

# **MASTERSTUDIUM I BARNEHAGEKUNNSKAP**

Ledelse og organisasjonsbygging i barnehagen

**Juni 2022**

**Hvordan forstår pedagogiske ledere sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?**

En kvalitativ studie.

Laila Stensby



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for Barnehagelærerutdanning**

«Når jeg har sagt, hva jeg tenker,  
så kan jeg tenke over,  
hva jeg har sagt» (Bateson,1904-1980).

## Sammendrag

Kunnskapsdepartementet definerer barnehagen som en lærende organisasjon. I gjeldene lovverk og styringsdokument, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), står det at alle ansatte skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger og oppdatere seg. Videre står det at de pedagogiske lederne skal veilede sine medarbeidere og sørge for at gjeldene mål og oppgaver gjennomføres i praksis.

Tidligere forskning viser at veiledning i barnehagen kan bidra til kunnskapsutvikling. Det vises også til at barnehagen har utfordringer med veiledning. Det pekes på at veiledning må settes i system og at de som skal veilede har formelle veiledningskunnskaper. Videre stilles det spørsmål til den organisatoriske kapasiteten til barnehagen. Planlagt formell veiledning må konkurrere med annen møtevirksomhet. Det kommer også frem at det er behov for mer kunnskap om veiledning barnehage.

Studiens formål var å undersøke de pedagogiske lederes forståelse av sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i barnehagen. Det søkes etter en større forståelse av den interne veiledningen knyttet til det daglige pedagogiske arbeidet. Videre søkes det etter mer innsikt i hvordan de ansatte jobber med å sette veiledning i et system. Det er gjort fire gruppeintervjuer fra ulike barnehager med til sammen seksten pedagogiske ledere.

Studien fant at de pedagogiske lederes forståelse var at veiledning virker inn på samspill, lederrolle og læringskulturen i barnehagen. Medarbeiderne så ut til å bli mer tilgjengelige, involverte og sensitive i samspillet med barna etter veiledning. De pedagogiske lederne mente at veiledning bidro til at de så mer betydningene av å lytte bedre til sine medarbeidere, samtidig som de fremsto som tydeligere ledere. Det kan se ut til at sentrale prinsipper fra veiledningen og avtaleforholdene mellom veileder og veisøker har styrket relasjonen mellom pedagogisk leder og medarbeidere. Videre kommer det frem at de strukturelle forholdene i barnehagen skapte utfordringer for veiledning i barnehagen, med faktorer som: tid og mulighet for veiledning, ansvarsavklaring og kunnskap om pedagogisk veiledning. Lav barnehagefaglig og generell arbeidskompetanse hos medarbeiderne var også en utfordring.

## **Summary.**

The knowledge department defines the Early Childhood Education and Care (ECEC ) as a learning organization. Current legislation and management document, “ Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (Kunnskapsdepartementet , 2017), states that all employees shall reflect upon professional and ethical issues and keep themselves up to date. Furthermore, it states that the educational leaders shall give guidance to the workers and make sure that current goals and tasks are actually done.

Previously research shows that guidance in ECEC leads leads to knowledge development. It also shows that the ECEC have challenges when it comes to guidance. It is pointed out that the guidance must be put into a system, and further that those who are going too to the guiding must have formal education in it. Questions are raised to the organizational capacity in the ECEC. Planned formal guiding must compete with other meetings. The need for more knowledge on guiding also occurs.

Purpose of the study was to survey on the educational leaders understanding between guiding of colleague and the of development of processquality in the ECEC. It is searched for a higher understanding of the internal guidance tied to the daily educational work. Further one seeks more insight in how the employees work to set the guidance into a system. Four groupinterviews from different ECEC´s have been done with sixteen educational leaders.

The study shows that the educational leaders understanding was that guidance will impact the interaction, leader role and the culture of learning in the ECEC. The employees seemed to be more available, involved and sensitive in the interaction with the children after guidance. The educational leaders thought that guiding lead them to see the meaning of listening to their co-workers better and that they also appeared as clearer leaders. It seems that central principles from the guidance and the terms of the agreement between the he one who guides, and the colleague strengthens the relation between the educational leaders and the colleague. Further it shows that the structural relations in the gave challenges for guidance in the ECEC with factions like: Time and opportunities for guiding, clarification of liability, and knowledge on educational guiding. Low professional and general work competence among the employees was also a challenge.

## Takk <3

Til alle informantene for engasjement og deling. Hver og en av dere har gjort inntrykk på meg, også på gruppenivå. Håper det kommer til uttrykk. Takk til styrerne som viste interesse for undersøkelsen og lot oss møtes.

Takk til staben på Oslomet. For inspirerende og innholdsrike forelesninger. Til medstudenter for berikende refleksjoner underveis og støttende samtaler. Magritt Lundestad for veiledning med oppgaven, gode innspill og for å ha delt av dine kunnskaper. Du og dere har bidratt til at studieforløpet har blitt en fin og meningsfull reise.

Hilde Hanssen og Line Bjerke for deres motiverende tilbakemeldinger og faglige blikk.

Og til alle som har heiet på meg i arbeidet med oppgaven, og i dette fireårige lange deltids masterforløpet, da særlig Hanne, Linn, Trine, Eirik, Mamma og Nadia.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>8</b>
1.1 Mine begrunnelser for valg av tema.....	8
1.2 Oppgavens oppbygning.....	9
1.2 Endringer i norske barnehager.....	9
1.2.1 Kompetanse for fremtidens barnehage .....	10
1.3 Forskningsoversikt på veiledning i norske barnehager.....	11
1.3.1 Oversiktstabell tidligere forskning.....	12
1.3.2 Resultater om veiledning og utvikling av pedagogisk praksis.....	13
1.3.3 Resultater om veiledning og læringsmiljø .....	14
1.3.4 Resultater om utfordringer med veiledning i barnehagen.....	15
1.4 Forskningsspørsmål.....	16
<b>2. Teori.....</b>	<b>17</b>
2.1 Sosiokulturelt perspektiv.....	18
2.2 Ansattes ansvar og roller i norske barnehager. ....	18
2.2.1 Pedagogisk ledelse .....	20

2.3	<i>Pedagogisk veiledning</i> .....	20
2.3.1	Definisjoner av begrepet veiledning .....	21
2.3.2	Veiledning i den norske barnehagen .....	22
2.3.3	Prinsipper i pedagogisk veiledning .....	23
2.3.4	Tre perspektiver på veiledning .....	24
2.3.5	Mestringsorientert veiledning .....	25
2.3.5	Forholdet mellom rådgiving og veiledning .....	25
2.3.6	Etiske prinsipper i veiledning .....	26
2.4	<i>Kvalitetsbegrepet i norske barnehager</i> .....	27
2.4.2	Prosesskvalitet .....	29
2.4.3	Samspillskvalitet .....	29
2.4.4	Strukturkvalitet .....	30
2.5.5	Innholdskvalitet .....	30
2.6	<i>Læring</i> .....	31
2.6.1	Sosial læring .....	31
2.6.2	Jobbmotivasjon .....	32
2.6.3	Prinsipper for læring i organisasjoner .....	32
2.6.4	Læringskultur .....	33
<b>3</b>	<b>Undersøkelsen. Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>34</b>
3.1	<i>Vitenskapsteoretisk ramme</i> .....	34
3.1.1	Hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv .....	35
3.2	<i>Kvalitativ metode</i> .....	36
3.2.1	Innhenting av data .....	37
3.2.2	Gruppeintervju .....	37
3.2.3	Informantene .....	38
3.2.4	Dokumentasjon .....	40
3.2.5	Utarbeidelse av intervjuguide .....	40
3.2.6	Gjennomføring av intervju .....	41
3.2.7	Transkriberingsprosessen .....	42
3.2.8	Min rolle under intervju .....	43
3.4	<i>Etikk og forskerrollen</i> .....	43
3.5	<i>Vurdering av metodevalg</i> .....	45
3.5.1	Pålitelighet .....	45
3.5.2	Troverdighet .....	45
3.5.3	Overførbarhet .....	46
3.5.4	Bekreftbarhet .....	46
<b>4</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>46</b>
4.1	Analysemodell .....	47
4.2	<i>Analysens resultater</i> .....	48
4.2.1	<i>Veiledningens innvirkning på medarbeideres samspill</i> .....	49
4.2.3	Veiledning og medarbeideres involvering .....	49
4.2.4	Veiledning og medarbeideres sensitivitet .....	51
4.2.5	Ønsker veiledning med utgangspunkt i det de mestrer .....	53
4.2.6	Ønsker mer veiledning knyttet til pedagogisk dokumentasjon .....	54
4.2.7	Lav kompetanse i generelle arbeidsforhold hos ansatte .....	55
4.2.8	<i>Veiledningens innvirkning på den pedagogiske lederrollen</i> .....	55
4.2.9	Veiledning gir tilgang på medarbeideres kompetanse .....	55
4.2.10	Veiledning og anerkjennelse .....	56
4.2.11	Ber om tilbakemeldinger på sin ledelse .....	56
4.2.12	Tryggere og mer fleksible ledere .....	56
4.2.13	<i>Veiledningens innvirkning på kollektiv læring i organisasjonen</i> .....	57
4.2.14	Veiledning og endringer .....	57
4.2.16	Veiledningens innvirkning på læringsklima .....	58

4.2.17	Veiledning og innvirkning på kollektiv kommunikasjon .....	58
4.2.18	Veiledning og innvirkning på jobbforpliktelse .....	59
4.2.19	Veiledning og innstilling til å delta .....	59
4.2.20	Veiledning og samarbeid .....	60
4.2.21	Veiledning og utvikling for de med lengre arbeidserfaring .....	60
4.2.22	<i>System for veiledning</i> .....	61
4.2.23	Interne strukturer for veiledning .....	61
4.2.24	Eksterne strukturer for veiledning .....	62
4.2.25	<i>Utfordringer knyttet til veiledning på base -eller avdeling</i> .....	63
4.2.26	Tid og mulighet .....	63
4.2.27	Uklare ansvarsområder .....	64
4.2.28	Ønsker mer kunnskap om veiledning .....	66
4.2.29	Krevende å ha flere arbeidsroller samtidig .....	66
<b>5</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>67</b>
5.1	<i>Veiledningens innvirkning på medarbeiderens samspill med barn</i> .....	67
5.1.1	Veiledningens innvirkning på medarbeideres involvering .....	67
5.1.2	Veiledningens innvirkning på medarbeidernes sensitivitet .....	68
5.1.3	Veiledning og medarbeidernes ferdigheter til å støtte barns lek -og samspill .....	70
5.1.4	Veiledning knyttet til styringsdokumenter .....	71
5.2	<i>Veiledningens innvirkning på lederrollen</i> .....	72
5.2.1	Veiledning og mulighet til å se betydning av medarbeiders innspill .....	72
5.2.2	Veiledning og mer tydeligere pedagogiske ledere .....	73
5.3	<i>Forhold mellom rådgivning og veiledning</i> .....	74
5.3.1	Veiledning og korte spontane samtaler .....	74
5.3.2	Forhold mellom rådgivning og kollegaveiledning .....	75
5.3.3	Forhold mellom rådgivning og mestringsorientert veiledning .....	75
5.3.4	Lave arbeidskunnskaper hos medarbeidere .....	77
5.3.4	Kort erfaring hos pedagogiske ledere .....	78
5.3.5	Forholdet mellom strukturert planlagt veiledning og læring .....	78
5.3	<i>De pedagogiske ledernes strukturer for å drive veiledningsprosesser</i> .....	81
5.3.1	Lite strukturer for veiledning .....	81
5.3.2	Utfordringer med å utarbeide strukturer for veiledning .....	81
5.3.3	De pedagogiske ledernes fire plantimer .....	82
5.3.4	Veiledning til medarbeiderne blir nedprioritert .....	83
5.3.5	Krevende veiledningsforhold .....	85
5.3.6	Uklare ansvarsområder .....	86
5.3.7	De pedagogiske ledernes formelle veilederkunnskaper .....	86
5.4	<i>Sammenheng mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet</i> .....	88
5.4.1	Veiledningens innvirkning på medarbeidernes samspillskvalitet .....	88
5.4.2	Veiledningens innvirkning på lederrollen .....	89
5.4.3	Veiledningens innvirkning på læringskultur .....	90
5.5	<i>Avrunding og evaluering</i> .....	91
5.5.1	Sammenfatning .....	91
5.5.2	Evaluering og tanker om veien videre .....	94
<b>6</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>95</b>
<b>6</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>99</b>
6.1	Informasjonsskriv .....	99
6.2	Intervjuguide .....	103
6.3	Svar på søknad fra NSD .....	104

# 1 Innledning

## 1.1 Mine begrunnelser for valg av tema

Oppgaven handler om hvordan pedagogiske ledere forstår sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Som tidligere assistent og som pedagogisk leder, på avdeling i barnehage, har veiledning gitt meg mening, mestring og motivasjon i arbeidet mitt. Det har virket klargjørende, gitt retning og styrket meg i valgene jeg tar. Jeg mener at veiledning kan bidra til at ansatte blir tryggere og bedre i arbeidet sitt.

Mine første veiledningsopplevelser fikk jeg for snart 15 år siden i forbindelse med en styrer som hadde behov for veisøkere knyttet til sin videreutdanning. Her fikk jeg som medarbeider og i rollen som veisøker tid til å reflektere over praksisutfordringer. Ved å ta ulike perspektiver og analysere situasjoner sammen med teoretisk kunnskap, fikk jeg en større forståelse og mer innsikt i de ulike sakene. Veiledningen førte til at jeg justerte min praksis. Erfaringene herfra ga meg overføringsverdi i møte med andre lignende praksisutfordringer. Veiledningen virket også stressdempende fordi jeg opplevde mer kontroll i arbeidet.

I rammeplan for barnehagen står det at *«Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller»* (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.15). Når du jobber på avdeling i barnehage er det begrenset tid og mulighet til å reflektere med kollegaer. Du kan stå med mange etiske vurderinger som må tas raskt, mens du er i lek og- samspill. I den formelle planlagte veiledningen utenfor avdelingen, fikk jeg tid, mulighet og støtte til å vurdere mine valg på en mer bevisst måte. Her fikk jeg tid og mulighet til å reflektere over hva jeg egentlig tenkte i pedagogiske handlinger. Jeg forstår veiledning som en måte å bli mer bevisst på. Denne bevisstheten forstås som nøkkelen til endring og utvikling.

Mine tidligere veiledningserfaringer har inspirert meg til å ville undersøke hva andre pedagogiske ledere tenker om sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Erfaringene har gjort meg nysgjerrig på hvordan de selv opplever at veilederrollen virker inn på den pedagogiske lederrollen. Videre om hvordan pedagogiske ledere opplever muligheten til å veilede medarbeidere i barnehagen.



## 1.2 Oppgavens oppbygning

For orientering, en kort presentasjon av oppgavens gang og innhold:

**Kapittel 1:** I innledningskapittelet begrunnes valg av tema, og det vil være en kort presentasjon av hva tidligere relevant forskning finner om veiledning i barnehagen. Deretter oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

**Kapittel 2:** Presentasjon av undersøkelsens vitenskapelige forankring, samt teoretiske perspektiver jeg ser som relevant knyttet til problemstilling og forskningsspørsmålene og med min forståelse av dem. Temaene som presenteres er ansattes ansvar og roller, pedagogisk veiledning, kvalitet i barnehage, læring i et individ perspektiv og i et organisatorisk perspektiv, og læringskultur.

**Kapittel 3:** Undersøkelsens vitenskapelig ramme og metode.

**Kapittel 4:** Presentasjon av analysearbeidet og analysens resultat.

**Kapittel 5:** Drøfting hvor sentrale funn diskuteres med tidligere forskning.

## 1.2 Endringer i norske barnehager

Historisk sett har det skjedd store endringer i den norske barnehagen i de siste tretti årene. Barnegruppa er blitt yngre og aldersspennet større (SSB, 2022). Flere foreldre benytter seg av barnehagen. Andelen barn fra 1-5 år som går i barnehagen er blitt mer enn fordoblet de siste tretti årene. Barnehagen har gått fra å være små uformelle grupper til større profesjonelle enheter (Larsen og Slåtten, 2016, s. 10-11). Den politiske interessen for barnehagen er blitt større og det stilles mer spørsmål om hva som er en god barnehage. De ansattes faglige vurderinger vektlegges mer og som følge av at mange i barnehagen er ufaglærte, blir kompetanseutvikling vesentlig for kvalitetsarbeidet.

I store norske leksikon kan vi lese: «I 2006 ble barnehager overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Ansvaret for barnehagene ble flyttet ut av familiepolitikken og inn under utdanningspolitikken. Over tid har barnehager i økende grad blitt integrert i utdanningssystemet, og anses i dag som et fundament for skolen» (2022, 05.05, SNL). Barnehagene ble fra nå av satt tydeligere i sammenheng med resten av utdanningsløpet.

I 2017 kom Kunnskapsdepartementet ut med en ny revidert rammeplan for barnehagene. I barnehagens rammeplan blir organisasjonen nå definert som lærende. Ansvar og roller ble tydeligere:

Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Så hvordan kan vi legge til rette for at hele personalet reflekterer rundt faglige og etiske problemstillinger, at alle oppdaterer seg og er tydelige rollemodeller? Her tenker jeg veiledning kan ha en betydningsfull rolle i forbindelse med ansattes faglige oppdateringer, deres vurdering av praksis, fag og etikk. Videre står det:

Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Som vi kan lese utfra lovteksten, stilles det krav om at pedagogiske ledere *skal* veilede medarbeidere og sørge for at barnehageloven og rammeplanens intensjoner gjennomføres i praksis. Kunnskapsdepartementet gir her de pedagogiske lederne ansvaret for at medarbeidernes pedagogiske praksis er forankret i barnehageloven og rammeplanen. Hovedandelen av medarbeidere i barnehagen uten barnehagelærerutdanning er fagarbeidere eller assistenter. I dag er fire av ti ansatte av barnehagens grunnbemanning barnehagelærere (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### **1.2.1 Kompetanse for fremtidens barnehage**

I 2014 utviklet Utdanningsdirektoratet en strategi for å fremme kvaliteten i barnehagene kalt «*Kompetanse for fremtidens barnehage*». Strategien ble planlagt frem til 2020. I 2017 kom de ut med en ny revidert strategi for perioden 2018-2022, «*Kompetanse for framtidens barnehage Strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*» Et overordnet mål er å «*Sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Et av delmålene er at ansatte i barnehagen tar videreutdannelse. Videre kan vi lese: «*Barnehager som har ansatte som deltar på kompetansehevingsstudier, må sørge for at ny kunnskap tas i bruk og deles i barnehagens kollektive kompetanseutvikling.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Et annet delmål er at barnehagene utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre skriver de at «*Satsingsområdet skal støtte opp under rammeplanens krav om at barnehagen skal være*

en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Arbeid innenfor satsingsområdet bør handle om barnehagens pedagogiske praksis og ledelse av utviklings- og endringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Her fremheves veiledning som et mulig tema for å gjennomføre kompetansehevingen.

Kunnskapsdepartementet løfter frem de ansattes faglige refleksjoner og kompetanse som sentralt for kvaliteten på barnehagen. Jeg ønsker med denne studien å se nærmere på hvordan veiledning kan bidra til å øke ansattes kompetanse og bidra til at barnehagen blir lærende. Ødegård, Nordal og Røys (2017, s. 37) viser til organisasjonsforskeren Senge (2006) som beskriver at en lærende organisasjon er en organisasjon som har dynamiske systemer som er i konstant utvikling og tilpassing. Idealet er at organisasjonen kontinuerlig lærer og har kapasitet til å transformere seg. Her tenker jeg at veiledning kan spille en sentral rolle.

### 1.3 Forskningsoversikt på veiledning i norske barnehager

Her vil jeg presentere hva nyere studier finner om veiledning av medarbeidere i barnehage. Først vil jeg vise en tabelloversikt. Deretter vil jeg presentere den enkelte studie nærmere.

Det er gjort litteratursøk på Oslo Met sitt universitetsbibliotek med søkeprogrammet Oria. Her ble det søkt i databasen til det norske fagbibliotek. Det ble forsøkt ulike søk hvor jeg fant studier om veiledning knyttet til pedagogiske ledere på ulike vis, men det var vanskelig å finne noe som var om pedagogiske ledere knyttet til veiledning av medarbeidere. Når jeg forsøkte begrense søket til «veiledning av pedagogiske ledere» ble det ingen treff. Deretter ble det søkt *veiledning og kollegaer og barnehage*. Her fant jeg veiledning knyttet til skole, barnevern og studenter, og til slutt fant jeg artikkelen av Fimreite og Fossøy som jeg så relevant.

	Veiledning og barnehage	Veiledning og barnehage og pedagogiske ledere	Veiledning og kollegaer og barnehage
Treff norske søkeord, fra 2016.2022	233 treff	49 treff	14 treff 1 relevant, av Fimreite og Fossøy.

Fra Kunnskapsdepartementet (2018), forskningsinstituttet SINTEF (2021) fant jeg to oversiktsrapporter. I disse presenteres resultater fra ulike typer forskning. Her fant jeg flere relevante artikler og avhandlinger. Det er også funnet tidligere forskning i litteraturlister fra pensumlister gjennom studieprogrammet i dette masterforløpet.

### 1.3.1 Oversiktstabell tidligere forskning

Her er en oversikt over studier jeg har valgt ut som jeg ser er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. De eldste studiene presenteres først og til slutt de nyeste.

Hvem	Metode	Funn
Fimreite og Fossøy (2018)	Aksjonsforskning i to barnehager.	-Kollegaveiledning bidrar til kompetanseutvikling.  -Veiledere med formell veilederutdanning knytter mer fag til veiledning, kompetanseutviklingen blir mer teoretisk forankret.
Naper et al. (2018)	Intervjuer Casestudie Spørreskjema	-Den interne kollektive veiledningen bygger tillitt, felles forståelse og et felles språk.  -Medarbeidere får øvelse i å være kritisk til egen praksis og økt mulighet for å knytte fag til praksis.  -Pedagogiske ledere får øvelse i prosessledelse og veiledning.
Mørreaunet (2019)	To dybdeintervjuer	-Gruppeveiledninger bidrar til å skape en læringskultur
Hannevig, Lundestad og Skogen (2020)	Aksjonsbasert dialogcafé Refleksjonsnotat fra studenter.	-Ansatte opplever selv at veiledning bidrar til kompetanseutvikling.  - Ansatte mener veiledning må settes i system  -Stiller spørsmål ved om korte spontane samtaler kan kalles veiledning.
Fimreite (2022)	Fokusgruppe Aksjonsforskning Casestudie	-Ansatte ser mer betydningen av å reflektere over egen praksis og dokumenter.  -Veilederrollen gir øvelse i balanseanger.  -Veiledning bidrar til profesjonell læringsfellesskap.  -Veiledning bør være satt i system over tid.
Sivertsen et al (2022) (Basert på studie av Ljunggren, under publisering)	Evalueringsdesign Tekstanalyse	-Stiller spørsmål ved barnehagens kapasitet til å drive kompetanseheving som krever møtetid.

Studiene resultater presenteres etter temaene: Veiledning og innvirkning på pedagogisk praksis, veiledning og innvirkning på læringsmiljø, og utfordringer med veiledning i barnehage.

### **1.3.2 Resultater om veiledning og utvikling av pedagogisk praksis**

Fimreite og Fossøy (2018) har gjort aksjonsforskning i to barnehager. Med studiens problemstilling: *Korleis kan kollegaveiledning som systematisk arbeidsform medverke til å utvikle lærande barnehagar?* har de søkt etter hvordan kollegaveiledning kan virke inn på utvikling av lærende barnehager. De finner at kollegaveiledning bidrar til kunnskapsutvikling og at det virker inn på barnehagelærerens profesjonalitet i møte med barna. Videre finner Fimreite og Fossøy (2018, s. 64) at de med formell kunnskap om veiledning bruker mer faglige refleksjoner i veiledningen, noe som førte til at praksisutviklingen ble mer kunnskapsbasert og teoretisk forankret.

Hannevig, Lundestad og Skogen (2020) har gjort tre kvalitative studier med det overordnede forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner pedagogisk ledelse i barnehagen, sett fra medarbeidernes, pedagogiske ledes og barnehagelærerstudenters perspektiv?* De har søkt etter hva som kjennetegner pedagogisk ledelse i barnehagen hvor en av studiene handler om veiledning i den pedagogiske lederrollen. De finner at ansatte i barnehagen mener at veiledning bidrar til videreutvikling og endringer i den pedagogiske praksisen (Hannevig, Lundestad og Skogen 2020, s. 213-214). De ansatte mener veiledning er et viktig redskap for å utvikle kvalitet i det pedagogiske arbeidet.

Fimreite disputerte februar 2022 med Doktoravhandlingen *"Kollegarettleing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen"*. Avhandlingen består av tre artikler med den overordnede hovedproblemstillingen: *Korleis kan kollegarettleing bidra til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?*

Artikkelen handler om kollegaveiledning i forbindelse med utvikling av en lærende barnehage (Fimreite, 2020, s.91). Studien viser at kollegaveiledning i gruppe gjør at de som deltar i større grad stiller kritiske spørsmål til egen praksis. Ansatte tar i høyere grad opp situasjoner og gjør de tilgjengelige for felles granskning. Deltagerne opplevde at faget ble mer synlig. Barnehagelærerne så mer betydningen av eget faglig fellesskap. Veiledningen førte til at ansatte så mer verdien av å løfte frem dokumenter for felles tolkning.

Artikkel to ser på veilederrollen i gruppeveiledning mellom kollegaer i barnehagen (Fimreite, 2020, s.93). Her synliggjøres særtrekk ved veilederrollen som handler å finne balanse ganger. Veileder må finne en balanse mellom å ta og ikke ta rom, ha struktur og improvisere, støtte og utfordre, være i situasjonen og være i tanken. Slik jeg forstår det er slike balanse ganger også et særtrekk ved den pedagogiske lederrollen som krever øvelse. Her tenker jeg at veiledning bidrar til å øve opp evnen til å finne slike balanse ganger i praksis. Videre viser resultatene at kollegaveiledning bidrar til et profesjonelt læringsfellesskap, det gjelder særlig om veileder tilpasser og videreutvikler strukturen ved å tilføre nye elementer, og om veiledningen er satt i system over tid.

Avhandlingens tredje artikkel belyser veiledning knyttet til profesjonell utvikling i barnehagen. Resultatene viser at kollegaveiledning i gruppe spiller en sentral rolle i læringsaktiviteter for barnehagelærerne, hvor sentrale diskurser og kunnskapsbevegelser kommer til uttrykk (Fimreite, 2020, s.95). Jeg forstår det som at veiledning kan bidra til å synliggjøre ubevisste verdier knyttet til praksis.

### **1.3.3 Resultater om veiledning og læringsmiljø**

Naper et al. (2018, s. 47) har på oppdrag av Utdanningsdirektoratet gjort en følgeevaluering av strategien «*Kompetanse for fremtidens barnehage*». Her har de undersøkt barnehagebasert kompetanseutvikling og hvordan kompetansehevingstiltaket organiseres i barnehagene, og ledelsens rolle knyttet til arbeidet med kompetansehevingen i barnehagen. De finner at barnehagene har store variasjoner i organiseringen av barnehagebasert kompetanseutvikling, både utenfor og i barnehagen Naper et al. (2018, s. 8). Det viser seg at særlig den interne veiledningen gjennomført av barnehagens egne ansatte har en sentral rolle i den kollektive læringen. De finner at pedagogiske ledere utvikler evner i prosessledelse og veiledning mens medarbeiderne får øvelse i å reflektere over egen praksis og økt kjennskap til rammeplanen. Jeg forstår det som at veiledningen gjør at medarbeidere får økt mulighet til å utvikle en mer reflekterende holdning til sin praksis. Videre finner de at den interne kollektive veiledningen bygger tillitt, felles forståelse og et felles språk (Naper et al. 2018, s. 47). Når de pedagogiske lederne veileder sine medarbeidere, får de en sentral rolle i kollegafellesskapet. Her kan de bidra med sine faglige kunnskaper til å støtte medarbeidere til å utvikle refleksjon over praksis og over kunnskap om rammeplan. Jeg forstår det som at veiledning bidrar til å gi faget en styrket posisjon. Det tolkes til at veiledning bidrar med å styrke det faglige læringsmiljøet.

Mørreaunet (2019) har gjort to dybdeintervjuer av to erfarne styrere som begge jobber bevisst med veiledning og strukturering av den. Studiens problemstilling er: «*Hva kjennetegner ledelses -og veiledingspraksiser hos styrere som er spesielt interessert i og arbeider systematisk med veiledning i egen barnehage?*». De to syrene har ulik størrelse på barnehagene de leder og bruker ulike strategier. En delegerer deler av den formelle veiledningen, mens den andre står for den formelle veiledningen selv. Mørreaunet (2019, s181) identifiserer at gruppeveiledninger kan bidra til å skape en kulturer som har preg av undring, læring, endring og utvikling. Jeg forstår det som at veiledning bidrar til å skape læringskultur og dermed styrke barnehagen som lærende organisasjon. Her var det styrerne eller fagledere som sto for den formelle veiledningen av de ansatte. Dybdeintervjuene ble også gjort i 2013 før den nye Rammeplanen kom ut. I den nye rammeplanen hvor blir de pedagogiske lederens veilederansvar blir tydeliggjort (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) I min studie ønsker jeg dermed se nærmere på de pedagogiske lederens forståelse av veiledning av medarbeidere i det pedagogiske arbeidet.

#### **1.3.4 Resultater om utfordringer med veiledning i barnehagen**

Sivertsen et al (2022) har via SINTEF på oppdrag av utdanningsdirektoratet kommet med en nyere evaluering av kompetansetiltaket med, «*Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage*». Her stilles det spørsmål ved den organisatoriske kapasiteten med tanke på å gjennomføre kompetanseutvikling i barnehagen. Sivertsen et al (2022, s 27) mener at veiledning er en arbeidsform som krever at de ansatte får tid til å jobbe sammen. Her pekes det på at møtetiden er begrenset og møtetid for kompetanseutvikling må konkurrere med annen møtevirksomhet som å koordinere arbeidsoppgaver. Videre legger de til at barnehagen er en organisasjon som også er en opplæringsarena for vikarer, lærlinger, brukere utplassert fra NAV og studenter. De stiller spørsmål ved barnehagens kapasitet til å gjennomføre kravene om kompetanseutvikling og opplæring.

