

Formell veiledning i barnehagen

Hvordan benytter to pedagogiske ledere formell veiledning i barnehagen, og hvordan begrunner de sin egen veiledningspraksis?

AV
Tonje Dehli

Kandidatnummer: 1009

Bacheloroppgave

Ledelse av barns læring i et nærmiljøperspektiv

Emnekode: BDBAC4900

Trondheim, april 2018

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

Forord.....	3
1.0 Innledning	4
1.1 Problemstilling	4
1.2 Avgrensning av teori	5
1.3 Begrepsavklaring.....	5
1.3.1 Veisøker og veileder.....	5
1.3.2 Formell veiledning.....	5
1.3.3 Uformell veiledning.....	6
2.0 Teori.....	6
2.1 Pedagogisk ledelse	6
2.1.1 Kompetanse	8
2.1.2 Flytsonemodellen	8
2.1.2 Organisasjonsstruktur	9
2.2 Sosiokulturelt læringssyn	9
2.3 Formell veiledning i barnehagen	10
2.3.1 Systemisk veiledning.....	11
2.3.2 Sirkulær og lineær relasjonsforståelse	11
2.3.3 Veiledningsetikk og maktforhold	12
3.0 Metode	13
3.1 Valg av metode.....	13
3.2 Datainnsamling.....	13
3.2.1 Utvalgsstrategi.....	14
3.2.2 Informanter	14
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	15
3.6 Analyse.....	15
3.7 Reliabilitet og validitet	16
3.8 Etske hensyn	17
4.0 Presentasjon av funn.....	17
4.1 Informantens valg av veiledning	17
4.2 Gjennomføring av formell veiledning i barnehagen	19
4.3 Informantens tanker om formell veiledning.....	21
5.0 Drøfting av funn	24
5.1 Informantenes valg av veiledning.....	24

5.2 Gjennomføring av formell veiledning i barnehagen	26
5.3 Informantens tanker om formell veiledning.....	27
6.0 Konklusjon	29
6.1 Videre forskning.....	30
8.0 Vedlegg	33
8.1 Samtykkeskjema.....	33
8.2 Intervjuguide	34

Forord

Jeg har gjennom praksisperiodene fått erfare utfallet en formell veiledning kan ha i forhold til bevisstgjøring og det å se situasjoner fra andre perspektiver, og jeg tenker at det er noe som hele personalet i barnehagen kan ha utbytte av. Temaet engasjerer meg fordi jeg tenker at utvikling som arbeidstaker kan sees i sammenheng med arbeidsmiljø, arbeidsutførelse og utvikling innad i en organisasjon, som kan sees å være viktig i flere ledd. Jeg ønsker derfor å undersøke temaet nærmere.

Jeg vil så rette en takk til min familie som har vært tålmodig og forstått at jeg i perioder har ønsket og prioritere denne oppgaven. Videre retter jeg en takk til mine veiledere som har hjulpet meg under denne prosessen, og til mine informanter som har brukt av sin egen tid til å gjøre denne studien interessant og ikke minst mulig.

Takk!

Trondheim, april 2018

Tonje Dehli

1.0 Innledning

Innenfor temaet om barns læring i et nærmiljøperspektiv finnes det et hav av muligheter for ulike fordypninger. Jeg har her valgt formell veiledning i barnehagen som tema fordi jeg tenker at de ansattes væremåte i møte med barn påvirker barnas barnehagehverdag. Valg av tema henger sammen med en oppgave fra praksis, der jeg fikk erfare at en assistent med flere års praksis i barnehage, ikke hadde blitt veiledet foruten den veiledningen som skjer på avdelingen. Assistenten visste derfor ikke hva en planlagt veiledning gikk ut på. I forbindelse med min oppgave i praksis, skulle jeg veilede den ansatte på bakgrunn av en praksisfortelling skrevet av assistenten. I forbindelse med veiledningen fikk jeg erfare at assistenten ikke visste hva veiledning gikk ut på. I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (heretter omtalt som Rammeplanen), står det at «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Det og legge til rette for felles refleksjoner og dype refleksjoner kan være en utfordring å få til på avdelingen. På en annen side kan det være utfordrende og skape rom for veiledning med tanke på det praktiske. Derfor tenker jeg det er interessant i denne studien å undersøke hvordan to pedagogiske ledere arbeider med veiledning i en mer planlagt form.

1.1 Problemstilling

Utvikling i barnehagen innebærer også utvikling av personalet, og regjeringen har blant annet utarbeidet en egen strategi som fokuserer på kompetanseutvikling i barnehagen. I strategien sees det at «Barnehagelæreren er den profesjonen som utdannes spesielt for å ivareta barnehagens oppgaver, og har dermed en viktig veiledningsrolle i kraft av sin kompetanse.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Jeg tenker derfor det er naturlig og se den formelle veiledningen som en del av veiledningen som nevnes her, og at den kan knyttes opp mot kompetanseutviklingen i barnehagen. Etter noe frem og tilbake med ulike forslag til problemstilling, er denne problemstillingen den mest dekkende ut ifra det jeg ønsker å undersøke; Hvordan benytter to pedagogiske ledere formell veiledning i barnehagen og hvordan begrunner de sin egen veiledningspraksis?

1.2 Avgrensning av teori

Jeg skal i denne oppgaven prøve å finne svar på min problemstilling som omhandler pedagogisk ledelse og formell veiledning, og hvordan informantene begrunner sin veiledningspraksis. Jeg har derfor valgt å ha mest fokus på teori som innebærer pedagogisk ledelse, formell veiledning og kompetanse, som bygger på en av hensiktene med den formelle veiledningen i barnehagen. Under dette kapitlet legger jeg også til grunn hvilket læringssyn jeg ser den formelle veiledningen ut ifra.

1.3 Begrepsavklaring

For at begrepene jeg benytter skal forstås i riktig sammenheng vil jeg i dette kapitlet avklare hva som ligger i de ulike begrepene.

1.3.1 Veisøker og veileder

Veisøker i veiledningssammenheng er den som søker veiledning for å få hjelp til å kunne finne svar ut ifra sine problemstillinger.

Veileder er den som i veiledningssituasjonen hjelper veisøker ved å stille spørsmål med hensikt at veisøker kan komme frem til svar på sin problemstilling.

1.3.2 Formell veiledning

Siden det er den formelle veiledningen jeg ønsker å undersøke, er det denne type veiledning jeg kommer til å fokusere på i denne oppgaven. For å få en forståelse for hva formell veiledning innebærer, vil jeg redegjøre for hva som ligger i begrepet. Formell veiledning som jeg velger å beskrive det som, er mer en strukturert veiledning som er planlagt på forhånd (Tveiten, 2013, s. 87). Dette innebærer at veileder har kompetanse innenfor veiledning, da veiledningen krever de rette spørsmålene for at veisøker skal få økt bevissthet og hjelp til selv å finne en løsning, eller tankevekker. Dette krever da ofte mer av veileder, da det kreves planlegging i forkant. I tillegg må veilederen forberede seg ut ifra det veisøker ønsker

veiledning på. Her vil det være nødvendig å sette seg inn i tema eller den gitte situasjonen, og forberede spørsmål som kan være nyttige for og blant annet kunne øke bevisstheten hos veisøker. For å få en klarhet i hva som skiller den formelle veiledningen fra en mer uformell veiledningssituasjon, vil jeg kort gå inn på hva en slik veiledning innebærer for å belyse at det i barnehagesammenheng benyttes to ulike typer veiledning.

1.3.3 Uformell veiledning

Den uformelle veiledningen kan sees ut ifra det Sidsel Tveiten kaller for spontan veiledning (Tveiten, 2013, s. 87). Her ligger det noe i ordet som tilsier at spontan veiledning handler om noe som skjer spontant. I barnehagen kan dette dreie seg om hverdagssituasjoner der de ansatte veiledes mer i en her-og-nå kontekst. Altså at de ansatte får veiledning i den gitte situasjonen på avdeling. En slik måte å veilede på krever ikke planlegging, og de ansatte trenger heller ikke å forlate avdelingen for at veiledningen skal skje. Dette er også en måte å veilede de ansatte på i barnehagen. Jeg vil presisere at jeg i denne studien ser på den formelle veiledningen som en forlengelse, eller en mulighet for dypere refleksjon, fremfor en erstatter til den mer spontane veiledningen.

