

MASTEROPPGAVE

for masterstudium i barnehagekunnskap

November 2022

«Hvis jeg skal utvikle meg og være bevisst på det jeg gjør,
så må veiledning til»

En kvalitativ undersøkelse av erfarne pedagogiske leders opplevelser med veiledning, i lys
av at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

Janne-Lill Laupsa



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Mitt første møte med veiledning i barnehagen var som tredje års barnehagelærerstudent og jeg sender en varm tanke til Monica som den gang introduserte meg, både teoretisk og praktisk, for fagfeltet.

Denne masteroppgaven setter punktum for en 4 års lang erfaringsreise. Det å skrive masteroppgave har vært en lærerik prosess; både faglig og personlig. Jeg er takknemlig for å ha fått mulighet til å fordype meg i et tema som betyr så mye for meg. Prosessen har gitt meg ny kunnskap og verdifulle erfaringer jeg tar med meg videre i livet.

Det er flere som fortjener en takk for at denne oppgaven har kommet i havn og først og fremst vil jeg takke de 7 informantene mine som har delt av sine opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

En hjertelig takk rettes til min veileder Magritt Lundestad. Dine veiledninger har vært preget av respekt, trygghet og tillit. Du har gjennom hele prosessen inspirert og motivert meg, og har til tider trodd mer på meg enn det jeg har turt å gjøre selv. Du har delt av din kunnskap og praktiske visdom, og utfordret mine tanker og refleksjoner slik at jeg har kommet videre. Takk til Nina Winger som i slutfasen bidro med nye perspektiver og kloke råd. Det gjorde at jeg holdt motet oppe og kom meg i mål. Takk også til min daglige leder Hanne Granum og mine medarbeidere. Deres raushet og fleksibilitet har gjort det mulig for meg å studere ved siden av jobb. Videre vil jeg takke Margrethe og Karoline for gode faglige samtaler, støtte, hjelp og heiarop igjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg rette en takk til familie, og gutta mine hjemme, som tålmodig har ventet på at jeg skal bli ferdig med lesing og skriving. Nå er jeg klar for å bli med på håndballkamper, hytteturer og kafebesøk.

Sørum, 13.11.2022

Janne-Lill Laupsa

Sammen drag

Tema for denne masteroppgaven er erfarne pedagogiske lederes opplevelse av veiledning, i lys av barnehagen som en lærende organisasjon. Erfarne pedagogiske ledere defineres her som barnehagelærere med mer enn 8 års arbeidserfaring.

Den kvalitative undersøkelsen har en fenomenologisk forskningstilnærming som løfter fram informantenes tanker og opplevelser. Som forsker tror jeg likevel at min forforståelse vil påvirke meg; både bevisst og ubevisst. Det innebærer et hermeneutisk perspektiv der jeg ser min forståelsehorisont som en prosess; en kontinuerlig sirkelbevegelse der jeg må se og forstå helheten ut fra delene og omvendt.

Semistrukturerte intervju av 7 erfarne pedagogiske ledere har gitt meg det empiriske materialet der jeg har søkt etter svar på oppgavens hovedproblemstilling og fire forskningsspørsmål:

Hvilke opplevelser har erfarne pedagogiske ledere med veiledning, i lys av at barnehagen skal være en lærende organisasjon?

1. Hvilken forståelse har erfarne pedagogiske ledere av begrepene veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon?
2. Hvilke erfaringer har erfarne pedagogiske ledere med veiledning?
3. Hvilke faktorer opplever erfarne pedagogiske ledere at påvirker veiledning som metode i barnehagen?
4. Hva er erfarne pedagogiske lederes opplevelse av veiledning som metode for å utvikle egen profesjonsrolle og barnehagen som en lærende organisasjon?

Det empiriske materialet drøftes i sammenheng med tidligere forskning og analytiske begrep knyttet til temaene *erfarne barnehagelærere*, *veiledning*, *lærende organisasjoner* og *profesjonsutvikling*.

Undersøkelsen viser at informantene ser veiledning som en metode til å skape refleksjon slik at utvikling kan skje; både hos den enkelte medarbeider og i organisasjonen som helhet. Deres opplevelser med å motta veiledning skjer i hovedsak de to første årene som nyutdannet og peker på betydningen av den nasjonale ordningen for veiledning av nyutdannede, nytilsatte barnehagelærere. Undersøkelsen avdekker at informantene i liten grad mottar systematisk veiledning som de opplever fører til profesjonell utvikling. De erfarne pedagogiske lederne innehar kompetanse de opplever at de ikke får brukt. De tar selv et stort ansvar for å være i utvikling og ser på veiledning som en læringsarena både for seg selv og medarbeiderne, og for å kunne utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Informantene savner å motta systematisk veiledning, og de peker på betydningen av at styreren tar ansvar for og prioriterer veiledning i barnehagen. En usikkerhet knyttet til egen veiledningspraksis avdekker et behov for og ønske om kompetanseheving. Større kunnskap om veiledning kan bidra til at de ser flere muligheter til å gi veiledning i hverdagen uten at de strukturelle rammene, som for eksempel tid, oppleves som en hindring.

Abstract

The topic of this master thesis is skilled educational leaders' experience of guidance, in kindergarten as a learning organization. Skilled educational leaders are defined as kindergarten teachers with more than 8 years' work experience. The qualitative investigation has a phenomenological research approach that highlights the informants' thoughts and experiences. As a researcher, I still believe that my preconceptions will affect me; both consciously and unconsciously. It involves a hermeneutic perspective where I see my areas of understanding as a process; a continuous circular movement where I have to see and understand the whole from the parts and vice-versa.

Semi-structured interviews of 7 skilled educational leaders have given me the empirical material in which I have searched for answers to the main problem of the thesis and the four research questions:

What experiences do skilled educational leaders have with guidance, in light of the fact that the kindergarten is to be a learning organization?

1. What understanding do skilled educational leaders have of the concepts of supervision and kindergarten as a learning organization? 2. What experiences do skilled educational leaders have with guidance? 3. What factors do skilled educational leaders feel influence guidance as a method in kindergarten? 4. What is skilled educational leaders' experience of guidance as a method for developing their own professional role and the kindergarten as a learning organization?

The empirical material is discussed in connection with previous research and theoretical, analytical concepts related to *skilled kindergarten teachers, guidance, learning organizations and professional development*. The survey shows that the informants see guidance as a method to create reflection so that development can take place, both individual and in the organization. Their experiences of receiving guidance mainly occur in the first two years after graduating and point to the importance of the national scheme for the guidance of newly qualified kindergarten teachers. The survey reveals that the informants receive little systematic guidance which they feel leads to professional development. The skilled educational leaders have expertise they feel they are not allowed to use. They take great responsibility for being in development and see guidance as a learning arena both for themselves and the staff, and to be able to develop the learning organization. The informants miss receiving systematic guidance and point to the importance of the director taking responsibility for and prioritizing guidance. An uncertainty linked to one's own guidance practice reveals a need and desire for competence enhancement. Greater knowledge about guidance can contribute to seeing more opportunities to provide guidance in everyday life without the structural framework, such as time, as an obstacle.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	8
1.1 Oppgavens oppbygning	8
1.2 Bakgrunn	8
1.3 Føringer og lovverk om veiledning i barnehagen	9
1.4 Tidligere forskning	11
1.4.1 Doktoravhandling	12
1.4.2 GLØD-undersøkelsen	13
1.4.3 Styrerens rolle i veiledning	15
1.4.4 Veiledning av nyutdannede	17
1.4.5 Sammendrag	17
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål	18
1.6 Forsker på eget felt	20
2.0 Teoretiske perspektiver og analytiske begrep	22
2.1 Erfarne barnehagelærere	22
2.1.1 Barnehagelærere i den pedagogiske lederrollen	23
2.1.2 Læreres profesjonelle livsfaser	24
2.1.3 Fronesis læres gjennom erfaring	25
2.1.4 Fra nybegynner til ekspert	27
2.2 Veiledning i barnehagen	27
2.2.1 Veiledning i et sosiokulturelt læringssyn	28
2.2.2 Veiledning som uformelle og formaliserte samtaler	29
2.2.3 Profesjonsveiledning	30
2.3 Lærende organisasjon	30
2.3.1 Senges 5 disipliner	31

2.3.2 Kollektive, kognitive kart	32
2.3.3 Veiledning i en lærende barnehage	33
2.4 Profesjonsutvikling i barnehagelærerrollen	34
2.4.1 Faglig skjønn	34
2.4.2 Profesjonell utvikling	35
3.0 Metodevalg.....	37
3.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	37
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	38
3.2.1 Utvalg.....	38
3.2.2 Kvalitativt intervju	39
3.2.3 Gjennomføring	40
3.2.4 Transkribering.....	41
3.3 Metode for analyse	42
3.3.1 Gjennomføring av analyse.....	44
3.4 Forskningsetikk.....	45
4.0 Analyse	47
4.1 Informantenes forståelse av begrepene veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon	47
4.1.1 Veiledning er en metode for utvikling.....	47
4.1.2 En lærende organisasjon innebærer noe mer enn utvikling.....	49
4.2 Informantenes erfaringer med veiledning	50
4.2.1 De pedagogiske lederne mottok mest veiledning som nyutdannede.....	50
4.2.2 Veiledning er noe de erfarne pedagogiske lederne savner.....	51
4.2.3 De erfarne pedagogiske lederne gir veiledning til andre	52
4.3 Faktorer som påvirker veiledning.....	53
4.3.1 Det kan være utfordrende å sette av tid til veiledning	53
4.3.2 Betydningsfullt at styrer prioriterer veiledning.....	54
4.4 Informantenes opplevelse av å bidra til utvikling	55

4.4.1 De erfarne pedagogiske lederne tar selv ansvar for veiledning og utvikling	55
4.4.2 De erfarne pedagogiske lederne opplever at de har kompetanse som ikke blir brukt.....	56
4.4.3 De erfarne pedagogiske lederne ønsker å inkludere alle	57
5.0 Drøfting.....	59
5.1 Forskningsspørsmål 1	59
5.1.1 Veiledning er en metode for utvikling.....	59
5.1.2 En lærende organisasjon innebærer noe mer enn utvikling.....	60
5.2 Forskningsspørsmål 2	61
5.2.1 De pedagogiske lederne mottok mest veiledning som nyutdannet	61
5.2.2 Veiledning er noe de erfarne pedagogiske lederne savner.....	62
5.2.3 De erfarne pedagogiske lederne gir veiledning til andre	63
5.3 Forskningsspørsmål 3	64
5.3.1 Det kan være utfordrende å sette av tid til veiledning	64
5.3.2 Betydningsfullt at styrer prioriterer veiledning.....	65
5.4 Forskningsspørsmål 4	66
5.4.1 De erfarne pedagogiske lederne tar selv ansvar veiledning og utvikling.....	66
5.4.2 De erfarne pedagogiske lederne opplever at de har kompetanse som ikke blir brukt.....	67
5.4.3 De erfarne pedagogiske lederne ønsker å inkludere alle.....	68
6.0 Oppsummering, konklusjon og videre forskning	70
6.1 Oppsummering.....	70
6.2 Konklusjon	72
6.3 Videre forskning	74
Litteraturliste.....	76
Vedlegg 1.....	80
Vedlegg 2.....	83

1.0 Innledning

1.1 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 forteller jeg om min bakgrunn og motivasjon for oppgavens tema og undersøkelse. Jeg legger frem føringer og lovverk om veiledning i barnehagen og presenterer tidligere forskning som er gjort på feltet. Videre gjør jeg rede for oppgavens overordnede problemstilling og de fire forskningsspørsmålene. Til slutt løfter jeg frem styrker og utfordringer knyttet til det å være forsker på egen felt.

I kapittel 2 gjør jeg rede for de teoretiske perspektivene og de analytiske begrepene som ligger til grunn for oppgaven. De blir presentert under overskriftene erfarne barnehagelærere, veiledning i barnehagen, lærende organisasjon og profesjonsutvikling i barnehagelærerrollen.

I kapittel 3 legger jeg frem den vitenskapsteoretiske forankringen for denne undersøkelsen. Jeg gjør rede for mine metodiske valg og beskriver hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. I tillegg peker jeg på noen etiske utfordringer og dilemmaer knyttet til det å være forsker.

I kapittel 4 presenterer jeg analysen. Informantenes tanker, opplevelser og erfaringer er systematisert under fire avsnitt. Avsnittene har underoverskrifter der jeg presenterer sitater og tekstutsnitt som er relevante for undersøkelsens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 5 drøfter jeg det empiriske materiale sett i lys av de teoretiske analysebegrepene og tidligere forskning. Drøftingen jeg gjør koples opp mot undersøkelsens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål, og vil forsøke å komme fram til mulige svar. Kapitlet er delt opp i fire avsnitt der oppgavens fire forskningsspørsmål brukes som overskrift.

I kapittel 6 oppsummerer jeg mine egne tanker og refleksjoner i lys av oppgavens empiriske materiale. Under avsnittet konklusjon presenterer jeg undersøkelsens funn som svar på oppgavens overordnede problemstilling; før jeg til slutt kort peker på hvordan undersøkelsen kan inspirere og bidra til videre forskning.

1.2 Bakgrunn

Fenomenet veiledning har siden jeg begynte å jobbe i barnehagen i 2006 både interessert, frustrert og motivert meg. Gjennom utdanning og erfaring har jeg fått større kunnskap om fagfeltet veiledning. På et tidspunkt var veiledningssamtaler det som gjorde at jeg fikk troen på at jeg hadde noe å utrette i barnehagelæreryrket og at mitt engasjement var av betydning. Veiledningen bidro til

at jeg fant min grunnleggende motivasjon for å bli værende i yrket. Heldig var jeg som møtte en god veileder på min vei, det unner jeg alle. Samtidig opplever jeg i min rolle som pedagogisk leder å stadig få tilbakemeldinger fra mine medarbeidere om at veiledning er et litt ullent begrep som formidler en holdning om at du gjør noe feil eller har et problem som må løses; du trenger veiledning! For meg handler veiledning om så mye mer. I dette masterstudiet har jeg nok en gang fått mulighet til å øke min kunnskap om og erfaring med veiledning. Økt kunnskap og refleksjon har gitt meg en dypere forståelse av hva veiledning kan være og hva det betyr for meg.

I løpet av min utdanning og praktiske yrkeserfaring har jeg gjentatte ganger fått høre påstander fra ansatte i barnehagesektoren som sier: «I barnehagen driver vi systematisk veiledning for å utvikle kvalitet». «Vi veileder fordi barnehagen skal være en lærende organisasjon» eller «Som pedagogisk leder er det min jobb å veilede de ansatte slik at de utvikler seg og vi får en barnehage med bedre kvalitet». Det er store og komplekse ord som brukes - veiledning og lærende organisasjon. Jeg vil utdype min forståelse av disse begrepene i kapitlet om teoretiske perspektiver og analytiske begreper. Erfaringene jeg har gjort og påstandene jeg har fått presentert har gjort meg nysgjerrig på å finne ut hvilke «sannheter» som finnes der ute. Hva legger egentlig barnehagelærere i begrepet veiledning i barnehagen? Mottar barnehagelærere i den pedagogiske lederrollen veiledning; både de som er nyutdanna og de som har jobbet en stund? Og, på hvilken måte kan veiledning medvirke til at barnehagen er en lærende organisasjon? Denne undringen og disse spørsmålene legger grunnlaget for det som senere blir presentert som undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål.

1.3 Føringer og lovverk om veiledning i barnehagen

Pedagogiske lederes ansvar for å veilede er nedfelt i rammeplanen for barnehagene: «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Veiledning er et uoversiktlig felt (Bjerkholt, 2017, s. 19) og det vil derfor være relevant å se på hvilke forståelser som finnes, og hvilke veiledningspraksiser pedagogiske ledere har. Det står også i rammeplanen at «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Ødegård et al. (2017, s. 34) skriver at målet med å bygge kompetanse i en lærende barnehage er å bygge kvalitet. I *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* står det: «For å skape en kultur for felles læring og kvalitetsutvikling i den enkelte barnehage må eier og ledelse iverksette og lede kollektive utviklings- og endringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Strategien peker på at kollektive læringsprosesser er med på å fremme barnehagen som

en lærende organisasjon. Kunnskapsdepartementet (2021) har også utarbeidet en strategi for barnehagekvalitet 2021-2030. Her presiserer de regjeringens mål om at barnehagene skal være profesjonelle læringsfellesskap. Videre skriver de at for å oppnå dette må de ha ledere og ansatte med relevant kompetanse som systematisk jobber for å utvikle kvaliteten (Kunnskapsdepartementet 2021, s. 13). For å nå dette målet trenger de blant annet å innhente mer kunnskap om hvordan barnehagelærere med masterutdanning får brukt sin kompetanse aktivt i det profesjonelle læringsfellesskapet og i direkte kontakt og arbeid med barna (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 16). Jeg lurer på hvordan de erfarne pedagogiske lederne opplever at dagens praksis med veiledning bidrar til å utvikle kvalitet? Opplever de selv å motta veiledning som bidrar til utvikling og blir deres kunnskap og erfaring brukt i arbeidet med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon? Spørsmålene er mange, og temaet er komplekst.

En ekspertgruppe, ledet av Kjetil Børhaug, leverte i 2018 en rapport med tittelen *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertgruppens oppgave var å dokumentere barnehagelæreren som en profesjonsrolle og å drøfte hvordan barnehagelærerprofesjonen kan utvikles. I rapportens kapittel 8, «Barnehagelæreren i en organisasjons- og ledelseskontekst», drøftes det blant annet om barnehagelærernes ulike lederoppgaver. Om veiledning skrives det:

«Pedagogiske ledere har ansvar for å ivareta kvalitet i pedagogisk arbeid på et annet nivå enn styrer, og det trengs mer kunnskap om intern veiledning knyttet til det daglige pedagogiske arbeidet på avdelingen, hvordan strukturelle rammer kan forbedres for at pedagogiske ledere kan gi veiledning og til slutt hvordan veiledning bidrar til å styrke pedagogisk ledelse». (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 166)

Rapporten peker på at så lenge de pedagogiske lederne deltar like mye i det praktiske arbeidet som de andre ansatte, så oppleves det vanskelig å skulle finne mer tid til å bruke på barnehagens kjerneoppgaver -som for eksempel veiledning. Jeg lurer på om de erfarne barnehagelærerne i min undersøkelse opplever det samme tidspresset som denne rapporten beskriver?

I tillegg til rammeplanens føringer for veiledning stilles det også nasjonale krav til veiledning av nyutdannede barnehagelærere. De pedagogiske ledernes veiledningsansvar står nedfelt i rammeplanen og i 2009 ble det også inngått en avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS som skulle sikre en veiledningsordning for nyutdannede lærere tilsatt i barnehage og skole. Veiledningen er ment å skulle skape sammenheng mellom den profesjonskvalifiseringen som skjer i utdanningen og den som skjer videre ute i yrkeslivet (Kunnskapsdepartementet og KS, 2009). Etter den første avtalen har det kommet nye og den gjeldende avtalens prinsipper og forpliktelser er beskrevet i

Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Gjennom denne avtalen får også barnehageeiere ansvar for å utvikle systemer for veiledning av nyutdannede.

1.4 Tidligere forskning

Veiledning er et ord som gir mange og tilfeldige treff. På bakgrunn av oppgavens tema og forskningsspørsmål har jeg, etter råd fra biblioteket, inkludert både tema og kontekst og brukt ordene «veiledning i barnehage» når jeg har søkt etter forskning i databasene Oria, NB-ECEC, og Google Scholar. Søkene ga få treff på studier og oppgaver som berørte veiledning knyttet til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Jeg valgte derfor å lete etter nyere forskning i litteraturlistene fra aktuelle fagbøker og artikler fra masterstudiet. I dette avsnittet vil jeg presentere noen funn fra tidligere forskning som jeg mener kan være relevante for min egen undersøkelse. Samlet strekker forskningen seg over en tiårsperiode fra 2012-2022:

Avsnitt	Type publikasjon	Årstall	Forfatter/forsker	Tema
1.1 Doktoravhandling	Doktoravhandling	2022	Fimreite	Kollegaveiledning
1.4.2 GLØD-undersøkelsen	Kapittel i monografi	2020	Hannevig, Lundestad og Skogen	Den pedagogiske lederrollen og veiledning i GLØD-undersøkelsen
1.4.3 Styrerens rolle i veiledning	Kapittel i antologi	2021	Lundestad	Spenninger i rollen som leder og veileder
	Kapittel i antologi	2019	Mørreaunet	Styreres veiledningspraksis i barnehager med ulik størrelse
	Kapittel i monografi	2012	Lundestad	Styreres lederoppgaver
1.4.4 Veiledning av nyutdannede	Evalueringsrapport	2020	Rambøll	Delrapport av evaluering av

				nyutdannede og nytilsatte lærere
--	--	--	--	-------------------------------------

1.4.1 Doktoravhandling

Hege Fimreite disputerte 11.02.2022 med sin doktoravhandling *Kollegarettleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen*. Studiets hovedproblemstilling er: «Korleis kan kollegarettleiing bidra til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?» Avhandlingens empiri bygger på en aksjonsforskning der det i to barnehager ble tatt videoopptak av veiledningssamtaler gjennomført i ledergruppa, lydopptak av den påfølgende metaveiledninga og fokusgruppeintervju med deltakerne. Avhandlingen er basert på tre artikler.

Artikkel 1. «Kunnskap i endring – kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærende barnehagar» drøfter på hvilken måte kollegaveiledning i gruppe kan medvirke til at barnehagen er en lærende organisasjon. Fimreite løfter frem betydningen av den kollektive refleksjonen som utgangspunkt for å dele og utvikle den kunnskapen som finnes i barnehagen. Hun støtter seg til Argyris (1996) sin teori om dobbelkretslæring der kollegaveiledning kan være en metode for å synliggjøre og utvikle den uttalte og tause kunnskapen hos medarbeiderne i organisasjonen. Når medarbeiderne stiller kritiske spørsmål til sin egen praksis vil dette kunne medføre en endring i organisasjonens verdier, normer og handlingsteori.

Resultatene viser at barnehagelærerne får et mer kritisk syn på egen praksis når de i kollegaveiledningen løfter opp ulike problemstillinger i fellesskap og gjør dem tilgjengelig for drøfting. Dette gjorde at de bl.a. endret synet på eget planarbeid; fra å være skriftlig, nedfelt dokumentasjon på hvordan ting skal gjøres, til et ønske om å diskutere og drøfte planene på nytt i fellesskap. Denne artikkelen gir meg en pekepinn på hvorfor og hvordan veiledning (her kollegaveiledning i gruppe) kan bidra til faglig utvikling hos den enkelte barnehagelærer og barnehagen som organisasjon. Jeg er spent på om dette er erfaringer og tanker mine egne informanter setter ord på.

Artikkel 2. «Rettleiarrolla i grupperettleiing mellom kollegaer i barnehagen – balanseangar mellom struktur, relasjonar og diskursar» setter fokus på veilederrollen i gruppeveiledning som et profesjonelt læringsfellesskap. Fimreite skriver at denne artikkelen drøfter veilederens rolle som både kollega og ekspert. Dette kan i noen veiledningssituasjoner oppleves som utfordrende, men Fimreite viser til Skagen (2013) som framhever viktigheten av veilederens rolle som en faglig autoritet. Veilederens rolle blir i denne sammenheng å legge til rette for andres danning fremfor å gi ekspertråd om hvordan oppgaver skal utføres. Artikkelen bygger på sentrale teorier fra Handal og

Lauvås (2000) om veiledning i et sosialt fellesskap. Modellen som blir brukt er «problemretta veiledning i gruppe» og har i utgangspunktet en stram struktur der oppgaven som ordstyrer går på omgang. Den krever en aktiv veiledersrolle og kompetanse til å legge til rette for ulike perspektiver, kritisk tenkning og spørsmål.

Resultatene viser at denne veiledningsmetoden fungerer godt som et læringsfellesskap dersom veilederen i samarbeid med gruppa tilpasser strukturen og veiledningen settes i system over tid. Fimreites funn er interessante da jeg selv ønsker å undersøke om de erfarne barnehaglærerne har opplevelse med at veiledning bidrar til utvikling av dem selv som profesjonsutøvere. Opplever de at veiledning er satt i system ute i barnehagene slik at det kan fungere som et profesjonelt læringsmiljø der barnehagelæreren får mulighet til å bruke og utvikle sin egen fagkunnskap?

Artikkel 3. «Professional Development among Preschool Teachers: Metaconversations about Peer Counseling». Gjennom metasamtaler om veiledning løftes ulike diskurser om profesjonsutvikling i barnehagen. Fimreite bruker Habermas (1984, 1999) sine teorier om livsverden, sosiale systemer og kommunikasjon, når hun analyserer barnehagelærernes metasamtaler og beskriver kollegaveiledningens potensiale som brobygger mellom profesjonsutøvernes internaliserte kunnskap og deres felles forståelse av teori og praksis.

