drøfte funnene som ble presentert i analysen, i lys av teori. Jeg har valgt å organisere drøftingskapittelet ut fra mine tre forskningsspørsmål:

Hva er ledernes intensjon med veiledning?

Hva skjer i veiledning?

Hvordan påvirker veiledning praksis?

Gjennom analysen har jeg altså funnet ti kjennetegn på veiledning som er med på å utvikle og endre praksis i barnehagen. Disse kjennetegnene er tilrettelegging, støtte, utfordre, bevisstgjøring av kompetanse, erkjennelse, refleksjon, trygghet, holdningsendring, felles forståelse og motstand. Jeg

skal i denne drøftingen diskutere kjennetegn på veiledning som kan bidra til endring og utvikling av praksis, og jeg vil diskutere disse opp mot teori som er presentert i teorikapittelet. Jeg har valgt å strukturere drøftingen i underkapittel der forskningsspørsmålene utgjør disse underkapitlene. Jeg har valgt å sortere kjennetegnene under de ulike forskningsspørsmålene. Det er dog viktig å påpeke her at kjennetegnene går over i hverandre og de slik sett kunne vært plassert flere steder. På mange måter henger kjennetegnene sammen, utfyller hverandre og skaper forutsetninger for hverandre, noe jeg forsøker å få fram i drøftingen.

5.1 Lederes intensjon med veiledning

Tilrettelegging

I arbeid med å holde vedlike og heve personalets kompetanse har jeg sett veiledning i barnehagen som en sentral og viktig arbeidsform. Vi skal se at lederens intensjon med veiledning på mange måter handler både om å bidra til vekst og faglig utvikling for personalet, men også det å ville legge til rette rent praktisk. En forutsetning for å få tid og rom for veiledning, i en travel barnehagehverdag, ser blant annet ut til å handle om hvordan styrerne organiserer denne veiledningen. Hvordan står det så til i barnehagene med veiledning som arbeidsform? Hva kjennetegner egentlig veiledning som kan bidra til endring og utvikling av praksisen som utøves i barnehagen? Det første som tydelig viser seg i min undersøkelse er betydningen av lederens måte å tilrettelegge for veiledning. Alle styrerne som deltar i denne studien sier at deres rolle som styrere er å *tilrettelegge* for at veiledningsarbeid kan gjennomføres i en travel hverdag med mange oppgaver. Det å tilrettelegge ser altså ut til å være en klar forutsetning for at intensjonen med veiledning kan oppfylles i en travel barnehagehverdag. Viktigheten av å *tilrettelegge* for veiledning blir et grunnleggende kjennetegn på veiledning som kan være med på å endre og utvikle praksis. I rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) går det også fram at ledere i barnehagen skal veilede. Rammeplanen sier imidlertid ikke noe om hvordan tilrettelegging av veiledning skal eller kan foregå, hvordan lederne tenker, eller hvilke ledelsesperspektiver som inngår i tenkingen og tilretteleggingen for veiledning.

Lederne i informant barnehagene har forskjellige tilnærminger til organisering av den veiledningen som foregår. Strukturen som går igjen i barnehagene der styrer eller fagleder veileder pedagogene og pedagogene veileder assistenter og fagarbeidere, kan sees på som et ledd i en

myndiggjøringsprosess. Denne strukturen gjør det mulig at forskjellige ledd i organisasjonen støtter hverandre i veiledningsarbeidet og myndiggjør hverandre i sine roller. Styrer ved Haugen barnehage sier dette om sin rolle i veiledning: “Jeg tenker det er først og fremst det å veilede pedagoger og så gjøre slik at de kan veilede sine folk, assistenter og fagarbeidere. Og så eventuelt legge til rette for at det går an å gjennomføre det.” Datamaterialet viser at ledernes intensjon med veiledning er sterkt forankret i det Bolman og Deal (2018) kaller for HR-perspektivet, som navnet tilsier er å få mest mulig ut av den menneskelige ressursen. Gjennom veiledning kan lederne få kunnskap om hvilken informasjon og støtte veisøker har behov for. Veisøker og veileder har mulighet til å prege hverandre og skape mening i endrings- og utviklingsprosesser. Veiledningen åpner også for å problematisere endringer og sette praksis i et kritisk lys. Dette kan igjen bidra til at både leder og medarbeider blir myndiggjort i sine roller. Bolman og Deal sier at “myndiggjøring vil blant annet si å holde de ansatte informert, men dette er ikke nok. Det er også nødvendig å fremme selvstendighet og deltakelse, omforme jobber og legge til rette for teamarbeid, likestilling og meningsfylte oppgaver” (Bolman & Deal, 2018 s. 176). Gjennom denne myndiggjøringsprosessen skapes det en vekselvirkning i organisasjon der det kan skje en påvirkning både oppover og nedover i organisasjonen. Et eksempel på dette var ved Myra hvor de dokumenterer arbeidet med refleksjon og veiledning og samler dette i en database. Databasen blir altså fylt med tanker og refleksjoner som assistenter og fagarbeidere har gjort seg. Gjennom å lese i denne databasen kan styrer få en innsikt i praksisen ved barnehagen samt se hvor det er utfordringer og behov for økt kompetanse.

Av min undersøkelse går det fram at lederne i de ulike barnehagene organiserer veiledningen på ulike måter. Ved Skogen barnehage tar veiledningen utgangspunkt i teori fra en bok som de jobber med. Styreren sier: “og da må de forberede seg på å lese de aktuelle kapitlene i plantida, og så blir de bedt om å ha med seg en praksisfortelling eller en case som er relatert til det kapitlet som vi skal jobbe med.” Dette tyder på at veiledningsarbeidet i større grad er preget av mål. De pedagogiske lederne ved Skogen og Myra barnehage er ikke pålagt av styrer til å utføre veiledninger, men pedagog ved Skogen barnehage sier det slik: “Det er noe vi har funnet ut på avdeling. Så hva de gjør på den andre sida det vet jeg faktisk ikke... så det blir veldig personavhengig..”. Det at de pedagogiske lederne ikke har en tydelig og ansvarliggjort rolle til arbeidet med veiledning fra styreren, kan altså være med på å skape en forskjell i praksis der veiledning kan velges bort av forskjellige grunner. Pedagog ved Myra barnehage sier at tid er en utfordring og utgjør en faktor for hvorfor veiledning kan bli bortprioritert. Hun sier det slik: “Jeg

synes jo det er kjempespennende og jeg gjør det gjerne, men man kjenner jo litt på en sånn utfordring med den derre hverdagen da”.

Ved Haugen barnehage sier styrer at han “oppfordrer pedagogene å ha et sånn refleksjonsspørsmål i plantida til assistentene for å kickstarte hodet dems. Og få litt mere inn i den refleksjonsprosessen.” Det er mulig at styreren ved å påføre mildt press gjennom å “oppfordre” pedagogene til å ha veiledning oppnår at det er mere veiledning enn ved de to andre der pedagogene kan “velge” selv. Ved Myra og Skogen barnehage ser vi et større innslag av det strukturelle perspektivet som kjennetegnes av det å gi tydelige roller og mål (Bolman & Deal, 2018). Veiledning er ved disse barnehagene hovedsakelig delegert til fagleder som har veiledninger med tre til fire fagarbeidere og assistenter. I mitt materiale blir det ikke begrunnet hvorfor styrerne ved Myra og Skogen barnehage har valgt å organisere på denne måten. En antakelse er at det på denne måten er lettere å strukturere veiledninger fordi det ofte er problematisk for den pedagogiske lederen å forlate avdelingen for å ha veiledning sammen med en annen medarbeider fra avdelinga. Pedagog ved Myra barnehage problematiserer det slik: “Det å få tida til å strekke til.. og det jo mange fagarbeidere og assistenter som kjenner på det at pedagogene er mye borte.” Her er det interessant å spørre om hvorvidt det at styrer pålegger pedagogene å utøve veiledning er av betydning for hvor mye veiledning som utøves ved den enkelte barnehage. Dette kan være et innspill til videre forskning på temaet. Det er uansett viktig å nevne her at de forskjellige ledelsesperspektivene gjør seg gjeldende hos alle de seks lederne i forskjellige kombinasjoner og at det er flytende overganger, med HR-perspektivet som en sterk forankring.