Hannevig, Lundestad og Skogen (2020, s. 213-214) som tidligere er presentert, mener at veilederrollen krever formelle kunnskaper gjennom bachelorutdanningen og videreutdanning i veiledning, på samme måte som den pedagogiske lederrollen krever kunnskaper om ledelse. De erfarne pedagogiske lederne i undersøkelsen til Hannevig, Lundestad og Skogen (2020, s. 209) mener at skal veiledning bli gjennomført, så må det settes i et system. Uten et system kan veiledning bli mer kortvarige veiledningssamtaler som skjer spontant i løpet av dagen. Hannevig, Lundestad og Skogen (2020, s. 210) stiller spørsmål ved om slike samtaler kan

kalles veiledning. De mener slike samtaler samsvarer mer med det Handal og Lauvås (2014, s. 73) beskriver som kollegabistand hvor det gis råd, en ukomplisert veiledning som baseres på hverdagslig erfaring.

Oppsummert viser tidligere forskning at veiledning av medarbeidere i barnehagen bidrar til kunnskapsutvikling. Veiledning gjør at ansatte får øvelse i å utvikle en reflekterende holdning til praksis. Veiledning bidrar til å bygge læringskultur. Formell utdanning i veiledning fremheves som betydningsfull. Barnehageansatte mener selv at veiledning er viktig for barnehagekvalitet og foretrekker denne arbeidsformen. Videre pekes det på at veiledning krever møtevirksomhet og det stilles spørsmål ved den organisatoriske kapasiteten. Flere fremhever betydningen av at veiledning må settes i system.

Det fremstår som at det er behov for en større forståelse av den interne veiledningen knyttet til det daglige pedagogiske arbeidet. Det er behov mer innsikt i hva veiledning gjør med den pedagogiske praksisen og hvordan de ansatte jobber med å sette veiledning i et system. Med denne studien ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan de pedagogiske ledere forstår veiledningens rolle for utvikling av prosesskvalitet i barnehagen. Videre ønsker jeg få en større forståelse for hvordan de ansatte jobber med å sette veiledning i et system.

#### **1.4 Forskningsspørsmål**

På bakgrunn av føringer i lovverket, Rammepplanens krav om å styrke den faglige pedagogiske praksisen i barnehagen, og på bakgrunn av nyere forskning om veiledning i barnehagen, ønsker jeg med denne studien å se nærmere på veiledningens betydning for kvalitetsutvikling i barnehagen. Undersøkelsen avgrenses til å vektlegge de pedagogiske lederes interne formelle og planlagte veiledning med assistenter- og fagarbeidere på avdeling eller base. Videre vektlegges prosesskvalitet på områdene: samspill, lederrolle og læringskultur.

Oppgavens problemstilling er følgende:

**Hvordan forstår pedagogiske ledere sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?**

Det søkes svar på problemstillingen ved hjelp av tre forskningsspørsmål:



1. Hva slags innvirkning forstår pedagogiske ledere at veiledning har på medarbeideres utvikling av samspillsferdigheter?
2. Hva erfarer de pedagogiske lederne selv at de lærer gjennom å veilede sine medarbeidere?
3. Hvilke strukturer har pedagogiske ledere i barnehagen for å drive veiledningsprosesser?

Forskningsspørsmålene følges opp i analysen og vil beskrives videre i oppgavens metodekapittel. Forskningsspørsmålene konkretiseres videre i intervjuguiden (Vedlegg, 6.2).

## 2. Teori

Her gjennomgås teoretiske perspektiver som ligger til grunn for min forståelse av temaene veiledning, kvalitet og læring i organisasjon. Det er store temaer, så et utvalg ment for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål er valgt ut. Først beskrives det sosiokulturelle læringssynet som mitt syn på veiledning og læring plasseres i og støtter seg til. Deretter beskrives barnehageansattes roller og ansvar i den norske barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det søkes etter de pedagogiske ledernes forståelse av veiledning, da det er de som er satt til ansvar for å iverksette veiledning i barnehagen. Styrers rolle er også relevant fordi de har ansvar for at det legges til rette for at veiledningen lar seg gjennomføre. Så kommer en gjennomgang av veiledningsfeltet. Problemstilling og forskningsspørsmålene vil belyses gjennom det samskapende perspektivet og den mestringsorienterte veiledningen (Løw, 2019). Deretter går jeg over til kvalitetstenkingen med vekt på prosesskvalitet i barnehage (Gotvassli, 2020). Her vektlegges prosesskvalitet og området om samspill (Bjørnstad og Os, 2016).

Veiledning har til hensikt å legge til rette for læring og utvikling. Læringsteorier er dermed vesentlig for å belyse problemstillingen. Beskrivelser av begrepet sosial læring og motivasjonens betydning for læring tas med. Herunder er teorier og prinsipper for hvordan organisasjoner kan bli lærende (Kaufmann og Kaufmann, 2019). Videre beskrives læringskulturens betydning for læring i organisasjoner (Filstad, 2020).

Intensjonen er at leser skal få innsikt i hvordan jeg forstår temaene veiledning, kvalitet og læring i organisasjon.

## 2.1 Sosiokulturelt perspektiv

I denne studien plasseres temaene veiledning, prosesskvalitet og læring i det sosiokulturelle landskapet. Når det gjelder læring i et sosiokulturelt perspektiv viser Løw (2019, s. 47 og 141) til Vygotskij (1896-1934) og Bateson (1972). Vygotskij beskriver det sosiokulturelle perspektivet som at vi forholder oss til omverden med våre psykologiske redskaper, hvor språket vårt er det viktigste verktøyet. Vygotskij vektlegger språkets betydning i sin beskrivelse. Bateson beskriver sitt sosiokulturelle syn som at vi blir født inn i relasjonelle systemer og at konteksten vi er i blir vår psykologiske forståelsesramme. Bateson legger til at det relasjonelle systemet vi er i, avgjør hvordan vi forstår omverden. Jeg støtter meg også til Ødegård, Nordahl og Røys (2017, s. 41) sin beskrivelse: *«læring er noe som skjer i interaksjon eller samspill mellom individer og mellom individer og redskaper, hvor individet er en aktiv konstruktør»*. De legger også til det materielle og mener vi kan erfare og tilegne oss ny kunnskap i møte med det materielle vi omgir oss med. Ødegård, Nordahl og Røys (2017) legger også til at vi er aktive konstruktører. Vi kan selv aktivt bidra til hvordan vi vil forstå vår omverden. Prosesskvalitet handler om relasjoner og samhandling (Gotvassli, 2020) og forstås også som del av det sosiokulturelle perspektivet.

## 2.2 Ansattes ansvar og roller i norske barnehager.

Barnehagens rammeplan er en forskrift med hjemmel i barnehageloven og utgjør lovverket for barnehagens oppgaver og innhold. I kapittel to beskrives ansattes ansvar og roller, her kan vi lese: *«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. 10). Hovedansvaret er hos barnehagelærerne, men det stilles krav til at alle ansatte har ansvar for at det utvikles kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Det står også at *«Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Jeg tolker forskriften til at barnehagelærerne har et særlig ansvar på tre områder: De skal ivareta barnehagens oppgaver, dele sin profesjonskunnskap til øvrige ansatte, og ivareta relasjoner mellom barn, foreldre og øvrige ansatte. Veiledning i forbindelse med læring i organisasjonen med vekt på utvikling av prosesskvalitet blir da slik jeg ser det relevant.

I nåværende rammeplan har barnehageeiers juridiske ansvar for kvaliteten i barnehagen blitt tydeliggjort. Barnehageeier har et overordnet juridisk ansvar for at gjeldene regler og lover blir fulgt. «*Barnehageeieren har dermed juridisk ansvar for kvaliteten på barnehage-tilbudet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Jeg forstår det også slik at barnehageeier har det overordnede ansvaret for kompetanseutviklingen i barnehagen. Jeg forstår det også slik at barnehageeier har ansvar for å tilrettelegge for at de pedagogiske lederne får videreutdanning i formell veiledning, nå som de har fått nye formelle arbeidsoppgaver i å veilede. Videre presiseres det at kompetente ansatte er en forutsetning for kvaliteten. Barnehageeier skal dermed vektlegge de ansattes faglige og pedagogiske vurderinger.

Om styrers rolle står det at de er gitt det daglige ansvaret, for det pedagogiske, det personalmessige og det administrative. Videre står det: «*Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i disse (...) Styrer skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Veiledning er en arbeidsmåte som kan bidra til at personalet utvikler en felles forståelse og utvikling av den. Når styrer sørger for at personalet får tatt i bruk sin kompetanse og får mulighet til å utvikle kompetansen, kan det virke inn på barnehagekvaliteten. Det presiseres videre at styrer skal lede oppgavene de er ansvarlig for: «*Styreren leder og følger opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter og sørger for at hele personalgruppen involveres*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Styrer har her en sentral rolle for den pedagogiske virksomheten og for utviklingen av den. Her kan veiledning ha en sentral plass i styrers arbeid med å utvikle en felles forståelse for oppdraget. Jeg forstår det slik at om styrer skal sørge for at de ansatte får tatt i bruk sin kompetanse kan det styrke barnehagens kvalitet.

Om de pedagogiske ledernes ansvar står det: «*Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Jeg tolker det som at det er de pedagogiske ledernes ansvar for at rammeplanens oppgaver og mål realiseres i praksis. Veiledning er en arbeidsmåte de skal bruke for å gjennomføre arbeidet. Veiledning kan bidra til læring og refleksjon over det pedagogiske arbeidet.

Jeg forstår det som at med oppfølging fra sin styrer, i arbeidet med å planlegge, dokumentere og vurdere det pedagogiske arbeidet, kan styrer og pedagogisk leder sammen bidra til å utvikle kvaliteten barnehagen.

### **2.2.1 Pedagogisk ledelse**

Undersøkelsen søker innsikt i de pedagogiske ledernes forståelse av veiledning sett i sammenheng med utvikling av prosesskvalitet. Dermed presenteres beskrivelser av hva som ligger i begrepet pedagogisk ledelse knyttet til den norske barnehagen. Dette for at leser skal få en forståelse for de pedagogiske ledernes sentrale arbeidsoppgaver.

Hannevig, Lundestad og Skogen, 2020 definerer pedagogisk ledelse i barnehage:

Pedagogisk ledelse i den pedagogiske lederrollen har til hensikt å gjennomføre og nå visse mål for det pedagogiske arbeidet i barnegruppen. Gjennom forståelse av lærings- og utviklingsprosesser, mellommenneskelige relasjoner og administrasjon av barnehagehverdagen, leder, organiserer og gjennomfører den pedagogiske lederen det pedagogiske arbeidet i tett gjensidig samspill og dialog med sine medarbeidere (Hannevig, Lundestad og Skogen, 2020 s. 37).

Jeg tolker denne beskrivelsen til at de pedagogiske ledere skal lede, organisere og gjennomføre det pedagogiske arbeidet og involvere sine medarbeidere. De skal lede og ha en grunnleggende forståelse av disse tre områdene; lærings -og utviklingsprosesser, mellommenneskelige relasjoner og for administrasjon av barnehagehverdagen.

Jeg forstår det som at veiledning er relevant i forbindelse med lærings -og utviklingsprosesser og mellommenneskelige relasjoner.

### **2.3 Pedagogisk veiledning**

Løw (2019, s. 61) mener at overordnet kan veiledningen være en samlebetegnelse for ulike måter å snakke sammen på. Han viser til de mest kjente formene som sparring, refleksjonsveiledning, coaching, mentoring og mesterlære. Ødegård, Nordahl og Røys (2017, s. 41) skriver om veiledning i organisasjoner. Her tas utgangspunkt i praksis eller handlinger hvor veileder hjelper til ved å stille spørsmål, slik at veisøker skal kunne bli klar over hvilke erfaringer, teorier, holdninger og verdier som ligger til grunn. Et eksempel jeg ser på som relevant for ansatte i barnehagen kan være at de reflekterer over hvordan de møter barns mange uttrykk. Er tilnærmingen preget av personlige erfaringer, kunnskapsbaserte teorier eller en blanding? Ved å bli klar over hva som ligger til grunn kan de ansatte ta bevisste valg over hvordan de ønsker å møte barns ulike måter å kommunisere og uttrykke seg på. Jeg

forstår det som at et en slik bevisstgjøring hos de ansatte kan bidra til å skape en bedre barnehagehverdag for barna og bedre kvaliteten i barnehagen.

Pedagogisk veiledning handler om å legge til rette for læring (Løw 2019, s. 24 og 61-64). Løw (2019) fremhever at pedagogisk veiledning avhenger av avtaleforhold og kjennetegnes av struktur og progresjon. Veiledningen består av et tre- partsforhold mellom sak, veileder og veisøker. I barnehagen kan veiledningen bestå mellom de tre forholdene 1. en sakssituasjon, som for eksempel om voksenrollen i spill med barn, 2. pedagogisk leder som veileder og 3. medarbeider som veisøker. Videre skriver Løw at veiledningssituasjonen har fokus på de tre hovedområdene: Relasjonsaspektet, prosessaspektet og produktaspektet. Disse tre områdene ser jeg som relevante i undersøkelsen knyttet til utvikling av prosesskvalitet. Sentralt her er de pedagogiske ledernes oppmerksomhet på relasjonen mellom seg som veileder og medarbeider som veisøker. De pedagogiske ledernes oppmerksomhet på veiledningsforløpet og på utviklingen av praksis.

### **2.3.1 Definisjoner av begrepet veiledning**

Hos Bjerkholt (2018) finner jeg to definisjoner på veiledning:

Veiledning er en dialogisk virksomhet som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Denne sammenhengen veves inn i, og konstituerer veiledningens form og innhold. Veiledning kan foregå som uformell eller mer formalisert virksomhet. Virksomheten er målrettet, prosessuell og rasjonell, og hensikten er å fremme utvikling og læring (Bjerkholt, 2018 s. 88).

I denne beskrivelsen legges det vekt på sammenhengen mellom dialogen og konteksten.

Målet med veiledningen er utvikling og læring. Bjerkholt (2018) har også en definisjon som er mer spisset mot veiledning i profesjoner:

Profesjonsveiledning er en type institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er det en målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike perspektiver. Refleksjon og kritisk gransking av antagelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling (Bjerkholt, 2017 s. 88).

Denne definisjonen legger i tillegg til dialog og kontekst, vekt på verdier og kunnskap. Jeg forstår den planlagte formelle veiledningen som er skjermet, utenfor avdelingen eller basen, som mer målrettet enn den uformelle. Veiledning i profesjoner er saksorientert hvor kritisk refleksjon skal bidra til utvikling. Denne studien søker svar på hvordan veiledning kan bidra

til utvikling av prosesskvalitet i barnehagen. Jeg velger med det å støtte meg til Bjerkholt (2017) sin definisjon av profesjonsveiledning.

Veiledning og betydningen blir ofte fremstilt med reisemetaforen som ligger i selve navnet og det symbolske bildet av å være på en reise. Mørreaunet (2019) forklarer at veiledning handler om «Å være på vei, på en reise der ny forståelse vokser frem» (Mørreaunet, 2019, s. 161). Denne korte beskrivelsen legger vekt på fremdrift og ny innsikt med ordene *å være på vei* og *ny forståelse*. Skagen (2020, s. 27) mener reisemetaforen kan være et bilde på hvordan vi lærer og sier oss noe om sentrale momenter i veiledning. Både veileder og veisøker er på en indre reise for å oppdage nye forståelser. Her kan både pedagogisk leder i veilederrollen og medarbeidere som veisøkere sammen skape nye forståelser for hva som kan ses på som kvalitet i den pedagogiske praksisen. Hvordan kan de ansatte bidra for at barna får gode lek- og dannelsesprosesser i sin barnehagehverdag?

### **2.3.2 Veiledning i den norske barnehagen**

Pedagogisk veiledning er slik jeg forstår det en del av kunnskap -og læringskonteksten i lærerutdanningene, i både grunnskole- og barnehagelærerutdanningen.

Synet på kunnskap og læring i lærerutdanningene hadde et paradigmeskifte fra 1970 til 1990 tallet (Bjerkholt, 2018, s. 20-23 og s. 144) Fokuset endret retning fra det kognitive, individuelle og kontekstuavhengige til et sosiokulturelt syn hvor læring blir sett på som noe som skjer i fellesskap. Bjerkholt (2018) viser til Sjö (2001) som legger til at konteksten ikke lenger ble sett på som en ramme rundt handlinger, men som en forutsetning. Konteksten ble en forutsetning for deltagere, aktiviteter og relasjoner. I samme periode ses endringer i veiledningsfeltet. Bjerkholt (2018) viser til bidrag fra Bue (1973, s. 27) som ga ut bøker om pedagogisk veiledning på 1970-tallet. Veileder som ble sett på som eksperten som overførte sine kunnskaper til veisøker, vektla nå samtalen mer. Veilederrollen ble mer oppfattet som en samtalepartner. Veisøkers, studentenes vekst ble mer sentral. Som en videreføring av Bues bidrag kom Handal og Lauvås i 1983 med boken «*På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*» hvor begrepet praksisteori ble introdusert. Veilederrollen ble på nytt nyansert fra å være en samtalepartner til en kritisk venn. Veilederrollen gikk fra å være en ekspert som ga direkte råd til en mer indirekte tilrettelegger for refleksjon. Denne mer indirekte måten krevde at veileder hadde mer formelle veilederkunnskaper. Videre fra 1980 og 1990 tallet ble førskoleutdanningene inspirert av samtalekunsten fra familierapien og Bjerkholt (2018) viser her til Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse. Herfra tok førskoleutdanningene

inn begreper som *anerkjennelse* og *anerkjennende relasjoner* og viser her til Bae (2002). Begrepene ble også implementert i veiledningsutdanningene. Inspirasjonen fra familierapien gjorde at veiledningstilnærmingene ble mer systemiske (Bjerkholt, 2019, s. 150-151).

### **2.3.3 Prinsipper i pedagogisk veiledning**

Løw (2019, s. 62-64) fremhever fire prinsipper i veiledning: *kontakt, kontrakt, kontekst og kontroll*. Kontakten mellom veisøker og veileder er en forutsetning for all veiledning (Løw, 2017, s 63). Her fremheves relasjonens betydning. Når relasjonen oppleves som trygg, kan veileder og veisøker vie mer oppmerksomhet på saken. Veisøker har ansvar for å legge til rette for og etablere en kontakt som oppleves god. I barnehagen blir det da den pedagogiske leders ansvar.

Kontrakt er en form for avtale mellom veileder og veisøker (Løw, 2019 s. 63-64). Kontrakten tydeliggjør hva veiledningen skal inneholde, - hva, hvordan og hvorfor. Kontrakten befinner seg på tre ulike nivåer; *grunnkontrakt, rammekontrakt* og *prosesskontrakt*. I grunnkontrakten klargjøres hva som er veiledningens funksjon og oppgaver på organisasjonsnivå.

Grunnkontrakten kan være nedfelt i nasjonale og lokale dokumenter. Her kan det beskrives hva veiledningen skal inneholde. Løw (2019, s. 63) fremhever at grunnkontakten bør være anerkjent i ledelsen og ansvarsforhold bør være avklart. I rammeplan for barnehagene kan vi lese at de pedagogiske lederne skal veilede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13) Jeg forstår det som vesentlig at eier og styrer også anerkjenner at de pedagogiske lederne skal veilede. Det kan de gjøre ved å sørge for at det blir tilrettelagt for.

Rammekontrakten er en avtale som lages av og mellom veileder og veisøker eller veisøkere (Løw, 2019 s. 63). Det inngås avtaler om målet med veiledningen, tidsramme og evaluering av forløpet. Her fremheves viktigheten av å avtale og avklare veiledningens intensjon, de gjensidige rettigheter og forpliktelser som særlig viktig om veileder er del av systemet. Jeg forstår det som at pedagogisk leder skal informere medarbeidere og veisøkere om mål og innhold for veiledningen. Hvor, når og hvordan det følges opp blir vesentlig.

Prosesskontrakten handler om arbeidsmåten og hvordan veileder leder veilederprosessen (Løw, 2019 s. 63). Prosesskontrakten etableres kontinuerlig ved evaluering underveis gjennom metakommunikasjon. Det er en løpende evaluering av prosessen mellom deltagerne.

Jeg forstår det som at den pedagogiske lederen kan ha en sentral rolle knyttet til prosesskontrakten i barnehagen. Ved at pedagogisk leder kontinuerlig kommuniserer informasjon til medarbeider og holder veiledningsprosessen gående. Her avklares forventninger knyttet til veiledningsprosessen. Relevant informasjon er da tid, sted, mål og innhold.

Konteksten har betydning for veiledningen og det er veileders ansvar at rammer som tid og sted, forventninger og målsettinger blir formidlet og avklart (Løw, 2019 s. 64). Veileder bør vurdere ulike faktorer som tid og sted i forkant. Det kan være faktorer som hvor det er gunstig å sitte i forhold til hverandre og lignende. Jeg forstår det som at man ikke bør sitte for nærme eller for langt unna da det kan gå ut over oppmerksomheten mot saken. Slik jeg forstår det må de pedagogiske lederne planlegge veiledningen og finne egnet tid og sted i forhold til avdelingen eller basen de leder.

Kontroll er en del av grunnkontrakten og det er avgjørende at det i slike veiledningsrelasjoner er formulert retningslinjer som sier noe om hvordan kontroll og vurderingsaspekter håndteres i forhold til veiledningen (Løw, 2019 s. 64). Jeg forstår det som at de ansattes styringsdokumenter, Rammaplan for barnehager og eller barnehagens interne planer, bør ha avklart og formulert forhold som pedagogisk leders makt som leder av avdelingen i forhold til medarbeidere.

### **2.3.4 Tre perspektiver på veiledning**

Løw (2019, 19-20) dele veiledningsfeltet inn i tre overordnede perspektiver:

1. Det handlingsorienterte perspektivet: Læring skjer gjennom deltagelse og handling.
2. Det reflekterte perspektivet: Læring skjer gjennom samtale og refleksjon.
3. Det samskapende perspektivet: Læring skjer gjennom dialog, refleksjon, mestring og fortelling.

På bakgrunn av at de pedagogiske ledere møter ansatte som har ulik grad av erfaring og kompetanse velger jeg i denne studien å se nærmere på mestringsorientert tilnærming (Løw, 2019, s. 179-181). Den mestringsorienterte veiledningen hører til i det samskapende perspektivet som passer inn i den sosiokulturelle konteksten studien støtter seg til. Den mestringsorienterte veiledningen tar utgangspunkt i veisøkers styrker og ser på den som et potensial for utvikling. Mestringstro er sentralt. De pedagogiske lederne og medarbeiderne



jobber tett på hverandre. At det tas utgangspunkt i medarbeidernes styrker, ser jeg kan være en hensiktsmessig vei å gå for veiledning i barnehagen. I neste avsnitt går jeg nærmere inn på sentrale elementer i en mestringsorientert tilnærming til veiledning.

### **2.3.5 Mestringsorientert veiledning**

Mestringsorientert veiledning har klare fellestrekk med veiledning som empowerment. «*To empower*» betyr å gi makt til, sette i stand til (Løw, 2019, s. 179-181). Løw (2019) forbinder særlig psykologiprofessoren Peavy (1998) med den mestringsorienterte veiledningen. Peavy har tatt i bruk ulike teorier og formulert et eget veiledningsgrunnsyn som han kaller for et sosiodynamisk perspektiv. Peavy (2012) beskriver sosiodynamisk med å ha en pragmatisk tilgang til å skape mening. Det er et bredt perspektiv som både kan ha en tilnærming mot det handlingsorienterte eller det personorienterte. Sosiodynamisk veiledning har en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Peavy (1998?) bruker ikke direkte mestrings teorier, men trekker særlig frem betydningen av veisøkers forventinger om å kunne mestre utfordringer. Han mener forventning om mestrings bygger på erfarte mestrings erfaringer. Om veileder ønsker å styrke veisøkers forventinger om mestrings, kan det være en idé at veileder forsøker å få tak i når veisøker mestret en praktisk utfordring. I barnehagen jobber de pedagogiske lederne tett på medarbeiderne på avdelingen eller basen de leder. De har dermed en større mulighet til å få med seg medarbeidernes mestrings av arbeidsoppgaver i hverdagen enn for eksempel styrer.

Målet med den mestringsorienterte veiledning er å synliggjøre veisøkers styrker og potensiale. Det skjer ved at veisøkers muligheter identifiseres slik at mulighetene kan støttes for utvikling. Mulighetene ligger i veisøkers styrker.

### **2.3.5 Forholdet mellom rådgiving og veiledning**

Rådgiving kjennetegnes som en situasjon hvor en fagutøver søker råd hos en kollega (Løw, 2019, s. 25-27) Det kan være en uerfaren yrkesutøver søker råd om en konkret situasjon hos en kollega med mer erfaring. Hensikten er å gi svar på faglige spørsmål som kan vise veien i en usikker arbeidssituasjon. Slike rådgivninger er gjerne uformelle og lite profesjonelt strukturerte. En bevissthet rundt makt og ansvarsforhold fremheves som særlig i forbindelse med råd. Dette fordi rådgiving ofte kan bero på hverdags erfaringer hvor det ikke er avklarte avtaleforhold.

I pedagogisk veiledning har veiledning tradisjonelt sett vært i forbindelse med *supervision* av utdannelsesforløp av for eksempel nyutdannede leger. Deltagelsen var obligatorisk og over et lengre tidsforløp. Veiledningen hadde en klar kontrollfunksjon hvor den mer faglig kvalifiserte veiledet den mindre faglig kvalifiserte. Det var snakk om en overvåkning og ikke et overblikk. Veileder og veisøker hadde en komplementær relasjon hvor veileder hadde et formelt ansvar for den andres oppgaver.

I nyere forståelsesrammer som i det sosialkonstruktive perspektivet er det blitt et skille mellom supervisjon i et hierarki og over til supervisjon som horisontal kollegaveiledning. Den horisontale kollegaveiledningen kan også benevnes som *intervisjon* -et mellomblikk. Veiledning ses på som et samarbeid mellom veileder og veisøker. Hensikten er å etablere en samskapende samtale for fagpersonlig kompetanseutvikling. Relasjonen er symmetrisk, og deltagelsen er frivillig. Deltagerne er på relativt samme kompetansenivå. Det inngås ikke noe formelt ansvar eller forhold som kontrolleres og overvåkes som i den tradisjonelle veiledningen.

I pedagogisk veiledning hjelpes veisøker *gjennom spørsmål* til å finne veien i en usikker arbeidssituasjon. Jeg forstår det som at de pedagogiske lederne hjelper medarbeidere til å finne frem i en usikker situasjon, gjennom å stille åpne spørsmål, og kanskje gi hint eller peke på retningen, om medarbeider er ny. Slik jeg forstår det kan veisøker få mulighet til å få et eierforhold til egen læring. Videre tar jeg opp etiske prinsipper som jeg ser som relevant for pedagogisk leder i veilederrollen knyttet til å verne om og å ivareta veisøker på søken etter ny innsikt.

### **2.3.6 Etiske prinsipper i veiledning**

Peavy (1980) har tatt i bruk flere kjente filosofer i sitt veiledningsgrunnsyn. Det vises Løgstrup tanker om etikk og Kirkegaard sine tanker om hjelpekunst, her gjenfortalt av Løw (2019, s. 182-185) I Løgstrup verk, *Den etiske fordring* (1956) beskrives hvordan mennesker er forbundet og avhengig av hverandre. Det vises til sitatet: «*Den enkelte har aldri med et annen menneske at gjøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd*» (Løgstrup, 1996, s. 25). Løgstrup beskriver et etisk ansvar som oppstår i møte mellom mennesker. Når et menneske utleverer informasjon om seg selv, har du som mottaker av informasjonen ansvar for hva du gjør med denne informasjonen. Videre fremheves prinsippet om å gjøre den andres verden så stor som mulig. I møte med andre, gi den andre tid og plass. Overført til barnehagen tolker jeg

det som at de pedagogiske lederne har et etisk ansvar når de veileder og mottar personfaglig informasjon fra sine medarbeidere. De har også ansvar for å tilrettelegge for at medarbeidere kan oppleve å få plass til deres forståelser.

Løw (2019, s. 184) viser også til Kierkegaards tanker om hjelpekunst: *At man, naar det i Sanhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheten i al Hjælpekunst»* (Kierkegaard, 1859). For å lykkes i kunsten om å hjelpe andre, må man først og fremst ta utgangspunkt der den hjelpesøkende er. Peavy løfter frem fire prinsipper i hjelpesamtaler:

1. Å lytte ut fra den andres perspektiv (empati).
2. Ta utgangspunkt der den andre befinner seg (ikke nødvendigvis der du forventer at de er).
3. Være åpen, tålmodig og vise respekt (fleksibilitet).
4. Tilbakeholde egen forfengeligheit og behov for bekreftelse (sette andres behov i sentrum).

Disse sentrale etiske prinsippene ser jeg er relevant for veiledning i barnehage hvor de som deltar i veiledning jobber tett på hverandre og bruker sin fagpersonlige kompetanse.

## **2.4 Kvalitetsbegrepet i norske barnehager**

Denne studien søker innsikt i de pedagogiske lederes forståelse av sammenhengen mellom veiledning og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet. Jeg vil med det gi en kort beskrive av kvalitetsdiskursen prosesskvaliteten i barnehagen er en del av.