Resultatene viser at kollegaveiledning i grupper er en viktig læringsaktivitet for barnehagelærerne der de i fellesskap kan løfte diskurser og utveksle kunnskap om barnehagens hverdagsliv og system. Fimreite skriver at artikkelen synliggjør betydningen og verdien av en ekstern veileder som gjennomfører systematiske metasamtaler for å utvikle barnehagelæreren som profesjonsutøver. For meg viser dette at systematisk veiledning i ledergruppa er en aktivitet som kan bidra til refleksjon og utvikling av den enkelte barnehagelærerens profesjonskunnskap. Gjennom veiledningssamtaler kan de få et kritisk blikk på sin egen praksis og skape et læringsfellesskap; noe som også kan bidra til utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon.

1.4.2 GLØD-undersøkelsen

En annen aktuell studie jeg velger å se til er Hannevig et al. (2020) sin undersøkelse med erfarne pedagogiske ledere (GLØD). Denne undersøkelsen var en del av kompetanseutviklingsprogrammet GLØD-Follo der de i løpet av fem samlinger hadde ulike teoretiske perspektiver på ledelse. Kriteriet for å kunne delta i programmet var minimum 8 års yrkeserfaring som pedagogisk leder og til sammen deltok 50 pedagogiske ledere fra 6 ulike kommuner. En av samlingene ble gjennomført som en dialogkafe om temaene pedagogisk ledelse og veiledning, med fire undersøkelsesspørsmål:

1. Hva legger du i begrepet pedagogisk ledelse?
2. Hva er veiledning for deg i den pedagogiske lederrollen?
3. Hva er det etter din mening viktig å bruke tid på i den pedagogiske lederrollen?
4. Hvilke perspektiver på ledelse av de som vi har vært igjennom (relasjonelt perspektiv, ledelse som funksjon, teamledelse), har du blitt opptatt av?

(Hannevig et al., 2020, s. 113).

Monografien *Pedagogisk leder i barnehagen. Samhandling, organisering og dialog* (Hannevig et al., 2020) presenter analyse og drøfting av det empiriske materialet som kom frem fra spørsmål 1 og 2. Resultatet fra undersøkelsens spørsmål nr.2 om veiledning skapte nysgjerrighet og undring hos meg, og inspirerte meg til å holde fast ved kriteriet erfarne (minimum 8 års arbeidserfaring) i min egen undersøkelse om pedagogiske lederes opplevelse med veiledning.

Hannevig et al. har et samhandlende ledelsesperspektiv og ser generelle ledelsesteorier i sammenheng med den pedagogiske lederrollen og barnehagen som kontekst. De viser til eksempler på teorier som handler om å lede sammen; *et relasjonelt perspektiv på ledelse* (Skogen, 2013 m.fl.), *transformasjonsledelse* (Bass, 2015) og *et distribuert perspektiv på ledelse* (Spillane, 2006).

Forskerne valgte å analysere de to spørsmålene hver for seg. Med en bevisst holdning til sin egen forforståelse tilnærmet de seg deltakernes svar i form av stikkord og setninger, og laget kategorier som dekket innholdet. I boka presenteres svarene i fire avsnitt under overskriftene: *veiledning, formell og uformell veiledning, klima for tilbakemelding og veiledning og egen kompetanse i veiledning*.

Veiledning: De erfarne pedagogiske lederne definerte veiledning som en prosess med mål om å videreutvikle og endre praksis. I veiledning får man ikke et fasitsvar, men en mulighet til å luften ting og tenke selv. De erfarne pedagogiske lederne trekker frem betydningen av å skille mellom ulike samtaleformer i løpet av en barnehagehverdag og fremhever styrerens rolle og ansvar for å prioritere veiledning og sette veiledningssamtaler i system.

Formell og uformell veiledning: Dette avsnittet presenterer de erfarne pedagogiske ledernes ideelle syn på veiledning; som er å kunne blande formell og uformell veiledning. En til en veiledning er tidkrevende og vanskelig å få gjennomført. Det bli mest uformelle veiledning av medarbeidere i her-og-nå situasjoner, der samtaleformen lett dreier over mot rådgivning og informasjonsutveksling. De trekker frem veiledning i mindre grupper i ulike møteforumer som eksempel på formell veiledning og omtaler reflekterende team som en lærerik metode. De erfarne pedagogiske lederne er tydelig på deres eget ansvar som veiledere og mener det fører til kompetanseheving i personalgruppa; og peker på de nyutdannedes behov for støtte og veiledning i lederrollen.

Fra mitt eget ståsted undrer jeg meg over om dette behovet om støtte og veiledning «går over», og hva som gjør at man som erfaren pedagogisk leder eventuelt ikke lenger får tilbud om veiledning som bidrag til profesjonsutvikling.

Klima for tilbakemelding og veiledning: Her påpeker de erfarne pedagogiske lederne klimaets avgjørende rolle for at man i personalgruppa opplever veiledning som noe trygt og positivt. De gir eksempler på at positive tilbakemeldinger fra lederen sin og en felles begrepsforståelse av veiledning er faktorer som er med på å skape et slikt godt klima. Det stilles også spørsmål om hvem sitt ansvar det er å ta initiativ til veiledning. Skal veisøker selv be om dette eller skal man i kraft av den pedagogiske lederrollen ta initiativ til veiledningssamtaler for å sørge for å heve det faglige nivået? I så fall må samtalene ha et positivt fokus og gi mestringsfølelse; samtidig som de pedagogiske lederne er tydelig i sin kommunikasjon og fagformidling.

Dette finner jeg veldig interessant og lurer på om de pedagogiske lederne tenker det samme om sin egen rolle i relasjon med sin daglige leder. Hvilke erfaringer har de selv med å motta veiledning, selv etter 8 års arbeidserfaring?

Egen kompetanse i veiledning: I dette avsnittet forteller de erfarne pedagogiske lederne at bachelorutdanningen i seg selv ikke gir nok kunnskap og kompetanse i veiledning og at en formell videreutdanning i veiledning er en motiverende faktor som gir økt trygghet i veilederrollen. De mener det er avgjørende at pedagogiske ledere kjenner til ulike metoder som kan brukes og hvordan samtalene kan struktureres og bygges opp. En slik kompetanse er avgjørende for at man skal føle seg trygg i veilederrollen og kunne gjennomføre veiledning av god kvalitet.

1.4.3 Styrerens rolle i veiledning

Det er gjort flere undersøkelser ut ifra styrerens perspektiv, ansvar og deltakelse i veiledning. Jeg anser denne forskningen relevant for min undersøkelse, fordi styreren er pedagogisk leders nærmeste overordnede og kan være en naturlig samtalepartner og veileder. Styreren er også den som har det overordnede ansvaret når det kommer til utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon.

1. Lundestad (2021) har gjennomført et forskningsprosjekt med syv styrere i ulike typer barnehager og med ulike eiere. Prosjektet «Styreres veiledningspraksiser i ulike barnehageorganisasjoner» bygger på semistrukturerte intervjuer. I antologien *Tillit, tenking og trøbbel i profesjonsveiledning* (Larsen et al., 2021, s. 55-85) skriver Lundestad om styrernes tanker omkring det å både være leder og veileder. Lundestad bruker Gjems (2007)

sitt teoretiske perspektiv på veiledning. Gjems ser på veiledning som en læringsprosess mellom to eller flere personer der målet er å skape ny forståelse og handlingsalternativer (Lundestad, 2021, s. 59). På bakgrunn av denne forståelsen anser Lundestad at styrernes mål for veiledning vil være å bidra til læringsprosesser som kan gi handlingsalternativer og ny forståelse hos medarbeiderne, og dermed utvikle barnehagens pedagogiske praksis. Kapittelet har fått tittelen «Styrere om spenninger i dobbeltrollen som leder og veileder i barnehagen» og bygger på empiri fra temaet lederrollen og veilederrollen i det semistrukturerte intervjuet. Undersøkelsen gir ikke et entydig svar om styrer bør veilede eller ikke, men peker på tillit, tema, partiskhet, lojalitet og veiledningskompetanse som viktige faktorer i styrers veiledningspraksis. Styrer bør være bevisst sin egen makt som leder og vurdere om veiledning er en egnet metode. Undersøkelsen er aktuell da styrer er de pedagogiske ledernes nærmeste leder og kan være, slik jeg ser det, en veileder i både formelle og uformelle veiledningssamtaler. Jeg anser derfor Lundestads problemstilling som aktuell for min oppgave og er nysgjerrig på om de erfarne pedagogiske ledernes opplevelser med veiledning peker på styreren som en naturlig veileder for dem og pådriver i arbeidet med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

2. Mørreaunet (2019, s. 180) har undersøkt to styreres veiledningspraksiser i barnehager med ulik størrelse. Hun er opptatt av refleksjonens plass i veiledning og tar i bruk Argyris og Schöns (1978) teoretiske begreper «reflection in/on action» og Lauvås og Handals (2014) praktiske yrkest teori som grunnlag for sitt syn på veiledningens bidrag mot å bli en lærende barnehage.

Begge styrerne som deltok i undersøkelsen, har et sosiokulturelt læringssyn og utøvde veiledning i gruppe. De så veiledning som en god innfallsvinkel og metode til å skape en kultur preget av undring, læring og utvikling. Forskjellen var at styreren i den store barnehagen delegerte mer av veiledningen til sine pedagogiske ledere, mens styreren i den mindre barnehagen selv gjennomførte all den formelle veiledningen. Mørreaunet (2019, s. 180) skriver at styreren i den store barnehagen gir mye førveiledning til sine fagledere for å støtte de i sin ledelsespraksis. Det skrives imidlertid ikke noe om hva som ligger i begrepet førveiledning eller om begrepet fagleder favner alle de pedagogiske lederne eller bare noen få utvalgte med ekstra fagansvar. Jeg leser det også som at styreren i den mindre barnehagen inkluderte de pedagogiske lederne i sine veiledningsgrupper da det skrives at hun gjennomfører veiledning med alle sine ansatte. Også denne undersøkelsen har styrernes perspektiv og sier ikke noe om de pedagogiske ledernes opplevelse av veiledningen.

3. Lundestad gjorde i 2012 en undersøkelse blant fem styrere om deres arbeidsoppgaver og hva de mener er viktig å legge vekt på i styrerrollen. Lundestad har et helhetsperspektiv på informantenes arbeids- og livssituasjon og bruker Adizes (1980) fire kategorier (PAIE) når hun sorterer styrernes utsagn: 1.Produksjon (pedagogisk ledelse), 2.Administrasjon (administrativ ledelse), 3.Integrasjon (personalledelse) og 4.Entreprenørskap (ekstern ledelse). Styrerne i undersøkelsen mener bla. at faglig veiledning er en del av deres lederoppgaver og det trekkes frem et eksempel på hvordan veiledning av en pedagogisk leder kan føre til at h*n blir styrket i sin oppgave med å skape en god samarbeidskultur, der den pedagogiske lederen skal oppmuntre sine medarbeidere til å ta opp ting med den det gjelder; som et ledd i å forbygge baksnakking (Lundestad, 2012, s. 186). Det utdypes imidlertid ikke i undersøkelsen om styrernes spesifikke praksis med veiledning av pedagogiske ledere; hverken de nyutdannede eller erfarne.

1.4.4 Veiledning av nyutdannede

Et søk etter temaet veiledning i barnehagen på Utdanningsdirektoratets nettsider under fanen «Finn forskning og rapporter» ledet meg til rapporter og evaluering av programmet «Veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere» (Kunnskapsdepartementet 2018b). Rapporten fra Rambøll konkluderer med at veilederordningen kan bidra til å minske «praksissjokket» de nyutdannede kan oppleve, øke bevisstheten rundt egen kompetanse og gi større trygghet i rollen som barnehagelærer (Rambøll, 2020, s. 5). Dette gir meg en pekepinn på at et lovfestet krav om systematisk veiledning har en hensikt for prioritering og gjennomføring av veiledning i barnehagene. Men det at jeg ikke finner forskning utover det som kan knyttes til de nyutdannede kan si noe i retning av at det har vært mer fokus på å innhente kunnskap om hvordan veiledningen av nyutdannede fungerer enn veiledning av erfarne barnehagelærere.

1.4.5 Sammendrag

Formålet med min oppgave er å løfte frem erfarne barnehagelæreres erfaringer med veiledning og deres opplevelse av veiledning som metode for å utvikle sin egen profesjonsrolle og barnehagen som en lærende organisasjon. Tidligere forskning fra Fimreite (2022) viser at systematisk kollegaveiledning i gruppe er en læringsaktivitet som kan bidra til å utvikle barnehagens kollektive kunnskap og bevisstgjøring av egen praksis. For å få til dette må barnehagelærerne ha et eierskap til læringsaktiviteten, ta en aktiv veilederrolle og ha kompetanse til å legge til rette for ulike perspektiver, kritisk tenkning og spørsmål. De erfarne pedagogiske lederne i GLØD-undersøkelsen

(2020) definerte veiledning som en prosess med mål om å videreutvikle og endre praksis. Deres ideelle syn på veiledning er å kunne blande formell og uformell veiledning. I denne undersøkelsen kommer det også frem at de erfarne pedagogiske lederne etterlyser mer kunnskap og kompetanse om veiledning og de trekker frem klimaets avgjørende rolle for at man i personalgruppa opplever veiledning som noe trygt og positivt.

Lundestad (2021) og Mørreaunets (2019) forskning omhandler styrerens rolle og perspektiv på veiledning. Forskningen viser at styrerne ser på veiledning som en del av deres lederoppgaver. De ser veiledning som en god innfallsvinkel og metode for å skape en arbeidskultur preget av undring, læring og utvikling. Mørreaunets undersøkelse viser også at styrer kan velge å delegerer veiledningsoppgaven videre til sine pedagogiske ledere.

Jeg finner ikke forskning som sier noe om hvordan de erfarne pedagogiske lederne opplever at deres erfaring og kompetanse blir utviklet, og eventuelt brukt i veiledning, som en ressurs til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Rammeplanen sier at «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Derfor undrer jeg meg over hvilke opplevelser de erfarne pedagogiske lederne har med veiledning. Hvem veileder de og hvordan? Mottar de veiledning i det hele tatt og i så fall fra hvem? Og bidrar denne veiledningen til at de reflekterer rundt faglige og etiske problemstillinger slik rammeplanen sier. Hvilken rolle har, tar og får de i arbeidet med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon og hvordan praktiseres veiledning som en metode for dette? Jeg håper at min oppgave vil løfte frem erfaringer og informasjon som bidrar til større kunnskap om dette temaet og kanskje inspirerer til videre forskning.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Veiledning er beskrevet i rammeplanen som en av den pedagogiske lederens ansvars- og arbeidsoppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Målsetningen skal være «[...] å sikre at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.15). Rammeplanen legger derimot ingen føringer på hvordan veiledningen skal gjennomføres, gruppestørrelse, hyppighet, struktur eller metode. Jeg velger å knytte veiledning opp mot rammeplanens krav om at barnehagen skal være en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere over etiske problemstillinger og holde seg faglig oppdatert. Uttrykket «hele personalet» tenker jeg også rommer de pedagogiske lederne. Som tidligere beskrevet finnes det en nasjonal ordning som skal sikre veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehager og skoler. Jeg ønsker derfor å sette fokus på de erfarne barnehagelærerne. De som ikke

faller inn under denne ordningen og som har en fartstid på 8 år eller mer i stillingen som pedagogisk leder. Hvilken opplevelse har de med veiledning og hvordan inkluderes de i arbeidet med å være en lærende organisasjon? «Hele personalet» omfatter jo også denne yrkesgruppen, men det finnes lite forskning som berører denne problemstillingen.

I *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020* står det: «En god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne. De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen»

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Det vil være naturlig å anta at en barnehagelærer med 8 års arbeidserfaring har opparbeidet seg verdifull kompetanse og erfaring gjennom sin pedagogiske praksis. Den greske filosofen Aristoteles bruker begrepet *fronesis* om kompetanse som omfatter praktisk visdom, klokskap, fornuft og skjønn. Denne type kompetanse er ikke noe man kan lese seg til, men en type intellektuell kompetanse som kan erverves gjennom erfaring over tid (Sletnes, 2020). Jeg ser derfor erfarne barnehagelærere som en verdifull og sterk ressurs i arbeidet med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. De pedagogiske lederne som både har ønsket og fått mulighet vil gjennom erfaring over tid ha kunnet knytte teori og praksis, og utviklet sin faglige kompetanse og skjønnutøvelse. Denne erfaringsbaserte kompetansen vil erfarne pedagogiske lederne igjen kunne dele, gjennom felles refleksjon, dialogisk virksomhet og veiledning; og på den måten bidra til et lærende fellesskap.

Gottvassli (2019, s. 18) trekker frem personalets kompetanse som den viktigste faktoren for å utvikle barnehagens kvalitet. Han skriver videre at dette krever et systematisk arbeid med kompetanseutvikling der man utvikler strategier for å anskaffe, utvikle og videreformidle kompetanse. En slik læring på både individ- og organisasjonsnivå vil kunne føre til endring av praksis og økt kvalitet i barnehagen (Gottvassli, 2019, s.18). Med et slikt syn på læringsprosesser er det naturlig for meg å anta at de erfarne barnehagelærerne vil ha mye å bidra med og at veiledning kan være en god metode for å fremme refleksjon og utvikling, på både individ og organisasjonsnivå, i barnehagen som en lærende organisasjon.

Problemstillingen for denne oppgaven er derfor:

Hvilke opplevelser har erfarne pedagogiske ledere med veiledning, i lys av at barnehagen skal være en lærende organisasjon?

Min undersøkelse baserer seg på semistrukturerte intervju med et utvalg av 7 erfarne pedagogiske ledere med 8 år eller mer arbeidserfaring i den pedagogiske lederrollen. Denne oppgaven er skrevet på bakgrunn av et empirisk materiale fra dette spesifikke utvalget og vil derfor ikke framskaffe

kunnskap om erfarne pedagogiske ledere generelt, men kunne gi en antydning til opplevelser, tanker og refleksjoner som eksisterer om veiledning og profesjonsutøvelse.

Jeg ønsker svar på fire forskningsspørsmål:

1. Hvilken forståelse har erfarne pedagogiske ledere av begrepene veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon?
2. Hvilke erfaringer har erfarne pedagogiske ledere med veiledning?
3. Hvilke faktorer opplever erfarne pedagogiske ledere påvirker veiledning som metode i barnehagen?
4. Hva er erfarne pedagogiske lederes opplevelse av veiledning som metode for å utvikle egen profesjonsrolle og barnehagen som en lærende organisasjon?

1.6 Forsker på eget felt

Jeg er selv utdannet barnehagelærer og jobber som pedagogisk leder. Det gjør at jeg i denne undersøkelsen blir en forsker på eget felt. Dette har gjort meg ekstra bevisst på min egen forforståelse, hvem jeg er, hvordan jeg framstår og blir oppfattet. Når man forsker på eget felt kan man lett miste den akademiske distansen og få personlige interesser og meninger om det som skjer i feltet (Repstad, 2007, s. 39). Underveis i hele prosessen har jeg tatt bevisste valg og jobbet systematisk for å opprettholde en ryddig, ærlig og upartisk forskningsprosess. Jeg oppdaget for eksempel at min første problemstilling lå for tett opptil mine egne oppfatninger og min personlige prosess. Dette medførte at jeg valgte en ny og litt annen tilnærming til problemstillingen. Da jeg valgte snøballmetoden (Johannessen et al., 2016, s. 121) for å rekruttere informanter unngikk jeg å kontakte personer som jeg hadde en tett relasjon med eller vennskapsforhold til. Mitt fenomenologiske ståsted har hjulpet meg til å sette informantenes beskrivelser og synspunkter i fokus og min egen læringsprosess kan beskrives som en hermeneutisk spiral, der ny kunnskap hele tiden har ført til nye refleksjoner og etiske overveielser.

Det at jeg har videreutdanning og kjennskap til veiledningsfeltet vil også prege denne oppgaven. Min faglige- og etiske bevissthet er en internalisert del av meg og har gjort at jeg har tatt med meg prinsippene om et klima preget av tillit og trygghet, videre inn i intervju situasjonene. Den skriftlige

oppgaven preges av en reflekterende holdning, der jeg underveis stiller åpne spørsmål til mulige forståelser og tolkninger. På den måten har jeg beholdt et kritisk blikk på egne oppfatninger og forsøkt å unngå at min fortrolighet med fagmiljøet har gjort at jeg har tatt ting for gitt eller i for stor grad har påvirket min forskerrolle. Det å forske på egen hjemmebane har derfor krevd ekstra bevissthet, men har også gitt meg motivasjon og utholdenhet til å fullføre prosjektet. Repstad (2007, s. 39) påpeker at god kvalitativ forskning både er tidkrevende, slitsom og ikke alltid like spennende. En personlig interesse for fagfeltet kan derfor være en positiv pådriver i en krevende forskningshverdag.

2.0 Teoretiske perspektiver og analytiske begrep

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante teorier og analytiske begrep som omhandler den erfarne barnehagelæreren, veiledning i barnehagen, lærende organisasjoner og barnehagelærerens profesjonsutvikling.

I avsnittet om erfarne barnehagelærere beskriver jeg først den pedagogiske lederrollens ansvar for veiledning. Deretter tar jeg utgangspunkt i Day og Gu (2010) sin forskning om lærerens profesjonelle livsfaser når jeg peker på kjennetegn ved den erfarne barnehagelæreren. Videre i avsnittet ser jeg på Aristoteles sitt begrep *fronesis* og knytter denne praktiske visdommen opp mot den erfarne pedagogiske lederens kunnskapsutvikling og Korthagen og Kessels (1999) begreper teori med stor og liten T. Jeg velger også å trekke inn Hubert og Stuart Dreyfus' modell (1991, referert i Gotvassli, 2012, s. 311) som viser ulike stadier i en læringsprosess. Deres modell viser betydningen av erfaring og skjønnsutøvelse når det kommer til utvikling av profesjonell kompetanse.

Avsnittet om veiledning i barnehagen tar utgangspunkt i veiledning ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Jeg beskriver Løws (2017) fire punkter som kjennetegn på et sosiokulturelt læringsyn og presenterer Bjerkholts (2017) definisjon av formelle og uformelle veiledningssamtaler. Schön (1983, 1987, referert i Bjerkholt, 2017, s. 70) sine teorier *reflection in/on action* danner grunnlaget for å drøfte veiledningens kontekst. Til slutt ser jeg nærmere på hvordan profesjonsveiledning kan berøre både den enkeltes individuelle profesjonsutøvelse og praksisfellesskapet.

Avsnittet lærende organisasjon forklarer Senges (1990) fem disipliner som han mener er en forutsetning for å være en lærende organisasjon. Argyris og Shöns (Kaufmann & Kaufmann, 2015) begrep kollektive, kognitive kart forklarer hvordan personalet, gjennom en samhandlende læringsprosess, kan bli enige om organisasjonens teoretiske og praktiske handlingsteorier. Argyris' (1990) læringsnivåer peker på viktigheten av dobbeltkretslæring og praksisfellesskap for at veiledning skal fremme endring- og læringsprosesser i barnehagen som organisasjon.

Til slutt presenterer jeg temaet profesjonsutvikling i barnehagelæreren. I avsnittet vil jeg se nærmere på barnehagelærernes profesjonelle vurderinger, også kalt faglig skjønn. Jeg vil også se nærmere på Rønnestads (2008) funn knyttet til profesjonell utvikling. Han ser i sin undersøkelse på sammenhengen mellom praksiserfaringer og profesjonell utvikling.

2.1 Erfarne barnehagelærere

Erfaring, er i likhet med mange andre ord, et samlebegrep som gir rom for ulike forståelser og tolkninger. I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for begrepet erfarne barnehagelærere. Ved hjelp av Day

og Gu (2010) sin forskning peker jeg på kjennetegn ved den erfarne barnehagelæreren. Videre ser jeg på Aristoteles sitt begrep *fronesis* og knytter dette opp mot den erfarne pedagogiske lederens kunnskapsutvikling, før jeg til slutt trekker frem betydningen av erfaring og skjønnsutøvelse når det kommer til utvikling av profesjonell kompetanse i den pedagogiske lederrollen.