Både styrere og pedagoger i informantgruppen sier at arbeidet med veiledning kommer barna til gode fordi de voksne blir bedre istand til å utføre jobben og blir mere åpne for å fornye praksis. Likevel byr dette på motstand fordi ikke alle kan se verdien i arbeidet med veiledning. For å åpne perspektivene til de som er skeptiske, kan lederne for eksempel bygge koalisjoner eller ansvarliggjøre de andre i personalet som nettopp finner verdi i veiledning til å framsnakke dette eller eventuelt veilede kollegaer. Det politiske perspektivet gjør seg gjeldende fordi man kan se at veiledning blir et mål for kjøpslåing der styrerne og pedagogene må argumentere for å “ta plantiden” fra assistentene og fagarbeiderne og det at det tar tid bort fra barna. Styrer ved Myra barnehage sier det slik “i begynnelsen var det sånn å nei tar du planleggingstida fra meg... Men etterhvert.. når de sitter der og får diskutert ting så... at dem ser verdien i det selv.” Man kan se den

milde “oppfordringen” hos styreren ved Haugen barnehage som et eksempel på det å skape koalisjoner der pedagogene får i oppgave å bruke plantiden til assistentene til å innføre veiledning. Deretter diskuterer de veiledningene på ledermøter. Styreren ved Haugen barnehage sier det slik: “Jeg tenker på ledermøter er det jo lagt opp til en god del refleksjon rundt hvordan vi jobber med de andre ansatte og hvordan vi som ledere er” Det å søke å forstå sine kollegaer for så å bruke denne forståelsen til å skape nettverk og sette sammen grupper som kan jobbe mot mål, står sterkt i dette perspektivet. Veiledning gir lederne nettopp en slik plattform hvor ledere og medarbeidere kan komme nærmere hverandre. Flere av lederne har fokus på at medarbeiderne skal finne mening i arbeidet med mål som skal oppnås i organisasjonen. Veiledningens rolle sett i fra det symbolske perspektivet innebærer å skape en felles mening i arbeidet og det å få folk til å følge en visjon og samles om felles verdier (Bolman & Deal, 2018). Dette med å skape en felles mening og bli bevisst sine verdier, er noe alle styrerne nevner som en viktig begrunnelse for deres intensjon med å bruke veiledning.

Støtte

I min undersøkelse kommer det fram at intensjonen med veiledning hos styrerne og de pedagogiske lederne, er å være en støtte. I dette avsnittet skal vi se på hvordan lederne jobber med å støtte veisøker, og hvorfor støtte er et kjennetegn på veiledning som kan være med på å endre eller utvikle praksis.

Støtte virker å være en forutsetning for at veisøker skal føle seg trygg og tørr å åpne seg i veiledning, noe som igjen kan føre til at man endrer eller utvikler praksis. Hvordan støtter veilederne veisøkerne? I denne delen vil jeg også drøfte hva fallgruvene av for mye støtte kan være.

Funnene i materialet tyder på at lederne er opptatt av å gi sin støtte gjennom det å stille åpne spørsmål som kan gjøre veisøker istand til å løse sine utfordringer. Pedagog ved Skogen barnehage beskriver sin tilnærming til veiledning slik: “Så kan jo jeg stille litt spørsmål rundt, få dem til å beskrive mer også kan jeg begynne med litt sånn åpne spørsmål.” Denne tilnærmingen er i tråd med hvordan Schei og Kvistad (2012) definerer veiledning, der det nettopp handler om å lede veisøker til å forstå og oppdage nye muligheter til å nærme seg utfordringen. Dette tyder også på at det ikke nødvendigvis ligger en løsning eller en fasit i veiledning, men at det skaper et grunnlag for

videre tenkning og utvikling av praksis. Pedagog ved Haugen barnehage gir et eksempel på nettopp dette. Hun sier: “Veiledning fortsetter også når vi er sammen i praksis... at man kan ta opp tråden: husker du det vi snakket om i veiledning eller?” Pedagogen bruker veiledningssamtalen som en støtte i praksis. Å sette veiledning i sammenheng med praksis kan også oppleves som en støtte for veisøkeren fordi innholdet i veiledningen blir fulgt opp av pedagogen. Bjerkholt (2018) nevner at et sentralt aspekt ved veilederens rolle er å være en støtte for veisøker i veiledningsprosessen.

Veiledning kan ta utgangspunkt i det personlige, terapeutiske eller i forhold til utdanning eller yrkesforhold. Pedagog ved Myra barnehage legger vekt på at veiledningssessensens for han er “å være en støtte og en trygghet. At de kan komme uansett hva det er. Vite at det alltid vil ha en hensikt for dem å komme til meg. Søke råd eller bare ha en å prate med.” Gjennom å ha en holdning som tilsier at medarbeideren kan komme med hele seg og alle utfordringene dette måtte by på, ser jeg at styreren nettopp søker det å være en støtte og trygghet for veisøker. Samtidig ligger det i dette også gode muligheter for læring både om seg selv som menneske og yrkesutøver. Lederen i veilederrollen kan få en innsikt i hvordan en medarbeider tenker, hvilke utfordringer hen preges av og hvordan disse påvirker praksisen. Det personlige henger altså tett sammen med hvordan vi er som yrkesutøvere og omvendt (Bjerkholt 2018, s. 63). Derfor er det viktig at veilederen kan følge hvor veiledningen går selv om det kan virke å handle mere om det personlige. Skagen (2013) påpeker nettopp at tilnærmingen til veiledning vil avhenge av situasjonen veiledning skal utøves i. Utfordringen i det å ha en slik holdning kan være at man kan ende opp med å blande personlige anliggende i jobb, og med det skape en grobunn for konflikter eller andre komplikasjoner. Styrer ved Haugen barnehage problematiserer dette slik: “Det er en balanse mellom det å være privat og personlig da..det kan være problematisk. kan bli vanskelig å skille om det er jobb eller privat.” Dette peker på en utfordring med det å være leder samtidig som man skal veilede personalet. Å være bevisst dette maktforholdet og sin relasjon til veisøker vil være viktig for at lederne skal kunne møte denne utfordringen. Søndena (2009) referer til Simone de Beauvoir når hun snakker om at det “i veiledningslivet finnes en overhengende fare for begrensning av egen og av andres frihet” (Søndena, 2009, s. 23). Friheten i denne sammenhengen kan begrenses hvis lederen i rollen som veileder søker å manipulere eller dominere veisøker for å oppnå mål som er viktig for lederen. I veiledning har man nettopp en mulighet til å danne en fortrolig relasjon der veisøker kan åpne seg og være sårbar. Som leder kan man bli sittende på mye kunnskap og få en forforståelse om hvordan en medarbeider er og hvordan hen blir påvirket. Søndena (2009) hevder at dette også er noe som gjør lederen ufri. Søndena sier at “når vi dominerer over andre i veiledningssammenheng, eier vi

også et svar, oftest en gang for alle og uten interesse for hva den Andre egentlig vil si oss” (Søndenå, 2009, s. 26).

Gjennom veiledning kan altså veisøker bli bevisst sin kompetanse, sine tanker og handlingsmønstre og gjennom dette oppleve å få støtte i sitt arbeid. Ved å skape refleksjon rundt erfaringer, tanker og handlingsmønstre kan man i følge Gotvassli (2013) skape en avstand til erfaringen og skape et rom hvor den tause kunnskapen kan møte den eksplisitte. Det å sette ord på og gi den tause kunnskapen verdi kan også sees på som en støttende faktor fordi det kan være med på å gi mening til arbeidet (Schei & Kvistad, 2012).

