

Lise Hannevig  
Magritt Lundestad  
Eva Skogen

# Pedagogisk leder i barnehagen

Samhandling, organisering  
og dialog



FAGBOKFORLAGET

372.12  
Itan

Copyright © 2020 by  
Vigmostad & Bjørke AS  
All Rights Reserved

1. utgave / 1. opplag 2020

ISBN: 978-82-450-1968-1

Grafisk produksjon: John Grieg, Bergen  
Omslagsdesign ved forlaget

Spørsmål om denne boken kan rettes til:  
Fagbokforlaget  
Kanalveien 51  
5068 Bergen  
Tlf.: 55 38 88 00  
e-post: [fagbokforlaget@fagbokforlaget.no](mailto:fagbokforlaget@fagbokforlaget.no)  
[www.fagbokforlaget.no](http://www.fagbokforlaget.no)

Materialet er vernet etter åndsverkloven.  
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling  
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

## Veiledning i den pedagogiske lederrollen

### 6.1 Innledning

*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* sier om veiledning: «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). I rammeplanen brukes ordet «skal», som ut fra juridisk tenkning innebærer at veiledning *skal* utøves og ikke kan velges bort av pedagogiske ledere. En slik føring i lovverket krever kompetanse i veiledning, noe både barnehagelærerutdanning og videreutdanning skal bidra til. I dette kapittelet skal vi se på hvilke synspunkter og tanker medarbeidere, barnehagelærerstudenter og erfarne barnehagelærere har om veiledning, ut fra undersøkelsene som er presentert i kapittel 3 (LMU, STU og GLØD), og drøfte dette i lys av aktuell teori. Vi vil også se på hvilke muligheter informantene mener finnes ved at pedagogiske ledere gjennomfører veiledning, og hva som kan være utfordringer ved veiledning i en personalgruppe. Spørsmålene kan sammenfattes i disse to forskningsspørsmålene:

- 1 *Hva er medarbeideres, pedagogiske ledes og barnehagelærerstudenters synspunkter på og tanker om veiledning?*
- 2 *Hvilke muligheter og utfordringer mener informantene det finnes med veiledning av medarbeidere?*

Vi ønsker gjennom drøftingen å settes søkelys på hvordan det oppleves for pedagogiske ledere å realisere føringene i rammeplanen om veiledning. Det er også et mål at kapittelet kan gi grunnlag for at barnehagelærere kan utøve faglig funderet veiledning med sine medarbeidere. For pedagogiske ledere som er i arbeid, kan kapittelet være et bidrag til å gjenkjenne og forstå egen veiledningspraksis,

og gjennom det kunne utvikle den videre. Etter den innledende teoridelen i kapitlet presenteres og drøftes det empiriske materialet fra undersøkelsene i kapittel 3 ut fra en flerperspektivisk modell. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og konklusjon på forskningsspørsmålene.

## 6.2 En flerperspektivisk modell for veiledning i organisasjoner

Kapittelets teoretiske ramme er en flerperspektivisk modell for veiledning i organisasjoner, kalt «Dynamic Systems Approach to Supervision» (Petzold, 2008, s. 29). Modellen er valgt som en ramme for teoretiske perspektiver i kapitlet, samtidig som den gir et bredt bilde av hvilke variabler som er virksomme i forbindelse med veiledning i organisasjoner. Parallelt med innføring i de ulike variablene i modellen presenterer vi ulike *definisjoner av veiledning, arbeidsformer som grenser opp mot veiledning, en kortfattet oversikt over ulike veiledningsmodeller, og elementer som vil være virksomme i alle veiledningssamtaler.*

Den flerperspektiviske modellen kan forstås som en analysemodell som kan bidra til å få oversikt over kompleksiteten ved veiledning som utføres i en organisasjon. Gjennom en rekke variabler vil en kunne analysere ulike forhold ved veiledning. Variablene i modellen presenteres i fem grupper med tre variabler i hver.

I den første gruppen av de fem gruppene har vi følgende variabler:

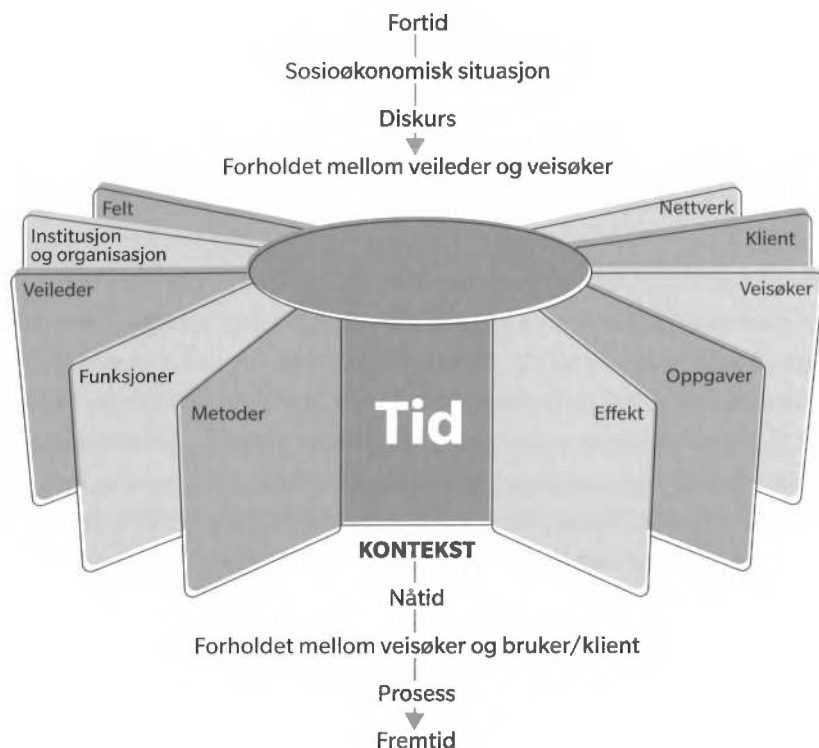
- 1 Veiledningsrelasjonen: veileder- og veisøkervariabel (kjernevariabel)
- 2 Feltvariabel
- 3 Institusjons- og organisasjonsvariabel

I den andre gruppen:

- 4 Veiledervariabel
- 5 Funksjonsvariabel
- 6 Metodevariabel

I den tredje gruppen:

- 7 Forholdet mellom veisøker og bruker/klient/barn
- 8 Effektvariabel
- 9 Oppgavevariabel



Figur 6.1 Den integrative, flerperspektivistiske tilnærming til veiledning. Modellen er utviklet av Petzold (2008) på bakgrunn av Holloways (1995) «Systems Approach to Supervision» og «The dynamic systems perspective» fra Kelso og Haken (1995).

I den fjerde gruppen:

- 10 Veisøkervariabel
- 11 Klient/bruker/barn-variabel
- 12 Nettverksvariabel

Den siste og femte gruppen:

- 13 Sosioøkonomisk situasjonsvariabel
- 14 Diskursvariabel
- 15 Prosessvariabel

Videre skal vi presentere modellen og variablene nærmere sett i relasjon til barnehagen som organisasjon og veiledning i den pedagogiske lederrollen.

### 6.2.1 Gruppe 1: 1 Veileder- og veisøkervariabel, 2 Feltvariabel og 3 Institusjons- og organisasjonsvariabel

#### **Variabel 1: Veileder- og veisøkervariabel – forholdet mellom veileder og veisøker**

Forholdet mellom veileder og veisøker sees som en kjernefaktor når det gjelder 1–1-veiledning og gruppeveiledning. Variabelen kalles også *relasjonsvariabelen*. Det er sentralt at det utvikles et godt arbeidsfellesskap mellom veileder og veisøker, der relasjonen har god kvalitet og er preget av tillit og forpliktelse (Petzold, 2008, s. 28). For en pedagogisk leder vil det ut fra dette være avgjørende å etablere en relasjon med medarbeiderne, som er preget av tillit og forpliktelse, for å utvikle et godt arbeidsfellesskap om veiledningen. Løw (2017, s. 63) sier at *kontakt* mellom veileder og veisøker er en avgjørende forutsetning for alle former for veiledning. Jo mer klar og trygg relasjonen er, desto mer vil det være mulig å ha fokus på det felles tredje (saken). I veiledning for pedagogiske ledere med medarbeidere vil det felles tredje i hovedsak være barna og det pedagogiske arbeidet, men det kan også være andre temaer, som foreldre- eller personalsamarbeid.