2.1.1 Barnehagelærere i den pedagogiske lederrollen

Barnehagelærer er den profesjonen som utdannes for blant annet å kunne tiltre den pedagogiske lederrollen i barnehagen og ivareta barnehagens oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.13). I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* er det nedfelt at: «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.15). Børhaug og Bøe (2022, s.123) omtaler pedagogisk ledelse som ansvar og ledelse av det samlede pedagogiske tilbudet i barnehagen. De peker også på lederansvaret når det kommer til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. En profesjon skal ikke bare implementere, den skal også ha ansvar for den faglige utviklingen av organisasjonen (Børhaug og Bøe, 2022, s. 123). Pedagogisk ledelse er ikke et entydig begrep og den pedagogiske lederen har en sammensatt rolle med ulike arbeidsoppgaver. Gotvassli (2013, s. 66) bruker, i likhet med Lundestad (2012), Adizes fire kategorier (PAIE) når han deler oppgavene inn i fire ledelsesfunksjoner: 1. Produksjon, som handler om den daglige aktiviteten på avdelingen, planlegging av pedagogisk virksomhet, holde seg faglig oppdatert, evaluering av mål og tiltak og faglig veiledning av de ansatte. 2.Integrasjon, som innebærer oppgavene tilknyttet personalledelse, motivering, konfliktløsning og personal- og teamutvikling. 3. Strategisk ledelse, som knytter seg til samarbeid med instanser utenfor barnehagen, foreldrekontakt, profilering, rapportering og ressursøking. 4. Administrativ ledelse, som omfatter dokumentasjon, innkjøp, utforming av struktur, etablering av regler og rutiner og vaktlister, vikarbruk ol. I denne oppgaven vil jeg belyse de erfarne barnehageledernes opplevelse av veiledning. Veiledning er en aktivitet, som etter Gotvassli sin inndeling, faller inn under området produksjon. Den pedagogiske lederen har ansvar for både å ivareta sin egen faglige oppdatering, samtidig som h*n skal veilede personalet. *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030* (Kunnskapsdepartementet, 2021, s.10) beskriver målet om at «[...] barnehagene skal være profesjonelle læringsfelleskap som systematisk jobber med å utvikle kvaliteten, og som har ledere og ansatte med relevant kompetanse». Videre løfter de frem barnehagelærerens store ansvar for å veilede de andre medarbeiderne i tråd med rammeplanens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15). Veiledning kan være et redskap i både planlegging, evaluering og dokumentasjon, der den pedagogiske lederen sammen med sine medarbeidere kan reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger (Mørreaunet, 2019, s.

161). Veiledning trer derfor frem som et viktig verktøy for å bygge kompetanse og er en sentral arbeidsoppgave for den pedagogiske lederen.

2.1.2 Læreres profesjonelle livsfaser

Christopher Day og Qing Gu er to britiske professorer med utdanningsforskning som sitt fagfelt. I boka «The New lives of Teacher» (2010) skriver de om engelske læreres utvikling i yrkeslivet. Selv om forskningen er gjort i England og i læreprofesjonen, finner jeg forskningen overførbart til norske barnehagelærere. Lærer- og barnehagelæreryrket er begge profesjoner som har til hensikt å ivareta et offentlig samfunnsmandat. Begge yrkene har som mål å støtte og ivareta barns fysiske og psykiske utvikling og aktivt bidra til å legge til rette for barns nysgjerrighet, undring og læring. Jeg velger å bruke Day og Gus definisjon av erfarne (barnehage)lærere som grunnlag for utvelgelse av informanter til min undersøkelse.

Day og Gus bruker begrepet «professional life phase» som en holistisk tilnærming til læreres liv og arbeid. Lundestad (2020, s. 76) oversetter dette begrepet til «profesjonell livsfase» på norsk. Day og Gu deler livsfasene inn i tre: 1. «Beginning teachers» -nye lærere med 0-3 og 4-7 års erfaring. 2. «Middle years teachers» -midtlivslærere med 8-15 og 16-23 års erfaring. 3. «Veteran teachers» - veteranlærere med 24-30 og 31 år+ erfaring.

De nye lærerne med 0-3 års erfaring begynner ofte i yrket med energi og lidenskap for lærergjernen. De oppgir at støtte fra ledelse og kollegaer, samt å etablere en god relasjon med elevene, var avgjørende faktorer for å mestre nye utfordringer og ville bli værende i yrket (Day og Gu, 2010, s. 69). Dette er sammenfallende med at vi i Norge har etablert en ordning for veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Avtalen definerer begrepet nyutdannet til å gjelde de to første årene etter endt grunnutdanning. Intensjonen er at veiledningen skal bidra til å skape en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket. Den skal videreutvikle den nyutdannedes kompetanse og praksis; og inkludere, anerkjenne og bruke den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2018b, s. 7).

Hos lærere med 4-7 års erfaring finner Day og Gu et sterkt ønske blant lærerne om å være effektiv i sin lærergjerning og etablere sin profesjonelle identitet. De finner også de første bekymringene om egen selvfølelse og evnen til å strekke til (Day og Gu, 2010, s. 70). Undersøkelsen viser at allerede på dette stadiet har noen lærere fått økt ansvar og utvidede roller med flere arbeidsoppgaver.

I sin undersøkelse finner Day og Gu at lærere i midtlivsfasen, med 8-15 års arbeidserfaring, begynte å kjenne på økte utfordringer knyttet til «work-life»-balansen. Flere lærere hadde fått mer ansvar og større forpliktelser på jobb, samtidig som forpliktelsene til familie og oppgavene hjemme økte (Day og Gu, 2010, s. 87). Day og Gu beskriver denne fasen som et viktig veiskille for lærernes videre yrkeskarriere. Det er avgjørende at de finner en balanse mellom forpliktelsene på jobb og hjemme og får mulighet og motivasjon til å fortsette å utvikle seg i læreryrket. Lundestad (2012, s. 156) finner noe av det samme hos norske pedagogiske ledere. Flere beskriver det som vanskelig å ikke ta med seg jobben hjem og kunne på fritiden bekymre seg for enkeltbarn eller vanskelig personalsamarbeid. Day og Gu (2010, s. 88) finner også eksempler på at lærere i midtlivsfasen trenger like mye personlig og profesjonell støtte som sine nyutdannede kollegaer for å opprettholde engasjementet, bygge resiliens og bli bedre på å undervise. Både Day og Gu (2010, s. 88) og Lundestad (2012, s. 158) finner at det for lærere i midtlivsfasen er viktig med faglig utvikling for å opprettholde motivasjon og at de finner glede i å kunne bidra til utvikling hos andre. I den andre delen av midtlivsfasen (16-23 år) finner Day og Gu (2010, s. 89) en større andel lærere som rapporterer om et høyt nivå av motivasjon, sterk forpliktelse til yrket og en positiv profesjonell utvikling.

Den siste fasen, som veteranlærer, preges av utfordringer knyttet til stadig endringer, krav og tilpasninger i undervisningssektoren. Det er prosesser som krever energi og krefter. Særlig den siste delen av yrkeskarrieren (31 års erfaring +) handler om lærernes evne til å forholde seg til en stadig mer kompleks lærerrolle, samtidig med tanken om å snart gå av med pensjon (Day og Gu, 2010, s. 122).

I min undersøkelse har jeg valgt å intervju pedagogiske ledere med minimum 8 års arbeidserfaring. Disse faller da inn under det Day og Gu omtaler som midtlivsfasen. Jeg ønsker å undersøke deres opplevelse av veiledning i lys av Day og Gu`s funn om at denne midtlivsfasen inneholder et kritisk veiskille der faglig utvikling, motivasjon og støtte er viktige faktorer for å bli værende i yrket og opprettholde engasjement og forpliktelse til lærergjerningen.

2.1.3 Fronesis læres gjennom erfaring

Jeg velger å se til den greske filosofen Aristoteles når jeg i denne konteksten skal forklare ordet erfaren. Hans tanker om praktisk *klokskap* som kunnskapsform kan sammenlignes med barnehagelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag; bestående av teoretisk- og praktisk kunnskap og faglig skjønn. Aristoteles blir sett på som en av de viktigste figurene i vestens filosofihistorie. Han levde i fra 384 fvt. til 322 fvt. -i den greske antikkens tidsalder. Aristoteles deler kunnskap inn i tre former: episteme, techne og fronesis (Fossheim, 2021).

Episteme er betegnelsen på den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er kontekstuaavhengig. Aristoteles knytter begrepet techne til den praktiske kunnskapen og ferdigheten som kreves når man f.eks. skal snekre et bord. Fronesis er den tredje kunnskapsformen og handler om å utøve god dømmekraft tilpasset ulike situasjoner (Fossheim, 2021). Fronesis omtales også som praktisk visdom. Det særegne med denne kunnskapsformen er at den ikke kan overføres fra menneske til menneske, slik som episteme og techne. Aristoteles hevdet at fronesis er praktisk visdom som må læres gjennom erfaring. Det er erfaringer som gjør at et menneske kan utvikle evnen til å handle klokt i en konkret situasjon (Pettersen, 2022).

De tre kunnskapsformene må også sees i sammenheng. Epistemisk kunnskap gir mennesket det teoretiske grunnlaget for refleksjon og deretter handling. Både techne og fronesis knyttes til menneskets praktiske handlinger. Men, der målet for techne er produksjon og resultat, er målet for fronesis den gode handlingen i seg selv.

Aristoteles inndeling av kunnskap og hans tanker om fronesis løfter frem betydningen fortsatt faglig utvikling hos erfarne pedagogiske ledere. De vil gjennom sin arbeidserfaring hatt mulighet for å utvikle sin fronesis -praktiske kunnskap. Erfaringene vil, ifølge Aristoteles, ha kunnet skape en forbindelse mellom deres teoretiske utdanning (episteme) og deres profesjonelle yrkesutøvelse. Utvikling av de pedagogiske ledernes praktiske kunnskap, vil kunne gi dem evne til å fatte de rette og gode beslutningene i konkrete situasjoner, når handlingspresset er stort.

Korthagen og Kessels drøfter i sin artikkel «Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy and teacher Education» (1999) sammenhengen mellom det de kaller teori med stor og liten T. Korthagen og Kessel knytter teori med stor T til Aristoteles begrep episteme. De omtaler det som en objektiv kunnskap som kan benyttes i mange og varierte situasjoner (Korthagen og Kessel, 1999, s.7). Dette er en viktig og sentral del av dagens lærerutdanning. Korthagen og Kessels peker også på betydningen av teori med liten t i lærerutdanningen og løfter frem studentenes behov for en praksisnær kunnskap de kan bruke i spesifikke situasjoner. Det er en kunnskap som ikke omtaler hva som kjennetegner en bestemt situasjon, men som har fokus på de ulike handlingsalternativene og tilhørende utfall. En slik type kunnskap kan utvikles gjennom praktisk erfaring og kan knyttes opp til Aristoteles begrep fronesis. Jeg opplever at Korthagen og Kessels artikkel synliggjør verdien av barnehagelærerutdanningens praksisperioder og viser betydningen av at pedagogiske ledere utvikler praktisk visdom.

2.1.4 Fra nybegynner til ekspert

Hubert og Stuart Dreyfus er to amerikanske forskere som har sett på betydningen av taus kunnskap, erfaring og intuisjon/skjønn når det kommer til utvikling av profesjonell kompetanse (1991, referert i Gotvassli, 2012, s. 311). De har laget en modell som viser ulike stadier i en læringsprosess – fra nybegynner til ekspert. I motsetning til Day og Gu er ikke denne modellen knyttet til noen tidsintervaller, men beskriver yrkesutøvernes læringsprosess i 5 ulike stadier:

Nybegynneren er opptatt av regler for adferd og bruker disse når h*n skal fatte beslutninger i ulike situasjoner. Reglene er ofte allmenngyldige og uavhengig av kontekst. *Den avanserte nybegynneren* supplerer reglene med egne erfaringer, mens *den kompetente utøveren* har en mer analytisk tilnærming. H*n gjør bevisste valg, har klare mål og en plan for sin pedagogiske virksomhet. *Den kyndige utøveren* velger fremgangsmåte på grunnlag av intuisjon og erfaringer. Valgene er tilpasset den konkrete situasjonen og blir både analysert og vurdert før de settes ut i live. *Eksperten* (også kalt kunstneren av Dreyfus og Dreyfus) har både et helhetlig og situert bilde på beslutninger, valg og mål (Gotvassli, 2012, s. 311).

Denne modellen er en tilnærming jeg ser som relevant å bruke når jeg skal redegjøre for hvilken kompetanse det er ønskelig å finne hos en erfaren barnehagelærer. Modellen supplerer Day og Gu sin midtlivsfase ved å tilføre kjennetegn på de erfarne lærernes læringsprosess. I sammenheng med teori knyttet til begrepet fronesis vil erfarne barnehagelæreres praktiske kunnskap kunne knyttes til Dreyfus og Dreyfus beskrivelser av en kyndig utøver eller ekspert. Denne formen for profesjonell kompetanse tilegnes og utvikles over tid og er noe vi ønsker å finne hos erfarne barnehagelærere. En erfaren barnehagelærer vil gjennom sin yrkeserfaring ha fått mulighet til å tilegne seg både praktisk visdom, teori med stor og liten T og profesjonell kompetanse. Dette vil gjenspeile seg i at yrkesutøvelsen gjøres på grunnlag av kunnskap, erfaring, refleksjon og faglig skjønn.

2.2 Veiledning i barnehagen

Veiledningsfeltet kan være det Bjerkholt (2017, s. 17) kaller et uryddig landskap. Begrepet er komplekst og brukes ofte som en overordnet betegnelse som kan omfatte alt fra rådgivning, coaching, mentoring og terapeutiske samtaler. I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for noen teoretiske perspektiver og sentrale begrep knyttet til veiledning i barnehagen.

2.2.1 Veiledning i et sosiokulturelt læringssyn

Denne oppgaven tar utgangspunkt i veiledning ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Det vil si at veiledning som en pedagogisk virksomhet betraktes som en arena for læring og utvikling, der læring er noe som skjer i interaksjon mellom mennesker med språket som det viktigste kulturelle redskapet (Ødegård et al., 2017, s. 17).

Ole Løw er en dansk psykolog, spesialist og veileder i klinisk psykologi med klinisk etterutdanning. Løw (2017, s. 48) skriver at kommunikasjon, interaksjon og samarbeid er grunnleggende forutsetninger for læring. Han beskriver fire punkter som kjennetegn på et sosiokulturelt læringssyn.

1. Læring er grunnleggende sosial

I denne sammenhengen beskriver Løw to betydninger av sosial (Løw, 2017, s.48). Sosial i en kulturelt og historisk kontekst og sosial interaksjon mellom mennesker. Løw poengterer også at sosial læring ikke betyr at vi nødvendigvis må være fysisk sammen med andre mennesker, men at når vi er alene har vi med oss tidligere samtaler og er omgitt av kulturelle redskaper som bøker, datamaskiner og andre digitale hjelpemidler.

2. Læring er situert i spesifikke kontekster

Når noe er situert betyr det at det skjer innenfor en bestemt ramme eller kontekst (Løw, 2017, s. 48). I den situasjonen der det foregår læring vil læringens innhold påvirkes av det sosiale fellesskapet. Hva som læres vil derfor være avhengig av konteksten og aktørene i det sosiale fellesskapet.

3. Læring er distribuert mellom personer

Læring skjer både i og mellom mennesker (Løw, 2017, s. 48). Alle har vi forskjellige ferdigheter som er viktig for fellesskapet. Det er derfor avgjørende for en virksomhet at læringen er sosial, slik at kunnskapen kommer virksomheten og dens deltagere best til nytte

4. Læring er mediert

Begrepet mediering kommer fra den russiske psykologen Lev Vygotskij. Han så på kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker som helt grunnleggende i læringsprosesser. Det er i dialog mellom mennesker at læring kan skje og kunnskap kan føres videre (Løw, 2017, s. 49).

Et sosiokulturelt læringssyn ser på veiledning som en samskapende prosess der språket er menneskets viktigste kulturelle redskap (Løw, 2017, s. 52). Den kulturpsykologiske tradisjonen med referanser til blant annet Vygotskij, Bakthin og Dewey, legger vekt på ordenes meningsskapelse i en menneskelig relasjonell og sosial kontekst. Både reflekterende, løsnings- og mestringsorienterte veiledningsmodeller vil kunne bidra til en samskapende læringsprosess gjennom veiledningsaktørens utveksling av tanker, forklaringer, følelser og opplevelser (Løw, 2017, s. 52).

2.2.2 Veiledning som uformelle og formaliserte samtaler

Bjerkholt (2017, s. 67) skriver at litteratur om pedagogisk veiledning i Norge de siste 40 årene ofte beskriver det vi kan kalle formaliserte samtaler. Det betyr at samtalene er avtalt og tatt ut av den konteksten veiledningen handler om. Hun bruker begrepet *lærende dialoger* for de samtalene som finner sted i øyeblikket «her og nå». Hensikten med en lærende dialog vil for de involverte være utvikling og læring. Begrepet viser til at det foregår en dialogisk virksomhet som er uavhengig av hvor formalisert samtalen er (Bjerkholt, 2017, s. 68). Ved å inkludere slike lærende samtaler i veiledningsbegrepet setter Bjerkholt søkelys på den glidende overgangen som finnes mellom samtaler som kan inngå i veiledningsbegrepet og det vi ikke karakteriserer som veiledning. Lærende samtaler som skjer «her-og-nå» innebærer lite tid og rom til refleksjon og vurdering av ulike tiltak, men krever ofte umiddelbar handling. Det kreves derfor at veileder og veisøker deler en felles oppmerksomhet mellom den veiledende aktiviteten, om å få korte råd og instruksjoner, og den handlingstvangen situasjonen krever. Fordi slike lærende samtaler sjelden er skjermet fra annen yrkesvirksomhet vil ikke veisøker få samme mulighet til å reflektere, problematisere og gå i dybden av en sak, slik som i en formalisert samtale. Likevel kan slike lærende samtaler være viktige og av betydning for lærerens utvikling av utøverkompetanse (Bjerkholt, 2017, s. 69).

Både formaliserte samtaler og de mer uformelle lærende samtalene har begge til hensikt å fremme utvikling og læring, og kan slik jeg forstår det inkluderes i veiledningsbegrepet. Graden av formalisering handler mer om veiledningens form og innhold, og konteksten den foregår i. Donald Schön er opptatt av denne betydningen av nærhet og distanse til praksis og bruker begrepene «reflection in action» og «reflection on action» (1983, 1987, referert i Bjerkholt, 2017, s. 70). Han mener at veiledning både må foregå som en del av yrkesutøvelsen og som skjermede samtaler. På den måten vil læreren få kunnskap og erfaring som er knyttet direkte opp mot yrkesutøvelsen - reflection in action. Samtidig vil en distanse til praksisfeltet gi mulighet til refleksjon og utvikling av ulike verdier og handlingsalternativer - reflection on action. Formaliserte veiledningssamtaler og det Bjerkholt omtaler som lærende samtaler vil derfor ivareta begge disse perspektivene.

2.2.3 Profesjonsveiledning

I kapittel 2.1.3 skrev jeg om Aristoteles' ulike kunnskapsformer -episteme, techne og fronesis (Fossheim, 2021). En profesjonsutøver vil i løpet av en hverdag ta i bruk både sin teoretiske – og praksiservervede kunnskap for å ta beslutninger og utføre handlinger (Bjerkholt, 2017, s. 98). Dette innebærer et dynamisk syn på teori og praksis. Det vil si at teoretisk kunnskap kan brukes i praksis og praksiserfaringen kan bidra til at teorien må justeres. I tillegg kan en systematisering av ulike praksiserfaringer bidra til konstruksjoner av nye teorier (Bjerkholt, 2017, s. 99). Profesjonsveiledning handler om å ha kunnskap om og innsikt i disse ulike kunnskapsformene. De ulike kunnskapsformene vil kreve forskjellige tilnærminger til veiledning og ha behov for ulike veiledningsarenaer.

Profesjonsveiledning kan foregå som avtalte samtaler, skjermet fra yrkesutøvelsen; men også som lærende samtaler (Bjerkholt, 2017) i en del av praksisfellesskapet. Veiledningens kontekst kan bidra til å skape både en nærhet og distanse til profesjonsutøvelsen. Det vil i profesjonsveiledning av og til være nødvendig å skape en avstand til yrkesutøvelsen for å lettere kunne stille kritiske spørsmål til handlingene og få tid til å reflektere over de verdiene som ligger til grunn (Bjerkholt, 2017, s. 100). Det vil også være kunnskap som er så tett knyttet sammen med handlingsutøvelsen at veiledningen bør foregå i et praksisfellesskap (Eraut, 2004, s. 250). Dette kan i en barnehagekontekst knyttes opp til skjønnsutøvelse og være en situasjon som krever øyeblikkelig handling -for eksempel konfliktløsning mellom to barn. Profesjonsutøveren vil i et slikt tilfelle gjøre bruk av ulike kunnskapsformer knyttet til teoretisk kunnskap om barns kognitive og emosjonelle utvikling, erfaringsbasert kunnskap om hva som er hensiktsmessig å gjøre i en slik situasjon og en skjønnsutøvelse som innebærer en tolkning av situasjonen som oppsto der-og-da.

Målet med profesjonsveiledning handler om å utvikle sin profesjonsutøvelse. Veiledningens innhold vil derfor knyttes opp til profesjonens ulike kunnskapsformer og berøre både den enkeltes individuelle profesjonsutøvelse og praksisfellesskapet. Profesjonsveiledning vil kunne bidra til refleksjoner, bevisstgjøring og sammenhenger mellom Aristoteles' episteme og fronesis (Fossheim, 2021), teorier med stor og liten T (Korthagen og Kessel, 1999), reflection in/on action (Schön 1983, 1987, referert i Bjerkholt, 2017) og enkelt- og dobbeltekretslæring (Argyris, 1990).

2.3 Lærende organisasjon

På samme måte som begrepet veiledning kan oppleves som et stort samlebegrep, kan fenomenet «en lærende organisasjon» romme ulike antakelser, teorier og forventninger. I dette kapittelet vil jeg presenter Senges (1990) 5 disipliner som beskriver noen grunntrekk ved lærende organisasjoner. Jeg

vil også forklare Argyris og Schöns (1990, referert i Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 273) begrep «kollektive, kognitive kart» og se på veiledning som metode i en lærende organisasjon.

2.3.1 Senges 5 disipliner

Organisasjonsteoretiske perspektiver vil være sentralt når jeg skal beskrive en lærende organisasjon. Organisasjonsteori kan fortelle hvordan en organisasjon er bygd opp og fungerer. Felles for alle organisasjoner er at det består av et konstruert, sosialt system som skal løse bestemte oppgaver og nå bestemte mål (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 57). Barnehagen er en slik organisasjon. Lov om barnehager og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver beskriver organisasjonens mål og personalets oppgaver. Barnehagen er et dynamisk system som krever både utvikling og tilpasninger. I denne oppgaven velger jeg å se til Senges (1990) 5 disipliner når jeg skal beskrive hva som kjennetegner en lærende organisasjon. Jeg synes Senges holistiske syn treffer godt når jeg skal beskrive barnehagen som en lærende organisasjon. Dette fordi en lærende barnehage handler både om organisasjonens, personalets og barnas læringsarena (Mørreaunet et al., 2019, s. 9), der systemet som helhet påvirker alle de forskjellige læringsarenaene. Dette avsnittet legger vekt på organisasjonen og personalets læringsarena

Senge (1990) beskriver fem disipliner han mener ligger som en forutsetning for å være en lærende organisasjon: personlig mestringstro, mentale modeller, gruppelæring, felles visjon og systemtenkning.

Den første disiplinen, personlig mestringstro, handler om en positiv, subjektiv mestringstro som kan medføre økt motivasjon og interesse for å utvikle kunnskap og kompetanse (Senge, 1990, s. 127). I barnehagen handler dette om å få støtte og positiv feedback på sine handlinger som en bekreftelse på at man er på rett vei og har det som skal til for å nå de målene organisasjonen eller en selv setter seg. Den andre disiplinen er synliggjøring av individets mentale modeller. Det innebærer at man setter ord på egne forestillinger og tanker om hva som kreves for å være en lærende barnehage. Det kan også bidra til å forstå betydningen av egen jobb og hvordan denne påvirker andres arbeid og organisasjonen som helhet. Dette bringer meg over til Senges tredje disiplin -gruppelæring. Alle sitter vi inne med ulik kunnskap og innsikt og det er viktig at man skaper en kultur og et miljø for å dele denne kompetansen. I barnehagen jobber vi ofte i grupper eller team, og ved hjelp av god ledelse og kommunikasjon, kan vi sammen reflektere over handlinger i praksis som grunnlag for å utvikle kunnskap og ideer. Felles visjon, som er den fjerde disiplinen, er svært viktig for å skape mening, fremdrift og engasjement (Senge, 1990, s. 191). For personalet i barnehagen vil en felles visjon kunne virke samlende og peke ut en retning mot et felles mål alle kan jobbe mot. Den femte disiplinen

kaller Senge for systemtenkning. Systemtenkning er avgjørende for å skape forbindelse mellom disiplinene (Senge, 1990, s. 81). Et eksempel på dette er når vi i barnehagen arbeider i team (den tredje disiplinen) så må vi sammen styre mot felles visjoner (den fjerde disiplinen) og ha en arbeidsfordeling som tar hensyn til enkeltindividets mentale modeller (den andre disiplinen).

Ødegård et al. (2017, s. 39) trekker også frem en sjette disiplin når det kommer til å utvikle en lærende barnehage. De viser til Eik, Steinnes og Ødegård (2016) som mener at barnehagens mandat må integreres og tas i bruk av alle medarbeidere, også de uten profesjonsutdanning. På den måten kan alle bidra til at barnehagen i sin helhet, som en organisasjon, er lærende og i utvikling.

