



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i barnehagevitenskap
MBV MAS

Vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter:

Liv Nese

(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Gerd Abrahamsen

Tittel på masteroppgaven:

Meningsskaping gjennom dialog og refleksjon

Personalveiledning i to barnehager

Engelsk tittel:

Meaning-making through Dialogue and Reflection

Staff Supervision in two Nursery Schools

Emneord:

Veiledning
Meningsskaping
Dialog
Refleksjon
Barnehage

Sidetall: 75

+ vedlegg/annet: 35

Stavanger, 27.05.2010

dato/år

Meningsskaping gjennom dialog og refleksjon

Personalveiledning i to barnehager

Liv Nese

Masteroppgave i Barnehagevitenskap

Universitetet i Stavanger, våren 2010

Sammendrag

Emnet for denne studien er personalveiledning i barnehagen med vekt på formell veiledning. Problemstillingen er: *Hvordan praktiserer barnehagen personalveiledning, og hvordan kan kvaliteten i veiledningen styrkes?*

Temaet er valgt fordi veiledning kan være et sentralt bidrag til læring og kompetanseutvikling i barnehagen. Det overordnede teoretiske perspektivet for studien er knyttet til et dialogisk paradigme der det dialogiske rommet er et viktig aspekt. Her blir kunnskap og mening produsert i samspillet mellom dialogpartnerne. Ved å bruke språket får deltakerne i dialogen mulighet til å formulere en forståelse av egne og andres tanker og handlinger. Det studien særlig vektlegger er hvordan veiledningen legger til rette for meningsskapning gjennom refleksjon og dialog.

Jeg har valgt kvalitativ metode, hovedsakelig i form av samtaleanalyse av to former for veiledningssamtaler, for å søke svar på problemstillingen. I analysen er det lagt vekt på sider som kan virke inn på vilkårene for meningsskapning, blant annet bruken av spørsmål, samtalens turtakingssystem, forekomsten av tilbakemeldingssignaler, forholdet mellom symmetri og asymmetri i veiledningsrelasjonen og graden av flerstemthet. Alle disse aspektene involverer veileders rolle, som derfor står særlig sentralt i studien.

Analysene peker mot at vilkårene for den dialogiske aktiviteten i stor grad er avhengig av veileder. Et viktig funn er her at veileder har en deltakende og dominerende rolle i begge samtaler. Det er hun som først og fremst preger veiledningen, og dette kan tolkes som en svekking av dialogen. Den samtalen som foregår mellom veileder og en veisøker, samtale 1, har en noe mer monologisk form enn den samtalen der veileder og 5 assistenter er til stede, samtale 2. Forskjellen ser likevel ikke ut til å være et resultat av veiledningsformen først og fremst, men av veileders rolle.

Et annet sentralt funn som gjelder begge samtaler, er at innholdet er praksisnært ved at hverdagssituasjonene blir vektlagt. Årsaken ser ut til å ligge i at personalet er opptatt av hvordan hverdagssituasjonene skal bli utført, og de ønsker hjelp til å løse problemer som oppstår i tilknytning til disse. Selv om praksisnærhet i seg selv er positivt, er problemet at hverdagssituasjonene i liten grad blir ”løftet opp” til et faglig nivå. Derfor blir heller ikke deltakernes holdninger og handlinger diskutert og utfordret i særlig grad.

Med bakgrunn i undersøkelsens resultater, reflekterer jeg i diskusjonsdelen over hvordan veiledningskvaliteten kan styrkes. Studien viser at veileder har et sentralt ansvar her. Om veiledningsrelasjonen er preget av symmetri, asymmetri eller komplementaritet, synes å være avgjørende for om det lykkes å trekke deltakerne med i samtalen. Studien konkluderer med at vilkårene for meningsskapning gjennom dialog og refleksjon, ville blitt styrket gjennom en mer komplementær veiledningsrelasjon, som i større grad åpner for veisøkers dialogiske aktivitet.

Innhold

1. Innledning	1
2. Teori	3
<i>Veiledningsbegrepet og tidligere forskning</i>	3
<i>Veiledningstradisjoner</i>	4
<i>Veiledningsmodeller</i>	6
<i>Det dialogiske paradigmet</i>	8
Dialogisme	8
Dialogiske aspekt ved veiledning	9
Refleksjon og meningsskapning.....	10
Analytiske verktøy	11
<i>Oppsummering</i>	11
3. Metodologiske overveielser	13
<i>Forskningsdesign</i>	14
Valg av barnehager.....	16
Innhenting av det empiriske materialet	18
Utvalg fra og transkripsjon av samtale	19
4. Analyse og tolkning	21
<i>Analyse av veiledningssamtale 1, Seljestien barnehage</i>	21
Meningsskapning gjennom dialog	22
Om å stille spørsmål	22
Turtaking	24
Tilbakemeldingssignaler	26
Flerstemmighet i dialogen	29
Refleksjonens rolle og muligheter.....	32
Refleksjon gjennom felles fokus	33
Modeller og veiledningsgrunnlag.....	35
Roller i veiledningen	36
Sammendrag av analyse, samtale 1	38
<i>Analyse av veiledningssamtale 2, Vindelveien barnehage</i>	40
Veiledningens kontekst	41
Hvordan veiledningen starter	41
Meningsskapning gjennom dialog	43
Bruk av spørsmål.....	47
Roller i veiledningen	49
Sammendrag av analyse, samtale 2	52
<i>Sammenfatning av analysene</i>	53
<i>Vurdering av validitet og reliabilitet</i>	54

5. Diskusjon.....	58
<i>Hvorfor får meningsskapning lite rom?</i>	<i>58</i>
Hvordan preger veiledningsmodeller veiledningen?.....	60
Veileders rolle	62
Direkte og indirekte veiledning.....	63
<i>Veiledningens innhold og kvalitet</i>	<i>66</i>
Praksisnær veiledning og refleksjon	66
<i>Konklusjon.....</i>	<i>70</i>
Litteratur.....	73
Vedlegg 1-6.....	76

Forord

Tema for denne studien er personalveiledning i barnehagen. Bakgrunnen for temavalget er at jeg i mange år har reflektert over hvorfor veiledningen i barnehagene blir utført på så mange ulike måter, og med så ulikt resultat. Hva er det som gjør at noen prioriterer slik veiledning og får den til, mens andre avdelinger ikke prioriterer den eller sliter med å lykkes med den? Jeg har også savnet en debatt om hva som legges i begrepet veiledning. Gjennom Masterstudiet i barnehagevitenskap har jeg fått en mulighet til å fordype meg nettopp i dette. Etter å ha jobbet i barnehage i mange år, har dette vært et privilegium. Jeg er blitt fortrolig med nye begreper, har lært mye og fått ny innsikt i et tema som er spennende og viktig å utforske.

Mange skal takkes for oppmuntring og konstruktive innspill i løpet av studiet og arbeidet med masteroppgaven, først og fremst veileder for oppgaven, førsteamanuensis Gerd Abrahamsen, Universitetet i Stavanger, for viktige faglige innspill og inspirasjon. Det var Gerd som allerede i 1987, da jeg gikk på førskolelærerutdanningen, vekket interessen min for arbeid med de yngste barna i barnehagen.

Jeg er også takknemlig for at de to forskningsbarnehagene som er brukt i studien, tok så godt mot meg. Det at jeg fikk komme og observere hverdagssituasjoner og gjøre lydopptak av veiledningssamtaler, har gjort det mulig for meg å skrive oppgaven. Jeg håper studien vil komme til nytte og bli lest med interesse. Samtidig vet jeg at det er lett for meg å sitte på sidelinjen med forskerens distanse, og peke på ting som kunne vært gjort annerledes i ulike situasjoner. Arbeidsgiveren min skal ha takk for permisjon i studietiden, og for utdanningsstipend.

Et toårs studium gir anledning til å bli kjent med mange gode forelesere og medstudenter som er blitt gode venner. Vi har hatt mange fine møter i Arne Rettedals hus.

Takk også til familie for oppmuntring og støtte.

The word, the living word, inseparably linked with dialogic communion,
by its very nature wants to be heard and answered.

Mikhail M. Bakhtin

Til Martin, 1 år

1. Innledning

Som pedagogisk leder i flere barnehager, har jeg tydelig sett betydningen av regelmessig personalveiledning og også resultatene av manglende veiledning. Veiledningens betydning er neppe blitt mindre de siste årene. Som resultat av lovfestet rett til barnehageplass for alle barn, har det skjedd en sterk utbygging av barnehager i Norge. Endelige tall for 2008 viser at 270 200 barn har fått barnehageplass. Det var 12 400 flere enn året før. For barn i alderen ett til to år var økningen på fem prosent, 7 800 barn, mens aldersgruppa tre til fem økte med en prosent, 4 300 barn (Statistisk sentralbyrå, 2009).

I tillegg har mange barnehager blitt til større enheter og de blir drevet etter et videre spekter av modeller. Dette kan gi utfordringer både med hensyn til organisering av barnegruppa, arbeidsmåter og det pedagogiske innholdet. Samtidig forutsetter *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) endringskompetanse hos personalet. Her kan veiledningssamtaler være med på å øke bevisstheten og motivasjonen. All veiledning har som siktemål å bidra til læring og dermed utvikling av personalets kompetanse. Den som får veiledning kan blant annet få hjelp til å se ulike handlingsalternativer tydeligere (Carson & Birkeland, 2009:26). I *Rammeplanen* (2006:16) står det at barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Den faglige begrunnelsen for personalveiledningen er altså at den skal styrke kvaliteten. Veiledningen skal komme barna til gode i form av et bedre tilbud.

Kvaliteten i veiledningen vil ha betydning for hele barnehagetilbudet. Dersom vi tar et historisk tilbakeblikk, ser vi da også at personalets kompetanse i lang tid har vært tillagt stor betydning og blitt ansett som en av bærebjelkene i kvalitetsutviklingen (Barne- og familiedepartementet, 2005:42). Et slikt syn er fortsatt gjeldende politikk. Personalets faglige og personlige kompetanse blir sett på som barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at den skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning (St.melding nr. 41, 2008-2009). Et viktig spørsmål blir da hvordan veiledningen fungerer ute i barnehagene. Det er dette jeg ønsker å undersøke nærmere i form av en kvalitativ studie av to barnehager. Målet er å bidra til økt kunnskap, til nytte for de som arbeider med veiledning i barnehagene og dem som forsker innenfor feltet.

Veiledningen i barnehagen kan være både ekstern og intern (Johannessen, 1994:139). I ekstern veiledning, trekkes fagfolk inn utenfra, for eksempel fra pp-tjenesten, mens den interne veiledning foregår ved hjelp av barnehagens egne krefter. Siden barnehagen ifølge *Rammeplanen* (2006) skal være en lærende organisasjon, blir den interne veiledningen en særlig sentral del av kompetanseutviklingen. Det er denne formen for veiledning min studie vil rette seg mot. Videre vil hovedfokuset mitt ligge på den formelle veiledningen mellom pedagogisk leder og medarbeider på avdelingen. For å sikre god kvalitet trenger personalet oppdatert kunnskap og kompetanse. Det sentrale spørsmålet blir hvordan førskolelærerne gir slik kunnskap videre til medarbeiderne sine og hvilket forbedringspotensial som finnes i veiledningen. Problemstillingen min blir da:

Hvordan praktiserer barnehagen personalveiledning, og hvordan kan kvaliteten i veiledningen styrkes?

Det jeg først og fremst vil undersøke er hvordan barnehagen legger forholdene til rette for meningsskaping gjennom dialog og refleksjon. I hvor stor grad åpner veiledningen for veisøker som medprodusent av mening, og hvilke forhold virker inn på dette? Når det gjelder bruk av veiledningsstrategier, vil jeg undersøke hvilke modeller og metoder som blir brukt. Brukes disse slik at veiledningen blir en profesjonell samtale med læring og utvikling som mål? Tar veileder utgangspunkt i veisøkers behov og er deltakerne forberedt? Hvordan veileders rolle virker inn, er også et sentralt spørsmål. Har veileder en deltakende eller en mer observerende rolle? Er veilederrelasjonen preget av symmetri, asymmetri eller er den komplementær, og hvilken betydning har vektningen av disse? Hvilket innhold veiledningen har og hva innholdet betyr, er også sentralt i studien. Her vil jeg særlig undersøke hvordan innholdet påvirker meningsskapingen. Løfter veiledningstemaene seg til en faglig diskusjon, eller holder de seg mest i det hverdagslige og konkret?

Opgaven har fem deler. I innledningen har jeg begrunnet valg av emne og gjort rede for, problemstilling og aktuelle forskningsspørsmål. Del 2 er teoridelen. Her presenterer jeg ulike oppfatninger av veiledningsbegrepet. Jeg gjør så kort rede for faglitteratur og tidligere forskning, og for ulike veiledningsmodeller. Til slutt gjør jeg rede for mitt eget teoretiske ståsted. I del 3 presenterer jeg mine metodologiske overveielser knyttet til kvalitativ metode, og valg av forskningsdesign der samtaleanalyse står sentralt. I del 4 presenteres så selve analysen og tolkningen av veiledningspraksisen i de undersøkte barnehagene. I del 5 sammenfatter og drøfter jeg funnene.

2. Teori

I denne delen av oppgaven tar jeg først for meg veiledningsbegrepet. Et forsøk på klargjøringen av dette følges av en kort oversikt over forskningsarbeid og litteratur om emnet veiledning knyttet til barnehageansatte. Ulike veiledningstradisjoner og modeller blir så skissert. Jeg gjør til slutt greie for det en kan kalle det dialogiske paradigmet, og hvordan veiledning oppfattes innenfor dette.

Veiledningsbegrepet og tidligere forskning

Å definere veiledning er ingen enkel oppgave. Termen blir i dag brukt innen både utdanning, kompetanseutvikling, problemløsning og selvutvikling, og inngår i en rekke modeller som refleksjonsveiledning, coaching, mentoring og mesterlære (Skagen, 2004:11). I engelsk litteratur møter vi også andre benevnelser som “guidance”, “tuturing”, “counselling” og “helping”, til norsk gjerne oversatt til henholdsvis ledelse og veiledning, undervisning og veiledning, rådgiving og veiledning og hjelp (Carson & Birkeland, 2009:31).

At det i norsk sammenheng hersker stor forvirring om hva begrepet veiledning innebærer, viser studier rettet mot lærerstudenter, utført av Liv Sundli (2007:171-172). Her uttaler mange studenter at veiledningen de får eller ønsker å få, består av triks, fasitsvar og gitte kunnskaper mer enn selvstendig refleksjon over egen praksisteori. Uklarheten som hersker har trolig bakgrunn i at veiledning fungerer som et samlebegrep (Skagen, 2004:11), og at det i tillegg kan være vanskelig å avgrense veiledning fra nært beslektete praksiser. Ifølge Eva Johannessen (1994) har veiledning likhetstrekk med både konsultasjon, rådgiving, supervisjon, opplæring og undervisning. Innenfor det som samlebegrepet rommer, er likhetene kanskje større enn ulikhetene, og ulike termer brukes derfor om hverandre og ofte med samme innhold. Veiledning i mer spesifikk forstand kan kanskje likevel skilles ut fra andre begrep, fordi den er knyttet til ulike veiledningsretninger med egne teoriforankninger (sst.:132). Veiledning har også ulike innfallsvinkler og det finnes mange modeller og metoder å veilede ut fra.

Tar vi utgangspunkt i selve ordet veiledning, ser vi at det kan gi oss assosiasjoner om at noen leder en annen på veien. Nynorskbegrepet rettleiing viser enda klarere til at her er en som vet hva som er rett og at det finnes en rett vei som noen kan ledes inn på. Den mest brukte betydningen er ikke så ulik dette, og viser gjerne til en situasjon med to personer der den ene er veileder og den andre er veisøker. Hva innholdet i slike veiledningssituasjoner er, er likevel

ikke opplagt. De assosiasjonene som ordet gir, peker dessuten mot noe annet enn det som er det sentrale i veiledningens faglige termologi. Kaare Skagen (2004:11) bruker metaforen om at noen er på reise. Dette uttrykker noe sentralt ved veiledning, at her gjør både den som gir og den som mottar veiledning en indre reise for å lære.

I en norsk kontekst, finnes det mye litteratur som er knyttet til veiledning i ulike typer utdanning (jf. Skagen, 2004; Skagen, 2000b; Sundli, 2001, 2007; Søndena, 2002, 2004). Til sammenlikning er verken forskningsarbeid eller faglitteratur om veiledning av ansatte i barnehagene særlig omfattende. Kari Søndena (2002) behandler likevel nærliggende tema i sin doktoravhandling om refleksjonens betydning i førskolelærerutdanningen. Denne studien bygger på veiledningssamtaler mellom praksislærer og student (jf. også Søndena, 2004). Ellers kan nevnes *Læring gjennom veiledning* (Boge, Markhus, Moe, & Ødegaard, 2009) og *Veiledning for førskolelærere* (Carson & Birkeland, 2009). Begge disse tar for seg både veiledning i førskolelærerutdanninga og i barnehagen. De tar opp forskjellige veiledningsmodeller og viser til praktiske eksempler. Når det gjelder andre former, tar Gerd Abrahamsen (2009) for seg observasjonsbasert veiledning, mens Eva Johannessen (1994) behandler profesjonsveiledning. Liv Gjems (1995) skriver om veiledning i profesjonsgrupper og i pedagogisk arbeid (2007). Det er ellers levert to hovedfagsoppgaver innenfor emnet. Den ene tar for seg veiledning i barnehagen som en vei til organisasjonsutvikling (Sivertsen, 2004), den andre veiledning av nyutdannede førskolelærere (Ødegård, 2005). Her er også en mastergradsoppgave om barnehageansattes erfaringer med bruk av veiledning (Børve, 2008).