Utfordre

En annen viktig side ved ledernes intensjon med veiledning er ifølge styrer ved Haugen barnehage å “trigge den individuelle sjel” til refleksjon. Lederne legger vekt på at man oppnår refleksjon gjennom “gode” og “åpne” spørsmål. Intensjonen med disse refleksjonene er å utvikle individet til å bli bevisst utfordringer ved sin praksis. Det legges vekt på viktigheten av at løsningen skal ligge hos veisøker. I Rammeplanen for barnehagen 2017 spesifiseres det nettopp at “barnehageeieren og alle som arbeider i barnehagen, skal sammen bidra til å oppfylle målene og kravene i rammeplanen med utgangspunkt i sine erfaringer og sin kompetanse” (KD, 2017, s. 15). Handlings- og refleksjonsmodellen som vi møter hos Handal og Lauvås (2014) handler nettopp om å gjøre yrkesutøveren bevisst på forholdet mellom det å tenke og det å handle gjennom refleksjon. Refleksjonen skal da gi grunnlag for handlingsalternativer som er forankret i veisøker. Resultatene av min analyse viser videre at det å stille åpne spørsmål i veiledning kan også sees på som en måte å utfordre personalet. Styrer ved Haugen legger vekt på det å stille en rekke spørsmål fordi “det irriterer jo innimellom fordi at jeg stiller spørsmål som jeg selv tenker er åpne, men som blir oppfatta som om det er en fasit på.” Både pedagogene og styrerne i informantgruppen problematiserer forholdet mellom det å støtte og det å utfordre. Disse utfordringene kan gi grobunn for det Lauvås, Lycke og Handal (2016) omtaler som fruktbare eller dysfunksjonelle forhold. Er man som veileder for støttende og legger lite vekt på det å utfordre, kan man ende opp med at man støtter opp og bekrefter et problem uten at veisøkeren finner noe løsning på det og muligens kan det gjøre problemet større. Hvis man på den andre siden er for opptatt av det å utfordre vil veiledningen kunne bære preg av at man sår tvil og gjør veisøker usikker og mere forvirret. Her ligger også muligens en utfordring i asymmetrien mellom leder som er veileder og veisøker som er

medarbeider. Søndena (2009) hevder nettopp at det i veiledning kan ligge en fare for å berøve veisøker for friheten til å komme med sine egne løsninger og refleksjoner. Vanligvis er det jo leder som bestemmer og sitter med svar, men i en veiledningssituasjon er dette reversert.

Denne asymmetrien finner pedagog ved Myra barnehage utfordrende: “Jeg føler at det noe med å ikke virke som om jeg er så mye bedre enn dem... at hvis jeg skal veilede så høres det ut som jeg har svaret på alt..” Hvis veileder ikke er bevisst på dette forholdet, kan det føre til at veileder søker å føre veisøker på den veien veileder mener er rett istedenfor å hjelpe veisøker å finne sin egen vei. Lauvås og Handal (2014) påpeker viktigheten i at veileder ikke manipulerer veisøker for å oppnå egen vinning. Dette kan være med på å bidra til at utvikling og endring stagnerer, og man ender potensielt opp med å reproducere tidligere mønstre og med det hemmer kompetanseutvikling både på det individuelle og organisatoriske plan.

For at lederne skal lykkes med å skape en balanse mellom det å skape trygghet og samtidig utfordre veisøker, er det viktig at forholdet mellom dem er preget av en god relasjon. I Ødegård, Nordahl & Røys (2017) sin forskning beskrives gode relasjoner med kjennetegn som trygghet, tillit, lojalitet og legitimitet. Jeg diskuterer videre relasjonenes betydning for veiledning i avsnittet som omhandler trygghet i veiledning. Bjerkholt (2018) nevner at et sentralt aspekt ved veilederens rolle er å være en støtte for veisøker i veiledningsprosessen.

Bli bevisst kompetansen

I materialet blir kompetanse nevnt flere ganger både i sammenheng med det å øke kompetansen, men også det å bli bevisst kompetansen. I dette avsnittet skal jeg drøfte hvordan ledere jobber med det å øke og bli bevisst kompetansen gjennom veiledning. Hvilket potensial ligger det for lederne å kjenne kompetansen på barnehagen? Og hvordan kan de bruke denne kunnskapen til å utvikle og jobbe videre med kompetanse?

I analysen kommer det frem at styrernes intensjon med veiledning er å bli kjent med kompetansen som finnes i barnehagen. Gjennom det å dele tanker med hverandre på kryss og tvers innen organisasjonen vil medarbeiderne bli bevisst på både sin egen og andres kompetanse. Slik Schei og Kvistad sier det: “Vi blir klokere sammen og mer bevisst vårt ansvar” (Schei og Kvistad, 2012, s. 63). Styrer ved Skogen barnehage sier at hun gjennom arbeidet med veiledning “får kunnskap om

hvem mine medarbeidere er. Og hva de strever med. Hva de står i. Så får jeg et bilde av hva vi må tenke på i forhold til den samla kompetansen på enheten.” Å få en oversikt over kompetansen kan altså gi styreren kunnskap om hvilke kompetanseområder som trenger økt oppmerksomhet. Hvilke tiltak som styreren gjør i forhold til områder hvor kompetansen må økes, kommer ikke fram i min undersøkelse. Gotvassli (2014) hevder at man kan se på kunnskap gjennom to perspektiver. Det første perspektivet er det rasjonelle perspektivet som handler om det og gi nok informasjon, etablere kunnskapsdatabaser og dele kunnskap innen organisasjonen gjennom formaliserte og strukturerte metoder. Disse metodene kan være kurs i form av forelesninger eller møter der man deler informasjon og planer for hvordan arbeidet skal utføres og mål nåes. Styreren nevner også her at hun gjennom veiledning får kunnskap om hvem hennes medarbeidere er. Dette kan sees i sammenheng med det andre perspektivet på kunnskap som knyttes til det sosiokulturelle synet på læring, som kjennetegnes ved at kunnskap er noe som ikke individet besitter, men noe som kommer fram i samhandlingsprosesser. Et potensial som ligger i veiledning er nettopp at den kan være en samhandlingsprosess der man sammen kan konstruere kunnskap og mening. Handal og Lauvås (2014) snakker om at læring handler om å konfrontere sine egne tankemønstre gjennom det å bli bevisst sine kunnskaper og erfaringer i møte med nye tanker og handlingsmønstre. Veiledning muliggjør denne typen læring fordi man gjennom samtalen kan oppnå kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004) over tanker, verdier, moral og handling. Jeg vil hevde at veiledning muligens har et større potensial til å skape samhandlingsprosess enn det å kartlegge kompetanse. Men helt klart vil også en bieffekt av veiledning være at man blir kjent med individet og dets kompetanse.

Ved to av barnehagene foregår veiledning hovedsakelig i team. Alle informantene i disse barnehagene nevner at det å bruke hverandres kompetanse og lære av hverandre er et sentralt aspekt av deres arbeid. Styrer ved Myra forklarer intensjonen med å bruke veiledning slik: “Først og fremst ønsker vi jo å øke kompetansen til den enkelte. Så synes jeg det fint at de kan lære ting av hverandre.. For det er jo veldig ofte at man kan ting og en annen kan noe annet.” Ved at veiledningene foregår i team kan fagarbeiderne og assistentene bli kjent med og nyttiggjøre seg av hverandres kompetanse. Gotvassli sier det slik: “Ferdigheter og kunnskaper som utvikles i fellesskapet, blir fellesskapets eie. Dermed forsvinner ikke kunnskapen selv om et medlem trer ut” (Gotvassli, 2015, s. 74). På denne måten blir kunnskapen noe man skaper sammen gjennom at læring skjer på kryss og tvers mellom medarbeiderne i organisasjonen.