2.3.2 Kollektive, kognitive kart

Rammeplanen fastslår at «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). Jeg ser det slik at for å etterkomme sitatets omtale av «hele personalet» bør man i barnehagen etterstrebe kollektive læringsprosesser som inkluderer alle. Det blir derfor naturlig for meg å se til Argyris og Schöns teori om kollektive, kognitive kart.

Argyris og Schön mener at organisasjoner styres ut ifra ulike handlingsteorier. Dette er teorier som ligger til grunn når de ansatte i en organisasjon skal gjøre valg og utføre handlinger -theories in action (1990, referert i Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 273). Disse handlingsteoriene kan være uuttalte, ubevisste og avvike fra de teoriene organisasjonen opererer med utad og for seg selv. For å tydeliggjøre og restrukturere disse avvikende handlingsteoriene må man få frem uuttalte og ubevisste tanker og holdninger. Da kan personalet sammen løfte frem, drøfte og strukturere de bakenforliggende handlingsteoriene og utvikle det Argyris og Schön kaller kollektive, kognitive kart. Kaufmann og Kaufmann (2015, s. 273) forklarer begrepet kollektive, kognitive kart som felles tankemønstre. Det vil si at organisasjonens menneskelige ressurser, i en samhandlende læringsprosess, blir enige om organisasjonens teoretiske og praktiske handlingsteorier. Overført til barnehagen som organisasjon kan dette forstås som synliggjøring av taus kunnskap. Ved å sammen sette ord på, drøfte og reflektere over barnehagens grunnleggende verdier vil personalet kunne danne en felles plattform for det pedagogiske arbeidet. Det vil igjen kunne bidra til en bedre forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis -*episteme* og *fronesis*.

2.3.3 Veiledning i en lærende barnehage

Veiledning knyttes ofte til begrepene endring og forbedring av praksis og hvordan vi kan skape læring på individnivå (Gotvassli, 2012, s. 303). I Norge har Handal og Lauvås sin handling- og refleksjonsmodell i stor grad hatt innvirkning på forståelsen av veiledningsbegrepet. I denne modellen står den som blir veiledet i sentrum og det settes fokus på individets utvikling og læring i praksis (1999, referert i Gotvassli, 2012, s. 301). Det er en forutsetning at det foregår læring på individnivå i en lærende organisasjon, men det er dermed ikke sagt at det automatisk medfører læring på organisasjonsnivå (Senge, 1990, s. 124). Argyris er opptatt av lederskapets funksjon i en lærende organisasjon. Det innebærer både pedagogisk leder og styrer som begge har ulike lederoppgaver i barnehagen som organisasjon. Argyris (1990, s. 97) peker på lederens ferdigheter til å lede prosesser som fører til læring og endring, som sentral i en lærende organisasjon. Veiledning kan være en slik læringsprosess.

For at veiledning skal føre til endring og læring på et organisasjonsnivå, må vi se nærmere på Argyris sine tre læringsnivåer. Han er opptatt av den læringen som ligger i tilbakemeldinger fra erfaringer. Et system vil kunne styre seg selv gjennom tilbakemeldinger i form av avvik; en type læring som fremstår som feilretting. Dette kaller Argyris for enkelkretslæring (Argyris, 1990, s. 95). I barnehagen som kontekst vil man da «veilede» medarbeidere inntil de uttrykker det veilederen anser som riktig svar eller at medarbeiderne endrer sin handlingspraksis i tråd med gjeldende normer og regler. Det blir i en slik enkelkretslæring ikke stilt spørsmål om de bakenforliggende tankene eller holdningene som ligger til grunn for de ulike svarene eller handlingene og Argyris hevder at en organisasjon bare blir «dummere» av å benytte enkelkretslæring (Argyris, 1990, s. 96). Dobbeltkretslæring innebærer at man i samme tilfelle ville ha satt i gang en refleksjon for å løfte frem ulike normer, pedagogisk grunnsyn, diskurser eller teorier som ligger til grunn for medarbeidernes praksis. Da ville man kunne oppnå læring både hos de enkelte individene som deltar i veiledningen, men også løftet frem, drøftet og restrukturert de kollektive (og kanskje tause) normene og holdningene som ligger bak. En dobbeltkretslæring vil derfor kunne medføre læring som fører til endring og utvikling på organisasjonsnivå. Et tredje læringsnivå omtaler Argyris og Schön (1978, referert i Gotvassli, 2013, s. 106) som deuterolæring. Det innebærer at organisasjonen lærer å utføre både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, men i tillegg også evner å ha en kritisk refleksjon over egne læringsprosesser.

Argyris og Schöns tilnærming av læring på organisasjonsnivå understreker betydningen av barnehagens praksisfellesskap. I et praksisfellesskap vektlegges de sosiale prosessene som skjer når folk jobber sammen (Gotvassli, 2013, s. 109). Når man, for eksempel gjennom veiledning, deler tanker, kunnskap og erfaringer kan det medføre en kollektiv meningsdannelse av det som skjer både

i og utenfor barnehagen. En slik aktiv refleksjon over egen praksis er med på å fremme læring og utvikling i barnehagen som en lærende organisasjon.

2.4 Profesjonsutvikling i barnehagelærerrollen

Profesjoner er bestemte yrker som har til formål å utføre samfunnsnyttige oppgaver, for eksempel sykepleiere, leger, lærere og prester (Molander og Terum, 2008, s. 14). Ordet profesjon stammer fra det latinske ordet «*professio*» og oversettes i *Store norske leksikon* som «offentlig erklært erverv» (Smeby, 2021). Pettersvold og Østrem (2018, s. 18) viser til at barnehagelæreren som profesjonsutøver utøver sitt yrke med tillit fra samfunnet. Denne tilliten baserer seg på at barnehagelæreren, gjennom sin utdanning, har skaffet seg det nødvendige kunnskapsgrunnlaget til å gjennom sin yrkesutøvelse oppfylle barnehagens samfunnsmandat. Dette gir barnehagelærere et tillitsbasert ansvar som innebærer både en makt og en plikt til å kunne begrunne sine handlinger (Molander og Terum, 2008, s. 15). I dette avsnittet vil jeg se nærmere på barnehagelærernes profesjonelle vurderinger -også kalt faglig skjønn. Utøvelse av skjønn knyttes gjerne til følelser, opplevelser og intuisjon (Gotvassli, 2019, s. 25) og henger sammen med Arisoteles begrep *fronesis*. Gotvassli (2019, s. 25) bruker begrepet «den tredje retningen» når han skriver om følelser som en viktig kilde til læring og kunnskapsutvikling i en lærende organisasjon. Fordi problemstillingen min tar for seg erfarne pedagogiske leders opplevelser av veiledning, er det viktig for meg å også belyse dette kunnskapssynet i barnehagelærernes profesjonsutvikling. Dette har sammenheng med at oppgavens informanter er barnehagelærerne i en pedagogisk lederstilling med et ansvar «[...] for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Jeg vil også se nærmere på Rønnestads (2008) funn knyttet til profesjonell utvikling. Han ser i sin undersøkelse på sammenhengen mellom praksiserfaringer og profesjonell utvikling.

2.4.1 Faglig skjønn

Barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag og skjønnsutøvelse er tett knyttet sammen og kan være vanskelig å skille. Det er derfor viktig å spørre seg hvilke faglige begrunnelser som ligger bak en skjønnsvurdering (Børhaug og Bøe, 2022, s. 104). Barnehagelærere må ofte foreta skjønnsvurderinger i situasjoner preget av handlingstvang og der det er liten tid til å tenke seg om. Børhaug og Bøe (2022, s. 104) omtaler det som faglig skjønn i det spontane. Ofte handler disse situasjonene om en vurdering av hva som er til barnets beste. Det kan for eksempel være avgjørelser som handler om hensynet til enkeltindividet kontra en hel barnegruppe. Det kan være komplekse

øyeblikksvurderinger som krever relasjonell – og kunnskapsbasert kompetanse; der kontekst og situasjon spiller inn på fortolkningsarbeidet (Børhaug og Bøe, 2022, s. 105). Berit Bae (2018, s. 121) kaller det for «simultankapasitet». Det er den kompetansen barnehagelærere bruker når de i samspill med flere barn må evne å skifte både perspektiv og oppmerksomhet i de uforutsigbare situasjonene som oppstår.

Skjønnsvurderinger gjøres også i faglige samarbeid der det er tid og rom for kunnskapsdeling. Når barnehagelærere i en organisert samtale sammen med sine kollegaer må begrunne og ordsette sine verdier og handlinger gjør de også en form for vurdering. I slike kollektive læringsprosesser kan viktige etiske refleksjoner og faglige diskusjoner føre til en mer tydeligere og samlet pedagogisk plattform (Børhaug og Bøe, 2022, s. 105).

Veiledning kan være et tiltak for å fremme et systematisk refleksjonsarbeid. Gjennom veiledning kan man bygge felles forståelse og trygghet til egne faglige vurderinger (Børhaug og Bøe, 2022, s. 106). Børhaug og Bøe hevder også at ved å styrke den interne veiledningskompetansen blir barnehagen mer selvstendig i sitt refleksjonsarbeid og det kan være enklere å tilby systematisk veiledning som et tiltak for å styrke barnehagelærernes faglige kompetanse som grunnlag for godt skjønn.

Mine informanter kan vise til 8 år eller mer arbeidserfaring. De vil i løpet av disse årene kunne tilegnet seg viktig teoretisk og praktisk kunnskap som grunnlag for faglig skjønn. Det vil likevel være avgjørende for de erfarne pedagogiske lederne at også de får tilbud om veiledning slik at de får reflekter over sine etiske standpunkt og faglige begrunnelser som ligger til grunn for deres skjønnsutøvelse.

2.4.2 Profesjonell utvikling

Michael Helge Rønnestad (2008) presenterer i boka «Profesjonsstudier» noen interessante funn knyttet til profesjonell utvikling. Han tar utgangspunkt i «The International Study of the Development og Psychotherapists» (kalt ISDP-studien). Noen av temaene fra studiet er unike for terapeutrollen, mens andre temaer er aktuelle og har overføringsverdi til andre omsorgsyrker (Rønnestad, 2008, s. 280). «Hva er sammenheng mellom praksiserfaringer og profesjonell utvikling?» spør Rønnestad (2008, s. 283). Funn fra ISDP-studien gir oss noen antydninger på dette. Terapeutene ble i denne studien delt inn i seks grupper basert på sin yrkeskarriere: noviser (mindre enn 1,5 års erfaring), lærlinger (mellom 1,5-3,5 år), kandidater (3,5-7 år), den etablerte profesjonelle (7-15 år), den erfarne profesjonelle (15-25 år) og seniorer (med 25-50 års erfaring). Uavhengig av hvilken kategori terapeutene tilhørte fant man gjennom å analysere terapeutenes nåværende opplevelse av utvikling to sammenfallende funn: opplevelse av vekst og opplevelse av tilbakegang. Opplevelse av vekst ble

knyttet til terapeutenes entusiasme og mestring av praksis. Terapeutene som hadde en følelse av positiv endring, vekst og styrking av ferdigheter, fikk en fornyelse av entusiasme for arbeidet. Terapeutenes opplevelse av karriereutvikling var nærmere knyttet til variasjon av arbeidsformer og en positiv opplevelse av læring, utvikling og mestring, enn antall års arbeidserfaring (Rønnestad, 2008, s. 285).

Opplevelse av tilbakegang handlet om tap av empati og ferdigheter, og en rutinepreget praksis. Terapeutene hadde en voksende tvil om effektiviteten av sitt profesjonelle arbeid. En slik stresspreget tilnærming til egen yrkesutøvelse kan til syvende og sist også ramme klienten (Rønnestad, 2008, s. 285).

Det som er verdt å merke seg i denne undersøkelsen er at et høyt nivå av karriereutvikling hos terapeutene samsvarte med opplevelsen av vekst, og kunne dessuten dempe effekten av den stresspregede tilnærmingen til arbeidssituasjonen. Men, undersøkelsen viste også en sammenheng mellom de lavere nivåene av karriereutvikling og terapeutenes opplevelse av stress. Det gjør novisene og lærlingene sårbare for opplevelse av tilbakegang. Rønnestad (2008, s. 285) trekker frem den gjensidige påvirkningen mellom terapeutenes positive samhandling med klientene, terapeutenes nåværende opplevelse av utvikling og den generelle karriereutviklinga. Dette viser sammenhengen mellom den positive opplevelsen av utvikling og kvaliteten på arbeidet (relasjonen med klienten).

Overført til barnehagelærrollen viser denne studien, slik jeg ser det, at uavhengig av antall års erfaring, vil barnehagelæreres opplevelse av vekst, utvikling og mestring kunne føre til en høyre kvalitet på arbeidet med barna og bidra til å dempe stress. Denne sjansen for opplevelse av vekst øker i takt med antall års arbeidserfaring. Dette gjør de nyutdannede mer utsatt for opplevelse av stress; som igjen er forbundet med faglig tilbakegang. Dette taler for viktigheten av systematisk veiledning av nyutdanna, nytilsatte i barnehage og skole. Men for erfarne barnehagelærere kan det være slik at de er mer utsatt for opplevelse av stress, hvis de ikke får rom for faglig vekst og utvikling. Dette stresset kan igjen føre til at de ikke opplever å mestre faget og blir mindre entusiastiske. Overført til barnehagens kontekst vil det da si at barnehagelæreres opplevelse av mestring og faglig utvikling, vil ha en påvirkning på kvaliteten i arbeidet med barna. Veiledning er en aktivitet som kan føre til økt vekst og utvikling hos barnehagelærerne og dermed bidra til å minske opplevelsen stress.

3.0 Metodevalg

Metodekunnskap er helt nødvendig når man skal skrive en masteroppgave. Metodekunnskap sier noe om hvordan jeg som forsker kan gå frem for å innhente informasjon, hvordan informasjonen kan analyseres og hva den kan fortelle om samfunnet og frembringe av ny kunnskap. Valg av metode kan ha en innvirkning på resultatet, men det er hva jeg skal studere som bør avgjøre hvilken framgangsmåte jeg velger (Repstad, 2007, s.15). I min undersøkelse har jeg valgt å se på erfarne pedagogiske leders opplevelse med veiledning i barnehagen. Jeg ønsker å løfte frem deres opplevelser og erfaringer og drøfte funnene opp mot teoretiske perspektiver på veiledning og utvikling. Derfor benytter jeg meg av en samfunnsvitenskapelig metode da denne egner seg når man skal undersøke og få informasjon om en sosial virkelighet; når det handler om mennesker og deres oppfatning og samhandling (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.16).

3.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Mårtensson og Puggaard (2016, s. 197) forklarer fenomenologi som en strukturert, men fordomsfri undersøkelse av en hendelse, situasjon eller erfaring. Det er derfor ingen tilfeldighet at ordet fenomenologi på gresk (phai'nomenon + logos) kan oversettes til «læren om det som viser seg».

Jeg har i min undersøkelse et fenomenologisk ståsted der jeg ønsker å etterstrebe en fordomsfri tilnærming til de erfarne pedagogiske ledernes opplevelser og fortellinger. Jeg ønsker å løfte fram deres tanker og erfaringer, uten at de blir rammet inn av teoretiske definisjoner av veiledning eller de ulike diskursene som finnes ute blant fagmiljøet i barnehagene.

Min fenomenologiske tilnærming påvirker også metodevalget for analyse. Her har jeg tatt utgangspunkt i Husslers tradisjon som beskriver de 4 grunnelementene for en fenomenologisk undersøkelse (Mårtensson og Puggaard, 2016, s. 200): epoche, fenomenologisk reduksjon, imaginær variasjon og syntese. En slik strukturering egner seg godt for å løfte frem ulike meningsdannelser som eksisterer i et empirisk materiale, slik som mine transkriberte intervju. Fremgangsmetoden jeg brukte blir beskrevet nærmere i avsnitt «3.3 Metode for analyse».

Da jeg selv er utdannet barnehagelærer og jobber som pedagogisk leder, er jeg også en del av det fagfeltet jeg forsker i og skriver om. Det har derfor vært viktig for meg å ha et metaperspektiv på egne handlinger, holdninger, tekstarbeid og analyse. Dette for å etterstrebe den fordomsfrie, fenomenologiske grunntanken, så langt det lar seg gjøre. Selv om jeg er bevisst min tilnærming og mitt fokus, tror jeg likevel at min forforståelse vil påvirke meg; både bevisst og ubevisst. Derfor er det av stor betydning at jeg stiller meg kritisk til egne refleksjoner og kan redegjøre for mine egne valg

før, under og i etterkant prosessen. Denne erfaringsbaserte tilnærmingen vitner om at mitt vitenskapelige ståsted også innebærer et hermeneutiske perspektiv.

En hermeneutisk tilnærming innebærer at jeg ser min forståelseshorisont som en prosess, som er i kontinuerlig bevegelse. En sirkelbevegelse der jeg må se og forstå helheten ut fra delene og omvendt (Brottveit, 2018, s.36). Som forsker har jeg som oftest en forhåndsoppfatning. Den kan være basert på teori, kunnskap og erfaring, og danner grunnlaget for min forståelseshorisont. Forventningene jeg har legger føringer for hvordan jeg forstår og fortolker mine omgivelser, en tolkning som pågår hele tiden uten at jeg kanskje er klar over det.

Det er viktig for meg at jeg etterstreber den fordomsfrie tilnærmelse i presentasjonen av de erfarne pedagogiske ledernes opplevelse med veiledning. Det er deres stemme jeg ønsker å løfte fram. I tillegg må jeg være bevisst min egen forståelseshorisont og kunne bruke den til å komme fram til mulige forståelser av fenomenet veiledning.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelig metode skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode er lite fleksibel og egner seg der målet for undersøkelsen er avgrenset og klart, og fenomenet er tellbart. Kvalitativ metode dreier seg mer om å få frem fyldige historier som sier noe om kvaliteten eller egenskapene ved det fenomenet som skal studeres (Johannessen et al., 2016, s.28).

Jeg har valgt kvalitativ metode som en tilnærming i min forskning fordi jeg ønsker å løfte frem og synliggjøre erfarne pedagogiske leders opplevelse av og erfaring med veiledning, og hvordan veiledning eventuelt bidrar til å utvikle dem som profesjonsutøvere og barnehagen som en lærende organisasjon. Gjennom semistrukturerte intervju satt informantene ord på sine opplevelser og erfaringer. Jeg transkriberte intervjuene og satt igjen med 63 sider empirisk materiale som utgangspunkt for analyse.

3.2.1 Utvalg

I utgangspunktet ønsket jeg et strategisk utvalg, for å sikre informanter fra både private og kommunale barnehager med ulike størrelser og organiseringer. Jeg sendte mail med informasjon til 54 daglige ledere/styrere i to store kommuner på Østlandet. Mailen inneholdt en kort presentasjon av undersøkelsen med en forespørsel om lederen hadde ansatte som oppfylte kriteriene og ønsket å delta. Jeg mottok 4 svar, i form av mail, på denne forespørselen. To svarte at de ikke hadde

pedagogiske ledere med så lang arbeidserfaring, en svarte at hun ikke hadde noen som ønsket å delta og en takket pent nei til deltakelse pga. allerede stort arbeidspress. Det kan være flere grunner til den manglende responsen. Noen styrere kan ha videresendt mailen og de pedagogiske lederne har ikke prioritert å delta eller å svare. Andre kan som de to første svarene jeg fikk ikke ha informanter som oppfyller kriteriene og kanskje noen ledere kan ha følt på en manglende prioritering av veiledning og ikke ønsket fokus på temaet. Da dette bare ble antakelser og spekulasjoner ønsket jeg å gjøre en ny innsats på å rekruttere informanter. Jeg ringte opp 40 av de daglige lederne/styrerne jeg ikke hadde fått svar fra og etterspurte respons. Mange kunne da bekrefte mine antakelser om at de pedagogiske lederne ikke hadde lang nok arbeidserfaring til å falle inn under kategorien erfarne pedagogiske ledere, men jeg fikk også et par svar som ga grunn til ettertanke. Noen ønsket ikke at barnehagen stilte med informanter i frykt for å bli satt i et dårlig lys og at det kunne skade markedsføringen og barnehagens rykte. Dette til tross for at jeg både skriftlig og muntlig informerte om at undersøkelsen fulgte NSD sine retningslinjer for personvern og at informantene ble anonymisert i det skriftlige materialet. Et par barnehager hadde også fått beskjed fra sin eier om at de ikke fikk lov til å delta i slike undersøkelser fra høyskoler og universitet og at de da evt. måtte søke eier om lov, noe de ikke ønsket å prioritere eller bruke tid på. Disse signalene fra fagfeltet vekker bekymring, men er ikke noe jeg vil gå nærmere inn på i denne oppgaven.

Da jeg ikke ønsket å vike bort fra kriteriet om minimum 8 års arbeidserfaring, så jeg meg nå nødt til å velge en ny tilnæringsmetode for å rekruttere informanter. Jeg brukte mine kontakter i fagfeltet og etterspurte pedagogiske ledere med lang arbeidserfaring, som kunne være interesserte i å stille til intervju. Johannessen et al. (2016, s. 121) kaller denne rekrutteringsstrategien for snøballmetoden. Ved å bruke eget fagnettverk fikk jeg lettere rekruttert informanter med ulike innfallsvinkler til oppgavens problemstilling, som jeg visste var engasjerte og satt inne med relevant informasjon. Etter å ha fått navn og telefonnummer til aktuelle kandidater, tok jeg direkte kontakt med dem. De fikk tilsendt informasjon på mail og jeg avtalte tid og sted for gjennomføring av intervju etter hvert som de takket ja. For å lettere kunne opprettholde den akademiske distansen unngikk jeg å kontakte informanter jeg hadde nære vennsksrelasjoner til eller var kollega med.

3.2.2 Kvalitativt intervju

Oppgaven bygger på semistrukturerte intervju (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 157) av 7 erfarne pedagogiske ledere i ulike barnehageorganisasjoner.

Prosessen tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015, s.137) sine syv faser for intervjuundersøkelse 1.Tematisering, 2.Planlegging, 3.Intervjuing, 4.Transkribering, 5.Analysering,

6.Verifisering og 7.Rapportering. Da jeg fikk formet forskningsspørsmålene ut ifra temaet i fase 1 begynte planleggingen av intervjuene, fase 2. Det var viktig for meg å være godt forberedt, da intervju sees på som et håndverk, der jeg som håndverker bør ha kunnskap om prosessen og målet og være fortrolig med hvilke styrker og utfordringer de språklige verktøyene kan skape (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 41). Jeg valgte å gjøre to prøveintervju som ikke ble transkribert og tatt med som empirisk materiale, men som ga meg grunnlag for å justere intervjuguiden slik at spørsmålene jeg stilte var åpne nok til å la informantens opplevelser styre samtalen, samtidig som jeg fikk fylldig informasjon som kunne gi meg svar på forskningsspørsmålene. Dette medførte at jeg gjorde noen endringer på ordlyden i spørsmålene og noterte meg oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille underveis der det var viktig å få en utdyping av temaet.

Informantene fikk intervjuguiden tilsendt på forhånd som en del av forberedelsesprosessen. Intervjuguiden var delt inn i to temaer, veiledning og utvikling, med noen påfølgende hovedspørsmål. Jeg presiserte at intervjuet var semistrukturert. Det betyr at intervjuguiden ikke blir fulgt slavisk og at det er naturlig at vi i løpet av samtalen vil komme inn på de forskjellige områdene. Repstad (2019, s. 79) løfter frem det semistrukturale intervjuets fleksibilitet og påpeker viktigheten av at intervjuguiden justeres underveis etter for eksempel hvem man snakker med, eller hvis det dukker opp nye eller overflødige spørsmål. Dette fikk jeg erfare etter å ha gjennomført to prøveintervju. Da valgte jeg å omformulere noen spørsmål og notere aktuelle oppfølgingsspørsmål.

3.2.3 Gjennomføring

Gode intervju krever forberedelse og øvelse. Et kvalitativt intervju skal være helhetsorientert, men samtidig saksorientert slik at informanten gir relevant informasjon. I gjennomføringen av intervjuene brukte jeg Løw (2017, s. 63) sine momenter om veiledningens fire K'r, kontakt, kontrakt, kontekst og kontroll, som rettesnor for mine valg. Både veiledning og intervju innebærer mellommenneskelige relasjoner. Situasjonene er sammenlignbare og jeg synes derfor det er relevant å bruke de fire K'ene i forskningsintervjuer

Kontakt. Ved hjelp av blikkontakt, smil og lett small-talk før intervjuet hadde jeg som intensjon å skape en trygg og åpen atmosfære. Underveis i intervjuet inntok jeg en interessert og anerkjennende rolle til de historiene informanten hadde å fortelle. Ved hjelp av parafrasering og oppfølgingsspørsmål fikk jeg informanten til å fortelle mer og gå i dybden. Det er nettopp gjennom den felles tilstedeværelsen i situasjonen at forsker og informant gjensidig påvirker hverandre og at kunnskapsproduksjonen kan finne sted (Brottveit, 2018, s.93).