2.0 Teori

Jeg vil i dette kapittelet se på det teoretiske perspektivet rundt pedagogisk ledelse og hvordan dette henger sammen med personalets kompetanse i barnehagen, da dette kan være av betydning for hvorfor pedagogiske ledere velger formell veiledning i barnehagen. Videre vil jeg se nærmere på den formelle veiledningen, og bruken av denne.

2.1 Pedagogisk ledelse

For å forstå hva pedagogisk ledelse kan innebære, vil jeg derfor gå litt nærmere inn på hva som ligger i begrepet. Pedagogisk ledelse innebærer først og fremst å ha ansvarsområder

innenfor barnehagens virksomhet. Kvistad og Søbstad knytter blant annet pedagogisk ledelse med å lede utviklingsprosesser i sammenheng med læring, «(...) hvor målet innebærer å få i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet knyttet til organisasjonens verdigrunnlag.» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 164) . Det vil si at pedagogisk leders rolle, innebærer blant annet å lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen, gjennom å veilede personalet ut ifra barnehagens verdier. Dette sees også i rammeplanen der det står at pedagogisk leders rolle er «å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet(...), og (...) veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). For at de ansatte kan arbeide mot felles mål, kan det være en fordel at personalet har en felles forståelse for noen av verdiene barnehagen skal bygge på, og pedagogisk leder her kan legge til rette for refleksjons og bevisstgjøringsprosesser i barnehagen. Det å legge til rette for formell veiledning i barnehagen mener jeg derfor må sees ut ifra en tanke om utvikling av organisasjonen som helhet, og kompetansen hos personalet, som vil være med å påvirke kvaliteten i barnehagen. For å knytte dette mer konkret opp mot hvilken betydning personalet utgjør, så er det personalet som omgås barna og som er der for å støtte, motivere og være tilstede i deres dannelses og læringsprosess i barnehagen. «Både barn og voksne spiller viktige roller som medforskere, utfordrere og ledsagere.» (Benn, 2003, s. 117). I så måte kan personalets bevissthet over egne handlinger i barnehagen sees som en medvirkende faktor for kvalitet i barnehagen. Innledningsvis ser vi at barnehagen skal være i utvikling for å være i tråd med rammeplanen, der barnehagen skal være en lærende organisasjon. En lærende organisasjon innebærer å utnytte de ressurser som ligger i organisasjonen, samtidig som en evner å skaffe nye (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 368). Ressursene kan her sees å være personalet, der utnyttelsen av personalet er av betydning for barnehagens utvikling. Dette gjelder organisasjonen som helhet, og utvikling av personalet kan da være et ledd i et slikt arbeid, der veiledning av personalet kan sees å være er en forutsetning. En lærende organisasjon kan også knyttes direkte til læring som skjer i det daglige, gjennom praksis (Gotvassli, 2013, s. 95). I så måte bør personalet være seg bevisst sine handlinger i praksis, og ha evne til å tenke over dem, om det skal føre til endring og utvikling.

2.1.1 Kompetanse

For å kunne se nærmere på kompetanseutvikling hos personalet, er det hensiktsmessig å se hva som ligger i begrepet kompetanse. I følge Gotvassli kan kompetanse sees som «(...) summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte barnehageansatte (...)» (Gotvassli, 2004, s. 74). Ut ifra en slik definisjon sees kompetanse ut ifra ulike områder hos den enkelte, og som pedagogisk leder kan det derfor være nødvendig å se på alle faktorene for kompetanse, for å kunne bekrefte den kompetansen de ansatte allerede har, og for å kunne utvikle den. Kompetanse kan også knyttes til mestring, der kompetanse oppstår ut ifra et behov for det å mestre (Skogen & Haugen, 2013, s. 131). Det å legge til rette for kompetanseutvikling i barnehagen kan derfor være med å skape mening hos de ansatte i arbeidet gjennom det å mestre ulike oppgaver. Som jeg nevnte innledningsvis, og som sees ut ifra strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage* innebærer også pedagogisk leders rolle å veilede resten av personalet ut ifra sin kompetanse og de føringer som ligger til grunn, herunder barnehageloven og rammeplanen. Det kan derfor forstås slik at det ligger noen føringer der pedagogisk leder bør kunne legge til rette, slik at mulighet for faglig utvikling er tilstede. Her vil jeg poengterer at det kan være ulike måter å legge til rette for pedagogisk leder, men at formell veiledning kan være én måte å utvikle de ansattes faglige kompetanse.

2.1.2 Flytsonemodellen

For at pedagogisk leder kan legge til rette for en god veiledningssituasjon og at veiledningen kan sees å være hensiktsmessig og føre til endring, kan det være nødvendig for den pedagogiske lederen og sette seg inn i veisøkerens ståsted, og benytte en såkalt situasjonsbetinget ledelse, der en leder på ulike måter kan veilede ut ifra hvem veisøker er (Gotvassli, 2013, s. 49). Her kan det sees å være en fordel om veileder kjenner og har en god relasjon til den ansatte som veiledes, slik at veilederen legger opp veiledningen ut ifra hvor den ansatte befinner seg ut ifra sin kompetanse. Her vil jeg trekke frem Csikszentmihalyis flytsone-teori som handler om at de utfordringer som en ansatt blir gitt, bør samsvare med de ferdighetene den ansatte besitter (Larsen & Slåtten, 2015, s. 215), slik at motivasjon og mestring oppstår. I veiledningssituasjonen er det derfor en fordel om veileder kjenner til veisøkers kompetanse og også mer på det indre plan som deres selvbilde, og hvorvidt veisøker er kjent med hva en veiledning innebærer (om en ansatt ikke har hatt veiledning tidligere).

2.1.2 Organisasjonsstruktur

En annen faktor for at pedagogisk leder kan legge til rette for formell veiledning i barnehagen er barnehagens struktur. Gotvassli skiller mellom løs og fast struktur, som innebærer om barnehagen har en bestemt eller ubestemt organisering ut ifra oppgavefordeling, regler og beslutninger som tas i barnehagen (Gotvassli, 2013, s. 278). Det er ikke avgjørende om barnehagen på den ene eller andre siden har en løs eller fast struktur, men hvordan barnehagen innad er strukturert. Det vil si at barnehagens struktur kan ha noe å si for prioriteringene som gjøres. I noen barnehagen kan styreren være en pågangsetter for områder/tema styreren mener er hensiktsmessig å satse på, i andre barnehager kan det være at styreren overlater slike prioriteringer til pedagogiske ledere. Her vil det være lokale innvirkninger som avgjør i hvilken grad formell veiledning kan prioriteres, som for eksempel de strukturelle forutsetningene som ligger til grunn i den aktuelle barnehagen.

2.2 Sosiokulturelt læringssyn

Det finnes ulike teorier og syn på læring og jeg skal ikke gå i dybden på alle læringsteoriene da dette ikke er relevant for studien. Jeg ønsker likevel å belyse hvilke læringsteorier som ligger til grunn, når jeg ser på læringen som kan oppstå innenfor den formelle veiledningen, fordi det kan være med å synliggjøre hvordan den formelle veiledningen kan sees å være utviklende. Innenfor de ulike læringssynene finner vi forskjeller i måten en tenker at læring oppstår. Det som jeg tenker er det mest interessante å se på i forhold til den formelle veiledningen, er hvordan det sosiale og relasjonelle er av betydning når det kommer til læring.

Det sosiokulturelle læringssynet bygger på læring som noe som oppstår i samhandling med andre, der kommunikasjon er en sentral faktor for læring (Säljo, 2001, s. 69). Her vektlegges det særlig kommunikasjon når det kommer til å tilegne seg kunnskap. I formell veiledning utgjør kommunikasjon og dialog en stor del av møtet. Gjennom kommunikasjon med andre, som i denne sammenhengen er veisøker og veileder, kan begge tilegne seg ny forståelse og innsikt under veiledningen.