Siden pedagogiske ledere og medarbeidere jobber sammen til daglig, er grunnlaget for kontakt til stede. Pedagogiske ledere må likevel være bevisst på hvordan kontakten oppleves av veisøkere i en veiledningssituasjon, og om relasjonen oppleves som trygg. Oppriktig interesse for veisøkeren og vedkommedes situasjon og problemstilling, er grunnleggende (Løw, 2017, s. 63). Veilederen må være bevisst sitt eget kroppsspråk, og bruke smil, nikk og andre former for respons som viser at han eller hun følger aktivt med i samtalen, for å bekrefte kontakten. En utfordring er naturlig nok hvordan relasjonen og kontakten mellom den pedagogiske lederen og medarbeideren er i utgangspunktet. Er det en leder–medarbeider-relasjon som er preget av tillit, eller er forholdet preget av utrygghet, misnøye og mangel på tillit? Hvis det sistnevnte er situasjonen, blir det veilederen som har ansvaret for å ta dette opp med medarbeideren. Uten en trygg relasjon og kontakt mellom den pedagogiske lederen og medarbeideren vil det være vanskelig å få til læring og refleksjon om selve temaet i veiledningssamtalen, det felles tredje (Løw, 2017, s. 63).

Betydningen av relasjonen mellom veileder og veisøker blir også beskrevet i ulike definisjoner av veiledning, som denne av Tveiten: «Veiledning er en

formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2013, s. 21). Relasjonen må stadig gjøres til gjenstand for oppmerksomhet og dialog i veiledning (Tveiten, 2013, s. 22). Som veileder er det den pedagogiske lederens ansvar å ta opp og evaluere sammen med medarbeideren hvordan relasjonen har blitt opplevd i en samtale. Har veisøkeren følt seg trygg? Har det vært balanse mellom å få støtte og å bli utfordret? Slike og lignende spørsmål knyttet til relasjonsplanet i en samtale er sentrale for å opprettholde tilliten og tryggheten mellom veileder og veisøker. Løw (2017, s. 64) beskriver dette som en «prosesskontrakt», en løpende regulering av selve prosessen i veiledningen, noe som gjøres gjennom metakommunikasjon om samtalen mellom veileder og veisøker.

**Variabel 2: Feltvariabel.** Denne variabelen peker på at det har betydning for veiledningen om veilederen har feltkompetanse eller ikke. En pedagogisk leder som veileder en medarbeider, vil som oftest kjenne barnehagefeltet godt. Det innebærer blant annet å kjenne til ulike diskurser innen feltet, eksempelvis ulike syn på læring, lek og kartlegging. Hvis veilederen hadde vært en ekstern person uten feltkompetanse fra barnehage, ville vedkommende sannsynligvis vektlagt andre forhold i veiledningen enn en pedagogisk leder med feltkompetanse. Hvilken feltkompetanse den enkelte pedagogiske leder har, er avhengig av faglig kompetanse og erfaring. For en nyutdannet pedagogisk leder kan manglende erfaring være en utfordring i veiledningssituasjoner med medarbeidere med lang erfaring. Samtidig kan ny og oppdatert faglig kunnskap være en viktig del av feltkompetansen hos en nyutdannet pedagogisk leder, og føre til ny læring selv for en erfaren medarbeider.

**Variabel 3: Institusjons- og organisasjonsvariabel.** Denne variabelen peker på at det er viktig å forstå de betingelsene en institusjon eller organisasjon arbeider under. For en pedagogisk leder er det da vesentlig å ha forståelse for hvilken form for organisasjon barnehagen er. Som veileder vil det være viktig å ha med seg et organisatorisk blikk inn i veiledningen, og se på hvordan ulike betingelser kan ha betydning for refleksjonen over temaer. Det er også aktuelt å se på hvordan organisasjonen påvirker veisøkeren, eksempelvis føringer fra barnehageeieren, visjoner og verdier, ulike rammebetingelser, og struktur og kulturer i barnehagen.

### 6.2.2 Gruppe 2: 4 Veiledervariabel, 5 Funksjonsvariabel og 6 Metodevariabel

**Variabel 4: Veiledervariabel.** Hvilken kompetanse veilederen har, blir sett på som en viktig påvirkningsfaktor på veiledningen. En veileder må ha personlig, sosial og profesjonell kompetanse, og evne til å utøve veiledning (performans) (Petzold, 2008, s. 30). Pedagogiske ledere har ulik kompetanse og erfaring som veiledere. Mens noen kan ha formell videreutdanning i veiledning og utøver veiledning jevnlig, kan andre ha begrenset kompetanse og lite erfaring. Slike forhold vil ut fra variabel 4 påvirke veiledningssamtalen.

Formell kompetanse i veiledning innebærer at pedagogiske ledere har utvidet kunnskap om ulike veiledningsmodeller. For å gi en kort oversikt over veiledningsmodeller viser vi til Løw (2017, s. 19), som har samlet ulike modeller i tre hovedperspektiver:

- 1 *Handlingsorientert veiledning* med læringsmetaforen «Læring gjennom deltagelse og handling». Veiledningsformene her er «Veiledning som praksislæring og modellæring» og «Veiledning som mentoring».
- 2 *Reflekterende veiledning* med læringsmetaforen «Læring gjennom samtale og refleksjon». Formene her er «Veiledning som refleksjon i handling» og «Refleksjon over handling».
- 3 *Samskapende veiledning* med læringsmetaforen «Læring gjennom dialog, refleksjon, mestring og fortelling». Formene her er «Veiledning som reflekterende posisjoner», «Veiledning som bevitnende posisjoner (narrativ veiledning)», «Mestringsorientert veiledning», «Veiledning som 'empowerment'» og «Løsningsfokuset veiledning (LØFT)».

I Norge har det andre perspektivet, reflekterende veiledning med handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås (2014), hatt en sentral plass innen lærerutdanningene. Andre veiledningsmodeller er tatt mer i bruk de senere årene, eksempelvis veiledning som reflekterende posisjoner og LØFT fra det samskapende perspektivet. Det vil variere om pedagogiske ledere kjenner til de ulike modellene, og om de blir brukt i veiledning med medarbeidere.

Et annet forhold når det gjelder veiledervariabelen, er dobbeltrollen den pedagogiske lederen har som leder og veileder. En slik dobbeltrolle kan problematiseres (Tveiten, 2013, s. 37). I veilederrollen vil pedagogisk leder få mye



informasjon om veisøkeren og vedkommendes tanker om egen praksis. Spørsmålet blir om medarbeideren kan oppleve det som utrygt å dele tankene sine om det pedagogiske arbeidet med den pedagogiske lederen. Temaet kan kanskje handle om motvilje mot et barn, en situasjon der medarbeideren har mistet kontrollen og blitt sint, eller andre situasjoner som medarbeideren føler at han eller hun ikke mestrer. Slike forhold kan være vanskelige å dele med en leder hvis det ikke er tillit i relasjonen, og veisøkeren er redd for at det skal bli brukt mot ham eller henne. Løw (2017, s. 64) peker på at det i alle veiledningsforhold finnes et kontroll- og vurderingsaspekt. Den pedagogiske lederen vil i kraft av sin lederrolle ha ansvaret for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnegruppen som hun eller han er satt til å lede (Kunnskapsdepartementet, 2017a). På denne måten har den pedagogiske lederen også et kontroll- og vurderingsansvar både i lederrollen og i veilederrollen. Gjennom veiledning vil den pedagogiske lederen komme tettere inn på sine medarbeidere, og kanskje oppdage tanker eller holdninger som ikke er i samsvar med ønsket pedagogisk praksis. En pedagogisk leder kan også oppdage at en medarbeider er lite villig til å reflektere, eller har oppnådd lite læring eller utvikling. Som leder vil en da komme i et etisk dilemma om hvordan en skal handle i forhold til medarbeideren videre. I slike tilfeller vil det være viktig at den pedagogiske lederen ikke står alene i situasjonen, og diskuterer den med styreren som har det overordnede personalansvaret (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