Veiledningstradisjoner

Med hensyn til de veiledningstradisjonene som preger barnehagefeltet, forsøker Kaare Skagen (2004:24) å ordne dette ved å skille mellom det han kaller direkte og indirekte veiledning. I den direkte varianten er det ikke noe klart skille mellom veiledning og rådgiving.

Formuleringer i rammeplanen (2006:16) kan peke mot en slik tilnærming. Her heter det at pedagogisk leder og styrer er ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Dette vil i første rekke resultere i den ansattes tilpasning til og forståelse av den enkeltes oppgaver. En slik veiledning vil likevel ha vansker med å utvikle en kritisk refleksjon (Carson & Birkeland, 2009:48). Hvis personalet ikke har fått anledning til å reflektere over sin egen praksis, vil de ha problem med å stille seg kritisk til sin egen og andre yrkesutøvelse (Johannessen, 1994:140).

En undersøkelse foretatt i barnehager i Bergen (Carson m.fl., 2009), viser at det benyttes to typer samtaler, veiledningssamtalen og den faglige samtalen. Begrepet faglig samtale som langt på vei svarer til det Johannessen (1994) kaller supervisjon, kan også knyttes til en direkte tilnæringsmåte. Slike former brukes ofte der en erfaren kollega veileder en mindre erfaren som skal settes inn i yrket (sst.:132). I den faglige samtalen gir veileder råd og stiller spørsmål, men veilederen vet allerede svarene selv. Veileder eier svarene og spør ikke for å få vite, men for å lede veisøker i en retning som veileder allerede kjenner.

Den indirekte veiledningen anbefaler en veileder som holder seg mer i bakgrunnen og bestreber seg på symmetriske relasjoner i veiledningen, altså samsvar mellom veileder og den eller de som veiledes. Et eksempel på dette kan være Lauvås og Handals (2000) strategi, der formålet med veiledningen er at veisøker får mulighet til å utvikle sin egen praktiske yrkesteori. Som en konsekvens av dette er ikke formidlingsaspektet så sentralt (sst.:85). Veisøkers egenutvikling blir isteden vektlagt. Skagen (2001:213) skriver at utviklingen har gått i retning slike mer indirekte former, bort fra mer asymmetriske, direkte tilnæringsmåter. Han mener bakgrunnen for dette er en kritikk mot autoritære praksiser innen direkte veiledning, det han med Mikhail M. Bakhtin kaller ”det autoritære ordet” (sst.:212).

Veiledning preget av et såkalt dialogisk paradigme (jf. Rommetveit, 2008:90), kan vurderes som korrektiv til både rådgivingsliknende direkte veiledningen og indirekte veiledning med ensidig vekt på symmetri. I et dialogisk perspektiv vil faglige samtaler og liknende former for direkte veiledning fort bli oppfattet som monologiske, og i liten grad egnet til å fremme veisøkers meningsskaping. Veisøker overtar tenke- eller handlemåter som er i tråd med det veileder står for. Dette innebærer at veisøkers stemme raskt blir undertrykket. Det som i utgangspunktet var flerstemmig blir enstemmig. Opp mot asymmetri i direkte veiledning og symmetri i den indirekte, vektlegger dialogiske veiledningen komplementaritet som det avgjørende (jf. Skagen, 2004:21-22). Det betyr at veileder og veisøker utfyller eller forutsetter hverandre. Kritikken mot symmetrisk veiledning går på at veilederen lett blir utydelig og at den faglige autoriteten dermed forvitrer (Skagen, 2001:198). Opp mot dette vil en komplementær veiledningsrelasjon gi veileder større frihet til å være smidig med hensyn til initiativ og taletid. I tråd med dette definerer Skagen veiledning som “en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng”(Skagen, 2004:19). En slik vektlegging representerer også Olga Dysthe (1996) når hun skriver at dialogens vesen er ”å kome lenger i innsikt og forståing gjennom felles utforsking og ved å bruke andres tankar til å utvikle sine egne” (sst.:114).

Som i indirekte veiledning, vil også den dialogiske forsøke å unngå for sterk styring og undertrykking av veisøkeren, men veilederen holder seg ikke tilbake på samme måte. I stedet er veileder med på å legge til rette for dialog med utgangspunkt i faglig asymmetri. I motsetning til ”det autoritære ordet”, vil tvert om veileder forsøke å bruke det Bakhtin (1981:342) ser på som et ord med indre overbevisningskraft. Dette innebærer en diskurs som er åpen for andres bidrag. Dermed kan vilkårene for dialog bli styrket (jf. Skagen, 2001:212). Kanskje nærmer Skagen (2000b:20) seg et svar på hva som særpreger veiledning når han skriver at den inneholder to hoveddimensjoner, en der innholdet drøftes og en der samspillet mellom partene er det vesentligste. At begge dimensjonene er like viktige for et vellykket resultat kan være med å understreke at veileder må bidra til at også veisøker får en aktiv rolle. Klimaet i veiledningen skal oppfattes som støttende og utfordrende.

Sammenfattende kan vi si at begrepet veiledning er komplekst. Som jeg har vist er ikke innholdet så selvsagt som vi gjerne skulle tro, men noe av det mest sentrale er at veiledning skjer mellom personer i en situasjon der en er definert som veisøker og den andre som veileder. Her kan likevel både veisøker og veileder utvikle sin egen refleksjon. Min forståelse er at veiledningssamtalen skal bidra til økt refleksjon og at dette igjen skal bidra til læring og utvikling. For veileder blir kunsten da å stille spørsmål som får fram den utforskende refleksjonen. Denne holdningen har også en eksistensiell dimensjon. Innenfor det dialogiske paradigmet blir det å engasjere seg i dialog, stille spørsmål, lytte, svare og være enig eller uenig, oppfattet som selve det å leve (Dysthe, 1996:110). Dialog er interaksjon der ytringer inviterer en mottaker til å komme et budskap aktivt i møte, det vil si prøve ut et innhold og skape sin egen versjon av det.

Veiledningsmodeller

Et av mine forskningsspørsmål er om barnehagene bruker særlige veiledningsmodeller eller metoder. Jeg vil derfor nå kort skissere slike modeller for veiledning som har vist seg nyttige i barnehagesammenheng. Når veilederne har kjennskap til disse, har de et handlingsalternativ i veiledningssituasjonen og kan dermed gi kvalifisert veiledning (Boge m.fl., 2009:49). Modellene har ulik vektlegging og fokus og vil derfor kunne brukes på ulike områder i barnehagefeltet.

Den mest kjente er kanskje Handal og Lauvås' modell *Veiledning som refleksjon over handling* (jf. Carson & Birkeland, 2009:67). Her rettes blikket mot ståstedet til veisøkeren. Dette er veiledning på individnivå og formålet er å fremme en forståelse av hvorfor vi handler

som vi gjør. Modellen er samtalebaset og bruk av veiledningsdokument er sentralt. Det legges dessuten vekt på det kognitive mer enn det følelsesmessige. Kari Søndena (2004:35) peker her på faren for at refleksjonen i denne modellen blir mer immanent enn transcendent. Den transcendent refleksjonen krever diskusjon, først da blir den noe annet en tenkning over det vi visste fra før. I *systemisk veiledning* skal veisøker hjelpes til å bli bevisst sin egen væremåte og se seg selv gjennom andres øyne. Ved å bruke sirkulære spørsmål som en veiledningsferdighet, kan veisøker få et utvidet perspektiv på egen virksomhet. Disse spørsmålene kan bidra til at veisøker kan få økt forståelse for det samspillet hun har med mennesker. Spørsmålene bygger på Batesons kommunikasjonsteori (jf. Carson & Birkeland, 2009:88). *Gestaltveiledning* bygger på gestaltterapi. I motsetning til de to andre modellene er det særlig følelsene og kroppsreaksjonene som det fokuseres på. Personlig vekst og opplevelse og utforskning av egen identitet er viktige begrep, likeså fastlåsing av handlingsmønstre som kommer opp i her-og-nå-situasjoner (sst.:116). *Observasjonsbasert veiledning* bygger på samspillobservasjoner og er tilpasset barnehager av Gerd Abrahamsen (2004, 2009). Denne veiledningen har objektrelasjonsteoretisk forankring og perspektivet er knyttet til psykodynamisk forståelse. Endelig har vi *modellering* eller *mesterlæring* der mesteren er en modell for novisen (Boge m.fl., 2009:64). Mesterlæringen har lange tradisjoner i yrkessammenheng. Veisøker lærer gjennom å utøve handlingen slik mesteren gjør det. Et viktig læringsprinsipp her er ”learning by doing”, et motto med opphav i amerikansk reformpedagogikk (Vaage, 2000:25).

Veiledningsmodeller er tenkte, skjematisk framstillinger av progresjonen i en veiledningssamtale (Carson & Birkeland, 2009:67). Et argument for bruk av slike modeller kan være at de hjelper fram hovedstrukturen i veiledningen. Ved å øve seg vil en så etter hvert kunne bevege seg mer fritt mellom de ulike elementene slik at samtalen blir dynamisk og levende. I en veiledningssamtale kan vi velge å ta utgangspunkt i én av modellene, men det går også an å bruke elementer fra flere modeller sammen. Søndena (2007:211) er kritisk til bruk av modeller dersom poenget er å lære seg ”Metoden som gir Løsningen”, men den som vil bli en god veileder må uansett øve opp veiledningsferdighetene sine. Gjennom en strukturert og bevisst bruk av veiledningsmodeller, kan veiledning bli en innarbeidet og velfungerende del av kompetanseutviklingen i barnehagen. Under veiledningen kan personalet oppmuntres til å underbygge argumenter, begrunne ståsted og se ting fra ulike perspektiver og dermed øve opp evne til refleksjon. Styreren har en nøkkelrolle her. Gjennom sin ledelse skal styreren legge til rette for og gi rom for veiledning.

Det dialogiske paradigmet

Det overordnede teoretiske perspektivet for denne studien er knyttet til det Rommetveit (2008:90) kaller det dialogiske paradigmet. Jeg vil nå redegjøre for dette paradigmet med tilhørende teoretikere. Jeg presenterer så Bakhtins dialogbegrep før jeg skisserer aspekt ved dette som har særlig relevans for veiledning og som også kan fungere som analytiske verktøy.

Innefor det dialogiske paradigmet blir dialogen sett på som en bro fra individets psyke inn i et språklig-kulturelt kollektiv (sst.:97). Det gjennomgående ved retningen er en vektlegging av relasjonen mellom språk og tenkning. Det legges også vekt på kommunikasjon både som skriftlig diskurs og samtale. Paradigmet er likevel mangefasettert og rommer relativt ulike tenkere som Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Hans Georg Gadamer og den eldre Jerome Bruner. Det dialogiske går igjen hos alle disse, men står særlig sentralt hos kulturfilosofen, språk- og litteraturteoretikeren Bakhtin. Denne russiske tenkeren har også fått en stadig mer framtrædende posisjon, først innenfor litteratur og språkvitenskap, etter hvert også innenfor pedagogikk og veiledningsteori (Skagen, 2001:214). Selv om Bakhtins tenkning i hovedsak retter seg mot litteratur, har hans såkalte dialogisme en rekke berøringspunkter med de nevnte, mer pedagogisk orienterte tenkerne (Rommetveit, 1996:94). Dette gjelder Vygotskys vektlegging av språket som både et kollektivt, interaktivt og individuelt redskap (Gjems, 2007:153), og Bruners (1997:88) understreking av at kunnskap ikke kan overføres passivt, men konstrueres i dialog, i samarbeid og forhandling med andre. Det som gjør særlig Bakhtins tenkning aktuell for denne studien, er ikke bare at han skriver om dialog og tekst på en prinsipiell og grunnleggende måte, men også at begrepene hans har vist seg som fruktbart grunnlag for veiledningsteori (Skagen, 2000a:151).

Dialogisme

Bakhtins teorier kalles overordnet dialogiske (Andersen, 2002:34), det vil si at det dialogiske gjennomsyrrer hele tenkningen hans, ikke bare om språk, men om hva det vil si å være menneske. Han ser på selve eksistensen som grunnleggende dialogisk (Dysthe, 1996:110). Det fundamentale prinsippet er at vi bare kan se oss selv i forhold til den andre. Det dialogiske rommet er altså mellom et jeg og et du, slik at to stemmer er et minimum. Den ene polen er jeget som for å forstå seg selv må speile seg i et du, den andre polen, slik at polenes språk interagerer (Andersen, 2002:34).

Det klassiske dialogbegrepet kan eksemplifiseres med den sokratiske dialogen, der en veier argument mot hverandre på veien til økt innsikt. Målet er en felles forståelse, men vi finner også dyrking av klarhet, symmetri, likeverd, gjensidighet, harmoni og konsensus (Dysthe, 2001:13). Til sammenlikning verdsetter Bakhtin det vage og heterogene høyere, det flertydige og flerstemte, motsetninger og spenninger. På den måten blir den kommunikasjonsmodellen som ser samtale som en sender-signal-mottaker – prosess, for enkel. Samtale er mer enn bare overføring av et budskap (jf. Dysthe, 2009:36; Skagen, 2000a:153).

Åpenheten for mangfoldet blir understreket ved at dialogen blir satt opp mot monologen. Med monolog forstår Bakhtin det som ikke forventer et svar. I en samtale som er monologisk er ikke det dialogiske potensialet fullt utnyttet. I praksis betyr det at det ikke er rom for flere stemmer. Det monologiske gir ikke samtalen spenning og mangfold, men streber mot enighet og enstemmighet (Carson & Birkeland, 2009:144). Dialogen søker derfor ikke først og fremst enighet eller overskriding av forskjeller, men heller artikulering av forskjeller og vilje til å leve med motsetninger (Dysthe, 2001:14). Ifølge Bakhtin kan vi få bedre forståelse ved å få fram det flertydige og mangfoldige som ligger i enhver sak. Hvordan kan så dette relateres til personalveiledning? Det er naturlig å se nærmere på den retningen som kalles dialogisk veiledning.

Dialogiske aspekt ved veiledning

Dialogisk veiledning er en retning som i Norge særlig er blitt teoretisert av Kaare Skagen (2000a, 2001, 2004) og Olga Dysthe (1996, 2001). Dysthe har først og fremst sett på læring gjennom dialog, mens Skagen blant annet har vært opptatt av veiledningssamtaler i et bakhtinsk perspektiv. Skagen skriver at veiledning er en dialogisk virksomhet. Det vil si at veileder skal være undersøkende, utforskende og lyttende. En veileder befinner seg konstant i dialog med den han veileder (Skagen, 2004:19). Derfor vil veileders spørsmål være sentrale. Å svare på spørsmål innebærer forståelse. Denne forståelsen krever en eller annen form for gjensvar, og vi får da en dialogisk utveksling. Det er viktig at veileder er opptatt av en åpen forståelse og at kunnskapsutvikling skal skje gjennom forhandlinger om meninger og møter mellom divergerende stemmer. Det blir derfor viktig å få med seg alle deltakerne i samtalen. Det sentrale for den dialogiske veilederen er respekt for den andres ord, vilje til å lytte, til å forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tankeredskap, men samtidig beholde respekten for sitt eget ord.

Refleksjon og meningskaping

Det dialogiske kan også knyttes til et refleksjonsperspektiv (Søndenå, 2007:217) som sammen med dialogen er viktig for meningskonstruksjonen i veiledningen. Det dialogiske vil da representere en forskyvning fra et individualisert refleksjonsbegrep til et mer kollektivt og interaktivt fenomen. Dette vil innebære at flere deltar i samtalen og at det oppfordres, forventes og gis rom for utveksling av synspunkter og meninger. En kollektiv refleksjon kan da vokse ut av dialogene som forekommer i ulike situasjoner. Med støtte i Hannah Arendt kaller Søndenå (2004:34) dette for refleksjonens polis. Her er det tankene og ikke handlingene som blir vektlagt (sst.:24). På denne måten får vi en annen type refleksjon enn den individuelle som mer har personlig mestring som mål. Søndenå er også opptatt av refleksjonsinnholdet. Hun skriver at vi ikke kan reflektere uten å reflektere over noe. Refleksjon må bygge på en oppfatning eller et tankegods som vi alt har. På den måten får vi et refleksjonsinnhold (sst.:25). I refleksjonssamtaler kan for eksempel hverdagsfortellinger (jf. Öhman, 2007) være et utgangspunkt. Disse fortellingene kan brukes som refleksjonsverktøy og har som mål å utvide personalets yrkeskompetanse. Hensikten med refleksjonen er å utforske, støtte og øke kollegaens bevisstheten, det er derfor ikke først og fremst hva som er rett eller galt som vil vektlegges. Også observasjonsbasert veiledning (jf. Abrahamsen & Sutterud, 2007) kan knyttes til refleksjon. Her blir det reflektert rundt samspillobservasjoner og praksiser som kommer til syne på de enkelte avdelingene. På denne måten kan refleksjonen være med på å påvirke og videreutvikle den faglige væremåten og skape ny mening i hverdagspraksisen.