Kontrakt. Intervjuet startet med at jeg gjennomgikk informantens rettigheter og fikk signatur på skriftlig samtykke. Jeg fortalte kort om oppgavens tema og forskningsspørsmål, formålet med lydbåndopptakeren og hvordan intervjuet ville bli transkribert, anonymisert og behandlet videre. Jeg opplevde at denne informasjonen var med på å skape tillitt og ingen av informantene har i etterkant trukket samtykket.

Kontekst. Intervjuene ble gjennomført en-til-en etter individuelle ønsker om lokasjon; enten på informantens arbeidsplass, på min egen arbeidsplass eller hjemme hos informanten. Stedsvalget kan ha en innvirkning på intervjuet (Repstad, 2007, s. 86) og det var derfor viktig for meg å la informanten velge et sted der h*n følte seg hjemme og der vi fikk sitte uforstyrret.

Kontroll. Intervjuets formål, NSD sin godkjenning og det skriftlige samtykket ble gjennomgått og underskrevet i forkant av intervjuene. Dette var med på å avklare mitt etiske ansvar; at min rolle som forsker ikke innebærer hverken kontroll- eller vurderingsplikt av det informantene ønsket å fortelle. Ved å stille forberedt, sende intervjuguiden på forhånd, avklare intervjuets intensjon og formål og skape en trygg atmosfære søkte jeg å gi informantene uttrykk for en forutsigbar og ryddig forskningsprosess. Jeg ønsket at informanten skulle oppleve situasjonen som avklart og trygg, og på den måten kunne gi meg beskrivelser av sin livsverden, slik h*n tolker undersøkelsens fenomener (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156).

I etterkant av intervjuene tok jeg notater. På den måten kunne jeg ivareta det umiddelbare inntrykket og tankene jeg fikk etter intervjuet. Notatene var viktige for meg da den transkriberte teksten skulle analyseres, fordi det mellommenneskelige møtet også inneholder kroppsspråk, mimikk og stemning, og gir et mer nyansert bilde av informantens verbale kommunikasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 161).

3.2.4 Transkribering

Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk og innebærer et tap av intervjuets levde talespråk; elementer som ironi, kroppsspråk, stemmeleie og gester (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Dette er tap jeg forsøker å minimere ved å ta feltnotater underveis og skrive logg etter hvert intervju. Denne loggen ble tilført nye stikkord etter hvert som intervjuene ble transkriberte. Disse notatene vil kunne gi meg utfyllende informasjon når intervjuene i sin skriftlige form skal danne grunnlag for analyse. Jeg valgte selv å transkribere intervjuene. 7 intervju på mellom 30 og 45 min ga meg 63 sider med empirisk materiale. Oppgaven var tidkrevende og jeg merket allerede underveis at jeg begynte å gjøre meg noen tanker om både de sosiale, men også de meningstolkende aspektene i materialet. Intervjuene ble transkribert ordrett og jeg markerte pauser, nøling og

fremtredende/betonede ord. Dette var et valg jeg tok basert på tid, ressurser og nytte for videre analyse og tolkning.

3.3 Metode for analyse

Kvale og Brinkmann (2015, s. 217) gjør denne prosessen enklere for meg å forstå når de oversetter begrepet *metode* som veien til målet og verbet *analysere* som å dele noe opp i biter eller elementer. Valg av metode for analyse henger sammen med mitt vitenskapelige ståsted og med utgangspunkt i Husserls 4 elementer for en fenomenologisk undersøkelse, så befinner jeg meg nå på trinn tre - imaginær variation (Mortensson og Puggaard, 2016, s. 200). Her vil jeg forsøke å finne meninger og strukturer som lar seg understøtte av informantenes utsagn.

Med min fenomenologiske tilnærming ønsker jeg å løfte frem informantenes opplevelse tanker og erfaringer knyttet til de to temaene i intervjuguiden; veiledning og utvikling. Fokuset i en fenomenologisk analyse vil være enkeltindividets subjektive forståelse og levde erfaring (Busso, 2018, s. 147). Den kan også forbindes med et hermeneutisk vitenskapssyn fordi den er opptatt av å forstå og fortolke menneskers subjektive opplevelser, med en klar forutsetning om at forskeren er bevisst sin egen forforståelse.

Det finnes mange ulike systemer og metoder for analyse av et kvalitativt materiale. Jeg har valgt å bruke en metode som står beskrevet i Johannessen et al. sin bok «Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode» (2016, s. 171). Metoden er delt opp i 4 faser og beskriver en framgangsmåte som vil hjelpe meg å sikre et systematisk analysearbeid der jeg kan dokumentere prosessen frem mot de ulike tolkningene.

1. Helhetsinntrykk

Ved å lese igjennom det transkriberte materialet i sin helhet vil jeg lete etter interessante temaer og opplevelser informantene setter ord på underveis i intervjuet. Her vil også notater fra intervjuene komme til nytte da de forteller om mine egne opplevelser, tanker og inntrykk underveis og i etterkant av de ulike intervjuene. Min egen forforståelse vil gjøre at jeg allerede i intervjusituasjonen begynner tolkningsprosessen, gjennom bruk av parafrasering og oppfølgings spørsmål som er med på å bestemme intervjuets retning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 218). Intervjuenes helhetsinntrykk og sentrale hovedtemaer vil være retningsgivende for det andre steget i analyseprosessen.

2. Koding og begreper

I denne fasen ønsker jeg å finne frem til meningsbærende elementer i de transkriberte intervjuene. Meningsbærende elementer er de tekstutdragene som gir meg informasjon og kunnskap om hovedtemaene jeg har kommet frem til under pkt. 1. (Johannessen et al., 2016, s. 171). Tekstutsnittene vil bli markert med ett eller flere kodeord som angir hva slags informasjon teksten gir. Kodene vil ligge nært opp til meningsinnholdet i tekstmaterialet og sette en slags merkelapp på tekstutsnitt som er relevante for undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Koding brukes for å organisere, redusere og ordne tekstmaterialet slik at det blir lettere å analysere det (Johannessen et al, 2016, s. 172). Dette er også et ledd i fortolkningsprosessen da mine valg av koder og begrepet blir påvirket av den forforståelsen jeg har og utvikler underveis i prosessen ut ifra materialets innhold.

3. Kondensering

I denne fasen trekker jeg ut de tekstavsnittene som er kodet og samler de under ulike kategorier eller overordnede begreper. Jeg vil sitte igjen med et redusert tekstmateriale og på denne måten lettere kunne avdekke fellestrekk, liknende utsagn, sammenhenger og ulikheter. I denne fasen vil jeg arbeide abduktivt, fordi informantenes utsagn har dannet grunnlag for de ulike kodene, mens oppgavens problemstilling og min forforståelse vil samle og kategorisere tekstutsnittene, og på den måten rekontekstualisere materialet. Kvale og Brinkmann (2018, s. 224) forklarer abduksjon som en type resonnering som brukes i situasjoner der vi trenger å forstå eller forklare noe. Denne arbeidsformen hjelper meg å ivareta min fenomenologiske tilnærming der hovedmålet er å løfte frem informantenes opplevelser. Ut ifra min egen forståelseshorisont ønsker jeg å bruke informantenes erfaringer til å komme frem til mulige forståelser av veiledning og dets rolle i barnehagen som en lærende organisasjon.

4. Sammenfatning

I en sammenfattende beskrivelse, med bruk av sitater fra informantene, vil jeg i denne fasen utforme beskrivelser av informantenes ulike opplevelser og erfaringer med temaene veiledning og utvikling. Denne empirien vil jeg drøfte og knytte opp mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

Jeg ønsker, så langt det lar seg gjøre, å følge disse punktene i analysearbeidet. Systematikk i analysearbeidet bidrar til at jeg som forsker lettere kan dokumentere hvordan jeg er kommet fram til

den sammenfattede empirien. Det er denne teksten som skal danne grunnlaget for videre tolkning i lys av teori og forskning (Johannessen et al., 2016, s. 175).

3.3.1 Gjennomføring av analyse

1. Helhetsinntrykk

Jeg startet analysen med å gi hver informant sin egen farge som jeg skraverte nederst over sidetallene på intervjuet. Denne fargen fulgte informanten gjennom hele prosessen. Det vil si at jeg brukte fargen rød når jeg markerte tekst tilhørende informant 1, blå til informant 2 osv. Deretter leste jeg igjennom tekstmaterialet i sin helhet. Allerede nå var det noen ord og temaer som interesserte meg -utvikling, nyutdannet, strukturelle rammer, fellesskap, ansvar, savn m.fl.

2. Koding

Hvert stikkord fikk ett nummer og jeg markerte utsagnene med sitt respektive nummer i margen. Dette kalles en kategorisk inndeling der formålet er å markere ulike utsagn og setninger slik at jeg lettere finner det igjen (Johannessen et al., 2016, s. 163). Tallene fungerte som merkelapper og representerte ulike kategorier. De samme kategoriene ble brukt på hele datamaterialet.

Deretter leste jeg igjennom ett og ett intervju med tilhørende logg som jeg skrev direkte etter å ha gjennomført intervjuet og stikkordene jeg tok etter at jeg hadde transkribert det. Dette gjorde at jeg fikk et mer nyansert bilde av hva informantene fortalte. Denne gangen leste jeg med et mer fortolkende blikk, for å lettere kunne oppfatte hvordan informantene forstår fenomenet veiledning. Johannessen et al. (2016, s. 163) beskriver tolkende lesning som «[...] en døråpner inn til menneskers erfaringer». Denne prosessen gjorde at jeg markerte flere tekstutdrag.

3. Kondensering

Etter å ha kodet og kategorisert det empiriske materialet, klippet jeg ut de markerte delene og la de i hauger sortert etter de ulike kategoriene. Deretter så jeg på undersøkelsens forskningsspørsmål:

1.Hvilken forståelse har erfarne pedagogiske ledere av begrepene veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon?

2.Hvilke erfaringer har erfarne pedagogiske ledere med veiledning?

3. Hvilke faktorer opplever erfarne pedagogiske ledere at påvirker veiledning som metode i barnehagen?

4. Hva er erfarne pedagogiske lederes opplevelse av veiledning som metode for å utvikle egen profesjonsrolle og barnehagen som en lærende organisasjon?

Ut ifra disse fire spørsmålene skrev jeg overskrifter som samlet de ulike kategoriene jeg hadde klippet ut og sortert. Denne prosessen gjorde det abduktive arbeidet veldig tydelig for meg, fordi informantenes utsagn la grunnlaget for tekstens koding og kategorisering, mens jeg brukte forskningsspørsmålene til å samle kategoriene inn under overskrifter. Overskriftene ble skrevet på hvite A4 ark og jeg plasserte haugene med utklipp inn under den overskriften jeg følte de tilhørte.

4. Sammenfatning

Til slutt satt jeg igjen med tre ulike overskrifter og tilhørende kategorier/temaer med informantenes ulike utsagn. Deretter skrev jeg alt inn som en digital tekst og sammenfattet det rekontekstualiserte materialet i en analyse.

Etter veiledning og gjennomlesing gjorde jeg noen justeringer. Da jeg opplevde at tre overskrifter ikke var nok til å samle de meningsbærende utsagnene, lagde jeg en fjerde overskrift. Dette var nødvendig for å få en ryddigere og tydeligere analyse. Jeg gikk også tilbake til det opprinnelige transkriberte materialet for å hente frem flere utsagn som eksempler for å underbygge analysens temaer. Dette er en naturlig del av prosessen etter hvert som jeg som forsker blir bedre kjent med materialet og det fenomenet jeg studerer (Johannessen et al., 2016, s. 172).

3.4 Forskningsetikk

Under hele prosessen med å skrive masteroppgave har jeg møtt på etiske utfordringer og dilemmaer. Det har handlet om alt fra rekruttering av informanter, menneskemøter, ordvalg, analyse og tolkning. Lilliana Del Busso (2018, s. 127) skriver at det kreves mer enn kunnskap om forskningsetiske retningslinjer for å bli en etisk forsker. Det kreves at man gjennom hele prosessen bruker tid til refleksjon over egne opplevelser, valgene man tar og de menneskemøtene man har. Det har derfor vært viktig for meg å begrunne de valgene jeg har tatt i dette metodekapittelet. Ikke bare fordi jeg skal vise til metodekunnskap og forsvare oppgavens validitet og reliabilitet, men også fordi forskningsrollen innebærer et stort etisk ansvar.

Som forsker er det jeg som velger datainnsamlingsmetode, formulerer forskningsspørsmål, gjennomfører intervju og tolker data. Jeg har med meg mine egne tanker og erfaringer inn i prosessen som min forforståelse. Undersøkelsens kvalitative intervju innebærer menneskemøter der jeg som forsker i møte med mine informanter sammen skal produsere det som regnes som data, en del av oppgavens empiriske materiale (Busso, 2018, s. 119). Disse menneskemøtene innebærer en asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og informant. Det ligger et stort etisk ansvar hos meg som forsker, fordi det er jeg som iscenesetter møtet, som formulerer og stiller spørsmål, transkriberer, analyserer og tolker datamaterialet. Informanten er mer sårbar i sin posisjon og deler personlige erfaringer, tanker og historier. Min oppgave som forsker vil være å ivareta informanten ved å skape en trygg atmosfære som inspirerer informanten til å dele sine historier. Dette gjorde at jeg i mine intervju måtte tilpasse min inntoning og respons til det jeg opplevde at informanten trengte. Det kunne for eksempel innebære en litt lenger uformell samtale i forkant av intervjuet eller hyppigere parafisering. Et par ganger opplevde jeg også at informantens kroppsspråk endret seg underveis i intervjuet. H*n ble urolig på stolen, fiklet med hendene og unngikk øyekontakt. Informanten forsikret seg underveis i intervjuet at alt ble anonymisert. Dette var situasjoner der informanten delte beskrivelser av en tredjeperson, en annen kollega eller leder. I disse situasjonene valgte jeg å ikke stille oppfølgingsspørsmål for å utdype svaret, slik at ikke informanten skulle føle seg ukomfortabel i situasjonen, eller være utrygg i etterkant av intervjuet. Ved å bruke Løw (2017) sine fire K`r opplevde jeg å være forberedt på intervjusituasjonen, bevisst min egen rolle og mitt eget ansvar og lettere kunne ivareta etiske problemstillinger underveis.

Prosjektet som helhet følger NSDs regelverk og rutiner. Informantene fikk i forkant av intervjuet tilsendt et informasjonsskriv basert på NSDs mal der de fikk en kort beskrivelse av formålet med prosjektet, at det var frivillig å delta, deres rett til å trekke sitt samtykke og at dataene ville bli behandlet ut ifra personvernregelverket. De fikk tilsendt intervjuguide og ga sitt skriftlige samtykke før intervjuene startet. Ingen av informantene har i etterkant valgt å trekke samtykket.

4.0 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere informantenes tanker, opplevelser og erfaringer. Jeg har valgt å systematisere analysen i fire avsnitt: 4.1 Informantenes forståelse av begrepene veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon. 4.2 Informantenes erfaring med veiledning. 4.3 Faktorer som påvirker veiledning. og 4.4 Informantenes opplevelse av utvikling. Avsnittene har underoverskrifter der jeg presenterer sitater og tekstutsnitt som er relevante for undersøkelsens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål.

4.1 Informantenes forståelse av begrepene veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon

4.1.1 Veiledning er en metode for utvikling

Samtlige informanter bruker ordet utvikling når de definerer veiledning som begrep og veiledningens hovedformål i barnehagen. Informanten under oppsummerer det kort:

Veiledning kan være liksom mye, men det første som slår meg er at det er en støtte til å utvikle seg, eller organisasjonen. Utvikle meg selv som en fagperson. (Informant 1)

Informantene snakker om veiledning som støtte til å skape refleksjon slik at utvikling kan skje; både hos den enkelte medarbeider og i organisasjonen som helhet. Informantene beskriver utvikling som kan skje på forskjellige plan: utvikling av organisasjonen, utvikling for å øke motivasjon, utvikling av faglig kunnskap, selvutvikling og utvikling av en felles forståelse/plattform.

Veiledning handler om at du får noen gode spørsmål som får deg til å tenke mer enn du ville klart selv sånn at det skjer en utvikling. Veiledning øker den indre motivasjonen fordi det ikke blir tredd noe over hodet på deg som du skal lære, men at du på en måte klarer å finne veien selv og at du får ny kunnskap underveis i veiledningen. (Informant 3)

Informanten over har fokus på veiledning som en aktivitet som fører til utvikling hos seg selv. Ved hjelp av veileders spørsmål blir h*n utfordret til å tenke selv og refleksjonen kan føre til ny kunnskap. H*n trekker frem at veiledning er en aktivitet der denne refleksjonen styrer veiledningens mål og at det ikke er et ytre krav til læring, eller bestemt mål for læring. Det å få veiledning kan også bidra til at man ser ting fra andre/nye perspektiv, slik som informanten under beskriver:

Jeg tenker at målsetningen med veiledning i barnehagen må være selvutvikling, kritisk tenkning og faglig utvikling. Veiledning er jo det å kunne hjelpe andre til å reflektere og se

ting fra andre perspektiver; også det å kunne finne svarene selv på de ulike situasjonene man står oppi. (Informant 5)

Denne informanten er den eneste som trekker frem begrepet kritisk tenkning og setter dette i sammenheng med faglig utvikling. Samtidig peker h*n på at veiledning kan bidra til refleksjon som gjør at h*n blir bevisst sin egen kunnskap og at denne kunnskapen kan være en del av informantens verdigrunnlag når h*n bruker faglige skjønnsutøvelse.

En informant trakk også tydelig frem den kollektive læringsprosessen som veiledning kan bidra til:

Å utvikle egen og andres forståelse og kunnskap. Øke kunnskapen og få en slags felles plattform, og at man reflekterer over de handlingene og aktivitetene man gjør og det synet man har da. (Informant 4)

Ved å delta i veiledning, enten som veileder eller veisøker må man ordsette sine egne holdninger og handlinger. I et slikt fellesskap får man derfor også kjennskap til andres tanker og verdier. Da vil man kunne skape en kollektiv læringsprosess, eller det informanten over språksetter som «felles plattform».

Mitt inntrykk er at informantene snakker om veiledning som en positiv handling og er entusiastiske til at veiledning kan føre til utvikling på ulike plan. I mine egne notater fra intervjuene kommenterer jeg selv at informantene har en jevn talestrøm, holder blikkontakten og smiler når de snakker om begrepet veiledning og dens hovedmålsetning i barnehagen Flere av informantene løfter frem den kollektive læringsprosessen når de snakker om begrepet veiledning «[...] få en slags felles plattform...», «[...]støtte til å utvikle seg, eller organisasjonen...», «[...]reflektere sammen da og utvikle kunnskap sammen» og «[...]i et samspill der man utvikler hverandre».

Utsagnene til informantene peker også på veiledningens hjelpefunksjon. At veiledning er en støtte, en hjelp og en handling som skjer mellom to eller flere mennesker der målet er å skape refleksjon og utvikling.

Informant 2 og 3 forteller som følgende:

Veiledning er jo et veldig stort begrep, men det handler om å hjelpe til på en eller annen måte. (Informant 2)

[...] at man får hjelp med noen gode spørsmål som får deg til å tenke mer enn du ville klart selv. (Informant 3)

4.1.2 En lærende organisasjon innebærer noe mer enn utvikling

Når jeg i undersøkelsen spør om informantenes forståelse av begrepet lærende organisasjon knytter de også utvikling til dette begrepet. De peker på veiledning som en metode for å være i utvikling, men for å være en lærende organisasjon må det skje noe mer. Informantene bruker ord som engasjement, kultur, interesse, motivasjon og indre kraft.

Informant 2 sier som følgende:

Jeg tenker lærende organisasjon, jeg tenker at da er det engasjement, det er nysgjerrighet, det er et sted der folk har lyst til å bli bedre. Du kan liksom ikke bare si jaja, kom igjen. Du må være engasjert, vise interesse og ha en faglig tyngde som gjør, som viser at dette brenner du for, dette er gøy! (Informant 2)

Dette utsagnet viser hvordan informanten peker på menneskelige egenskaper h*n mener må være til stede i en lærende organisasjon. Ordene som brukes er positivt ladede, samtidig som h*n trekker frem betydningen av faglig kunnskap.

Informant 3 beskriver hvordan personalet som en samlet drivkraft påvirker organisasjonens utvikling:

For å være en lærende organisasjon så er det, i barnehagen, de ansatte som er de som driver organisasjonen. Når de får påfyll og drives av indre kraft og motivasjon så er det det som gjør det mulig å bli bedre. Da vil man sammen også utvikle organisasjonen. (Informant 3)

Også her trekkes det frem individuelle egenskaper som indre kraft og motivasjon, som en forutsetning for utvikling. Informanten ser enkeltindividets opplevelse av utvikling som en pådriver for felles å kunne utvikle organisasjonen.

Alle de syv informantene beskriver en sterk sammenheng mellom begrepene veiledning og lærende organisasjon, nettopp fordi veiledning som metode kan brukes for å skape refleksjon og læring; både hos den enkelte medarbeider og i fellesskap. Jeg opplever informantene som engasjerte når de snakker om veiledningens rolle i en lærende organisasjon. Med ulike ord formidler de at det å gi og motta veiledning gjør at de er i utvikling og at utvikling er en forutsetning for å kunne drive en lærende organisasjon. Informantene retter seg opp i stolen når de snakker om temaet. De øker tempoet i samtalen og har en levende ansiktsmimikk. Kroppsspråket deres understreker betydningen av det de sier og mener, og det er tydelig at temaet engasjerer.

Veiledning åpner opp for nye måter å se ting på. For noen ganger kan jeg komme inn og tenke at dette er riktig, men i møte med noen andre begynner jeg kanskje å tenke -åååå, sånn har jeg jo ikke sett på det før! Det tenker jeg har mye å si i en lærende organisasjon. Jeg

kjenner, nesten fysisk også, at det bruser i kroppen. Også blir jeg mer gira og engasjert i jobben min. (Informant 3)

Utsagnet over viser hvordan informanten ser på veiledning som en mulighet til felles refleksjon og utvikling. I møte med andre kan h*n utvikle ny kunnskap. Dette er en aktivitet som hører hjemme i en lærende organisasjon og som gjør at informanten opplever glød og engasjement for den jobben h*n gjør.

4.2 Informantenes erfaringer med veiledning

4.2.1 De pedagogiske lederne mottok mest veiledning som nyutdannede

Når jeg spør informantene om deres erfaringer med å motta veiledning forteller seks av syv informanter om veiledning de fikk som nyutdanna barnehagelærere. Historiene de forteller knytter seg til ordninga for veiledning av nyutdanna. Det er delte opplevelser om hvordan denne veiledningen fungerte, og hvilket utbytte de fikk av den. Informantene peker på organisering, innhold og veileders kompetanse som avgjørende faktorer.

Når jeg var nyutdanna så hadde jeg noe sånn veiledning for nyutdanna, ehhh ... men kvaliteten på det var litt så som så. (Informant 1)

Jeg hadde veiledning ett år som nyutdanna barnehagelærer. Det var kompetente, erfarne barnehageledere som holdt veiledninga og det var så fint. Vi kom nærmere feltet, fikk et bedre innblikk det var kjempespennende og det ga en trygghet. (Informant 5)

Begge informantene over viser til veiledning de fikk som nyutdannet. Uttalelsene viser at selv om de begge fikk veiledning, er opplevelsen av kvaliteten ganske forskjellig. Informant 1 utdyper ikke noe årsak til hvorfor h*n ikke opplevde at kvaliteten var tilfredsstillende. Informant 5 derimot setter ord på at h*n opplevde veileder som kompetent og erfaren, og at h*n følte veiledningen medførte en større trygghet. Et tredje eksempel setter ord på organiseringen av veiledningen, sammen med lite erfaring hos både veileder og veisøker, gjorde at veiledningen opplevdes mer som en samtale. H*n forklarer ikke noe mer i hva h*n legger i veiledning kontra en «vanlig» samtale:

Som nyutdanna hadde barnehagen en plan for veiledning med daglig leder. Men det kom liksom alltid noe i veien og det ble stress med tid og sånn. Også opplevde jeg at vi begge hadde lite erfaring med veiledning ... så det ble liksom mer som en samtale, sånn på overflaten. (Informant 6)

Erfaringene med å motta veiledning etter to år som nyutdanna varierer. Fem informanter forteller om mer tilfeldig veiledning, at det er rom for å gå til daglig leder og be om veiledning når man trenger det. Tre av informantene har også erfaring med at det i en avgrensa periode har blitt gjennomført systematisk veiledning i ulike grupper på arbeidsplassen og at de av og til har fått veiledning i ulike caser på ledermøter. To av informantene forteller i midlertidig at de i dag, som erfarne pedagogiske ledere, mottar systematisk veiledning. En er veldig fornøyd med ordningen der daglig leder setter av tid til veiledning med alle medarbeiderne.