**Variabel 5: Funksjonsvariabel.** Denne variabelen viser til at veiledning har flere funksjoner, eksempelvis undervisning, modellering, rådgiving, støtte og empati, metarefleksjon og berikelse av personlig og profesjonelt arbeid (Petzold, 2008, s. 30). Veiledning gitt av pedagogisk leder kan omfatte både undervisning til medarbeidere om pedagogisk arbeid, konkrete råd i noen situasjoner, støtte til medarbeidere i følelsesmessige utfordringer, og grunnlag for en mer meningsfull og beriket arbeidshverdag for assistenter og fagarbeidere. Tveiten kaller funksjoner som undervisning og rådgiving *grenseområder*, sett i relasjon til veiledningsbegrepet, og ser veiledning som et paraplybegrep der andre pedagogiske metoder, som undervisning eller rådgiving, kan foregå i løpet av veiledningsprosessen (Tveiten, 2013, s. 33). Siden det er stor variasjon i den barnehagefaglige grunnkompetansen hos medarbeidere i barnehagen, vil en aktuell funksjon eller et grenseområde for en pedagogisk leder kunne være undervisning. Som grunnlag for faglig refleksjon over et tema fra en

medarbeiders side kan det først være behov for undervisning om eksempelvis ulike former for lek, voksenrollen i lek, betydningen av det fysiske miljøet i det pedagogiske arbeidet eller hva barns medvirkning i hverdags situasjoner kan innebære. Det er veilederens ansvar å vite når det er relevant og nødvendig at undervisning inngår i veiledningen (Tveiten, 2013, s. 36). Graden av undervisning i veiledningssamtalen må tilpasses den enkelte veisøker, eksempelvis ut fra om medarbeideren er fagarbeider og allerede har noe kunnskap, eller om medarbeideren er ny i barnehagen og ikke har barnehagefaglig kompetanse. Ved å undervise legger en til rette for at veisøkeren blir *veiledbar* (Tveiten, 2013, s. 25). Hvis veiledning skal være en prosess som fremmer refleksjon og ny læring hos veisøkeren, må veisøkeren ha et kunnskapsgrunnlag å reflektere ut fra. I tillegg til pedagogiske ledere er myndigheter og barnehageeiere ansvarlige for å utvikle et slikt kunnskapsgrunnlag hos medarbeidere.

Et annet grenseområde er rådgiving. Hvis en definerer rådgiving til det å gi råd, blir rådgiving forskjellig fra veiledning, fordi veiledning innebærer at den som veiledes, selv oppdager svaret (Tveiten, 2013, s. 41). Veiledningsprosessen kan likevel innebære rådgiving, på samme måte som undervisning. En medarbeider kan ha behov for råd fra den pedagogiske lederen. En utfordring kan være hvis medarbeideren forventer at en veiledningssamtale hovedsakelig innebærer råd fra den pedagogiske lederen. Det er da ikke sikkert at medarbeideren er særlig interessert i egenrefleksjon for å finne svaret selv. Hvis forståelsen spriker på denne måten, kan det bli vanskelig å få læringsutbytte av veiledningen. I forkant av alle veiledningssamtaler må det avklares hva kontraktsforholdene rundt veiledningen er (Løw, 2017, s. 63). Slike kontraktsforhold kan innebære å gå nærmere inn på med medarbeiderens egen forståelse av veiledning.

**Variabel 6: Metodevariabel.** Hvilke metoder veilederen gjør bruk av, har også innvirkning på veiledningen. En rent verbal og språklig fremgangsmåte vil gi en annen kvalitet på veiledningen enn eksempelvis tegning og rollespill (Petzold, 2008, s. 30). Her vil det også være variasjoner blant pedagogiske ledere ut fra deres teoretiske ståsted og kompetanse om veiledning. Noen vil i hovedsak benytte språklig refleksjon over praksis, mens andre kan ha kjennskap til metoder som tegning eller bruk av bilder som grunnlag for refleksjon, eller rollespill for å prøve ut en samtale som oppleves som utfordrende for veisøkeren. Det kan være aktuelt å vurdere hvilke metoder som egner seg for læring, avhengig av den enkelte veisøkers ståsted og kompetanse.

### 6.2.3 Gruppe 3: 7 Forholdet mellom veisøker og bruker/klient/barn, 8 Effektvariabel og 9 Oppgavevariabel

**Variabel 7: Forholdet mellom veisøker og bruker/klient/barn.** Denne variabelen er plassert i modellen under ordene kontekst og nåtid. I en barnehage-kontekst vil veisøker-bruker/klient/barn-forholdet være mellom medarbeider og barn, eventuelt mellom foreldre eller kollegaer. Det er en viktig oppgave for veilederen å belyse det som skjer i relasjonen mellom medarbeideren og barnet, og ta opp forhold som kvaliteten på kontakten eller hvilke følelser barnet vekker i en. Beskrivelser av det som skjer i relasjonen mellom veisøkeren og barnet vil også virke inn på veiledningen, eksempelvis et krevende samspill med barnet som kan gi veilederen en følelse av at det kan bli vanskelig å hjelpe veisøkeren til å finne løsninger.

**Variabel 8: Effektvariabel.** Denne variabelen peker på at det en forventer skal være effekten av veiledningen, altså det som skjer i etterkant av veiledningen, også vil innvirke på selve veiledningen. Et viktig mål for veiledning er at den skal føre til nye handlinger, og på denne måten er veiledning fremtidsorientert (Petzold, 2008, s. 31). Hva en pedagogisk leder forventer skal skje i etterkant av veiledning med en medarbeider, eksempelvis at medarbeideren raskt viser en mer lyttende holdning til barns perspektiv, kan virke inn på hvordan den pedagogiske lederen kommuniserer som veileder. Den pedagogiske lederen kan bli rådgivende i sin form, stille ledende spørsmål eller signalisere at det snarlig forventes en endring. Dermed kan forventningen om effekten av veiledningen også virke inn på selve veiledningssamtalen.

**Variabel 9: Oppgavevariabel.** Denne variabelen peker på at veiledningen har ulike oppgaver, eksempelvis bidra til å strukturere og få mer oversikt over situasjoner i praksis, fremme håndtering av yrkesrollen, fremme emosjonell bevissthet i yrkesutøvelsen og bidra til egenvurdering (Petzold, 2008, s. 31). En pedagogisk leders oppgaver som veileder ut fra dette, vil blant annet være å hjelpe medarbeideren til å forstå og lese pedagogiske situasjoner bedre, fremme bevissthet om emosjonelle eller følelsesmessige forhold i yrkesutøvelsen, og bidra til at medarbeideren evaluerer sitt eget arbeid. Gjems vektlegger også disse elementene i sin definisjon av veiledning: «En læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape en ny mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer

i profesjonelle sammenhenger» (Gjems, 2007, s. 154). Her vektlegges det at læringsprosessen i veiledning mellom to eller flere personer (individuell veiledning eller gruppeveiledning) skal bidra til ny mening og forståelse og mulige handlingsalternativer i den pedagogiske praksisen. Slik læring der personalet skaper og deler kunnskap med hverandre, kan også beskrives som kollektiv læring eller samskapt læring (Klev & Levin, 2009, s. 73). Det overordnede målet er å videreutvikle og endre praksis. Det er nærliggende å knytte denne forståelsen til føringen i rammeplanen om at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Veiledning vil da være en viktig arbeidsform for å kunne nå målsettingen om at barnehagen er lærende.

#### 6.2.4 Gruppe 4: 10 Veisøkervariabel, 11 Klient/bruker/barn-variabel og 12 Nettverksvariabel

**Variabel 10: Veisøkervariabel.** Hvem veisøker er med sin personlighet, sterke og svake sider, profesjonelle kvalifikasjoner eller ikke, vil også ha innvirkning på veiledningen (Petzold, 2008, s. 32). I barnehagesammenheng kan pedagogiske ledere møte medarbeidere som har svært ulik kompetanse, eksempelvis fagarbeidere med kompetanse på videregående nivå, eller assistenter uten formell barnehagefaglig kompetanse. Medarbeiderne kan også ha lang eller kort erfaring fra arbeid i barnehagen, ulik personlighet og ulike styrker og svakheter. Av den grunn må pedagogiske ledere variere sin veiledning ut fra hvem veisøkeren og vedkommendes bakgrunn er. Veisøkervariabelen i modellen viser at evne til å variere sin veiledning ut fra hvem den enkelte veisøker er, er viktig kompetanse for en veileder.

**Variabel 11: Klient/bruker/barn-variabel.** Hvem som er gjenstand for innholdet i veiledningen, vil også ha klar innvirkning på veiledningen (Petzold, 2008, s. 32). I barnehagesammenheng er det først og fremst barnet, men kanskje også foreldrene og personalet. Hva saken handler om, hvem barnet er, og hvor allmenn eller alvorlig saken er, vil ha innvirkning på det som skjer i veiledningssamtalen. For en veileder kan det være viktig å forberede seg for å kunne tilegne seg kunnskap om temaet for veiledningen. En måte å få det til på er å kreve at veisøkeren eller medarbeideren skal skrive et veiledningsgrunnlag i forkant (Handal & Lauvås, 2014, s. 208). Dette styrker også formaliteten rundt veiledningen. Tveiten beskriver i sin definisjon veiledning som en formell aktivitet. Med formell mener hun at veiledningen er en del av en

formell virksomhet, at den inngår i et arbeidsforhold (Tveiten, 2013, s. 21). For noen medarbeidere i barnehagen kan det være vanskelig å formulere et slikt skriftlig veiledningsgrunnlag, noe som vil kreve at den pedagogiske lederen gir opplæring i hvordan dette kan gjøres.