Bakhtin var opptatt av hvordan mening blir til. Slik han ser det blir den skapt i samspillet mellom de som kommuniserer og utgjør en ”ideologisk bro” mellom dialogpartene (Dysthe, 1996). Denne sammenhengen mellom meningskaping og språklig interaksjon blir understreket også av Gjems (2007:159) når hun skriver at veiledning er en læreprosess mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger. Gjems støtter seg til Dysthes oppfatninger om at veiledning ikke handler om å være enig eller uenig, men om å skape rom for både veileders og veisøkers meninger (sst.:160). Veiledning skjer gjennom samtaler om tema som er hentet fra yrkesarenaen (sst.:154). Når vi ytrer oss i slike samtaler med andre, henvender vi oss aktiv til noen og forventer å få et svar, en respons som kan uttrykke enighet eller motstand. Samtalepartnerne blir da medprodusenter av mening (Rommetveit, 1996:96; 2008:99).

Analytiske verktøy

De siste begrepene jeg vil framheve, er også knyttet til Bakhtins (1998) tenkning, men vil først og fremst benyttes som verktøy i studiens samtaleanalyser. Begrepet sjanger er best kjent fra litteraturen, men Bakhtin utvider dette ved å hevde at alle typer skriftlig og muntlig språk kan knyttes til det han kaller talesjangre. Disse kan defineres som en type ytringer eller tekster som viser seg relativt stabile med hensyn til mønster og struktur. Innholdet og formen på veiledningssamtalen, bruk av taletid og hvem som styrer samtalen, er aspekt som nettopp gir samtalen en viss struktur og et mønster, slik at talesjangerbegrepet blir relevant og kan brukes analytisk. Bakhtin skiller mellom primære og sekundære talesjangre, der de muntlige utgjør de primære (sst.:3) – som for eksempel en veiledningssamtale.

De sjangrene vi har til rådighet innebærer begrensninger med hensyn til hva vi kan snakke om (jf. Svennevig, 2009:247). Eksempelvis vil stilen utgjøre et hovedelement i den sjangeren vi velger, og vil innebefatte både hvilke holdninger vi har til det som blir sagt og i hvilken grad vi inviterer til videre dialog og forhandling om fordeling av taletid. Den strukturen vi bruker kan vi kalle for sjangerskjema. Når vi deltar i ulike kommunikative aktiviteter, henter vi fram et mentalt skjema for hvilke handlinger vi kan, bør eller må utføre, og hvilke rekkefølger de skal opptre i. Bakhtins språkfilosofi tar i motsetning til lingvistikken ikke utgangspunkt i setningen, men i ytringen forstått som en meningsbærende enhet. En ytring kan da fungere som et selvstendig bidrag til en samtale enten den består av ett enkelt ord eller lange, sammensatte uttrykk. Hos Bakhtin står slike ytringer aldri isolert, de inngår i dialog (M. Bakhtin, 2003:12).

Flerstemmighet og fremmed tale er to andre begreper som er sentrale hos Bakhtin (1998:68) og som kan brukes i analyse av veiledningssamtaler. Fremmed tale viser til hvordan andres ord eller ytringer på ulike måter blir inkorporert i en språkbrukers tale. Vi kan si at alles ord er preget av andres ord, det vil si bærere av andres stemmer i større og mindre grad (1998:70). Dette mangfoldet av stemmer som klinger med i teksten kaller Bakhtin også for heteroglossia, det vil si flerstemmighet.

Oppsummering

Jeg har prøvd å vise hvor komplekst veiledningsbegrepet er. Uklarheten som hersker gjør det naturlig at synet på veiledning varierer også ute i barnehagefeltet. Det finnes ulike metoder og modeller, men tross uklarheten kan disse være en hjelp til å finne en måte å veilede på. Jeg

har også presentert det dialogiske paradigmet og pekt på de dialogiske aspektene som jeg vil legge vekt på i studien. Det dialogiske perspektivet på veiledning kan oppsummeres gjennom Carson og Birkelands (2009) forståelse. De to legger vekt på veiledning som en handlingsrettet, etisk, kognitiv, sosial og emosjonell prosess som involverer både veileder og veisøker, og der veisøkeren stadig er i fokus. Veiledningen skal bidra til økt refleksjon og bevissthet rundt den konteksten veisøkeren befinner seg i og hvordan denne påvirker veisøkerens valg (sst.:31).

3. Metodologiske overveielser

Som forskere kan vi innta ulike roller i forskningsprosessen og vi må gjøre rede for disse og metodene vi bruker. Jeg vil derfor nå reflektere over valg av forskningsmetode og hvordan denne er styrt av den typen data jeg ønsker å få svar på i problemstillingen min. Først gjør jeg greie det metodiske ståstedet mitt, før jeg går nærmere inn på utvalgsmetode med hensyn til empiri.

Studien min retter seg mot interaksjonen og innholdet i veiledning og ikke mot data som kan kvantifiseres. Vektleggingen av det relasjonelle gjør teori om dialogiske forhold relevant, og peker også i retning en kvalitativ tilnærming. Denne kan spenne over mange metoder og innfallsvinkler, men kvalitative studier retter ofte blikket mot dagliglivet og forsøker å gi dybdekunnskap om fenomenet som det forskes på (Ringdal, 2007:92). Studien min søker mot en slik dybdekunnskap i kontrast til en kvantitativ tilnærming der forskeren som oftest står fjernere fra det som skal studeres og isteden går i bredden ved å registrere, sammenlikne og strukturere informasjon i et stort utvalg.

En kritikk av kvalitativ metode går ut på at ulike tolkere finner ulike meninger, for eksempel i en og samme veiledningssamtale. Et argument vil da være at metoden ikke blir vitenskaplig på samme måte som i kvantitativ forskning (Kvale, 1997:141). Her stilles det krav om at resultatene må være reliable, det vil si pålitelige, i tillegg til å være valide, altså at metodene undersøker det de gir seg ut for å undersøke (Postholm, 2005:169-170). Forskningen skal kunne gjentas under de samme betingelsene av andre, og resultatet må bli det samme dersom det skal være reliabelt. Det stilles også krav om at forskeren ikke skal ta stilling, men være nøytral og upartisk. Men i en kvalitativ tilnærming vil dette være vanskelig å tilfredstille fordi samspillet mellom forsker og deltaker kan virke inn på resultatene. Et motargument mot den nevnte kritikken vil være at også kvalitativ metode er vitenskapelig, men vurderingen av reliabilitet og validitet må her bli noe annerledes. Reliabiliteten vil i større grad være avhengig av oppmerksomhet og analytiske evner. I tillegg må forskeren være seg bevisst at forventninger og teoretisk forkunnskaper vil kunne prege forskningen. Dersom forskeren forventer å finne fenomener som bekrefter en spesiell hypotese, kaller Karl Popper dette for forskerens forventningshorisont (Gilje & Grimen, 1993:72), et begrep som har slektskap Gaddamers forforståelse (sst.:148). I forlenging av dette har jeg i arbeidet med studien vært

oppmerksom på at forforståelsen min av veiledning har bakgrunn i verdier og holdninger som jeg tidligere har tilegnet meg. Dette trenger ikke være noen ulempe. Jeg vil også i positiv forstand bære på fordommer (jf. Gadamer, 1999:132) som er preget av både tidligere veiledningspraksis og teoretisk ståsted.

Å studere i felt slik jeg gjør i denne studien, vil være særlig utfordrende. Som forsker i felt må jeg være klar over at det kan oppstå et komplekst samspill mellom meg selv som observatør og de som observeres, slik at saksforhold og menneskelige forhold påvirker hverandre gjensidig. Nærheten kan gjøre det vanskelig å opprettholde den analytiske distansen som er nødvendig for å kunne vurdere den observerte kulturen. Dette gjelder i særlig grad min egen studie, fordi jeg selv har bakgrunn fra feltet og derfor i utgangspunktet representerer en innenfraposisjon. Feltarbeidet vil altså foregå i min egen virkelighet og ”kulturkrets”. Dette tilsier at noe er kjent, at jeg som forsker har noe felles med det som studeres (Wadel, 1991:18), men hva dette ”noe” er – er gjerne en ubevisst eller taus kunnskap (Lauvås & Handal, 2000:90). Som del av den kulturen jeg forsker på, står jeg som forsker i fare for å ”go native” (Postholm, 2005:47), det vil si at jeg i for stor grad tilpasser meg og overtar kulturens normer og verdier. Utfordringen min blir da å ivareta den nødvendige analytiske distansen. Dette kan jeg etterstrebe gjennom klargjøring av egne holdninger og verdier før innsamlingen av data.

En drøfting av validitet og reliabilitet tettere knyttet til resultatene, vil bli presentert etter analysen i del 4, men da altså ut fra andre kriterier enn innenfor kvantitativ metode. Vurderingen av validitet – om metoden virkelig undersøker det den gir seg ut for (sst.:170) – vil mer bli et spørsmål om mangfoldet i empirien og mine egne analytiske evner, enn for eksempel utvalgsstørrelse (sst.:164). Begreper som pålitelighet (dependability), bekreftbarhet (confirmability) eller autentisitet med henblikk på informantenes erfaringer, er blitt lansert som alternativer til begreper som ofte forbindes med kvantitativ metode (sst.:169-170). På tross av disse alternative termene, har jeg valgt å beholde begrepene reliabilitet og validitet i tråd med etablert praksis, selv om innholdet får en noe annen betydning innenfor kvalitative studier (Thagaard, 2009:22).

Forskningsdesign

Studien bygger i hovedsak på samtaleanalyser av to veiledningssamtaler. Disse er dokumentert i form av lydopptak og er så transkribert og analysert. Tilnærmingen min vil

kunne kalles hermeneutisk-fenomenologisk. Sammen med fenomenologisk tilnærming knyttet til observasjon, bruker jeg en hermeneutisk tilnærming i analysen av aktørens ytringer og handlinger (Gilje & Grimen, 1993:142). Dette legger til rette for fortolkning av veiledningssamtalene som tekster, og å kunne ”lese” kultur som tekst (Thagaard, 2009:39). Hermeneutikken kan hjelpe meg å analysere veiledningssamtalene utover her-og-nå i situasjonen, og til å bli oppmerksom på at de kontekstuelle fortolkningshorisontene (jf. Gadamer, 1999:170) er betinget av historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2009:70). Når jeg har analysert mine data har jeg gått i en indre dialog med teksten, det vil si at den foregår i meg som individ. Når jeg som forsker har vært til stede på veiledningssamtalene, er det lettere å gå inn i en slik dialog med teksten, fordi jeg ”hører” den særegne stemmen til informantene mine. Dette er i tråd med det Jette Fog (1994:13) kaller *genkaldelse* av den levende intervjuprosessen. Forskeren ser for sitt indre øye og hører for sitt indre øre, det vil si gjenopplever og drar ut de informasjonene som ligger i verbale og nonverbale ”cues”.

Studiens empiri består av både intervjuer, observasjoner av måltider, lydopptak og observasjoner av to veiledningssamtaler. Jeg har siden gjort en avgrensing, slik at kun veiledningssamtalene blir underlagt en grundig analyse med etterfølgende drøfting (jf. s. 16). Jeg vil likevel også gjøre rede for intervjumetoder og metoder for måltidsobservasjon. Grunnen er at disse er brukt i foreløpige analyser og ellers har fungert som et viktig bakteppe for samtaleanalysene. Intervjuformen jeg anvender er beslektet med dagliglivets samtaler, men er likevel en profesjonell samtale, et såkalt semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009:47). Dette har en viss struktur, samtalen har en hensikt og temaet er gitt. Begrunnelsen min for bruk av denne metoden er et ønske om å få fram en forståelse av hvordan veiledningen praktiseres ved at deltakerne får mulighet til å beskrive, fortelle og reflektere over fenomenet veiledning. Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem, skriver Kvale og Brinkmann (2009:19).

Jeg har brukt en enkel intervjuguide som hjelpemiddel for å strukturere intervjuforløpet og for å holde oversikt over emner og spørsmål (sst.:143), og har dokumentert intervjuene i form av lydopptak. Guiden jeg brukte var delt inn i tre tema. Ett som gikk på hvordan forskningsdeltakeren opplever veiledning, det andre omhandlet kvaliteten på veiledningen og det siste refleksjon knyttet til veiledning.¹

¹ Jf. vedlegg 4 s. 24-25.

Den deltakende observasjonen av måltidsituasjoner ble brukt for å undersøke om veiledning skjer i formelle eller mer uformelle situasjoner. Metoden er knyttet til en fenomenologisk tilnærming (jf. Kvale & Brinkmann, 2009:45) som blir brukt for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne premisser. I en slik studie vil forskeren granske et spesielt fenomen. Tilnærmingen er åpen, og forskeren vil prøve å gå til ”essensen” av det som skal undersøkes. Begrunnelsen for å observere måltider er at hverdagspedagogikken ofte sier mer om kvaliteten på virksomheten enn hva mer formelle planer og vurderinger kan gjøre (Bruner, 1997:72). Måltidet er en hverdagssituasjon som kan gi en pekepinn om hvordan det faktisk er på avdelingen. En annen grunn til å velge måltidet, er at barna og de voksne da er samlet rundt bordet. Synnøve Haugen (1998:105) kaller måltidet og andre rutinesituasjoner for ”dei gode stundene”. Jeg observerte fem måltider på alle de tre avdelingene. Dette var tilstrekkelig til å gi en ”mettet” forståelse (Postholm, 2005:57), altså at det ikke lenger oppstod noe nytt som endret opplevelsen min av hvordan måltidene ble organisert. Siden små barn ofte kan bli utrygge når det kommer nye personer inn på avdelingen, valgte jeg å sitte litt på siden av bordet og jeg skrev bare ned stikkord. På denne måten ble heller ikke nærværet så truende for de voksne, ved at følelsen av å bli iaktatt ble dempet. Feltnotatene mine ble skrevet ut i etterkant. En viktig grunn for å være til stede blant informantene, var at feltarbeidet gav mulighet for å studere handlinger og relasjoner i ”naturlige” situasjoner (Thagaard, 2009:65). Siden veiledningssamtalene også for en stor del handler om måltider, har observasjonene vært nyttige for min egen forståelse, selv om empirien ikke er analysert og drøftet direkte i studien.

Valg av barnehager

Empirien som studien bygger på er hentet fra to barnehager, til sammen tre avdelinger, i en middels stor bykommune. For å oppnå bredde i utvalget mitt valgte jeg barnehager som driver etter ulike modeller og er etablert på ulikt tidspunkt. Jeg ønsket først å begrense empirien ved kun å undersøke avdelinger som arbeider med de yngste barna, men har siden inkludert en kollegaveiledning der deltakerne også er fra avdelinger for større barn. Jeg har benyttet en såkalt strategisk utvalgsmetode som ofte benyttes innenfor kvalitative studier. Denne metoden innebærer at informantene som velges har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009:55).

Deltakerne som er med i studien har gitt såkalt informert samtykke til deltakelsen (sst.:26), noe som betyr at de er orientert om hva deltakingen innebærer. For å innhente den nødvendige

godkjenningen ble et informasjonsbrev først sendt ut til barnehagen², etterfulgt av personlig kontakt. Alle deltakerne ga samtykke til at en veiledningssamtale ble tatt opp på bånd. Studien er ellers gjort i tråd med personvernforbundets retningslinjer. Det er søkt godkjenning fra datatilsynet³ og det er også lagt vekt på konfidensialitet og anonymitet (jf. Thagaard, 2009:27).

Den ene barnehagen som jeg gir det fiktive navnet *Vindelveien*⁴, ble valgt ut fordi den fra 2005 til 2006 var med i et prosjekt knyttet til samspillobservasjoner som grunnlag for veiledning (Abrahamsen & Sutterud, 2007). Slik fikk jeg muligheten til å undersøke om prosjektet har påvirket den eksisterende veiledningspraksisen. Metoden og prosjektet var utarbeidet av Gerd Abrahamsen (2004), og målet var å prøve ut observasjonsbasert veiledning som en form for kvalitetssikring. I *Vindelveien* observerte jeg fem måltider i en tradisjonell avdeling med plass til 10 barn mellom ett og tre år. I kollegaveiledningen som inngår i empirien min, deltar assistenter også fra barnehagens øvrige avdelinger, en småbarnavdeling og to avdelinger for de eldre barna.

Den andre barnehagen som jeg gir det fiktive navnet *Seljestien*⁵, er nyopprettet med en mer åpen avdeling, en såkalt ”basebarnehage” som driver etter en annen modell og er større enn den førstnevnte, med i alt fire baser. Her inngår to baser i utvalget. Den ene har 22 barn under tre år samt syv ansatte. Den andre 17 barn under tre år samt fem ansatte. Denne barnehagen er valgt ut strategisk med hensyn til driftsform og alder. Jeg hadde ingen kjennskap til veiledningspraksisen, før jeg kontaktet barnehagen.

Før jeg gikk ut i felten gjorde jeg en pilotundersøkelse rettet mot tidligere kolleger og en medstudent. Gjennom denne fikk jeg trening i å intervju og jeg fikk også tilbakemelding på intervjuguiden. Her fikk jeg også mulighet til å prøve ut det tekniske utstyret. Under pilotundersøkelsen opplevde jeg at intervjuet fikk en mer strukturert form enn det jeg først hadde tenkt, men jeg holdt likevel fast på den opprinnelige guiden, av hensyn til muligheten for å kunne sammenlikne de ulike dataene fra barnehagene. Pilotundersøkelsens intervjuer med tidligere kollegaer opplevdes relativt uproblematisk. Vi kjente hverandre, noe som

² Jf. vedlegg 3 s 22-23.