Gotvassli (2020, s. 34) viser til to ulike innfallsvinkler til begrepet kvalitet i barnehage. På den ene siden finner vi de som mener begrepet ikke kan defineres. Det begrunnes i at synet på hva som er bra er knyttet til verdier som gjelder i den enkelte barnehages kontekst. På den andre siden argumenteres det for at kvalitet i barnehage bør defineres slik at det gis en pekepinn og retning. Med et grunnlag kan vi sammenligne slik at barnehagene kan bli bedre. Gotvassli viser til Dahlberg, Moss & Pence (2012) som mener hva som er kvalitet bør springe ut fra de ansattes dømmekraft i den enkelte barnehage. Fremfor å skape en endelig definisjon på hva kvalitet i barnehagen er, bør pedagogisk dokumentasjon vektlegges som grunnlag for kritisk refleksjon og dømmekraft. Slik kan innholdet i aktivitetene skapes lokalt ut fra verdier og preferanser de ansatte i barnehagen er enige om. Gjennom å skape mening i forbindelse med refleksjon og dialog kan det pedagogiske arbeidet utvikles i ønsket retning.

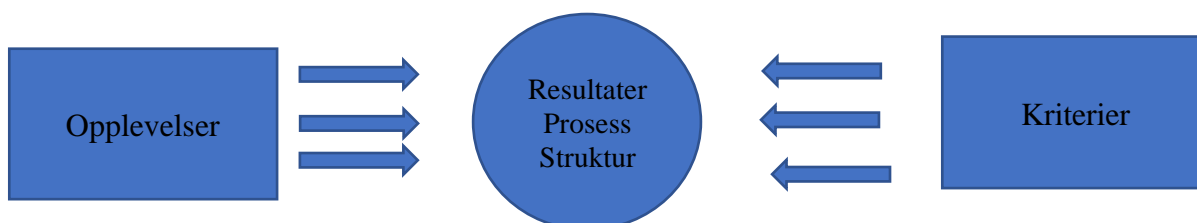
Gotvassli (2020, 43-45) har kommet med et forslag til en beskrivelse av barnehagekvalitet:

Barnehagekvalitet er de strukturelle og de prosessuelle faktorer som hver for seg eller til sammen gjør at barna i barnehagen får et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen (Gotvassli, 2020, s. 44).

Definisjonen legger vekt på at det tilrettelegges for at målene i barnehageloven og rammeplanen skal kunne realiseres i praksis. Gotvassli (2020) mener at definisjonen også kan ses i sammenheng med Sheridans (2007) syn på kvalitet i barnehage, pedagogisk kvalitet. Pedagogisk kvalitet bygger på kunnskaper om barn og barns utvikling og hva som kjennetegner gode utviklings- og læringsmiljøer for barn. Jeg tolker Gotvassli sin beskrivelse til at barnehagene må jobbe systematisk med å realisere barnehageloven og rammeplanens intensjoner for å oppnå god kvalitet. Gotvassli (2020, s. 45) viser hvordan det bør gå en rød tråd fra styringsdokumentene til praksis med modellen fra Haugset et. al. (2019); Barnehageloven → rammeplanen → lokale årsplaner og prioriteringer → barnehagens praksis → barns tilbud blir i tråd med barnehageloven og rammeplanen.

Kvalitetsbegrepet kan deles inn i tre områder: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet. Kvistad og Søbstad (2005, s. 33) mener disse områdene kan sidestilles og vurderes ut fra de to perspektivene, kriteriekvalitet og opplevelseskvalitet. Kriteriekvalitet omhandler de konkrete kriteriene som fagfolk og samfunnet har for gode barnehager. Opplevelseskvalitet som også kan kalles fenomenologisk kvalitet, handler om subjektive opplevelser. Det kan være spørsmål om hva som kommer til uttrykk i opplevelsene barna får i barnehagen. Kriteriekvalitet kan sies å være det normative perspektivet mens, opplevelseskvalitet ses på som den relative oppfatningen av hva som er kvalitet. Perspektivene overlapper hverandre, de er begge bygget på verdier knyttet til bestemte kontekster. Kvistad og Søbstad (2005) mener kvalitetsbegrepet er åpent og relativt der alle som er en del av barnehagen kan ha sine idealer, opplevelser og krav til hva som er den gode barnehagen.

Kvalitetsmodell, Kvistad og Søbstad, (2005, s. 34):



Med modellen ønsker de å vise at barnehagekvalitet er et dynamisk begrep hvor resultater, prosesser og strukturer gjensidig påvirkes av hverandre i en kontinuerlig prosess. Kvistad og

Søbstad (2005) påpeker at modellen ikke viser noen endelig eller riktig måte å se på kvalitetsbegrepet i barnehagen på. Modellen kan vise til noen sentrale tenkemåter i forskningen og debatten om hva som bør vektlegges i vurdering av pedagogisk kvalitet. Denne studien vil vektlegge opplevelsesperspektivet og prosesskvalitet.

#### **2.4.2 Prosesskvalitet**

Prosesskvalitet handler om prosesser og samhandlinger i barnehagen (Gotvassli, 2020, s. 41). Det handler om hvordan barnehagen gjennomfører oppdaget som er gitt i gjelene lovverk. Det er hvordan rammeplanen gjennomføres i praksis. Erfaringer barna får gjennom relasjoner mellom ansatte og barn. Omsorgen barna får og hvordan de får medvirket i egen barnehagehverdag.

Utdanningsdirektoratet (2013, s. 2) mener at prosesskvalitet i barnehagen handler i høy grad om samspillet mellom barn og ansatte. Her pekes særlig fire områder ut som essensielle: samspill mellom ansatte og barn, ledelse, ansattes pedagogiske kompetanse i praksis, og læringsmiljø. Gotvassli (2020, s. 63) er en av flere som mener at personalets kompetanse har størst effekt på prosesskvalitet. Det viser seg at ansatte med faglig kompetanse har bedre relasjoner til barna og er i bedre samspill med barna enn de med lavere kompetanse.

I min undersøkelse søker jeg å få økt kunnskap om hvordan de pedagogiske lederne forstår sammenhengen mellom veiledning og utvikling av prosesskvalitet på områdene om samspill, lederrolle og læringskultur.

#### **2.4.3 Samspillskvalitet**

I Stortingsmelding 41. om kvalitet i barnehagen vises til faktorer som ses som sentrale for å fremme barns utvikling i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 8). Her vises det til en studie av Melhuish (2004) som finner at samspillet mellom voksne og barn bør kjennetegnes av at voksne er lyttende, omsorgsfulle og tilgjengelige. Videre fremmes at personalet er engasjert i arbeidet sitt med barna.

Bjørnstad og Os (2016, s. 72) har undersøkt støtte til samspill mellom småbarn. De viser til Sheridan (2001) som bruker begrepet pedagogisk kvalitet som noe som viser seg gjennom samspillet mellom barn og ansatte og hva de ansatte gjør for å støtte barnas utforskning og læring. Videre finner Bjørnstad og Os (2016, s. 75) at det er ulike syn knyttet til voksnes involvering og engasjement. De viser til Johansson og Samuelsson (2006, s. 196) som finner

at ansattes engasjement og involvering i barns lek er særlig viktig for de yngre barnas læring og utvikling. Her vises det også til Han og Kemple, 2006 og Hay et. al (2004) som fremmer at særlig de yngre barna kan ha behov for støtte fra sine omsorgspersoner for å etablere og utvikle sine relasjoner til andre barn. Videre viser Bjørnstad og Os (2016, s. 75) til at det er enighet i at kvaliteten på de ansattes involvering og engasjement er avgjørende. Her viser de til Singer (2002) som finner at det er særlig viktig for de yngste barna, at ansatte engasjerer seg for å støtte barns samspill med jevnaldrende. At de ansatte er sensitive ovenfor barnas interesser og synspunkter fremheves som viktig for barns læring og utvikling. Videre vises det til File (1993,1994) som fremhever at ansatte evner å gi tilpasset støtte etter barnas kompetanse og innenfor barnas proksimale utviklingszone. Slik kan barna få mulighet til å selv delta i utviklingen av egne relasjoner til andre barn.

#### **2.4.4 Strukturkvalitet**

De strukturelle kvalitetene handler om de mer objektive forhold som kan telles og måles (Gotvassli, 2020, s. 41). Det kan være forhold som voksentetthet, hvor mange ansatte det er per barn. Pedagogtetthet, hvor mange barnehagelærere det er per barn. Gruppestørrelse, hvor mange barn det er per avdeling eller base. Videre kan sentrale strukturelle forhold for studien være de ansattes formelle utdanning og barnehagens økonomi. Herunder barnehagens økonomiske ressurser til å avholde møtevirksomhet som personalmøter hvor veiledning kan være et innhold. Med den nye pedagognormen (2018, § 1.) kan strukturkvaliteten øke med flere pedagoger. Flere pedagogiske ledere kan føre til at flere kan gi veiledning. Det kan øke muligheten for å gi veiledning.

#### **2.5.5 Innholdskvalitet**

Innholdskvalitet ses ofte på som eget og mer uavhengig område (Gotvassli, 2020, s. 67). Innholdskvalitet handler om i hvilken grad barnehagen praktiserer intensjonene som er gitt i styringsdokumentene. Det kan handle om i hvilken grad styrer arbeider for at den daglige pedagogiske virksomheten er i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Videre kan det være hvordan styrer jobber for at det utvikles systemer for veiledning, slik at personalet får en felles forståelse for oppdraget sitt. Det kan være i hvilken grad styrer tilrettelegger slik at de pedagogiske lederne skal kunne veilede medarbeiderne.

## 2.6. Læring

Her beskrives læring i et individ og i et organisatorisk perspektiv. I det individuelle perspektivet vektlegges den sosiale læringen. Motivasjonens betydning for læring og faktorer som ses på som sentralt for jobbmotivasjon tas også med. I det organisatoriske læringsperspektivet beskrives prinsipper for hvordan organisasjoner kan bli lærende. Så beskrives perspektiver om læringskultur, da det ses på som relevant for temaene veiledning, læring og prosesskvalitet.

### 2.6.1 Sosial læring

Læring skjer gjennom erfaringer (Kaufmann og Kaufmann, 2019, s. 247). Gjennom erfaringer tilegnes og utvikles kunnskap. Erfaringene fører til endringer i tankesettet og adferden vår. Jeg tolker det som at gjennom opplevelser kan vi danne oss oppfatninger som virker inn på måten vi er på. Et eksempel kan være at måten du opplever og erfarer at andre snakker med deg på, vil virke inn på måten du snakker med andre.

Sosial læring skjer når vi deltar og observerer andre i et praksisfellesskap (Kaufmann og Kaufmann, 2019, s. 271-272). I praksisfellesskap skjer den kognitive læringen i den sosiale konteksten. Praksisfellesskap er: *«gruppe mennesker som bindes sammen i en kollektiv læringsprosess basert på et felles anliggende, et sett av felles problemer eller entusiasme for et tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på et gitt område gjennom vedvarende samhandling»* (Kaufmann og Kaufmann, 2019, s. 271). Læring skjer gjennom erfaringer knyttet til felles handlinger. Et eksempel kan være at en nyansatt i barnehagen registrerer hvordan de andre ansatte leker og samhandler med barna på. Jeg forstår læring i praksisfellesskap som noe som bygger på kjennetegn i fellesskapet. Det kan være at du som ny ansatt i en barnehage registrerer at de ansatte har en felles væremåte i måten de snakker med barna på. At de kanskje setter seg ned, stiller åpne spørsmål og tar seg tid til å la barna respondere. Jeg forstår det som at det er grunn til å tro at den nye ansatte vil tilegne seg væremåten som kjennetegner ansatte -gruppen. I en sosialiseringsprosess tilegner vi oss normer og verdier i de gjeldene sosiale konteksten. Kaufmann og Kaufmann (2019) viser til begrepet *Situert læring* (Lave, 1997 s.140-151). Læring skjer i situasjonen du er i når du lærer. Her skjer læring ideelt sett gjennom praktisk problemløsning. Konkrete eller relevante oppgaver løses i fellesskap med de som er i samme situasjon og kunnskapsbane. I barnehagen vil pedagogiske ledere, fagarbeidere og assistenter som jobber på samme avdeling eller base, være i samme kunnskapsbane.

## 2.6.2 Jobbmotivasjon

Kaufmann og Kaufmann (2019, s. 113) forklarer begrepet motivasjon som «*de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader for å nå et mål*». Jeg forstår det som at motivasjonen gjør at ansatte får en drivkraft når de ulike faktorer aktiverer adferden. Det kan være at en kollega opplever glede ved å motta anerkjennelse fra en annen kollega. Opplevelsen gir en drivkraft. Jeg ser det som relevant at de ansatte opplever drivkraft i arbeidet sitt. At de opplever retning og driv i arbeidet sitt tenker jeg bidrar til å øke prosesskvaliteten i barnehagen.

Videre viser Kaufmann og Kaufmann (2019 s. 141-142) til Hackmann og Oldham (1980) som har utviklet en modell med systemer de mener skal kunne måle motivasjonspotensialet på en arbeidsplass. At det tilrettelegges for at ansatte får mulighet til å bli stimulert og til å utvikle seg framheves. Modellen har fem systemer:

1. Variasjon i ferdigheter. Handler om i hvilken grad ansatte får mulighet til å bruke ulike evner, ferdigheter og kunnskaper. Her antas det at økt variasjon i arbeidsoppgaver gir økt arbeidsmotivasjon.
2. Oppgaveidentitet. Det handler om å bidra med et helt stykke avsluttet arbeid, fremfor å bidra med kun deler av det. Det innebærer at ansatte er involvert i hele arbeidsprosesser.
3. Oppgavebetydning. At ansatte ser en større mening med jobben man gjør.
4. Autonomi. Handler om at de ansatte opplever å ha kontroll og ansvar for egen arbeidssituasjon.
5. Tilbakemelding. Ansatte trenger informasjon om resultatene fra arbeidet sitt. Det gir både motivasjon samtidig er det grunnleggende for at ansatte skal lære og utvikle seg av arbeidserfaringen sin.

Disse fem punktene ses på som relevante for de pedagogiske lederne som skal veilede. At de har kunnskap om hva som kan bidra til å gi ansatte motivasjon. Økt motivasjon forstås som relevant for engasjement som igjen virker inn på veiledning.

## 2.6.3 Prinsipper for læring i organisasjoner

Ødegård, Nordal og Røys (2017, s. 37) skriver om veiledning i en lærende barnehage og viser til Senge (2006). Han beskriver en lærende organisasjon som en organisasjon som har dynamiske systemer som er i konstant utvikling og tilpassing. Idealet er at organisasjonen kontinuerlig lærer og har kapasitet til å transformere seg. Senge (2006) tar opp fem grunnprinsipper for at en organisasjon skal være lærende:



1. Personlig mestring. Oppfordring til og utvikling av personlig mestringstro for de enkelte. (Individnivå).
2. Felles visjon. Utvikling av en forståelse for hvordan organisasjonen virker. (Gruppenivå og organisasjonsnivå).
3. Mentale modeller. At det formidles en felles visjon for organisasjonen som helhet. Oppfattelser synliggjøres slik at de kan analyseres.
4. Læring i team. Oppmuntring til læring i grupper og team.
5. Systemtenkning. Oppmuntring til systemtenkning og et helhetlig syn som knytter de andre fire prinsippene sammen.

Ødegård, Nordal og Røys (2017, s. 39) viser til Eik, Steinnes og Ødegård (2016) som legger til et sjette prinsipp, profesjonsperspektivet. De mener at barnehagens samfunnsmandat bør legges til og tas i bruk av alle i organisasjonen.

Disse prinsippene ser jeg er relevant sett i sammenheng med veiledning i barnehagen som lærende organisasjon. Jeg forstår det som at veiledning kan bidra til den enkelte ansattes personlig mestring. Videre kan veiledning være med å klargjøre kollegagruppens felles mentale modeller. Her tenker jeg også veiledning kan spille en sentral rolle for læring i team.

#### **2.6.4 Læringskultur**

Filstad (2020, s. 248) viser til Robelo og Gomes (2008) som beskriver læringskultur som en læringsorientert organisasjonskultur som fremmer og legger til rette for ansattes læring. Videre beskriver Filstad (2020) en sterk læringskultur som en *«organisasjonskultur hvor læring, trening, kunnskapsdeling, kompetanse og ledelse av disse prosessene er en integrert og kjennetegnende del av etablert praksis»* (Filstad, 2020, s.248). Læring, kunnskap og kompetanse er en del av organisasjonens sentrale verdier, hvor samarbeid, kunnskapsdeling og det å gjøre hverandre gode til det beste for organisasjonen verdsettes. Filstad (2020) viser til at organisasjonens læringsmuligheter skapes gjennom å rette oppmerksomheten på og tilrettelegge for de kulturelle og organisatoriske mulighetene for læring. Grunnleggende verdier som styrer etablert praksis, tanke, handlinger og kunnskapsutvikling, må identifiseres. Sett opp mot problemstilling er det relevant at de ansatte i barnehagen, særlig styrer og de pedagogiske lederne er klar over hvordan de kan skape en sterk læringskultur. Om ansatte ser på egen læring som en verdi kan det, slik jeg forstår det, virke inn på deres innstilling til å lære. Det tenker jeg kan bidra til at ansatte opplever mening med veiledning noe som kan

skape engasjement. Jeg forstår det som at når ansatte engasjerer seg i veiledningen, så kan det øke kvaliteten på veiledningen.

### **3. Undersøkelsen. Forskningsdesign og metode**

Our knowledge is a little island  
in a great ocean of nonknowledge  
(Isaac Bashevis Singer, 1902-1991).

I kapittel tre beskrives innsamlingen av det empiriske materialet. Jeg beskriver vurderinger tatt i prosessen når det gjelder valg av fortolkningsramme, datainnsamling og analysen. Studien har en fenomenologisk- hermeneutisk fortolkningsramme. Først beskrives begrepene hermeneutikk og fenomenologi før beskrivelser av grunntrekk i fenomenologisk undersøkelse. Så begrunnes valg av kvalitativ metode og hva det innebærer. Temaet går så over til datainnsamlingen. Her beskrives arbeidsprosessen med utarbeidelse av intervjuguide, valg av informanter og gruppeintervju. Her beskrives også hvordan intervjuene ble gjennomført og hva jeg lot meg inspirere av når det gjelder intervjuets struktur fra Johannessen et al. (2019, s. 145-151). Så deles noen refleksjoner over intervjuet knyttet til teorier om intervjurollen fra Kvale og Brinkmann (2015 s. 195). Ethiske aspekter ved forskerrollen tas også opp. Avslutningsvis vil jeg evaluere studiens metodevalg, studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet til barnehagen.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk ramme**

Vitenskapsteorier handler om hvordan vi med et mer sikkert grunnlag kan oppnå erkjennelse og viten (Mårtensson og Puggaard, 2016, s. 15). Hvordan kan vi egentlig vite at det vi vet stemmer? At det rett er rett og galt er galt? Samfunnsvitenskapelige studier handler om den sosiale virkeligheten hvor hensikten er å få innsikt og kunnskap om virkeligheten (Johannessen et al. (2019 s. 45). Samfunns-vitenskapen tar utgangspunkt i folks opplevelse av virkeligheten. Johannessen et al. (2019 s. 31) viser til Berger og Luckmann (1966/200) som mener at virkeligheten består av uendelig mange mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger. Jeg forstår det som at selv om vi lever i samme verden og er i samme samspill, kan vi ha to ulike fortolkninger og oppfatninger av virkeligheten. La oss si vi har to ansatte

som deltar i samme hverdagsaktivitet med en gruppe barn, det er ryddetid. Den ene opplever aktiviteten som styrende og lite meningsfull. Den andre oppfatter aktiviteten som meningsfull fordi barna får erfaring med å sortere og kategorisere. Her har de ansatte to ulike perspektiver de fortolker situasjonen med. Johannessen et al. (2019 s. 45) bruker lommelykt som metafor når de forklarer valg av perspektiv. Valg av perspektiv avgjør hva studien løfter frem i lyset.

Denne studien er inspirert av og belyses gjennom et hermeneutisk- fenomenologisk perspektiv. Studien handler om pedagogiske lederes erfaringer med og forståelse av veiledning. Hva slags sammenheng forståelser har de pedagogiske lederne når det gjelder sammenheng mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet? Hva erfarer de pedagogiske lederne at veiledning gjør med barnehagens pedagogiske praksis? Hvordan virker veiledning inn på medarbeidernes samspillsferdigheter? Hvordan kommer endringene til syne?

### **3.1.1 Hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv**

I et hermeneutisk perspektiv blir vi født til verden som objekter for historien (Mårtensson og Puggaard, 2016, s. 208-209). Historien bestemmer hvordan vi er og mulighetene våre. Historien danner utgangspunktet vi har før vi som subjekter påvirker og forandrer omgivelsene gjennom det vi gjør. Kjernen i den hermeneutiske vitenskap finner vi forholdet mellom mennesket og den historiske verden vi er i. Menneskets dannelse formidles i forholdet mellom det subjektive individet og de allmenne samfunnsmessighistoriske (Mårtensson og Puggaard, 2016, s. 208). Gjennom dannelse formidles det subjektive og det objektive, det individuelle og det allmenne. Jeg forstår det som at konteksten vi er i former oss og gjennom vår oppfattelse formes konteksten.

Mårtensson og Puggaard (2016) viser til Gadamer som mente at vår væren i verden setter rammer og betingelser. Vi møter aldri noe med blanke ark. Vi har alltid med oss en forforståelse. Det vi forstår i møte med omverden ses i lys av vår forhistorie. Hvis vi skal forstå og ikke bare forklare, må forforståelsen tas i betraktning. Hva jeg velger å løfte frem i studien er et resultat av min forhistorie. Den historiske konteksten og mine erfaringer fra praksisfeltet og med veiledning danner grunnlaget for vurderinger. Min forhistorie vil være styrende for hva nettopp jeg ser på som interessant og velger å løfte frem. Med nær 20 års praksis i barnehagen vil alle erfaringer og møter jeg har vært i, med barn, kollegaer og foreldre, ha formet en del av et forståelses grunnlag. Sammen med de teoretiske kunnskapene

jeg har tilegnet meg og utgjør det et grunnlag jeg ser og forstår praksisfelt utfra. I tillegg til empiri og logikk blir også innlevelsen en kunnskapskilde (Thuren, 2018 s. 113). Studien vil være et resultat av informantenes erfaringer med veiledning og mine fortolkninger av dem.

Mårtensson og Puggaard (2016) viser til filosofen Ricoeur som mente at måten vi tolker verden bestemmer hvordan vi erkjenner den. Med det vises det til at fenomenologien har en sammenheng med fortolkningslære og hermeneutikken. «*Menneskeds bevidsthed er altid rettet mod noget, og det sansende mennesket er altid en aktiv del af konstitueringen af verden*» (Mårtensson og Puggaard, 2016, s. 199). Vesentlige prinsipper for fenomenologiske undersøkelser er at de er strukturerte og fordomsfrie. Mårtensson og Puggaard viser til Husserl (1859-1938) som formulerte fenomenologien slik vi kjenner den i dag. Han mente at den som undersøker verden må sette parentes rundt føringer fra andre vitenskapelige diskusjoner og forsøke å unngå å gå ut fra det man tradisjonelt gjorde. Det søkes etter å forstå menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen. Forskeren søker å finne meningen folk opplever når de erfarer et fenomen. I denne studien søkes det svar på hvordan de pedagogiske lederne erfarer og dermed kan få en forståelse for sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet. For at jeg skal få innsikt i hvordan de erfarer og forstår veiledning, må jeg være bevisst på at mine erfaringer og antagelser legges til side.

### **3.2 Kvalitativ metode**

Metode kommer av det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et ønsket mål (Johannesen et al. 2019, s. 25). Målet med min undersøkelse er å søke svar på problemstillingen: Hvordan forstår pedagogiske ledere sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen? For å finne informasjon og for å svare på problemstillingen brukes kvalitativ metode. I vitenskapelige studier skiller det mellom kvantitative og kvalitativ metode (Repstad, 2018, s. 16). Kvantitative studier handler om de målbare objektive dataene. I kvalitative metode legges det vekt på subjektiv data, mening og innhold. Ordet *kvalitativ* viser til at det er kvalitetene i innholdet som er betydningsfullt. I kvalitativ metode kan man kvantifisere og telle hyppigheten av noe for å sammenligne fenomener, men det er innholdet i teksten som blir det sentrale i analysen, ikke mengden av noe. Allerede under intervjuene registrerte jeg at informantene snakket hyppig om temaer som mestring, motivasjon og møtetid knyttet til

veiledning. De viste engasjement når de snakket om disse temaene. Gjennom analysen kom det også frem at de snakket oftere om disse temaene. Det førte til at oppmerksomheten min ble mer rettet mot disse temaene, hva er det de prøver å fortelle her? Temaene som de snakket mye om forsto jeg som betydningsfullt. For å finne svar på hvorfor disse temaene var viktig brukes kvalitativ metode. Det viktigste kjennetegnet ved denne måten å oppnå viten på er at det gjøres på en systematisk, grundig og åpen måte (Johannessen. et. al. 2019, s. 25). Selv fikk jeg erfare at veien fra valg av tema, til formulering av problemstilling, innhenting og analysering av data opplevdes som lang. Snarveier ble omveier. Første gang jeg analyserte var jeg ikke grundig nok og midt i prosessen opplevde jeg utfordringer. Veien videre ble så uoversiktlig at jeg valgte å gå tilbake til å gjøre hele analyseprosessen en gang til. Denne gangen, mer systematisk og grundig. Veien og prosessen opplevdes ikke nødvendigvis kortere andre gangen, men mer oversiktlig og overkommelig.

### **3.2.1 Innhenting av data**

Forskningsspørsmålet jeg ønsker å svare på er: Hvordan forstår pedagogiske ledere sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen? For å få informasjon som kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene valgte jeg å intervju pedagogiske ledere. Slik jeg tolker Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 13) er det de pedagogiske lederne som sammen med styrer er gitt ansvaret for å veilede medarbeidere. De pedagogiske lederne er også de som både har formelle kunnskaper om barns utvikling og som også er i direkte arbeid med barn og øvre ansatte. Dermed mener jeg de pedagogiske lederne sitter på innsikt og informasjon om de interne prosessene knyttet til veiledningens innvirkning på prosesskvalitet.

### **3.2.2 Gruppeintervju**

For å hente relevant informasjon knyttet til problemstilling og forskningsspørsmålene ble semistrukturert gruppeintervju valgt som metode. I semistrukturerte intervjuer tas det utgangspunkt i en overordnet intervjuguide med temaer og spørsmål. Rekkefølgen er fleksibel hvor intervjuer beveger seg frem og tilbake (Johannessen. et. al. 2019, s. 143-145). Her tenkte jeg at det er rom for å følge en mer naturlig samtale. Samtidig var det godt å ha intervjuguiden å lene seg på med holdepunkter. Johannessen. et. al. (2019) poengterer at når informantene kan være med å bestemme hva som tas opp kommer erfaringer og oppfatninger best frem. De mener at mye av kunnskapen er situasjonsbestemt og at sosiale fenomener er komplekse.

Gruppesamtaler egner seg når det søkes en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger. Her fikk jeg mulighet til å både høre hva de tenkte om temaene som ble tatt opp, hvordan de snakket sammen og kommenterte hverandres utsagn. Johannesen et. al. (2019) mener gruppeintervju egner seg dersom man ønsker å studere informantenes felles forståelse av hverdagsliv og gruppers kultur. Temaene veiledning, læring, mestring og motivasjon, og prosesskvalitet er slik jeg forstår det fenomener som kommer frem gjennom sosial samhandling. Jeg ønsket å få innblikk i hvordan disse temaene kom til uttrykk i informantenes arbeidshverdag.

### **3.2.3 Informantene**

Det ble gjennomført fire gruppeintervjuer med til sammen seksten pedagogiske ledere, fire i hver gruppe. De var fra tre ulike barnehager, to grupper fra en kommunal basebarnehage i et område i en by i Norge, en gruppe fra en kommunal avdelingsbarnehage i et annet område i byen og en gruppe fra en privat avdelingsbarnehage utenfor byen.

Målet var å intervju pedagogiske ledere i grupper så jeg valgte å bruke en strategisk utvelgelse. En strategisk utvelgelse er når forsker bestemmer seg for hvilken målgruppe som skal delta for å få tak i nødvendig data (Johannessen. et al. 2019, s. 115). Her vektlegges det hvor hensiktsmessig informantenes erfaringer og synspunkter er.

Styrere fra ulike barnehager i ulike områder ble kontaktet via telefon. Kontaktnettverk fra arbeidslivet og som student på Oslomet ble brukt. Jeg tok kontakt via tidligere kollegaer, kollegaer av kollegaer og via tips gjennom studentmiljøet. Her hadde jeg noen kriterier til gruppene som skulle delta, at informantene var ansatt som pedagogiske ledere og at jeg ikke kjente til deltagerne. Med tanke på å ha et nøytralt blick på alle gruppene og informantene var det viktig at jeg ikke kjente til informantene. For å sikre at jeg fikk deltagere med kunnskaper og erfaring knyttet til veiledning, fremmet jeg et ønske om deltagere med lengre erfaring fra stillingen som pedagogisk leder og gjerne med formell utdanning i veiledning. Jeg ville også ha variasjon for å sammenligne om det utgjorde en forskjell mellom de med erfaring og formelle veiledningskunnskaper og de uten. Variasjonen fikk jeg også ved at jeg kontaktet barnehager som hadde ulik etableringstid. To av barnehagene hadde vært etablert med ansattgruppe over mange ti år. Mens to andre hadde knapt vært etablert i et tiår. Jeg valgte å ha fire grupper til intervju, to som besto av pedagogiske ledere med lengre fartstid og to med mindre erfaring og veiledningskunnskaper. På grunn av usikkerhet med den pågående pandemien med Covid-19 kunne jeg også få nok data om et intervju måtte avlyses.

Våren 2021 hadde barnehagene i Norge vært på *rødt* og *gult* nivå med restriksjoner over lengre tid på grunn av Covid-19 pandemien. Restriksjonene gjorde det utfordrende å ta ut ansatte fra avdelingen, de pedagogiske lederne kunne være bundet til hver sine mindre kohorter. For å øke muligheten til å få gjennomført intervjuene valgte jeg å gå ned på antall deltagere og forkorte tiden ned til en time. Ifølge Johannessen. et al. e (2019, s. 144) er det normalt å ha seks til åtte deltagere med en tidsramme på halvannen til to timer. Likevel mener jeg at fire deltagere med en times ramme vil være et godt alternativ. De var få nok til at alle fire fikk snakket om alle temaene samtidig mange nok til å få frem synspunkter på gruppenivå. Ved å sette tidsrammen på en time kunne intervjuene gå inn der de allerede hadde ukentlige ledermøter, noe som var gjennomførbart når barnehagene var på *gult* nivå.