**Variabel 12: Nettverksvariabel.** Hvilket nettverk som omgir den som er gjenstand for veiledning, kan også ha innvirkning på veiledningen. I samtaler om barn vil det være naturlig å kartlegge og analysere barnets nettverkssituasjon, som forholdet til far og mor, søsken og andre barn i barnehagen. Det samme kan gjelde hvis saken handler om foreldre eller en kollega. Kartlegging av nettverk og det som skjer rundt et barn, gir muligheter for å forstå barnet eller den saken gjelder bedre, og finne bedre løsninger.

#### 6.2.5 Gruppe 5: 13 Sosiøkonomisk situasjonsvariabel, 14 Diskursvariabel og 15 Prosessvariabel

**Variabel 13: Sosioøkonomisk situasjonsvariabel.** Denne variabelen er plassert under ordet fortid på toppen av modellen. Med sosioøkonomisk situasjon menes det at den overordnede samfunnsøkonomiske situasjonen har innvirkning på den situasjonen barnet, barnets nettverk, som foreldre og andre viktige personer rundt barnet, barnehagen som organisasjon og barnehagefeltet befinner seg i. Den vil også ha innvirkning på veiledningen, fordi både veilederen og veisøkeren må forholde seg til disse faktorene når det gjelder å reflektere over og finne løsning på en situasjon. Pedagogiske ledere og medarbeidere kan eksempelvis oppleve at lav prioritering av midler til barnehagefeltet fra politisk hold kan hindre dem i å få mer hjelp til å følge opp et barn med særlige behov. På denne måten vil den overordnede samfunnsøkonomiske situasjonen virke inn på veiledningen.

**Variabel 14: Diskursvariabel.** Diskurs er knyttet til *diskurskonseptet* til Michel Foucault (1974). Foucault peker gjennom dette konseptet på at det i organisasjoner og fagfelt foreligger åpne og skjulte prinsipper for den maktfulle struktureringen av situasjoner (diskurser). Veiledning kan bidra til å kartlegge og øke bevisstheten om det som kan være mer skjulte prinsipper for maktforhold i organisasjonen eller makt i ulike pedagogiske situasjoner (Petzold, 2008, s. 33). Det er den pedagogiske lederens oppgave som veileder å bevisstgjøre veisøkeren på slike maktforhold.

**Variabel 15: Prosessvariabel.** Den siste variabelen viser at veiledning er en prosess der de ulike interne variablene (eksempelvis variabel 1, 4, 5 og 6) og de mer eksterne variablene (eksempelvis 2, 3, 12 og 13) vil virke inn og være bestemmende for prosessen. Prosessvariabelen vil alltid være *tre-lagig* (Petzold, 2008, s. 33). Det første laget er forholdet mellom veileder og veisøker, det andre prosessen mellom veisøker og barn, og til slutt prosessen i den institusjonen og det teamet som veisøkeren er en del av. Som veileder må en prøve å få til en sammenheng mellom disse tre lagene, noe som viser at veiledning er en prosessuell virksomhet med ny læring, nye erkjennelser og utvikling som kan være grunnlag for endring.

#### 6.2.6 Oppsummering av den flerperspektiviske modellen

Oppsummert kan vi si at modellen viser at veiledning i en organisasjon som barnehagen er en kompleks virksomhet der mange variabler og forhold kan virke inn. Modellen utgjør et bidrag til å få oversikt over denne kompleksiteten. Innen det integrative perspektivet der en gjør bruk av modellen, er det også viktig å være bevisst etiske forhold i rollen som veileder (Petzold, 2008). I definisjonen av veiledning innen integrativ tilnærming heter det blant annet: «Veiledning skal stimulere yrkesutøverens personlige, sosiale og faglige kompetanse og utøvelse (performance) og sikre effektivitet og humanitet i profesjonell praksis» (Petzold, 2008, s. 28). Som vi ser, skal veiledning bidra til å sikre effektivitet og humanitet i profesjonell praksis. Med effektivitet menes ikke tidsmessig effektivitet, men en praksis som er mer effektiv når det gjelder å fremme humanitet. I vår sammenheng kan det eksempelvis være å få medarbeidere til å reflektere over en situasjon, sett fra et barns perspektiv, og fremme barns medvirkning. For pedagogiske ledere vil derfor en viktig målsetting ut fra en slik forståelse, være at veiledning skal bidra til at medarbeiderne har en høyere grad av humanitet i sitt møte med barnehagebarn, foreldre og kollegaer. Å være bevisst på etiske forhold blir generelt betraktet som avgjørende i veilederrollen. Tveiten peker på at det kan være en ujevn maktbalanse mellom veileder og veisøker, eksempelvis i forholdet mellom en pedagogisk leder og en medarbeider (Tveiten, 2013, s. 53). Av den grunn blir maktforhold i veiledningssamtaler sentralt, noe som krever etisk bevissthet hos veiledere.

### 6.3 Resultater og drøfting

Videre i kapitlet skal vi med utgangspunktet i de to forskningsspørsmålene presentere resultater fra de tre undersøkelsene i kapittel 3, LMU, STU og GLØD. Vi skal først se på informantenes synspunkter på og tanker om veiledning. Deretter skal vi gå videre med hvilke muligheter og utfordringer informantene ser ved veiledning knyttet til den pedagogiske lederrollen. Resultatene blir drøftet fortløpende i lys av den flerperspektiviske modellen og annen relevant teori.

#### 6.3.1 Synspunkter på og tanker om veiledning

I leder–medarbeider-undersøkelsen (LMU) mener medarbeidere og pedagogiske ledere at veiledning kan gi økt mestring og motivasjon for det pedagogiske arbeidet. Deltagerne i LMU knytter også god pedagogisk ledelse til at pedagogiske ledere tar initiativ til faglig refleksjon med medarbeiderne. De mener at refleksjon over egne og andres handlinger vil skape bevissthet rundt egen praksis og mulighet for endring og forbedring. Slik refleksjon kan gjøres i veiledningssammenheng.

Barnehagelærerstudentene (STU) ønsker å gjøre erfaringer med å veilede som en del av lederpraksisen. De beskriver imidlertid i liten grad spesifikt hva de ønsker å øve på når det gjelder veiledning, og utdyper ikke selve begrepet veiledning. Det kan tolkes som at de tenker at begrepet er kjent, eller at oppgaven ikke spurte etter utdyping. Noen studenter knytter imidlertid veiledning til «å se om personalet har behov for kompetanseutvikling». Ut fra dette kan det tenkes at studentene knytter veiledning til lærings- og utviklingsprosesser i personalgrupper, der økt kompetanse er en viktig målsetting.

De erfarne pedagogiske lederne (GLØD) definerer veiledning mest konkret og presis i våre undersøkelser. De beskriver veiledning som «en prosess som foregår mellom en eller flere parter for å videreutvikle og endre praksis», en «samtale der du må tenke selv», der den som søker veiledning, «ikke får fasitsvar». De erfarne pedagogiske lederne mener at en veiledningssamtale er en mulighet for å «lufte ting». Det understrekes også at pedagogiske ledere og medarbeidere i veiledningssamtaler skal finne «veien sammen». Veiledning blir sett på som en aktivitet som kan bidra til utvikling og endring av praksis, men veisøkere må reflektere selv for å finne svar. Veiledning blir også betraktet som noe som gir rom for felles refleksjon over praksis mellom pedagogiske ledere og medarbeidere.

Ut fra de tre undersøkelsene ser det ut til at medarbeideres, pedagogiske ledes og studenters synspunkter på og tanker om veiledning i det pedagogiske arbeidet er: en metode for å øke mestring, styrke motivasjonen, gi mulighet til refleksjon over egen praksis, skape rom for felles refleksjon over ulike situasjoner i det pedagogiske arbeidet, og gi mulighet for videreutvikling og endring av praksis og samarbeid om nye løsninger. Videre i drøftingen skal vi gå nærmere inn på de ulike momentene.