³ Jf. vedlegg 6 s. 27.

⁴ Navnene på barnehagene er fiktive i tråd med gjeldene metoderegler, det vil si at forskningsmaterialet og informantene er anonymisert (jf. del 3, s. 17).

⁵ Jf. note 4.

gjorde det lett å forstå hverandre. I intervjuene med forskningsdeltakerne, var dette en større utfordring.

Innhenting av det empiriske materialet

Jeg vil i det følgende redegjøre for hvilke kriterier som er lagt til grunn for innhenting av empiri, og ser først på forskningsbarnehage Seljestien. Her ble jeg godt mottatt av en småbarnsavdeling som var villig til å være med på forskningsprosjektet mitt. Jeg observerte fem lunsjmåltider, og intervjuet pedagogisk leder om hennes syn på veiledning og hvordan hun opplevde måltidene på avdelingen. Jeg intervjuet også to assistenter om de samme to temaene. På denne avdelingen hadde de ikke avsatt tid til veiledning, derfor fikk jeg ingen observasjoner av veiledningssamtaler her. For å få tak i nye medforskere ble *snøballmetoden* brukt. Metoden går ut på at forskeren kontakter personer som er sitter inne med de kvalifikasjonene som er relevante for forskningen (Thagaard, 2009:56). Jeg brukte metoden på den måten at jeg kontaktet pedagogisk leder på en annen småbarnsavdeling i samme barnehage. Hun skulle ha en veiledningssamtale med en av sine assistenter. Begge godtok at det ble tatt lydopptak⁶ og jeg fikk være med på samtalen. For å få en opplevelse av hverdagspedagogikken også på denne avdelingen, observerte jeg fem måltider også her. Jeg intervjuet en assistent om veiledningspraksisen og hennes opplevelser av måltidet. Informantene fikk intervjuguiden noen dager på forhånd slik at de kunne forberede seg på intervjuet. Intervjuene ble utført på et møterom der samtalen kunne skje uforstyrret.

Også i Vindelveien barnehage ble jeg tatt godt imot. I en samtale med den pedagogiske lederen på den ene av to småbarnsavdelinger, får jeg opplyst at denne avdelingen ikke driver med formell veiledning. I denne barnehagen er det en styrerassistent med treårig sosialfaglig utdanning, som har ansvaret for kollegaveiledningen. For å få det samme bakteppe fra denne barnehagen, valgte jeg å observere fem måltider på den ene småbarnsavdelingen. Jeg har også intervjuet styrerassistenten om hennes syn på veiledning og jeg har intervjuet den ene assistenten om hva hun legger i begrepet veiledning og hvordan hun opplever måltidene på avdelingen.

I begge de utvalgte barnehagene gir styrerassistentene tilbud til assistentene om ICDP⁷-veiledning, egentlig et forelderveiledningsprogram som bygger på åtte tema for godt samspill. Vindelveien barnehage gir tilbudet også til faste vikarer. Kommunen som forskningen min er

⁶ Jf. vedlegg 5 s. 26.

⁷ International Child Development Program

utført i vektlegger denne formen for veiledning. De tilbyr kurs og har som mål at alle pedagogiske ledere har denne veiledningskompetansen. Jeg har observert og tatt opp lyd fra en slik ICDP-veiledningssamtale i begge barnehagene. Disse har jeg ikke analysert fordi problemstillingen min retter seg inn mot personalveiledning mellom pedagogisk leder og assistenter. Som de andre intervjuene og observasjonene, har også disse vært med å danne et nyttig bakteppe for de to analysene av personalveiledning.

Utvalg fra og transkripsjon av samtalene

Før jeg gikk i gang med analysen av veiledningssamtalene transkriberte jeg de utdragene som jeg valgte å gå nærmere inn i. Når det gjelder analysedelen har jeg valgt en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2009:171). Her vil de ulike samtalene bli analysert ut fra de temaene som jeg har valgt å gå i dybden på. En innvending mot denne metoden er at slike analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. For å ivareta dette har jeg passet på at informasjonen fra hver veiledningssamtale settes inn i den sammenhengen som den var en del av. De temaene som blir sterkest vektlagt er meningsskaping, dialog og refleksjon. Jeg har valgt disse fordi jeg ser dem som helt sentrale i en veiledningssamtale.

Transkripsjonen er utformet i tråd med et system brukt til samtaleanalyser av blant andre Jan Svennevig (2009), men i noe forenklet form tilpasset mitt formål.⁸ I begge veiledningssamtalene har jeg transkribert et visst antall utdrag. Utvalget er gjort ut fra en vurdering av hva som har verdi for studien og problemstillingen. De delene av samtalen som ikke har relevans for veiledning, er altså utelatt. Opptakene ble gjort ved hjelp av en diktafon, noe som førte til at jeg fikk klare og gode opptak som jeg har transformert fra muntlig tale til tekst. Det å transkribere er en fortolkningsprosess og overgangen fra talespråket til skrevne tekster kan skape praktiske problemer (Kvale & Brinkmann, 2009:186). Hvordan skal denne overføringen fra muntlig til skriftlig diskurs foretas? Skal talen skrives ned ord for ord med alle gjentakelser og stottringer? Eller skal den få en mer normert, skriftlig stil? Jeg har valgt å transkribere det ordrette talespråket, fordi dette er en samtaleanalyse som legger vekt på det sosiale samspillet, derfor valgte jeg også å ta med pauser, overlappende tale og bruk av intonasjoner i ordvekslingen. Når jeg derimot siterer ytringer fra veiledningssamtalene i selve analysedelen, har jeg brukt sløring som metode (Fog, 1994:187). Det vi si at jeg har utlatt deler av transkripsjonen, for eksempel markering av intonasjoner og pauser, og jeg har valgt å sløyfe parti som jeg ser som uvestlige med hensyn til formålet mitt med sitatene. Stilen blir

⁸ Jf. vedlegg 1 og 2.

derfor mer skriftlig, noe som gjør teksten lettere å lese. Transkripsjonene står fram som dekontekstualiserende gjengivelser av direkte veiledningssamtaler og kan derfor framstå som usammenhengende og forvirret tale. Et velformulert muntlig uttrykk kan derfor virke usammenhengende og være preget av gjentakelse når det transkriberes. Dette må leserne legge seg på minne når de leser transkripsjonene. Jeg velger likevel å legge disse ved⁹ fordi leseren her kan få en mer helhetlig forståelse av den konteksten sitatene er hentet ut fra. Jeg har lagt henvisninger til de vedlagte transkripsjonene i fotnoter. Dette gjøre det mulig å finne fram til de delene jeg siterer eller referere til.

⁹ Jf. vedlegg 1 og 2.

4. Analyse og tolkning

Jeg vil nå analysere veiledningssamtalene med vekt på meningsskaping gjennom dialog og refleksjon, et sentralt tema dersom målet med veiledning er å hjelpe veisøker til å selv finne nye og ulike handlingsmåter (jf. del 1 s. 1). Slik sett er tematikken nært knyttet til det dialogiske paradigmet (jf. del 2 s.8) som danner et bakteppe både for analysen og den tematiske utvelgelsen. Den dialogiske aktiviteten vil bli undersøkt for å se om denne legger til rette for en prosess der deltakerne sammen konstruerer kunnskap og mening (jf. Gjems, 2007). Jeg vil også vurdere i hvor stor grad veisøkeren sammen med veileder utvikler tanker rundt handlingene sine gjennom refleksjon. I forlengelsen av dette vil jeg se på relasjonene i veiledningen og det ansvaret veilederer har for å legge til rette for et godt veiledningsklima. Jeg ønsker blant annet å studere om relasjonen er symmetrisk eller asymmetrisk, og om veileders rolle og kompetanse blir uttrykk for makt og dominans, eller åpner for en komplementaritet der partene i større grad utfyller hverandre? Problemstillingen min vektlegger hvordan veiledningen praktiseres. De mer tekniske sidene knyttet til grunnleggende veiledningsferdigheter og veiledningens ulike faser, samt veiledning i et danningperspektiv er derfor mindre vektlagt.

Analyse av veiledningssamtale 1, Seljestien barnehage

I analysen av samtale 1 vil meningsskaping gjennom dialog først bli utforsket gjennom bruken av spørsmål, deretter gjennom gransking av hvordan turtakingssystemet virker og hvordan fordelingen av taletid er. Jeg ser deretter på bruken av pauser og vilkårene for stillhet i samtalen, før jeg vurderer tilbakemeldingssignalene som blir benyttet. Dette siste er av interesse siden signalene kan være med å skape en felles forståelse av det som blir sagt.

Avdelingen det her er snakk om setter vanligvis ikke av tid til formell veiledning, men dersom det er ønskelig eller nødvendig innkaller pedagogisk leder til veiledningssamtale. I dette tilfelle har veisøker på forhånd bedt om å få veiledning rettet mot småbarnspedagogikk. Veiledningen er et resultat av dette ønsket i form av en planlagt samtale mellom veileder som er pedagogisk leder og veisøker som er assistent. Gjennom samtalen får veisøker bekreftelse og tilbakemelding på arbeidet hun gjør på avdelingen. Temaene som blir tatt opp i løpet av samtalen er tilvenning, avskjedsituasjoner, måltider og stellesituasjoner. Veiledningssamtalen

foregår på et møterom som er skjermet fra avdelingen. Her er det ingen som forstyrrer, noe som er et godt utgangspunkt for samspill og kommunikasjon, og viser respekt for både samtalen og for veisøker. Deltakerne sitter rett overfor hverandre og har derfor øyekontakt. Det ideelle ville kanskje være at de satt på skrå mot hverandre slik at veisøker kunne hvile blikket på noe annet enn veileder. Assistenten har med seg en kopp kaffe. Dette kan være med å skape trygghet og legge til rette for mer uformelle talesjangre.

Veiledningssamtalen varer i 51 minutter. Av dette har jeg transkribert seks utdrag på til sammen 22 minutter. Det jeg har utelatt har et mer en privat og personlig preg, og jeg har derfor vurdert dette som mindre interessant for denne studien. Det første utdraget av samtalen er på syv minutter. Her forklarer veisøker hva hun ønsker veiledning om. Utdrag to er på to minutter og handler om viktigheten av å se hvert enkelt barn. Måltidet står sentralt i det neste som er på fem minutter. Deretter følger et utdrag på tre minutter der veileder gir ulike råd og tips, etterfulgt av et utdrag på tre minutter der veisøker får tilbakemelding på arbeidet hun gjør. Siste utdrag, der samtalen også avsluttes, varer i ett minutt og handler om viktigheten ved å ta barns perspektiv.

Meningsskaping gjennom dialog

For å få innsikt i vilkårene for meningsskaping i veiledningssamtalen, er det nødvendig å undersøke i de strategiene som preger og styrer den dialogiske aktiviteten, altså hvordan og i hvor stor grad samtalepartnerne deltar i samtalen, hvordan de lytter til og tilpasser seg til hverandre. Prøver de å forhandle seg fram til et felles grunnlag for meningsskaping, og i tilfelle hvordan? Eller består veiledningen i større grad av en mer monologisk orientert tilnærming der veisøkers budskap i beste fall kan føre til en indre meningsskaping hos veisøker. En måte å nærme seg innsikt i slike spørsmål, er å analysere om og hvordan deltakerne stiller spørsmål som kan stimulere til meningsskaping. Hvordan går de fram for å gripe ordet og i hvor stor grad beholder de ordet i det samspillet som veiledningssamtalen er?

Om å stille spørsmål

Det å stille spørsmål kan stimulere til meningsskaping fordi svar på spørsmål igjen kan lede til nye spørsmål. Slik kan veilederen legge til rette for at oppmerksomheten ledes mot problemstillingen. Formålet med spørsmålene vil være avhengig av situasjonen og konteksten. Noen ganger kan hensikten være å stimulere til kritisk tenkning, andre ganger til å se sammenhengen mellom teori og praksis, alt etter hva slags modell som brukes.

Veileder i samtale 1 åpner med spørsmål om hva veisøker ønsker veiledning rundt.¹⁰ Hun ytrer seg gjennom bruk av uformelle talesjangre, knyttet til den aktuelle situasjonen og til initiering av samtalen. Jeg oppfatter her at hun oppmuntrer veisøker til å komme med innspill. Vi kan også si at hun på dette viset inviterer veisøker til å bli medprodusent i samtalen (jf. del 2 s. 10) og at hun dermed legger forholdene fint til rette for dialog. Like etter følger veileder så opp med et nytt spørsmål. Peker dette i samme retning? Hun spør: ”Føler du at du har fått trygghet underveis til at du er ikke bare god nok men mer enn god nok?”¹¹ Veisøker svarer: ”Å jeg føler at du har vært veldig flink, altså god til å ha med seg, jeg føler meg mye tryggere på meg selv med det jeg gjør nå som jeg har fått tilbakemeldinger ikke minst fra ungene selv.”

Veileder stiller her et spørsmål som kan tolkes som uttrykk for omsorg og interesse for hvordan veisøker har det på avdelingen. Hun gir også tydelig anerkjennelse. Det kan få veisøker til å føle seg tryggere, ikke bare i arbeidet, men i veiledningssituasjonen. I hvor stor grad spørsmålet er egnet som stimulans til meningsskaping, er en annen sak. For at dette skal være tilfelle, må samtalen bygges opp på en slik måte at deltakerne inviterer hverandre til å svare. En forutsetning vil være at deltakerne bygger på hverandres svar, slik at de støtter opp om hverandres meningsskaping.

De spørsmålene som veileder stiller går på det personlige planet, og de kan opptattes som ledende. Veileder bruker også et ja/nei-spørsmål, med andre ord et lukket spørsmål. Når spørsmål er autentiske og ikke lukkede, kan svaret bli mer utfyllende og kan dermed legge bedre til rette for utdyping gjennom dialogen (Dysthe, 1995:214). Ved autentiske spørsmål vil den som spør også i større grad signalisere en interesse for å lære noe nytt av den som svarer. Autentiske spørsmål kan også legge til rette for bevisstgjøring av veisøker med hensyn til temaet for veiledningssamtalen. De kan også bidra til at det som er uutalt eller ubevisst kan bli uttalt og bevisst. I lys av slike vurderinger, er veileders spørsmål først og fremst egnet til å bygge opp veisøkers selvtillit, men tilfører ikke så mye utover dette. Det trengs derfor andre typer spørsmål i tillegg.

Hva skjer så videre i samtalen? De påfølgende utdragene viser at det faktisk ikke blir stilt flere spørsmål. Heller ikke veisøker stiller spørsmål. Dermed utnyttes ikke denne muligheten til bevisstgjøring og til å få fram hva som kan ligge bak veisøkers ulike tanker og handlinger. Oppsummert kan vi si at samtalepartnerne i liten grad bruker spørsmål for å etablere en dialog

¹⁰ Jf. vedlegg 1 s. 1, tur 1 utdrag A.

¹¹ Jf. vedlegg 1 s. 2, tur 13 utdrag A.

som bygger videre på den andres forståelse. En større vektlegging av at mening blir til i et fellesskap, kunne kanskje initiert spørremåter som kunne bidratt til ny lærdom og innsikt.

Jeg vil nå se nærmere på et annet aspekt som også er avgjørende for hvordan dialogen arter seg, nemlig samtaleens såkalte turtakingssystem, et system som har betydning for fordeling av taletid og må vurderes i sammenheng med relaterte fenomener som pauser og overlappende tale (Svennevig, 2009:91).

Turtaking

Hvordan deltakerne i en dialog gir og tar ordet, og hvordan de holder på det, blir i samtaleanalyser omtalt ved hjelp av begrepene tur og turtaking. En tur betegner her den perioden en taler fører ordet i en samtale i form av en eller flere ytringer (jf. del 2 s. 11). De andre har i utgangspunktet først anledning til å komme til orde når turen til den som snakker er ferdig. Også i veiledningssammenheng har turtaking betydning for fordeling og koordinering av taletiden. Dette er interessant fordi det også påvirker innholdet i interaksjonen, blant annet deltakernes mulighet for å føre inn nye elementer, perspektiver og tema i samtalen. Dermed påvirkes også meningsproduksjonen av dialogens turtakingspraksis.

I veiledningssamtale 1 er det ingen som inntar eller får tildelt rolle som ordstyrer. Dermed er det altså deltakerne selv som må forhandle seg imellom om hvem som skal snakke, når og hvor lenge. Hvordan løser samtalepartnerne denne oppgaven og hvilken virkning får dette for samtaleens form og meningsproduksjon? Gjennom utdragene ser en raskt at veiledningssamtalen gjennomgående har få pauser og at deltakerne er svært raske til å ta ordet etter at den andre er ferdig med å snakke. I mange tilfeller begynner den ene å snakke i samme sekund som den andre slutter. Her er også flere eksempler på det vi kan kalle overlapping eller samtidig tale, som i en sekvens der måltidet er tema.¹² Veileder snakker om viktigheten av å inkludere barna i samtalen under måltidet. Her blir turen hennes først avbrutt av veisøker ved hjelp av ordkobling¹³ og overlappende tale, her markert som kursiverte ord. Veileder: ”Ok, noe skal ikke ungene høre *men*.” Veisøker: ”*men jeg er sikker på at alle tenkte til å begynne med at ’Oau, hvordan skal vi spise her, her skal vi bare sitte og si, og så godt og så ditten og så datten altså’ sånne.*” Veileder: ”*Pass på, hyss, hyss.*” Vi ser her at veisøker igjen blir avbrutt av veileder som ved hjelp av sitatstemme illustrerer hva en ikke skal si under

¹² Jf. vedlegg 1 side 4-5, tur 3-6 utdrag C.