5.2 Hva skjer i veiledning?

Materialet i analysen viser at veiledning skaper et rom for refleksjon som kan føre til erkjennelse og dermed også til å trygge medarbeiderne i deres eksisterende praksis. Samtidig ser det ut til å være slik at veiledningen også ruster medarbeiderne til å endre og utvikle sin praksis. Informantene beskriver både veiledning som oppstår i det spontane rom, men også strukturerte veiledninger som er preget av metodiske tilnærminger. Videre i analysen kommer det fram at trygghet i veiledning er en viktig forutsetning for å oppnå erkjennelse, og i det neste være med på å endre praksis.

Refleksjon

I min undersøkelse kommer det tydelig fram at refleksjon er en sentral del av veiledningsprosessen. Informantene trekker fram at det å stille spørsmål rundt verdier, moral og handlingsmønstre skaper refleksjon. Styrer ved Haugen barnehage sier: “Gjennom å stille spørsmål da. Hvis du klarer å få de til å reflektere over egne verdier, egen moral i forhold til hvordan vi omgås andre mennesker. Istedenfor bare å gjøre en ting fordi noen har sagt det.” Informantene legger vekt på at de skaper refleksjon gjennom det å stille åpne spørsmål. Veilederens rolle er altså å være en støtte i refleksjonsprosessen gjennom stille spørsmål som skal hjelpe veisøker videre i sine refleksjoner og handlinger (Bjerkholt, 2018). Tveiten (2008) hevder at det nettopp er viktig at vi tilrettelegger for en slik tilnærming til refleksjon, der veisøker kan bli bevisst sine ressurser og at de selv aktivt kan medvirke til å skape nye handlingsmønstre. Dette er i følge Lauvås og Handal (2014) med på å skape en mening i endrings- og utviklingsprosesser. I intervjuene med de pedagogiske lederne kom det fram at det å stille gode spørsmål, som treffer og skaper refleksjon, er en utfordring. Pedagog ved Skogen barnehage sier det slik: “Men jeg synes ikke veiledning er kjempelett, jeg jobber veldig mye med meg selv. Med å ha disse gode åpne spørsmålene sånn at vedkommende eller andre skal få lov til å tenke selv da.” Gotvassli (2013) referer til Argyris og Schön (1978) som snakker om at dobbeltkretslæring kan være med til å stimulere til en grunnleggende tenkning om innarbeidede handlingsformer som former åpenhet og aktiv søking etter forbedringer. Dobbeltkretslæringen handler nettopp om det å få fram det bakenforliggende. I min analyse kommer det fram at pedagogene gjerne vil ha mere innputt om veiledning, og pedagog ved Myra barnehage sier det slik: “Selv så kjenner jeg at jeg ønsker mere faglig påfyll rundt veiledning for å videreutvikle meg som veileder også. Jeg føler ikke meg sånn kjempe erfaren på det.” Det er lite i analysematerialet som sier noe om hvorvidt styrerne legger til rette for utvikling av pedagogenes veiledningskompetanse. Styrer ved Haugen barnehage sier noe generelt om dette: “Jeg tenker på ledermøter er det jo lagt

opp til en god del refleksjon rundt hvordan vi jobber med de andre ansatte og hvordan vi som ledere er.” Ledermøter er altså arenaer hvor pedagogene har mulighet til å dele erfaring og utvikle sin kunnskap rundt veiledning. Hvordan styrere legger til rette for utvikling av veiledningskompetanse hos pedagogene, hadde vært et interessant spørsmål for videre forskning. Veilederens kompetanse og trygghet i veiledningssituasjon virker å nettopp være en forutsetning for at pedagogen i rollen som veileder kan tilrettelegge for refleksjon, der veisøker kan bli bevisst sine ressurser og aktivt medvirke til å skape nye handlingsmønstre.

I det foregående har jeg lagt vekt på en forståelse av at refleksjon er med på å øke kvaliteten og bevisstheten rundt praksis. Men er det slik at refleksjon alltid fører til bevissthet og forbedret praksis? Søndena (2004) snakker om at refleksjon kan bli et tomt begrep fordi spørsmålene kun tar på overflaten av utfordringene. Hun sier at spørsmålene ofte dreier seg om hva, hvordan og hvorfor noen gjør som de gjør. På denne måten blir refleksjonene ofte handlingsfiksert og fokuserer for lite på tanken bak handlingen. Det å se temaet fra flere perspektiver og tørre å skape uro er viktig for oppnå en kraftfull refleksjon. Styrer ved Haugen er inne på nettopp slike kraftfulle refleksjoner når han snakker om at refleksjon handler om å få folk til å reflektere over sine verdier og moral. Det handler altså med andre ord ikke om kun å endre handlingsmønstre, men også tankemønstre. I analysen kan vi se hvordan pedagog ved Skogen barnehage, gjennom en spontan samtale med en annen pedagog på avdelingen, går inn i en veiledningsform og får en slik kraftig refleksjon rundt hennes maktpåvirkning i barnehagen. Pedagogen som tar rollen som veileder her, får henne til å tenke over hvilken makt hun har på enheten og hvordan hun forvalter denne. Pedagogen forteller om opplevelsen han har når hun går inn i et rom, noe som fører til at hun kan se seg selv fra en annen persons perspektiv. Hun blir bevisst makten hun har og hvordan andre opplever henne, og dette starter en videre prosess i henne som går på handling. Hvordan kan jeg forvalte denne makten? Hvordan kan jeg la andre slippe til? Denne prosessen kan sees som et eksempel på det Schibbye (2002) kaller for den dialektiske relasjonsforståelsen der den ene retningen går innover i selvet og den andre utover mot relasjonen. Pedagogen her blir bevisst på at hun har en makt og må tenke over hvordan hun skal forholde seg til seg selv som en maktutøver, og også hvordan ytre relasjoner forholder seg og blir preget av denne makten.

Trygghet

Det å skape trygghet er noe som preger flere av kjennetegnene på veiledning som er med på å utvikle og endre praksis. I følge Ødegård, Nordahl & Røys (2017) blir trygghet sett på som en forutsetning for å få til noe på arbeidsplassen. Det å ha en felles forståelse for arbeidet blir nevnt som en viktig faktor for å skape trygghet og øke engasjementet. Altså virker det som at trygghet er en viktig forutsetning for at veiledning nettopp skal ha en effekt på praksis. Hvordan jobber lederne med å trygge veisøker? Hva skjer hvis veisøker ikke opplever denne tryggheten?

I analysen kommer det frem at lederne søker å skape et åpent rom i veiledningen. Pedagog ved Skogen barnehage forteller at hun i veiledning bruker å stoppe opp hvis hun stiller spørsmål som er ledende eller føler at hun roter seg bort. Hun beskriver at hun er opptatt av man skal kunne ta feil i veiledning og vise at hun ikke er ekspert på hvordan man skal gjøre dette. Hun legger også vekt på at hun jobber med å bevisstgjøre veisøker på hva veiledning er.