Her vil jeg trekke frem Lev Vygotsky, som sees som en av de første teoretikerne innenfor det sosiokulturelle læringssynet. Han deler læringen inn i to nivåer, der hans fokus på læring kan sees å være i det han kaller for *den nærmeste utviklingssonen*, som befinner seg i mellom disse nivåene; det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået (Hendry & Kloep, 2003, s. 33). Teorien tar for seg hvordan vi tilegner oss kunnskap, som jeg tenker kan knyttes opp mot hvordan kunnskap kan oppstå i formell veiledning. Det første nivået tar for seg det vi allerede mestrer, mens det andre nivået er det vi kan oppnå ved hjelp av andre som er mer kompetente. I denne sammenhengen må *mer kompetente* sees på som den veiledningskompetansen veileder besitter, og ikke i en sammenligning som kan være uheldig sett ut ifra maktforholdet. Det jeg ønsker å få frem er at veisøker kan oppnå et større læringspotensial ved å bli veiledet og at veisøker og veileder sammen gjennom felles refleksjoner, kan oppnå ny forståelse som kan føre til ny kunnskap hos begge parter.

2.3 Formell veiledning i barnehagen

Hvis vi ser barnehagen som helhet, så kan en barnehagehverdag være kompleks. Det vil si det er mye som foregår samtidig. Det bør tas hensyn til barnegruppa som et fellesskap, hvert enkeltindivid bør sees, det er praktiske gjøremål, samtidig som det foregår en del kommunikasjon personalet imellom om hvordan dagen bør løses. Dette for å sikre nok personalet gjennom arbeidsdagen. Det kan derfor være begrenset mulighet for personalet å gjøre seg dypere tanker om deres valg og handlinger i møte med barna, om det ikke gis rom for refleksjon i hverdagen. Refleksjon kan sees som det å tenke tilbake i tid, over for eksempel ulike situasjoner som oppstår i barnehagen, og Tveiten mener at refleksjon over handlinger er viktig for at personalets kompetanse kan utvikles (Tveiten, 2013, s. 29). Formell veiledning kan i denne sammenheng være et redskap eller en arbeidsmåte for dypere refleksjon hos personalet. Det finnes ulike veiledningsmodeller veileder kan bruke for å oppnå refleksjon, men i denne sammenheng skal jeg gå nærmere inn på det som heter systemisk veiledning, da denne veiledningsmetoden kan sees å være hensiktsmessig når det gjelder veiledning av personalet i barnehagen.

2.3.1 Systemisk veiledning

Veiledningsmodellen tar utgangspunkt i Batesons kommunikasjonsteori og har fokus på relasjoner, og hvordan egen væremåte kan påvirke andre (Birkeland & Carson, 2013, s. 90). Dette kan være av betydning både i forhold til møte med barna og personalet seg imellom. Ulike relasjoner i barnehagen, der personalet og barnegruppa er nært på hverandre kan tenkes å være påvirket av hverandre. Hensikten med veiledningsmodellen er at veisøker kan bli bevisst sin egen væremåte, og kunne se seg selv i situasjonen fra ulike perspektiv (Birkeland & Carson, 2013, s. 90). Personalets væremåte kan påvirke hverandre, og det kan også påvirke hvordan barnegruppa opptrer. Om de voksne beveger seg mye ved matbordet, kan barnegruppa bli påvirket gjennom å bli urolige. Slik at det å reflektere hvordan ulike væremåter kan påvirke ulike situasjoner, kan sees å være hensiktsmessig om det skal føre til utvikling og endring. Magritt Lundestad hevder at mangel på refleksjon over egne handlinger hos personalet, kan føre til meningsløshet og kan sees på som lite utviklende (Lundestad, 2014, s. 248). Om ikke en reflekterer over sine egne handlinger i møte med barnegruppa, kan det være vanskelig å endre sine egne handlinger og praksis i barnehagen.

2.3.2 Sirkulær og lineær relasjonsforståelse

Det er ikke nødvendigvis slik at vi klarer å se det bakenforliggende i en situasjon, og at vi derfor i noen situasjoner kan trenge veiledning fra andre. Her vil jeg trekke frem Gregory Batesons kommunikasjonsteori som utgangspunkt for å forstå hva som kan være utfordrende med egen endringspraksis. Bateson hevder at læring og utvikling ikke kan skje på egen hånd, men i relasjon til andre mennesker, og at det henger sammen med omgivelsene rundt oss (Birkeland & Carson, 2013, s. 92). Et slikt syn på læring passer inn i veiledningens hensikt, som er å skape bevissthet og forståelse. Dette er ikke nødvendigvis noe som oppstår av seg selv, og vi vil i noen situasjoner trenge å se realiteten fra et annet perspektiv. Birkeland og Carson har videreutviklet deler av Batesons kommunikasjonsteori som tar for seg nettopp dette.

Sirkulær og lineær- relasjonsforståelse henger sammen med hvordan vi ser oss selv i situasjonen og en lineær relasjonsforståelse bygger i følge Birkeland og Carson på en forståelse av situasjonen der en mer eller mindre ekskluderer seg selv (Birkeland & Carson, 2013, s. 94). Her kan andre ansatte og barn sees som årsaker til situasjonen. Hvis en ansatte kun evner å se seg selv ut av situasjon kan det i mindre grad føre til endring i praksis, da personen kanskje ikke opplever seg selv som en del av det som skjer. Når det kommer til en sirkulær relasjonsforståelse kan en ansatt i større grad ha evnen til å se seg selv som en del av situasjonen, og dermed også eventuelle årsaker som ligger bak. En del av hensikten med formell veiledning slik det kan forstås her, er derfor å stille spørsmål til veisøker, slik at veisøker kan se en situasjon fra flere perspektiver og få økt forståelse og bevissthet rundt sine tanker og handlinger.

2.3.3 Veiledningsetikk og maktforhold

Det å åpne seg opp om sine tanker og hvordan en selv opptrer kan være utfordrende for veisøker. Det å legge til rette for formell veiledning i barnehagen, der hensikten er at det kan komme noe godt ut av veiledningen, kan derfor kreve at pedagogisk leder utøver veiledningen innenfor etiske rammer. I veiledning bør derfor veileder være seg selv bevisst hvordan en skal veilede innenfor slike rammer, og i tillegg ta opp det som omhandler etiske spørsmål i selve veiledningen (Birkeland & Carson, 2013, s. 161). Slike etiske rammer kan blant annet innebære det å vise respekt og anerkjennelse til de en jobber med i barnehagen, og til barnegruppa. De ansatte har gjerne ulike forutsetninger for det arbeidet de utfører, som kan påvirke deres valg i barnehagen. Veileder bør derfor være anerkjennende ved å sette seg inn i veisøkers ståsted, og prøve å forstå deres valg og handlinger. På denne måten kan veilederen vise respekt for veisøker, som kan sees på som nødvendig for at veisøker kan kunne dele tanker og følelser. Tveiten mener at god veiledning handler om å ivareta og hjelpe veisøker, der veilederens etiske kompetanse kan sees å henge sammen med kvaliteten på veiledningen (Tveiten, 2013, s. 47). Det at veiledningen vil kunne bli sett på som god kan derfor sees å henge sammen med etisk bevissthet. Det å legge til rette for formell veiledning i barnehagen kan derfor kreve at pedagogisk leder besitter en slik kompetanse. Det er derfor ikke mulig for alle pedagogiske ledere å tilby formell veiledning i barnehagen, men kan tilbys av de som har veiledningskompetanse gjennom kurs eller som en del av utdanningsløpet på masternivå.

3.0 Metode

Empirisk forskning handler om å samle inn datamateriale for så videre og analysere og tolke svarene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 29). Jeg vil her si noe om hvilken metode jeg har valgt å benytte i denne studien, og hvordan jeg har gått frem for å finne et hensiktsmessig datamateriale som kan besvare min problemstilling. Videre kommer det frem i kapittelet hvordan jeg har valgt å organisere funnene.

3.1 Valg av metode

Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte kvalitativ metode for å finne svar på min problemstilling. Kvalitativ metode innebærer å undersøke med hensikt å finne ut av de kvalitetene eller de ulike egenskaper som finnes innenfor feltet som en ønsker å studere nærmere (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 32). Denne metoden skiller seg fra kvantitativ metode som dreier seg om opptelling og kategorisering, som for eksempel å finne ut hva som er mest utbredt hos en hvis type gruppe. Metodevalget må sees i samsvar med hva en ønsker å oppnå med forskningen og hvilke materiell som i størst grad gir innsikt og svar på det en ønsker å studere. Siden jeg i større grad ønsket forskningsmateriale basert på lederes egne meninger og erfaringer ved bruk av formell veiledning, kan kvalitativ metode sees som mer hensiktsmessig i denne forskningen.