¹³ Veisøker etablerer turskiftet ved å gjenta samme ordet som veisøker benytter.

et måltid. Igjen tar veisøker ordet med overlappende tale: *Ja, ja* men det blei ikke sånn, for det er veldig koselige måltider.”

Både mangelen på pauser og forekomsten av samtidig tale viser at begge partene er engasjerte og involverte. De tar initiativ og gir umiddelbart respons på den andres bidrag. Dette er selvsagt svært positivt i seg selv, men i en veiledningskontekst kan hurtigheten likevel ha en kostnadsside. For det første kan deltakerne ende opp med ofte å snakke i munnen på hverandre og avbryte hverandre, selv om intensjonen kanskje ikke er å avbryte. Tempoet gjør det i seg selv vanskelig for deltakerne å beregne når samtalepartnerens tur er ferdig, slik at neste tur kommer for tidlig inn. For meningsskapingen i dialogen er det av betydning at med få pauser, eventuelt med overlappende tale, blir det lite rom for ro og stillhet, i dette tilfelle til å reflektere over måltidet og hvordan det best kan gjennomføres. En viktig del av refleksjonsprosessen er nettopp å skape et rom for stillhet (Abrahamsen, 2004:110). Pauser kan være en hjelp for de ulike deltakerne til å komme med sine ytringer og til å få tenke over det som blir sagt.

Hvordan kunne vilkårene for refleksjon ha blitt tilrettelagt i en samtale om måltidsituasjonen, slik som den ovenfor? Kanskje kunne flere pauser i seg selv hjulpet, men veileder kunne i tillegg tatt utgangspunkt i veisøkers utsagn om at måltidene er koselige. Kunne dette åpnet opp for mer inngående refleksjon rundt hva et koselig måltid faktisk innebærer – hva det er som gjør at måltidene har et koselig preg? På den måten kunne refleksjonen ikke bare fått et tydeligere innhold (jf. del 2, s. 10), men veisøker kunne fått hjelp til å bli bevisst hvordan hun tenker og hvorfor. Om slik refleksjon skriver Handal og Lauvås (1983) at veisøker gjennom denne får tenkt gjennom sine verdier og holdninger til sin egen praksisteori. Veisøkers utsagn kunne altså blitt en anledning til å reflektere over ting som går bra. Veiledningen trenger ikke å handle om ”problemer”, og for måltidene i barnehagen vil det uansett ha stor betydning at de diskuteres med visse mellomrom. Med denne og andre hverdagssituasjoner vil dette være med å sikre at de fungerer ”godt nok”, for å bruke Winnicotts begrep (jf. Abrahamsen, 1997, s. 83).

Alt i alt gir samtalen lite rom for stillhet. En positiv tolkningen er at veileder har mye på hjerte og mye viktig hun vil ha formidlet. Selv om ønsket om å formidle innsikt i seg selv er prisverdig, kan dette likevel medvirke til at veileder ikke inntar en tilstrekkelig lyttende

holdning. I samtalen om ”bråk” ved måltider¹⁴ viser dette seg ikke bare ved at veisøker avbrytes, men også ved at turskiftet fører samtalen over mot veileders perspektiv. I fortsettelsen sier veisøker at de voksne får sagt nok til hverandre ved måltidet, når de bare tar barna med i samtalen. Dette er veileder enig i, men i hvor stor grad responderer hun egentlig på veisøkers ytring? Istedenfor å følge denne opp, endrer hun perspektiv når hun straks påpeker at en del bråk vil det alltid være under måltidet, men at dette er av: ”det bråket som jeg applauderer mest av alt.”

Her viser veileder forståelse for typiske trekk ved den såkalte toddlerkulten (Løkken, 2004). Problemet er likevel et annet. Det er vanskelig å fastslå om veileder ikke lytter til veisøker, eller av andre grunner endrer tema. Uansett vil en kunne hevde at en god lytter skal ha oppmerksomheten på den andre og ikke på egne perspektiver som i dette eksemplet der turskiftet dreier samtalen fra samtale mellom personalet, til bråk under måltidet. Kanskje kan det sies så sterkt som at den gode veilederen *må* kunne lytte godt, og at også deltakerne i veiledningen *må* kunne lytte til hverandre på en måte som gir mulighet for ettertanke. Så er det slik at noen naturlig synes at stillhet er beroligende og åpner for refleksjon, mens andre kan oppleve stillheten som pinlig og gjør alt for å bryte den. Dersom dette siste er tilfelle, kan det være en god ide å ta opp behovet for stillhet som et eksplisitt tema i veiledningen. Å fokusere på stillheten og diskutere hva den kan gi utrykk for, kan bidra til at stillheten kan tåles. Veilederens eget forhold til stillhet er her av stor betydning. Dersom veilederen selv opplever stillhet som ubehagelig, vil sannsynligvis dette danne et mønster også for veiledningen.

Tilbakemeldingssignaler

Et annet fenomen ved dialogen som er knyttet til det å lytte, er bruken av tilbakemeldingssignaler. Disse har betydning for meningsproduksjonen, fordi signalene gjør det mulig for partene både å etablere en felles forståelse og samtidig sikre seg en bekreftelse på at den andre følger med i samtalen (Svennevig, 2009:84). Mottakeren kan signalisere slik forståelse i form av nikk og små ord som ”ja”, ”mmm”, ”ja, ikke sant”. Dette gir taleren oppbakking under samtalen, selv om mottakeren på denne måten kanskje først og fremst *hevder* forståelse. Det kan jo godt være at den ”lyttende” egentlig sitter og tenker på noe helt annet, på tross av de kommunikative signalene. Taleren bruker liknende tilbakemeldingssignaler mer som en selvbekreftelse om at hun er blitt forstått.

¹⁴ Jf. vedlegg 1 s. 5, tur 7 utdrag C.

Tilbakemeldingssignalene er uansett med på å regulere det interaktive samspillet mellom deltakerne, for eksempel ved å signalisere enighet, interesse eller aksept. Samtalepartnerens ytringer vil slik kunne inngå i en felles handling som innebærer at både veileder og veisøker blir enige om tolkningen av hverandres ytringer.

Hvordan er så bruken av tilbakemeldingssignaler i veiledningssamtale 1? Gjennom alle utdragene ser vi at veisøker, som lytter, ofte responderer på veileders ulike ytringer med et samtykkende ”ja”. Denne korte ytring kan sies å fungere som et tilbakemeldingssignal til veileder. Veisøker signaliserer at hun følger med, og gir slik den talende oppbakking, noe som ofte fører til at denne fortsetter å snakke. Her er det en mulighet for at veisøker bruker dette, bevisst eller ubevisst, for å slippe å ta ordet selv. Dette vil i så fall kunne være med på å forhindre at nye perspektiver dukker opp som et resultat av dialogen mellom de to. Den enigheten som veisøker signaliserer med sitt ”ja”, vil kunne trekke i samme retning. Enigheten gjør det mindre nødvendig for veisøker å bidra til en lengre tur i samtalen. Dermed legger hun også til rette for at veilederen naturlig får beholde regi og diskursiv dominans.

Som taler bruker veisøker i langt mindre grad tilsvarende tilbakemeldingssignaler for å forsikre seg om at veileder lytter og forstår. Tilbakemeldingssignalet ”ikke sant?” bruker hun bare en gang.¹⁵ Dette skjer i en av veisøkers lengre turer der hun forteller om hvor bra det er når veileder gir tilbakemelding på arbeidet hennes. Grunnen til at tilbakemeldingssignalene hennes er færre, er nok at veisøkers turer gjennomgående er kortere enn veileders, og dermed har hun heller ikke det samme behovet for bekreftelse på at den andre henger med.

Veileder, i rollen som taler, benytter seg derimot hyppig av denne sistnevnte typen tilbakemeldingssignaler. Hun ber altså hyppig om bekreftelse på at veisøker forstår. Noen av signalene både viser seg raskt og er gjennomgående. Det som oftest skjer, er at setningsemnet ”ikke sant?” blir heftet på etter en ytring, i ett tilfelle hele tre ganger i løpet av syv linjer.¹⁶ Nå skal det sies at slike opphopninger et nokså vanlig trekk ved muntlig framstilling. Det er likevel interessant å se at veileders behov for bekreftelse spesielt viser seg etter lange ytringer med innslag av det jeg vil betegne som forelesende talesjangre, noen ganger i form av større eller mindre innslag av faglig-teoretisk diskurs. I slike tilfeller blir veileders mer personlige og uformelle ytringer blandet med fremmede stemmer (jf. del 2 s. 11) i form av ekko fra pedagogisk teori. Kanskje vi også kan si at veileder her følger en form for

¹⁵ Jf. vedlegg 1 s. 7, tur 2 utdrag E.

¹⁶ Jf. vedlegg 1 s. 5, tur 7 utdrag C.

formidlingspedagogikk eller overføringsmodell hvor kommunikasjonen for en stor del går i en retning? (jf. del 2, s. 9). Turen som ble omtalt ovenfor, er illustrerende også her. Veileder sier:

”...og en del bråk har det vært, men en del bråk er det bråket som jeg applauderer mest av alt. Når ungene sitter rundt bordet, ikke sant, og begynner å dunke i bordet ikke sant, taktfast, og får den andre på det andre bordet med, og viss du da ser gleden i det barnet som begynner å dunke i bordet, en flirekonsert, ikke sant, det er den første begynnende dialogen mellom de to.”¹⁷

Den teoretiske diskursen som inngår som del av den forelesende sjangeren, aktiveres i dette sitatet først og fremst av begrepet flirekonsert som er introdusert i norsk faglig kontekst av Gunvor Løkken (1996:99). Hvordan kan vi forstå bruken av tilbakemeldingssignaler i slike tilfeller? Tar veileder kanskje for gitt at veisøker mener det samme som hun selv om ”bråk” under måltidet, slik at ”ikke sant?” aller mest fungerer som en foregripelse av enighet som så blir bekreftet gjennom veisøkers stilltiende samtykke eller eventuelle ”ja”? Det kan virke slik, og der veisøker faktisk ikke ser ut til å samtykke, blir ikke dette alltid tatt ad notam heller, som når veisøker påpeker at veileder selv ofte avbryter barnas flirekonserter ved å ta en sang.¹⁸ Veileder velger her å videreføre sine ytringer om flirekonserter, uavhengig av innholdet i veisøkers respons, og hun gjør det ved å trekke inn sine egne perspektiv. Veileder: ”Fordi du forstår at de vil et eller annet, ja vel, ok, det er sånn som vi kan overføre på oss selv, når vi sitter og spiser, når vi er ute i lystig lag.”¹⁹

Det at veileder anvender tilbakemeldingssignalene hyppigere etter bruk av forelesende talesjangre, signaliserer likevel at veileder ønsker at veisøker skal følge med på det hun sier, særlig når innholdet kan bli litt komplisert. At veisøker virkelig følger med og forstår, er jo også viktig. En uheldig effekt av tilbakemeldingssignalene kan likevel være at veileder står i fare for å stenge av for alternative synspunkt. Kanskje veisøker egentlig er uenig i noen av synspunktene, men lar være å komme med motargument eller alternative perspektiver fordi veileders tilbakemeldingssignaler kommer henne i forkjøpet? De forutsetter allerede enighet eller iallfall forståelse. En mulighet er at tilbakemeldingssignalene også – iallfall delvis – kan være et uttrykk for en usikkerhet hos veileder. Gjennom sitt ”ikke sant?” sikrer hun seg kanskje en støtte og bekreftelse, der uenighet kunne blitt opplevd som en utfordring, eventuelt en trussel.

¹⁷ Jf. note 16.

¹⁸ Jf. vedlegg 1 s. 5, tur 8 utdrag C.

¹⁹ Jf. vedlegg 1 s. 5, tur 9 utdrag C.

En av fordelene ved veileders bruk av tilbakemeldingssignal, kan være at hun sikrer seg taletid og slik får fortalt det hun har på hjertet, uten for mange avbrytelser. Iallfall ser vi at veileder gjennomgående formidler kunnskap nokså uforstyrret. Særlig der den forelesende talesjangeren dominerer, får veiledningen med dette preg av å være en form for undervisning. Selv om en slik tilnærming kan ha sin verdi, vil en ut fra et mer dialogisk perspektiv kunne spørre om ikke veileder med fordel burde stoppet oftere opp og spurt om veisøkers mening: Hvordan ser veisøker saken? Hvordan forstår hun de temaene som blir presentert? På den måten kunne dialogen blitt framelsket mer systematisk, slik at meningsskaping i større grad kunne bli et felles prosjekt mellom deltakerne i samtalen, istedenfor å bli styrt gjennom veileders diskursive dominans (jf. Skagen, 2001:204). For at denne formen for veiledning skal bli dialogisk, mangler en slik komplementariteten mellom veileder og veisøker som Skagen (sst.:213) vektlegger og ser som det beste uttrykket for god, dialogisk veiledning (jf. del 2, s. 25). Har da det dialogiske og flerstemte i det hele tatt noen plass i samtale 1?

Flerstemmighet i dialogen

Det flerstemte er ett av Bakhtins sentrale begreper (del 2, s. 11) nært knyttet til andre begreper som talesjanger, fremmed tale og dialog. I analysen av veiledningssamtalen er begrepet nyttig blant annet fordi det kan åpne forståelsen for hvordan flere stemmer eller perspektiver kan komme fram, ikke bare i form av dialog mellom deltakerne, men også innenfor den enkeltes ytring. Slik er det fordi ytringer alltid vil være preget av andres stemmer, mer eller mindre (Mikhail M. Bakhtin, 1998:70). Jeg vil nå se på hvordan slike ulike stemmer kan gjøre seg gjeldene.

I begynnelsen av samtalen²⁰ ser vi at veileder tar i bruk et narrativ (Svennevig, 2009:121) i form av et følelsesmessig engasjement der fortellingen er preget av dramatisering. Konteksten er at veileder og veisøker er uenige om hva som legges i fenomenet avledning. Her oppstår det en kompleks flerstemmighet. Veileder innleder først med sin vanlige stemme, men eksemplifiserer så ved hjelp av sitatstemme, hun imiterer her en tenkt assistent som snakker til barnet: ”Ok, nå skal mor og far gå”. Med vanlig røst introduserer hun så hvordan avledning kan arte seg i en situasjon, igjen eksemplifisert ved bruk av assistentstemme: ”Kom, nå, skal vi gå ut og leke med noe kjekt, ikke sant?” Deretter siteres assistentens henvendelse til foreldrene som nå oppfordres til å benytte anledningen og komme seg av gårde: ”Spring av gårde du.” Sitatene blir til slutt kontekstualisert, igjen gjennom veileders stemme, farget av en

²⁰ Jf. vedlegg 1 s. 3, tur 21 utdrag A.

faglig-pedagogisk talesjanger som peker i retning et alternativ til den skisserte avledningen: ”Men vi var i situasjonen.” Turen fortsettes så med at også denne tilnæringsmåten blir eksemplifisert: ”Nå skal mor og far gå. Nå går vi slik som du sier bort til vinduet, nå vinker vi.” Liknende eksempler på bruk av fremmed tale finnes også senere i samtalen.²¹

Vi ser at veileder iscenesetter og dramatiserer og tar flere stemmer i bruk for å formidle sine synspunkter. Ved å bruke det flerstemte får veileder her for det første vist hva hun legger i begrepet avledning. Hun sier ikke direkte at veisøkers oppfatning er ”feil”, men viser hvordan hun forstår fenomenet gjennom eksempler der hun bruker fremmede stemmer, ulike sitat markert gjennom veileders egen intonasjon og stil. En grunn til at veileder tar i bruk flerstemmigheten, kan være at denne måten å anskueliggjøre en hverdagssituasjon – og stemmene og sjangrene som preger den – kan gjøre det lettere for veisøker å forstå hva det teoretiske aspektet avledning innebærer.

Istedenfor å bruke sine egne ord blir de gjort om til sitatstemme som illustrerer situasjonen. Veileders ”egen” stemme og fremmede stemmer, inkorporeres altså i en og samme ytring. En helt annen grunn kan være at veileder er klar over at veiledningen har fått et for monologisk preg, og prøver å rette opp dette ved at ikke bare hennes vanlige stemme blir hørt. Det som likevel i stor grad mangler, er en allmenngjøring som kunne løftet samtalen til et reflekterende nivå. Hvordan kunne noe slikt vært ført inn? En måte kunne være å søke støtte i teori om avledning som metode (jf. Abrahamsen, 1997:30ff.). Teorien ville utgjort nok en fremmed stemme rettet mot veisøker. Som tillegg til eksemplifiseringen, kunne veisøker fått en forklaring på hvorfor veileder tenker som hun gjør og ikke bare hvordan hun tenker og handler. Det faglige kunne vært inkorporert i veileders ytringer og rettet inn mot veileders horisont gjennom dialogen. Forhåpentlig ville veisøker da hatt mulighet til å appropriere også innslag av faglig-teoretisk diskurs, og ta den i bruk som del av sine nye ytringer (jf. M.M. Bakhtin, 1981:293), som del av deltakernes felles refleksjon og meningsskaping.