Pedagogen her forsøker å skape trygghet gjennom å vise at veiledningsrommet kan være en arena for prøving og feiling og at de også kan ta feil og ikke har fasiten. Det at pedagogen evner å gjøre seg sårbar og vise at hun har stilt et dårlig spørsmål, er en måte man kan skape trygghet i veiledning på. Carson og Birkeland (2017) sier at det i veiledning ligger et element av sårbarhet som gjør at denne situasjonen kan oppleves som utrygg. Hvis veiledningen blir preget av denne utryggheten, kan dette i følge Lauvås, Lycke og Handal (2016) føre til dysfunksjonelle relasjoner. En dysfunksjonell relasjon i veiledning kan manifestere seg på flere måter. Veisøker kan for eksempel bli for opptatt av å svare "riktig" eller bli for usikker og unnvikende i sine svar og på den måten bli mere usikker i sin praksis. På den andre siden kan det bli for mye trygghet; veisøker blir ikke utfordret, og refleksjonene forblir kraftløse og uten påvirkning på praksis. Dette kan skje hvis veileder kun bekrefter tankene til veisøker og i så måte unngår å stille spørsmål som kan uroe eller skape nye tankemønstre. Relasjonen mellom veisøker og veileder blir da viktig for å få til balansen mellom det å skape en trygghet og det å utfordre veisøker til nye tanke- og handlingsmønstre. Ødegård, Nordahl & Røys (2017) hevder at gode relasjoner mellom kollegaer nettopp er en forutsetning for å skape lærende organisasjoner. Det å skape trygghet, tillit, lojalitet og legitimitet blir viktige faktorer for en god relasjon.

Gjennom å avklare dette og vise at veien blir til mens man går, kan pedagogen oppnå å skape en relasjon som gir rom for at man kan uttrykke usikkerhet begge veier. Dette kan igjen åpne for kollektiv læring (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017). Analysen viser videre at pedagogene bruke sin erfaring for å skape trygghet og muligens også for å utviske leder-medarbeider-asymmetrien som kan prege veiledningsforholdet i barnehagen. Det at veileder tar utgangspunkt i erfaring kan også være med på å underbygge deres legitimitet som ledere fordi de kan ta i bruk deres faglighet og vise at de kjenner og forstår sin praksis, samt forstå hvordan veisøkeren forstår denne praksisen. Man kan altså skape en felles forståelse av praksis og samtidig bli kjent med forskjellige måter å se praksis på. Det å skape et rom i veiledning for å ta opp vanskelige temaer er noe som kan være med på å skape en gjensidig lojalitet. I et av utsagnene forteller styrer ved Skogen barnehage om en medarbeider som slet med sykdom. Hun hadde tett oppfølging og veiledningssamtaler med denne medarbeideren og fikk henne så trygg at hun kunne åpne seg og sette ord på utfordringer som hun hadde. Gjennom en tett oppfølging som muligens krever mange samtaler og veiledninger, viser lederen her at hun er lojal mot sin kollega og opptatt av å støtte henne. Kollegaen på sin side viser lojaliteten ved at hun tør å komme med utfordringen og åpne seg. Dette å tørre å vise sårbare sider ved seg selv krever at man er trygg på at veilederen vil en vel. Som tidligere nevnt: Lojalitet er forventet å gå begge veier. Medarbeiderne forventes å være lojale mot ledelsen og det som blir bestemt, og medarbeiderne forventer at lederne er lojale mot dem og "taler deres sak" (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017, s. 76).

Erkjennelse og anerkjennelse

Analysen viser at veiledning kan være med på å gjøre yrkesutøveren bevisst på sine handlinger og tanker, og at hun kan utvikle og endre sin praksis. Erkjennelse kommer fram som et kjennetegn for å oppnå dette. I analysen trekker informantene fram at det å få *åpenbaringer* eller tenke fra andre perspektiver er viktig for at veisøker skal endre praksis. Aubert (2009) snakker om viktigheten av anerkjennelse for å oppnå erkjennelse. Anerkjennelse handler om å vise respekt og forståelse for veisøkers erfaringer. For veileder vil dette innebære å erkjenne at det ikke finnes noe rett svar, og på den måten la veisøkeren ha sin opplevelse. Dette kan være en utfordrende oppgave for en veileder som også har en rolle som leder. Lederen er ofte forventet å sitte med svaret eller lede mot bestemte mål. Søndena (2009) støtter seg på Beauvoir når hun snakker om viktigheten av å oppgi eierskap for å kunne praktisere relasjonell frihet. Å oppgi eierskap innebærer altså å ikke søke å dominere eller lede den andre mot bestemte svar eller mål, men heller å dyrke og søke nye perspektiver i andres

tanker. Et utsagn fra styreren ved Haugen barnehage som beskriver hvordan en refleksjon arter seg er interessant å se på her:

“Ofte så blir det litt stille.. Øyan går litt opp også at dem på en måte hente, dem koble inn hjernen. Du ser at istedenfor at vi bare prater sammen så det skjer noen ting. Det stopper opp litt. Her må jeg faktisk hente inn et eller annet. Og hva det er det vet man jo ikke. Det er jo tanke. Og da tenker jeg - yess. Selv om det ikke nødvendigvis var det jeg var ute etter, men bare å oppleve at folk reflekterer.”

Som styreren påpeker her, er det ikke viktig om refleksjonen eller tanken dreier seg om det han hadde som intensjon, men heller det at veisøker reflekterer og på denne måten også åpner opp for nye perspektiver hos styreren.

For at lederen skal lykkes med å ha en anerkjennende tilnærming til veiledning, er det viktig at man er åpen og avklarende i hele prosessen om hva veiledning er og hva man vil at det skal være. Gjennom det å ha en slik åpen tilnærming kan man som veileder stille spørsmål som gjør det mulig for veisøker å komme med sine tanker og refleksjoner. Man kan med det argumentere for at veiledningens mål ikke først og fremst er å skape endringer og utvikle praksis, men heller det å bli kjent med det som er (Bae & Waastad, 1993). Gjennom å bli kjent med holdninger og verdier personalet har, kan man skape forutsetninger for og derigjennom åpne muligheter for nye handlingsmønstre som er forankret i individet.

5.3 Hvordan påvirker veiledning praksis?

Analysen viser at veiledning forutsetter en del faktorer for at den skal være fruktbar for praksis. I dette underkapittelet skal jeg drøfte de konkrete eksemplene på hva lederne observerer av endringer i kjølvannet av veiledning. I analysen kom det fram at veiledning kan være med på å skape en holdningsendring i personalet samt at det kan skape en felles forståelse for arbeidet i barnehagen. I analysen kommer det fram at lederne opplever at arbeidet med veiledning møtes med motstand.

Holdningsendring

Veiledningsprosessen gjør det mulig for personalet å jobbe med sine holdninger til barn og andre voksne som personalet er i kontakt med i løpet av dagen. I dette avsnittet skal jeg drøfte hvordan lederne jobber med holdningsendring og hvordan de observerer holdningsendringer i kjølvannet av veiledning.

I analysen kommer det fram at veiledning er med på å endre holdninger hos personalet. Disse holdningsendringene går på holdninger til barn og sin egen rolle som “voksen.” Pedagog ved Haugen barnehage sier det slik:

“Ja, i forhold til syn på barn. Det er jo en ting som er utrolig viktig for meg. At man blir klar over... Nettopp den måten jeg ser på et barn er den måten jeg behandler dette barnet på... Det har jeg sett flere ganger at... At vi har skiftet blick på et barn.”

Gjems (2013) skriver om sirkulære prosesser som preges av at man ser helheten rundt en situasjon, samtidig som man ser sin egen rolle og atferd i sammenheng med handlingen. Som et eksempel kan man tenke seg et barn som oppleves utfordrende. Jeg kan velge å se på dette barnet som uoppdraget. Dette vil da være en lineær forklaring. En sirkulær forklaring vil derimot inkludere vår relasjon, min bakgrunn for å se dette barnet på den måten jeg gjør, og mine handlinger rettet mot barnet.