Det er satt av datoer lang tid i forveien. Daglig leder er åpen for det vi sitter med her-og-nå, så det har ikke vært så planlagte temaer, men mer status her-og-nå. Det er jeg som velger hva jeg snakker om. Det føles veldig godt å få prata og satt ord på det man tenker. Jeg tenker også for daglig leder, å få vite litt mer om hver ... om hvem man har med å gjøre og for å bli ordentlig kjent. Hva som skal til videre for å støtte, motivere og løfte. (Informant 3)

Den andre informanten opplever det slik:

Den veiledninga jeg får nå er for låst ... jeg eier det ikke. Hos oss så får alle det samme temaet som daglig leder bestemmer. Daglig leder kunne gjort det litt mer sånn ... hvor er jeg? Det er jo veldig sjelden at A, B og C i en barnehage har den samme tematikken de trenger og ønsker veiledning i. (Informant 7)

Disse to utsagnene viser at informantene har ulike opplevelser knyttet til den systemiske veiledningen ute i barnehagen. Utsagnene over løfter opp temaet om veiledning skal ha et planlagt tema, eller ta utgangspunkt i veisøkers behov her-og-nå. Informantenes erfaringer og opplevelser kan også, slik jeg ser det, peke på ulike oppfatninger av veiledningens målsetning. Har man veiledning for å støtte og utvikle enkeltindividet, eller ønsker man å bruke veiledning for å skape refleksjon og øke kompetansen på et bestemt område?

4.2.2 Veiledning er noe de erfarne pedagogiske lederne savner

En av informantene er tydelig i sin uttalelse om den forskjellen h*n opplever finnes i veiledningstilbudet til nyutdannede og det h*n får som erfaren barnehagelærer.

Jeg ser jo at når vi har fått nye kollegaer så er det veldig systematisk. Det er et system på veiledningene og oppfølgingen av de nye. Men jeg synes man glemmer litt at det er vel så viktig å ivareta sånne som meg som har jobba der i 10 år. Hvis jeg skal utvikle meg og være bevisst på det jeg gjør så må veiledning til, mener jeg da. (Informant 7)

Jeg vil senere i oppgaven drøfte om disse ulikhetene kan skyldes den nedfelte avtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS. Flere setter ord på at veiledning er noe de som erfarne medarbeidere savner.

Jeg kunne ønske jeg hadde fått tilbud om veiledning oftere fordi da hadde man kanskje sluppet de tilfellene der man bare kommer inn på kontoret til daglig leder og ... uuææhh (uttrykk for frustrasjon, fortvilelse). (Informant 2)

Jeg oppfatter at informantene over setter ord på at h*n har et ønske om veiledning, men av ulike årsaker ikke ber om det før personen opplever sin egen situasjon som så frustrerende at følelsene tar overhånd. I denne situasjonen viser informantene til at det er naturlig å gå til daglig leder for å be om støtte, hjelp eller veiledning for å håndtere situasjonen.

Det siste utsagnet viser også et ønske om og savn etter veiledning. Informanten oppgir ikke noe årsak til at h*n ikke får det eller eventuelt kan be om det, men påpeker at h*n opplever at veiledning er noe som bevisst må løftes opp og prioriteres:

Jeg synes det er synd vi ikke fortsatte med veiledning og jeg savner det. Det må liksom settes på agendaen og prioriteres ... spesielt for oss som har jobba noen år. (Informant 5)

4.2.3 De erfarne pedagogiske lederne gir veiledning til andre

Informantene har flere fortellinger om og eksempler på der de gir veiledning. Dette er jo også i tråd med rammeplanens beskrivelse av den pedagogiske lederens ansvar og oppgaver.

Fem av informantene har jobbet som praksislærere for barnehagelærerstudenter og har i den forbindelse veiledet studenter systematisk. Fire informanter forteller også at de bruker veiledning som metode på avdelingsmøter. Det kan være i form av praksisfortellinger, refleksjon rundt ulike caser eller dialogspill.

Vi bruker OTL (open to learning) som metode i min barnehage og det bruker jeg både på møter og i det daglige og spontane. (Informant 7)

Vi har hatt noen caser og problemstillinger, ut ifra det vi jobber med. Da har vi reflektert og drøftet sammen på avdelingsmøter og personalmøter. Jeg som pedagogisk leder har vært veileder. (Informant 1)

Alle informantene setter ord på at de daglig bruker veiledning i her-og-nå situasjoner. Det kan være for å løse opp i en konflikt mellom to barn, hjelpe en medarbeider i et vanskelig valg, som støtte til foreldre eller som en positiv feedback på noe en kollega gjør bra.

To av informantene har videreutdanning i veiledning, men det kommer ikke frem av intervjuene at disse bruker veiledning mer aktivt enn de andre. Det som derimot tydelig kommer fram, er at de uten videreutdanning setter ord på en usikkerhet knyttet til bruken av veiledning. De er usikre på om det de gjør faktisk kan kalles veiledning, eller om det er mer rådgivning eller en samtale.

Veiledningen kunne jo sikkert vært gjort annerledes, eller på en bedre måte, hvis jeg hadde hatt litt mer i bunn på selve det å ha veiledning. (Informant 2)

Å gi veiledning, det er utfordrende for meg ... Jeg glemmer å stille de åpne, undrende spørsmålene. Jeg kan si at sånn og sånn må du gjøre det ... og da blir det mer instruksjer og tips liksom; i stedet for å la de komme med svarene selv. Det blir mer fokus på informasjonsdeling og råd og det kan jo ikke kalles veiledning. Mer som en samtale kanskje ... med litt refleksjon. (Informant 5)

Jeg har hatt planlagt veiledning med studenter ... med fokus på kunnskap og holdninger. Gjort det ut ifra det jeg kan om veiledning ... så jeg vet jo ikke om det har vært det som kan kalles ordentlig veiledning? (Informant 6)

Informantenes uttalelser gir uttrykk for at de ikke opplever å ha nok kompetanse om veiledning, eller erfaring i veilederrollen. Informant 5 beskriver at veilederrollen kan oppleves som utfordrende og at det i begrepet veiledning ligger en forventning om åpne spørsmål der veisøker kan reflektere og finne svarene selv, kontra en samtale der h*n gir tips eller instruksjer.

4.3 Faktorer som påvirker veiledning

4.3.1 Det kan være utfordrende å sette av tid til veiledning

Flere av informantene setter ord på frustrasjon knyttet til de strukturelle rammene i barnehagen. Dette er faktorer de opplever gjør det utfordrende å drive systematisk veiledning av de ansatte og få tid til evaluering og drøfting. Det kan være sykdom og mangel på vikarer som gjør det vanskelig å få gjennomført møter. Press fra barnehagemyndigheter om hva som skal prioriteres, kartlegges og implementeres. Tre informanter nevner at de opplever å stå i et krysspress mellom å prioritere tid med barna og tid til administrative oppgaver de blir pålagt.

Så er det de rammene rundt da. Det er jo ikke sånn at du får noen inn for å prioritere veiledning. Det vil da ha en påvirkning på hva man får til. Jeg og en ansatt kan jo ikke gå ut av

avdelingen en drøy time uten dårlig samvittighet fordi du vet folk står igjen og det blir vanskeligere å gi barna et godt tilbud. (Informant 2)

Informanten over gir tydelig uttrykk for å stå i et press der h*n må velge hvilke arbeidsoppgaver h*n som pedagogisk leder skal prioritere. Rammene rundt medfører at h*n opplever at personalet vil oppleve stress, noe som igjen går ut over samværet med barna, hvis h*n velger å gå ut av avdelingen for å gjennomføre veiledning.

Det er en klisje da, å skulle nevne tid og bemanning ... men jeg kommer ikke bort fra det. Vi har liksom 1000 ting som er viktige, så veiledning må bevisst prioriteres. Også føler jeg det hele tiden kommer nye ting vi skal ta tak i. Hvis man sammenligner med lærere i skolen så er det ikke satt av tid til at fagmiljøet sammen i barnehagen kan jobbe systematisk med utvikling og veiledning. (Informant 4)

Også denne informanten etterlyser mer tid til å jobbe med faglig utvikling og sammenligner det med lærere i skolen som har en annen arbeidsstruktur. H*n opplever at det tilfaller nye arbeidsoppgaver som gjør det vanskelig å sette av tid til å prioritere veiledning.

4.3.2 Betydningsfullt at styrer prioriterer veiledning

Fire informanter peker på betydningen av god ledelse fra daglig leder. At h*n prioriterer veiledning og utvikling, setter det på dagsorden og ser verdien av å jobbe systematisk.

Kvalitet krever også mer tid ... til å drive med utvikling og sånt. Daglig leder må også ville prioritere dette; ikke bare nye leker i hyllene og oppfylling av bemanningskravene. Det må noe mer til ... (Informant 2)

Det avhenger av å ha en styrer som setter kursen. Det er 1000 viktige ting vi kan gjøre, så vi må liksom velge hva vi ønsker å satse på. Så daglig leder må si at det er viktig, det at vi driver med veiledning. (Informant 4)

De to informantene over peker på styreren som en viktig pådriver for å gjennomføre veiledning. De ønsker støtte, slik jeg forstår informantene, både i form av ord og handlinger.

Alle må jo være med for å ta ansvar for utvikling. Men det starter hos daglig leder; det er jo daglig leder sitt ansvar å skulle få med seg et helt hus. Da må det settes av tid og motiveres. (Informant 7)

Her setter informanten ord på at alle ansatte i barnehagen må ta ansvar for å være i utvikling, men at det nedfelte ansvaret ligger hos daglig leder. H*n trekker frem at daglig leders oppgave bør være å inkludere og motivere hele personalet, samtidig som det settes av tid til gjennomføring.

4.4 Informantenes opplevelse av å bidra til utvikling

4.4.1 De erfarne pedagogiske lederne tar selv ansvar for veiledning og utvikling

Til tross for frustrasjon over de strukturelle rammene som gjør det utfordrende å drive veiledning og annet utviklingsarbeid, tar informantene et stort egenansvar når det kommer til å utvikle seg som profesjonsutøver og utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

Som pedagogisk leder har jeg jo mulighet til å bidra og være med og utvikle barnehagen. Det handler om hva jeg har fokus på, setter på agendaen gjennom møter og samtaler. Jeg kan være en god rollemodell og inkludere mine medarbeidere. Jeg kan bli flinkere til å benytte meg av mer spontan veiledning i hverdagen ... for å bruke og videreformidle kunnskapen min. Det er jo viktig at min praksis er i tråd med det som forventes av meg opp mot teori og nyere forskning. (Informant 6)

Informanten her synliggjør sitt eget ansvar som pedagogisk leder. H*n peker på ulike måter h*n som leder kan drive utvikling -gjennom å være en god rollemodell, benytte seg av hverdagssituasjoner til å gi veiledning og sørge for å inkludere medarbeiderne sine i det pedagogiske arbeidet. Informanten viser også et stort ansvar for egen utvikling når det kommer til å holde seg faglig oppdatert og handle ut ifra den nyeste kunnskapen og forskningen på feltet.

Informanten under peker også på mulighetene h*n har til å bli bedre på å utnytte hverdagssituasjonene til refleksjon og veiledning:

Det ligger mye personlig ansvar hos den enkelte for å bidra i miljøet på avdeling og hus. Jeg kan skylde på tid og bemanning, men som pedagog kan jeg jobbe med språket vi bruker, forklare ord og uttrykk hvis andre ikke forstår. Jeg kan bli flinkere til å bruke hverdagen til spontan veiledning og bruke det jeg kan. I tillegg så kan vi også, med de rammene vi har, klare å sette av 10 min til en eller annen form for refleksjon. (Informant 4)

H*n løfter også frem betydningen av å bruke fagspråk og ser det som en innfallsvinkel til å løfte frem kunnskap og knytte den opp mot faglige uttrykk i den daglige samtalen.

Den neste informanten ser sine egne utviklingsmuligheter i det å skulle være veileder:

Jeg utvikler jo også meg selv når jeg veileder, hjelper til og kan føle jeg er en ressurs. Da føler jeg jo at jeg mestrer og har en betydning.. Også ser man jo hvis man i veiledning av andre, at det også kan føre til utvikling selv. For man kan jo kanskje knytte samme problemstilling opp mot noe man står i selv og ta med seg noen nye perspektiver og tanker fra andre som gjør at man utvikler seg. (Informant 2)

H*n opplever at det å veilede gjør t h*n føler seg verdifull, at h*n mestrer noe og kan bidra og hjelpe til. I tillegg ser informantene overføringsverdi i å lytte til andres tanker og perspektiver, for så å kanskje kunne dra nytte av denne kunnskapen hvis man senere kommer opp i en lignende situasjon.

4.4.2 De erfarne pedagogiske lederne opplever at de har kompetanse som ikke blir brukt

Da informantene mine er pedagogiske ledere med minimum 8 års arbeidserfaring ønsker jeg å vite om de får brukt sin kunnskap og sine ressurser i arbeidet med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Tre av informantene svarer negativt på dette. De opplever å sitte på kunnskap og engasjement det ikke er tid, rom eller ønske om å bruke. Informant 7 beskriver det slik:

Jeg er en person som er aktiv på ledermøter, så jeg føler jeg kan si de tingene jeg tenker om de tingene som er på agendaen. Men ja, jeg sitter på kompetanse som ikke blir brukt ... Jeg har vært på tilbudssiden, men det har aldri ført til noe. Daglig leder har for eksempel ikke satt av tid, snakket med meg om det eller gitt støtte og ønsket at det er noe jeg tar tak i. Det har kanskje ikke vært viktig nok ... jeg vet ikke. (Informant 7)

To av informantene forteller at de ønsker seg ut av den pedagogiske lederrollen, til en stilling der de kan jobbe mer med fag, veiledning og kunnskapsformidling knyttet til barnehagesektoren.

Jeg vil i mye større grad kunne bruke den kunnskapen jeg har, mer enn i dag. Så jeg kjenner at der jeg er nå så får jeg ikke utviklet meg. Det er derfor jeg vil videre. (Informant 1)

Denne informantene setter tydelig ord på at h*n opplever få muligheter for utvikling, noe som fører til manglende motivasjon for å bli værende på arbeidsplassen.

En av informantene er utelukket positiv og opplever at egen kunnskap, meninger og initiativ blir tatt godt imot, lyttet til og fulgt opp. På den måten opplever h*n å kunne bidra til barnehagens utvikling. De tre siste informantene er positive, men setter også ord på at de sitter på mer kunnskap enn de får brukt av ulike årsaker.

Jeg opplever jo etter mange år at vi alltid har liten tid til drøfting og refleksjon. Kunnskapen sitter hos oss pedagogiske ledere, men tiden er så liten til å bringe den videre. (Informant 6)

Dette utsagnet viser at informanten besitter kunnskap h*n gjerne skulle ha brukt og videreformidlet. Ønsket om å bidra til utvikling gjennom drøfting og refleksjon er til stede, men h*n peker på tid som en strukturell ramme til hinder for dette. Mangel på tid og rom er også en begrunnelse for neste informant:

Jeg tror det handler om effektivitet og tid. Nå har vi gjort dette, sjekk, vær så god videre til neste ting. Det er krevende, og jeg opplever kanskje at det ikke er rom for noe særlig mer ...
(Informant 4)

Informanten peker på at stillingen som pedagogisk leder er krevende og at det forventes effektivitet. Den ene arbeidsoppgaven avløser den andre og jeg får inntrykk av at informanten opplever arbeidet som rutinemessig og uten tid til å gå i dybden.

Det er tydelig at informantene synes dette er utfordrende å snakke om. De blir nølende i sine uttalelser, sitter mer urolig, bruker flere ord og er forsiktige i sine uttalelser om medarbeidere og ledere. Min oppfatning er at de pedagogiske lederne opplever, at de av ulike årsaker, sitter inne med faglige ressurser og kompetanse de ikke deler eller tar i bruk.

4.4.3 De erfarne pedagogiske lederne ønsker å inkludere alle

Felles for informantene når de snakker om veiledning og utvikling er deres sosiokulturelle syn på læring - de ønsker å inkludere alle medarbeiderne. De løfter frem betydningen av fellesskapet som læringsarena.

Veiledning kan være fint som gruppe. Da kan man reflektere sammen og utvikle kunnskap sammen. Det gjør oss tryggere på hverandre. (Informant 1)

Informanten ser verdien av å reflektere sammen og ha veiledning i gruppe. H*n opplever at denne form for veiledning og læring er med på å skape trygghet til hverandre. Jeg oppfatter at h*n mener både en relasjonell, og faglig trygghet.

Informant 2 svarer klart nei når jeg spør om veiledning er satt i system på arbeidsplassen. Jeg følger da opp og spør om hvordan h*n ønsker at det hadde vært. H*n svarer:

Tenk om veiledningen kunne settes i system. Hatt det sånn jevnlig og knytta det opp mot alle ansatte ... på tvers av avdelingene sånn at man kunne få frem ulike perspektiver og kunnskap ... jobbe med caser for å øke kompetansen. Da kunne vi drøfte problemstillinger og få frem hva de virkelig mener. For noen ganger kan de (medarbeiderne) ha mange ideer og tanker

om ulike verdier, også skiller det seg så innmari fra det som skjer i praksis da. Da kunne vi knytte det sammen, teori og praksis. Alle kunne vi lært av det! (Informant 2)

Informanten er entusiastisk når h*n snakker om veiledningens potensiale for læring. H*n øker tempoet i samtalen, søker blikkontakt og smiler når h*n forteller. Det er tydelig at h*n har tro på fellesskapet som en kilde til refleksjon, læring og nye perspektiver. Informanten ser også muligheten til å kople teori og praksis, og er tydelig interessert i å løfte frem medarbeidernes tanker og meninger.

Også neste informant peker på det kollektive læringsfellesskapet som en verdifull ressurs:

Veiledning er noe vi bør gjøre sammen, det bør være for alle. For å få de ansatte til å jobbe i samme retning, å ha fokus på hva som er det beste for barna. Vi kan lære masse av hverandre. (Informant 5)

Selv om informantene har få erfaringer med selv å motta veiledning som erfarne pedagogiske ledere, så ser de verdien av å veilede sine medarbeidere og de bruker dette som en læringsarena for seg selv. De setter ord på at i en lærende organisasjon så må alle bidra og inkluderes. At alle kan ha nytte av veiledning for å være i utvikling. Veiledning kan gi støtte og motivasjon, veiledning kan skape refleksjon og ny kunnskap og veiledning som får frem ulike perspektiver slik at avgjørelser kan treffes på et bredt grunnlag. De selv tar et stort ansvar for å prioritere dette i hverdagen, slik rammeplanen sier de har ansvar for. De erfarne pedagogiske lederne har et sterkt ønske om å ivareta og utvikle sine medarbeidere og opplever frustrasjon knyttet til de strukturelle rammene som gjør det vanskelig å skape tid og rom for veiledning. For at barnehagen skal være en lærende organisasjon ønsker de å få alle med!

5.0 Drøfting

«Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må tolkes» sier Johannessen et al. (2016, s. 159). Jeg velger å starte drøftingen med dette utsagnet fordi det fremhever betydningen av at kvalitative data analyseres og tolkes. Selv om min fenomenologiske tilnærming handler om å beskrive de erfarne pedagogiske ledernes opplevelser og erfaringer med veiledning, handler det også om å få en økt forståelse av informantenes syn og meninger (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 99). I dette kapittelet vil jeg drøfte det empiriske materiale sett i lys av de teoretiske analysebegrepene og tidligere forskning. Drøftingen jeg gjør vil koples opp mot undersøkelsens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål, og vil forsøke å komme fram til mulige svar. Kapitelet er delt opp i fire avsnitt der hvert forskningsspørsmål er satt som en overskrift.

5.1 Forskningsspørsmål 1

I mitt første forskningsspørsmål lurer jeg på hvilken forståelse de erfarne pedagogiske lederne har av begrepene veiledning og barnehagen som en lærende organisasjon?

5.1.1 Veiledning er en metode for utvikling

Alle informantene viser i intervjuene at de opplever en klar forbindelse mellom begrepene utvikling og veiledning. Utvikling er et ord som kan assosieres til både læring og endring. Informantene beskriver veiledning som en metode for utvikling der målet er økt forståelse og kunnskap. Bjerkholt (2017, s. 85) bekrefter denne sammenhengen når hun skriver at veiledning er en arena for utvikling og læring. Funnene fra min undersøkelse er sammenfallende med funnene fra GLØD-undersøkelsen (Hannevig et al., 2020). De erfarne pedagogiske lederne i GLØD undersøkelsen definerte veiledning som en prosess, der målet var å videreutvikle seg og eventuelt endre praksis. Jeg tenker at denne tilnærmingen til fenomenet veiledning vil være en styrke når det kommer til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

Informantene snakker om at veiledning kan føre til utvikling «[...] både hos den enkelte medarbeider og i organisasjonen som helhet». Uttalelsen viser at de ser på veiledning både som en personlig og institusjonell virksomhet. Som Senge (1990, s. 124) skriver så er det en forutsetning at det foregår læring på individnivå i en lærende organisasjon, men det er dermed ikke sagt at det automatisk medfører læring på organisasjonsnivå. Det at de pedagogiske lederne inkluderer både enkeltindividet og organisasjonens behov for utvikling kan tolkes som om de har en bevissthet om systemtenkning slik Senges (1990, s. 81) femte disiplin beskriver. Både den enkelte medarbeiders motivasjon for

refleksjon, utvikling og læring, samt et systematisk arbeid med det Argyris (1990, s. 95-96) omtaler som dobbeltkretslæring, vil sammen legge grunnlaget for at barnehagen kan utvikle seg som en lærende organisasjon. Intervjuene avdekker at det virker som om denne systemtenkningen er en internalisert holdning hos de fleste av informantene. Informantenes beskrivelse av veiledning som fenomen viser til begrep som: «felles plattform, støtte til å utvikle seg selv og organisasjonen, utvikling av egen og andres forståelse, reflektere sammen og se ting fra andre perspektiver». Jeg ble både glad og litt overrasket over at dette var felles forståelse hos alle informantene. Det tidligere, rådende synet på veiledning la mer vekt på individets læring og utvikling (Gotvassli, 2012, s. 301), mens det i min undersøkelse kommer tydelig frem at de erfarne pedagogiske ledernes hovedintensjon for veiledning inkluderer utvikling både hos den enkelte medarbeider og i organisasjonen som helhet.

5.1.2 En lærende organisasjon innebærer noe mer enn utvikling

Jeg synes det er spennende at informantene setter ord på at det i en lærende organisasjon må skje noe mer enn utvikling. De bruker positive lada ord som engasjement, interesse og motivasjon når de beskriver hva mer som skal til. Dette er ord som beskriver menneskelige egenskaper og min tolkning er at informantene gjennom disse uttalelsene peker på organisasjonens menneskelige ressurser. Jeg oppfatter at de forsøker å formidle at mennesker er det viktigste i en organisasjon. Et av de grunnleggende kjennetegnene ved en organisasjon er jo nettopp det at det er et sosialt system der mennesker, med bruk av sin kompetanse, samhandler for å utføre oppgaver og nå mål (Larsen og Slåtten, 2014, s. 22).

Informantenes beskrivelser viser at de praktiserer det Senge (1990, s. 172) omtaler som den andre disiplinen; de synliggjør sine mentale modeller, setter ord på egne forestillinger og tanker om hva som kreves for å være en lærende barnehage. Jeg kan også knytte informantenes positive engasjement opp til Senges (1990, s. 187) første disiplin som handler om personlig mestringstro. Informantenes utsagn om indre kraft og mestring er menneskelige egenskaper som kan knyttes til positive opplevelser ved å være i utvikling. Generelt gjennom intervjuene viser informantene at de har en positiv tilnærming til veiledning og setter veiledning som metode i sammenheng med å være en lærende organisasjon. Informantene forteller at de ser betydningen av veiledning som en utviklende aktivitet for alle, at det er noe de selv savner, men som de både har og tar ansvar for å gi til andre. Disse uttalelsene viser at de har det Senge kaller for systemtenkning -den femte disiplinen. Systemtenkning er avgjørende for å skape forbindelse mellom de ulike disiplinene (Senge, 1990, s.

81). De erfarne pedagogiske lederne ser sammenhengen mellom den enkelte medarbeiders behov for utvikling, og utvikling av organisasjonen som en helhet.

5.2 Forskningsspørsmål 2

I mitt andre forskningsspørsmål ønsker jeg å finne svar på hvilken erfaring informantene har med veiledning. Historiene som kommer frem, viser til ulike erfaringer knyttet til både det å gi og motta veiledning.