Ser vi nærmere på veisøkers dialogiske aktivitet, ser vi at hun i et parti der veileder ellers gir tilbakemeldinger, tar i bruk en flerstemmighet som likner den veileder bruker. Stemmene kommer også her fram som del av et lite narrativ. Veisøker bruker først sin vanlige stemme: ”Det husker jeg veldig godt fra de første ukene her, når jeg stod på det andre stellerommet

²¹ Jf. vedlegg 1 s. 4, tur 7 utdrag B.

med en unge, og prøvde etter beste evne å snakke og synge litt.”²² Hun introduserer så veilederens røst: ”så kom du inn og sa ’så bra, den kontakten du har der er bra’.” Til slutt kommenterer veisøker den aktuelle episoden delvis med vanlig stemme, delvis som sitat av egen indre stemme: ”Jeg følte ikke det var bra kontakt i det hele tatt, men det var jo en kontakt. Så tenkte jeg ’ja vel, bare fortsett du.’ Jamen, ikke sant?”

Veisøker viser fram handlingen gjennom en liten scene med replikker, framfor bare å beskrive den. Hun dramatiserer på en måte som anskueliggjør og inviterer til mellommenneskelig nærhet ved at hun trer fram som person i situasjonen og samtidig imiterer veilederens stemme og egne tanker hun hadde. Både her og i begynnelsen av samtalen²³ oppstår det slik en form for dialog innfor den enkelte ytring og tur. Veisøker holder seg likevel stadig til det konkrete og praksisnære.

Hvordan kunne veileder bidratt til å løfte veisøker opp i et mer refleksivt modus? Kanskje kunne deltakerne i større grad brukt hverandres stemmer til å utfordre hverandres tanker og holdninger? Gjennom såkalt ”opptak” kunne veileder videreført veisøkers tanker slik at disse ble verdsatt, og hun kunne også utfordret det som blir sagt (Dysthe, 1995:215; 1996:126). Med dette mener jeg at veileder kunne kommet med innspill som i i større grad stimulerer veisøkers tenkning. Veisøker kunne blitt utfordret på hvorfor og hvordan den kontakten hun har med barna er bra. Dialogen kunne slik åpnet både for språket som tankeredskap og for et felles forståelsesrom. En symmetrisk relasjon kunne vært ivarett på det personlige planet, samtidig som den faglige asymmetrien kunne vært utnyttet, men som en komplementaritet (jf. del 2, s. 5, del 4, s. 29) som verdsetter veisøkers rolle i veiledningsrelasjonen. Avgjørende for om veisøker vil være åpen for den teoretiske diskursen, vil være om den blir rettet mot henne i dialog og på en måte som ikke er påtrengende, men virksom – i motsetning til en monologisk, autoritativ formidling som ikke forventer svar (Bakhtin, 1981:342ff.; Dysthe, 1996:112).

Mens både veileder og veisøker som vi har sett inkorporerer flere stemmer i ytringene sine, viser samtalen mindre dialogisk aktivitet i betydningen turveksling mellom samtalepartnere. Det er mest veileder som har ordet. I de transkriberte utdragene er veilederens turer da også i gjennomsnitt tre ganger så lange – 29 linjer mot veisøkers 10. Som et resultat av dette, blir det lite rom for utforskning av ulike perspektiver der veisøker kunne fått rollen som en medprodusent av mening (jf. del 2, s. 10). Vi kan spørre oss om ikke partene i veiledningen

²² Jf. vedlegg 1 s. 7, tur 2 utdrag E.

²³ Jf. vedlegg 1 s. 3, tur 21. utdrag A.

ved i større grad å dele meninger, tanker, erfaringer, følelser og normer med hverandre, ville fått bedre mulighet til å sette egne synspunkter opp mot den andres. På slike måter kan vi gjennom andre finne nye muligheter for å forstå og handle (Gjems, 2007:155). I forlengelse av et slikt syn vil veileders rolle bli å ivareta veiledningens egenart, det vil si som en samtale der det er veisøker som får oppmerksomhet og får komme aktivt med i dialogen.

Denne avdelingen har til vanlig ikke avsatt tid til formell veiledning. Dette kan være noe av grunnen til at veisøker helst inntar en mottakerrolle når hun først møter denne formen for veiledning. Kanskje har hun også gode grunner til å tenke at i denne formen for veiledning, som hun ikke er så fortrolig med, er det veileder som naturlig skal ha regien. Iallfall kan vi konkludere med at hun i denne samtalen inntar rollen som mottaker, men i liten grad trer fram – eller blir invitert inn av veileder – som medprodusent.

Refleksjonens rolle og muligheter

Generelt kan vi si at veiledning har som et viktig mål å utvikle veisøkers refleksjon (Carson & Birkeland, 2009:44). Gjennom refleksjon kan det gis tid til ettertanke, og deltakerne kan bli bevisst egne handlinger og holdninger (Handal & Lauvås, 1983). Vi kan også oppnå forståelse og finne nye handlingsalternativ med støtte i andres refleksjon. Med bakgrunn i dette vil jeg undersøke nærmere hvilken posisjon refleksjon har i veiledningen, hvordan det legges til rette for den og hvordan mulighetene som åpner seg utnyttes.

Det kan være naturlig først å se nærmere på hvordan veiledningen starter. Dette fordi starten er avgjørende for hvordan samtalen utvikler seg. Veileder spør først om hva veisøker ønsker veiledning rundt: ”Du sa til meg at du hadde lyst til å ha litt veiledning om småbarnspedagogikk, er det noe spesielt du tenker på som du vil ha veiledning rundt?”²⁴

Veisøker svarer at hun ønsker å få veiledning på hva hun kan gjøre med de yngste barna. Hun har tidligere jobbet med de eldste barna og trenger derfor tips om hva hun kan gjøre med de små. Hun ønsker også å få veiledning om ”håndtering av trass-situasjoner.”²⁵ Veisøker kommer her med en tydelig problemstilling, det vil si at hun klargjør hvilken sak eller hvilket emne hun ønsker å fokusere på. Denne åpningen legger til rette for at veisøker kunne fått løftet fram sine tanker om den aktuelle problemstillingen. Dersom veileder her hadde stilt bevisstgjørende spørsmål, kunne kanskje veisøker fått hjelp til å sette ord på hva hun legger i

²⁴ Jf. vedlegg 1 s. 1, tur 1 utdrag A.

²⁵ Jf. vedlegg 1 s. 1, tur 2 utdrag A.

trass-situasjoner. Istedenfor begynner veileder selv å snakke om hvor viktig relasjoner er i arbeidet med barn. Kan dette forstås som at veileder har sin egen agenda? Har hun kanskje bestemt seg på forhånd hva som skal tas opp i denne samtalen, slik at hun egentlig ikke er så innstilt på å gå inn på det temaet veisøker lanserer?

Veiledning kan være indirekte og direkte (jf. del 2, s. 4). Den sistnevnte kan være veiledning som innebærer kunnskapsformidling gjennom undervisning, og det må være veileders ansvar å vite når det er relevant og nødvendig at slik undervisningen inngår i veiledningssamtalen. Trolig er det dette ansvaret veileder her ønsker å ta. Innholdet som blir tatt opp viser iallfall at veisøker får mye informasjon om nettopp småbarnspedagogikk. Veisøker kunne altså her tilegnet seg oppdatert kunnskap om og kompetanse om de minste barna. Spørsmålet er bare om kunnskapen vil bli appropriert i tilstrekkelig grad gjennom denne formen for veiledning (jf. del 2, s. 8).

Refleksjon gjennom felles fokus

En forutsetning for refleksjon, er at deltakerne klarer å etablere et felles fokus, det vil si at de har oppmerksomheten rettet mot det de skal reflektere rundt. Men hvilke muligheter har samtalepartnerne i de tilfellene der et felles fokus ikke oppnås? En måte er å stoppe opp og forsøke å ”reparere” skaden. En slik reparasjon innebærer en justering av den andres ytring (Svennevig, 2009:85) slik at vilkårene for refleksjon igjen blir opprettet.

Vi finner et eksempel på dette i sekvensen om avledning i situasjoner der foreldrene skal forlate barnet i barnehagen. Veisøker skildrer først entusiastisk hvordan hun i garderobesituasjoner kan avlede ungenes oppmerksomhet på en enkel måte som hun mener er god: ”åh nå springer vi og vinker og sier hei, hei, altså avleder de veldig.”²⁶ Veileder virker likevel ikke så entusiastisk til denne praksisen: ”Ja, du vet akkurat ordet avledning kan for meg virke litt negativt.” I en turveksling uten pause og med hurtig tale som indikerer engasjement, fastholder nå veisøker hvordan hun forstår begrepet: ”Ja men for meg var det positivt, for det var en positiv avledning, altså at du tok dem med deg, var positiv, snakket med dem, sprang til vinduet og (sa) ’Bøøø, der er de’, sant?” Her oppstår det et sprik mellom veisøkers og veileders kunnskap om fenomenet, og veileder griper da inn for å korrigere veisøkers forståelse. På denne måten prøver veileder å etablere et felles fokus som gjør det mulig for partene å reflektere rundt avledningen, men selv om hun forsøker, blir ikke dialogen

²⁶ Jf. vedlegg 1 s. 2, tur 18 utdrag A.

utnyttet på en måte som fremmer refleksjonen. Tvert om her er det veileder selv som definerer hva som er rett å gjøre. Kanskje veileder gjør dette siden hun har en formening om hva som er det rette å gjøre i avskjedssituasjoner, men hun kunne likevel i større grad utfordret veisøker ved å stille bevisstgjørende spørsmål om hva hun legger i begrepet avledning. Sagt på en annen måte kunne refleksjonen kanskje fått bedre vilkår dersom de to i større grad hadde forsøkt å bygge dialogen opp omkring hverandres forståelse.

Hva kan så grunnen være til at veileder ikke utnytter denne anledningen til å reflektere sammen med veisøker? Det kan selvfølgelig hende at veileder ikke vil bruke tid på dette fordi hun har andre tema som hun heller vil snakke om. Hun benytter seg iallfall av sin egen makt som veileder til å styre samtalen slik hun vil, som når veisøker igjen tar opp temaet trass, om lag 10 minutter ut i samtalen.²⁷ Veisøker sier at det å behandle trass komme an på hvordan du takler enkeltsituasjoner og at mye ligger på en selv. Også her finnes det en mulighet for veileder til å stille reflekterende spørsmål. Veileder griper likevel ikke anledningen. I stedet tar hun ordet selv og forteller om hva de skal gjøre med barna som har negativ adferd.

Kanskje finnes det gode grunner for å opptre slik veileder gjør? En grunn kan være at refleksjon krever at både veileder og veisøker er i et refleksivt modus. Det å reflektere krever kunnskap og en bevissthet omkring egne handlinger, og min tolkning er at veisøkeren i denne veiledningen foretrekker å uttrykke seg gjennom eksempler og konkretiseringer. Trolig betyr det at hun ikke er vant med å tenke i mer refleksive baner? Kanskje veileder opplever at hun selv og veisøker har for ulik faglig bakgrunn, og derfor opplever at det teoretiske fundamentet å bygge refleksjon på ikke er til stede? Er det da slik at dialogisk veiledning fordrer teoretisk innsikt og faglig bakgrunnskunnskap, og derfor passer bedre førskolelærere imellom? Kanskje spiller det likevel inn at veileder ikke er så vant med å bruke nettopp denne formen for veiledning. En annen grunn kan være at veileder mer ser på veiledningen som en faglig samtale der hun legger vekt på repetisjon av kjente tema. Veileders oppsummering mot slutten kan være med å underbygge denne antagelsen: ”for de tingene vi har snakket om, er egentlig ting som vi har snakket om før, men det er [som] med unger, at vi trenger gjentakelser dersom det skal sette seg.”²⁸

²⁷ Jf. vedlegg 1 s. 4, tur 7 utdrag B.

²⁸ Jf. vedlegg 1 s. 7, tur 1 utdrag F.

Modeller og veiledningsgrunnlag

Bruk av modeller kan være til hjelp i barnehagens veiledningsarbeid, og vil kunne påvirke meningsskapingens vilkår. Hvordan forholder dette seg i samtale 1, og kan bruk av modeller – eller manglende bruk, knyttes til den moderate dialogiske aktiviteten og veileders diskursive dominans? Analysen viser at samtalen ofte er preget av veileders egne meninger og tanker, og gjerne da i form av gode råd og tips. Temaene blir gjerne sett ut fra veileders perspektiv, som at hun tar en sang for å få barna til å slutte å gråte. Hun forteller også hva hun ikke gjør: ”Jeg sier ikke at nå skal vi synge, kom alle her, for da kan du være sikker på at ingen gidder å komme.”²⁹ Veisøker svarer: ”Har sett at det nytter.” Dette eksemplet kan gi oss en pekepinn om at veileder ønsker å vise veisøker, og instruere henne i hva som er lurt å gjøre.

Hvordan kan dette relateres til bruk av veiledningsmodeller? Det mest nærliggende er å vurdere praksisen opp mot en mesterlæringsdiskurs (jf. del 2, s. 7). Veisøker blir her som en lærling som blir fortalt hva som skal gjøres, og det er kopiering av veileders praksis som blir vektlagt. Innenfor mesterlære er det fagets praksis som står i sentrum. Mesteren kan vise eksempler på det veisøker skal beherske. Dette gir veileder en mulighet til å gjøre noe mer enn å spørre og fortelle om god yrkesutøvelse. Kanskje er det en liknende strategi veileder følger i denne samtalen. Svakheten med denne modellen blir at veisøker ikke blir oppfordret til å reflektere, noe denne samtalen kan være et eksempel på.

Kunne bruk av andre modeller tilført veiledningen noe i form av bedre tilrettelegging for dialog og refleksjon? Ut fra samtalen virker det som veileder var forberedt til veiledningen. Veisøker hadde da også på forhånd ytret ønske om å få veiledning i småbarnspedagogikk. Likevel ser vi at problemstillingen ikke ble brukt til å reflektere ut fra. En grunn til dette kan være at det ikke ble brukt et veiledningsgrunnlag som fastholder veisøkers problemstillinger og veiledningsbehov. Et av prinsippene til Handlings og refleksjonsmodellen er at veiledningen nettopp må ta utgangspunkt i slike behov (jf. del 2, s. 7). Å bruke veiledningsgrunnlag til dette, er ellers i tråd med flere etablerte veiledningstradisjoner, og kunne her vært et bidrag til å sikre refleksjonen en større plass.

En måte å sikre refleksjon kan derfor være at veisøker blir bedt om å skrive et veiledningsgrunnlag. Med Dysthe (1996:126-128) som tankehjelp kan vi si at den skriftlige teksten skaper et felles forståelsesrom, men at det å aktivere gode spørsmål krever forarbeid.

²⁹ Jf. vedlegg 1 s. 6, tur 1 utdrag D.

Dersom en bruker et veiledningsnotat vil en lettere få en rød trå gjennom hele veiledningen. Ved å formulere tanker og erfaringer kan veisøker oppnå en mer aktiv rolle og bidra til å ramme inn det som skal vektlegges. For veilederen på sin side ligger det en forpliktelse i å ha lest veiledningsgrunnlaget og å bruke det aktivt i samtalen. Dersom veisøker hadde levert et notat der det for eksempel stod ”trass-situasjoner” og ” hva kan jeg gjøre med de minste”, kunne veileder kanskje sagt: ” Jeg har fått noen stikkord av deg, kan du utdype dette litt mer?” Et slikt veiledningsgrunnlag trenger ikke ha bestemte formkrav (Carson & Birkeland, 2009:76) og det kan være langt eller kort. Det viktigste er at det skriftlige ikke blir en barriere for veiledningen. Veiledningsgrunnlag kan gi veiledningen en klarere struktur, kan hindre at den flyter fritt og at spontane innlegg får styre tiden. Samtale 1 inneholder for eksempel en del privat utenomsnakk, noe som peker mot viktigheten av en mer strukturert samtaleform.

Roller i veiledningen

I en veiledningssituasjon vil vi alltid stå i en gjensidig avhengighet til andre. Da vil typen veiledningsrelasjon få betydning for refleksjonens vilkår. Hvordan veiledningsrelasjonen er vil være avhengig av både maktforholdet mellom veileder og veisøker, av graden av symmetri, asymmetri og komplementaritet, og mer generelt den rollen som deltakerne inntar. Jeg vil nå vurdere veiledningssamtale 1 i lys av slike forhold.

Som veileder må en ha en bevissthet om hva som ligger til rollen. Skal deltakerne føle seg trygge nok til å reflektere, er det viktig at veileder legger godt til rette for dette gjennom en relasjon preget av nærhet mellom veisøker og veileder. Det betinger en viss grad av symmetri, altså en form for samsvar mellom veisøker og veileder (Skagen, 2004:21). Slik symmetri kan i noen ganger være faglig betinget. Dette skjer når veileder og veisøker står relativt likt i kompetanse og ansvar (Carson & Birkeland, 2009:155). Oftest er dette likevel ikke tilfelle, men det vil da være mulig å etablere en symmetri på det menneskelige planet. I en veiledning deles jo både tanker, opplevelser og følelser. Det vil derfor være viktig å vise omsorg i vid forstand (Søndenå, 2004:98-101). Skapes det symmetri i den mellommenneskelige relasjonen, vil veisøker forhåpentlig bedre tåle asymmetrien i det faglige, særlig om veiledningen er komplementær, det vil si at også veileder har sin rolle å spille. Å veilede innebærer uansett å ha makt, siden makt er et aspekt ved alle relasjoner. Det er derfor viktig å ha bevissthet om hvordan makten spiller seg ut og preger den rollen en har i veiledningen, for eksempel med hensyn til posisjoner, kunnskap og kompetanse.