3.2 Datainnsamling

Innenfor den kvalitative metoden har jeg valgt intervju som framgangsmåte for å samle inn data til forskningen. Jeg ønsker å gå i dybden på hvordan pedagogiske ledere velger å legge til rette for formell veiledning i barnehagen, og da er deres tanker og erfaring innen den formelle veiledningen interessant. «Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse.» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Ved at jeg benytter intervju som arbeidsmetode til innsamling av data, får jeg gjennom samtaler med informantene et mer nyansert bilde av deres tanker og erfaringer, som kan sees å være hensiktsmessig for å oppnå de data jeg har behov for til å besvare min problemstilling. Før intervjuene ble gjennomført, laget jeg en intervjuguide. Her har jeg valgt et delvis strukturert

intervju, som innebærer at spørsmål og rekkefølge blir fastsatt på forhånd (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 137). Dette har jeg valgt for at intervjuene skal ha samme utgangspunkt, slik at det i ettertid skal være enklere å sammenligne svarene hos informantene.

3.2.1 Utvalgsstrategi

Når det kommer til utvelgelsen av informanter ønsket jeg å intervju pedagogiske ledere med veiledningskompetanse. Jeg har foretatt en strategisk utvelgelse for at innsamlingen av informasjon skal kunne bli så relevant og hensiktsmessig som mulig ut ifra problemstillingen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 106). Her har jeg tatt i bruk mitt nettverk innen barnehageyrket, der jeg har spurt de jeg kjenner som arbeider innenfor barnehage, om de har kjennskap til pedagogiske ledere med veiledningskompetanse. Ut ifra dette kom jeg i kontakt med pedagogiske ledere som har hatt veiledning som fordypning i utdanning og/eller kurs knyttet til veiledning. Underveis i innhenting av data har jeg tatt vurdering på hvor mange informanter det er behov for. I forskningsprosessen har jeg valgt å gå for 2 informanter. Valget på antall informanter ble tatt etter utførte intervjuer. Her opplevde jeg at intervjuene ga nok datamateriale til å kunne tolke svarene og få et innblikk i hvordan de legger til rette for den formelle veiledning i barnehagen.

3.2.2 Informanter

Informantene jeg har intervjuet i denne studien jobber i to ulike barnehager, der forutsetningene med antall ansatte og barn på avdeling kan sees å være de samme. Informant 1 arbeider på storbarns-avdeling, mens informant 2 arbeider på en avdeling der det både er småbarn og storbarn. Informant 1 har en mastergrad i førskolepedagogikk med veiledning som en del av utdanningen på masterstudie. I tillegg har hun tatt flere kurs innen veiledning. Informant 2 har førskolelærerutdanning og har tatt veiledningskurs i ettertid. Jeg har ikke kjennskap til mine informanter fra før, slik at forutsetningene før intervjuene er de samme, og jeg ser også på dette som en fordel da ikke min relasjon til informantene er med og påvirker intervjuet i så måte.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg har gjennomført intervjuer i to ulike barnehager, der jeg har intervjuet en pedagogisk leder i hver barnehage. Under intervjuene har jeg benyttet en lydopptaker for å ta opp lyd av samtale. Dette for at jeg under intervjuene skulle få god kontakt med informantene og i større grad kunne fokusere på det informantene fortalte underveis. Gjennom å lytte og vise oppmerksomhet til informantene, kan de som blir intervjuet bli mer avslappet, som kan ha noe å si for de svarene de gir med tanke på åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Selv om jeg under intervjuene benyttet en strukturert intervjuguide, varierte jeg her rekkefølgen på spørsmålene ut ifra det informantene fortalte underveis. På denne måten fikk samtale i størst mulig grad utspille seg, slik at jeg avbrøt informantene i mindre grad. Jeg benyttet noen oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene der jeg opplevde og ikke å få tilstrekkelig informasjon, slik at dataene jeg satt igjen med etter intervjuene, skulle bli hensiktsmessig ut ifra problemstillingen min.

3.6 Analyse

Jeg har i denne studien foretatt en fenomenologisk analyse, da jeg ønsket å finne meningen bak de svarene jeg har fått ut ifra intervjuene. Malterud deler en slik analyse opp i fire steg, som jeg har benyttet, som består i å se på helheten av teksten, videre kode og kategorisere, så kondensere og til slutt sammenfattet det hele, slik at innholdet stemmer med den opprinnelige teksten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 173).

Etter å ha gjennomført intervjuene har jeg transkribert de ut ifra lydopptaket. Videre har jeg organisert dataene i kategorier der jeg har brukt spørsmålene i intervjuguiden som et utgangspunkt, der jeg har kategorisert spørsmålene under tre ulike tema. Det å organisere datamateriale er nødvendig for å oppnå en forståelse for det som er samlet inn (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 165). Jeg tenker at ved å ta utgangspunkt i kategoriene jeg allerede har valgt i intervjuguiden, bidrar til å gjøre funnene oversiktlig ut ifra de ulike temaene. Under selve prosessen har jeg valgt å kode setningene, det vil si å finne mening i teksten ved å kategorisere nærmere ut ifra hva som kommer frem i funnene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 174). Dette har jeg gjort ved å markere teksten i ulike farger.

Jeg har videre satt sammen det jeg har markert i ulike farger inn under de ulike kategoriene, der jeg mener de gir mest mening. I denne prosessen har jeg vært åpen for nye kategorier for å få med alt av data som er nødvendig for å finne svar på min problemstilling. Dette for at kategoriseringen ikke skal bli for snever, slik at data som har kommet frem ut over de spørsmål som eksisterer i intervjuguiden, også blir tatt med. Jeg har likevel her valgt å forholde meg til de tre kategoriene jeg i utgangspunktet hadde fra intervjuguiden, da nye tema som for eksempel tillit, også passer inn under de kategoriene jeg allerede har.

3.7 Reliabilitet og validitet

Ut ifra valgt metode der jeg benytter intervju som framgangsmåte, vil min måte å stille spørsmål på, og min tolkning av de svarene jeg har fått, være med å påvirke det jeg kommer frem til. Reliabiliteten omhandler hvor nøyaktige dataene i studien er, og om hvordan dataene samles inn og arbeides med i ettertid (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 40). Jeg har i denne studien innhentet data fra to barnehager, og dette vil på ingen måte si noe om hvordan formell veiledning benyttes i andre barnehager, og dataene vil derfor ikke gi svar på hvordan dette arbeides med på et generelt grunnlag. Av den grunn kan påliteligheten av mine data sees på som svak. «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 230). Hensikten med denne studien er ikke å finne ut hvordan barnehager på en generell måte arbeider med formell veiledning, men mer å få et innblikk i hvordan veiledningen kan benyttes, og i hvilken grad de benytter den i de barnehagene jeg har vært og foretatt intervju. Dette er valgt på bakgrunn av studiens tidsbegrensning og omfang. De fortolkningene som er gjort er foretatt av meg, og validiteten eller troverdigheten, må derfor sees ut ifra at det kun er en persons tolkninger, som da utgjør en lavere troverdighet.

3.8 Etske hensyn

Jeg har i denne studien forholdt meg til forskningsetiske prinsipper. Etikken kan sees på som vurderinger over våre handlingsmåter, der en ser på noe som rett eller galt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Informantene ble på forhånd gjort oppmerksom på taushetsplikten som har bestemmelser ut ifra forskrift om Forvaltningsloven der «Enhver som utfører tjeneste eller arbeid i forbindelse med en forskningsoppgave som et forvaltningsorgan har støttet, godkjent eller gitt opplysninger undergitt taushetsplikt(...) og at «Opplysningene kan bare brukes slik det er nødvendig for forskingsarbeidet(...)»(Forvaltningsloven, § 13e). Videre ble de informert om at jeg kom til å benytte lydopptak under intervjuet og jeg forespurte et samtykke til dette, noe som ble gjort skriftlig før intervjuet startet. Informantene ble også informert om at de til en hver tid kunne trekke seg som informanter uten videre grunn. Før intervjuene med lydopptaket startet ble de her gjort oppmerksom på at sensitive opplysninger bør unngås, og at dette heller kan finne sted etter lydopptaket om nødvendig. Personopplysninger har underveis i studien blitt behandlet konfidensielt, og lydfilene ble etter transkriberingen slettet.

4.0 Presentasjon av funn

Jeg skal her presentere funnene på bakgrunn av de to intervjuene jeg har utført. Funnene er delt opp i tre tema som består av informantens valg av veiledning, gjennomføring av formell veiledning i barnehagen og informantens tanker om den formelle veiledningen.