Etter avtale om tid og sted ba jeg styrerne om å videresende informasjonsskriv med samtykkeskjema og intervjuguiden til deltagerne, slik at de kunne være noe forberedt. Dette tenker jeg var særlig viktig med tanke på begrensinger med tid. Intervjuene ble gjennomført i uke 24, juni, 2021. Alle deltagerne fikk kodenavn, de fire fra gruppe en ble «A 1», «B 1», «C 1» og «D 1», de i gruppe to gruppe ble «A 2», «B 2» også videre.

Oversikt over de fire gruppene:

<b>Gruppe1</b>	<b>Stilling</b>	<b>Formell kompetanse</b>	<b>Antall års erfaring</b>
A1	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer.	0-1år.
B1	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer	3-5 år.
C1	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer.	5-8år.
D1	Pedagogisk leder på dispensasjon.	Annen pedagogisk bakgrunn fra annet nordisk land.	1-2 år.
<b>Gruppe 2</b>			
A2	Pedagogisk leder på dispensasjon.	Annen pedagogisk bakgrunn fra annet nordisk land.	3 -5år.
B2	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer.	3-5 år
C2	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer.	0-1 år
D2	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer. Videreutdanning innen organisasjon og ledelse.	5-8år.

<b>Gruppe 3.</b>			
A3	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer.	8-10 år.
B3	Pedagogisk leder på dispensasjon.	Barnehagelærer.	10-15år.
C3	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer.	20-30 år.
D3	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer. Videreutdanning innen, veiledning og barnehagekunnskap-master nivå.	20-30 år.
<b>Gruppe 4.</b>			
A 4	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer. Videreutdanning i pedagogisk veiledning.	20-30år.
B 4	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer. Videreutdanning i pedagogisk veiledning.	20-30 år.
C 4	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer.	15-20år.
D 4	Pedagogisk leder.	Barnehagelærer.	5-10 år

### 3.2.4 Dokumentasjon

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, en applikasjon på telefonen «Diktafon», Applikasjonen er en sikkerhetsklarert tjeneste fra Universitetet i Oslo. Denne tar lydopptak opp til 40 minutter. En pause før vi gikk inn på de siste to temaene ble planlagt, for å sikre at hele intervjuet ble tatt opp.

### 3.2.5 Utarbeidelse av intervjuguide

Møtetiden hadde en tidsramme på en time hvor de første ti -femten minuttene ble brukt til en innledende informasjonsrunde. Deretter valgte jeg å ha fem hovedspørsmål med temaer som var utarbeidet på bakgrunn av forskningsspørsmålene;

1. Hva tenker dere om veiledning i barnehagen? Noen veiledninger dere husker særlig godt?
2. Hva førte disse veiledningserfaringene til i etterkant? Noen endringer hos medarbeidere?
3. Veiledningens innhold?
3. Har dere et system eller en systematikk for å drive veiledningsprosesser?
5. Mer tid til veiledning, hva kunne det ført til?



Jeg hadde oppfølgingsspørsmål under hver av de fem. Dette kan du lese om i intervjuguiden (Vedlegg, 6.2). Oppfølgingsspørsmålene brukte jeg ved behov.

### 3.2.6 Gjennomføring av intervju

Her fulgte jeg en struktur inspirert fra Johannesen et. al. (2019, s. 145-151). Intervjuet deles inn i sju ulike faser: *innledning, åpning med introduksjon, overganger, avrundning og avslutningsfase*. I innledningsfasen presenterte jeg meg selv, informerte om studiens formål og om intensjoner og forventinger til intervjuet. Herunder kom informasjon om at intervjuet var semistrukturert og at det var ønskelig med en åpen og fleksibel samtale hvor alle kunne komme med innspill etter ønske. Videre fikk de også muntlig informasjon om samtykke og frivillig deltagelse, om anonymisering og retten til å trekke seg uten grunn og lydopptak. Informasjon som de også tidligere hadde fått skriftlig via e-post. Alle deltagerne signerte før vi startet selve intervjuet. «*I den første fasen ønskes alle velkommen, gruppen etableres, og forholdene legges til rette for en åpen og god samhandling*» (Johannesen et. al., 2019, s. 145-151). Jeg la også til at jeg ville ha en tilbaketrukket rolle, om jeg var stille ville det bety at jeg syntes det de sa var interessant. Her tok jeg det Johannesen et. al (2019) kaller en moderatorrolle, samtalen ble styrt ved å ta opp temaer hvor jeg av og til kom med oppfølgingsspørsmål. Det kunne også være at jeg ba de beskrive mer om jeg syntes de snakket om noe som var særlig interessant.

Vi gikk så over til åpningsfasen. Her ble lydopptaker satt på og de ble bedt om å ta en kort presentasjonsrunde. Johannesen et. al (2019 s. 149) skriver at ved å ta en presentasjonsrunde, kan deltagerne bli klar over hva de har tilfelles samtidig som det kan være en måte å bryte isen på. Det kan være vanskelig å ta initiativ til å ta ordet selv første gang. De fire deltagerne sa sitt tildelte kodenavn som «1A» etterfulgt av generell informasjon om hvor lenge de har jobbet i stillingen og deres formelle utdanning. Etter runden startet vi intervjuet hvor jeg introduserte det første temaet, om deres tanker om veiledning. Her fortalte jeg kort og generelt om hvordan egen erfaring med veiledning hadde fått betydning og virket inn på egen praksis. Intensjonen var å rette oppmerksomheten mot prosesskvalitet og samspillsferdigheter før jeg ga ordet videre. Det var et åpent tema og spørsmål, jeg ba de ikke om å definere, men heller fortelle om egne tanker etter erfaringer med veiledning. Ulempen kan være at jeg fikk mange løse svar, noen setninger her og der. Samtidig var det slik at alle sa litt hver, noe jeg tror var en årsak til at det raskt ble en slags norm for at alle snakket litt om alle temaene under resten av intervjuet. Hadde jeg bedt de om å komme med deres definisjoner på veiledning, kunne jeg

satt fokuset over til faglig prestasjon fremfor å dele tanker og erfaringer. Kanskje enkelte ville snakke mye og andre mindre.

Deretter gikk jeg over til å spørre om de selv hadde opplevd endring i samspillsferdigheter hos medarbeidere de hadde veiledet. Her kunne jeg hente inn igjen interessant og relevant informasjon de tidligere hadde delt og ba de beskrive mer. Når jeg opplevde at de hadde svart utfyllende og pausene etter hvert ble lange gikk jeg over til neste tema. Jeg flyttet så fokuset og perspektivet fra den enkelte og over til det organisatoriske med spørsmål om de hadde et system eller en systematikk for veiledning.

Når det var omtrent fem-ti minutter igjen, avrundet jeg med en kort oppsummering om hva vi hadde snakket om med en påminnelse om formålet med studien. Her fikk de mulighet til å komme med kommentarer om de hadde noe mer å tilføye eller justere. Hensikten var å sikre at ikke noe blir oversett og at de fikk sagt det de hadde på hjertet. Her kom det flere utfyllende kommentarer og refleksjoner. Intervjuene ble avrundet ved at jeg takket de for deltagelsen og for å dele sine erfaringer til fordel for studien.

### **3.2.7 Transkriberingsprosessen**

For å få dokumentert og analysert dataene ble intervjuene tatt opp med lydopptaker for så gjøre om opptakene til skriftdokument. Dataene gikk fra en muntlig form og over til en skriftform. Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 205). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at dette kan virke enkelt og minner om at det samtidig må tas en rekke vurderinger. Når noen formidler et innhold muntlig, kan det fremstå usammenhengende med preg av gjentakelser ved direkte transkribering. Og motsatt kan en god skriftlig tekst fremstå kjedelig når den leses. Språklige elementer som tempo, stemmeleie kommer umiddelbart frem i samtalens form, men blir borte for den som leser. Kvale og Brinkmann (2015) viser til Bourdieu som i denne forbindelsen snakker om tap i transkriberingen. At samme person har gjennomført intervjuet, transkriberingen og analysen ser jeg her blir en styrke. Ved å være del av hele prosessen, kunne jeg for eksempel i analysen huske inntrykkene de ulike informantene ga under intervjuet.

Transkriberingen av de to første gruppene ble satt i gang samme dag de ble gjennomført og analyseprosessen og observeringer av meningsbærende innhold startet allerede her.

Erfaringer fra de to første gruppene førte til noen justeringer. Enkelte snakket lavt og utydelig med ulike dialekter. Dette førte til at jeg i de neste to gruppene nevnte kort innledningsvis, at det er fint om de snakker tydelig og høyt nok for å lette transkriberings prosessen. I de neste to gruppene ble det enklere å transkribere. Når informantene ble mer bevisst på at det var et lydopptak ble de mer tydeligere, både i talen og i hva de sa. Det virker som de tenkte seg noe mer om før de snakket. Disse tenkepausene førte til at det de ville si kom tydeligere frem. Det kan også være at i de to siste gruppene var informantene mer erfarne. Det kan også ha ført til at de fremsto mer tydeligere. Generell informasjon om fartstid og faglig bakgrunn ble heller notert for lydopptak. Dette fordi jeg ikke så slike faktaopplysninger som hensiktsmessig å bruke tid på å transkribere. Denne informasjonen skulle ikke analyseres og tolkes.

Da alle intervjuene var gjennomført transkriberte jeg lydopptakene til fire hele tekster som grunnlag til analyse. Etter halvannen uke med transkribering satt jeg til slutt igjen med et råmateriale på 56 sider, omtrent 19500 ord med tekst som nå kunne analyseres.

### **3.2.8 Min rolle under intervju**

Kvale og Brinkmann (2015 s. 195) mener intervjuer er et instrument forsker bruker hvor den som intervjuer bør ha kunnskap om temaet det intervjues i og kunnskap om samspill. Intervjueren må underveis raskt vurdere innholdet og hvilke utsagn som skal følges opp eller ikke. At jeg har lengre fartstid og erfaring fra praksisfeltet ser jeg som styrke. Både når det gjelder tillitt og innsikt i de pedagogiske lederes daglige kontekst. Innsikten jeg hadde gjorde at jeg raskt kunne sile ut der og da hva jeg syntes var interessant og eventuelt komme med oppfølgingsspørsmål.

### **3.4 Etikk og forskerrollen**

Når en skal forske på noe som angår folk, vil det stadig dukke opp etiske problemstillinger som må vurderes og tas stilling til (Johannesen et. al, s. 2017 s. 83-84). Etikk handler om forholdet mellom mennesker, om hva vi kan og ikke kan gjøre med hverandre. Her inngår prinsipper, regler og retningslinjer som ligger til grunn når handlinger vurderes som riktige eller ikke. All virksomhet som gir konsekvenser for andre mennesker, må vurderes ut fra etiske standarder. Innen forskning og særlig samfunnsforskning oppstår det etiske spørsmål når vi direkte eller indirekte påvirker hverandre, både enkeltmennesker og forhold mellom

mennesker. Når en samler inn data fra andre som for eksempel gjennom intervjuer, oppstår det etiske valg en må ta stilling til.

Etiske retningslinjer innen forskning vedtas hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESCH). Johannesen et al. (2017 s. 85 og 90) løfter frem særlig tre hensyn som forsker bør vurdere: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Alle forskningsprosjekter Oslomet står til ansvar for skal meldes inn til Norsk Senter For Forskningsdata, NSD. Som student måtte jeg med det sette meg inn i deres retningslinjer og søke etter å få studien godkjent (Vedlegg, nr. 6.3).

Så snart søknaden til NSD ble innvilget avtalte jeg møter for intervjuer og delte informasjon via e-post til informantene via styrerne. Informantene ble kontaktet via deres styrer som innebærer at deres ledere vet at de deltar. Når de pedagogiske lederne skal dele informasjon om deres erfaringer om veiledning på arbeidsplassen, kan det berøre andre på arbeidsplassen. Selv om det er et mål at de som leser oppgaven ikke skal kunne gjenkjenne de enkelte informantene og deres utsagn er det ingen garantier for at informasjonen ikke blir sporbar. Vurderinger i denne forbindelse ble å ivareta informantene og øvrige ansattes personvern fremfor å bruke informasjon til fordel for studien. Et eksempel, om informantene skulle delt noe som var uheldig for øvrige ansatte ble informasjonen skrevet om, altså ikke brukt som sitat, eller det ble tatt bort. Videre ble det vurdert om poenget som omhandler veiledning kan komme frem på andre måter. Slike tilfeller var det svært få av i denne studien. Men i forskerrollen må man være klar over at informantenes anonymitet, informantene og deres medarbeideres personvern må ivaretas.

All informasjon som kan spores til enkeltpersoner, er ifølge forvaltningsloven, taushetsbelagt. Det skal ikke gis informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner. Informasjon som arbeidssted, alder, ansiennitet, kjønn, etnisitet, dialekter, morsmål og utdanning har blitt justert for å ivareta personvern.

Transkribering medfører også etiske vurderinger hvor man bør være oppmerksom på hvordan tekstene kan fremstå når den tas ut av sin helhet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 214).

Samtaleform og tekstform er to ulike måter å uttrykke seg på.

### 3.5 Vurdering av metodevalg

I kvantitative målbare undersøkelser kan man kvalitetssikre ved å for eksempel studere et fenomen mange nok ganger slik at det anses som gyldig (Johannesen et. al (2017, s. 212 og 229.)). I kvalitative studier kan det ikke brukes slike målbare kriterier. Johannesen et. al (2017) viser til Guba og Lincoln som måler kvalitet i kvalitative studier med begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet*, og *overenstemmelse*. At det vektlegges hensiktsmessige kriterier for evaluering, kan også bidra til å styrke påliteligheten.

#### 3.5.1 Pålitelighet

Studiens pålitelighet eller reliabilitet beror på hvordan data er samlet inn, hvordan de er bearbeidet og hvordan dataene brukes (Johannesen et. al s. 229). Dataene ble samlet inn på bakgrunn av min egen forforståelse. Forståelsesgrunnlaget er fra nær 20 års praksis i barnehage, kunnskaper fra profesjonsstudier og fra gjeldene forskningsstatus om veiledning i barnehage.

Forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene og valg som er tatt under intervjuene påvirker samtalen som igjen styrer innsamlingen av data. At jeg hadde satt meg inn i kunnskapsstatus påvirket utarbeidelsen med forskningsspørsmålene som igjen la føringer for intervjuguiden. Forforståelsen vil også virke inn på hvor jeg retter oppmerksomheten min både før, under og etter intervjuet.

At analysen ble gjort systematisk og grundig bidrar også til studiens pålitelighet. Gjennom å beskrive prosessen grundig, både før under og etter prosessen tenker jeg bidrar til å synliggjøre for leseren hva som er gjort og hvordan. Det tenker jeg bidrar til å styrke studiens pålitelighet.

#### 3.5.2 Troverdighet

I kvalitative studier kan troverdigheten, den interne validiteten, styrkes ved å stille spørsmål ved om det som skal måles virkelig er det man tror det er «*måler vi det vi tror vi måler?*» (Johannesen et. al, 2017 s. 230). I kvalitative studier må dette gjøres på andre måter. Forsker kan stille spørsmål om i hvilken grad metoden undersøker det den har til hensikt? I hvilken grad representerer studien virkeligheten? I hvilken grad reflekteres formålet med studien i hvordan den er gjennomført på og i funnene? Troverdighetene kan videre styrkes på to måter, de viser her til Lincoln og Guba (1985), med vedvarende observasjon og metodetriangulering-

at flere måter kombineres, for eksempel både observasjoner og intervju. Jeg har ikke brukt vedvarende observasjon som metode, men som barnehagelærer med lengre fartstid vil jeg mene min erfaring fra feltet bidrar til fortolkningen, som igjen kan styrke troverdigheten. På den annen side kan dette føre til at jeg drar med føringer som jeg antar er «*riktige*» som ikke er representativt. Her blir det også vesentlig å sette noe parentes omkring egen erfaring slik at jeg som forskerinstrument blir så nøytral og åpen som mulig. Videre mener jeg at valg av gruppeintervju er et egnet valg i forhold til hva studien ønsker å undersøke. Svakheten kan være at jeg bare har fire grupper med til sammen seksten informanter. Likevel ser jeg at i det store bildet er det små forskjeller på hvordan de pedagogiske lederne forstår veiledning slik det kommer frem i denne studien. Det tenker jeg styrker troverdigheten.

### **3.5.3 Overførbarhet**

Kan studiens resultater overføres og være nyttig for andre fenomener som likner? Studiens overførbarhet handler om: hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannesen et al., 2019, s. 231) Temaene veiledning og prosesskvalitet tenker jeg kan ha overføringsverdi til andre organisasjoner som ønsker å være lærende. Her tenker jeg alle organisasjoner hvor det jobber mennesker som samarbeider om oppgaver og som ønsker å utvikle sin praksis er relevant.

### **3.5.4 Bekreftbarhet**

Bekreftbarhet handler om studiens resultater kan bekreftes av andre tilsvarende studier eller annen litteratur. (Johannesen et al (2019, s. 232) I analysens resultater kom det frem flere funn som det kan ses klare sammenhenger med i tidligere forskning på veiledning i barnehage. Det kan ha sammenheng med at forskningsspørsmålene var basert, nettopp på tidlige forskning. Videre mener Johannesen et al. (2019) at det viktig at forsker beskriver alle vurderinger som er tatt gjennom hele prosessen, at man er kritisk til egen fortolkning, slik at leser kan få innblikk og selv kan vurdere. Intensjonen for dette kapittelet har vært å beskrive og begrunne valg jeg har tatt.

## **4 Analyse**

I dette kapittelet beskrives analyseprosessen. Her ble det brukt en modell utarbeidet av Malterud (2017, s. 99-110). Jeg vil presentere modellen, systematisk tekstkondensering, valg jeg har tatt, hvordan gjennomføringen ble og erfaringene jeg fikk.

Å analysere betyr å dele noe opp i mindre deler eller elementer (Johannessen. et. al. 2019 s. 150 og s.160-161). En forutsetning for å forstå det empiriske materiale er at materiale organiseres og systematiseres. Gjennom analysen blir tekstene delt opp for å få orden og oversikt. Hensikten er å se etter meningsbærende innhold og avdekke budskap. Kommer noen mønstre frem, er det poenger hvor flere snakker om det samme? Er det noen motsetninger? De analyserte tekstene trekkes så sammen til en konklusjon som skal svare på forskningsspørsmålet. Når dataene tolkes ser forsker på hvordan den gitte informasjonen kan gi konsekvenser til det som studeres. Å tolke betyr å sette noe inn i en større sammenheng. Hva er det de pedagogiske lederne kan ønske å formidle i forhold til problemstillingen og mine forskningsspørsmål?

De fire transkriberte tekstdokumentene ble sortert etter kategorier med emner jeg så på som interessante i forhold til forskningsspørsmålene. Med en gjentakende sorteringsprosess: ta bort eller behold og forkort, fikk jeg mer og mer oversikt over interessante innhold knyttet til forskningsspørsmålene. Malterud (2018, s. 98) bruker sortering av klesvask som metafor. En haug med klesvask skal vaskes, sorteres for så å legges i kategoriserte kommodeskuffer. Kommoden må installeres og det skal settes merkelapp på skuffene som også må tilpasses for å passe de ulike klærne.

#### **4. 1 Analysemodell**

Analysemodellen utviklet av Malterud (2017 s. 97-110), systematisk tekstkondensering, er utviklet for å gjøre analyseprosessen overkommelig for nybegynnere. Modellen egner seg for ulike typer empiriske data med ulik teoretisk forankring. Fenomenologiske studier analyseres tradisjonelt sett gjennom fire trinn: «*epoché*», «*fenomenologisk reduksjon*», «*imaginær variasjon*» og «*syntese*» (Mårtensson & Puggaard (2016, s. 200). Disse fire trinnene kan gjenkjennes i Malterud sin systematiske modell. Modellen har fire trinn: «*Helhetsinntrykk og sammenfatninger av meningsinnhold*», «*Koder, kategorier og begreper*», «*Kondensering*» og «*sammenfatning*». Prosessen starter med å søke etter få emner og kodegrupper:

*1. Helhetsinntrykk og sammenfatninger av meningsinnhold.* Det første jeg gjorde var å lese godt igjennom transkriberingene for å få et helhetsinntrykk. Deretter startet jeg prosessen med å kutte ned teksten hvor målet var å ikke miste meningsbærende innhold. Her startet jeg med

å rydde bort unødvendig tekst. All småsnakk som ikke inneholdt mening ble tatt bort, slik som *mmmm mmm*, *ehhh*, gjentakelser eller poenger som ikke var relevant i forhold til forskningsspørsmål ble slettet. Jeg hadde kopi av de fire originale transkriberingene som sikkerhet, i tilfelle jeg skulle slette noe som senere ble sett på som vesentlig. Denne prosessen ble gjentatt over fire -fem runder. Etter hvert fikk jeg mer oversikt over hva som var meningsbærende og ikke. Til slutt satt jeg igjen med et helhetsinntrykk av fire *kommoder*, med hver sine *skuffer* med temaene: 1) Veiledning 2) læring 3) system og 4) utfordringer.

2. *Koder, kategorier og begreper*. De fire temaene fikk nå hver sin fargekode. Jeg gikk så systematisk igjennom materialet igjen, en gang for hvert tema og markerte teksten med fargekoden. Jeg lagde så et nytt tekstdokument hvor teksten ble sortert etter de fire temaene. All annen tekst ble slettet.

3. *Kondensering*. «Koding er et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon. Dette tillater oss å finne, fjerne og slå sammen alle tekstdeler som knytter seg til et spørsmål, en hypotese, et begrep eller et tema» (Johannessen. et. al. 2019 s. 172) Her trekkes de delene som er relevante og dermed kodet ut til et nytt og redusert materialet. Hvert intervju ble komprimert ned fra mellom femten-atten sider til to luftige sider med stikkord og enkelte sitater, som til slutt ble grunnlag for en datamatrikse. Her fikk jeg en visuell oversikt over hva slags temaer jeg hadde data over og fra hvilke grupper.

4. *Sammenfatning*. De meningsbærende tekstbitene ble grunnlag for en rekonstruert sammenfatning med resultat av analysen. Med nye beskrivelser ble det påsett at denne var i sammenheng med originaltekstene. For å få frem informantenes stemmer ble det brukt sitater etterfulgt av min tolkning. Videre vil jeg presentere dette resultatet.

## 4.2 Analysens resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatet av analysen. Det empiriske materialet ble gjennom analysen organisert og redusert inn i kategoriene: Veiledning, læring, system for veiledninger og utfordringer. Studiens problemstilling er:

**Hvordan forstår pedagogiske ledere sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?**

For å danne et grunnlag til å svare på oppgavens problemstilling har jeg disse tre forskningsspørsmålene:



1. Hva slags innvirkning forstår pedagogiske ledere at veiledning har på medarbeideres utvikling av samspillsferdigheter?
2. Hva erfarer de pedagogiske lederne selv at de lærer gjennom å veilede sine medarbeidere?
3. Hvilke strukturer har pedagogiske ledere i barnehagen for å drive veiledningsprosesser?

Presentasjonen av analysen har til hensikt å få frem de pedagogiske lederes forståelser, hva de var opptatt av, deres meninger og synspunkter. Jeg har med det valgt å bruke sitater og utdrag fra intervjuene hvor jeg så kommer med mine tolkninger av dem.

Jeg starter med å presentere resultater knyttet til det første forskningsspørsmålet om de pedagogiske lederes forståelse av medarbeideres utvikling av samspillsferdigheter etter veiledning. Så går jeg over til å presentere resultater fra forskningsspørsmål to, om hva de pedagogiske lederne selv opplevde å lære gjennom erfaringene fra veiledning. Her tas også med hva jeg de erfarte at de lærte på gruppenivå med kollegagruppen på avdeling eller basen. Til slutt presenterer jeg resultater knyttet til siste forskningsspørsmål om system for veiledninger. Herunder tas også utfordringer med.

#### **4.2.1 Veiledningens innvirkning på medarbeideres samspill**

I kvalitetstenkingen om prosesskvalitet er samspill mellom ansatte og barns sentralt. Her presenteres hva som kom frem av hva de pedagogiske lederne så at medarbeiderne lærte gjennom veiledning knyttet til samspill med barn.

#### **4.2.3 Veiledning og medarbeideres involvering**

Det kom klart frem at et gjennomgående tema i veiledning, i alle de fire gruppene var voksenrollen. De reflekterte over de ansattes rolle og betydningen den kan ha i samspill med barn. En begrunner det slik:

Barns adferd er ofte basert på de voksne rundt dem, det er hvert fall min erfaring. Så jeg veileder ofte om voksenrollen, om hvem man er på jobb, hvordan man er rundt barnegruppen, hva man faktisk betyr for barna da (Informant, 2 D).

Det forstås som at de bruker veiledning som en metode til å forme og utvikle de ansattes væremåte fordi de mener det påvirker barns adferd. Gjennom å direkte endre voksenrollen påvirker de indirekte barnas adferd. En forteller hvordan han veiledet en medarbeider til å være mer tilgjengelig og deltagende i samspill med barna:

Han var ofte oppe på et annet nivå enn barna. Han var ikke så til stede i aktiviteter, satt gjerne på sia og var ikke delaktig. Jeg fortalte at hvis han satt mer på deres nivå og gjorde seg mer tilgjengelig, så vil barna være mer sammen med deg. Jeg så da i ettertid at han var mer bevisst på sin egen praksis, at han var nede på barna sitt nivå, var mer lyttende og at han på en måte søkte de mer da og det har funka veldig bra (Informant, 2B).

Det virker som at medarbeider var usikker i arbeidsoppgavene sine og hvordan delta i samspillet sammen med barna. Pedagogisk leder delte konkrete råd og tips om hvordan han kunne gjøre seg mer tilgjengelig og være mer deltagende i samspillet med barna. Jeg tolker dette som at veiledning blir brukt som en metode for å gi ansatte opplæring i arbeidsoppgavene sine.

De pedagogiske lederne bruker veiledning for å gjøre medarbeidere mer bevisst i egen rolle. Et eksempel her en fra en veiledning om medarbeiders voksenrolle i samspill. Pedagogisk leder forteller innledningsvis om hvordan han har veiledet medarbeidere til å bli tryggere i voksenrollen. Han hadde registret at det var mer uro og konflikter i barnegruppa når medarbeidere var utrygge. Han forteller:

Mens vi snakka frem og tilbake om hvordan hun ønsket å være, så husker jeg hun sa på slutten av samtalen, - at vet du hva, dette har jeg aldri tenkt på! Det var en fin refleksjon om det å være en god støttespiller for barna, og ikke nødvendigvis være bestevenn om man kan kalle det det da. Men hvordan være den trygge og forutsigbare. Jeg husker i etterkant så var den personen tydeligere, samtidig hadde hun mer tid med barna. Det var mer kos, lek og trygghet rundt den voksne da (Informant, 2D).

De pedagogiske lederne bruker veiledning for å avklare og tydeliggjøre forskjellen mellom privat og profesjonell relasjon som ansatt i barnehage. Det forstås som at medarbeider har blitt mer bevisst over nyanser i voksenrollen og det a-symmetriske maktforholdet mellom voksen-barn. Denne veiledningen førte til at medarbeider ble bevisst over at det er et skille mellom vennskap og oppdragerrollen. At man kan være vennlig og samtidig være den voksne i relasjonen. Denne bevisstgjøringen førte til at medarbeider endret samspillet og tilnærmingen hun hadde med barna. Jeg forstår det som at pedagogiske leder ønsket å få frem

at det er forskjell når barn leker og er i samspill som venner og en som har en mer oppdragerrolle.

Pedagogiske leder merket at barna ble roligere etter veiledningen. Det forstås som at når medarbeider var utrygg, ble barna også usikre. Kanskje barnegruppa hadde barn som var usikre og hadde behov for en tydelig og trygg voksen. Jeg forstår det som at når medarbeider var utrygg i voksenrollen, var hun ikke like tilstedeværende eller tydelig i samspillet med barna. Utrygge medarbeidere fører til utrygge barn. Det blir mer uro og konflikter i samspillet mellom barna.

Pedagogisk leder forteller at han så at medarbeider ble mer trygg og hadde mer tid med barna etter veiledning. Når han sier det *var mer kos, lek og trygghet rundt den voksne*, tolker jeg som at veiledningen avklarte nyanser i voksenrollen slik at medarbeider ble tryggere og mer tilgjengelig. Barna tok mer kontakt, søkte mer trygghet og støtte fordi de så en tryggere medarbeider. Det ble mer nærhet og positivt samspill.

#### **4.2.4 Veiledning og medarbeideres sensitivitet**

Det kom frem at veiledning bidro til at medarbeidere lot barna medvirke mer i samspill og aktiviteter. Et eksempel her fra gruppe tre hvor ei forteller at de tok barnets perspektiv i veiledning og forteller hvordan det førte til endringer i medarbeiders praksis:

Det er mye kropp og bevegelse når du jobber med et -og to åringer, de skal få lov til å løpe litt, de skal få lov til å prøve å klatre. Heller fortelle at du er redd for at de skal ramle ned enn å si nei, stopp, gå ned! Du må forklare litt. Det synes jeg er blitt bedre. Og at man kan finne et annet sted å være om man forstyrrer (snakker mer lav stemme) at det man (vinker rolig med hendene, mens kryper seg litt sammen og hun hvisker) – vi kan jo gjøre det her. (snakker vanlig) Altså litt mer sånn hyggelig. At man ikke bare (snakker høyere og raskere) – nei, stopp! Ikke gjør det, ikke løpe inne, ikke skrike inne. (snakker lavere, roligere og med en lysere stemme, mens hun kryper litt sammen igjen) men heller hva de kan gjøre ikke sant. Ja, eller fortelle litt mer -nå sitter de der og leser, vi kan gå ut der. (Snakker vanlig) Og det ser jeg at det er endring på. At nå hører jeg mer (snakker lavere med en entusiastisk og lysere tone) - I fingarderoben her, her kan du kjøre med busser (Informant, 3C).