Maktforholdet mellom veileder og veisøker trer raskt fram i samtale 1 som et resultat av den ulike kompetansen som også er knyttet til deltakernes institusjonelle roller og den faglige asymmetrien som her følger med. Hvordan arter dette seg? I begynnelsen av samtalen snakker veileder om begrepet småbarnspedagogikk. Det interessante er hvilke sjanger hun tar i bruk: ”I pedagogikken så snakker vi om et tenkende par, ikke sant, og det er at du har delt dine tanker og tatt imot deres tanker, og så har dere blitt et par.”³⁰ Begreper som ”tenkende par” framstår her som en fremmed stemme (jf. del 2, s. 11) hentet inn fra en teoretisk diskurs, eller fra faglige talesjangre knyttet spesifikt til veileders kompetanse og rolle. Selv om det i seg selv er høyst prisverdig at veileder her formidler relevante faglige begreper, kan en anta at en slik praksis vil kunne påvirke maktrelasjonen. Kanskje blir veisøker usikker og føler seg underlegen, særlig dersom hun ikke kjenner begrepet? I dette tilfelle får hun det heller ikke forklart. I den grad veisøker ikke allerede er fortrolig med den faglige sjangeren, vil relasjonen uvegerlig bli faglig asymmetrisk på en måte som forskyver makten mot veileder. Veileder etablerer en diskursiv dominans som reduserer veisøkers handlingsrom og rolle. Komplementariteten i veiledningsrelasjonen står dermed i fare.

En liknende maktkompetanse ser vi også andre steder. Litt lenger ute i samme del av samtalen snakker partene om trygghet, og veileder forsøker igjen å knytte praksiserfaringer opp til den teoretiske diskursen, nå gjennom begrepet speiling. Heller ikke her blir det faglige begrepet inngående forklart, men årsaken kan være at veisøker kjenner til det, noe veileders formuleringer kan tyde på: ”Og der kommer vi jo inn på det vi har snakket om så mange ganger, at du gir en ting så får du en respons tilbake, og så er det speiling, ikke sant? Speiling som vi har lært om i pedagogikken.”³¹ Selv om veisøker ifølge veileders utsagt bør kjenne til noen pedagogiske begreper, kan begge eksemplene ovenfor tolkes som uttrykk for asymmetriske kunnskapsrelasjoner der veisøker ikke er delaktig i særlig stor grad. Veileder viser til pedagogisk teori for å underbygge sine argumenter, men veisøkers kommentar til det teoretiske er kortfattet: ”Ja, der er mye der.”³² Dette understreker og synliggjør asymmetrien og den ulike maktfordelingen i relasjonen.

En måte å forstå asymmetri på er at veileder har makt til å styre samtalen, og at hun har større faglig kompetanse. Det som er positivt med dette, er intensjonen om å gi veisøker innblikk i den teoretiske fagkunnskapen og forståelse av forbindelsen mellom teori og praksis. Likevel

³⁰ Jf. vedlegg 1 s. 2, tur 7 utdrag A

³¹ Jf. vedlegg 1 s. 2, tur 15 utdrag A.

³² Jf. vedlegg 1 s. 2, tur 16 utdrag A.

ligger det en begrensning i selve veiledningsrelasjonen i form av dårlige vilkår for samarbeid mellom den som snakker og den som hører på. Faktisk er veileder selv inne på slike tanker. På slutten av samtalen gir hun iallfall uttrykk for at symmetri er viktig. I denne sekvensen er temaet det å gi tilbakemelding på arbeidet som blir gjort. Hun understreker at det ikke bare er hun selv som sitter inne med kompetansen, men at de ansatte sammen har den gode kunnskapen.³³ Hvordan kan vi forstå dette? Det er som om veileder med ett oppdager at hun har hatt en monolog, og nå vil prøve å kompensere en ujevn faglig maktfordeling i veiledningen ved å gi veisøker en klarere anerkjennelse, altså et signal om at også veisøker har kunnskap som kan være av interesse. Her viser hun vilje til å imøtekomme og støtte den andres tenkning: Dette er egnet til å påvirke samspillet i veiledningssamtalen, fordi gjensidig respekt vil skape en personlig symmetri som gir opplevelse av trygghet. Veileders initiativ i retning symmetri og jevnere maktfordeling, preger likevel ikke samtalen som helhet. Til det har den forståelsen som kommer til uttrykk vært for lite framtrede tidlige i veiledningssamtalen. Et annet spørsmål er om veileder isteden for å tilstrebe symmetri uten helt å lykkes, kunne forsøkt å gjøre relasjonen mer komplementær (jf. del 2, s. 25). Ved i større grad å åpne for veisøkers initiativ, kunne denne fått en klarere rolle å spille, til tross for den asymmetrien som ligger til rollene og også blir et resultat av veileders kompetanse.

Sammendrag av analyse, samtale 1

I analysen av samtalen 1 har jeg lagt vekt på sider som kan virke inn på vilkårene for meningsskaping gjennom dialog. Dette gjelder bruk av spørsmål, samtalens turtakingssystem, bruk av tilbakemeldingssignaler og graden av flerstemmighet i dialogen. Jeg har også sett på betydningen av felles fokus og på forhold knytte til balansen i veiledningsrelasjonen.

Med hensyn til bruken av spørsmål viser analysen at veileder stiller få slike, og de som blir stilt retter seg mot det personlige planet. Derfor blir de ikke faglig utfordrende nok, til å etablere en dialog som bygger videre på veisøkers forståelse. Grunnen til at veileder bruker så få spørsmål, kan være at hun har sin egen agenda å ta vare på, og vil bruke tiden på tema som hun mener er viktige. I så fall kan en uheldig virkning være at vilkårene blir dårligere for meningsskaping gjennom dialog, mens bruk av autentiske spørsmål kunne bidratt til ny lærdom eller innsikt.

³³ Jf. vedlegg 1 s.7, tur 7 utdrag E.

Analysen av turtakingssystemet viser at veileder selv disponerer mye av taletiden. Hun bruker ofte turene sine til å eksemplifisere hvordan ting skal gjøres gjennom skildring av hverdagssituasjoner og egne erfaringer. Et annet aspekt ved samtalen er at den har få pauser og lite rom for stillhet. I en sekvens fører dette til at de snakker i munnen på hverandre. Bruk av pauser og stillhet kan være en hjelp for deltakerne fordi de får mulighet til å tenke over det som blir sagt. Samtalen tilbyr lite slik hjelp.

Tilbakemeldingssignaler blir mye brukt av veileder, spesielt i lange ytringer med innslag av en forelesende talesjanger. Jeg forstår dette som en måte veileder skaffer seg bekreftelse på at veisøker forstår og henger med. På den måten kan veileder og veisøker signalisere en felles forståelse. En uheldig effekt av slike signaler kan likevel være at veileder står i fare for å stenge av for alternative likesynspunkt. Dette kan føre til at veisøker ikke vil komme med motargument eller andre synsmåter fordi veileders tilbakemeldingssystem kommer henne i forkjøpet.

Flerstemthet kan opptre både i møter mellom ytringer og innenfor en og samme ytring og tur. I denne samtalen tar veileder i bruk flere stemmer for å formidle synspunkter og standpunkter, særlig der hun anskueliggjør gjennom eksempler. Kanskje kan det flerstemte her være en måte å kompensere for den manglende dialogen. Samtalen mer blir også mer levende, men en faglig allmenngjøring som legger til rette for refleksjon og etter hvert appropriering, mangler likevel.

En strategi for å skape refleksjon, er å etablere et felles grunnlag å samtale rundt, med andre ord et refleksjonsinnhold. Problemstillingen veisøker hadde formulert kunne vært et slikt grunnlag. Likevel ser vi at det finnes lite rom for refleksjon. Det kan finnes mange grunner til dette. Det å reflektere krever et felles refleksjonsmodus, men kanskje veisøker ikke er vant med å tenke refleksivt? Det kan også godt hende at veileder vil bruke denne veiledningen mer til en faglig samtale. Ulempen blir i så fall at veiledningen ikke blir lagt til rette for refleksiv tenkning over handlinger og holdninger.

Veileders rolle ble vurdert med hensyn til symmetri, asymmetri og komplementaritet, og maktforhold i veiledningsrelasjonen. Det asymmetriske ble i denne samtalen representert gjennom veileders kompetanse. Det vil i dette tilfellet si at veileder skaffer seg diskursiv dominans gjennom en faglig overlegenhet. I det personlige viser veileder visse initiativ i retning en mer symmetrisk relasjon til veisøker, men dette oppveier ikke inntrykket av

asymmetri som mye skapes på grunn av veileders faglige dominans og overvekt i bruk av taletid. Veiledningen blir ikke komplementær i den forstand at veileders rolle blir tilgodesett.

I sum viser analysen at det finnes muligheter i samtalen for å legge til rette for dialog og refleksjon, men at veileder ofte ikke utnytter disse åpningene. I stedet for å stille spørsmål, lytte til veisøker og oppmuntre til refleksjon, viser analysen at veileder ofte tar ordet og snakker selv ut fra sitt perspektiv, hun formidler gjennom talesjangere som kan minne om undervisning mer enn veiledning i egentlig forstand. På grunn av den klare prioriteringen av formidling, kan vi kanskje kalle denne veiledningen for en faglig samtale. Her vil vekten ligge på undervisning og ikke på styrking av veisøkers refleksjon. Vi kan si at veileder følger en kommunikasjonsmodell som ikke vektlegger dialog, men en stimulus-respons-overføring (jf. del 2, s 9). Fordelen med undervisningsformen er at veisøker får formidlet innsikter om småbarnspedagogikk. Spørsmålet blir likevel om veisøker klarer å appropriere kunnskapen når hun ikke selv får bruke språket til å sette ord på den.

Analyse av veiledningssamtale 2, Vindelveien barnehage

Jeg vil nå analysere veiledningssamtale 2, også her på grunnlag av transkriberte utdrag³⁴ av samtalen.³⁵ Samtalen og lydopptaket som ligger til grunn for transkripsjonen varer i 1 time og 23 minutter. Ut fra dette har jeg transkribert to utdrag, 2A som er på tre minutter der veisøker legger fram sin problemstilling, og 2B som er 20 minutter der selve veiledningen foregår.

Som for samtale 1 skisserer jeg først veiledningens kontekst, også her for å etablere en oversikt over rammene for veiledningen og hvordan den foregår. Med bakgrunn i den strukturen samtale 2 har med bruk av innledende ”runde”, klargjør jeg så nærmere hvordan veiledningen innledes. Deretter analyserer jeg selve veiledningens første del der måltidet er tema for samtalen. Her vil jeg legge vekt på hvordan veisøker gjennom språket som mentalt verktøy, kan søke seg fram mot mening og forståelse. Vekten blir så flyttet over mot veilederen og veilederrollens betydning, før jeg tar opp bruken av spørsmål.

³⁴ Jf. vedlegg 2 s. 9-21, utdrag 2A og B.

³⁵ For metodiske vurderinger knyttet til utvalg, se del. 3.

Veiledningens kontekst

Veiledningssamtale 2 i Vindelveien barnehage er en planlagt kollegaveiledning. Mens samtale 1 i barnehage Seljestien ble utført mellom veileder og en veisøker, deltar i dette tilfelle hele fem assistenter i tillegg til veilederen som er assisterende styrer med ansvar for assistentveiledningen. I motsetning til hva som var tilfelle i Seljestien barnehage, har denne barnehagen avsatt fast tid til planlagt veiledning og alle assistentene er med i en fast veiledningsgruppe en gang i måneden. Assistentene er da delt inn i grupper på tvers av barnehagens avdelinger. Under veiledningene har hver deltaker ansvaret for å spille inn et tema som gruppen kan drøfte eller ha veiledning rundt. Veileder har likevel ulike saker i bakhånd dersom det ikke kommer opp noe som assistentene ønsker å diskutere. Veiledningens innledende ”runde” innebærer at assistentene en etter en presenterer et kortfattet problem ut fra sin egen arbeidssituasjon. Gruppen blir så enig om hvilket tema de vil drøfte videre. På den måten får assistentene ta opp saker som de er opptatt av eller som er knyttet til oppgaver der de føler behov for råd og hjelp.

Veiledningen foregår på pauserommet og deltakerne sitter i sofaer, rundt salongbordet. Veileder sitter i enden av bordet i en type lenestol. Slik hun er plassert har hun overblikk og kan få øyekontakt med alle deltakerne. Noen av assistentene har med seg en kaffekopp. Den første timen er satt av til veiledning, mens den siste halvtimen skal brukes til tema som veilederen selv ønsker å ta opp. Dette er ifølge assisterende styrer en del av kvalitetssikringen. I denne samtalen har jeg valgt å gi deltakerne fiktive navn for lettere å skille dem fra hverandre, men også for at analysen kan framstilles på en mer levende måte samtidig som anonymiteten blir ivaretatt.³⁶

Hvordan veiledningen starter

Det er veileder som innleder til runden der assistentene skal lansere mulige tema. Det er også hun som er ordstyrer og gir ordet til første deltaker. Ordet går så videre til neste person, sirkelen rundt i solens retning. Hva kjennetegner så det som kommer fram? Hva forteller runden om hvilke tema personalet er opptatt av, og hvordan fungerer den som innledning til veiledningen?

³⁶Navnene er fiktive etter gjeldene metoderegler, det vil si at forskningsmaterialet og informantene er anonymisert (jf. del 3, s. 17).

Det første jeg vil peke på er at taletiden som assistentene bruker varier fra Johanna som har en tur på 7,5 minutter, til Lars som bare bruker 2 minutter. Veileder og de andre deltakerne kommer med oppklaringsspørsmål eller synspunkter underveis. I alt blir fem tema med relevans for veiledning lansert. Berit er opptatt av sykdom og vikarbruk, Johanna lanserer emnet matallergi i tillegg til at hun gjør rede for vikarsituasjonen på avdelingen sin. Pål forteller om skøyteturene de har hatt på avdelingen. Han har ikke noen konkret problemstilling, men forteller likevel en historie knyttet til mestringsopplevelser hos barn. Vilde har en konkret problemstilling knyttet til måltidet. Hun er også opptatt av problemer knyttet til kartlegging av barn. Lars er sist ut i runden. Han har ikke formulert noen problemstilling, men også han bruker tiden til å fortelle om problemer knyttet til kartlegging av barn. Under Lars sin runde kommer veileder ellers med et innlegg om barn og spesielle behov. Her ytrer også de andre seg med kommentarer og synspunkt. Denne siste diskusjonen varer i seks minutter, bare avbrutt av Lars som bruker 30 sekunder på å fortelle om et prosjekt han skal ha sammen med noen barn. Det kommer nå fram problemstillinger som de fleste som arbeider i barnehage vil kunne kjenne igjen, og som er viktige fordi måltidet er en så sentral arena for barn og voksnes kommunikasjon og samspillmønster. Kanskje det er dette som gjør at Vilde er opptatt av måltidet. Måltidet er dessuten også en hverdagssituasjon der en kan få innblikk i hvordan atmosfæren på avdelingen er (jf. del 3, s. 16). Det avspeiler hvordan det emosjonelle klimaet er og hvordan de voksne møter barna. I veiledningen får Vilde nå anledning til å ta problemstillingene sine opp til diskusjon.

Det at runden varer såpass lenge, 30 minutter, gjør at det blir mindre tid til refleksjon og til å finne løsninger på aktuelle problemstillinger. På den andre siden får deltakerne en innlevelse i hva de andre er opptatt av. For å få bedre tid kunne ansvaret blitt fordelt slik at bare en deltaker la fram sin problemstilling. Dersom denne i tillegg hadde levert ut et veiledningsnotat, kunne alle deltakerne forberedt seg og dermed kunne kanskje veiledningen blitt enda mer lære- og utbytterik.

Etter at den innledende runden er ferdig, spør så veileder: "Hva vil dere gå inn på?"³⁷ Pål er først ute og sier "stressende måltider". Både Berit og Johanna er enige, mens Lars ikke svarer. Veileder spør, nærmest som en konklusjon: "Ja skal vi ta den?" Vilde er dermed blitt veisøker og blir bedt om å fortelle litt mer om hva problemstillingen hennes innebærer med hensyn til måltider og stress. Slik samtalen utvikler seg blir likevel også andre tema enn måltider tatt

³⁷ Jf. vedlegg 2 s. 10, tur 1 utdrag B.

opp, særlig spørsmål knyttet til negativ grensesetting³⁸ og regelsystemet i barnehagen.³⁹ Også dette er kjente, hverdagslige problemer, så det ser ut som det er slike som får tid og rom i denne formen for veiledning. Samtalen om disse temaene varer i til sammen 20 minutter, og veileder fungerer nå som ordstyrer. Det er også hun som introduserer negativ grensesetting som et nytt samtaletema.⁴⁰ Det neste temaskifte er det Pål som introduserer.⁴¹ Han er opptatt av barn som ikke klarer å sitte på rumpa under måltidet. I motsetning til stressende måltider, er de andre temaene ikke planlagte, det vil si at de bare dukket opp underveis i samtalen. Dette viser at veiledningen til tross for den innledende runden, ikke har en struktur som deltakerne må følge til punkt og prikke. Fordelen med dette kan være at de temaene som kommer opp mer spontant, kan diskuteres i den samtalekonteksten der de naturlig dukker fram. En ulempe kan likevel være at veiledningen lett kan komme til å flyte ut i fraværet av fast struktur, og at veisøker dermed kanskje ikke får tilstrekkelig tid og anledning til å utforske problemstillingen sin.