4.1 Informantens valg av veiledning

Innenfor dette tema har jeg spurt informantene om hvordan de veileder de ansatte på sin avdeling/base, i hvor stor grad de benytter formell veiledning og hvem veiledningen er rettet mot. I forhold til hvordan informantene veileder sine ansatte på avdeling kan vi se noen ulikheter. Informant 1 benytter sin kompetanse innen veiledning for det meste i uformelle

veiledningssituasjoner, men formell en-til-en veiledning benyttes ved behov. Informanten forteller at hun har god erfaring ved bruk av rollebytte som metode. «Dette er en veldig fruktbar metode i veiledningen synes jeg». Til sammenligning benytter informant 2 i større grad formell veiledning i barnehagen, der hun benytter praksisfortellinger og lyd – og videoopptak som utgangspunkt for veiledningen. Her ville jeg vite hvordan de ansatte stiller seg til en slik metode. Informanten kunne fortelle at akkurat dette har de snakket om, og at de ansatte mener at det er mer givende med veiledning og refleksjon enn et foredrag der de kun sitter og mottar. Her kommer informanten med egne erfaringer fra møter med andre pedagogiske ledere, der hun trekker frem at hun selv opplever formell veiledning som spennende. Informanten forteller at de benytter gruppeveiledning der alle sier noe og reflekterer i fellesskap, men også at de etter behov har en-til-en veiledning.

Videre sier begge informantene at de bruker mye uformell veiledning i barnehagen, og de poengterer at det er enklere å gjennomføre med tanke på det rent praktiske, da den ikke krever planlegging i forkant. Når det kommer til hvor informant 2 gjennomfører veiledningen sier hun at de jobber mye med veiledning på avdelingsmøter og personalmøter. Et eksempel som informanten trekker frem her er arbeid med implementering av ny Rammeplan. Måten de har valgt å gjennomføre veiledningen på er at de ansatte på forhånd har fått et enkeltord som de skal gå i dybden på, og fortelle i gruppe hva ordet betyr for dem.

Når det kommer til mer konkret hvorfor informantene velger som de gjør kommer det her frem at informant 2 benytter formell veiledning fordi det kommer fra styrer, da ofte rundt det tema barnehagen arbeider med, eller om noe kommer frem under pedagogiske-leder-møter eller om veisøker selv søker veiledning. Informant 1 benytter kun formell veiledning ved behov og bruker mest felles refleksjoner på avdelingsmøter som blir tatt på sparket, og forteller at om det skulle vært prioritert i større grad, så måtte det ha kommet som en prioritering fra styrer, eller at hun selv har lagt inn forslag til styrer om prioritering rundt bruk av formell veiledning. Når jeg spør informanten om hvorfor det ikke benyttes i større grad sier hun at «Ofte dreier det seg om to på samme avdeling, der to må gå fra avdelingen samtidig», og at det kan være sårbart med tanke på antall voksne per barn. En annen prioritering kan sees hos informant 2 som sier de har utarbeidet en prosjektplan i forbindelse med et prosjekt (barns medvirkning), der det ble bestemt sammen med styrer at formell veiledning skal prioriteres.

Informanten sier at de derfor har avsatt tid til formell veiledning 1 gang i måneden. Begge informantene sier at veiledningen er rettet mot de voksnes væremåte i møte med andre i barnehagen, både barna og de voksne. Her kommer det også frem at veiledningen kan handle om hvordan en møter enkeltbarn med spesielle behov eller utfordringer og hvordan de blant annet kan møte foreldre.

4.2 Gjennomføring av formell veiledning i barnehagen

Når det kommer til selve gjennomføringen av den formelle veiledningen spurte jeg her informantene om hvordan veiledningen foregår, hva som skjer etter at den formelle veiledningen er ferdig, hva som er viktig å tenke på i rollen som veileder, hvilke forventninger pedagogisk leder har til informanten og om det er noen utfordringer/dilemmaer knyttet til veiledningen.

Når det kommer til gjennomføringen av den formelle veiledningen sier begge informantene at veiledningen planlegges ut ifra behovet, der de får en bestilling fra noen som ønsker at veiledningen kan finne sted. Hos informant 1 sees dette å være veisøker selv, der veisøker henvender seg til informanten for veiledning. Hos informant 2 kan dette være bestilling både fra veisøker, og styrer, der veisøker kan søke veiledning ved behov, eller at styrer ønsker at barnehagen skal jobbe innenfor bestemte tema, og at de da benytter formell veiledning som et verktøy for å bli bevisste hvordan de jobber med tema i dag, og hvordan de vil jobbe med tema fremover. Når jeg spør de om hvordan de gjennomfører selve veiledningen, sier de begge at de gjennomfører veiledningen på et uforstyrret rom, og at fokuset under veiledningen er rettet mot veisøker. Informantene sier de stiller spørsmål med fokus på at veisøker selv finner løsningen.

Når det kommer til hvordan informantene arbeider etter veiledningen kommer det her frem at informantene arbeider videre med det som er tatt opp i veiledningen enten i praksis på avdeling, eller diskusjon ved neste avdelingsmøte eller ved behov. Informant 1 sier at det som regel ikke er ressurser til å sette av en ny veiledning fordi varigheten som regel er 1 time, men

at det kan finnes rom for å sette av 15-30 minutter om behovet skulle være til stede. Her sier informant 2 at det kan være behov for flere veiledninger innenfor samme tema, og at de da setter av tid og rom for det. Hun kommer med et eksempel der det i en konflikt i personalet kan være vanskeligere å gå i dybden, enn om det gjelder et barn. Informant 2 legger til at i slike tilfeller må veiledningen legges annerledes, kanskje ha flere veiledninger før en kommer i dybden.

I rollen som veileder mener begge informantene at det er viktig som veileder og la veisøker finne svarene selv. Informant 1 sier at «Det handler om menneskesyn og det å tenke på veisøker som subjekt». Hun legger vider til at veilederen kan sees som en hjelper i veiledningen. Informant 2 sier at det som veileder er viktig å opparbeide tillit til veisøker. Dette arbeider de med gjennom medvirkning, der de ansatte kan gi og ta, og prøver å jobbe slik at alle er med.

Når det kommer til hvilke forventninger informantene har til veisøker, sier de begge at det er en fordel om de kommer med et veiledningsgrunnlag, slik at begge parter har forberedt seg på forhånd. Informant 1 sier hun her prøver å ufarliggjøre prosessen for veisøker gjennom å opptre på en støttende måte og er forståelsesfull til veisøker. Hun mener det er viktig å applaudere de ansatte for å være åpen og ta opp vanskelige problemstillinger. Informant 2 poengterer her at veiledning er en øvelse gjennom det å reflektere, og at hun legger forventningene og stiller spørsmål etter hvor veisøker befinner seg, sett ut ifra deres kompetanse.

I forhold til utfordringer og dilemmaer vedrørende formell veiledning har informantene noe ulikt fokus, der informant 1 ser utfordringer en kan ha som veileder, som blant annet å ha mange tanker i hode på en gang samtidig som en skal skape trygghet ovenfor veisøker. Hun nevner også at det kan være utfordrende og finne riktige spørsmål ut ifra hvor veisøker befinner seg. Informanten legger til at hun ofte er sliten etter en slik veiledningssekvens. Hos informant 2 sees det å være et dilemma om det ikke oppstår noen refleksjon hos veisøker, og begrunner dette med at veiledningen da ikke har vært optimal. Hun mener også at

maktforholdet i en veiledning kan være et dilemma. «Det er et dilemma om veisøker føler seg underdanig i forhold til motsetninger i maktforholdet.».

4.3 Informantens tanker om formell veiledning

For å se nærmere på informantenes veiledningspraksis, ønsket jeg her å få et innblikk i hva de selv tenker om den formelle veiledningen i sitt arbeid. Jeg har derfor her spurt informantene om hvordan de vektlegger formell veiledning i sitt arbeid, hva de legger i en god veiledningssituasjon, hvordan de opplever at den formelle veiledningen fungerer som kompetanseutviklende, og hva de ønsker å få ut av veiledningen.