I veiledningen kom de ansatte frem til at de bør fortelle hva de mener fremfor å si *nei, ikke gjør det*. Pedagogisk leder forteller hvordan medarbeider tar mer barnas perspektiver og tilrettelegger mer, slik at barnas ønsker og behov blir mer møtt. Veiledningen har ført til at medarbeider begrunner det hun gjør i handlingene sine. I stedetfor å si *nei, ikke gjør det*

forklarer medarbeider mer hvorfor hun ikke vil at barna skal forstyrre de andre som, *-nå sitter de der og leser, vi kan gå ut der*. Når medarbeider kommenterer og forteller høyt hva hun tenker om situasjonen, får barna tilgang på informasjon og mulighet til å få oversikt og oppleve mer kontroll over situasjonen. Barna opplever trolig å bli tatt mer på alvor og får ta større del i lek-og samspillet.

Videre beskriver pedagogisk leder hvordan medarbeider er vennligere og roligere i måten hun snakker med barna på. Jeg forstår det som at veiledning har gjort medarbeider mer bevisst på hvordan hun fremstår i samspillet med barna. Hun har gått fra å ha en mer styrende og kontrollerende tilnærming til å gi mer rom for at barns medvirkning. Måten pedagogisk leder forteller på gjør at jeg forstår det som at medarbeider har blitt roligere i væremåten, både i kroppsspråk, stemme og tempoet hun snakker i. Det kan forstås som en måte å gjøre seg mer tilgjengelig på. Barna får økt mulighet til å få med seg hva hun sier. Jeg forstår det som at medarbeider fremstår med en varmere, vennligere og roligere tone. Det kan også gi medarbeider økt mulighet til å få med seg barnas signaler, når hun er roligere i væremåten. Det forstås som at veiledningene har bidratt til et mer positivt samspill mellom medarbeider og barna.

Gruppe tre skiller seg ut fra de andre tre andre gruppene ved at barnehagen har deltatt i et lengre forskningsprosjekt. Mye av deres erfaringer knyttet til veiledninger kommer fra deltagelsen her hvor de hadde veiledninger sammen over en lengre periode. De pedagogiske lederne forteller at medarbeidere er blitt mer bevisst på hvordan de tar barnas perspektiv etter de felles veiledningene. De mener at veiledningen har bidratt til å bevisstgjøre egen væremåte og hvordan det kan virke inn på barna. To av informantene snakker om erfaringer fra en veiledning:

C3: Det var hverdagen vi da løftet frem, det er det som er viktig, hverdagen og alle de tingene vi gjør med barna. Bare det å dra stolen bak, ikke sant, man kan gjøre det av gammel vane, men man får en sånn tankevekker. Og det er jo sånn man bygger praksis og blir bedre. Forhåpentligvis.

D3: Ja, det å løfte en sånn liten ting, alt det som ligger i det, altså menneskesyn og ja.

Gjennom veiledning reflekterer de ansatte over hvordan deres væremåte kan signalisere verdier og holdninger til barna. Måten ansatte drar en stol med barn på kan si noe om hvordan de tilnærmer seg barna på og maktforholdet mellom voksen-barn. De snakket om at tidligere

kunne de flytte på barn uten å forberede dem på det eller uten å se etter om barnet opplevde det som greit. Væremåten signaliserer verdier og holdninger som igjen påvirker barnas danningprosess og identitetsutvikling. De pedagogiske lederne beskriver hvordan en ubevisst vane blir gjort bevisst, de fikk en tankevekker og endret seg. Det tolkes som at de har blitt mer klar over hva slags verdier de signaliserer til barna. Tidligere behandlet de kanskje barna mer som objekter uten å være klar over dette. Både barnet som satt i stolen og ble *dratt bakover* og de andre barna i barnegruppen som så barnet ble *dratt bakover*, kunne oppfatte ansattes væremåte og signaler. Drar de ansatte kollegaer og foreldre bakover uten forvarsel? Trolig ikke. Jeg mener her at grunnleggende verdier som respekt for andre mennesker ikke samsvarte med deres væremåte. Bevisstgjøringen førte til endringer.

De ansatte i denne gruppen har blitt mer bevisst på hvordan deres væremåte reflekterer deres verdier og barnesyn. Veiledningene og refleksjonene de har hatt sammen har ført til at de er blitt mer bevisst på hvordan de er i møte med barna. De tar mer barnas perspektiv og forteller og deler mer informasjon ved at de snakker mer om hva de gjør og hvorfor.

Slik jeg forstår de pedagogiske lederne har veiledningene ført til at de ansatte har blitt mer sensitive og bevisste i sin tilnærming. Gjennom refleksjon har de blitt mer klar over sine verdier og hvordan de kan komme til uttrykk.

#### **4.2.5 Ønsker veiledning med utgangspunkt i det de mestrer**

I alle de fire gruppene ble det fortalt at de ønsket at de hadde mer tid og mulighet til veiledning, slik at de kan ta mer utgangspunkt i praksis som de opplever er god, en fra gruppe fire forteller:

Det at noe er godt er like godt utgangspunkt for en samtale og. Men, både det å ha tid og muligheten til veiledning. Jeg har lyst til å bli mer kjent med hva de jeg jobber med tenker og hvorfor, og hvordan bruke det de kan. Spesielt med de man jobber tett med, ikke for at man skal hente frem så mye nytt, for å bli tryggere på det man kan (Informant, 4A).

Jeg forstår det som at hun ønsker å ta mer utgangspunkt i medarbeideres slik at hun som leder kan bruke deres kompetanse mer og slik at de ansatte kan bli tryggere på det de kan.

Gruppe tre tok også opp hvorfor det kan være nyttig å ta utgangspunkt i det de allerede mestrer:

3B: Tror det er like viktig å få frem det du har fått til, diskutere det, for selv om man har fått til noe, så utrolig nok, kan man faktisk komme enda lenger og finne enda nye ting.

3D: Ikke sant, og det kan også være hjelp til andre. Også kan man alltid, selv om man har fått til noe, finne nye løsninger man ikke har tenkt på. Det har egentlig overaska meg litte grann med veiledning, at vi faktisk kan diskutere ting vi har fått til og ikke bare trenger diskutere utfordringer.

Jeg tolker det som at de opplever gode refleksjoner når de tar utgangspunkt i det mener er god praksis. Andre medarbeidere kan dra nytte av det som er bra samtidig som andre kan få bekreftelse og anerkjennelse i arbeidet sitt.

#### **4.2.6 Ønsker mer veiledning knyttet til pedagogisk dokumentasjon**

I gruppe fire tok en av informantene opp at hun ønsket mer tid og mulighet for å drive veiledning knyttet til styringsdokumenter:

Også den hva, hvordan og hvorfor biten. Og hva står i rammeplanen, i våres dokumenter og årsplanen og hvordan bruker vi det? Dra det mer over i den dokumentasjonen også fordi det er jo det vi faktisk skal gjøre (ler litt). Og det glemmer man litt i hverdagen- hva står i rammeplanen der? Eller hva står det i årsplanen våres? Hvordan gjør vi det? Hvordan tar vi det opp? (Informant 4B).

Jeg tolker det som at hun ser på veiledning knyttet til pedagogiske dokumenter som en del av arbeidsoppgavene sine. At de gjennom veiledning reflekterer over dokumenter som rammeplan og årsplan og knytter det opp mot sin egen praksis. Samtidig glemmer de det i hverdagen. Igjen kommer det frem at de pedagogiske lederne ikke har tid og mulighet til å gjennomføre arbeidsoppgavene de selv mener de har. Videre tar hun opp hvorfor hun mener det er viktig med veiledning i barnehagen:

Studenter har den der- hva, hvorfor og hvordan mer frem i panna enn de som kanskje har jobbet i barnehage i over 20 år. Få en mer faglig bevissthet hos alle ansatte. Tror det hadde styrket fagligheten. Det å vise fagligheten i hverdagen. Det tror jeg øker både motivasjonen og status (Informant 4B).

Jeg tolker det som at hun mener studenter har en annen innstilling med andre forventinger til det å lære og utvikle seg i arbeidet sitt. Hun ser på veiledning som en metode som kan bidra til å gjøre faget mer synlig i praksis. Økt synlig faglighet fører til at medarbeidere får mer legitime faglige begrunnelser for arbeidet sitt. Det kan gi motivasjon og øke statusen til det å arbeide i barnehage.

#### **4.2.7 Lav kompetanse i generelle arbeidsforhold hos ansatte**

Fra gruppe en og to kom det særlig frem at de ansattes lave arbeidskompetanse og faglige kunnskaper førte til utfordringer med å gjennomføre veiledninger. Gruppe en forteller at veiledning ofte handler i rettesettelse av medarbeidere:

Det er også veiledning i hvordan man behandler andre kollegaer, hvordan man skal være i møter. Ting som at du må komme når du begynner på jobb for eksempel. Du må være her hele arbeidstiden din, du kan ikke gå og prate i telefonen. Mye av det som er veiledning er kanskje mer i rettesettelse. Vi må minne om at de har en arbeidskontrakt. Jeg synes det er mye mer interessant hvis man kan ha veiledning som omhandler faget. Hvordan man jobber med barna og i forhold til rutiner i hverdagen. (Informant, 1B).

De ønsker at veiledning skal handle om fag, om barna og barnehagens rutiner, men veiledningen handler heller om å instruere, styre og irette sette medarbeidere i generelle arbeidsoppgaver.

#### **4.2.8 Veiledningens innvirkning på den pedagogiske lederrollen**

Her presenteres analysens resultater knyttet til forskningsspørsmål to, om hva de pedagogiske lederne selv opplever at veiledning har bidratt med for deres lederrolle. Det kom tydelig frem fra alle de fire gruppene at erfaringene de pedagogiske lederne hadde med veiledninger mener de har virket inn på den pedagogiske lederrollen.

#### **4.2.9 Veiledning gir tilgang på medarbeideres kompetanse**

Flere fortalte at erfaringer fra veilederrollen har gjort de mer fleksible i sin pedagogiske lederrolle. En forteller det slik:

Er så fort gjort for oss pedagoger å bare tenke at vi vet best, men så har vi jo også assistenter som har masse erfaring og som ser barna med helt andre øyne. Det har skjedd noe med meg. Litt fra å tenke at jeg alltid vet best sjøl (ler) til å kanskje tenke at det er mange av oss her. Og det har også gitt meg veldig stor glede (Informant, 1C).

Informanten forteller han tar mer andres perspektiver og er blitt mer åpen etter erfaringer med veilederrollen. Det kan forstås som han gjennom veiledning har fått tilgang på medarbeideres refleksjoner og kompetanse. Det har ført til at han ser medarbeidere som en større ressurs enn før.

#### **4.2.10 Veiledning og anerkjennelse**

Alle de fire gruppene snakket om at veiledning gir de pedagogiske lederne mulighet til å anerkjenne medarbeiderne i arbeidet deres. Veiledning knyttet til anerkjennelse av medarbeidere ble i større grad tatt opp hos de med mer erfaring knyttet til veiledning. Ei fra gruppe fire forteller:

Merker også at veiledning gjør at mange ansatte føler seg sett i hverdagen og det gir en veldig annerledes motivasjon til jobben, det å føle at man blir sett (Informant, D4).

Jeg tolker det som at hun mener at anerkjennelse fra veiledning skiller seg ut fra andre motivasjonsfaktorer. Jeg forstår det som at motivasjonen som kommer fra å bli anerkjent gjennom veiledning er spesiell, siden den beskrives som *veldig annerledes*. Det kan forstås som at motivasjonen herfra kan oppleves sterkere enn annen motivasjon.

#### **4.2.11 Ber om tilbakemeldinger på sin ledelse**

Gruppe fire skilte seg ut fra de andre tre gruppene. Her var flere i gang med eller de hadde videreutdanning i pedagogisk veiledning. Et gjennomgående tema gjennom hele intervjuet handlet om selvrefleksjon. Det kom frem at de også mener det er viktig at du som leder ber om tilbakemelding på lederrollen:

For å fange opp hva de tenker om lederstil og veiledninger, be om tilbakemelding som leder - hva tenker du om tilbakemeldingene? (Informant, 4B).

Denne gruppen var mer opptatt av hvordan de som ledere kunne lede medarbeiderne sine. De var opptatt av at medarbeidere skulle få individuell oppfølging. At de ber om tilbakemelding på egen lederstil og hvordan de gir tilbakemeldinger mener jeg er en måte å vise at de tar ansvar som ledere. Det kan også forstås som en måte å vise at du ønsker å tilpasse deg til det bedre for gruppen.

#### **4.2.12 Tryggere og mer fleksible ledere**

De pedagogiske lederne opplever at veiledning har ført til at de er blitt mer åpen og tydelig i lederrollen. Ei forteller det slik:

De andre har også fortalt meg at jeg har blitt tydeligere, men samtidig litt mere åpen for andres tanker. Isteden for å på en måte kjøre min- sånn skal det være, (ler litt) så ja, heller- vi prøver det. (...) Merker at jeg kjenner forskjell på fortroligheten jeg har til faget og merker det i



møtene. At jeg kanskje ved å være øvingslærer og ekstra år med videreutdanning, har jeg blitt mer kjent med min egen faglighet da. Så kjenner at jeg har forandret meg. Tørr å stå mer i fagligheten, men samtidig som dere har vært inne på her, stoppe opp, lytte, høre hva de andre tenker, prøver å finne gode samtaler ut fra det (Informant, 4B).

Informanten her har både lengre fartstid i den pedagogiske lederrollen og er av dem som har mest formell kompetanse i pedagogisk veiledning. At hun både har faglige kunnskaper om pedagogisk ledelse og veiledning forstår jeg har styrket henne som leder. Slik jeg forstår henne er hun blitt mer åpen for andres innspill. Det kan være at hun gjennom veiledning har fått mulighet til å oppleve mer medarbeideres innspill og ser nytten det kan ha. Det forstås som at erfaringene i veilederrollen har gjort henne tryggere i den pedagogiske lederrollen.

#### **4.2.13 Veiledningens innvirkning på kollektiv læring i organisasjonen**

Når informantene snakket om veiledning og innvirkningen den hadde på praksis, kom det frem flere beskrivelser hvor de snakket om hvordan veiledning virker inn på både egen og medarbeideres måte å tenke rundt læring på.

#### **4.2.14 Veiledning og endringer**

Alle de fire gruppene mente det var viktig med veiledning for å bli klar over egen praksis som grunnlag for å utvikle seg. Gruppe tre forklarer det slik:

B3: Tenker det er veldig viktig å reflektere over jobben sin i alle yrker, men spesielt vi som har med små barn å gjøre. Det er viktig at vi reflekterer over hvordan vi er med barna og over praksisen vår. Jeg kan jo si at jeg har jobba en stund, men jeg føler jo alltid at jeg lærer noe nytt. Jeg tror aldri man blir helt ferdig i denne jobben faktisk. Barn er jo forskjellige, tidene forandrer seg og samfunnet forandrer seg. Og det kommer nye ting ovenfra som vi skal forholde oss til, reglement eller ting vi skal gå igjennom.

C3: Det synes jeg og. Selv om jeg har jobba i mange år, så er det nye situasjoner, nye barn, nye foreldre, nye i personalet du jobber sammen med. Også kan det være at du går i en sånn..

B3: Boble..

C3: Ja eller at det går i en sånn trakt.

Jeg forstår det som at de mener det er særlig viktig å reflektere over jobben og arbeidsoppgavene sine når de jobber med barn. Videre tar de opp at de synes det er viktig å være endringsorientert. De begrunner det med at deres praksis kontinuerlig påvirkes av ulike forhold som de interne med ulike barn, ansatte og foreldre. De ytre forholdene fra samfunnet og fra forhold ovenfra i organisasjonen.

#### **4.2.15 Veiledning og kollektiv endring av voksenrollen**

En av informantene fra gruppe tre gruppe tok opp hvordan en ny medarbeider gjorde henne klar over hvordan felles gruppeveiledninger hadde endret på deres kollektive praksis og væremåte:

Jeg ser i praksis at vi har samme fokus, vi kan nesten bare se på hverandre også bare -mmm (ser på informant ved siden av seg, de nikker til hverandre). Å ha veiledning og stille åpne spørsmål til hverandre, altså det har hjulpet så mye på vår arbeidsmåte sammen. At vi kjører den skuta sammen, at vi har samme fokus, det synes jeg er veldig bra. Og den tredje (nye ansatte/vikaren) som kommer, følger med på det som vi gjør, det synes jeg har vært kjempefint. Det har blitt varig endring. I væremåten. Måten vi snakker med barna på (Informant, C3).

Gruppe tre har hatt felles veiledninger over tid initiert av et forskingsprosjekt de var med på. Det kom tydelig frem at informantene herfra ser forskjell før og etter deltagelsen. Jeg forstår de som at det å ha felles veiledningsforløp over tid, har ført til at de opplever at de kjenner hverandre godt. De kan bare se på hverandre, nikke og med det vite hvor de har hverandre. Det har også ført til varige felles endringer i væremåten deres. Pedagogisk leder merker at når det kommer nye medarbeidere inn på avdelingen, så tar de opp denne endringen i væremåten og måten de tilnærmer seg barna.

#### **4.2.16 Veiledningens innvirkning på læringsklima**

Gruppe tre snakket også om klima knyttet til veiledning:

Medarbeidere må være trygge, det snakket vi mye om når vi var med i forskningsprosjektet. Vi må lage et trygt klima blant de ansatte også. Det er sånn i forhold til barn, skal de få utvikle seg så må de være trygge. Og hvis noen kommer med et veiledningsgrunnlag, at ikke noe er, hva skal jeg si, er dårlig (Informant, B3).

Etter at de hadde systematisk veiledningsforløp over tid, har de blitt mer bevisste på klimaets betydning for læring. De ser både barn og ansatte har behov for et positivt klima for å oppleve trygghet. Et klima der ingen veiledningsgrunnlag skal oppleves dårlig, men at de opplever at de vil hverandre vel.

#### **4.2.17 Veiledning og innvirkning på kollektiv kommunikasjon**

Alle de fire gruppene snakket om hvordan veiledningen har virket inn på måten de snakker til hverandre på i mer eller mindre grad. Særlig gruppe tre og fire, gruppene med de mer erfarne pedagogiske lederne. Gruppe fire beskriver det slik:

4B: Tenker det er et viktig hjelpemiddel, går hånd i hånd med det psykososiale arbeidsmiljøet også. Også gjør det noe med tilbakemeldingskulturen. At etter veiledning så kommer vi lettere tilbake til det vi snakket om. Så det har skapt en kultur da, bare det å snakke mer åpent med hverandre.

4C: Vi voksne er det viktigste verktøyet i barnehage og da er det viktig at vi får snakket sammen og får tenkt over og reflektert over hvorfor vi gjør det vi gjør. Det er så viktig.

De mener veiledningene har ført til at de kan snakke mer åpent til hverandre og at det har bidratt positivt til en tilbakemeldingskultur.

#### **4.2.18 Veiledning og innvirkning på jobbforpliktelse**

I tre av gruppene forteller de om veiledning gjør at de ansatte blir mer forpliktet i arbeidsoppgavene sine. Ei fra gruppe tre forteller:

Tenker også at hvis det er sånn at alle har vært med og alle har diskutert det, alle har blitt enige om at – nå gjør vi det sånn. Så er det jo veldig forpliktene. Om du er den ene som fortsetter med den tingen som alle andre har sluttet med, så er jo det litt sånn (rynker litt på nesa og ser til siden litt) Så jeg føler det er forpliktende, når man driver med veiledning, at - Okey, dette har vi blitt enige om, nå gjør vi det sånn (Informant, 3B).

Veiledningene gjør at de opplever en sterkere forpliktelse til arbeidet sitt. Når de ansatte blir enige om felles endringer i oppgaver går det ut over andre om det ikke følges.

#### **4.2.19 Veiledning og innstilling til å delta**

I alle gruppene snakket de om hvordan veiledning kan virke negativt dersom de ansatte ikke har informasjon eller erfaring fra hva det innebærer.

Tror hvert fall vi her, etter å ha vært med på det forskningsprosjektet, så tror jeg vi er enige om at veiledning er fint og positivt. Vi har jo hatt det på utdannelsen også, men det har vært mange medarbeidere som ikke har vært borti det før. En del som var litt skeptiske før, fordi de visste ikke helt hva det gikk ut på. De var litt redde for at det skulle være litt sånn pekefinger, men jeg tror de fleste er enige om at det var bare en positiv opplevelse (Informant 3B).

De som ikke hadde noen erfaring med veiledninger fra før var skeptiske, men ble positive etter å ha deltatt.

I gruppe fire har de fleste hatt studenter over flere år, her opplever de pedagogiske lederne at studenter har ulik innstilling enn medarbeidere.

For studenter, så går veiledning inn i praksis, studenter skal ha veiledning, så for dem er det en naturlig greie å kalle det veiledning. Men i forhold til de man jobber med, så skal man som leder kalle det veiledning selv om det er personer og medarbeidere som har jobba i mange år. For da blir veiledning for dem, kanskje negativt (Informant, 4B).

Studentene skal gjennom sitt praksisforløp ha veiledning med sin praksislærer dermed er dette noe som forventes. Medarbeidere har trolig ikke en forventning om dette.

#### **4.2.20 Veiledning og samarbeid**

I gruppe tre forteller ei om hvordan de har brukt veiledning i kollegagruppen for å forbedre rutiner i garderobesituasjonen på avdelingen. Når en hel barnegruppe skal gå fra inne til ute-aktiviteter kan mange barn ha behov for oppfølging av ansatte samtidig. Kollegagruppen ønsket å finne en bedre løsning for å dempe stressnivået i garderobesituasjonen. Etter felles veiledning kom de frem til en løsning som de ville prøve ut. Hun blir spurt om hun kunne huske hvordan medarbeidere opplevde endringene veiledningene førte til:

Ja, de blir jo veldig gira de også! Hvert fall hvis det har vært vanskelige situasjoner hvor vi har prøvd forskjellige løsninger også har vi plutselig klart å finne en løsning, - oi, det her funker, da prøver vi det framover og ser hvor lenge det fungerer (Informant, 3A).

Tenker man blir litt mere samlet, knyttet sammen, når man går igjennom samme sak på en avdeling. Man har veiledning og litt diskusjon på det, også kommer man frem til- nå prøver vi det en stund fremover. Også funker det, blir man så glad og man blir så samkjørte. Det blir en sånn positiv greie da. Man gleder seg sammen over sånne små ting da (Informant, 3B).

De mener felles veiledninger har ført til at de blir mer samkjørte og at det har styrket fellesskapet. Utsagn som, de *blir gira*, blir *så glad* og *gleder seg sammen* tolker jeg som at de som deltar i veiledning opplever felles mestring som skaper arbeidsglede- og motivasjon.

#### **4.2.21 Veiledning og utvikling for de med lengre arbeidserfaring**

I både gruppe tre og fire kommer det frem at de pedagogiske ledernes erfaring knyttet til veiledning har vært i forbindelse med studenter eller nyutdannede barnehagelærere. Gruppe fire tok opp ved flere anledninger at de ønsket mer tid til å veilede medarbeiderne. De mente

at veiledning er viktig for de som har jobbet lenge i barnehage. En av de pedagogiske lederne forteller:

For de som har jobba lenge og har mye erfaring og mange tanker om sin jobb. Da er veiledning mer viktig. At det da lages en plan for å kunne å kunne følge opp. Lage langsiktige mål, for å ha mulighet til å bli kjent, få en forståelse for hvorfor tenker du som du gjør? Viktig for de som har jobbet lenge. Ha tid til en til en samtaler over tid. At det blir en dokumentert veiledningsprosess. Det tror jeg er positivt for de som har jobba lenge (Informant, 4B).

Det kommer tydelig frem at pedagogisk leder mener systematiske og dokumenterte veiledninger over tid er positivt og viktig for medarbeidere og særlig de som har jobbet lenge. Hun begrunner det med at de har mange erfaringer og tanker rundt sin praksis. Jeg tolker det som at den pedagogiske lederen mener at også medarbeidere med mye erfaring sitter på mye kompetanse som andre kan dra nytte av. Samtidig er det også viktig for dem å kunne dele tanker om arbeidet sitt, få bekreftelser og videreutvikle seg i arbeidet sitt.

#### **4.2.22 System for veiledning**

Jeg vil nå presentere resultater fra analysen knyttet til forskningsspørsmål tre om system for veiledning, Her vil jeg først vise til de interne strukturene de pedagogiske lederne har for å drive veiledning. Det legges vekt på de formelle planlagte veiledningene som er satt i system over tid.

#### **4.2.23 Interne strukturer for veiledning**

Alle de fire gruppene forteller at de har en time de kan disponere i uken til møtevirksomhet med sine medarbeidere på basen- eller avdelingen. Her hadde de noe veiledning i varierende grad. Ingen av gruppene hadde noe klart system for hvordan de skulle drive veiledning. Alle de fire gruppene svarer at de ønsker det var satt mer i system.

1B: Ønsker det var mer satt i system, at det hadde vært mere organisert. At vi hadde om det på ukeplanen.

1D: Det vil også kreve mer av oss på en måte.

1B: Ja.

1D: Hvis det var et system. Da ville det være mer forventa. At man gjør ting og ser etter hva som trengs hos de forskjellige assistentene av veiledning, hvis det er strukturert.

De ønsker veiledning var satt mer i system fordi de mener det skaper forventinger og krav. Om de hadde strukturer for veiledning som del av ukentlig planer, så ville strukturene gjøre dem mer bevisste på arbeidsoppgaver som har med veiledning å gjøre. Jeg forstår det som at de pedagogiske lederne mener at om veiledning var satt i system, vil de pedagogiske lederne rette mer oppmerksomhet på medarbeideres praksis og utviklingspotensial. I gruppe fire hadde en av de fire informantene en form for struktur for veiledninger. Hun var også en av de tre de med formell videreutdanning i pedagogisk veiledning og hadde nylig startet med veiledning knyttet til dokumentasjon på sin avdeling og forteller:

Vi har avdelingsmøter med en fast agenda. Vi har begynt å ta opp dokumentasjon, enten en praksisfortelling eller en observasjon som vi deler, så det blir en felles veiledning. Da stiller vi spørsmål, kommer med tilbakemeldinger, med og til hverandre (Informant, 4B).

De har startet med å ha et system for hvordan de tar opp dokumenterte praksishendelser hvor de reflekterer rundt observasjonen. Det kommer ikke frem om det er noen kriterier for hva som skal tas opp. Videre tar hun opp fremtidige planer:

Vi har på en måte bestemt at nå fra høsten, da skal det være sånn og sånn, da skal det gjøres skriftlig sånn at det blir et dokumentert veiledningsforløp. Da blir det litt lettere å gå inn i de sløyfene - hva skjedde nå? Også ta det videre. Og det har kommet nå som jeg har tatt den veiledningsutdannelsen, hvis ikke hadde jeg ikke tenkt på den måten (Informant, 4B).

Kunnskapene og erfaringene hun har fått gjennom studiene om pedagogisk veiledning har ført til at hun forstår betydningen veiledning kan ha annerledes nå enn før. Jeg tolker det som at hun ser mer utbytte og potensialet som ligger i veiledningen og nytten av at det er satt i system over tid. Ved å sette opp et veiledningsforløp og dokumentere skriftlig, kan de evaluere og vurdere veiledningen for videre utvikling.

#### **4.2.24 Eksterne strukturer for veiledning**

Informantene ble ikke spurt om de hadde noe eksterne systemer utenfor praksisfellesskapet. Likevel viste det seg at veiledningene de pedagogiske lederne har deltatt i og har erfaringer fra, i stor grad var knyttet til eksterne strukturer. Veiledningene er satt i system og drives av noen andre enn de pedagogiske lederne på avdeling eller basen. Fra gruppe en og to var mange av refleksjonene og erfaringer knyttet til veiledning hentet fra barnehagelærerutdannelsen og eller eksterne kurs de hadde deltatt i.

1B,: Hvem hadde du på det kurset, hadde du veiledning da?

1C: Ja. Det var spennende.

1B: Ja vi begge gikk på kurs om ledelse.

1C: Der lærte vi mye.

Gruppe tre sine refleksjoner om veiledning var i stor grad fra deres deltagelse i forbindelse med et flerårig forskningsprosjekt.

Flere av refleksjonene om veiledning fra både gruppe tre og fire kom fra erfaringer de hadde i rollen som øvingslærer for barnehagelærerstudenter. Erfaringene kom også fra veilederrollen de hadde hatt i forbindelse med nyutdannede barnehagelærere.

#### **4.2.25 utfordringer knyttet til veiledning på base -eller avdeling**

Ut fra både tidligere forskning om veiledning og egen erfaring fra barnehagen viser det seg at det er flere utfordringer knyttet til veiledning i barnehagen. Jeg ønsket å utforske begrunnelsen for dette nærmere. Hva er det som gjør at den interne systematiske veiledning på basen -eller avdeling utfordrende? Det kom tydelig frem at de pedagogiske lederne hadde utfordringer med veiledning.

#### **4.2.26 Tid og mulighet**

I alle intervjuene snakket alle mer eller mindre om utfordringer med tid og mulighet til å kunne planlegge, gjennomføre og drive veiledning. Fra gruppe fire fortelle de:

4A: Det er vanskelig å få fast tid, skulle gjerne hatt veiledning en gang i måneden, med de to jeg jobber med. At vi satte opp en halv time på hver, men det er lite synes jeg. ( det blir helt stille) Også plutselig blir det nedprioritert fordi det er noe annet som skjer.( stille..) Også kommer det studenter også tar de all veiledningstiden. Skulle hatt mer tid ja ( stillhet i hele rommet).

4C: Ja, det er vanskelig å få tid. Vi har snakket om at vi skal bruke et avdelings møte i måneden til veiledning eller det har kommet forslag om det. Hos meg blir det mere sånn spontant.