Styrer ved Skogen barnehage sier at for å få til en holdningsendring og det å endre praksis, er det viktig å ta utgangspunkt i seg selv og hva man selv kan gjøre for å endre situasjonen eller perspektivet. Hun bruker et spørsmål som kommer opp i veiledning som eksempel: “Hva kan jeg gjøre for at det skal bli bedre i forhold til det og det og det? Hva kan jeg gjøre for å forbedre min relasjon til barnet?” Slike spørsmål kan altså bidra til å endre holdninger blant personalet. Bjerkholt (2018) fremhever, ut fra et sosiokulturelt syn på læring, at en viktig forutsetning for at det skal skje holdningsendring i praksis, er at man ser veiledning i en kontekst der kunnskapen konstrueres sammen med deltakerne i historisk, kulturell og sosial kontekst. Dette vil si at man i veiledning ikke nødvendigvis lærer noen universelle sannheter, men heller lærer noe om den situerte konteksten og blir kjent med tenkningen rundt denne. Dette skaper selvfølgelig et grunnlag for å bygge på videre læring. Hvis man gjennom veiledning har endret holdning til et barn, betyr det ikke at man har endret holdning til alle barn. Dog kan man muligens anta at man har skapt en forutsetning for videre arbeid med holdningsendringer.

Felles forståelse for arbeidet

I analysen beskriver lederne at det blir mere lik praksis og en større forståelse for arbeidet gjennom å bruke veiledning. Styrer ved Myra sier det slik: “Uten dette ville det nok vært mye mere ulik praksis.. Vi skaper med det mye felles forståelse for arbeidet i barnehagen.. Jeg jobber jo mye på at

folk skal støtte hverandre.” Det å ha en felles forståelse av mål, visjoner og arbeidsoppgaver kan være med på skape det Moe (2016) kaller for et felles meningsrom. Her får det dialogiske mulighet til å blomstre, og utveksling av tanker mellom de ansatte kan foregå. Dialogen kan altså sees på som en forutsetning for å skape felles forståelse for arbeidet i barnehagen. Usagt, ubegrunnet og udiskutert kan våre handlinger virke irrasjonelle, dårlige og rare på en som observerer oss. Gjennom å gå i en dialog kan vi nettopp bli kjent med hverandre og oss selv. Moe hevder at “all mening skapes i en sosial kontekst, det finnes ingen mening som ikke er adressert. Bevisstheten er dialogisk tvers gjennom” (Moe, 2016, s.67). Ingen tvil altså, om at dialogen er viktig i arbeidet med veiledning, men også i hverdagen i barnehagen. Hvordan skaper så lederne disse gode dialogiske situasjonene, som igjen kan være med å skape en felles forståelse for arbeidet i barnehagen samt legge til rette for læring innen organisasjonen? I analysemateriale kommer det fram at pedagogene og styrerne bruker veiledning både strukturert og ustrukturert. Strukturert veiledning kjennetegnes av at lederne har et mål med veiledningen eller tema de ønsker å ta opp samt at det er satt av tid og rom. Styrer ved Haugen barnehage beskriver forberedelse til veiledning slik: “Tenker igjennom på forhånd på hvordan skal vi legge det fram, hvordan er det vi kan få den andre i tale på en måte til å bruke sin erfaring og sine kunnskaper, og felles komme fram til den veien som vi tenker at organisasjonen eller barnehagen bør bevege seg i.” Styreren her fokuserer altså på hvordan han skal få til en dialog eller å få den andre i tale. Like viktig som det er å få den andre i tale, er det viktig at veileder selv har en lyttende holdning. Schei og Kvistad (2012) påpeker viktigheten av at veileder har en lyttende holdning og gir veisøker tid og rom for å reflektere over sine tanker og handlinger. Pedagog ved Skogen problematiserer dette slik: “Så det der jo med å ikke bruke min erfaring, men å få han til å få disse erfaringene. Så det er en utfordring i med å ikke gi råd. Eller få han inn på det svaret som jeg har, for det trenger ikke å være riktig for han.” Det å virkelig sette seg inn i hva veisøker sier og uttrykker med hele seg virker å være viktig for at veileder skal lykkes med å skape en dialog som fører til at vi kan dele tanker og meninger, og på denne måten få en felles forståelse av vår praksis. Schei og Kvistad sier det slik: “Når vi deler tanker og meninger med hverandre, åpner vi for flere synspunkter og nyanser som styrker vår kompetanse. Vi blir klokere sammen og mer bevisst vårt ansvar” (Schei og Kvistad, 2012, s.63).

Det kan virke som at de strukturerte veiledningene bærer mer preg av å være målstyrt og med baktanke fra pedagogene som veileder, enn de spontane eller ustrukturerte veiledningene. De ustrukturerte veiledningene, som ofte spirer ut av en samtale eller en hverdagshendelse,

kjennetegnes av at de oppstår i et spontant rom der pedagogen som veileder støtter seg på sin erfaring og bruker improvisasjon. Bjerkholt (2018) kaller dette for lærende dialoger og sier at “veiledning kan, dersom vi inkluderer slike uformelle lærende dialoger i begrepet veiledning, foregå som mer eller mindre formalisert virksomhet”(Bjerkholt, 2018, s. 68). Altså kan veiledninger arte seg som hverdagssamtaler som får en veiledningsstruktur. Styrer ved Haugen sier det slik: “At hvis det kommer et spørsmål som ikke nødvendigvis er forberedt på så må jeg jo... hente mine egne erfaringer..., men også tenker jeg at det handler mye om å hente ut erfaringene til den som kommer... Dem sitter ofte på svaret selv da.” Styreren her bruker altså sin erfaring for å få fram veisøkers erfaring for å skape en lærende dialog. Slik foregår en erfaringsutveksling som kan føre til at de begge kan få en felles forståelse av praksis og hverandre. Bjerkholt (2018) advarer dog mot at disse lærende dialogene som foregår i praksis, kan være med på å forsterke eksisterende praksis på en ukritisk måte fordi de ikke skaper den nødvendige avstanden til praksis. I min analyse blir ikke dette videre problematisert av informantene, og muligens er dette et område det kunne vært forsket videre på. Hvordan kan de lærende dialogene påvirke praksis og hvordan arter disse seg i hverdagen i barnehagen? Her hadde det vært interessant å se på hvilken læring og forståelser disse kan inneholde, og hvordan de kan bidra til det Gotvassli (2014) referer til som samskapt læring, altså læring som foregår i uformelle rom, spontant i hverdagen.

Motstand

Motstand mot endringer og utvikling er noe som ifølge Ødegård, Nordahl & Røys (2017) kan sees på som en positiv kraft, faglig dømmekraft eller refleksjon. I dette skal jeg drøfte hvordan motstanden mot veiledning og motstanden i veiledning arter seg. Hvilke positive utfall kan denne motstanden ha? Og hvordan møter lederne denne motstanden?

Som nevnt i analysen, møter pedagogen ved Skogen av og til motstand når hun prøver å skape refleksjon gjennom å stille undrende spørsmål. Hun sier at veisøkere ønsker "en lettvent løsning", de vil ha det enkle svaret, når intensjonene egentlig er å få dem til å reflektere over egen praksis.

Denne motstanden kan skyldes tidsaspektet, men også at det oppstår en pedagogisk uro som kan rokke ved det etablerte handlingsmønsteret til veisøker. En annen forklaring på en slik motstand, kan være at veisøker ikke er klar over at hen er i en veiledningssituasjon, og at hen opplever veiledningen som kritikk. Bøe hevder at “når kritisk refleksjon bringes inn som en aktiv lederhandling som utfordrer praksiser personalet er vant til, kan lederen oppleve motstand hos personalet fordi endringsforslagene kan oppfattes som kritikk av egen praksis” (Bøe, 2011 s. 96).

Motstand mot veiledning kommer fram som et kjennetegn ved veiledning som er med på å bidra til endringer og utvikling av praksis. I analysen kommer det frem at lederne ved alle tre barnehager på ett eller annet tidspunkt har opplevd motstand mot veiledning. Denne motstanden begrunnes i at veiledningen tar bort tid fra andre oppgaver som plantid og aktiviteter med barna. Motstand mot veiledning kan kanskje sees som at veiledning i seg selv er en del av praksis i endring og utvikling. Man kan kanskje til og med hevde at å gjennomføre veiledning viser i seg selv at veiledning fører til endring og utvikling av praksis. Styrer ved Haugen problematiserer det slik:

“Jeg tror hvis du blir utsatt for det så er det ikke sikkert du nødvendigvis setter pris på det eller blir pålagt det at du skal utøve det... Igjen så handler det om hvis du henter det ut fra deg selv så blir det bra... Mens hvis det er noe du er nødt til å gjøre fordi noen har sagt det, så er det vanskeligere å få til.”