Ut ifra hvordan informantene vektlegger formell veiledning, sier informant 1 at «barnehagelivet er så kompleks slik at det å skape rom til de dype tankene er viktig i barnehagen og dette skjer jo mest på avdelingsmøtene vil jeg si». Informanten sier også i forbindelse med vektleggingen at hun i større grad ville hatt mer tid og rom for formell veiledning. Her trekker hun frem barnehagen som en lærende organisasjon og legger til at «det forventes at en har en holdning til å lære noe nytt på grunn av utviklingen». Informant 2 vektlegger formell veiledning ved å benytte den i ulike tema-arbeid barnehagen har. Her kommer hun med et eksempel i forhold til barns medvirkning, der de bruker formell veiledning for å se hvordan avdelingen ivaretar barnas rett til medvirkning i barnehagen. Det kommer videre frem at begge informantene har fokus på de voksnes væremåte, og hvordan dette påvirker enkeltbarn eller barnegruppa. Her mener informant 1 at man må få tak i det bilde veisøker har av barnet eller barnegruppa, for å kunne veilede videre. Informanten legger til at det handler om å stille spørsmål og få veisøker til å huske tilbake til den situasjonen veiledningen handler om.

Når det kommer til hva informantene legger i en god veiledning poengterer begge informantene at det er viktig med et godt rom der en kan sitte uforstyrret. Informant 1 sier at «en god veiledningssituasjon er om veisøker føler seg trygg og har tillit til meg som veileder». Hun legger til at en god veiledning er om veisøker går ut av veiledningen og tenker at han/hun

har selv masse kunnskap, og går ut fra veiledning med en mestringsfølelse. Informant 2 beskriver en god veiledningssituasjon som «det er noe som skjer i møte og jeg finner de rette spørsmålene.» Når det kommer til en god veiledningssituasjon sees fokuset fra begge informantene å være på spørsmålene de stiller veisøker under veiledning. Her mener begge at det å finne de riktige spørsmålene er sentralt når det handler om god veiledning. Her legger informant 2 til at det ikke alltid er like lett å finne de rette spørsmålene som kan føre til videre refleksjon, selv om hun har forberedt seg i forkant av veiledningen. Videre nevner begge informantene at tillit mellom veileder og veisøker kan være av betydning for den formelle veiledningen. Informant 1 sier at «jeg tenker at veiledningen fungerer best når jeg kjenner personen jeg skal veilede og at jeg i utgangspunkt har et godt forhold til den jeg skal veilede». Informant 2 sier her at «det hjelper ikke om en har arbeidet sammen i 100 år, tillit er noe som må opparbeides». Videre kommer det frem at begge informantene arbeider for å oppnå tillit, der informant 1 arbeider for å ha gode relasjoner til de ansatte, og informant 2 arbeider med tillit gjennom det hun kaller for en gi-og-ta filosofi, der hun mener det er viktig at de ansatte får virke med i barnehagens arbeid.

Når jeg spør informantene om hvordan de opplever den formelle veiledningen som kompetanseutviklende svarer de begge at de opplever den som kompetanseutviklende med forutsetninger om at veilederen besitter veiledningskompetanse. Informant 1 påpeker her at noen kan ha en misoppfatning av hva veiledning innebærer, og at det kan utarte seg til en mer rådgivende rolle, som innebærer mer overførbar kunnskap. Her har informanten selv erfart som veisøker at veilederen går ut ifra sine erfaringer og tanker, og informanten trekker det frem som lite kompetanseutviklende. Informant 2 mener at «om vi ikke får i gang noen refleksjon i forhold til det vi holder på med, så blir det ikke noen kompetanseheving». Informanten poengterer at om det ikke jobbes videre ut ifra for eksempel personalmøter, så stagnerer arbeidet, og kan sees som lite utviklende. Derfor mener informanten at det er viktig med framtidsrettet spørsmål som fokuserer på videre arbeid. Informant 2 trekker også frem at bevisstgjøring hos personalets kan sees på som kompetanseutviklende. Her kommer hun med et eksempel der veiledningen innebærer hvordan en skal møte et enkeltbarn med ulike utfordringer. Her mener informanten at formell veiledning med en slik problemstilling kan føre til økt bevissthet ovenfor det barnet og vår egen væremåte rundt barnet. Videre kommer det frem at begge informantene tenker at veiledning kan være kompetanseutviklende i forhold til å reflektere over eget grunnsyn.

Ut ifra hva informantene ønsker å få ut av den formelle veiledningen kommer det frem at deres ønsker er at det kan oppstå noe i veiledningen som kan føre til endring. Informant 1 sier at hun ønsker at veiledningen kan føre til at veisøker er i stand til å utføre jobben ut ifra det veisøker ønsker veiledning på, og at veisøker også kan oppleve et eierforhold til det verktøyet som en kommer frem til i veiledningen. Informant 2 ønsker at den formelle veiledningen kan føre til noen tanker om endring og en bevisstgjøring hos de ansatte og seg selv etter veiledningen.

For å høre om informantene selv hadde noe de ville si angående formell veiledning i barnehagen, spurte jeg avslutningsvis om det var noe informantene ville gjort annerledes og om de hadde noe mer de ville tilføye. Her kommer det frem at begge informantene ville ha benyttet formell veiledning i barnehagen i større grad om de hadde hatt ressurser som tid og penger til det. Informant 1 sier hun i større grad ville ha solgt seg inn som veileder ovenfor de ansatte med den veiledningskompetansen hun besitter. Informanten ønsker også i større grad og stille med rom og tid i framtiden, om noen har behov for veiledning, samtidig poengterer informanten til at det ikke skal være påtving men i tråd med medvirkningstanken. Informant 2 kunne ha tenkt seg og hatt oftere formell veiledning om det hadde vært ressurser til det, og det kommer også frem at hun kunne ha tenkt seg og fått i gang mer foreldreveiledning.

Når det kommer til hva informantene ville tilføye mener informant 1 at det er synd formell veiledning ikke blir benyttet mer i barnehagen, og hun legger til at det er på grunn av barnehagens ressurser med tanke på personalet. Hun påpeker her at det må være noen som sier at det bør prioriteres, som for eksempel styrer, som kan sette det til verks. Ved fremtidig arbeid åpner informanten opp for mulighet for formell veiledning 1 gang i året. Hos informant 2 kommer det frem at intervjuet for henne var en bevisstgjøring om at de i barnehagen benytter en del formell veiledning, og hun legger til at det var spennende å bli spurt om spørsmål som handlet om veiledning i barnehagen.

5.0 Drøfting av funn

Jeg skal her se på de funn jeg har gjort i studien og se funnene i lys av teori, som jeg videre skal drøfte for å se etter meninger som kan føre til svar på hvordan informantene benytter formell veiledning i barnehagen, og hvordan de begrunner sin veiledningspraksis.

5.1 Informantenes valg av veiledning

Som nevnt tidligere så krever den formelle veiledningen tid, og for at det kan være hensiktsmessig å benytte en slik veiledning i barnehagen, må det være noe ved veiledningen som kan sees på som en slags investering. Det må være noe som kommer barnegruppa, personalet eller barnehagen som organisasjonen til gode, og som ligger til grunn for informantens valg ved å benytte formell veiledning i barnehagen.

Hos informantene sees det å være ulik praksis i hvordan de benytter formell veiledning i barnehagen ut ifra funnene. Informant 1 benytter seg i mindre grad av den formelle veiledningen, og når den benyttes er det etter behov hos veisøker eller på avdelingsmøter. Som det kommer frem benytter informanten i større grad uformell veiledning. Informant 2 benytter på sin side mye formell veiledning i barnehagen, både veiledning en-til-en av de ansatte og gruppeveiledninger. Denne forskjellen kan sees i sammenheng med organisasjonens struktur, det Gotvassli betegner som løs og fast struktur (Gotvassli, 2013, s. 278) som kan ha noe å si for oppgavefordelingen og de prioritene som gjøres i barnehagen. Som det kommer frem under funnene forteller informant 1 at om den formelle veiledningen skulle blitt prioritert i større grad, måtte det ha vært en prioritering hos styrer fordi det er så mye annet arbeid som tar opp tiden. Informant 2 forteller at det nettopp er styrer som har satt i gang en prioritering rundt den formelle veiledningen, og ut ifra denne forståelsen virker det som at styrers støtte til ulike arbeidsoppgaver, har en innvirkning på pedagogiske ledes valg, og om den formelle veiledningen er noe barnehagen skal bruke tid på. Således kan det se ut til at de strukturelle forholdene i barnehagen har en innvirkning for hvorvidt formell veiledning prioriteres i barnehagen.