**Metode for å øke mestring:** I definisjonen av begrepet veiledning hos Tveiten heter det at mestringskompetansen til veisøkere kan styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier (Tveiten, 2013, s. 21). Løw sier også at veilederens oppgave er å fremme veisøkeres mulighet for alene eller sammen med andre å mestre utfordringene de står i, og fremhever det han kaller «mestringsorientert veiledning» (Løw, 2017, s. 179). I barnehagesammenheng kan det innebære at en assistent gjennom veiledning fra pedagogisk leder kan få hjelp til å mestre situasjoner i pedagogisk arbeid, som å ha ansvar for en gruppe barn under et måltid, hjelpe barn inn i lek, løse konflikter mellom barn eller lede en samlingsstund. At informantene i våre undersøkelser knytter mestring til veiledningsbegrepet, kan tolkes som et uttrykk for at pedagogiske ledere ser at medarbeidere strever med å mestre ulike situasjoner i det daglige arbeidet. Det kan også være et uttrykk for at medarbeidere selv ønsker hjelp til å mestre arbeidet bedre (LMU). Bakgrunnen for mangel på mestring kan være mangelfull barnehagefaglig kompetanse eller manglende trening og erfaring med ulike situasjoner. Det ser ut til at veiledning da blir sett på som et relevant arbeidsredskap for å kunne øke mestringsfølelsen hos medarbeidere. Økt mestring gjennom veiledning kan knyttes til funksjonsvariabelen (variabel 5) i den flerperspektiviske modellen, som sier at veiledning kan ha flere funksjoner, som det å undervise om et tema, gi råd, bidra med støtte og empati og reflektere over en situasjon. Ved at den pedagogiske lederen tilbyr disse ulike funksjonene, kan assistenter og fagarbeidere få mulighet til økt mestring av pedagogisk arbeid. Oppgavevariabelen (variabel 9) i modellen viser også at veiledning har til oppgave å skape struktur og gi mer oversikt over en situasjon. Andre aktuelle variabler for å skape økt mestring kan være å sette fokus på barnets nettverk (variabel 12) eller forholdet mellom veisøker og barn (variabel 7), slik at veisøkerens forståelse av barnet øker. For assistenter og fagarbeidere kan derfor veiledning fra pedagogiske ledere gi mer kunnskap og skape mer oversikt over ulike forhold i en barnegruppe, noe som i seg selv



kan gi mer ro og en opplevelse av å mestre en situasjon. For barn kan økt mestring hos medarbeidere gi kvalitativt sett bedre omsorg, og skape grunnlag for trivsel, utvikling og læring.

Et sentralt prinsipp i veiledning som er nær knyttet til mestring, er begrepet «empowerment». «Empower» kan oversettes med ‘gi makt til’ eller ‘sette i stand til’ (Løw, 2017, s. 181). Begrepet oversettes også med ‘myndiggjøring’ (Eide & Eide, 2017, s. 30). Det innebærer å fremme eller støtte veisøkerens potensial og styrker. Begrepet er historisk sett knyttet til Paulo Freires hovedverk *De undertryktes pædagogik* (1974), og fikk utbredelse i sosial- og spesialpolitiske strategier og profesjonelle hjelpesamtaler i USA, Canada og England fra begynnelsen av 1980-årene (Løw, 2017, s. 181). «Empowerment» som prinsipp og metode i veiledning er av den grunn et relativt nytt fenomen. For pedagogiske ledere kan «empowerment» knyttes til å gi assistenter og fagarbeidere mer kraft til møter med barna, og sette dem bedre, i stand til å mestre det som skjer både i planlagte og i spontane situasjoner i hverdagen. I kapittel 2 i rammeplanen heter det i avsnittet «Ansvar og roller» at alle de øvrige kapitlene i rammeplanen «inneholder plikter for barnehagens personale og omfatter alle som arbeider i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). Pliktene for barnehagens personale, inkludert assistenter og fagarbeidere, er ut fra denne formuleringen omfattende. Med den varierende barnehagefaglige grunnkompetansen i norske personalgrupper, synes veiledning særlig aktuelt hvis personalet skal ha mulighet til å mestre alle pliktene som lovverket stiller krav om i det daglige arbeidet, og få en opplevelse av «empowerment», altså økt kraft til å mestre. Mestring kan bidra til økt humanitet i det pedagogiske arbeidet, eksempelvis ved at barns perspektiver og behov i større grad blir sett og møtt (Petzold, 2008, s. 28).

**Styrke motivasjonen:** Med økt mestringsfølelse kan også motivasjonen hos medarbeidere for arbeidet i barnehagen øke. Som vi skal se i kapittel 8 i boken, kan motivasjonen hos medarbeiderne være varierende. Av den grunn kan veiledere møte veisøkere som har ulik grad av motivasjon for det pedagogiske arbeidet, noe som innebærer at pedagogiske ledere må ta hensyn til veisøkervariabelen i sin veiledning (variabel 10). I en modell for motivasjon og mestring sier Gotvassli og Skogen (2019, s. 150), at et av de viktigste elementene for å fremme motivasjon er anerkjennelse og tilbakemelding underveis og etterpå i arbeidet. Veiledning kan være del av en slik tilbakemeldingsprosess og fremme medarbeideres motivasjon for arbeidet. En forutsetning for at veisøkere skal oppleve tilbakemeldinger som anerkjennende, er kvaliteten

på veiledningsrelasjonen. Variabel 1, kjernevariabelen i veiledning, må derfor løpende være gjenstand for evaluering. Det samme gjelder evaluering av selve veiledningsprosessen (variabel 15). Fører den til styrket motivasjon hos medarbeideren til å involvere seg i arbeidet med barna eller ikke? Slik evaluering av veiledningen er det veilederens ansvar å iverksette.

**Refleksjon over egen praksis:** Dette er et moment som mange av deltagerne i undersøkelsene særlig forbinder med veiledning. Refleksjon handler om å gjenspeile og betrakte, og å vende tilbake til en erfaring eller opplevelse, tenke over og analysere den (Tveiten, 2013, s. 29). Som deltagerne i LMU sier, kan veiledning gi rom for at pedagogiske ledere sammen med medarbeidere reflekterer over erfaringer fra og opplevelser i praksis. Refleksjonen kan så føre til endringer og forbedringer. Som det blir pekt på i variabel 5 i den flerperspektiviske modellen (funksjonsvariabelen), kan det være nødvendig med undervisning for assistenter og fagarbeidere om et tema eller sentrale begreper, som danning, medvirkning eller læring, hvis de skal klare å se dem i relasjon til egne handlinger. Veiledning er her knyttet til kompetanseheving for assistenter og fagarbeidere. Personalets kompetanse blir sett på som det viktigste for å øke kvaliteten på det pedagogiske arbeidet, og blir fremhevet i flere offentlige dokumenter på barnehagefeltet (Meld. St. 24(2012–2013) *Fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013); Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016); *Kompetanse for fremtidens barnehage, revidert strategi for kompetanse og rekruttering (2018–2022)* (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

**Rom for felles refleksjon over ulike situasjoner i det pedagogiske arbeidet:** Flere av informantene mener at veiledning gir mulighet for felles drøfting om ulike situasjoner i det pedagogiske arbeidet som kollegaer tenker på og lurer på hvordan de skal løse. Som vi har vist til i teoridelen, er en av veiledningens oppgaver å gi veisøkere følelsesmessig støtte og vise empati i forhold til ulike utfordringer (Petzold, 2008, s. 30). Med slik følelsesmessig støtte og med felles dialog og drøftinger, mener medarbeidere og pedagogiske ledere at det er mulig å finne nye løsninger sammen. En slik forståelse impliserer at det i liten grad finnes fasitsvar i pedagogisk arbeid, og at det dermed må utvises faglig skjønn i den enkelte situasjon. Rammepånet sier også at pedagogiske ledere skal utvise godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Gjennom veiledning kan den pedagogiske lederen ta medarbeideren inn i slike skjønnsvurderinger som alltid vil være en del av pedagogisk arbeid med barn. På denne måten kan

også medarbeidere tas inn i pedagogiske diskurser på feltet. Diskursvariabelen (variabel 14), som også kan innebære drøftinger om ulike maktforhold i det pedagogiske arbeidet, kan her gjøre seg gjeldende.

**Videreutvikling og endring av praksis og samarbeid om nye løsninger:** Informantene mener også at veiledning kan gi mulighet for videreutvikling og endring av nåværende praksis. Tidsperspektivet fra den flerperspektiviske modellen kan gjøre seg gjeldende her – hvordan har det vært før, hvordan er det nå, hva skal skje videre fremover? Veiledning kan på denne måten bidra til at barnehagen som helhet kan utvikle seg som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a), og bidra til individuell og felles kompetanseheving i personalgruppen.