Det forstås som at de vurderer å ha veiledning mer fast, men at de strever med å finne tid til møtevirkosmhet. Studenter tar opp tiden deres. Det fremstår som at det er mye på agendaen på avdelingsmøtene og ikke tid til veiledning. Veiledning er ikke planlagt, men noe som skjer spontant.

De har også utfordringer med å få gjennomført andre arbeidsoppgaver:

Å forberede seg og gjøre klar rom og aktiviteter, finne frem ting, ha nødvendige ting på plass, før man eventuelt tar imot en barnegruppe. Skal man gjøre det med tjuefire storebarn eller tolv småbarn. Da forsvinner ofte arbeidet i å passe på barn rett og slett. Så, veiledning, det har vi ikke tid til. Da må vi finne tid i løpet av hverdagen, eller så må vi ta det på basemøtene og der må vi kanskje planlegge noe helt annet. Det er ikke tid til veiledning i dag. (Informant, 2B)

Det kommer frem at de ikke har tid til å forberede aktivitetene med barna tilstrekkelig slik de ønsker. De pedagogiske lederne har fire timer plantid i uken. Det kommer ikke frem hva de bruker plantiden på, men det kommer tydelig frem at opplever at de ikke har nok tid å planlegge det pedagogiske arbeidet på basen eller avdelingen. De har ikke tid til veiledning.

#### **4.2.27 Uklare ansvarsområder**

Fra tre av de fire gruppene kom det frem at de pedagogiske lederne ikke ser på det som sitt ansvar å skape systemer for eller drive planlagte veiledninger:

Det noe som skjer i løpet av dagen. Det er ikke sånn at vi setter oss ned også veileder jeg deg. Og da blir det mer sånn -oi ser du hva jeg gjør nå, nå gjør jeg sånn her, også når du gjør sånn, det er bra! Det blir mye mer sånn løpende. Det kan jeg savne, at det er litt mer sånn formell veiledning på en måte (Informant, 1D)

Veiledning med kollegagruppen blir ofte spontane og uformelle ute på basene -eller avdelingene. Veiledningene blir som informanten beskriver til spontane korte samtaler hvor de ansatte metakommuniserer seg imellom i her og nå situasjoner, mens de er i praksis sammen med barna.

De pedagogiske lederne fra gruppe en forstår det å utarbeide strukturer for veiledning som styrers ansvar:

For sånn som det er nå, så får ikke vi på en måte tilbud om veiledning sånn sett, vi må jo søke det aktivt sjøl (Informant, 1A)

Det virker som de ikke ser på formelle veiledningsprosesser som del av sine arbeidsoppgaver, men styrers. Det virker som de ønsker mer tilbud fra styrer, slik at de ikke må aktivt oppsøke det selv.



I gruppe fire virket det som samtlige så på det som sitt ansvar å drive formelle veiledninger med sine medarbeidere på avdeling. De snakket i mindre grad om utfordringer med tid og mulighet og mer om løsninger. Likevel gjorde utfordringene med tid og mulighet det vanskelig. Ei ville prøve å bruke en av sine fire plantimer og tilby en til en veiledning med to av sine medarbeidere:

Men en halvtime går fort, for man bruker jo gjerne fem minutter på å sette seg, også har man kanskje 20 minutter bare på veiledningen, så det er lite (Informant, 4B)

På spørsmål om de kan dele erfaringer fra formelle veiledninger utenfor avdelingen svarer gruppe tre:

3C: Nei, vi har jo egentlig ikke så mange sånne veiledninger.

3B: Man må sette av tid, sånn som med det forskningsprosjektet, at vi hadde det fast, vi satte opp alle datoene og gjennomførte det uansett. Så må man på en måte sette det opp, at vi skal gjøre det da og da. Også må man være veldig sånn- dette skal vi gjennomføre uansett da. Jeg tror nok veiledning har kommet ganske langt bak i prioriteringen.

3C: Det var akkurat det, at med forskningsprosjektet, da var veiledning- sånn og sånn, og det fagforumet, den var også fast -da og da, dato med klokkeslett, sånn at da blir det gjort, da blir det gjennomført.

Det kom også frem fra informantene fra gruppe tre, at å drive veiledningsprosesser ikke er en tydelig arbeidsoppgave for de pedagogiske lederne. Jeg forstår det som at de ønsker det var et fast system slik de har opplevd på fagforum og som deltagere i et forskningsprosjekt. Her fikk de til å gjennomføre veiledning fordi det var satt i et system. Det fremstår som at de ikke ser på det som del av sine arbeidsoppgaver, å sette veiledning i system.

De er også usikre på hvordan veiledning skal gjennomføres:

3C: Vi har satt det opp i års-hjulet, men hvordan skal vi gjøre det? Sånn som da vi var med i det forskeropplegget eller skal vi?

3B: Det er forskjell fra barnehage til barnehage hvor mye man driver med sånn veiledning. Jeg tror det kanskje har mye med styrer å gjøre, hvis styrer er sånn inni den veiledningsbiten og er opptatt av det, så tror jeg det blir gjennomført. Men hvis du kanskje har en styrer som har fokuset andre steder, så tror jeg ikke det blir gjennomført rett og slett.

De ser ikke på formelle planlagte veiledninger som sitt ansvar. Jeg tolker også dette som at styrer har mange arbeidsoppgaver og utfordringer med tid og mulighet. Med utsagnet *hvis*

*styrer er sånn inni den veiledingsbiten*, tolker jeg som at det er periodevis oppmerksomhet fra styrer på veiledning. I mellomtiden holdes det ikke driv i formell planlagt veiledning fra de pedagogiske lederne.

Videre forteller de pedagogiske lederne fra gruppe tre at de ansatte holder seg faglig oppdatert på andre måter. I denne barnehagen har også assistentene planleggingstid:

Her har jo også medarbeiderne plantid, vi har hvert fall vært sånn at medarbeidere får ting de skal lese på, sånn at også de holder seg oppdatert (Informant, 3B)

Jeg vil tro dette har sammenheng med at det er enklere å gjennomføre når de har begrenset med tid. Det er da enklere å få til at en og en ansatt leser fagstoff utenfor avdelingen enn om hele kollegagruppen skal møtes samtidig utenfor avdelingen

#### **4.2.28 Ønsker mer kunnskap om veiledning**

Både gruppe en og to ønsker de hadde mer kunnskaper om veiledning.

Jeg kunne tenkt meg mer veiledning i å veilede. Fordi jeg har hatt noen episoder hvor jeg sier at ting er sånn og sånn, hvor de som skal ta imot den slags informasjon, ikke alltid er forberedt på det. Eller at de ikke føler seg bra på den måten det bare blir sagt. Jeg skulle hatt en annen tilgang på å veilede på. At man skal snakke forskjellig til forskjellige personer ikke sant (Informant, 2A).

Jeg tolker det som at han ønsker kunnskap om veiledning slik han kan få mulighet til en annen tilnærming til veisøkere og sine medarbeidere enn det han har nå. Han registrerer at medarbeiderne ikke liker at han er så direkte.

#### **4.2.29 Krevende å ha flere arbeidsroller samtidig**

Informanten 2A, er også den eneste som tar opp han synes det er utfordrende å ha flere arbeidsroller samtidig:

Synes det bør være en innlæring i forhold til hvordan jeg er en kollega samtidig som du er en leder da, jeg synes det er veldig utfordrende. Å jobbe sammen med deg, samtidig skal jeg også veilede om for eksempel måten ting blir sagt på. Det er to forskjellige hatter, ikke sant, som jeg trenger øvelse i (Informant, 2A).

Jeg forstår det som at han synes det er krevende å finne en balanse mellom kollega relasjon, leder relasjon og veileder relasjon. I denne gruppen var veiledningen stort sett spontane ute på basen. Det forstås som at han da må ha flere *hatter* på seg samtidig. I det ene øyeblikket er han kollega, mens i den neste er han kanskje veileder og leder.

## **5 Drøfting**

I oppgavens siste kapittel diskuteres sentrale trekk fra analysen med relevante perspektiver fra tidligere forskning for å belyse studiens problemstilling.

Drøftingen starter med å svare på oppgavens første forskningsspørsmål om veiledning knyttet til samspill. Det søkes etter svar på om veiledning kan bidra til at medarbeidere utvikler seg i samspillet med barna, og om utviklingen eventuelt samsvarer med perspektiver om samspillskvalitet. Deretter svarer jeg på det andre forskningsspørsmålet om hva de pedagogiske lederne selv erfarer når de veileder. De pedagogiske lederne har en sentral rolle i kollegagruppen. Her søkes det svar på om det de erfarer kan ha sammenheng med perspektiver om læringskultur. Så svarer jeg på det tredje forskningsspørsmålet om system for veiledning. Det søkes svar på hva slag strukturer de har utarbeidet for å drive veiledning. Svarene fra de tre forskningsspørsmålene vil bli brukt som grunnlag til å svare på oppgavens problemstilling, om hvordan veiledning kan se ut til å virke inn på barnehagens prosesskvalitet. Utvalgte områder innen prosesskvalitet er: Samspill, lederrolle og læringskultur. Drøftingen avrundes med et avsluttende sammendrag og endelig svar på problemstilling. Deretter kommer en evaluering av undersøkelsen med tar noen tanker om veien videre for veiledingsfeltet i barnehagen.

### **5.1 Veiledningens innvirkning på medarbeiderens samspill med barn**

Her belyses første forskningsspørsmål som var: Hva slags innvirkning ser pedagogiske ledere at veiledning har på medarbeideres utvikling av samspillsferdigheter? Her diskuteres analysens resultater med hva teoretikere fremmer som kjennetegn på et godt samspill mellom ansatte og barn i barnehagen.

#### **5.1.1 Veiledningens innvirkning på medarbeideres involvering**

De pedagogiske lederne fra alle de fire gruppene var opptatt av å ta opp voksenrollens betydning når de veiledet. Slik jeg forstår de pedagogiske lederne opplevde de at veiledning bidro til at medarbeidere endret væremåte og at de utviklet seg i hvordan de samhandlet med barna. Analysen viser at alle de fire gruppene mente at veiledning av medarbeidere fremmet egenskaper som å gjøre seg tilgjengelig, lytte til barna og å delta i samspillet. Det samsvarer også med egenskaper som fremheves i forbindelse med samspillskvalitet hos Bjørnstad og Os (2016, s. 72). De viser til Johansson og Samuelsson (2006, s. 196), Singer (2002) og File (1994) som alle fremhever ansattes engasjement og involvering som sentralt for samspillskvalitet. At samspillet er kjennetegnet av ansatte som er lyttende og tilgjengelige er også noe som løftes frem i Stortingsmelding nr. 41, Kvalitet i barnehagen. (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 8).

Veiledning i gruppe en og to handlet ofte om å trygge medarbeidere i voksenrollen. Her kunne de pedagogiske lederne komme med konkrete råd om hvordan medarbeiderne kunne gjøre seg mer tilgjengelig som ved å sette seg ned på gulvet. Slik ble de fysisk nærmere og mer tilgjengelige for barna. Det samsvarer med funn fra Johansson og Samuelsson (2006, s.196). Det tolkes som at medarbeidere gikk fra å observere og passe på barna til å bli mer deltagende i samspillet etter veiledning. Slik jeg tolker de pedagogiske ledernes utsagn, så tyder det på at forståelsen hos dem er at de ser en sammenheng mellom veiledning og utvikling av prosesskvalitet.

### **5.1.2 Veiledningens innvirkning på medarbeidernes sensitivitet**

Analysen viser at de pedagogiske ledernes forståelse er at medarbeiderne blir mer sensitive i samhandling med barna etter veiledning. Sensitivitet er også en egenskap som fremheves i forbindelse med samspillskvalitet hos Bjørnstad og Os (2016, s. 72). De viser til Singer (2002) som fremmer ansattes sensitivitet som sentralt for samspillskvaliteten. Jeg forstår det som at de ansatte må ha evnen til å tolke barnas uttrykk, verbalt og kroppslig. I den norske barnehagen kan barna starte fra de er 10 måneder gamle. De yngste har ikke et verbalt språk de får forklart seg med enda og er avhengig av at ansatte kan tolke deres signaler.

I gruppe tre og fire, med de erfarne pedagogiske lederne, hadde også medarbeiderne i kollegagruppen lengre erfaring. Veiledningen her handlet også i stor grad om voksenrollen knyttet til refleksjon over hvordan verdier kan komme til syne i handlinger. De knyttet voksenrollen opp mot temaer som handlet om barns medvirkning og de voksnes

definisjonsmakt. Definisjonsmakt handler om måten de voksne setter ord på og responderer på barns kommunikasjon, handlinger og opplevelser (Bae, 1996, s.147) Hva de velger å respondere på og ikke.

Det kom frem at pedagogiske lederne forsto det som at medarbeiderne ble mer bevisst på verdier om hvordan barnesyn kunne komme til uttrykk etter veiledning. At de så på barns som subjekter og ikke objekter (Analyse, 4.2.4). Ved å knytte refleksjoner om væremåte og hva de kunne signalisere, så de pedagogiske lederne at medarbeiderne lyttet mer til barnas signaler i samspillet. Jeg forstår det som at medarbeiderne etter slike veiledninger, inkluderte barna mer ved at de delte mer informasjon gjennom å sette ord på tanker og handlinger. De delte mer informasjon til barna som å si fra når de ønsket å flytte et barn fra a til b. Jeg forsto det som at de tok mer barnas perspektiver og dermed vektla mer barnas syn og ønsker i deres handlinger.

I veiledningen fikk medarbeiderne mulighet til å reflektere over hvordan væremåte kunne virke inn på barna. De pedagogiske lederne viste en forståelse over sammenheng mellom veiledning og utvikling av medarbeidernes sensitivitet, medarbeiderne lyttet mer og dermed tolket barnas kroppsspråk mer. Slik jeg forstår det har resultatet sammenheng med Naper et al. (2018, s. 8) som finner at veiledning gjør at medarbeidere får øvelse i å være kritisk til egen praksis. Det forstås som veiledning ga medarbeiderne mulighet til og øvelse i kritisk refleksjon over temaer som voksenrollen og de voksnes definisjonsmakt. De opparbeider seg ferdigheter i å utøve etisk og faglig kjønn. Det samsvarer med Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) som mener at alle ansatte skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger.

Det kom frem at de pedagogiske lederne forstår at det er en sammenheng mellom sensitivitet og medarbeidernes tempo i samspillet med barna (Analyse, 4.2.4). Dette henger også sammen med faktorer som blir sett på som vesentlige for å kunne skape et godt samspill (Bjørnstad og Os, 2016, s. 72).

De pedagogiske lederne mente også at veiledning bidrar til at medarbeidere får mer innsikt i hvordan de kan la barna medvirke mer. At barn får medvirke i sin barnehagehverdag er en sentral arbeidsoppgave i barnehagen og nedfelt i gjeldene lovverk. jf. barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). At barna får økt mulighet til å medvirke i sin hverdag forstår jeg som en faktor som

bidrar til økt trivsel for barna. Slik jeg forstår det, har barns trivsel sammenheng med prosesskvalitet. Å oppleve trivsel forstås som et godt utgangspunkt for å kunne være i samspill med andre.

Bjørnstad og Os (2016, s. 72) viser til Sheridan (2001) som hevder at den pedagogiske kvaliteten i barnehagen kommer til syne i samspillet mellom ansatte og barn. Analysen viser at de pedagogiske lederne opplevde at veiledning førte til at medarbeiderne utviklet egenskaper som ses på som gode egenskaper i samspill med barn. Det kom til syne ved at medarbeiderne fremsto mer trygge, viste mer tilgjengelighet og ble mer deltagende. Medarbeiderne tok i større grad barnas perspektiver i samspillet med barna etter veiledning. De ble mer bevisst på signaler, egne og barnas, og ble mer sensitive for barnas ønsker og behov. Pedagogisk veiledning skal bidra til økt læring (Løw 2019, s. 24). Jeg forstår det som at veiledningen har bidratt til at medarbeiderne har fått økt bevissthet omkring den voksnes rolle i samspill med barn.

### **5.1.3 Veiledning og medarbeidernes ferdigheter til å støtte barns lek -og samspill**

Medarbeideres evne til å støtte barna til å etablere og opprettholde relasjoner, gi hvert enkelt barn eller barnegruppa tilpasset støtte etter kompetanse ble ikke tatt opp i noen av gruppene. Støtte til samspill mellom barna og det å gi barna tilpasset oppgaver etter kompetanse er også sentrale momenter i samspillskvalitet (Bjørnstad og Os, 2016, s. 72). Det sammenfaller med resultater fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet *Gode Barnehager for barn i Norge*. Her finner de at norske barnehager skårer lavt på området som handler om å gi barna støtte til læring (Alvestad et al, 2019, s. 71) De finner forbedringspotensial i å sikre at alle barn inkluderes i lek og samspill og at ansatte bruker mer åpne spørsmål i utforskende samtaler over tid.

Her tenker jeg den interne veiledning på avdeling eller basen kan bidra med å sortere ut barnas nivå, interesser og behov i den enkelte barnegruppa, og gi medarbeidere mulighet til å reflektere over hvordan støtte til lek-og samspill kan gjennomføres i praksis. Når ansatte gjør seg mer tilgjengelige, involverte og sensitive, slik som det kom frem i analysen, vil jeg tro barna blir mer oppmuntret til å være i samspill med ansatte enn når ansatte har en mer passiv rolle. Medarbeiderne gjorde seg mer tilgjengelige, ble mer involverte og ordsatte mer hva de gjorde og tenkte i handlinger. Innholdet i samspillet ble ikke nødvendigvis bedre etter veiledning.

Temaet om støtte til lek -og samspill ble kun tatt opp i forbindelse med hva de pedagogiske lederne *ønsket* de kunne bruke veiledning til (Analyse, 4.2.6). Det kan tolkes til at de pedagogiske lederne forstår en slags sammenheng mellom veiledning og utvikling av støtte til samspill og i det pedagogiske arbeidet. Jeg forstår det som, hadde de fått tid og mulighet til mer veiledning, ville de knyttet mer faglig innhold til veiledningen. Det kan være grunn til å tro at medarbeidere ville fått økt mulighet til å bli mer bevisst hvordan de kan støtte barns lek- og samspill.

Det ser ut til at veiledningen kan ha virket inn på *egenskapene* hos medarbeiderne, som tilstedeværelse, involvering og det å lytte til signaler, sensitivitet. Når det gjelder sammenheng mellom veiledning og medarbeiders *ferdigheter* knyttet til det å støtte barna i lek -og samspill ga ikke analysen noe utslag. Områdene som omhandler støtte til samspill, forstår jeg som en pedagogisk ferdighet. Det vil, slik jeg forstår det, kreve at ansatte har faglige kunnskaper om barns utvikling og hvordan støtte de etter nivå, for å kunne støtte barna i lek -og samspill. Slik jeg forstår det kreves det mer av veiledningen, at medarbeiderne utvikler pedagogiske ferdigheter, enn å peke på og fremme egenskaper som å lytte og involvere seg. Slik jeg forstår det kreves det mer av den pedagogiske lederen i veilederrollen og det kreves mer av medarbeidere i veisøkerrollen for å øke bevissthet om hvordan støtte barnas relasjoner, gi tilpasset støtte til enkeltbarn og barnegrupper for kognitiv utvikling. Det er mer komplekse prosesser som krever mer veiledning enn det de korte spontane samtalene med vekt på rådgivning kan tilby, en veiledningsform som det viser seg alle de fire gruppene benytter seg mest av.

#### **5.1.4 Veiledning knyttet til styringsdokumenter**

Hvordan de pedagogiske lederne knyttet rammeplanen eller andre styringsdokumenter som barnehagens årsplan til veiledning ble ikke tatt opp i noen av gruppeintervjuene. Dette kom også frem som noe de ønsket å gjøre (Analyse, 4.2.6). Gotvassli (2020, s. 43-45) fremhever betydningen av at det legges til rette for at målene i barnehageloven og rammeplanen realiseres i praksis. Flere viser til at veiledning kan egne seg til å være en brobygger mellom styringsdokumenter til praksis (Fimreite, 2020, s.91, Mørreaunet, 2020, s.159).

Ut fra analysen ser det ut som at veiledning i mindre grad virket inn på kvalitetsområdet om innholdskvalitet (Gotvassli, 2020, s. 67). De pedagogiske lederne med mest erfaring og videreutdanning i pedagogisk veiledning fremmet at det var viktig å bruke

styringsdokumenter som rammeplanen i veiledningen. Det var noe de så på som del av sine arbeidsoppgaver (Analyse, s. 4.2.6). Likevel kom det frem at det ikke ble gjennomført. De *ønsket* å bruke styringsdokumenter mer i sin veiledning. Skal styringsdokumenter knyttes til veiledning krever det planlegging, slik jeg forstår det. Det krever tid til å finne ut hva de ønsker å trekke inn fra styringsdokumentene. På bakgrunn av hva de pedagogiske lederne fortalte ser det ut til at de har utfordringer med å få planlagt, gjennomført og evaluert veiledning knyttet til styringsdokumenter. Det kan ses opp mot resultater fra Sivertsen et al (2022, s.27) hvor det stilles spørsmål til barnehagens kapasitet til å drive utviklingsarbeid. I rammeplanen står det at styrer skal påse at det pedagogiske arbeidet er i tråd med gjeldene regelverk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Slik jeg forstår Kunnskapsdepartementet (2017) må styrer og de pedagogiske lederne samarbeide om hvordan veiledningen skal foregå, om veiledningens mål og om innhold. Det fordrer at det er tid og mulighet for å samarbeide om veiledning. Slike samarbeidsmøter vil frata barna tilstedeværende ansatte på avdeling eller basen med mindre det inngår i allerede avsatt møtetid. I så fall får det konsekvens for annen møtevirksomhet med andre oppgaver.

## **5.2 Veiledningens innvirkning på lederrollen**

Her vil jeg drøfte forskningsspørsmål 2: Hva erfarer de pedagogiske lederne selv at de lærer gjennom å veilede sine medarbeidere? I prosesskvalitet er områder om ledelse og læringskultur også sentralt. Her tenker jeg at den pedagogiske lederrollen spiller en viktig rolle. Både under intervjuet og i analysen kom det frem at de pedagogiske lederne opplevde at veiledning hadde ført til endringer i deres egen væremåte og lederrolle.

### **5.2.1 Veiledning og mulighet til å se betydning av medarbeiders innspill**

De pedagogiske lederne opplevde at de selv ble mer fleksible og vektla mer medarbeideres innspill etter erfaring med veiledning. At de pedagogiske lederne opplevde vektlegger medarbeideres innspill kan ses i sammenheng med resultater hos Fimreite (2022, s.91). To av informantene, fra gruppe en og fire, beskrev at veiledningserfaringene gjorde at de ble mer fleksible og åpne. De opplevde at de ble mer kjent med sine medarbeidere gjennom veiledning og at det førte til at de så mer deres ressurser. I mestringsorientert veiledning er det et overordnet mål at veisøker skal finne veisøkers styrker (Løw, 2019, s. 179-181). Det kan forstås som at veiledningen bidro til at de pedagogiske lederne så mer betydningene av å få innsikt i medarbeidernes kompetanse. Sentrale prinsipper for veiledning er at det er tillitt og



kontakten, relasjonen oppleves som god (Løw, 2019 s. 63). Det kan ses en sammenheng med funnene til Naper et al. (2018, s. 47) som fant at veiledning bidro til økt tillitt. Det kan forstås som at veiledning kan bidra til å styrke relasjonen ved økt tillitt. Gjennom veiledning får de, både de pedagogiske lederne og medarbeiderne, mulighet til å få innsikt i hverandres refleksjoner over praksis.

### **5.2.2 Veiledning og mer tydeligere pedagogiske ledere**

I gruppe fire fortalte ei at hun hadde fått tilbakemelding fra sine kollegaer at hun fremsto som en mer tydelig leder etter at hun hadde tatt videreutdanning i pedagogisk veiledning (Analyse, s 4.2.12). Det kan ses i sammenheng med resultatene til Naper et al. (2018, s. 47) som finner at veiledning gir de pedagogiske lederne en sentral faglig rolle i kollegafellesskapet. Det kan tolkes som at denne sentrale rollen gjorde at de pedagogiske lederne fikk en tydeligere faglig rolle. Det kan forstås som at de pedagogiske lederne fremsto mer tydelig fordi veiledning kan ha bidratt til å gi de mulighet til å løfte frem faget til medarbeiderne.

Jeg forstår det som at flere av de pedagogiske lederne opplevde at de ble tryggere etter erfaringene de fikk fra veiledning. Det kom særlig frem hos de pedagogiske lederne med formell veilederkompetanse. Det kan tolkes som at den formelle kunnskapen gjorde at de fikk mer erfaring som kan virke tryggende. Det kan forstås som at de sentrale prinsippene for veiledning (Løw, 2019, s62-64) kan virke tryggende for både leder og veileder. I planlagte strukturerte veimeldinger er det klare rammer med mål. Det ser ut til at økt trygghet i veilederrollen ga overføringsverdi og virket tryggende for dem i den pedagogiske lederrollen. Jeg forstår det som at erfaringene de pedagogiske lederne fikk gjennom å veilede sine medarbeidere kan ha gjort dem bevisst på sentrale prinsipper som er grunnleggende i pedagogisk veiledning. Løw (2019, s. 63) tar opp at veiledning avhenger av avtaleforhold. Videre er veiledningen avhengig av at det er god en relasjon som oppleves som god. Det kan virke som at relasjonen og avtaleforholdene mellom veileder og veisøker har latt seg overføre til relasjonen som pedagogisk leder og medarbeider. Det kan også ses i sammenheng med funn fra Naper et al. (2018, s. 8) som finner at veiledning gir de pedagogiske lederne øvelse i prosessledelse og veiledning. Det kan også ses i sammenheng med funn fra Fimreite (2022, s .93) om at de pedagogiske lederende får øvelse i balanseanger når de veileder. Det kan forstås som at likhetstrekkene ved veiledning og pedagogisk ledelse som de etiske balanseangene blir forsterket i begge roller. Samtidig tolker jeg det som at veiledning gir

mulighet til å reflektere over disse balansegangene. Slike balanse ganger kan også tolkes til å ses i sammenheng med utøvelse av kjønnsmessige vurderinger, noe som er en sentral arbeidsoppgave for alle ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10).

Det kom også frem at erfaringene fra veiledning førte til at de pedagogiske lederne så mer betydningen av hvordan tilbakemeldinger ble gitt. De ble mer opptatt av å få tilbakemeldinger og evaluerte mer sin egen ledelse. At ledere ber om tilbakemelding på sin ledelse tenker jeg kan ses i sammenheng med Filstad (2020, s. 248) om handlinger som fremhever læringskulturen. At pedagogisk leder ber om tilbakemeldinger kan forstås som en handling som viser et ønske om samarbeid. Pedagogisk leder viser at hun ønsker å bli bedre til fordel for kollegagruppen. Det kan også ses i lys av å være en rollemodell som fremmer verdien av å gi hverandre tilbakemeldinger for å utvikle seg i arbeidet.

Det kan forstås som at de pedagogiske ledernes erfaringer med veiledning har bidratt positivt på samspillet mellom pedagogisk leder og medarbeidere. Det kan ses i sammenheng med prosesskvaliteten i barnehagen.

### **5.3 Forhold mellom rådgivning og veiledning**

Det kom frem at det meste av veiledningen som ble gitt til medarbeiderne var i de spontane samtaler hvor de pedagogiske lederne ga råd. Dette har kommet frem som et moment jeg ser interessant knyttet til temaene læring og prosesskvalitet som jeg ønsker å belyse nærmere.

#### **5.3.1 Veiledning og korte spontane samtaler**

Analysen viser at veiledning på basen eller avdeling i all hovedsak foregikk som korte spontane samtaler hvor det ble gitt råd, ute på avdelingen eller basen i her og nå situasjoner (Analyse, 4.2.23). Løw, 2017 (s. 25-27) viser til at hensikten med rådgivning er *å gi svar* og kjennetegnes av *at en medarbeider søker råd*. Slik jeg forsto de pedagogiske lederne var det ikke medarbeiderne som søkte råd, men de pedagogiske lederne som ga råd. Slik jeg forstår det kan veien være kort til at man opplever, kanskje velmenende råd som irettesettelse og pekepinn på hvordan man *bør* gjøre jobben sin.

Hannevig, Lundestad og Skogen (2020, s. 2110) stiller seg kritisk til om slike korte spontane samtaler kan kalles veiledning. De mener slike samtaler mer samsvarer med det Handal og Lauvås (2014, s. 73) beskriver som kollegabistand hvor det gis råd. Rådgivning som en

metode for å tilrettelegge for læring ser jeg passer inn i tidligere diskurser om kunnskaps- og læringsperspektiver slik (Bjerkholt, 2017 s, 20-23). Veileder har en ekspertrolle som overfører sine kunnskaper til veisøkere. Jeg forsto de pedagogiske lederne som at denne formen for veiledning var en måte ment for å gi velmenende råd, gjerne til medarbeidere eller vikarer som hadde kort fartstid i barnehage.

### **5.3.2 Forhold mellom rådgivning og kollegaveiledning**

Rådgivning som veiledning samsvarer ikke med de sentrale prinsippene i profesjonsveiledning som Bjerkholt (2018, s. 88) beskriver. Når det gis spontane råd, i her og nå situasjoner, mens de er i praksishandlinger er det ikke en skjermet samtale. Profesjonsveiledning slik Bjerkholt (2018) beskriver forstås som en veiledningsform som avhenger av å ha en kontekst hvor det blir mulig å gå i dialog og reflektere uforstyrret. Under intervjuet fra gruppe to husker jeg særlig en beskrivelse fra en av informantene i gruppe to. Jeg forstår etter hans beskrivelse av forholdene, at det er krevende å veilede eller i det hele tatt å ha en samtale med tjuefire barn rundt seg (Analyse 4.2.23). Jeg forstår det som at å veilede ute på avdeling eller base kan være krevende forhold å lede en målrettet samtale i. Samtidig kan jeg se nytten av å peke på eller vise til en sak som skal eller har vært en del av en skjermet veiledning. Gjennom meta-kommunikasjon i handlinger kan medarbeider se og observere praksis mens det utspiller seg.