Når det kommer til i hvor stor grad informantene benytter formell veiledning, poengterer begge at den formelle veiledningen er mer krevende fordi den krever mer planlegging og at de er nødt til å sette av tid, noe som vil gå utover tiden de har inne på avdelingen med barna. Likevel kan vi se at informant 2 benytter formell veiledning månedlig da dette sammen med styrer er et satsningsområde i barnehagen, der de bruker det som verktøy når de arbeider med ulike tema. Hvorfor informantene velger å prioritere det ene fremfor det andre henger nok som tidligere nevnt sammen med de strukturelle rammene i barnehagen og hva de pedagogiske lederne anser som hensiktsmessig ut ifra de ressurser som er ligger til grunn. Ved bruk av formell veiledning der det kan gis rom for refleksjoner over egen væremåte, mener Tveiten er viktig med tanke på kompetanseutvikling i barnehagen (Tveiten, 2013, s. 29). Ut ifra en slik oppfatning kan nok informantene anse formell veiledning som et godt redskap, men at det da på en annen side, slik de poengterer, er tidkrevende. Slik jeg ser det kan det derfor være sammenheng mellom bruk av formell veiledning og hvilket perspektiv, om det er kortsiktig eller langsiktig de tenker ut ifra.

I en her og nå situasjon kan det være hensiktsmessig å ha flest ansatte på avdelingen sammen med barna, slik at barnegruppa og hvert enkelt barn kan bli sett og få den støtten de trenger, i for eksempel deres læringsprosesser. På en annen side, om en ikke setter av tid til refleksjon, hevder Lundestad at det arbeidet de ansatte utfører kan sees som meningsløst og at arbeidet stagnerer (Lundestad, 2014, s. 248). En mer langsiktig tanke kan være å legge til rette for formell veiledning slik at personalet får mulighet til dypere refleksjoner over egen væremåte i møte med andre, som kan være utviklende for den ansatte selv, og også barnehagen som helhet. Skogen og Haugen hevder at kompetanse kan sees å oppstå på bakgrunn av et behov for å mestre noe (Skogen & Haugen, 2013, s. 131). Således kan et valg om bruk av formell veiledning sees på bakgrunn av at personalet skal kjenne på mestring, og oppleve at det ligger en mening bak det arbeidet de gjør i barnehagen. På denne måten kan de ansatte endre eller utvikle måten de handler på som kan gagne barnehagens arbeid, for eksempel det å støtte barna i deres læringsprosesser.

5.2 Gjennomføring av formell veiledning i barnehagen

Når det kommer til hvem den formelle veiledningen er rettet mot, mener informant 1 at det er veisøker som veiledningen handler om, og at veilederens rolle er å veilede veisøker, slik at personen kommer frem til en løsning selv. Informant 2 poengterer også at veileder må la veisøker få mulighet til å komme fram til svarene selv, og legger til at det må skje ut ifra veisøkers ståsted. Dette kan sees i sammenheng med det Gotvassli beskriver som situasjonsbetenget ledelse (Gotvassli, 2013, s. 49), og at veilederen av den grunn må tilpasse veiledningen ut ifra hvem som veiledes. Dette for å ivareta veisøkeren, da spørsmål i veiledningen og de utfordringer veisøkeren blir stilt, henger sammen med veisøkers selvbylde og det som er mulig for veisøker og ta inn over seg. Her kan det derfor sees å være en fordel for veileder og tilstrebe slik at de ansatte under veiledning og i arbeidet kjenner på det å være i mest mulig flyt, sett ut ifra Csikszentmihalyis flytsone-teori.

Ut ifra hvordan informantene gjennomfører den formelle veiledningen, sees det å være noen likheter når det kommer til det rent praktiske, der de begge benytter avdelingsmøter som et rom for veiledning og refleksjon. Dette kan nok sees å være en sammenheng ut ifra at informantene opplever den formelle veiledningen som tidkrevende, og at det derfor benyttes på avdelingsmøter, fordi det kan oppleves som det enkleste rent praktisk sett ut ifra barnehagens ressurser. På en annen side benytter informant 2 formell veiledning ut over avdelingsmøtene, der hun anvender video- og lydopptak som en metode, for at de ansatte kan kunne se seg selv som en del av situasjonen med barna. Metoden kan sees å ha samme hensikt som den sirkulære og lineære relasjonsforståelsen som ifølge Birkeland og Carson kan hjelpe oss til å se oss selv i et perspektiv, der vi selv er med i en situasjon (Birkeland & Carson, 2013, s. 94). For at veiledningen skal være av betydning må den føre til noe som gjør utslag i praksis, og dermed føre til for eksempel endring av de ansattes tanker og verdier. Det at informant 2 her benytter video- og lydopptak kan sees å være for få i gang refleksjoner hos de ansatte ut ifra deres egen praksis, som Tveiten poengterer som viktig for å oppnå utvikling av personalets kompetanse (Tveiten, 2013, s. 29). Dette står i tråd med Lundestads tanker om manglende refleksjon som lite utviklende. I tillegg kommer det frem at de ansatte selv synes at en slik metode er motiverende fordi de selv er deltakende i veiledningen, og kan på sin side sees og både virke motiverende og utviklende, samtidig som det her sees å stå i tråd med rammeplanens føringer om en lærende organisasjon.

Som det sees ut ifra funnene kan det være noen dilemmaer med å gjennomføre formell veiledning. Det kommer særlig frem at det kan være utfordrende om veisøker føler seg underdanig i maktforholdet som kan ligge i en veiledningssituasjon. Tveiten hevder at god veiledning blant annet er å ivareta veisøker (Tveiten, 2013, s. 47). Informant 1 nevner også at hun kan bli sliten etter en formell veiledningssituasjon. Dette kan også være en årsak til at det i større grad blir benyttet uformell veiledning i barnehagen.

5.3 Informantens tanker om formell veiledning

Når det kommer til hva informantene selv legger i en god veiledningssituasjon, kommer det tydelig frem hos begge at det kan dreie seg om det å finne de riktige spørsmålene som kan hjelpe veisøker videre. Samtidig poengterer informant 2 at det kan være utfordrende å finne slike spørsmål som kan føre til videre refleksjon hos de ansatte. Det kan derfor sees at for å betrakte veiledning som god, med hensikt om at det skal oppstå dypere refleksjon hos veisøker, avhenger av veilederens evne til å stille de riktige spørsmålene i veiledningen. Vi ser at Tveiten her hevder at god veiledning først og fremst er å hjelpe og ta vare på veisøker i veiledningssituasjonen (Tveiten, 2013, s. 47). Det kan derfor sees at graden for hvorvidt veilederne klarer å hjelpe veisøker, kan være av betydning om hvor god veiledningen er. Informant 1 sier også at relasjonen hun har til de hun veileder, kan ha noe å si for hvordan hun opplever den som fungerende eller ikke, og at hun foretrekker å kjenne den hun veileder med tanke på tillit. Dette kan også sees ut ifra et etisk perspektiv der det å kunne tilrettelegge de rette spørsmålene ut ifra veisøkers ståsted, kan være det mest hensiktsmessige ut ifra at veiledningen kan hjelpe veisøker videre, og at relasjonen mellom veisøker og veileder således kan påvirke veiledningens utfall.

Hvordan den formelle veiledningen kan anees som god, kan også sees i sammenheng med om den fører til utvikling av kompetansen hos de ansatte. Informant 2 poengterer her at om en ikke reflekterer over det som blir gjort, så stagnerer arbeidet i barnehagen. Dette kan sees i sammenheng med hvordan egen væremåte er med og påvirker de rundt oss og situasjonen vi står i. For at arbeidet i barnehagen ikke skal stoppe opp kan derfor blant annet systemveiledning sees og være hensiktsmessig å benytte, fordi veiledningsmetoden ifølge

Birkeland og Carson, kan føre til bevissthet om egen væremåte i møte med andre (Birkeland & Carson, 2013, s. 90) og dermed være et verktøy for bekreftelse av fungerende arbeid, eller om det må endringer til. Som det kommer frem i funnene arbeider begge informanter ut ifra det som er hensikten med denne metoden, der fokuset er på veisøkers væremåte i møte med andre. Informantene arbeider også her med relasjoner der de tilstreber å oppnå tillit hos sine medarbeidere, da de mener dette blant annet bør være til stede for å oppnå en fungerende veiledning med tanke på at veisøker må tørre å åpne seg i veiledningen, som også kan sees å være viktig innenfor systemveiledning.