### 6.3.2 Et trygt veiledningsklima

I tillegg til tankene og synspunkt som er presentert i forrige avsnitt, mener de erfarne pedagogiske lederne i GLØD-undersøkelsen at det er avgjørende at det skapes et klima i personalgruppen der tilbakemelding på den enkeltes arbeid og veiledning oppleves som «trygt» og som noe «positivt». De sier at det er deres ansvar som pedagogiske ledere sammen med styreren å skape trygghet hos medarbeiderne, og dermed tillit til dem som veiledere. Et slikt klima mener de skapes ved at det gis «gode tilbakemeldinger fra leder» når de ser godt arbeid, eller at det diskuteres i personalgruppen «hva veiledning er». Hvis ikke kan tilbakemeldinger og veiledning oppleves som kritikk av den enkeltes arbeid og oppleves som utrygt.

Ut fra disse utsagnene kan en tenke seg at veiledning for assistenter og fagarbeidere kan være et område som er ukjent og utrygt. Som vi har pekt på i teoridelen, knyttet til forståelsen av selve veiledningsbegrepet, kan medarbeidere se veiledning som en form for kritikk av deres arbeid, eller de kan føle at de må forsvare sine handlinger. Det kan være at veiledning først og fremst blir forstått som rådgiving, der medarbeiderne forventer at de pedagogiske lederne skal komme med svar, råd og løsninger på ulike problemstillinger. Kanskje det også er slik at veiledning først og fremst blir knyttet til formelle og planlagte samtaler, og ikke så mye til uformell veiledning i hverdagen. Ut fra synspunktene til de erfarne pedagogiske lederne i GLØD-undersøkelsen, ser det ut til å være sentralt at de bygger et klima eller en kultur der tilbakemelding på hverandres arbeid er en naturlig del av samarbeidet. De erfarne pedagogiske lederne ser det også som viktig at veiledningsbegrepet blir tatt opp og forklart

og diskutert i personalgruppen. Likevel kan det være forskjeller hos medarbeiderne i forståelse av begrepet veiledning. Som den flerperspektiviske modellen til Petzold (2008) tar opp, må derfor veilederen avklare med den enkelte veisøker hvilken forståelse vedkommende har. Her gjør veisøkervariabelen (variabel 10) seg gjeldende. Hva er den enkelte assistent og fagarbeideres forståelse av og erfaringer med veiledning? Opplevs veiledning som meningsfullt, nyttig og lærerikt eller ikke? Å evaluere selve veiledningsprosessen ser ut til være betydningsfullt, ifølge de erfarne pedagogiske ledernes mening (variabel 15).

Videre skal vi i presentasjonen og drøftingen av empiri se på hva informantene mener er muligheter ved veiledning i det pedagogiske arbeidet, i tillegg til mulighetene vi har presentert innledningsvis i drøftingen.

### 6.3.3 *Veiledning et viktig område som ikke kan velges bort*

De erfarne pedagogiske lederne i GLØD-undersøkelsen understreker at veiledning ikke er noe en kan velge å utføre i den pedagogiske lederrollen eller ikke. De begrunner det med kravet som er stilt i rammeplanen om at pedagogiske ledere *skal* veilede. Veiledning er imidlertid noe de erfarne pedagogiske lederne selv ser på som en «svært viktig» del av sitt arbeid, og noe de er motivert for å gjøre. Vi tolker det slik at veiledning er et område som de har et positivt forhold til, som de ønsker å ha kompetanse i, og som de mener er et viktig arbeidsredskap i deres pedagogiske ledelse. En slik tolkning er i tråd med det andre erfarne pedagogiske ledere tenker om veiledning (Lundestad, 2012, s. 68). I undersøkelsen til Lundestad ser de pedagogiske lederne veiledning som svært interessant og spennende, og som en særlig god måte å få medarbeidere til å reflektere over egen yrkesutøvelse og samspill med barn. At pedagogiske ledere har et positivt forhold til veiledning, vil sannsynligvis virke inn på hvordan de fremstår som veiledere (variabel 4, veiledervariabel). Engasjement i rollen som veileder vil kunne øke lærings- og refleksjonsutbyttet for medarbeideren i rollen som veisøker.

Noen av de erfarne pedagogiske lederne i GLØD-undersøkelsen jobber i praksisbarnehager. De sier at derfor kan de heller ikke velge bort veiledning, men må utføre veiledning med studenter ut fra avtalene som omfatter praksisopplæring. De erfarne pedagogiske lederne ser også klart at nyutdannede barnehagelærere har behov for veiledning, og trenger «støtte og veiledning» på hvordan den pedagogiske lederrollen kan håndteres. Siden slutten av 1990-tallet har det i Norge blitt satt i gang ulike forsøksordninger med veiledning av

nyutdannede. I 2010 kom det en avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS om at eiere av barnehager skal gi et tilbud om veiledning til nyutdannede og nytilsatte, en avtale som ble videreført i 2014 og 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Høyskoler og universiteter tilbyr i forbindelse med denne satsingen veiledning og støtte som nyutdannet barnehagelærer.

#### 6.3.4 *Veiledning som arena for faglige samtaler*

Veiledning kan være en arena for faglige samtaler. I LMU er både de pedagogiske lederne og medarbeiderne opptatt av betydningen av å utvikle en felles pedagogisk plattform for det pedagogiske arbeidet. Her blir det fremhevet at god pedagogisk ledelse handler både om lederens egen faglige refleksjon, og om lederens evne til å sette i gang refleksjon hos medarbeiderne. Det ble også fremhevet at god pedagogisk ledelse innebærer at lederen både støtter og utfordrer medarbeiderne faglig sett. Lederens evne til å gi faglige tilbakemeldinger til medarbeiderne blir sett på som en sentral del av pedagogisk ledelse. Både positive tilbakemeldinger og tilbakemeldinger som utfordrer, fører til økt motivasjon for arbeidet. Veiledning blir betraktet som et egnet «læringssted» for både felles refleksjon og tilbakemeldinger (variabel 9, oppgavevariabel). Her kan situasjoner i det daglige arbeidet språksettes, og fagspråk kan bringes inn og gi ny kunnskap. Faglige diskurser på barnehagefeltet kan også trekkes inn (variabel 14). I STU ser studentene veiledningssamtaler som en mulighet til å bruke fagspråket mer aktivt.

Videre i presentasjonen og drøftingen skal vi se på hvilke utfordringer informantene mener det finnes ved veiledning.

#### 6.3.5 *Medarbeidere ønsker ikke alltid veiledning*

De erfarne pedagogiske lederne i GLØD peker på at noen medarbeidere «ikke ønsker å bli veiledet». Medarbeidere kan mene at de ikke trenger veiledning på sitt arbeid, eksempelvis fordi de har lang erfaring i barnehagen. De erfarne pedagogiske lederne mener at de som ledere likevel må «tørre å gi veiledning», begrunnet i respekt for barn og barns beste. De stiller imidlertid spørsmål om hvem som skal ha denne oppgaven. Skal veisøkeren selv søke veiledning, eller skal de som ledere ta initiativ til veiledning? I slike veiledningssamtaler mener de pedagogiske lederne at de må være både «tøffe og vennlige». I dette ligger det at de må prøve å ha et «positivt fokus» og «styrke veisøkers meststringsfølelse»,

men samtidig være klare og tydelige i sin kommunikasjon. De mener også at de må «tørre å utfordre medarbeidere», slik at et lavt faglig nivå kan heves. Det kan tenkes at pedagogiske ledere må gjøre bruk av både sin spesifikke feltkompetanse innen barnehagefeltet (variabel 2) og veiledningskompetanse i sin veilederrolle (variabel 4).

Føringene i rammeplanen tilsier at medarbeidere ikke kan velge bort å bli veiledet hvis de velger å være ansatt i en barnehage. Hvis medarbeidere motsetter seg veiledning, er det imidlertid viktig for pedagogiske ledere og styrere å få avklart bakgrunnen for motstanden. Slike forhold kan relateres til veisøkervariabelen (variabel 10). Hver assistent og fagarbeider vil ha ulike erfaring og kunnskaper med seg inn i veisøkerrollen. Å etablere en trygg veiledningsrelasjon er viktig, ikke minst viktig hvis medarbeideren er utrygg eller skeptisk til veiledning (variabel 1). For en pedagogisk leder kan det da være aktuelt å samarbeide med styreren eller barnehageeieren for å finne tiltak som kan skape økt trygghet hos medarbeidere.