Utfordringen for styreren ved Haugen barnehage er altså å skape en motivasjon for å jobbe med veiledning både hos pedagogene som veiledere, og assistentene og fagarbeiderne som veisøkere. Tida i barnehagen kan være knapp og det er viktig å få uttelling for den. Effekten veiledning har kan være vag, spesielt om ikke veileder er i stand til å utfordre veisøker til gode refleksjoner. Da kan det kanskje virke som man bruker tiden til å prate om løst og fast. For at arbeidet med veiledning skal bli indre motivert, hevder styrer ved Haugen barnehage at kontinuitet er en viktig faktor. Styrer sier det slik: “Det er noe som må gjøres og man må bare holde ut med hverandre og det etterhvert finner formen.. det har mye med den som skal veilede da.” Dette synes jeg er en interessant uttalelse. For er det slik at man i veiledning bare skal prøve til man får det til eller gi opp fordi man ikke for det til? Jeg vil jo tro at som i så mye annet er kvaliteten på veiledningen knyttet til eller til og med avhenger av at man har både praktiske og teoretiske kunnskaper om veiledning. Flere innen veiledningsfeltet hevder betydningen av å ha veiledningskompetanse som grunnlag for å veilede (Bjerkholt, 2018, Gjems, 2007, Handal & Lauvås, 2014) I likhet med dem vil også jeg hevde at det er viktig at de praktiske kunnskapene bygges på de teoretiske kunnskapene nettopp fordi innsatsene i veiledning er så stor. Jeg mener det er viktig å spørre seg om det er slik at veiledning kommer barna til gode. Hvordan kan lederne unngå maktmisbruk i veiledning? Hva er den ønskede effekten av veiledning? Om veiledning skal bidra til endring og utvikling av praksis i barnehagen, slik jeg har reist spørsmål om, ser det altså ut til å være viktig at den er støttende, at den utfordrer, samt forfekter erkjennelse og anerkjennelse. Veileder kan vise støtte i veiledning gjennom å skape et veiledningsrom der veisøker kan komme med hele seg. Gjennom dialogen kan

man bli kjent med hverandre og hverandres kompetanse. Dette kan videre skape en relasjon som bærer preg av trygghet som igjen virker å være en forutsetning for at man skal kunne utfordre veisøker til kraftfull refleksjon. Nettopp dette er en forutsetning for at man skal kunne endre eller utvikle praksis. I analysen kommer det fram at endringene som informantene observerer i kjølvannet av veiledning handler om holdningsendringer som fører til endring eller utvikling av praksis. Det dialogiske aspektet ved veiledning gjør det mulig å sette ord på og se praksis i et kritisk lys. Samtidig er det i veiledning et potensial til å både synliggjøre den tause kunnskapen, kartlegge kompetanse og gjøre denne kompetansen gjenstand for læring i organisasjonen. På denne måten kan man oppnå en felles forståelse for arbeidet og de endringene som skal gjennomføres.

6. AVSLUTNING

I denne masteroppgaven har jeg jobbet med problemstillingen “Hva kjennetegner veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen?” Denne studien viser at veiledning i barnehagen berører flere aspekter ved praksis i barnehagen. Innledningsvis sa jeg at jeg ønsket å finne ut hvilken betydningen veiledning har for praksisen i barnehagen og hva det er som kjennetegner disse veiledningene. Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg fått en større forståelse for veiledningens plass i barnehagen. Gjennom analysen har jeg funnet ti kjennetegn ved veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis. Jeg skal her oppsummere disse kjennetegnene.

Måten som veiledning kan påvirke praksis på er blant annet å støtte og utfordre personalet i sitt arbeid. For at veiledning skal oppleves støttende og utfordrende, er det viktig at det er fokus på det relasjonelle ved veiledning samt at både veisøker og veileder har en forståelse av hva veiledning innebærer. Dette er noe som gir grobunn for videre forskning og tenkning rundt veiledning. For er det slik at man etter gjennomført barnehagelærerutdanning er rustet til å veilede personalet i en barnehage? Og hva skal til for at man er det? Videre kommer det fram i denne forskningen at veiledning har et potensial for å være med å heve kompetansen i barnehagen gjennom tilrettelegging som muliggjør erfarings- og kompetanseutveksling på kryss og tvers innen organisasjonen. Gjennom at man i veiledning kan bli kjent med kompetansen til veisøkeren kan man gjøre denne kompetansen til gjenstand for læring innen organisasjonen. Et annet viktig

kjennetegn ved veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis er refleksjonen. Det påpekes i analysen at refleksjoner som kjennetegnes som sterke gjennom at man viser følelse, stopper opp eller får en åpenbaring, er de som ofte bidrar til at man endrer praksis eller utvikler seg. Det virker at slike kraftfulle refleksjoner (Søndenå, 2009) er nøkkelen til at veiledning kan være med på å endre eller utvikle praksis. Her underbygger min studie funnene i Ødegård, Nordahl og Røys (2017) sin forskning, hvor de konkluderer med at det finnes et potensial for kompetanseutvikling i bruk av veiledningssamtaler. Dette potensialet er dog avhengig av at veiledere kan få veisøker til å oppnå kraftfulle refleksjoner. Muligens hadde det vært interessant å forske videre på hvordan veiledere skaper disse kraftfulle refleksjonene. For at kraftfulle refleksjoner skal være mulig, viser min undersøkelse at det er viktig at veisøker føler seg trygg i veiledningsrommet. Tryggheten virker nettopp å være en forutsetning for at man skal kunne vise sårbarhet, noe som er viktig for å oppnå refleksjoner som berører en og fører til at man ser endringer i praksis. Endringene som lederne observerer i kjølvannet av veiledning, er at det blir holdningsendring i personalet og at det blir en felles forståelse for arbeidet. Gjennom dialogen som finner sted i veiledning kan veisøker og veileder bli bedre kjent med sin praksis og kartlegge behovet for endringer og utvikling av praksis. Ved å sette ord på sine verdier, handlinger og tanker og gjøre disse til gjenstand for refleksjon og diskusjon i grupper, kan man oppnå læring innen organisasjonen som nettopp fører til at man får en felles forståelse av praksis. I materialet kommer det fram at motstand til arbeidet med veiledning er et kjennetegn på veiledning som bidrar til endring og utvikling av praksis i barnehagen. Jeg har valgt å trekke dette frem som et kjennetegn nettopp fordi at man gjennom motstand kan problematisere arbeidet med veiledning. Hvorfor skal vi bruke veiledning? Hva er veiledning? Hvilken effekt har veiledning på praksis? Gjennom å problematisere arbeidet med veiledning kan man nettopp endre og utvikle veiledningspraksis i barnehagen.

Kjennetegnene kan sies å gå over i hverandre og være forutsetninger for hverandre. For eksempel er støtte og trygghet forutsetninger for at man skal kunne utfordre og skape kraftfulle refleksjoner som igjen mulighet til å påvirke til utvikling eller endring av praksis. Endringene i praksis vil igjen skape grunnlag for nye refleksjoner. Resultatene fra denne forskningen viser at veiledning har et potensial til å bidra til endring og utvikling av praksis i barnehagen. Kjennetegnene som jeg har oppsummert her er noen av forutsetningene for at endring og utvikling av praksis kan skje.