Videre ser vi at informantene mener at den formelle veiledningen kan være et redskap for utvikling av personalets kompetanse, men at det dog ligger noen forutsetninger i at veilederen har veiledningskompetanse, som vi ser også forutsetter etisk kompetanse. Dette kan sees i sammenheng med det Tveiten mener, der hun knytter den etiske kompetansen veilederen besitter til utfallet av veiledningen, om den her kan betraktes som god eller ikke (Tveiten, 2013, s. 47). Det kan virke som at om veilederen har etisk kompetanse, så mener begge informantene at formell veiledning kan betraktes som kompetanseutviklende. Videre ser vi at det på tross av at begge informanter mener veiledning fører til utvikling, så benytter informantene ulik veiledningspraksis. Som det kommer frem i funnene sees det at informant 2 som arbeider en del med formell veiledning i barnehagen poengterer at mangel på refleksjon kan sees å være lite kompetanseutviklende, og mener at det er viktig at det benyttes framtidsrettede spørsmål, som innebærer hvordan de kan jobbe videre. Det sees her at informant 2 blant annet benytter formell veiledning som et formål der veiledningen kan føre til endringer.

6.0 Konklusjon

Etter å ha analysert og drøftet funnene kommer det frem at de pedagogiske lederne jeg intervjuet, har noe ulik tilnærming til hvordan de benytter formell veiledning i barnehagen. Metodene de bruker kan dog se ut til å ha samme hensikt, der fokuset til informantene er å øke bevisstheten over egen væremåte hos veisøker, der de ved hjelp av veileder, kan komme frem til sitt eget svar. Som det kommer fram under funn og drøfting, benyttes den formelle veiledningen hos en av pedagogene systematisk med gjentakende veiledninger, mens hos den andre er bruken mer etter behov, der det kan sees at veiledningen blir anvendt i mindre grad. Denne forskjellen i hvordan pedagogene prioriterer den formelle veiledningen ser vi her henger sammen med barnehagens struktur, der pedagogene selv trekker frem styrerne som en del av sin begrunnelse i forhold til i hvor stor grad de benytter formell veiledning i barnehagen. I barnehagen som har valgt å prioritere formell veiledning som en del av arbeidet i barnehagen, kan det se ut til at prioriteten kommer lengre opp i organisasjonen, hos styrer. Informant 2 har her fått en bestilling fra styrer om at barnehagen skal benytte formell veiledning som arbeidsmåte, og det kan sees at det på bakgrunn av dette er en av årsakene til at veiledningen prioriteres. En slik sammenheng kan også sees hos informant 1 sin begrunnelse av veiledningspraksis. Som det kommer frem benytter pedagogisk leder her i mindre grad formell veiledning, og at informanten videre trekker inn styrer når det kommer til begrunnelse for hvorfor veiledningen ikke benyttes i større grad. Det kan derfor se ut til at formell veiledning i disse to barnehagene, prioriteres ut ifra om det ligger noen føringer fra styrer på om dette er noe barnehagen skal prioritere. Det kan derfor se ut til at styrers tanker om hvordan personalet kan utvikles i barnehagen, er avgjørende for hvorvidt barnehagene skal prioritere formell veiledning som arbeidsmåte.

En annen begrunnelse av pedagogenes veiledningspraksis er ressursene innenfor barnehagene. Begge informantene poengterer at de skulle hatt mer formell veiledning i barnehagen fordi de mener veiledning kan være kompetanseutviklende om veiledningen utøves av noen med veiledningskompetanse, både for de ansatte som veiledes men også for seg selv, og at veiledningen kan være med å skape mestring og gi mening til arbeidet i barnehagen. Vi ser ressursene trekkes inn som en begrunnelse for graden av bruken når det kommer til den formelle veiledningen. Likevel ser vi at det forekommer ulikheter ved bruk i praksis. Tanken om hvordan situasjonen er her og nå, kontra en mer langsiktig tankegang der veiledningen kan

føre til noe som kommer avdelingen til gode i et mer langsiktig perspektiv, kan sees å henge sammen med hvordan de pedagogiske lederne utøver sin praksis. Slik at begrunnelsen hos de pedagogiske lederne kan således sees å tas på bakgrunn av de strukturelle forutsetningene i barnehagen, nemlig i sammenheng med styrer, og i hvilket perspektiv de ser det i, om det er et her og nå perspektiv, eller et mer langsiktig perspektiv. Jeg vil avslutningsvis poengtere at dette ikke gir et fullstendig bilde av hvordan den formelle veiledning utøves og prioriteres i barnehager, da studien innebærer undersøkelser innenfor hvordan den formelle veiledning benyttes i disse to barnehagene, og kan således ikke generaliseres. På en annen side har undersøkelsen gitt et innblikk i hvordan to pedagogiske ledere benytter formell veiledning i barnehagen og at dette kan variere, og at begrunnelsen for deres veiledningspraksis her knyttes til barnehagens ressurser og barnehagens strukturelle rammer.

6.1 Videre forskning

Til videre forskning ville jeg ha intervjuet styrerne i barnehagen for å undersøke nærmere deres begrunnelse for å benytte/ikke benytte formell veiledning i barnehagen, da det i denne studien kun belyser pedagogenes begrunnelse, og at det her kan se ut til at bestilling om veiledning fra styrerne, er én medvirkende årsak til om pedagogiske ledere benytter formell veiledning eller ikke.

7.0 Litteraturliste

- Benn, S. (2003). Det å oppdage barns læringsprosess. I E. Johannsson og I. Pramling-Samuelsson (red.) Barnehagen- barnas første skole. *Kompendium fordypning- Ledelse av barns læring i et nærmiljøperspektiv*, 1-17.
- Birkeland, Å., & Carson, N. (2013). *Veiledning for barnehagelærere*. Oslo. 3utg: Cappelen Damm akademisk.
- Forvaltningsloven. (1967). *lov av 10. februar 1967, nr63 (2017)*. Hentet fra Justis- og beredskapsdepartementet: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#§11a
- Gotvassli. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gotvassli. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hendry, L., & Kloep, M. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 09). *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2015). *En bok om oppvekst*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2014). Å ta vare på seg selv som leder. I E. Skogen (red.), R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (ss. 247-260). Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljo, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skogen, E., & Haugen, R. (2013). Motivasjon og selvbestemmelse. I E. Skogen (red.), R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (ss. 117-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning- mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

8.0 Vedlegg

8.1 Samtykkeskjema

Hei!

Jeg er bachelorstudent ved Dronning Mauds Høgskole for barnehagelærerutdanningen (DMMH) i Trondheim. I den forbindelse ønsker jeg å intervju pedagogiske ledere med kompetanse innen veiledning.

Temaet for oppgaven er veiledning, der fokuset vil være på den formelle veiledningen av personalet i barnehagen. Spørsmålene vil dreie seg om selve veiledningen, og hvordan du vektlegger veiledning i ditt arbeid.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Datamateriale i oppgaven vil bli anonymisert, slik at det å være med i undersøkelsen foregår anonymt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og eventuelle lydopptak vil bli slettet etter transkribering.

Dersom du har lyst til å delta, er det fint om du skriver under på at du har lest og mottatt informasjon om studien.

Sted, dato

Signatur

8.2 Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

Hvilken utdanning har du? veiledningskompetanse?

Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?

Avdelingens størrelse? (barn og personalet)

Informantens valg av veiledning

Hvordan veileder du de ansatte på din avdeling/base?

I hvor stor grad benytter du formell veiledning?

Hvem er veiledningen rettet mot?

Gjennomføring av formell veiledning i barnehagen

Hvordan foregår den formelle veiledningen?

Hva skjer etter at den formelle veiledningen er ferdig?

Hva er viktig å tenke på i rollen som veileder?

Hvilke forventninger har du til veisøker?

Er det noen utfordringer/dilemmaer knyttet til den formelle veiledningen?

Informantens tanker om formell veiledning

Hvordan vektlegger du formell veiledning i ditt arbeid?

Hva legger du i en god veiledningssituasjon?

Hvordan opplever du at den formelle veiledningen fungerer som kompetanseutviklende?

Hva ønsker du skal komme ut av den formelle veiledningen?

Avslutning

Er det noe du ville ha gjort annerledes? Hvis noe, hva ville du endret?

Er det noe mer du vil tilføye?