### **5.3.3 Forhold mellom rådgivning og mestringsorientert veiledning**

Rådgivning som den primære veiledningsform passer heller ikke, slik jeg ser det, inn i det samskapende perspektivet og med mestringsorientert veiledning. Her er forventning om mestring sentralt (Løw, 2019, s. 193). Jeg forstår det som relevant at pedagogisk leder observerer og noterer seg når medarbeider ser ut til å mestre en arbeidsoppgave. Det kan være at pedagogisk leder får med seg at medarbeider er i et godt samspill med barna og noterer det seg det til senere veiledning. Mestringsorientert eller annen form for formell planlagt veiledning, krever tid til planlegging og vurdering. Når veiledning foregår i mer skjermende forhold, er planlagt, mer målrettet og orientert omkring en mestrings sak ligger forholdene mer til rette for at de sentrale prinsipper for veiledning som Løw (2019) viser til kan bli ivaretatt. Her stiller veileder *spørsmål*, slik at veisøker finner frem *til sine svar*. Jeg forstår det som at den formelle planlagte veiledningen tilrettelegger forholdene for læring på en bedre måte enn i de spontane veiledningene.

I alle gruppene ble medarbeidernes innstilling til veiledning tatt opp (Analyse, 4.2.19). De pedagogiske lederne registrere ulik innspilling til å delta i veiledning hos studenter og medarbeidere. Det kan ses i relasjon til at avtaleforholdene (Løw, 2019, s. 62-62) trolig var bedre ivaretatt. At forholdene ser ut til å ligge mer til rette for studenter enn medarbeidere kan ses i sammenheng med kompetansetiltak som er rettet mot å ivareta nyutdannede med initiativ fra Kunnskapsdepartementet (2017). Her er arbeidsgiver ansvarliggjort, jf. arbeidsmiljøloven § 4-2, opplæringsloven § 10-8 og friskoleloven § 5-2. Slik jeg forsto de pedagogiske lederne erfarte de at særlig medarbeiderne med lengre fartstid kunne vise motstand til å bli veiledet. Det kan forstås som at medarbeiderne med lengre fartstid kan oppleve det som belærende, særlig om pedagogisk leder har mindre yrkeserfaring, enn den de skal veilede. Motstand til å lære kan også tolkes som et uttrykk på en vond opplevelse når noe som er lært over år plutselig ikke er gyldig eller teller lengre. Lignede funn om motstand er identifisert i studier av Hannevig, Lundestad og Skogen (2020, s. 207-208). Jeg forstår det som at betydningen av at det er avklarte forhold som ligger til grunn gjør seg her gjeldene (Løw, 2019, 262-264).

Kirkegaard her gjenfortalt hos Løw, 2019 (s. 182-185) fremhever prinsippet om at den som skal hjelpe en annen bør ta utgangspunkt i der han er og ikke der det forventes at han er. I de korte spontane samtaler, er det trolig enklere for pedagogisk leder å gå ut fra egne ønsker for barna, enn der kanskje medarbeider befinner seg. Å ta utgangspunkt i der medarbeider befinner seg, krever, slik jeg forstår det, at pedagogisk leder har gjort seg observasjoner og kjenner til medarbeiders praksishandlinger. Her ser jeg at prinsippet til Kirkegaard blir bedre ivaretatt om de pedagogiske lederne får tid til å legge planer og gjøre seg opp vurderinger i forkant av veiledningen.

Videre forstås det som, at om de pedagogiske lederne skal kunne ivareta prinsippet om å ta utgangspunkt der medarbeider er, vil det være hensiktsmessig at veiledningen gjøres av en intern veileder. Dette fordi en intern veileder er en del av kollegagruppen. Det kan også ses opp mot resultatene til Naper et al. (2018, s. 8) som finner at særlig den interne veiledningen spiller en sentral rolle for den kollektive læringen. En ekstern veileder kan ha kompetansen det ser ut til at enkelte av de pedagogiske lederne kan mangle. Men en ekstern veileder vil ikke ha samme innsikt og tilstedeværelse over tid og kunne drive veiledningsforløp som del av kollegagruppen. En ekstern veileder vil ikke være del av samme kunnskapsbane (Kaufmann og Kaufmann, 2019, s.271).

Peavy, gjenfortalt i Løw (2019, s. 184) løfter også frem Løgrups tanker om å gjøre den andres verden så stor som mulig (Løgstrup, 1996, s. 25). Om veiledningen er orientert omkring spontane råd fra din leder forstår jeg rådet kan oppfattes som noe du bør gjøre. Det samsvarer ikke med prinsippet om å gjøre den andres verden så stor som mulig på. Slik jeg forstår det avgrenser rådgivning heller enn å gi valgmuligheter og opplevelsen av å eie situasjonen.

Når veileder innehar en ekspertrolle som overfører sine kunnskaper er det ikke veisøkers, men veileders kunnskap som står i sentrum. Det er veileders kunnskaper som blir sett på som betydningsfull. Her er det heller veileders stryker som blir identifisert, ikke veisøkers. I den mestringsorienterte veiledningen er det å identifisere veisøkers styrker som grunnlag for videre utvikling essensielt (Løw, 2019, s. 179-181).

Rådgivning er heller ikke egnet for å ivareta prinsippet om at veisøker skal få kontroll over veiledingssituasjonen (Løw, 2019) Veisøker får mindre mulighet til å oppleve oppgaveidentitet og oppgavebetydning som Kaufmann og Kaufmann (2019, s. 141-142) viser til hos motivasjonsmodellen utviklet av Hackmann og Oldham (1980). Ved rådgivning legges det i mindre grad opp til muligheter for mestring og motivasjon knyttet til selvstendighet i arbeidet.

De pedagogiske lederne i gruppe fire, hvor flere hadde formell videreutdanning i pedagogisk veiledning tok de opp veiledning i forbindelse med anerkjennelse (Analyse, 4.2.10) Det kan ses i relasjon til mestringsorientert veiledning. Veiledning gir mulighet for å begrunne veisøkers styrker (Løw, 2019, 185-186). Jeg forstår det som at når veileder identifiserer veisøkers styrker, kan det oppleves som å få bekreftelse og anerkjennelse av arbeidsforhold du mestrer. Å få anerkjennelse i arbeidet du gjør kan ses i sammenheng med motivasjonsteoriene Kaufmann og Kaufmann (2019, s. 141-142) viser til.

### **5.3.4 Lave arbeidskunnskaper hos medarbeidere**

De pedagogiske lederne som ga mest råd var de som hadde kortest erfaring i stillingen som pedagogisk leder. De hadde heller ingen videreutdanning i pedagogisk veiledning. De som ga mest råd var også de som hadde medarbeidere med lavere arbeidserfaring i sin kollegagruppe. Kombinasjonen av lave kunnskaper om veiledning og kort yrkeserfaring hos veisøker er uheldig slik jeg forstår det. Veileder kan være mindre bevisst på betydningen av å identifisere styrker hos veisøker, som også kan være mer utfordrende å finne hos ansatte med kort

yrkeserfaring (Løw, 2019, s. 179-181). Flere fra gruppe en og to fortalte at de måtte gi medarbeidere opplæring i generelle arbeidsforhold. Det kunne være forhold som å legge fra seg privat telefontid i arbeidstiden og om hvordan oppføre seg i møter (Analyse, 4.2.7). Dette er også et dilemma som blir tatt opp hos Lundestad (2019, s. 90). Her kan jeg se at det ikke er like enkelt å ta utgangspunkt fra praksis du ser medarbeidere mestrer. Det er mer utfordrende å finne medarbeideres styrker knyttet til for eksempel godt samspill med barna når medarbeider er ny og ikke trygg på sine arbeidsoppgaver og sin plass på avdelingen eller basen enda. Opplæringen av nyansatte med kort yrkeserfaring gikk på bekostning av den faglige veiledningen.

### **5.3.4 Kort erfaring hos pedagogiske ledere**

I gruppe en og to, var det flere som hadde under et års arbeidserfaring som pedagogisk leder. I barnehagen kan du gå rett fra bachelorutdannelse og inn i en lederstilling. Med andre ord kan du være i en lederstilling fra du er 21-22 år. Du står til ansvar for å veilede medarbeidere på avdelingen eller basen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Det er stor kontrast til informantene i gruppe tre og fire, hvor flere hadde godt over 20 års erfaring i stillingen som pedagogisk leder.

Med mer yrkeserfaring vil du trolig få en styrket legitimitet enn de som kommer rett fra utdannelsen. De med mer erfaring er trolig tryggere i rollen som leder. Analysen viste til at de pedagogiske lederne opplevde at de ble tryggere i rollen som pedagogisk leder etter erfaringen fra veiledig (Analyse, 4.2.12). Det kom særlig frem fra de som hadde formell videreutdanning i veiledning. Det kan tolkes om at de var tryggere i veilederrollen fordi de også hadde lengre erfaring. Likevel er det grunn til å tro at formell videreutdanning i veiledning gjør de pedagogiske lederne tryggere i veilederrollen noe som kan ha overføringsverdi til den pedagogiske lederrollen. Det kan ses i sammenheng med funn fra både Fimreite (2022, s. 93) og Naper et al. (2018, s. 47). Det forstås som at veiledning gir de pedagogiske lederne mer avklarte roller, noe som kan gjøre lederrollen tydeligere. Det kan virke som at de pedagogiske lederne får øvelse, gjennom veiledningen, i å utøve ledelse som innebærer balanse og det å utøve sin skjønnsmessige dømmekraft. Det kan tolkes som at formelle veiledningskunnskaper og erfaringer med veiledning kan være særlig heldig for de yngre lederne.

### **5.3.5 Forholdet mellom strukturert planlagt veiledning og læring**

Analysens resultater viser at alle de fire gruppene også hadde mer eller mindre erfaring fra veiledning som tok utgangspunkt fra observerte konkrete praksishandlinger. Det kom særlig frem hos informantene fra gruppe tre og fire. En av årsakene her kan være at de har lengre erfaring i yrket og flere hadde videreutdanning i veiledning. Veiledning som tar utgangspunkt i erfart praksis passer med det refleksjonsorienterte perspektivet (Løw, 2019 s. 151). Ved å ta ulike perspektiver kan medarbeiderne bli mer bevisst over for eksempel hva slags verdier væremåten og handlingene deres signaliserer. Et eksempel var hvordan de reflekterte over hvordan synet på barn og barndom kunne gjenspeile seg i måten de flyttet barn på en stol bakover uten å si fra til barnet først (Analyse, s.4.2.4). Det kan ses i sammenheng med resultater fra Fimreite (2022, s. 95) som finner at veiledning gir mulighet til å synliggjøre diskurser og kunnskaper.

En fordel ved reflekterende gruppeveiledning er at alle får tilgang på samme informasjon. Jeg forsto de pedagogiske lederne som at det virket styrkende på opplevelsen av tilhørighet og fellesskap (Analyse, s. 59) Det kom særlig frem fra gruppe tre som hadde hatt veiledning sammen over lengre tid. Det kan ses i sammenheng med motivasjonsteorier hentet fra Kaufmann og Kaufmann (2019, s. 271). Det kan tolkes til at felles gruppeveiledning over tid kan skape drivkrefter for de ansatte.

Det kommer frem at reflekterende gruppeveiledninger kan være en måte å legge til rette for sosial læring. Jeg forstår det som at veiledning kan føre til at ansatte tilegner seg en reflekterende holdning som igjen kan tilrettelegge for at læringskulturen styrkes. Med andre ord ser det ut til at gruppeveiledninger kan virke positivt inn på prosesskvalitet i forbindelse med området læringsmiljø. Det kan ses i sammenheng med resultater fra Mørreaunet (2019, s. 181). Hvis oppmerksomheten rettes mot utvikling og læring kan veiledning som reflekterende gruppeveiledning være en egnet måte å utvikle og bevare læringskultur på som Filstad (2016, s. 256) viser til.

Reflekterende gruppeveiledning fremmer ikke nødvendigvis utvikling av prosesskvalitet som hva som blir sett på som godt samspill. Det blir ikke nødvendigvis identifisert styrker eller pekt ut forbedringspotensial ut fra oppgaver som mestres hos den enkelte (Løw, 2019, s. 179-181). Gruppeveiledning kan trolig gi opplevelse av anerkjennelse, gi faglige begrunnelser knyttet til praksis, synliggjøre verdier og kunnskaper, gi opplevelse av tilhørighet og motivasjon i arbeidet. Jeg forstår det som at reflekterende gruppeveiledning legger i mindre

grad opp til utvikling og læring for den enkelte, sammenlignet med den mestringsorienterte veiledningen, da særlig hvor det gis veiledning en til en. Jeg forstår det som at veisøker kan i høyere grad få noe konkret å strekke seg etter i en til en veiledning. I analysen (4.2.3, informant, 2D) kan vi for eksempel lese hvordan pedagogiske lederar utgangspunkt i der den enkelte medarbeider befinner seg.

Analysen viser at jo mer erfaring og formelle kunnskaper de pedagogiske lederne hadde om veiledning, jo mer var den preget av refleksjon over praksis og mindre av rådgiving. Det er også noe Fimreite og Fossøy (2018, s. 64) finner i sin studie. Totalinntrykket fra alle gruppene var at veiledning sett fra de pedagogiske lederne forbindes i høy grad med opplæring og rådgiving. Veiledning ble også brukt som en måte og å knytte faglige begrunnelser til praksis. Det ble mest vist til at veiledning ofte ble gjennomført som korte spontane samtaler hvor det ble gitt råd. Veiledningen var i mindre grad forbundet med mestring og utvikling. Sett opp mot problemstilling kan det se ut til at de pedagogiske lederne ikke har en forståelse for en klar sammenheng mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet.

Alle de fire gruppene ønsket at de kunne ta mer utgangspunkt i mestring (Analyse, 4.2.5). Jeg forstår det som at de pedagogiske lederne ønsker å få tid og mulighet til formelle veiledning utenfor avdeling eller base. Det kom frem at ingen av de seksten pedagogiske lederne hadde formelle planlagte strukturerte veiledningsforløp. Det betyr at på de seksten avdelingene eller basene de ledet, var det ingen medarbeidere som fikk tilbud om veiledning satt i et system (Senge, 2006). Jeg hadde forventinger om at flere av de pedagogiske lederne ikke hadde noen formelle strukturerte veiledninger. Likevel er jeg overrasket over at dette gjaldt alle, også de med lang fartstid i stillingen som pedagogisk leder og med ekstra videreutdanning i pedagogisk veiledning.

Det ser ut til at de pedagogiske ledernes forståelse er at veiledning har en viss sammenheng med utvikling av prosesskvalitet knyttet til både samspill og læringsmiljø. Deres erfaringer med veiledning av medarbeidere forbindes mer med opplæring og rådgiving. Jeg forstår de pedagogiske lederne som at veiledning *kan* fremme prosesskvaliteten på områdene om samspill, ledelse og læringskultur. I praksis skjer det lite kvalitetsutvikling i barnehagene knyttet til planlagt veiledning på avdeling eller basen hvor de pedagogiske lederne veileder.



Det tolkes til at potensialet veiledning kan ha i forbindelse med utvikling av prosesskvalitet i barnehagen ikke blir utnyttet.

### **5.3 De pedagogiske lederne strukturer for å drive veiledningsprosesser**

Diskusjonen går nå over til hva som kom frem fra analysens resultater knyttet til forskningsspørsmål 3: Hvilke strukturer har pedagogiske ledere i barnehagen for å drive veiledningsprosesser? Det søkes etter bedre innsikt i hva slags strukturer de pedagogiske lederne har for å drive veiledning og utforingene de kan ha i forbindelse med å sette veiledning i system.

#### **5.3.1 Lite strukturer for veiledning**

Analysen viser at ingen av de seksten informantene hadde utarbeidet noe fast system for veiledning. Løw (2019 s. 61) fremhever struktur og progresjon som kjennetegn på pedagogisk veiledning. Jeg tolker det som at det å ha en struktur for å drive veiledningsprosesser er essensielt for progresjon. Jeg forstår det som at progresjonen avhenger av strukturene. At veiledning er satt i system fremheves også i tidligere forskning (Fimreite, 2022, s. 93) Her poengteres det at veiledningen bør være satt i system over tid. Analysen viste også at de pedagogiske lederne ønsket at veiledningen er satt i system (Analyse, 4.2.23). At de ansatte selv ønsker at veiledning er satt i system kommer også frem hos Hannevig, Lundestad og Skogen (2020, s. 209).

Ødegård, Nordal og Røys (2017, s. 37-39) viser til Senge (2006) sine prinsipper i forbindelse med veiledning knyttet til det å være en lærende organisasjon. Her fremheves særlig prinsippet om å ha et system for læring da det knytter de andre prinsippene sammen. Jeg forstår det som at systemet er det som holder de andre prinsippene i gang og gjør det mulig å realisere organisasjonen som lærende. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 15 og 16) er barnehagen en lærende organisasjon der alle ansatte skal reflektere over faglige og etiske vurderinger. Slik jeg forstår det viser analysen at de pedagogiske lederne har behov for kunnskap om hvordan de kan utarbeide systemer for læring som veiledning.

#### **5.3.2 utfordringer med å utarbeide strukturer for veiledning**

Fra alle de fire gruppene kom det klart frem at veiledning på avdeling eller basen, var i all hovedsak uformelle og spontane, i her og nå situasjoner. De formelle planlagte foregikk mer

eller mindre på ukentlige avdelingsmøter eller på basemøter. Alle ga uttrykk for at det var utfordringer med å få gjennomført veiledninger på disse ukentlige møtene. Veiledning var heller ikke en del av en fast agenda hos noen av informantene. Utfordringene ble begrunnet med begrenset tid og mulighet og prioriteringer av andre oppgaver (Analyse, s. 2.2.26). At veiledning må konkurrere med andre arbeidsoppgaver fremheves også hos Sivertsen et al (2022, s. 27) De stiller seg kritiske til kapasiteten barnehagen har for å drive utviklingsarbeid de er satt til å drive. Det kan forstås som at utsagnet om at barnehagen er en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), ikke er gjeldene i praksis.

### **5.3.3 De pedagogiske lederne fire plantimer**

Analysen viser at det kan forstås som at veiledning ikke blir sett på som en del av den pedagogiske virksomheten som skal planlegges og vurderes av de pedagogiske lederne. Slik jeg forstår Hannevig, Lundestad og Skogen (2020 s. 37) skal de pedagogiske lederne lede og ha en forståelse av lærings -og utviklingsprosesser. Skal de pedagogiske lederne lede utviklingsprosesser for barn og eller ansatte? Det virker som det er uavklart for de pedagogiske lederne. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) så skal de pedagogiske lederne veilede medarbeidere for å sørge for at rammeplanens mål og oppgaver gjennomføres i praksis. Det forstås som at de pedagogiske lederne også har ansvar for utviklingsprosesser for barn og ansatte. Jeg tolker det som at planlegging og vurdering av medarbeideres utviklingsprosesser er noe de pedagogiske lederne må gjøre i sin planleggingstid, utenfor avdeling eller basen.

Av de seksten pedagogiske lederne var det en som vurderte å bruke deler av sin plantid (Analyse, s. 4.2.6). De var enige om at en halv time til å veilede, var lite. Det fremstår som at de pedagogiske lederne er usikre på om veiledning er noe som bør gjennomføres innenfor de fire ukentlige plantimene sine.

I den norske barnehagen har gjerne barnehagelærere fire timer plantid i uken. Jeg finner en rekke ulike tariffavtaler for barnehagefeltet, i Kommunesektoren og i Utdanningsforbundet (Lesedato: 23.06.2022) Ifølge Jensen (2012) hentet fra UtdanningsNytt (Lesedato: 23.06.2022) har ikke disse fire planleggingstimene vært endret de siste femti årene. Det forstås som at det er ubalanse mellom plantid og arbeidsoppgavene. Det kan ses i sammenheng med Sivertsen et al (2022, s. 27) som stiller seg kritiske til barnehagens kapasitet til å gjennomføre kravene de ansatte er satt til.

I 2017, gjeldende fra 2018, ble det lovestet en ny pedagognorm for barnehagene, § 1. *Norm for pedagogisk bemanning*. Det innebærer et økt antall barnehagelærere og pedagogiske ledere. Det betyr at flere ansatte kan ta ut fire timer plantid hver i uken for å jobbe med pedagogisk virksomhet utenfor avdeling eller basen. Det resulterer til at det blir fire timer mindre direkte arbeid med barna. At flere får deler av sin arbeidstid utenfor avdeling eller base, kan også gjøre det med komplekst å få til møtevirksomhet knyttet til samarbeid for styrer. Når flere tar ut plantid som passer sin avdeling eller base, blir det mer jobb med logistikk. Det fremstår som at Kunnskapsdepartementet med den nye pedagognormen ikke har tatt i betraktning konsekvensen den nye pedagognormen kan gi.

Samtidig innebærer pedagognormen at det blir flere ansatte som kan veilede. På den ene siden kan det se ut som at pedagognormen svekker kvalitet i barnehagen på områder som innebærer direkte arbeid med barn eller annen møtevirksomhet som ikke inngår i de fire plantimene. På den andre siden kan det ses på som en styrkelse i kvaliteten ved at flere kan veilede, på sikt kan det også resultere til økt kvalitet i det direkte arbeidet med barna.

#### **5.3.4 Veiledning til medarbeiderne blir nedprioritert**

Analysen viser at de pedagogiske lederne i barnehagen prioriterer å veilede studenter og nyutdannede til fordel for medarbeidere på avdelingen eller basen (Analyse, 4.2.26). I rammeplanen for barnehager står det at de pedagogiske lederne skal veilede medarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) Det fremstår dermed som at de pedagogiske lederne ikke gjennomfører arbeid de er satt til. Det kom frem at de pedagogiske ledernes erfaringer med veiledning kom fra andre steder enn i forbindelse med veiledning av medarbeidere på avdeling eller base. Erfaringene med veiledning, særlig fra gruppe en og to, var ofte knyttet til bachelorutdannelsen og som student, eller fra eksterne kurs de hadde deltatt i. En årsak til det kan være at de hadde relativt lav yrkeserfaring sammenlignet med de to andre gruppene, gruppe tre og fire. Flere var nokså nye i sin pedagogiske lederstilling, samtidig var det en pågående Covid-19 pandemi som begrenset møtevirksomhet.

Erfaringer knyttet til veiledning fra gruppe tre og fire, med de mer erfarne pedagogiske lederne, var i stor grad knyttet til deres rolle som praksislærer for barnehagelærerstudenter, eller i forbindelse med nyutdannede pedagogiske ledere. Det forstås som at veiledning blir

prioritert til overgangen mellom studier og yrke og det ser ut til at denne veiledningen går på bekostning av veiledning til medarbeiderne (Analyse, s. 4.2.26).

Det ser dermed ut til at ressursene barnehagene har av kompetanse og det Filstad (2016, s. 358-59) beskriver som læringsrom, investeres i nyansatte pedagogiske ledere, til fordel for andre medarbeidere. Prinsipper for at organisasjonen skal kunne være lærende er at alle inkluderes i å utarbeide en felles visjon og at alle får mulighet til å lære i team (Senge, 2006). Bakteppe for at veiledning blir prioritert til nyansatte og til barnehagelærer-studenter ser ut til å være styrt eksternt og fra Kunnskapsdepartementet selv. Med kompetansetiltak som: *Veiledning for nyutdannede, nytilsatte lærere og barnehagelærere*. Her ble det i 2022 satt av 9 millioner kroner til å kunne gjennomføre tiltakene (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3).

Det forstås som at forholdene ligger mer til rette for at de nyutdannede barnehagelærerne skal kunne tilbys veiledning. Slik jeg forstår informantene går prioriteringen på bekostning av medarbeidere i kollegagruppen. Kunnskapsdepartementet legger føringer og ansvar til de pedagogiske lederne om å veilede sine medarbeidere i en lærende barnehage (2017, s. 13). Samtidig ser det ut til at Kunnskapsdepartementet legger føringer, ved å tilrettelegge for at barnehagens ressurser i form av kompetanse og læringsarenaer, blir gitt av de samme pedagogiske lederne.

Det forstås som at de pedagogiske lederne skal både veilede studenter som praksislærere, de skal veilede nyansatte pedagogiske ledere, og de skal veilede medarbeidere på avdeling. Samtidig kommer det klart frem fra tre av de fire gruppene, at de er usikre på om veiledning i det hele tatt er noe de skal gjøre (Analyse, 4.2.22-4.2.27). Det kan forstås som at det er få pedagogiske ledere som ser på veiledning av medarbeidere som sin oppgave.

De pedagogiske lederne som så på veiledning av medarbeidere som del av sine oppgaver, slik jeg forstår det, var også de pedagogiske lederne som hadde videreutdanning i veiledning. Det forstås som at de pedagogiske lederne, som hadde videreutdanning i pedagogisk veiledning, veiledet og var praksislærere for studenter, de veiledet nyutdannede barnehagelærere, og medarbeidere. Slik jeg forstår det, bruker de tiden de har disponibel på studenter og nyutdannede til fordel for sine medarbeidere. Sett opp mot problemstillingen, om de pedagogiske ledernes forståelse av sammenheng mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet, bør medarbeidere prioriteres i høyere

grad. Når veiledning blir prioritert til studenter eller barnehagelærerne med bachelorutdannelse, og nedprioritert til medarbeiderne som har lavere faglige kunnskaper, ser det ut til at det blir en polariseringseffekt. De med mest faglige kunnskaper vies mest ressurser, de med mindre får mindre. Med tanke på barnehagens tradisjon for å organisere arbeidsoppgaver etter flat struktur (Aasen, 2010, s246) rokker dette, etter mitt syn, med harmonien som tidligere diskurs om gruppetenking i barnehagen (Korsvol, 1997, gjenfortalt av Aasen, 2010, s. 298).

Med tanke på at medarbeiderne ikke har andre arbeidsoppgaver utenfor avdelingen i samme grad som de pedagogiske lederne, er det de som er i mest direkte kontakt med barna som får minst kompetanseheving gjennom veiledning, om det er slik å forstå at de blir nedprioritert. Kunnskapsdepartementet (2017, s.10) fremmer at alle ansatte i barnehagen skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger og oppdatere seg. Tidligere forskning på veiledning i barnehagen fremhever den interne veiledningen som betydningsfull (Fimreite og Fossøy, 2018, s. 64), Fimreite, 2022, s.91, Hannevig, Lundestad og Skogen 2020, s. 213-214, Naper et al., 2018, s. 8, Mørreaunet, 2019, s. 181 og Sivertsen et al, 2022, s. 27).

Det kom frem at de pedagogiske lederne særlig fra gruppe tre og fire, ønsket de kunne tilby sine medarbeidere mer veiledning. Jeg forstår det som at de ønsket denne veiledningen også var satt i system og viet mer ressurser til. Med kompetansetiltaket *veiledning av nyutdannede*, initiert av Kunnskapsdepartementet, ser det ut til at tiltakene med utarbeidet og dermed klarere avtaleforhold (Løw, 2019, s.62-64). Det ser ut til at veiledning av nyutdannede er bedre lagt til rette for enn veiledning av medarbeiderne.

### **5.3.5 Krevende veiledningsforhold**

Analysen viser at veiledningen for det meste foregår i uformelle, spontane her og nå situasjoner. Det kan være mer krevende, både for veisøker og veileder når veiledningen er i handling, ute på avdeling eller base med barn og kollegaer, og kanskje foreldre til stede. Når de ansatte er på avdeling eller basen, skal de ifølge kvalitetstenkningen, være tilstedeværende og involverte i barnas samspill. Samtidig skal de kunne holde vedvarende refleksjonssamtaler i gang (Bjørnestad og Os, 2016, s. 72) Skal de ansatte likevel trekke seg ut av barnas samspill må de ansatte likevel ha tilsyn med barna. En av informantene fremhevet at han syntes det var krevende å gjør noe som helst annet samtidig som det er tjuefire barn rundt deg (Analyse,4.2.2.6). Barnegrupper som har barn fra de er 10 måneder til seks år gamle har

behov for den ansattes tilstedeværelse. Skal du veilede på avdeling eller base, krever det, slik jeg forstår det, at du evner å ha flere tankeprosesser og har oppmerksomheten minst to steder samtidig. Her skal du løpende vurdere barnas situasjon samtidig som du vurderer og reflekterer over egen og eller medarbeideres praksis. I tillegg skal du som leder av avdeling eller base ha oversikt over og lede gangen i dagen, dagsrytmen, hva som skjer nå, etterpå og behovene det medfølger, eventuelt hvem som tar ansvaret om du ikke selv gjør det. Det kan forstås som mer krevende om du jobber på en avdeling hvor flere er nye og kanskje den pedagogiske lederen har lav erfaring selv. Igjen blir det kanskje ekstra behov for veiledning av medarbeidere der de har mindre fartstid hver for seg eller sammen.

### **5.3.6 Uklare ansvarsområder**

Analysen viser at de pedagogiske lederne er usikre på hvem som har ansvar for å drive veiledning i barnehagen (Analyse, 4.2.27) I rammeplanen står det at barnehagen er en lærende organisasjon og at «*de pedagogiske lederne skal veilede*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 10 og 13). Løw (2019, s. 63) fremhever at pedagogisk veiledning avhenger av avtaleforhold. Det synes å være uklarheter i selve grunnkontrakten. Det tolkes som at mål og innholdet for veiledningen fremstår bredt og vanskelig å tolke med utsagnene som «*barnehagen er en lærende organisasjon*» og «*de pedagogiske lederne skal veilede*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 10 og 13). Jeg finner heller ingen lokale dokumenter som årsplan hvor det beskrives og avklares slike avtaleforhold om veiledningens mål og innhold. Det ser ut til at det at veiledning ikke er en anerkjent arbeidsform hos de ansatte. Informantene fra gruppe tre hadde planer om å ha mer strukturerte veiledninger fra høsten av. Det kom frem at de var i gang med et nyutviklet system og hvor noen hadde satt opp veiledning som del av en årsplan. Det viste seg at de var usikre på hvordan de skulle gjennomføre selve veiledningen. Det kan forstås som at systemet var initiert fra styrer eller noen andre enn de som deltok i intervjuet og at dette systemet ikke var oppe og gikk enda.