5.2.1 De pedagogiske lederne mottok mest veiledning som nyutdannet

Det sammenfallende er at seks av syv informanter trekker frem erfaringer de hadde fra den tiden de var nyutdannet. Selv om informantenes opplevelse av kvaliteten på og utbytte av veiledningen de fikk som nyutdannet var ulik, kan det peke på at den nasjonale avtalen om veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2018b) de to første årene som nyutdannet fører til at barnehageeierne legger mer til rette for veiledning. For mens seks av syv har opplevd å få tilbud om veiledning som nyutdannet, opplever bare to av syv at de som erfarne pedagogiske ledere mottar systematisk veiledning i dag. En av informantene uttrykker tydelig at h*n opplever forskjell på det veiledningstilbudet som blir gitt i barnehagen:

Jeg ser jo at når vi har fått nye kollegaer så er det veldig systematisk. Det er et system på veiledningene og oppfølgingen av de nye. Men jeg synes man glemmer litt at det er vel så viktig å ivareta sånne som meg som har jobba der i 10 år. Hvis jeg skal utvikle meg og være bevisst på det jeg gjør så må veiledning til, mener jeg da. (Informant 7)

Hvem er denne «man» som informanten viser til i sitatet? Hvem er det sitt ansvar at også barnehagelærere etter de to første årene, får tilbud om veiledning? I Lundestad (2012) sin undersøkelse setter styrerne selv ord på at faglig veiledning er en del av deres lederoppgaver og at veiledning av pedagogiske ledere kan føre til at denne igjen blir styrket i sine ledelsesoppgaver. *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* trekker også frem eier og lederes ansvar for å iverksette og lede kollektive utviklings- og endringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Dette tolker jeg som at også må gjelde styrer. Som den pedagogiske lederens nærmeste leder mener jeg at styrer også har et ansvar for å inkludere de erfarne medarbeiderne i slike utviklingsprosesser. Hvis veiledning av de erfarne pedagogiske lederne kan bidra til at de blir styrket i sine lederoppgaver (Lundestad, 2012) og føler mestring i praksis, vil dette kunne føre til vekst og styrking av ferdigheter og en fornyelse av

entusiasme for arbeidet (Rønnestad, 2008, s. 285). To av informantene i min undersøkelse trekker frem at de ønsker seg vekk fra den pedagogiske lederrollen fordi de opplever få muligheter for utvikling, noe som fører til manglende motivasjon for å bli værende på arbeidsplassen. Derfor mener jeg at det er viktig at styrerne både tar ansvar for og initiativ til å inkludere sine erfarne pedagoger i veiledningsaktiviteter. Gevinsten kan bli flere motiverte og entusiastiske pedagoger med ønske om å bli værende i barnehagen.

5.2.2 Veiledning er noe de erfarne pedagogiske lederne savner

Informantene setter selv ord på at veiledning er noe de savner. Det ser ut til at den nasjonale avtalen om veiledning av nyutdannede er med på å sikre tilbudet om veiledning og setter en forventning til at dette skal gjennomføres. Informantene har selv noen tanker om mulige årsaker til at veiledningstilbudet synker etter de to første årene som nyutdannet. Deres tanker om dette kom frem senere i intervjuene der informantene trakk frem at styrerens engasjement og kompetanse for veiledning og strukturelle forhold i organisasjonen påvirker gjennomføringsevnen til å både gi og motta veiledning.

Jeg mener det er urovekkende hvis tendensene fra min undersøkelse gjenspeiler veiledningspraksisen ute i barnehagene. Day og Gu (2010, s. 88) peker på at lærere i midtlivsfasen trenger like mye personlig og profesjonell støtte som sine nyutdannede kollegaer for å opprettholde engasjementet, bygge resiliens og bli bedre på å undervise. Når tall fra SSB (Foss, 2022) viser at 1 av 3 barnehagelærere slutter i yrket undrer jeg jo hvorfor? Kan dette begrunnes med en mangel på veiledning og muligheter for fortsatt læring og utvikling? Den samme undersøkelsen viser også at det er størst andel av de eldste barnehagelærerne som slutter. Lundestad (2012), Day og Gu (2010) og Rønnestad (2008) peker alle på motivasjon, mestring og engasjement som viktige faktorer for å bli stående i yrket. Jeg tenker derfor at det finnes en sammenheng. Rønnestads (2008) empiriske materiale om praksiserfaringer og profesjonell utvikling peker på at det nettopp er en sammenheng mellom opplevelsen av vekst og utvikling, og en fornyet entusiasme for arbeidet. En opplevelse av profesjonell utvikling virket også stressdempende på terapeutene i undersøkelsen han presenterer. Disse funnene tenker jeg kan overføres til barnehagelærernes yrkesliv. Vi vet at pedagogiske ledere har et omfattende ansvar som pedagog og personalleder med klare forventning fra både foreldre, styrere og myndigheter (Lundestad, 2020, s. 78). Systematisk veiledning over tid vil da kunne bidra til at de pedagogiske lærerne i et læringsfellesskap får reflektert over utfordrende problemstillinger. En av informantene beskriver det slik: «Jeg kunne ønske jeg hadde fått tilbud om veiledning oftere fordi da hadde man kanskje sluppet de tilfellene der man bare kommer inn på kontoret til daglig leder og

uuææhh (uttrykk for frustrasjon, fortvilelse)». Jeg tolker dette som at informanten ofte venter med å be om veiledning, inntil emosjonene og stresset tar overhånd. Resultatene i Fimreites (2022) undersøkelse viser at kollegaveiledning i grupper er en viktig læringsaktivitet for barnehagelærerne der de i fellesskap kan løfte diskurser og utveksle kunnskap om barnehagens hverdagsliv og system. En slik aktivitet vil ikke bare kunne gi økt refleksjon, utvikling og læring, men også bidra til støtte og mestring, som igjen virker stressdempende. Og som Rønnestad (2008) skriver så vil opplevelsen av økt vekst, utvikling og stressdemping, kunne bidra til høyere kvalitet på arbeidet med barna.

5.2.3 De erfarne pedagogiske lederne gir veiledning til andre

Rammeplanen (2017a, s. 15) har en tydelig forventning til pedagogiske ledes veiledningsansvar. Dette gjenspeiles også i svarene fra informantene. De setter ord på at veiledning er noe de gir daglig i her-og-nå situasjoner, til studenter i kraft av å være praksislærer og på avdelingsmøter i form av praksisfortellinger, caser eller dialogspill. Men selv om de erfarne pedagogiske lederne setter tydelig ord på at veiledning er noe de ofte gir, kommer det frem en usikkerhet knyttet til veiledningens form og definisjon. Fem av informantene har ikke videreutdanning i veiledning og i løpet av intervjuene stiller de spørsmålsteget ved sin egen kompetanse -om det de virkelig gjør kan kalles veiledningen og i så fall hvilken kvalitet den har. Denne tvilen kan være et uttrykk på flere ting. Som Bjerkholt (2017, s. 17) skriver så kan veiledningsfeltet oppleves som et uryddig landskap, der fokuset lett kan dreies mot ulike teknikker eller metoder, i stedet for veiledningens innhold og mål. De setter spørsmålsteget og veiledningen de gir inneholder nok «[...] åpne, undrende spørsmål» eller om det blir «[...] mer instruksjoner og tips liksom, mer som en samtale ... med litt refleksjon». Jeg opplever at informantene karakteriserer *refleksjon over handling* (Bjerkholt, 2017, s. 70) som den «riktige» veiledningsformen; der veiledningen er tatt ut av den daglige konteksten på avdelingen, strukturen er satt og veiledningsformen kan følge en slags oppskrift. I lys av Bjerkholt (2017, s. 70) sitt begrep lærende samtaler kan det virke som om de erfarne pedagogiske lederne strever med å se *refleksjon i handling* som en likeverdig og «gyldig» veiledningsform. Årsakene til dette kan for eksempel være mangel på formell veiledningskompetanse. Resultatene fra GLØD-undersøkelsen viser at de erfarne pedagogiske lederne ser det er vanskelig og tidkrevende å få gjennomført en-til-en veiledninger, men mener det mest ideelle er en blanding av formelle og uformelle veiledningsaktiviteter. Informantene i min undersøkelse kunne kanskje med økt kompetanse og bevissthet om lærende samtaler som veiledningsform, sett flere muligheter til å gi veiledning i hverdagen uten at de strukturelle rammene blir til hindring.

5.3 Forskningsspørsmål 3

Dette forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i hvilke faktorer erfarne pedagogiske ledere opplever at påvirker veiledning som metode i barnehagen. Informantene løfter frem strukturelle forhold, som spesielt knytter seg til opplevelsen av tid, men også betydningen av at styrer prioriterer veiledning og setter det på agendaen.

5.3.1 Det kan være utfordrende å sette av tid til veiledning

Informantene i min undersøkelse peker spesielt på tid som en faktor som de opplever at påvirker veiledning i barnehagen. Tre av informantene løfter frem utfordringer knyttet til tiden de bruker utenfor avdelingen. De opplever å bli stående i et tidspress der de trekkes mellom det direkte arbeidet med barna på avdelingen, administrative oppgaver og personalarbeid som blant annet kan innebære veiledning. Jeg opplever at disse tre informantene har mest fokus på den type veiledning som gjøres utenfor avdelingskonteksten og som derfor krever at både den pedagogiske lederen og medarbeideren må finne tid og rom der de kan være borte fra avdeling. Schön (1983, 1987, referert i Bjerkholt, 2017, s. 70) bruker begrepet *refleksjon over handling* om disse skjærmede veiledningssamtalene. De kan være nyttige fordi de gir tid og rom til å gå i dybden på de holdningene og verdiene som ligger bak en handling. Jeg undrer meg over om de erfarne pedagogiske lederne hadde følt det samme hvis de hadde praktisert mer av de type veiledningssamtalene som kan foregå som en del av yrkesutøvelsen, og som Schön (1983, 1987, referert i Bjerkholt, 2017, s. 70) omtaler som *refleksjon i handling*. Disse veiledningssamtalene krever riktignok en felles oppmerksomhet mellom veisøker og veileder fordi den veiledende aktiviteten må ta hensyn til den handlingstvangen situasjonen krever. Slike situasjoner krever korte råd og instruksjoner, men fordi den er tett knyttet opp til yrkesutøvelsen kan den skape en bevissthet om medarbeiderens praktiske visdom og skjønnsutøvelse. Eraut (2004, s. 250) trekker frem at det nettopp finnes kunnskap som er knyttet så tett opp til handling at veiledningen bør foregå i praksis. En slik veiledning, som også Bjerkholt (2017) beskriver som lærende samtaler, kan bidra til en kopling mellom det Korthagen og Kessel (1999) betegner som kunnskap med stor og liten T -teoretisk kunnskap (episteme) og praktisk visdom (fronesis).

En av informantene uttaler også at h*n opplever det finnes for liten tid til at fagmiljøet sammen kan jobbe systematisk med utvikling og veiledning, og sammenligner det med lærerne i skolen som informanten opplever har mer og bedre tid sammen. Dette er et stort tema som jeg ikke vil gå inn på i denne oppgaven. Men, sammenligningen gir noen tanker om hvordan barnehagen er strukturert. De pedagogiske lederne har i sin hovedtariffavtale (KS, 2022) rett på fire timer plantid i uken.

Spørsmålet er om dette er tilstrekkelig til å gjennomføre de arbeidsoppgavene som blir beskrevet i rammeplanen og andre lokale arbeidsbeskrivelser. Hvis pedagogene opplever at plantiden ikke står i samsvar med de oppgavene som skal utføres, vil naturlig nok den pedagogiske lederen kunne oppleve tidspress. Resultatet kan være at veiledning og annet utviklingsarbeid må vike til fordel for administrativt arbeid.

5.3.2 Betydningsfullt at styrer prioriterer veiledning

Fire informanter peker også på betydningen av god ledelse fra styreren; at h*n prioriterer veiledning og utvikling, setter det på dagsorden og ser verdien av å jobbe systematisk. Det nedfelte ansvaret for det pedagogiske arbeidet og personalets forståelse og utøvelse av dette ligger hos styreren (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). De pedagogiske lederne er tillagt oppgaven med å veilede (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16), men trenger også å oppleve at deres nærmeste leder (styrer) støtter og verdsetter dette arbeidet. Informantene setter ord på at de trenger at styreren inkluderer og motiverer hele personalet til å være i utvikling, samtidig som det settes av tid til gjennomføring av veiledning. Når jeg hører informantens ønske tenker jeg at hele personalet også må inkludere dem. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16) bekrefter dette: «Styreren skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse», og det vil jo også si de erfarne pedagogiske lederne. Samtidig setter flere av mine informanter ord på at de har kompetanse de opplever at ikke blir brukt. Da blir spørsmålet hvordan styrerne kan ivareta også de erfarne pedagogiske ledernes behov for utvikling. To av informantene opplever at de som erfarne pedagogiske ledere får systematisk veiledning, men nytteverdien av den oppleves ulikt. Informanten som har en styrer med tid til veiledning, om det som rører seg her-og-nå, opplever at styreren lærer å kjenne hva som skal til for å kunne gi støtte, motivere og løfte. Den andre informanten har en styrer med det som for meg virker en mer temabasert veiledning, der målet er å øke den faglige kompetansen på et bestemt område. Denne informanten opplever ikke å få den den faglige utviklingen h*n trenger, og informanten opplever heller ikke å bli sett eller møtt på de behovene h*n har for videre utvikling. Jeg vil tro at begge styrerne har som intensjon å gi veiledning som fører til refleksjon og utvikling. Men som informanten sier: «Den veiledninga jeg får nå er for låst ... jeg eier det ikke». Fimreite (2022) finner i sin undersøkelse at problemretta veiledning i gruppe fungerer godt som et læringsfellesskap, men veilederen må i samarbeid med gruppa tilpasse strukturen. Undersøkelsen viser også at denne type veiledning setter krav til veilederrollen som må legge til rette for ulike perspektiver, kritisk tenkning og spørsmål (Fimreite 2022). Sett i sammenheng med informantens opplevelse av en «for låst»-veiledning, så kan dette vise betydningen av at erfarne

pedagogiske ledere, som veisøkere, får medvirke i bestemmelsen av veiledningens struktur og innhold.

5.4 Forskningsspørsmål 4

Informantene forteller om erfaringer knyttet til det å skulle gi veiledning og det å motta veiledning. Men, de fleste historiene som handler om det å motta veiledning er knyttet opp mot veilederordningen for nyutdannede de første to årene. Siden mine informanter har 8 år eller mer arbeidserfaring betyr det da at de i flere år har opplevd lite eller ingen systematisk veiledning. Forskningsspørsmål fire setter fokus på de erfarne pedagogiske lederes opplevelse av veiledning som metode for å utvikle egen profesjonsrolle og barnehagen som en lærende organisasjon.

5.4.1 De erfarne pedagogiske lederne tar selv ansvar veiledning og utvikling

Selv om de fleste av de erfarne pedagogiske lederne ikke får et systematisk tilbud om veiledning, viser intervjuene i min undersøkelse at de tar et stort egenansvar for å utvikle seg som profesjonsutøvere. Informantene trekker frem situasjoner der de veileder andre samtidig som de ser det som en læringsarena for seg selv. «Jeg utvikler jo også meg selv når jeg veileder, hjelper til og kan føle jeg er en ressurs», svarer en av informantene.

Dette utsagnet viser hvilket ansvar de pedagogiske lederne tar for egen utvikling og deres ønske om å være en ressurs. I forkant av mine intervjuer tenkte jeg kanskje at de pedagogiske lederne ville peke på styreren, som den nærmeste lederen, som en naturlig veiledningspartner og en tydelig pådriver av utviklingsarbeid. Dette stemmer delvis da informantenes svar synliggjør betydningen av at styreren prioriterer veiledning og setter det på dagsorden. Men da det viser seg at majoriteten av de erfarne pedagogiske lederne ikke får tilbud om systematisk veiledning, og selv tar et så stort ansvar for sin egen utvikling, så virker det ikke som om dette er noe styrerne prioriterer i sitt personal- og utviklingsarbeid. Årsakene til det kan selvfølgelig være mange. Tidligere forskning av Lundestad (2012) og Mørreaunet (2019) viser at styrerne anser faglig veiledning som en viktig oppgave og at de praktiserer veiledning der de pedagogiske lederne også er inkludert. Lundestad (2021) peker på tillit, tema, partiskhet, lojalitet og veiledningskompetanse som viktige faktorer i styrers veiledningspraksis. En styrer bør være bevisst sin egen makt som leder og vurdere om veiledning er en egnet metode. Manglende tillit eller en uavklart maktbalanse i relasjonen mellom styrer og pedagogisk leder kan være en årsak til at veiledning ikke blir tatt i bruk som en metode for refleksjon, læring og utvikling. I lys av min undersøkelse kan det virke som om styrernes veiledningspraksis er mer tilfeldig og at det

er en aktivitet som kanskje ikke når så langt opp på prioriteringslista over alle arbeidsoppgavene en styrer skal rekke over. Da blir det opp til den enkelte medarbeider å etterspørre veiledning og kanskje er det da like naturlig å spørre en annen medarbeider, som å gå til styrer.

Det er også interessant å se på et av Fimreites (2022) funn. I artikkelen «Professional Development among Preschool Teachers: Metaconversations about Peer Counseling» pekes det på betydningen og verdien av at en ekstern veileder gjennomfører systematiske metasamtaler for å utvikle barnehagelæreren som profesjonsutøver. Jeg tolker da en ekstern veileder som en person som ikke er ansatt i samme barnehage som veisøkerne. I et slikt tilfelle vil man da kunne unngå at forhold som makt, lojalitet og partiskhet mellom styrer og pedagogiske ledere, i like stor grad kan påvirke veiledningspraksisen. Ulempen ved en ekstern veileder kan være at de pedagogiske lederne mister en læringsarena til å utvikle sin veilederrolle. I en av veiledningsmodellene Fimreite (2022) trekker frem (problemretta veiledning i gruppe) går oppgaven som ordstyrer på omgang. Modellen har en tydelig struktur som krever en aktiv veilederrolle, som krever at man legger til rette for ulike perspektiver, kritisk tenkning og spørsmål. Ved å gjennomføre en slik type veiledning i barnehagens lederteam, vil det kunne gi relevant trening for de pedagogiske lederne som veiledere. Børhaug og Bøe (2022) hevder at ved å styrke den interne veiledningskompetansen kan barnehagen bli mer selvstendig i sitt refleksjonsarbeid. Dette er derfor et argument for å la veilederrollen gå på omgang innad i lederteamet.

5.4.2 De erfarne pedagogiske lederne opplever at de har kompetanse som ikke blir brukt

Tre av informantene setter tydelig ord på at de har kompetanse som ikke blir brukt. To til savner større muligheter for utvikling og søker ny jobb. Disse erfarne pedagogiske lederne opplever å sitte på kunnskap og engasjement det ikke er tid, rom eller ønske om å bruke. Day og Gu (2010) peker på at lærere i midtlivsfasen står ved et viktig veikille. I tillegg til veiledning og støtte er det viktig at de får mulighet og motivasjon til å fortsette å utvikle seg. To av informantene i min undersøkelse strever med å finne denne motivasjonen og ser seg om etter en ny yrkeskarriere utenfor barnehagen. Som årsak oppgir de nettopp det at de savner utvikling og har kompetanse som ikke blir brukt. Jeg tenker derfor at vi i barnehagen sitter på verdifulle ressurser som av ulike årsaker ikke blir tatt i bruk. Dette er ressurser som kunne bidratt til å utvikle den enkelte medarbeider, læringsfellesskapet og barnehagen som en lærende organisasjon. Hvis barnehageeiere og styrere hadde satt søkelys på de erfarne pedagogiske ledernes kompetanse, og gjennom veiledning gitt de mulighet for opplevelse av støtte, mestring og utvikling; så ville vi kanskje klart å forhindre at erfarne ledere forlot barnehagen som arbeidsplass. Kunnskapsdepartementet ønsker at barnehagen må ha ledere og ansatte med

relevant kompetanse som systematisk jobber for å utvikle kvaliteten (Kunnskapsdepartementet 2021, s. 13). Men hva hjelper vel det hvis barnehagene ikke har tid, rom eller kunnskap om hvordan denne kompetansen kan tas i bruk. Faglig arbeid krever tid og tid er allerede noe de pedagogiske lederne setter ord på at det er for lite av. Den pedagogiske lederen har en sammensatt rolle med ulike arbeidsoppgaver (Gotvassli, 2013, s. 66) og det vil kreve en annen type stilling for å gi rom til flere oppgaver. Med en stilling som ikke inngår i barnehagens grunnbemanning kunne man dempet følelsen av å stå i et krysspress mellom å prioritere tid med barna og tid til faglige oppgaver. Da hadde kanskje de informantene som opplever at de sitter på kompetanse de ikke får brukt opplevd at det fantes både tid, rom og et ønske om å legge til rette for at de kunne fått utviklet seg og brukt kunnskapen sin til å styrke profesjonsfellesskapet og kvaliteten i barnehagen. Min undersøkelse viser at kompetanse finnes hos de erfarne pedagogiske lederne, men at de mangler en arena for å dele av sin kunnskap, både den med stor og liten T. Dreyfus og Dreyfus (1991, referert i Gotvassli, 2012, s. 311) beskriver den kyndige utøveren som en som velger fremgangsmåte på grunnlag av intuisjon og erfaringer. Valgene til en kyndig utøver er tilpasset den konkrete situasjonen og blir både analysert og vurdert før de settes ut i livet. Denne formen for profesjonell kompetanse tilegnes og utvikles over tid og er noe vi ønsker å finne hos erfarne barnehagelærere. Ved å sette krav til systematisk veiledning, også for de erfarne barnehagelærerne, vil man både kunne gi støtte til utvikling samtidig som man synliggjorde ressursene hos hver enkelt medarbeider. Da ville kanskje styrerne lettere få kjennskap til og kunne ta i bruk kompetansen hos sine erfarne pedagogiske ledere.

5.4.3 De erfarne pedagogiske lederne ønsker å inkludere alle

Jeg anser de erfarne pedagogiske ledernes egenansvar for utvikling til å være av stor verdi for barnehagene. Det at de ser på veiledning av sine medarbeidere som en læring- og utviklingsarena for dem selv viser deres engasjement og sterke ønske om å være i utvikling. Jeg oppfatter at deres positive innstilling til læringsfellesskapet indikerer at de har et sosiokulturelt læringssyn der veiledning som aktivitet kan være en læringsarena for både dem selv, fagarbeidere og andre medarbeidere. Et sosiokulturelt læringssyn medfører at de ser på læring som noe som er distribuert mellom personer (Løw, 2017, s. 48). Fordi vi alle har forskjellige ferdigheter som er viktige for fellesskapet bør læringen være sosial. På den måten kan kunnskapen komme barnehage og hele personalet til gode. Veiledning som metode for refleksjon på for eksempel avdelingsmøter vil kunne bidra til felles kognitive kart (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 273). Når personalet gjennom veiledning kan sette ord på, drøfte og reflektere over barnehagens grunnleggende verdier vil de sammen kunne danne en felles plattform for det pedagogiske arbeidet. Funnene i GLØD-

undersøkelsen viser også at de pedagogiske lederne er tydelig på sitt ansvar som veiledere og mener det fører til kompetanseheving i personalgruppa (Hannevig et al., 2020). Men hva da med dem selv?

Jeg tenker det er viktig å også tilby veiledning i barnehagens ledergruppe; som ofte består av styrer og pedagogiske lederne. Fimreites (2022) funn viser blant annet at kollegaveiledning i gruppe er en viktig læringsaktivitet for barnehagelærerne der de i fellesskap kan løfte diskurser og utveksle kunnskap om barnehagens hverdagsliv og system. En slik praksis kan være med på å synliggjøre teorier med liten t (Korthagen og Kessel, 1999, s. 7) der barnehagelærere i pedagogiske lederstillinger kan ordsette og synliggjøre sin praktiske visdom. Bjerkholt (2017, s. 100) skriver at det kan være nødvendig å skape avstand til yrkesutøvelsen for å lettere kunne stille kritiske spørsmål og få tid til å reflektere over handlinger og bakenforliggende verdier. Derfor tenker jeg det vil være klokt å skape arenaer der de pedagogiske lederne kan reflektere sammen i et læringsfellesskap. Løv (2017, s. 48) beskriver situert læring som ett av fire kjennetegn på et sosiokulturelt læringsperspektiv. Situert læring betyr at læringens innhold vil påvirkes av konteksten og aktørene i det sosiale fellesskapet. I barnehagen kan da kollegaveiledning i barnehagens ledergruppe (kontekst) bidra til å styrke de pedagogiske ledernes (aktører) kollektive læringsprosesser. Når barnehagens ledere i en organisert samtale, som kollegaveiledning er, må begrunne og ordsette sine verdier og handlinger gjør de også en form for vurdering (Børhaug og Bøe, 2022, s. 105). På den måten kan kollegaveiledning som metode bidra til ledernes faglige skjønnutvikling og samtidig føre til en mer tydelig og samlet pedagogisk plattform.