Som nevnt i metodedelen av oppgaven går jeg i denne oppgaven for en naturalistisk generalisering (Tjora, 2017), der jeg inviterer leseren av masteren til å vurdere hvor overførbare funnene er. For meg er det nettopp en intensjon at denne forskningen kan være med på å bidra til å sette lys på veiledning som et fenomen i barnehagen. Jeg vil oppfordre leseren av denne forskningen til å ta med seg kjennetegnene som er presentert i denne oppgaven og gjøre disse til gjenstand for diskusjon og refleksjon på barnehagene, eller eventuelt ved andre institusjoner der veiledning brukes.

Litteraturliste

- Aubert, A.M. *Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennende kollegaveiledning!*
I: Brekke, M., & Søndena, K. (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. og Waastad, J.E. (2012). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolman, L.G og Deal, T.E (2018) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur,hr,politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal
- Bjerkholt, E. (2018) *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S & Tanggaard, L (red.): (2013) *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bøe, M. (2011). ”Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon”. I Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carson, N og Birkeland, Å. (2017) *Veiledning for barnehagelærere*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I Kroksmark, T.& Åberg, K.(red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gotvassli, K.Å. (2015). *Kunnskap, Kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gotvassli, K.Å. (2014). *Barnehagen som en lærende organisasjon-teoretiske perspektiver*. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K.H. Moen, & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen damm akademisk
- Kvale, S og Brinkmann, S (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 2012-2013)
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec4?q=prosesskvalitet#match_0_25.05.20
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lauvås, P., Hofgaard, L.K., Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Løkken, Ingrid V. Midteide; Gradovski, Mikhail (2014). Barnehagen som lærende organisasjon: bruk av nære læringsformer som veiledning og simulortrening i forhold til kompetanseutviklingen for assistentene. I: *FoU i praksis 2013. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Akademika forlag
- Lauvås, P. og Handal, G. (2014) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moe, M. (2016). *Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mørreaunet, S. (2014). *Ledelse av veiledning i en lærende barnehage*. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K.H. Moen, & E. Skogen (red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?* Oslo: Fagbokforlaget.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schei, S.H. og Kvistad, K. (2013). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Cappelen damm akademisk
- Schibbye, A.L.L (2002) *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søndenå, K. *Absolutt veiledning*. I: Brekke, M., & Søndenå, K. (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søndenå, K. (2004) *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg eller senere). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning - mer enn ord ...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, E., Nordahl, J., Røys, H. (2017). *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*. Oslo: Cappelen damm akademisk
- Wikstøl, A.E. (2014). *Å ikke gå seg blind i egen tanke. En kvalitativ studie av systematisk veiledning av personalet i barnehagen*. Porsgrun: Høgskolen i Telemark.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

VEDLEGG

1. Forespørsel om å delta i studien og samtykkeerklæring
2. Godkjenning NSD
3. Intervjuguide

Vedlegg 1:Forespørsel om å delta i studien og samtykkeerklæring**Vil du delta i forskningsprosjektet**

På hvilken måte kan veiledning være med på å bidra i endrings og utviklingsarbeid i barnehagen?

Dette er et spørsmål til barnehager som driver med systematisk veiledning av assistenter/fagarbeidere om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut på hvilken måte veiledning kan være med på å bidra i endrings og utviklingsarbeid i barnehagen? I dette skrevet gir jeg dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne oppgaven skal jeg med utgangspunkt i problemstillingen “På hvilken måte kan veiledning være med på å bidra i endrings og utviklingsarbeid i barnehagen?” Forsøke å få svar på forskerspørsmål som hva er intensjonen med veiledning? hvordan foregår veiledning i barnehagen? hvordan oppfattes veiledning av veisøker? Og hva skjer etter veiledning? hvordan kan man merke effekten?

Måten jeg har tenkt meg å hente denne informasjonen er gjennom dybdeintervju av Styrer, Barnehagelærere/Ped.ledere og assistenter/fagarbeidere

Funnene som blir gjort blir delt med barnehagen og kan brukes til refleksjon og videreutvikling av veiledningspraksiser i barnehagene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dmmh

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått spørsmål om å delta fordi barnehagen som du jobber med veiledning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å være med i dette prosjektet innebærer å være med på et dybdeintervju om veiledning

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2020. Etter endt prosjekt slettes all materiale.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 DMMH 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:

- DMMH ved Sissel Mørreaunet, Telefon 95979505 Email: Smo@dmmh.no Vårt personvernombud: *Rasmus Kolset Rian*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen masterstudent
Roman Tarasevitch

Prosjektansvarlig
Sissel Mørreaunet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Veiledning i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *15.mai*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

NSD Personvern

26.11.2019 08:05

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 923607 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.11.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju

Informere om prosjekt og intervju:

-Min hensikt med studien.

-Opptak

Jeg gjør et opptak som jeg skal transkribere til tekst

-Samtykke

Skjema

Etablere erfaring: Hvem snakker jeg med?

-Kan du fortelle litt om barnehagen?

-Hvor lenge har du jobbet i barnehage og hvor lenge har du hatt stillingen som styrer/Ped.leder?

-Hva betyr veiledning for deg?

-Hvilken erfaringer har du med veiledning?

-Hva er bakgrunnen for din erfaring?

-Er det en spesiell grunn til at du begynte med veiledning

Kommer det noen eksterne veiledere inn?

-Har du noe utdanning innen veiledning?

Hva er din intensjon med veiledning?

-Hva er din rolle som styrer/Ped.leder i veiledning?

-Bruker du din fagkunnskap/erfaring i veiledning? På hvilken måte?/hvorfor ikke?

-Skiller du på rådgivnings biten og veiledning biten?

-Forbereder du deg? Hvordan/hvorfor ikke?

-Hva er din tanke bak det å jobbe med veiledning i denne barnehagen?

Hva skjer i veiledning?

-Kan du fortelle om hvordan dere jobber med veiledning på denne barnehagen?

-Spesielle grunner for at dere startet opp med veiledning?

-Hvordan tenker du at veiledninger kan være med å utvikle praksisen?

-Er det noe spesiell kunnskap du får gjennom å ha veiledninger med personalet?

-Kan du beskrive hva som skjer i en veiledningssituasjon?

-Hvordan får du fram refleksjon i den du veileder?

-Hva snakker dere om?

-Hvor foregår den?

-Når foregår den?

- Hva legger du vekt på i veiledningen?

-Hvilke tema blir tatt opp i veiledning? Hvilke blir ikke tatt opp der? Hvor blir disse tatt opp i så fall?

-Hva er forskjellen på en veiledning og en samtale?

-Bruker dere noen metoder eller redskaper i veiledning? Er det noen metoder du kunne ha tenkt deg å bruke?

-Kan du gi et eksempel på en veiledning der du så eller tenkte at nå skjer det noe her?

-Er det enkelte tema som engasjerer mere enn andre?

-Husker du noen veiledningssituasjoner som har bidratt til at du/dere har endret praksis?

-Hvem setter agenda?

-Har deres praksis endret seg i løpet av tiden du har jobbet her?

-Har du opplevd noen utfordringer med det å jobbe med veiledning?

-Bruker dere noen andre metoder enn veiledning for å utvikle og endre deres praksis? i så fall hvilke andre metoder?

Hvordan påvirker veiledning praksis?

-Hvordan opplever personalet det å jobbe med veiledning?

-Etterspør personalet veiledning?

-Merker du at det blir endring av praksis ved å bruke veiledning?

- Tenker du det er mulig å se at det er veiledning som har hatt denne effekten?
- Hvordan bruker du den kunnskapen du får gjennom veiledning i din ledelsespraksis? Hva får dere som ledere ut av det? Og hvordan gange det å bruke veiledning barnehagen i å bli en lærende barnehage?
- Kan du gi noen eksempler veiledninger som har vært med på å endre praksis?
- Har din egen praksis endret seg?
- Hvordan bidrar veiledning til endring av praksis?
- Ser du noen utfordringer med det å være leder å det å lede veiledninger?
- Andre styrker/svakheter ved å bruke veiledning?