Andre grunner til motstand kan være at erfarne medarbeidere ikke ser hensikten av å bli veiledet av yngre pedagogiske ledere, eller at en har prøvd veiledning tidligere, men ikke hatt utbytte av det. I slike tilfeller er det verdifullt at styreren involveres, og at det arbeides med å utvikle en kultur for veiledning i barnehagen. Selv om institusjons- og organisasjonsvariabelen (variabel 3) i den flerperspektiviske modellen i hovedsak handler om å se den aktuelle saken i et organisasjonsperspektiv, setter variabelen også søkelys på at veiledning i den pedagogiske lederrollen bør sees i lys av organisasjonens struktur og kultur. For å kunne møte motstand fra medarbeidere mot å bli veiledet, er det sentralt at lederteamet arbeider sammen for å utvikle en kultur der veiledning oppleves som en positiv og utviklende arbeidsform i det pedagogiske arbeidet.

### 6.3.6 *Veiledning må settes i system og prioriteres*

Et annet forhold som blir sett på som en utfordring, er hvis veiledning ikke er satt i system i barnehagen. De erfarne pedagogiske lederne i GLØD er samstemte om at veiledning må settes i system hvis den skal bli gjennomført. Hvis ikke blir det mest kortere veiledningssamtaler med assistenter i løpet av hverdagen. De kan være vanskelige å gjennomføre fordi det ikke egner seg å ta opp ulike temaer når barn er til stede, eller fordi det skjer mye annet på avdelingen. Spørsmålet blir i hvor stor grad veiledning av medarbeidere faktisk blir gjennomført på en systematisk måte i norske barnehager, og om den løpende veiledningen

som skjer i løpet av dagen mellom pedagogiske ledere og medarbeidere, kan omtales som veiledningssamtaler eller som å ha mer preg av rådgiving eller kollegial bistand (Handal & Lauvås, 2014, s. 73). De erfarne pedagogiske lederne i GLØD fremhever styrernes rolle for at det skal være mulig å gjennomføre veiledning i barnehagen. De sier at styreren må «prioritere at veiledning blir gjennomført» og «utvikle en struktur og et system for veiledning» i barnehagen. Ellers blir det vanskelig å få gjennomført veiledning. Prioritering av veiledning kan gjøre at noe annet må bort. De pedagogiske lederne mener at det må lages en «skriftlig plan» for hvilken type veiledning som skal gjennomføres, med hvem, hvor ofte og i hvilke fora. Hvis ikke dette utarbeides og følges, blir veiledning fort prioritert bort. I LMU og studentundersøkelsen (STU) sies det ikke noe spesifikt om behovet for et system for veiledning. En kan tenke seg at dette kan skyldes spørsmålene som ble stilt i LMU, eller studenters manglende erfaring med å utøve veiledning. I rammeplanen står det ikke spesifikt at styreren har ansvar for å legge til rette for systemer for veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel blir det slått fast at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Et system for veiledningssamtaler, der refleksjon over praksis som grunnlag for endring og videreutvikling, kan en tenke seg ligger implisitt i dette kravet. Som de erfarne pedagogiske lederne peker på, er det nødvendig at styreren er opptatt av og ser det som viktig å utvikle systemer for veiledning. Styrerens egen trygghet og veiledningskompetanse kan ha betydning her.

### 6.3.7 Å finne tid til planlagte veiledningssamtaler

Bjerkholt (2017, s. 67) peker på at mesteparten av litteraturen om veiledning innen pedagogikkfeltet i Norge har handlet om planlagte veiledningssamtaler. Det har vært mindre fokus på samtalene som kan omtales som «ikke planlagt veiledning», «uformell veiledning» eller «løpende veiledning». I LMU og STU blir ikke forholdet mellom planlagt og ikke-planlagt veiledning tatt opp, men i GLØD-undersøkelsen sies det at planlagt veiledning blir gjort i mindre grupper på personalmøter og i lederteamet. I lederteamet blir *reflekterende team* nevnt som en metode (Andersen, 2005). De erfarne pedagogiske lederne oppfattet denne metoden som «lærerik» (variabel 6). En annen type planlagt veiledning som blir nevnt, er den mellom styrer og assistentgruppe. Her kan det eksempelvis være fast assistentveiledning i gruppe en gang i måneden. En tredje type planlagt veiledning er veiledning knyttet til programmer som «International Child Development Program» (ICDP-veiledning). Når det gjelder

en-til-en-veiledning av assistenter og fagarbeidere, sier de erfarne pedagogiske lederne i GLØD at dette er vanskelig å få til i barnehagehverdagen. Det blir mer av ikke-planlagt eller uformell veiledning av enkeltpersoner i løpet av barnehagehverdagen, enn av veiledning satt i system. Disse samtaletypene, sier de erfarne pedagogiske lederne, bærer lett preg av praktiske råd og informasjon. Noen skriver at de savner «den daglige, spontane veiledningen», og at de gjerne skulle gjort mye mer av den. Tidspress og mange oppgaver i den pedagogiske lederrollen gjør at det kan bli vanskelig å finne tid til selv de uformelle og spontane veiledningssamtalene. De erfarne pedagogiske lederne sier også at de må prioritere å bruke tiden til opplæring av nye vikarer, og at det da kan være vanskelig å finne tid til veiledning i det daglige av de andre medarbeiderne. Det de ser som det ideelle, er å «blande formell og uformell veiledning».

Ut fra GLØD-undersøkelsen ser det ut til at det er lite av systematisk, planlagt veiledning i barnehagene. Veiledningen er i hovedsak ikke-planlagt veiledning i hverdagen. En kan naturlig nok ikke konkludere med at dette er situasjonen i norske barnehager, ut fra en enkelt undersøkelse, men den kan kanskje antyde en tendens. Omfanget av oppgaver i den pedagogiske lederrollen (se kapittel 2), kan gjøre det svært vanskelig å sette av tid til systematisk og planlagt en-til-en-veiledning eller gruppeveiledning for assistenter og fagarbeidere. Faren ved det er at samtaler mellom pedagogiske ledere og medarbeidere i større grad kan handle om rådgiving og forslag til raske løsninger, og i mindre grad være preget av egenrefleksjon, læring og utvikling for den enkelte medarbeider. Samtidig kan slike daglige samtaler mellom kollegaer om barna og det pedagogiske arbeidet sees på som en form for veiledning. Samtalene kan beskrives som «kollegial bistand», der kollegaer påtar seg et felles ansvar overfor klienter (barn), og der det avtales hvordan det delte ansvaret skal utformes (Handal & Lauvås, 2014). Kollegial bistand blir beskrevet som «enkel, ukomplisert form for veiledning, som de fleste kan mestre ut fra erfaring og hverdagskunnskap» (Handal & Lauvås, 2014, s. 73). Å ha løpende samtaler i hverdagen, der pedagogiske ledere og medarbeidere drøfter og enes om hvordan situasjoner med barna skal løses, og hvordan ansvaret skal fordeles mellom dem, kan ut fra dette bidra til å styrke felles praksis og felles ansvarsfølelse for det pedagogiske arbeidet. I GLØD-undersøkelsen sier likevel de pedagogiske lederne at de ønsker å ha enda større grad av «spontan» veiledning i hverdagen, noe som kan være et uttrykk for at de ser behov for at den kollegiale bistanden i enda større grad blir preget av felles undring, vurdering av mulige løsninger eller refleksjon



over underliggende verdier og holdninger. Drøftinger blant barnehagelærere i en barnehage om hvordan de kan være mer bevisst veiledende i sin kommunikasjonsform i det daglige med medarbeidere, kan være en mulig vei å gå. Å samarbeide med styren om å skape strukturer for planlagt veiledning med medarbeidere, kan gjøre det mulig å gå mer i dybden med refleksjoner over det daglige arbeidet, i tillegg til den daglige veiledningen. Refleksjoner som blir gjort i den tilrettelagte veiledningen med medarbeidere, kan det da pekes på og vises til i det daglige arbeidet.