En slik praksis vil også være i tråd med Kunnskapsdepartementets (2021) strategi for barnehagekvalitet 2021-2030. Her presiserer de regjeringens mål om at barnehagene skal være profesjonelle læringsfellesskap.

6.0 Oppsummering, konklusjon og videre forskning

Jeg vil i oppsummeringen sette ord på mine egne tanker og opplevelser, i etterkant av denne kvalitative undersøkelsen. I konklusjonen forsøker jeg å svare på undersøkelsens overordnede problemstilling ved hjelp av den kunnskapen som har kommet frem i det empiriske materialet. Til slutt peker jeg på nye problemstillinger og forskningsprosjekter som kan være aktuelle, basert på de funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen.

6.1 Oppsummering

Gjennom denne masteroppgaven har jeg forsøkt å undersøke erfarne pedagogiske lederes opplevelse med veiledning, i lys av at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Jeg hadde i forkant av denne undersøkelsen mange spørsmål der jeg ønsket å få svar på hvilke «sannheter» om veiledning som eksisterte ute i barnehagene. Denne undringen har fulgt meg gjennom hele skriveprosessen og kommer til uttrykk i de reflekterende spørsmålene jeg stiller underveis. Hva legger egentlig barnehagelærere i begrepet veiledning i barnehagen? Mottar barnehagelærere i den pedagogiske lederrollen veiledning; både de som er nyutdanna og de som har jobbet en stund? Og, på hvilken måte kan veiledning medvirke til at barnehagen er en lærende organisasjon?

Jeg sitter nå på ny kunnskap om opplevelsene som finnes der ute i barnehagen. Jeg ble glad da jeg i analysen av intervjuene oppdaget at informantene så sterkt knyttet sammen begrepene veiledning og utvikling. At de så på veiledning som en mulighet til å utvikle seg, og barnehagen som organisasjon. Dette funnet ga meg håp om at det ligger et grunnleggende ønske hos barnehagens pedagogiske ledere om å tilegne seg og bruke ny kunnskap.

Det overrasket meg heller ikke at de erfarne pedagogiske lederne ikke mottok systematisk veiledning. Min egen yrkeserfaring som pedagogisk leder gjør at jeg kjenner igjen de hektiske dagene informantene beskriver, der man sjelden finner tid til å be om veiledning. Arbeidet med denne oppgaven har fått meg til å innse hva man som pedagogisk leder kan gå glipp av når man ikke får jevnlig veiledning. Veiledning kan bidra til støtte og frembringe handlingsalternativer i de utfordrende situasjonene. Veiledning kan bidra til at jeg som leder får noen nye perspektiver, reflekterer og endrer standpunkt. Ikke fordi jeg gjorde noe feil, men fordi jeg på nytt kan ta avgjørelser basert på et bredere kunnskapsgrunnlag. Jeg synes det er positivt at vi har fått på plass en nasjonal avtale om veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Det øker sjansen for at nyutdannede kan oppleve faglig utvikling og mestring, og det igjen kan bidra til å minske opplevelsen av stress (Rønnestad, 2008, s. 285). Et

fravær av stress vil kunne gi en positiv påvirkning på kvaliteten i arbeidet med barna. Informantenes fortellinger om veiledning fra tiden som nyutdannet kan vitne om at ordningen langt på vei fungerer. Kanskje det på samme måte bør vedtas en ordning som sikrer veiledning også etter de to første årene? Kanskje vi da bedre kan sikre at de erfarne pedagogiske lederne i barnehagen får et tilbud om å utvikle sin profesjonsutøvelse? Både Day og Gu (2010, s. 88) og Lundestad (2012, s. 158) finner at det for lærere i midtlivsfasen er viktig med faglig utvikling for å opprettholde motivasjon og at de finner glede i å kunne bidra til utvikling hos andre. Dette er en motivasjon vi trenger for å søke ny kunnskap, igangsette endringsprosesser og utøve barnehagens samfunnsmandat.

Jeg tror det er særlig viktig at teoretisk og praktisk kunnskap om veiledning, sammen med andre ledelsesfag, blir gitt en større plass i barnehagelærerutdanningen. Barnehagelærer er den profesjonen som utdannes for blant annet å kunne tiltre den pedagogiske lederrollen i barnehagen og ivareta barnehagens oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.13). De pedagogiske lederne har det som sin oppgave å veilede sine medarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15) og min undersøkelse avdekker at informantene, uten tilleggsutdannelse i veiledning, setter ord på en usikkerhet knyttet til egen veilederrolle og veiledningens innhold og kontekst. I GLØD-undersøkelsen (Hannevig et al., 2020) forteller de erfarne pedagogiske lederne at bachelorutdanningen i seg selv ikke gir nok kunnskap og kompetanse i veiledning. Derfor tror jeg med sikkerhet at barnehagelærere i pedagogiske lederstillinger vil få stor nytte og glede av økt formell kunnskap knyttet til veiledningsfeltet. Min undersøkelse viser at informantene i stor grad veileder sine medarbeidere og ser på veiledning som en felles læringsarena. Da vil gevinsten av en slik kompetanseheving komme både den enkelte medarbeider og barnehagen som organisasjon til gode.

Det funnet som rørte meg mest, var når informantene satte ord på sine opplevelser av å ha kompetanse det ikke var tid, rom eller ønske om å bruke. Jeg opplevde at de underveis i intervjuene viste en genuin interesse og positivitet knyttet til veiledning som metode for å fremme utvikling hos sine medarbeidere. Da jeg satt søkelys på deres egen kompetansen, ble stemningen en annen. I intervjusituasjonen kom deres kroppslige språk så tydelig frem. De viste en uro som jeg opplevde ga uttrykk for at dette var vanskelig å snakke om. I disse situasjonene kjente jeg godt på mitt etiske ansvar som forsker. Det ansvaret jeg har for å frembringe ny og sannferdig kunnskap, men også det etiske ansvaret jeg har for relasjonen til mine informanter og deres opplevelse av situasjonen. Jeg tror barnehagelæreres praktiske kunnskap så sterkt er knyttet sammen med personlige egenskaper, opplevelser og erfaringer. At det i yrkesutøvelsen handler så mye om å ta barnas perspektiv, stille opp for andre og vise omsorg, at man fort glemmer seg selv som profesjonsutøver oppi det hele. Da er det krevende å plutselig skulle ordsette sine egne ønsker og behov, og innrømme at mangelen på utvikling og mestringsfølelse gjør at man søker seg til nye jobber. Derfor gjorde det inntrykk på meg

som forsker når jeg i intervjuene opplevde at informantene både fysisk og verbalt ga uttrykk for at deres kompetanse ikke ble verdsatt. Denne opplevelsen synliggjør for meg hvor viktig det er å kjenne behovene til sine medarbeidere og legge til rette for utvikling av hele personalet; også de med lang arbeidserfaring. Jeg tror mange erfarne pedagogiske ledere sitter med en verdifull kompetanse. En kompetanse de har opparbeidet seg gjennom flere års arbeidserfaring; en praktisk klokskap, også kalt fronesis. Denne kunnskapen kan ikke overføres fra menneske til menneske, men kan komme til syne gjennom skjønnsutøvelse. Derfor er det så viktig at erfarne pedagogiske ledere ønsker å bli værende i barnehagen, der de fungerer som viktige rollemodeller for resten av personalet og gjennom veiledning kan hjelpe sine medarbeidere til å se sammenhenger mellom teori og praksis. Men, da er det viktig at de erfarne pedagogiske lederes kompetanse både blir sett og verdsatt, og at de får en mulighet til å videreutvikle den. Som styrer har man ansvar for å ta i bruk personalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Da er det kanskje på tide å synliggjøre at dette også gjelder de erfarne pedagogiske lederne og sette spørsmålsteget ved hva som skal til for at styreren skal prioritere dette ansvarsområdet.

6.2 Konklusjon

Undersøkelsens overordnede problemstilling spør om hvilke opplevelser de erfarne pedagogiske lederne har med veiledning, i lys av at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Oppgaven er skrevet på bakgrunn av et empirisk materiale fra 7 erfarne pedagogiske ledere og vil derfor ikke framskaffe kunnskap om erfarne pedagogiske ledere generelt, men kunne gi en antydning til opplevelser, tanker og refleksjoner som eksisterer om veiledning og profesjonsutøvelse. Gjennom analyse og drøfting av undersøkelsens fire forskningsspørsmål har jeg kommet fram til følgende funn:

1. De erfarne pedagogiske lederne knytter begrepet veiledning opp til utvikling. De snakker om veiledning som støtte til å skape refleksjon slik at utvikling kan skje; både hos den enkelte medarbeider og i organisasjonen som helhet. Alle de syv informantene beskriver en sterk sammenheng mellom begrepene veiledning og lærende organisasjon, nettopp fordi veiledning som metode kan brukes for å skape refleksjon og læring; både hos den enkelte medarbeider og i barnehagen som organisasjonen. Når informantene snakker om begrepet lærende organisasjon peker de på at det handler om «noe mer» enn utvikling. De trekker frem beskrivelser av egenskaper som kan vise til at de ser på de menneskelige ressursene som barnehagen viktigste ressurs.

2. Et annet funn viser at de erfarne pedagogiske ledernes opplevelser med å motta veiledning i hovedsak knytter seg til veiledning de fikk som nyutdannet, nytilsatt. Dette kan vise at den nasjonale ordningen for veiledning av nyutdannede (Kunnskapsdepartementet, 2018b) er av betydning for at barnehagens eiere og styrere skal gjennomføre systematisk veiledning. *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* trekker frem eier og lederes ansvar for å iverksette og lede kollektive utviklings- og endringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Disse prosessene skal også inkludere de erfarne pedagogiske lederne. Lundestad (2012, s. 186) sin undersøkelse finner at styrerne ser på faglig veiledning som en del av deres lederoppgaver. Men, når informantene i min undersøkelse peker på at veiledning er noe de savner, så kan det antyde at styrerne, til tross for sitt ansvar og ønske, i liten grad tilbyr veiledning til de erfarne pedagogiske lederne. I min undersøkelse er det kun to av de syv informantene som sier de får tilbud om systematisk veiledning fra sin styrer, men undersøkelsen viser ikke de bakenforliggende årsakene til styrernes (manglende) veiledningspraksis.
3. To av undersøkelsens erfarne pedagogiske ledere oppgir at de i dag mottar systematisk veiledning fra sin styrer, men nytteverdien av den oppleves ulikt. Undersøkelsen min viser at de to informantene har størst utbytte av veiledning som gir rom for det som rører seg «her-og-nå». Slike veiledningssamtaler, opplever informantene, kan føre til at styreren lærer å kjenne hva som skal til for å kunne gi støtte, motivere og løfte. På den måten opplever de erfarne pedagogiske lederne at de blir sett og møtt på de behovene de har for videre utvikling. Dette viser betydningen av at styrerne lytter til de erfarne pedagogiske ledernes ønsker om veiledningens innhold og struktur.
4. Informantene forteller at de i stor grad gir veiledning til sine medarbeidere, men hos de av informantene som ikke har videreutdanning i veiledning knytter det seg en usikkerhet til veiledningens innhold og utbytte. Det kan virke som at de ser den veiledning som foregår som en avskjermet aktivitet fra yrkesutøvelsen, som den «riktige formen for veiledning». Dette bringer meg videre til et annet funn som viser at tid er den strukturelle faktoren som informantene trekker frem som den største utfordring for å få gjennomført veiledning. Tre av informantene har opplevelse av å bli stående i et tidspress der de trekkes mellom det direkte arbeidet med barna på avdelingen, administrative oppgaver og personalarbeid som blant annet kan innebære veiledning. Informantene i min undersøkelse kunne kanskje med økt kompetanse og bevissthet om lærende samtaler (Bjerkholt, 2017, s. 69) som

veiledningsform, sett flere muligheter til å gi veiledning i hverdagen uten at de i like stor grad opplevde de strukturelle rammene som en hindring.

5. Jeg finner i min undersøkelse at de erfarne pedagogiske lederne tar et stort egenansvar for å utvikle seg som profesjonsutøvere. Informantene trekker frem situasjoner der de veileder andre samtidig som de ser det som en læringsarena for seg selv. Jeg finner at deres positive innstilling til læringsfellesskapet indikerer at de har et sosiokulturelt læringsssyn (Løw, 2017, s. 48) der veiledning som aktivitet kan være en læringsarena for både dem selv, fagarbeidere og andre medarbeidere. På denne måten bidrar de erfarne pedagogiske lederne til at barnehagen er en lærende organisasjon.
6. Undersøkelsen avdekker at tre av mine informanter setter tydelig ord på at de har kompetanse som ikke blir brukt. To til savner utvikling og opplever å sitte på kunnskap og engasjement det ikke er tid, rom eller ønske om å bruke. De søker ny jobb. Dette funnet peker på betydningen av at erfarne pedagogiske ledere får mulighet og motivasjon til å fortsette å utvikle seg. Hvis barnehageeiere og styrere hadde satt søkelys på de erfarne pedagogiske ledernes kompetanse, og gjennom veiledning gitt de mulighet for opplevelse av støtte, mestring og utvikling; så kunne vi kanskje klart å forhindre at erfarne ledere forlot barnehagen som arbeidsplass.

6.3 Videre forskning

Da jeg i begynnelsen av denne prosessen søkte etter tidligere forskning i databasene Oria, NB-ECEC, og Google Scholar, fikk jeg få treff på studier og oppgaver som berørte veiledning knyttet til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Dette inspirerte meg til å løfte frem de pedagogiske ledernes stemme, i form av en fenomenologisk undersøkelse som kunne synliggjøre deres tanker og opplevelser knyttet til veiledningsfeltet. Jeg valgte å sette fokus på de erfarne pedagogiske lederne, da det er naturlig for meg å anta at en barnehagelærer med 8 års arbeidserfaring (basert på Day og Gu, 2010 sine begrep om lærernes profesjonelle livsfaser) har opparbeidet seg verdifull kompetanse og erfaring gjennom sin pedagogiske praksis. Jeg opplever at erfarne barnehagelærere som både har ønsket og fått mulighet vil gjennom erfaring over tid ha kunnet knytte teori og praksis, utvikle sin faglige kompetanse og skjønnsutøvelse. Derfor ser jeg dem som en verdifull ressurs i arbeid med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

Da flere av mine informanter uttrykker at de sitter på verdifull kompetanse som de ikke får brukt, dukker det opp mange spørsmål. Det kan derfor være aktuelt å gjøre en ny undersøkelse som etterspør hva slags kompetanse dette dreier seg om og hvordan barnehagens eiere og styrere kan legge til rette for at de erfarne pedagogiske lederne både får brukt og videreutviklet sin kompetanse.

Informantene i min undersøkelse peker på tid som en utfordring når det kommer til å få gjennomført veiledning. Jeg blir nysgjerrig på om en kompetanseheving knyttet til veiledningens form, innhold og kontekst kunne bidra til et nytt syn på veiledningsmulighetene i hverdagen. Det kunne vært aktuelt å gjøre en type aksjonsforskning, der en gruppe pedagogiske ledere prøver ut lærende samtaler som veiledningsform. Ved å gjennomføre intervju både i forkant og etterkant av utprøvelsen, vil man kunne se om kompetansehevingen og det praktiske prosjektet har endret pedagogenes syn på veiledningsmulighetene i hverdagen. Dette er i tråd med rapporten *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Den trekker frem behovet for mer kunnskap om intern veiledning knyttet til det daglige pedagogiske arbeidet på avdelingen.

Sett i en litt større kontekst ville det også vært interessant å se på barnehagens stillingsbeskrivelser. Hva kunne man oppnådd hvis man opprettet en type mellomlederstilling med arbeidsoppgaver som var knyttet til faglig utvikling og veiledning? Her kan man eventuelt gjøre en tredelt undersøkelse der man ser på utbyttet en slik stilling ville ha gitt for personalet, den faglige mellomlederen og styreren. Lundestad (2012 s.166) fant i sin undersøkelse at flere erfarne pedagoger både ønsker og velger seg over til andre stillinger som for eksempel støttepedagog. Dette er faglige stillinger uten lederansvar, der pedagogene i større grad opplevde å få brukt sin kompetanse i det direkte arbeidet med barna. I tillegg opplevde de å bedre kunne ivareta «work-life»-balansen slik at de unngikk utbrenthet (Lundestad, 2012, s. 168). Informantene i Lundestads undersøkelse opplevde at den pedagogiske lederrollen inneholdt stadig flere administrative oppgaver som gikk på bekostning av tiden sammen med barna (Lundestad, 2012, s. 167). Derfor hadde det vært interessant å undersøke nå, ti år senere, om erfarne pedagogiske ledere fortsatt opplever den samme belastningen og om løsningen fortsatt kan ligge i en stilling «utenfor» barnehagens grunnbemanning.

Det ville også vært interessant og gjennomført en større kvantitativ undersøkelse som et supplement til min kvalitative undersøkelse: Hvor mange erfarne pedagogiske ledere opplever å ha kompetanse de ikke får brukt, og hva oppgir de som årsak til dette? I en kvantitativ undersøkelse kunne man brukt et større utvalg av informanter som kunne fremskaffet mer generell kunnskap om erfarne pedagogiske ledere som en gruppe.

Litteraturliste

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene*. Universitetsforlaget
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*.
Cappelen Damm Akademisk.
- Brottveit, G. (2018a). Hermeneutikk og vitenskap. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Brottveit, G. (2018b). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Busso, L. D. (2018). Å bli en etisk forsker. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Børhaug, K. og Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.
Abstarkt forlag.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Fimreite, H. (2022). *Kollegarettleing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen*. Hentet 12.11.22 fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2984231>
- Foss, E. S. (2022). *2 av 3 barnehagelærere jobber i barnehage etter 10 år*. Hentet 19. oktober 2022 fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/artikler/2-av-3-barnehagelaerere-jobber-i-barnehage-etter-10-ar>
- Fossheim, H.: *Aristoteles* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 11.september 2022 fra <https://snl.no/Aristoteles>
- Gotvassli, K-Å. (2012). Veiledning og den lærende organisasjon. I Ulvestad, A. K. og Kärki, F. U. (Red.).
Flerstemt veiledning. Gyldendal

- Gotvassli, K-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Gotvassli, K-Å. (2019). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K-Å., Moen, K. H. og Skogen, E. (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. Fagbokforlaget
- Hannevig, L., Lundestad, M. og Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen. Samhandling, organisering og dialog*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstarakt forlag.
- Kaufmann, g. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A. (1999). *Linking theory and practice: Changing the pedagogy and teacher education*. Educational researcher, 28(4), 4-17.
- KS (2022). Protokoll. Hentet 13.11.22 fra:
<https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/SFS-2201-protokoll-og-avtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet og KS (2009). *Avtale mellom kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*. Hentet 12.11.22 fra:
<https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Fremtidens barnehage*. (Meld. St. 24 (2012-2013)).
Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2018a). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2018b). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole.*

Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030.*

Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal.

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

Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å vare som pedagog og leder.*

Fagbokforlaget.

Lundestad, M. (2021). Styrere om spenninger i dobbeltrollen som leder og veileder i barnehagen.

I Larsen, A. S., Luthen, G. S. og Ulla, B. (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning.* Gyldendal.

Løw, O. (2017). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster.*

Akademisk forlag.

Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier -en introduksjon. I Molander, A. og Terum, L. I.

(Red.), *Profesjonsstudier.* Universitetsforlaget.

Mørreaunet, S. (2019). Ledelse av veiledning i en lærende barnehage. I Mørreaunet, S., Gotvassli, K

Å., Moen, K. H. og Skogen, E. (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage.* Fagbokforlaget.

Mårtensson, B. D. og Puggard, L. (2012). *Videnskap og pædagogik. En grundbog i pædagogisk*

videnskabsteori. Akademisk forlag.

Pettersen, T.: *praktisk visdom* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. september 2022 fra

https://snl.no/praktisk_visdom

Pettersvold, M. og Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar; integritet og*

motstand. Fagbokforlaget.

Rambøll (2020). Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere delrapport 2020

Hentet 01. september 2022 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere---delrapport.pdf>

Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I Molander, A. og Terum, L. I. (Red.),

Profesjonsstudier. Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*.

Universitetsforlaget.

Senge, P. M. (1990). *THE FIFTH DISCIPLINE. The Art & Practice of The Learning Organization*. Currency

Doubleday

Sletnes, K. B.: *fronesis* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 26. august 2022 fra

<https://snl.no/fronesis>

Smeby, J-C. og Gundersen, T.: *profesjon* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 01.

september 2022 fra <https://snl.no/profesjon>

Ødegård, E., Nordahl, J. og Røys, H. (2017). *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*.

Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Veiledning og utvikling»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke erfarne barnehagelæreres opplevelser med fenomenet veiledning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne undersøkelsen vil danne grunnlaget for min masteroppgave i barnehagekunnskap, studieretning barnehageledelse, ved OsloMet.

Min interesse for faget veiledning startet da jeg studerte til å bli barnehagelærer. Som nyutdannet og nyansatt opplevde jeg å møte gode veiledere som betydde mye for meg både som menneske og profesjonsutøver. Gjennom veiledning opplevde jeg en sterkere kobling mellom teori og praksis, jeg ble utfordret på egne handlingsmønstre og oppmuntret til å stadig søke ny kunnskap og være i utviklingen. Dette er verdier, erfaringer og kunnskap jeg har tatt med meg videre i yrkeskarrieren og i videre utdanning. Nå har jeg jobbet nesten 20 år som leder og veiledning er fortsatt en viktig og verdifull del av jobben min. Det gjør meg nysgjerrig på hva andre erfarne barnehagelærere tenker om veiledningsfaget.

Derfor ønsker jeg å undersøke hvilke opplevelser erfarne barnehagelærere i pedagogiske lederstillinger har med veiledning. Opplever de å motta veiledning som bidrar til utvikling av egen profesjonsutøvelse og barnehagen som en lærende organisasjon?

Jeg ønsker å intervju 6-8 barnehagelærere som jobber som pedagogiske ledere, i både kommunale og private barnehager.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanningen ved OsloMet. er ansvarlig for prosjektet.

Magritt Lundestad er min hovedveileder og har ansvar for å påse at meldepliktig datamateriale blir behandlet i tråd med NSDs regelverk og rutiner.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du mottar denne henvendelsen fordi du oppfyller kriteriene for utvalget av informanter og jeg er interessert i å høre om dine erfaringer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et semistrukturert intervju. Intervjuet vil vare i ca.45 minutter og jeg tar lydopptak og notater.

Intervjuene vil bli transkriberte, der du som informant vil bli anonymisert.

Jeg vil også be deg om opplysninger om når du var ferdigutdannet som barnehagelærer, hvor lenge du har arbeidet i stillingen som pedagogisk leder og om du har videreutdanning innenfor veiledning eller andre fagområder. Disse opplysningene vil bli lagret på en egen liste adskilt fra øvrige data.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg lagre på egen navneliste som krypteres ved lagring og holdes adskilt fra øvrige data.

Intervjuene vil transkriberes der du som informant anonymiseres og du vil ikke kunne bli identifisert i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Navnelisten og lydopptaket vil slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen utgangen av 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 Institutt for barnehagelærerutdanningen ved 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:

- Institutt for barnehagelærerutdanningen ved OsloMet ved Magritt Lundestad eller masterstudent Janne-Lill Laupsa (mob.92011836)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, epost (personvernombudet@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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Janne-Lill Laupsa

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Veiledning og utvikling» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

Utdannet barnehagelærer:

Barnehage:

Antall år i pedagogisk leder stilling:

Ledernivå over:

Formell veiledningsutdanning:

Veiledning

- Hva legger du i begrepet veiledning?
- Hva tenker du bør være hovedmålsettingen for veiledning i barnehagen?
- Hvilken erfaring har du med å motta veiledning? (kom gjerne med eksempler, hvem som veiledet deg, om hvilke tema, planlagt veiledning, spontan, hvilken veiledningsmetode osv.)
- Hvilken erfaring har du med å gi veiledning (kom gjerne med eksempler på situasjoner, valg av veiledningsmetode ol.)
- Er veiledningen satt i system på din arbeidsplass, eller noe du må be om? (fastsatt tid, for alle grupper ansatte, intern/ekstern veileder osv.)
- Evt. i hvilke situasjoner ber du om veiledning og fra hvem?
- Noe annet du vil si om veiledning i barnehagen?

Utvikling

- Kan veiledning bidra til at du utvikler deg som profesjonsutøver? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hvilke andre arenaer gir utvikling?
- Har du eksempler på at veiledning har ført til utvikling av deg som profesjonsutøver? (kom med eksempler)
- Hva legger du i begrepet lærende organisasjon?

- Vil du beskrive din barnehage som en lærende organisasjon?
- Kan veiledning bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon? Hvis ja, på hvilken måte?
- Får du, og på hvilken måte, brukt din kunnskap og din erfaring i arbeidet med å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon?
- Er det andre tanker du vil dele knyttet til dette temaet utvikling?

Tenker du at det er noen sammenheng/forbindelse mellom begrepene veiledning og lærende organisasjon? (fortell)