Ellers kommer det klart frem at planlagte veiledninger er noe de gjør svært lite av på de seksten avdelingene og basene til informantene. Det virker som de ikke ser på veiledning av medarbeidere som del av sine arbeidsoppgaver, eller det kan være at de ikke opplever at de har tid og mulighet. Det ser ut til at de pedagogiske lederne prioriterer annen pedagogisk virksomhet.

### **5.3.7 De pedagogiske ledernes formelle veilederkunnskaper**

En av informantene tok opp at han syntes det var krevende å ha flere arbeidsroller samtidig. Å både være kollega, veileder og leder (Analyse, 4.2.29) Han ønsket mer kunnskaper og øvelse i veiledning.

I tidligere forskning om veiledning i barnehage fremheves den formelle veilederkunnskapen. Fimreite og Fossøy (2018, s. 64) har identifisert at de med formell kunnskap om veiledning knytter mer faglige refleksjoner i veiledningen som gjorde at praksisutviklingen ble mer kunnskapsbasert. De uten formelle veilederkunnskaper kan drive veiledning tuftet på personlig erfaringer og oppfatninger om veiledning noe som er uheldig da de kanskje ikke ser betydning av sentrale prinsipper som bør ligge til grunn (Løw, 2019 s 62-64, s.).

Hannevig, Lundestad og Skogen (2020, s. 213-214) viser til at veilederrollen krever formelle kunnskaper i veiledning og peker på at kompetanse fra bachelorutdanningen og videreutdanning kan skape et grunnlag for å gjøre de pedagogiske lederne trygge i veilederrollen. Det samsvarer med behovene informantene ytret innledningsvis. At han har behov for mer kunnskap om veiledning forstår jeg som at han ønsker å bli tryggere i arbeidet sitt. Denne informanten var også pedagogisk leder på dispensasjon, noe som innebærer at han kanskje ikke har noen form for formell kompetanse i veiledning.

Gruppen to, til denne informanten var også en av de som ga mye rådgivning. Informanten fortalte at han registrerte at medarbeidere kunne vise motstand når han ga dem direkte tilbakemeldinger og råd. Sett utenfra, kan situasjonen forstås som ubehagelig både for veisøker og veileder, og på ingen måte et godt utgangspunkt for utvikling og læring. Veisøker kan oppfatte situasjonen som irettesettelse selv om veisøkers intensjon var utvikling og læring, til veisøkers beste. Ved spontane veiledninger ute på avdeling eller base ser jeg de sentrale prinsippene Løw (2019, s 62-64) tar opp blir særlig viktig. At det er en kontakt med en relasjon som oppleves trygg med gjensidig tillitt. Det må være avklart i både grunn, ramme og prosesskontrakt.

Videre ser jeg det er interessant at Fimreites (2022) finner ant veiledning gir de pedagogiske lederende i balansegang. Det kan forstås som at veiledning kan være en måte for de mer usikre pedagogiske lederne å få øvelse i å kunne finne balansen mellom de ulike rollene.

## **5.4 Sammenheng mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet**

Her vil jeg svare på problemstillingen: **Hvordan forstår pedagogiske ledere sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?** For å gjøre dette vil jeg anvende forståelsesgrunnlaget som nå er dannet fra forskningsspørsmålene. Her vektlegges områdene: samspillsferdigheter, lederrolle og læringskultur. Strukturkvalitet og innholdskvalitet vil også være del av diskusjonen. Jeg avrunder med en oppsummering hvor jeg samler trådene med evaluering og refleksjoner om veien videre.

### **5.4.1 Veiledningens innvirkning på medarbeidernes samspillskvalitet**

Analysen viser at de pedagogiske lederne opplevde at veiledning medvirket til at medarbeiderne fremmet egenskaper som forbindes med samspillskvalitet. Jeg forstår det som at de pedagogiske lederne mente at veiledning hadde bidratt til at medarbeiderne ble tryggere i sin rolle som voksen på avdeling eller base, i barnehagen. Det kan tolkes til at medarbeideres deltagelse i veiledning bidro til at medarbeiderne ble mer tilgjengelige og deltagende. I diskusjonsgrunnlaget kommer det frem at det kan virke som at særlig rådgiving i de korte spontane samtaler fremmet disse egenskapene: Tilgjengelighet og involvering.

Videre kom det frem at veiledning, trolig formell strukturert kollegaveiledning hvor de knyttet konkrete praksishandlinger inn i veiledning, bidro til økt sensitivitet hos medarbeidere. De pedagogiske lederne forsto det som at medarbeiderne tok i større grad barnas perspektiver i samspillet med barna etter veiledning. Det antas at medarbeiderne ble mer bevisst på signaler i kommunikasjonen, både egne og barnas, og at medarbeiderne dermed ble mer sensitive til å tolke barnas kroppslige signaler om ønsker og behov. Det virker som at veiledning bidro til at medarbeidere ble mer bevisste på sin væremåte. De pedagogiske lederne forsto det som at medarbeiderne vektla mer barnas medvirkning i sine beslutninger etter veiledning. Analysen viser at veiledningen bidro til at medarbeiderne ble bevisst på og brukte mer egenskaper som forbindes med samspillskvalitet (Bjørnestad og Os (2016, s. 72). Det kan virke som at veiledningen bidro til at det ble mer tilrettelagt for gode leke- og samspills arenaer for barna når medarbeiderne ble mer tilgjengelige, involverte og sensitive.



Videre kom det frem at sentrale momenter i samspillskvalitet (Bjørnstad og Os (2016, s. 72) som medarbeideres evne til å støtte barna til å etablere relasjoner, gi enkeltbarn eller barnegruppa tilpasset støtte etter kompetanse, ikke ble tatt opp i noen av gruppene. I diskusjonsgrunnlaget ble det pekt på at en mulig årsak kan være at det kreves mer av veiledningen, enn det de korte spontane veiledningene kan bidra med. Det ble poengtert at om veiledning skal kunne bidra med utvikling av faglig og etisk dømmekraft, og at medarbeidere utvikler pedagogiske ferdigheter, krever det mer enn at det pekes på egenskaper som å lytte og involvere seg. Det forstås som at profesjonsveiledning som beskrives hos Bjerkholt (2017 s.88) kan egne seg mer enn de korte spontane veiledningene ute på avdelingen eller basen.

Det ser ut til at de strukturelle faktorene som tid og mulighet til veiledning og ansattes formelle veiledningskunnskaper er relevant knyttet til veiledning og utvikling av pedagogiske ferdigheter hos medarbeiderne. For å utvikle prosesskvaliteten, særlig på områdene som omhandler støtte til læring, forstår jeg det som at de pedagogiske lederne må kunne få mulighet til å dele sine faglige kunnskaper. Det kreves mer kunnskap om veiledning og tid og mulighet til å holde strukturerte formelle veiledninger utenfor avdeling eller base. Med mer tid antar jeg at veisøker kan få mulighet til å bli mer bevisst på områdene om støtte til læring gjennom veiledningsprosesser.

Med mer tid til å planlegge og vurdere veiledningen, kan de pedagogiske lederne få knyttet styringsdokumenter til veiledningen. Det kan føre til at de ansatte kan få arbeidet med å få den røde tråden fra styringsdokumentene og over til praksis og øke innholds kvaliteten (Gotvassli, 2020, s. 67). Her kan det også være relevant om styrer praktiserer intensjonene som er gitt fra Kunnskapsdepartementet, om å tilrettelegge for veiledning. At det utarbeides et systemer for veiledning som kan bidra med økt felles forståelse av barnehagens oppdrag. Slik kan avtaleforhold Løw (2017, s. 62-64) bli mer anerkjent hos barnehagens ansatte.

#### **5.4.2 Veiledningens innvirkning på lederrollen**

Det kom frem at de pedagogiske lederne selv opplevde at deres erfaringer fra deltagelse i veiledning medvirket til endringer i lederrollen. Jeg forstår de pedagogiske lederne som at veiledning har bidratt til at de pedagogiske lederne har blitt tryggere og tydeligere i sin lederrolle.

Det kan forstås som at erfaringene fra veiledning har virket positivt inn på prosesskvalitet som handler om relasjon mellom leder og medarbeider. Det kan se ut som at sentrale prinsipper for veiledning om kontakt og kontrakt har latt seg overføre fra veilederrollen til den pedagogiske lederrollen (Løw, 2019, s. 62-64). Det kom også frem at veiledningen førte til at de pedagogiske lederne så mer betydningen av medarbeidernes innspill og kompetanse. Det tolkes som at de pedagogiske lederne fikk en mer avklart rolle hvor de fikk bidratt med sine faglige kunnskaper og gjort den faglige kunnskapen synlig. Samtidig ser det ut til at veiledning ga medarbeiderne mulighet til å bidra med sine perspektiver og kompetanser. Jeg forstår det som at veiledning har virket positivt inn på prosesskvalitet når det gjelder samspill mellom de ansatte.

### **5.4.3 Veiledningens innvirkning på læringskultur**

Analysen viser til at veiledning kan se ut til å virke inn på læringskulturen i barnehagen. Det sammenfaller også med resultater fra tidligere forskning med funn fra Fimreite (2022, s.95) og Mørreaunet (2019, s. 181). At veiledning viker inn på læringskultur kan også ses i sammenheng med Naper et al. (2018, s. 47) som finner at veiledning bidrar til å skape felles forståelse og et felles språk. At ansatte danner seg en felles forståelse og et felles språk kan ses i sammenheng med Senge (2006) sine prinsipper om å være en lærende organisasjon.

Det virker som kom at de pedagogiske ledernes erfaringer i veilederrollen førte til at de ble bevisst på betydningen av å gi og å motta tilbakemeldinger, og hvordan tilbakemeldinger ble gitt og mottatt (Analyse, 4.2.11). At de ber om tilbakemelding kan forstås som en måte å synliggjøre dette som en handling som settes pris på (Filstad, 2020, s. 248). Det kan forstås som at det skapes en kollektiv holdning innad i kollegagruppen omkring det å reflektere over praksis. Ved at de ansatte setter ord på hvordan man ønsker å gi og motta tilbakemeldinger til hverandre, dele informasjon, gjør at de kan bli bedre kjent med hverandres forskjellige perspektiver. Det vil jeg tro styrker relasjonene dem imellom og kan styrke tillitt mellom de ansatte og kontakten (Løw, 2019 s. 63). Informasjonsdelingen gjør at de pedagogiske lederne får vite om de ulike ansattes ønsker som de kan benytte når de veileder. Ved å snakke om tilbakemeldingskultur bygger og styrker de ansatte også avtaleforhold, kontrakten mellom seg. Kaufmann og Kaufmann, 2019 s. 141-142) viser til Hackmann og Oldham (1980) som fremhever at det å motta tilbakemeldinger kan gi ansatte motivasjon i arbeidet sitt. Det tolkes som at når ansatte i en kollegagruppe snakker om hvordan de ønsker å gi og motta tilbakemeldinger til hverandre, så kan det gi drivkrefter i arbeidet. At de ansatte blir motiverte

av å delta i veiledning, kan slik jeg forstår det, føret til at de blir mer engasjerte, veiledningen kan bli bedre og utviklingen av prosesskvaliteten kan øke.

Kaufmann og Kaufmann (2019, s. 271). viser til begrepet *Situert læring* (Lave, 1997 s.140-151) og fremhever at det ideelle er når den sosiale læringen skjer gjennom oppgaveløsning av kollegaer som er i samme kunnskapsbane. I gruppe tre beskriver en av de pedagogiske lederne hvordan de løste praksisutfordringer sammen og hvordan det ser ut til å ha virket positivt inn på samholdet i kollegagruppen (Analyse, 4.2.20). Hun beskriver også hvordan kollegagruppen ble forpliktet til å følge endringer når endringsforslag ble avklart sammen gjennom felles refleksjoner. Det kan se ut som at veiledning kan virke inn på prosesskvalitet knyttet til å skape holdninger som fremmer endringsprosesser.

Videre kan det se ut til at de sentrale prinsipper for veiledning som Løw (2019, s. 62-64) fremmer som en forutsetning for veiledning, også gir utslag og virker inn på læringsmiljøet. Slik jeg forstår de pedagogiske lederne virker veiledning inn på både rammekontrakten og prosesskontrakten. Avtaleforhold som ble etablert i den formelle veiledningen, utenfor avdeling, ser ut til å ha kunne blitt overført til avtaleforhold ute på avdeling. Sett opp mot problemstillingen så ser det ut til at veiledning kan virke positivt inn på prosesskvalitet på området om læringskultur i barnehagen.

## **5.5 Avrunding og evaluering**

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte hva som er kommet frem som svar på problemstillingen. Deretter vil jeg peke ut spørsmål som kunne vært interessant å se på videre for veiledningsfeltet i barnehagen. Helt til slutt tas en evaluering om metodevalg knyttet til svarene som kom opp.

### **5.5.1 Sammenfatning**

I denne studien ble det søkt etter svar om pedagogiske lederes forståelse av sammenhengen mellom veiledning og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Søkelyset ble avgrenset til prosesskvaliteter på områdene: samspill, lederrolle og læringsklima. Videre ble det søkt etter hva slags strukturer de pedagogiske lederne har og innsikt i hva som eventuelt hindrer de i å utarbeide veiledningsstrukturer.

Når det gjelder prosesskvalitet og området om samspill forstår jeg det som at de pedagogiske lederne forstår at det er en sammenheng mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av prosesskvalitet i det pedagogiske arbeidet. Det ser ut til at veiledningen bidro til at medarbeiderne ble tryggere i voksenrollen, de ble mer tilgjengelige og involverte i samspillet med barna. Det ser ut til at refleksjonene fra veiledningen bidro til at medarbeiderne ble mer sensitive i samspillet med barna. Slik jeg forstår det mener de pedagogiske lederne at det er sammenheng mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av *egenskaper* som knyttes til samspillskvalitet. Egenskaper som å gjøre seg tilgjengelig, involvere seg, lytte og være sensitiv.

Det kom ikke frem noen forståelse av sammenhengen mellom veiledning av medarbeidere og utvikling av *ferdigheter* knyttet til å gi barna støtte til lek -og samspill. Her ble det pekt på at en årsak kan være at området som handler om å støtte barns lek -og samspill, krever mer av veiledningen. Det krever mer av veiledningen å skulle utvikle medarbeideres faglige kunnskaper. Det krever mer enn de korte spontane rådgivende veiledningene som de pedagogiske lederne driver mest med. Videre kommer det frem at de pedagogiske lederne mente det var viktig å knytte styringsdokumenter som rammeplan eller årsplan inn i veiledningen, selv om det viste seg at dette var noe de ikke gjorde i praksis. Her ble det pekt på at en mulig årsak kan være at det krever mer planlegging av veiledning når styringsdokumenter skal knyttes inn, enn det de korte spontane veiledningene som blir gjennomført krever. Det forstås som at strukturkvaliteten er lav og virker negativt inn på prosesskvaliteten.

Det viste seg at de pedagogiske lederne opplevde at erfaringene fra veiledning virket inn på lederrollen. Det virker som at veiledning har medvirket til at de pedagogiske lederne har blitt tryggere og tydeligere i sin lederrolle. Slik jeg forstår det har veiledningen virket positivt inn på prosesskvalitet som handler om samspill og relasjon mellom leder og medarbeider.

Når det gjelder prosesskvalitet på området som handler om læringskultur, virker det som at veiledning kan ha virket positivt inn. Det ser ut til at gruppeveiledninger, særlig hvor de løste utfordringer sammen, virket motiverende og forpliktende. Videre ser det ut til at veileders sentrale rolle fremmer faget og dermed ser ut til å bli en faglig rollemodell med bidro positivt til de ansattes innstilling til å lære.

Videre viser studien at de pedagogiske lederne ønsket å ta utgangspunkt i mestringsorientert veiledning, men i praksis handlet veiledningen ofte om å gi råd i spontane her og nå situasjoner. Det ble pekt på at den mestringsorienterte planlagte veiledningen trolig fremmer mer utvikling og motivasjon enn rådgivning.

Ingen av de pedagogiske lederne hadde noe system for å drive veiledning, til tross for at alle fremhevet at de syntes det var viktig, og at de dermed ønsket at veiledning mer satt i et system. Faktorer som hindret dem fra å få laget et system for å drive veiledning var faktorer som: Tid og mulighet, uklare ansvarsområder og kunnskap om hvordan sette veiledning i system.

Det kommer klart frem at strukturkvaliteten er lav og virker negativt inn på den formelle strukturerte og planlagte veiledningen. De strukturelle rammene fremstår for lave til at de pedagogiske lederne får mulighet til å gjennomføre kravene som er gitt i gjeldene lovverk og styringsdokument, Rammeplan for barnehagen. De pedagogiske lederne har utfordringer med å drive veiledning med sine medarbeidere i strukturerte veiledningsforløp utenfor avdeling eller base. Det ser ut til at ressursene barnehagen har til å drive strukturerte veiledningsforløp blir prioritert til studenter og nyutdannede i overgangen fra student til yrke. Det kan se ut til en polarisering hvor de som allerede har kunnskaper får mer og de som har mindre faglige kunnskaper får mindre.

Videre kommer det frem at det virker som at det er uavklarte avtaleforhold i styringsdokumenter og avtaleforhold internt. Det kom også frem at det ikke er klart hva slags ansvar de pedagogiske lederne har i forbindelse med veiledning av sine medarbeidere. I den forbindelse ble også de fire plantimene til de pedagogiske lederne noe belyst. Det virker som at de pedagogiske lederne ikke ser på veiledning av sine medarbeidere som del av den pedagogiske virksomheten som skal planlegges, gjennomføres og vurderes. Dermed kan det konkluderes i retning mot at veiledning er noe som de ser på som spontane korte samtaler i her og nå situasjoner. I slike spontane samtaler gis det ofte råd og medarbeidere får svar på hva de burde gjøre i praksis fremfor å bli veiledet til å finne svarene og få mulighet til å eie sin egen læringsvei. Det forstås som at de pedagogiske lederne forstår at veiledning har et potensiale til å øke prosesskvaliteten i barnehagen.

### **5.5.2 Evaluering og tanker om veien videre**

I denne undersøkelsen ble det valgt et semistrukturert gruppeintervju med en intervjuguide for å hente data. Her fikk jeg hentet mye data om de pedagogiske ledernes tanker på gruppenivå noe som var intensjonen. I ettertid ser jeg det kunne vært interessant å stille mer spesifikke spørsmål for å få mer konkrete svar på enkelte temaer. Temaer som, hva de tenker om forholdet mellom veiledning og utvikling av ferdigheter til å kunne støtte barna i lek -og samspill. Eller hva deres refleksjoner er omkring temaet om veiledning som del av deres pedagogiske virksomhet som også inkluderes i deres plantid.

Det kunne også vært interessant og ha fokusintervju hvor temaet om hvordan veiledning kan settes mer i system i de enkelte avdelingene og basene, og invitert både styrer og de pedagogiske lederne sammen.

Det kunne også vært interessant å få mer innsikt i årsakene til at veiledning ikke blir mer gjennomført. Fått mer innsikt i hva som bør prioriteres og mer konkret hva feltet trenger av ressurser for at kravene skal bli gjennomført. Det viste seg at de pedagogiske lederne ønsket å knytte mer styringsdokumenter til veiledning. Det kunne vært interessant å undersøke denne sammenhengen nærmere. Med et lengre studieforløp kunne det vært spennende og gjort observasjoner, før og etter styringsdokumenter ble mer knyttet til veiledning over tid.

## 6. Litteraturliste

- Bae B. (1996) *Det interessante i det alminnelige. - en artikkelsamling.*: Gamlebyen geografiske. Pedagogisk Forum.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gulpinar, T. Hernes, L. & Winger, N. (2016) *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.Aa. (2020) *Kvalitetsutvikling i barnehagen: Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Filsdad, C. (2020) *Organisasjonslæring -fra kunnskap til kompetanse*. (2. utgave. 2. opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Hackman, J og G.R Oldham (1980) *Work design*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen: samhandling, organisering og dialog*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2019) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utggave. 3.opplag). Oslo: Abstrakt forlag
- Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (2019) *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5.utgave.4 opplag.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utggave 6.opplag). Polen: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005) *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Otta: Cappelen Akademisk Forlag
- Larsen, A. K., & Slåtten, M.V. (2016) *Nye tider nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lundestad, M, (2019) *Veiledingsfortellinger: Om ledelse og personalsamarbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Løw, O. (2019). *Pædagogisk vejledning : facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (2. udgave 2. oplag.) København: Akademisk forlag

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utgave. 2.opplag) Oslo: Universitetsforlaget

Mørreaunet, S., Gotvassli, K. A., Moen, K. H. & Skogen, E. (2019). *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utgave. 1. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Mårtensson, Degn Brian og Puggaard, Leif, (2016.) *Vitenskap og Pædagogik. En grunbog i pedagogisk videnskapsteori*. København: Akademisk forlag.

Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utgave. 4 opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Skagen, K. (2020). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning* (2. utgave, 6. opplag) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Thurén, Torsen, (2018.) *Vitenskapsteori for nybegynnere. (2 utgave)* Polen: .Gylendal Akdemisk forlag.

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

### **Artikler og avhandlinger:**

Aasen, W. (2010) *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner - ledelsesdilemmaer i barnehagen*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift

Alvestad, Gjems, Myrvang, Berger, Storli, Tunglund, Lønning Velde og Bjørnstad (2019) *Kvalitet i barnehagen*. Rapport nr 85. Universitetet i Stavanger. Hentet fra:  
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630132>

Børve, E., Sjøraunet, G. A., & Selmer-Olsen, M. (2020). *Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: studenters erfaringer med veiledning under studiet*. Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis. Hentet fra:  
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2063>



Fimreite, H. (2022) *Kollegarettleing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen*.

Hentet fra: [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/2984231/Fimreite\\_kortversjon.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/2984231/Fimreite_kortversjon.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). *Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar*. Nordic Studies in Education, Hentet fra:

[https://www.researchgate.net/publication/323409463\\_Kunnskap\\_i\\_endring\\_Kollegaveiledning\\_som\\_innfallsvinkel\\_til\\_utvikling\\_av\\_laerande\\_barnehagar](https://www.researchgate.net/publication/323409463_Kunnskap_i_endring_Kollegaveiledning_som_innfallsvinkel_til_utvikling_av_laerande_barnehagar)

Jensen, (2012) «Ubunden tid» til planlegging i barnehagen – verd å kjempe for?

Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/ubunden-tid-til-planlegging-i-barnehagen--verd-a-kjempe-for/149870> (

Sivertsen Sivertsen, H., Ljunggren, B., & Janninger, L. (2020). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage* (TFoU-rapport 2020:11). Steinkjer. Hentet fra:

[https://open.dmmh.no/dmmh-xmloi/bitstream/handle/11250/2829364/Oppsummeringsrapport+Følgeevaluering+av+Kompetanse+for+fremtidens+barnehage\\_SINTEF.pdf?sequence=1](https://open.dmmh.no/dmmh-xmloi/bitstream/handle/11250/2829364/Oppsummeringsrapport+Følgeevaluering+av+Kompetanse+for+fremtidens+barnehage_SINTEF.pdf?sequence=1)

Naper, L. R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage*.

*Delrapport 3*. Steinkjer. Hentet fra:

<https://www.udir.no/contentassets/98823ef710ec4f6d9ac4d9c93ba9fcf0/tfou-rapport-2020-11.pdf>

### **Styringsdokumenter og lovdata.**

Lovdata, Barnehageloven:

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_3#§12](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_3#§12)

Kunnskapsdepartementet. *Bemanningsnorm*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2020/del-1/barnehage/>

Kunnskapsdepartementet. *Kompetansetiltak, veiledning av nyutdannede*

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>

Kunnskapsdepartementet. *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)

Kunnskapsdepartementet. *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdatert-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf)

Kunnskapsdepartementet *Stortingsmelding 41*:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehager*:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Utdanningsforbundet. *SFS 2201 Arbeidstid barnehage*.

Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2201---arbeidstid-barnehage/>

Utdanningsdirektoratet, *Statistikk ansattes utdanning*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/ansattes-utdanning-andel/>

## **6. Vedlegg**

### **6.1 Informasjonsskriv**

#### **Vil du delta i et forskningsprosjekt om pedagogisk ledelse av veiledningsprosesser i barnehagen?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om veiledning i barnehagen. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Målet med studien er å få innsikt i pedagogiske lederes erfaringer med og meninger om veiledning i barnehagen. Hva er det som skjer i veiledning? Hva slags utbytte kan barnehagen få?

Studien er en masteroppgave i barnehagekunnskap med fordypning i ledelse- og organisasjonsbygging i barnehagen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet gjennomføres av masterstudent Laila Stensby ved OsloMet – storbyuniversitetet. Veilederne dosent Magritt Lundestad og professor Solveig Østrem ved OsloMet er ansvarlig.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er i målgruppen. Jeg ønsker informasjon om pedagogiske lederes erfaringer og meninger om veiledning i barnehagen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Det betyr at du vil delta i et gruppeintervju. Det vil si at du og andre kollegaer som også er pedagogiske ledere vil bli invitert til et møte. Det vil ta om lag en time. Her vil jeg bruke en intervjuguide. Målet er å få en åpen og fleksibel samtale for meningsutveksling mellom pedagogiske ledere.

Generelle opplysninger om kjønn, alder, hvor lenge du har jobbet som pedagogisk leder og faglig bakgrunn fylles inn før eller etter fokusintervjuet.

Jeg vil ta lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil senere bli skriftliggjort, transkribert. Intervjuet vil med det bli til en tekst jeg vil bruke som datakilde til masteroppgaven. Her kan jeg ta ut deler av teksten for så å drøfte i lys av relevant teori.

Ditt navn og din arbeidsplass vil være anonymt. Kun generelle opplysninger om kjønn, alder og utdanningsbakgrunn. Størrelse på barnehagen, kommunal eller privat og geografisk tilhørighet og lignende vil bli synlig. Du vil ikke kunne spores til oppgaven.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen 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 kun bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg og mine veiledere, dosent Magritt Lundestad og professor Solveig Østrem ved OsloMet som får tilgang til personopplysninger og lydopptak.

Intervjuet vil bli tatt opp med en med en telefon-app, *Diktafon*. Her lagres lydfilen i en ekstern lagrings-sky og forskningsserver *Nettskjema*, distribuert av Universitetet i Oslo. Opptaket vil så bli transkribert av meg. Om lydopptaket vil få med personlige opplysninger, vil det anonymiseres av meg i transkriberingsprosessen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres underveis i transkriberingsprosessen og lydopptakene vil bli slettet når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022.

### **Dine rettigheter**

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

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

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet 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:

OsloMet – storbyuniversitet ved student Laila Stensby e-post [s163171@oslomet.no](mailto:s163171@oslomet.no)

Veiledere Dosent Magritt Lundestad, e-post [magritt@oslomet.no](mailto:magritt@oslomet.no)

Professor Solveig Østrem, e-post [solveigo@oslomet.no](mailto:solveigo@oslomet.no)

- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, e-post [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Laila Stensby.

( student)

---

## Samtykkeerklæring

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

*Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.*

*Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet , ” Pedagogisk ledelse av veiledningsprosesser i barnehagen som lærende organisasjon” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *fokusintervju.*
- å dele *generell informasjon som kjønn, alder, utdanning, hvor mange år jeg har jobbet i barnehage, skriftlig.*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 6.2 Intervjuguide

### Intervjuguide.

#### **Innledning, informasjon.**

- Om formålet med studien.
- Om informert samtykke, om anonymisering, lydopptak og transkribering.
- Kort avklaring og forventninger fra meg om strukturen og gangen i samtalen, ønske om åpen og fleksibel dialog.

#### **Etablering, kort runde med introduksjon.**

Bakgrunn og fartstid i barnehagen og som pedagogisk leder. Eventuell formell kompetanse med veiledning.

#### **Intervju, introduksjon. 10 min.**

#### **1. Hva tenker dere om veiledning i barnehagen?**

- Fokus på den formelle, planlagte veiledningen.
- Hva er det som skjer i veiledningen? Kan dere huske, en veiledingsopplevelse som dere husker særlig godt? Noen som vil fortelle? flere?

#### **2. Hva førte disse veiledningserfaringene til i etterkant?**

- Endret det noe hos deg? Noe hos kollegaer , kollegagruppen? Hos barn, barnegruppa? Foreldre?
- Hvordan kommer det til uttrykk?

#### **3. Har dere et system, en systematikk eller strukturer for veiledning?**

- Hvem planlegger, gjennomfører, evaluerer og vurderer veiledningen?
- Hvordan ble det satt i gang? Hva tenker dere skal til for at det kan bli igangsatt?
- Hvilke erfaringer har dere med å være to pedagogiske ledere på samme avdeling?
- 

#### **4. Veiledningens innhold?**

- Hva snakker dere om? (Utfordringer, konflikter? Mestringsopplevelser? Om barn, foreldre, kollegaer?

#### **5. Mer tid til veiledning, hva kunne det ført til?**

-Om vi for eksempel ser for oss at dere fikk tid og mulighet, slik at dere som jobber sammen på avdelingen/ sonen/ basen fikk mulighet til å ha veiledningsmøter sammen oftere - alle på avdelingen/sonen/basen. Tid til å forberede, gjennomføre og evaluere veiledninger.

## 6.3 Svar på søknad fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 20.06.2022, 21:46

[Meldeskjema](#) / «Pedagogisk ledelse av veiledningsprosesser i barnehagen som lær... / Vurdering

# Vurdering

Referansenummer

209714

Prosjekttittel

«Pedagogiske lederes forståelse av sammenhengen mellom veiledning og utvikling av prosesskvalitet».

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig

Magritt Lundestad

Student

Laila Stensby

Prosjektperiode

01.06.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato Type

10.06.2021 Standard

Kommentar

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 med vedlegg den 10.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

**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. TAUSHETSPLIKT



Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller andre ansatte.

#### 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 behandles 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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60903b17-c9a4-46ad-8861-27adb6f0771b> Side 1 av 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 20.06.2022, 21:46

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### 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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60903b17-c9a4-46ad-8861-27adb6f0771b> Side 2 av 2