### 6.3.8 Manglende trygghet som veileder

En siste utfordring er den pedagogiske lederens egen veiledningskompetanse. STU viser at studentene i praksisperioden ønsker å prøve ut veiledning for å øve og føle seg tryggere i veilederrollen. Et slikt ønske kan tolkes som at de kjenner seg usikre i veilederrollen. En av variablene i den flerperspektiviske modellen som påvirker veiledning, er, som tidligere beskrevet, veilederens kompetanse (variabel 4). Formell videreutdanning i veiledning kan gi økt trygghet i veilederrollen, høyere kompetanse i gjennomføring av veiledningssamtaler, og større teoretisk innsikt i ulike veiledningstradisjoner og metoder. De erfarne pedagogiske ledere i GLØD-undersøkelsen som har tatt videreutdanning i veiledning, sier at den opplevdes som motiverende og har gjort dem tryggere på å gjennomføre veiledningssamtaler. Informantene hevder at bachelorutdanningen i seg selv ikke er nok til å gi den kompetansen de opplever at de behøver i veiledning. De pedagogiske lederne i GLØD mener derfor at god nok egen kompetanse i veiledning er avgjørende for at de skal føle seg trygge nok til å gjennomføre veiledning på en avdeling, og til å utføre veiledning med god nok kvalitet. Det er nødvendig å «kjenne veiledningsbegrepet godt», «vite hvordan ulike samtaler kan bygges opp», hvilke ulike «metoder» som kan brukes, og hvordan en kan «skape refleksjon» hos veisøkere. De peker også på at utforming av veiledningsgrunnlag i forkant av veiledning er viktig, eller en praksisfortelling. Et annet moment er at en selv som veileder må være godt forberedt.

Tveiten (2019, s. 23) sier at når veiledning inngår i faglig virksomhet, må profesjonsutøverne ha et faglig fundert innhold i begrepet. En veileder må vite hva en gjør, hvorfor en gjør det en gjør, og hvordan, ellers kan veiledningen bli tilfeldig. Som veileder har en makt relatert til merkompetanse. Av den grunn er veiledning en etisk handling, der veilederen har en kompetanse som kan bidra

til at fokuspersonen forteller om seg og sin praksis, og oppfatter egne behov, muligheter og kanskje begrensninger. Grensen for manipulering er nær. Det er derfor viktig at veilederen er bevisst sitt etiske ansvar. Sett i relasjon til den pedagogiske lederrollen, kan en ut fra dette si at pedagogiske ledere må ha et faglig fundert innhold i veiledningsbegrepet. Som veileder må pedagogiske ledere vite hva de gjør, hva som er hensikten med veiledningen av assistenter og fagarbeidere, og være bevisst sin makt og sitt etiske ansvar i veiledningssituasjonene. Pedagogiske ledere med veiledningskompetanse vil kunne få medarbeidere til å åpne seg om ulike forhold i sin yrkesutøvelse, både styrkene, men også begrensningene. Av den grunn er det sentralt at pedagogiske ledere skaper kontakt og en kontrakt der hensikten med en veiledningssamtale er så klar som mulig for assistenten eller fagarbeideren (Løw, 2017, s. 63). Igjen ser vi at kjernevariabelen, veiledningsrelasjonen (variabel 1) mellom pedagogisk leder og assistent eller fagarbeider, blir sentral.

#### 6.4 Oppsummering og konklusjon

Forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis, var:

- 1 *Hva er medarbeideres, pedagogiske ledes og barnehagelærerstudenters synspunkter på og tanker om veiledning?*
- 2 *Hvilke muligheter og utfordringer mener informantene det finnes med veiledning av medarbeidere?*

I de tre undersøkelsene har vi funnet flere synspunkter på og tanker om veiledning hos informantene. Veiledning blir sett på som en arbeidsmåte som kan øke mestringsfølelsen og styrke motivasjonen hos medarbeidere for det pedagogiske arbeidet. Informantene mener at veiledning gir mulighet for refleksjon, både for den enkelte medarbeider over egen praksis og for felles refleksjon over ulike situasjoner i det pedagogiske arbeidet. De fremhever også at veiledning bidrar til videreutvikling og endring i det pedagogiske arbeidet, og samarbeid mellom pedagogiske ledere og medarbeidere om mulige løsninger. Informantene synes veiledning er interessant og spennende, og noe som ikke kan velges bort fra den pedagogiske ledelsen. De mener at ved hjelp av veiledning kan medarbeiderne få tilbakemelding på sitt eget arbeid, og med det fremme medarbeidernes motivasjon for det pedagogiske arbeidet. Forutsetningen er

imidlertid at det er utviklet en kultur i barnehagen preget av trygghet og tillit, der veiledning blir sett på som en mulighet for utvikling og læring, ikke som kritikk av medarbeideres arbeid.

Når det gjelder forskningsspørsmål 2, har vi valgt å oppsummere informanternes syn på muligheter og utfordringer ved veiledning i en egen tabell:

**Tabell 6.1** Muligheter og utfordringer ved veiledning i den pedagogiske lederrollen. Utarbeidet av Magritt Lundestad

Muligheter ved veiledning i den pedagogiske lederrollen	Utfordringer ved veiledning i den pedagogiske lederrollen
Økt mestring av egen yrkesutøvelse for assistenter og fagarbeidere	Variierende barnehagefaglig kompetanse og erfaring hos medarbeidere, varierende grunnlag for mestring
Økt motivasjon og engasjement for arbeidet	Variierende motivasjon og engasjement for pedagogisk arbeid i barnehagen
Økt individuell og kollektiv refleksjon hos medarbeidere over handlinger i møte med barn og foreldre	Manglende faglig grunnlag for refleksjon over pedagogiske begreper knyttet til eget arbeid
Økt barnehagefaglig kompetanse	Medarbeidere ønsker ikke eller ser ikke behov for økt kompetanse
Viktig redskap i den pedagogiske ledelsen for å utvikle kvaliteten på det pedagogiske arbeidet	Er pedagogisk leders egen veiledningskompetanse god nok? Behov for videreutdanning og økt formell kompetanse?
Kan gi flere mulige løsninger på situasjoner i det pedagogiske arbeidet	Medarbeidere ønsker råd, fasitsvar, faste regler og rutiner
Mulighet for å luften situasjoner kognitivt og følelsesmessig, redusert stressfølelse	Lite tid til veiledning i hverdagen, mangel på system for regelmessig veiledning
Mulighet for påvirkning, tilbakemelding og felles pedagogisk plattform i det pedagogiske arbeidet	Manglende tillit og/eller trygghet til å la seg påvirke, vanskelig å ta imot tilbakemeldinger, ikke enig i den pedagogiske plattformen
Kan bidra til at barnehagen utvikler seg til å være en lærende organisasjon	Mangel på møteplasser for læring og refleksjon i barnehagen, få timer til møter, vanskelig å utvikle møter på grunn av sykdom, møtene preget av administrative forhold
Kan gi utvikling og endring i det pedagogiske arbeidet, forandring, fornying eller forbedring	Medarbeidere ser ikke behov for endring av eksisterende praksis

Som vi ser, finnes det en rekke muligheter for pedagogiske ledere ved å gjøre bruk av veiledning i den pedagogiske lederrollen. Veiledning kan bidra til å øke motivasjonen hos medarbeiderne for det pedagogiske arbeidet, øke mestringfølelsen og være et viktig redskap for å utvikle barnehagen til å være lærende. Men det finnes også mange utfordringer, som å utforme strukturer

for veiledning i barnehagen og finne tid til refleksjon i hverdager som har mye innhold. Slik vi ser det, krever veilederrollen en egen faglig og teoretisk kompetanse for pedagogiske ledere, på samme måte som lederrollen i seg selv krever det. Formell kompetanse i veiledning gjennom bachelorutdanning og videreutdanning vil bli sentralt som grunnlag for økt trygghet i veilederrollen for pedagogiske ledere.

## Litteratur

- Andersen, T. (2005). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalene* (3. utg.). København: Dansk Psykologisk Forening.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, T. & Eide, H. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling og etikk* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung des Diskurses*. München: Hanser.
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejlers forlag.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I: T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153–169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. & Skogen, E. (2019). Motivasjon og mestring i en lærende barnehage. I: S. Mørreaunet, K. Gotvassli, K. Hoås Moen & E. Skogen (red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 127–146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, P. & Lauvås, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision. A Systems Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kelso, J.A.S. & Haken, H. (1995). New laws to be expected in the organism. Synergetics of brain and behaviour. I: M. Murphy & L.A.J. O'Neill (red.), *What Is Life? The Next Fifty Years. Speculation on the Future of Biology* (s. 137–160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012–2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015–2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering (2018–2022)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærer i barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass. Å vare som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løv, O. (2017). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Petzold, H. (2008). *Integrativ supervisjon og organisasjonsutvikling. Filosofiske og sosialvitenskapelige perspektiver*. Oslo: Conflux forlag.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning. Mer enn ord ...* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.