Meningsskaping gjennom dialog

La oss nå se nærmere på hvordan Vilde legger fram sin problemstilling om måltider, og hvordan hun etter hvert – i dialog med de andre – også søker seg i retning en mer avklart holdning til det hun opplever som problematisk. For å få et bilde av hvordan dette skjer, har jeg valgt å vurdere denne delen av veiledningen i sammenheng. Sekvensen⁴² utgjør seks minutter og består av 59 turer som er fordelt slik mellom deltakerne: Vilde i rollen som veisøker 26 turer, veileder 23, Berit 5, Johanna 3 og Pål 2 turer. Ut fra dette bilde ser vi at Vilde har flest turer, noe som ikke er uventet siden det er hun som legger fram problemstillingen. Veisøker har også mange turer som viser dialog mellom veisøker og veileder. Ser vi på de andre deltakernes turer ser vi derimot at de ikke er med i dialogen. En grunn til dette kan kanskje være at veileder er ordstyrer og tar ordet selv isteden for å fordele turtakingen mellom alle deltakerne.

Når Vilde får ordet og legger fram sin sak, beskriver hun måltidet som stressende, og hun mener at årsaken ligger hos de voksne. Mer presist mener hun at stress oppstår, fordi de voksne stiller for mange og for høye krav til de yngste barna.⁴³ Et velkjent fenomen som

³⁸ Jf. vedlegg 2 s. 13-16, tur 45-116 utdrag B.

³⁹ Jf. vedlegg 2 s. 16-18, tur 116-151 utdrag B.

⁴⁰ Jf. vedlegg 2 s. 16, tur 117 utdrag B.

⁴¹ Jf. sst.

⁴² Jf. vedlegg 2 s. 9-13, tur 1 utdrag A til tur 45 utdrag B.

⁴³ Jf. vedlegg 2 s. 9, tur 1 utdrag A.

Vilde reagerer på et krav om oppspiste skorper før barna får tilbud om ny brødskeive. Det er maset som hun opplever omkring denne skorpespisingen som er stressende, og det blir ikke koselig rundt bordet når noen sitter og tvinger skorpene i ungene. Det Vilde her er inne på er altså hva et godt måltid skal inneholde. Skal det være kos uten skorpespising eller masing med skorpespising? Spørsmålet hun reiser retter seg i videre forstand mot hvordan bruk av regler kan være med å prege hele samspillmønsteret mellom barn og voksne. Det er derfor et spørsmål som er svært relevant for en veiledningssamtale, og der veiledningen vil kunne påvirke kvaliteten i barnas hverdag.

Etter Vildes innledende redegjørelse fortsetter samtalen som en dialog mellom veileder og veisøker. Hvordan arter denne seg? Veisøker – Vilde – uttrykker først hvordan hun oppfatter uroen og stresset under måltidet: ”Og så har det sånn veldig smitteeffekt nå for tiden.”⁴⁴ Veileder tar så tur som en fullførende videreføring av veisøkers ytring: ”At de har litt, den der herjeleken.” Veisøker svarer at de har vært på kurs og lærte da at den ” ’trommelom-leken’ på bordet var helt grei.” Veileder kommenterer her begrepsbruken: ”Det heter flirekonsert, den der ’trommelom-leken’.”⁴⁵ Utdraget viser her at veisøker får sette ord på de tankene hun har om måltidssituasjonen, samtidig som veileder gir støtte og også setter fagbegreper på det veileder er opptatt av. Slik kan hun, gjennom dialogen få en mulighet til å skape mening, i form av bedre forståelse av problemstillingen. Veisøker sier videre: ”Nei det er vel bare det at det bare er stress, men det går jo.”⁴⁶ To turer senere sier veileder: ”Så stresset består ikke i at ungene søler og bråker men stresset ditt består i at du må sette for mange grenser?”⁴⁷ Vi ser at veileder bruker ordkobling, hun gjentar ordet ”stress” som veisøker alt har lansert, for deretter å foreta en parafrasering: Hun oppsummerer sin forståelse av veisøker og gjør dermed veisøkers ord og tanker om til sine egne på en måte som kan virke klargjørende. Eksemplet viser at dialogen mellom veisøker og veileder her er en viktig forutsetning for den refleksjonen som oppstår. Resultatet blir at Vilde deler sine holdninger, erfaringer og meninger om hvordan hun opplever måltidet, samtidig som hun viser evne til selvrefleksjon (jf. Søndena, 2004:49).

Videre ut i samtalen virker det som veisøker har en oppfatning om hva et godt måltid innebærer, men framhever at de voksne må bli enige seg imellom. Veisøker seier: ”Vi blir

⁴⁴ Jf. vedlegg 2 s. 10, tur 3 utdrag A.

⁴⁵ Jf. vedlegg 2 s. 10, tur 12 utdrag B.

⁴⁶ Jf. vedlegg 2 s. 11, tur 7 utdrag B.

⁴⁷ Jf. vedlegg 2 s. 11, tur 10 utdrag B.

påvirket av hverandre, så det er hos oss voksne, det er ikke hos ungene det ligger.” Veileder kommenterer: ”Ja, men da har du jo løsningen da. Veisøker: ”Ja.” Veileder: ”Da trenger du ikke veiledning.” Veisøker: ” Nei, ja, det er bare for å få det ut.”⁴⁸ Det kan, slik veisøker selv antyder, virke som om hun har brukt veiledningen først og fremst til å få ut frustrasjonen sin. Veiledningen blir i så fall en slags ”tømmekanal” for veisøker, men hun får også hjelp gjennom dialogen til å sette ord på tankene sine. I det øyeblikket veisøker forteller historien sin, blir hun selv bevisst hva hun mener, hun klargjør altså tanke og refleksjon gjennom å bruke språket. Vi kan med hjelp av Vygotsky si at språkliggjøring her virker som et mentalt verktøy (jf. Gjems, 2007:153), med andre ord at meningen oppstår i selve kommunikasjonen mellom veileder og veisøker.

Det ser ut som veisøker også bruker denne runden til å få en bekreftelse fra de andre i veiledningsgruppa. Kanskje hun trenger en anerkjennelse fra de andre om at hennes egne tanker er i tråd med barnehagens verdier. Slik jeg tolker Vilde er hun innforstått med hva som er problemet og hvordan det kan løses, men hun føler likevel behov for å diskutere forståelsen sin med resten av personalet. Ved å reflektere rundt måltidet får hun sortert tankene sine slik at det nå virker lettere for henne legge fram temaet på nytt på et personalmøte neste dag. Dette eksemplet viser hvor viktig refleksjonen er i veiledningsarbeidet. Her ser vi hvordan veilederen gir plass for at Vilde får sette ord på sine egne holdninger og handlinger knyttet til måltidet. Dialogen om måltidet trer dermed fram som viktig for arbeidet i barnehagen. Som kontrast kan jeg trekke fram et eksempel der veileder ikke på samme måte gir rom for refleksjon. Det er igjen måltider som kommer opp som tema. Deltakerne har nå snakket om det å sitte på rumpa under måltidet, det temaet som Pål introduserte. Veileder oppsummerer og spør Johanna: ”Ja det er en ganske stor utfordring for de små (å sitte på rumpa). Og (for) de små hos dere òg, det er det.”⁴⁹ Johanna forteller hvordan de gjør det på hennes avdeling med 13 barn mellom ett og tre år: ”Jeg synes det fungerer veldig godt hos oss, men vi er jo flere da. Og vi deler gruppa opp, så tar vi fire stykker og setter dem på grupperommet med en voksen.”⁵⁰ Vilde kommenterer at dette har de også prøvd, men det var vanskelig på grunn av lekene som var på det rommet de måtte ta i bruk. Veileder avskjærer da diskusjonen: ”Men det er klart at 9-10 barn det må en nesten klare rundt et bord.”⁵¹ Vi ser her hvordan veilederen ikke skaper samme rom for refleksjon over Johannas ytring som tidligere for Vilde. Veileder

⁴⁸ Jf. vedlegg 2 s. 12-13 tur 40-44 utdrag B.

⁴⁹ Jf. vedlegg 2 s. 18, tur 152 utdrag B.

⁵⁰ Jf. sst. tur 153.

⁵¹ Jf. vedlegg 2 s. 19 tur 159 utdrag B.

nærmest konkluderer med sitt standpunkt og tilrettelegger ikke for at nettopp Johannas ytring kunne gitt nye handlingsalternativer for hvordan måltidene kunne blitt mindre stressende. Det kan se ut som veileder ikke tar Johannas ytring tilstrekkelig på alvor. Iallfall kunne hun utnyttet den bedre, for eksempel ved å la ulike meninger spilles mot hverandre. Nettopp dette – å tåle uenighet – blir sett på som en viktig del av den dialogiske veiledningen. Gjennom en slik uenighet som vi her ser konturene av, kunne en mulighet oppstått for det Søndena (2004) kaller kraftfull refleksjon. Slike innspill som Johanna kommer med vil her være verdifulle. En kraftfull refleksjon vil igjen kunne bidra til at barnehagen får medarbeidere som er i stand til å endre både tanke og atferd på grunnlag av nye og bedre argument. Analysen av dialogen om måltidet, viser at veileder gir Vilde bedre vilkår for å gå inn i en slik rolle enn Johanna, selv om nettopp Johannas ytring kunne vært egnet til å gi refleksjonen omkring måltidet større kraft.

Et sted er det ikke veileder men Johanna som tar tur og forteller hva hun gjør for å lokke skorpene ned: ”Så deler du skorpen i to, og så tar du litt ekstra smør på og så..(. .).”⁵² Johanna bidrar her i veiledningen ut fra sitt perspektiv ved å gi Vilde et godt råd om hvordan skorpene kan bli spist uten stress. Vilde på sin side lytter og tar mot Johannas erfaringer og holdninger. Dette kan igjen være med på å sette i gang en indre refleksjonsprosess om hvordan måltidet kan bli mindre stressende. Diskusjonen avsluttes med at Vilde sier: ”men det er .. å finne en god måte å få de til å øve seg på (å spise skorper).”

For å oppsummere har vi sett at veiledningen kommer inn på spørsmål om er viktige med hensyn til hvordan måltidet fungerer, blant annet organisering og regelbruk. Det ser ut som deltakerne er mest opptatt av at måltidet skal ha et koselig preg, og ikke være preget av irttesettelser og masing om skorpespising og at barna skal sitte på rumpa. De er altså opptatt av det praktiske og av at det hverdagslige fungerer godt. Dette er i seg selv prisverdig, men spørsmålet er om ikke det praktiske i større grad burde vært kombinert med refleksjon mer i slekt med den Søndena (2004) kaller kraftfull og transcendent, en refleksjon som er videre og dypere, som i større grad kan være overskridende og føre med seg noe nytt? Med en slik refleksjon ville blant annet dveling og undring kunnet få en større plass.

⁵² Jf. vedlegg 2 s. 14, tur 68 utdrag B.

Bruk av spørsmål

I analysen av samtale 1 behandlet jeg bruken av spørsmål som en måte å nærme seg innsikt (jf. del 4, s. 22). Dette er en side ved veiledningen som jeg vil vurdere også i samtale 2.

Temaet er viktig, ikke bare fordi spørsmålene er sentrale i etableringen av en meningssskapende dialog, men fordi virkningen også fort kan bli den motsatte. Spørsmålene kan lett få karakter av å være en form for utspørring. Veisøker vil i så fall kunne innstille seg på at det er veileder som skal stille alle spørsmålene og mister initiativet til selv å spørre. Hvordan blir så spørsmålene brukt her, i en annen veiledningskontekst enn i samtale 1, med en hel gruppe til stede istedenfor bare to deltakere?

Jeg går inn i samtalen der det første spørsmålet blir stilt. Vilde har da allerede fortalt at hun opplever måltidene som stressende. I veileders første tur spør hun så Vilde: ”Er ikke det litt nytt inne hos dere?”⁵³ Her ser vi at veileder bruker et ja/nei-spørsmål som i tillegg er ledende. Det kan virke som om hun stiller seg undrende til det veisøker sier, noe hun utdyper i påfølgende tur: ”Det har alltid vært litt sånn rolig spising (hos dere), det har det egentlig alltid vært, vi som kommer utenfra ser alltid det.”⁵⁴ Det kan se ut som om veileder her ikke klarer å legge vekk forforståelsen sin av hvordan måltidene fungerer på den aktuelle avdelingen, og derfor heller ikke klarer å ta perspektivet til veisøker. Veileder prøver likevel å etablere et felles fokus ved å stille et spørsmål som oppfordrer til utdyping: ”Fordi?”⁵⁵ På denne måten legger veileder til rette for at veisøker må reflektere videre, noe som kan styrke veileders bevissthet om hva som gjør måltidet stressende.

Vi ser også at veileder bruker spørsmål for å skifte tema fra måltidssituasjonen til temaet negativ grensesetting. Dette skjer etter at Vilde har fått satt ord på problemstillingen sin.⁵⁶ Slike temaskifter oppstår lett når veiledningen, som i dette tilfelle, ikke følger en fast modell. Veiledningen kan da brukes til å ta opp tema som dukker opp etter hvert. En fordel med dette kan være at de temaene som tas opp kan ses i sammenheng med hverandre. Ulempen er at samtalen kan utvikle seg i retning en vanlig mellommenneskelig samtale der faglige problemer deles, og det gis et svar på disse istedenfor at deltakerne utnytter muligheten til å reflektere sammen med andre. Utskriftene viser også at veileder stiller et åpent spørsmål. Det skjer rett etter at Vilde har fortalt om hvordan hun gjør når barn viser negativ adferd.

⁵³ Jf. vedlegg 2 s. 10, tur 2 utdrag A.

⁵⁴ Jf. sst. tur 4.

⁵⁵ Jf. vedlegg 2 s. 11, tur 8 utdrag B.

⁵⁶ Jf. vedlegg 2 s. 13, tur 47 utdrag B.

Spørsmålet er denne gangen rettet til hele gruppen: ”Fortell hva gjør dere?”⁵⁷ Veileder viser gjennom dette spørsmålet at ordet nå er fritt, og signaliserer altså at hun ønsker en samtaleform som inneholder dialog med flere. Men hvem er det som tar ordet etter denne oppfordringen? I dette tilfellet Berit som allerede er med i samtalen. Veileders mål blir i så fall bare delvis innfridd. Men hva annet kunne hun gjort? Dersom det er et viktig mål for henne at alle skal være medprodusenter i samtalen, kunne veilederen istedenfor å stille ordet fritt, kanskje henvent seg direkte til en av deltakerne, og gjerne da den som hun ønsket å dra med inn samtalen. En annen måte kunne vært å utvide den tilnærmingen som hun allerede gjør bruk av, nemlig å anvende ”runden” slik at alle må komme med sitt bidrag, og forhåpentlig dermed også vil bli medprodusenter av mening i større grad.

I forlengelse av grensesettingsdiskusjonen blir praksisen i barnehagen trukket inn som eksempel, og veileder spør med det jeg tolker som tilgjort uvitenhet: ”Hva handler denne grensesettingen om?”⁵⁸ Deltakerne kommer med ulike forslag og hun spør igjen: ”Men hvordan gjør vi det?”⁵⁹ Vi kan oppfatte dette som et pseudospørsmål (jf. Søndena, 2004:75) eller med Dysthes (1995:182) terminologi et inautentisk spørsmål. Veileder spør, men vet selv svaret. På denne måten står hun i fare for å styre deltakerne til å mene det samme som hun selv, samtidig som veisøker risikerer å svare ”galt” – en risiko som et åpent, autentisk spørsmål ville forhindre. En grunn til at veileder her bruker en inautentisk spørremåte, kan være at hun har diskutert grensesetting med personalet før. Kanskje de har blitt enige om et felles teorigrunnlag å jobbe etter, og veileder er derfor ikke først og fremst ute etter å høre deltakernes meninger om temaet, men å minne dem om teorigrunnlaget. Likevel må en anta at den styrende tilnærmingen vil kunne hemme delaktighet og læring, kanskje særlig fordi deltakerne kan bli engstelige for å svare feil. Slike uheldige virkninger kan en unngå ved at ulike forslag og meninger ikke framstår som den rette sannhet. Dette vil redusere faren for å opptre manipulerende på et vis som er lite i tråd med forestillinger om veiledning som en flerstemt dialog. Her er jo tanken at nettopp mangfold er en forutsetning for at flere stemmer skal komme til uttrykk (jf. del 2, s. 11) . Det er selvsagt ikke mulig å beskrive hvilke spørsmål som til enhver tid vil være de mest hensiktsmessige. Det kommer an på konteksten og situasjonen. Likevel er her sterke argument for at gode, åpne og utfordrende spørsmål er

⁵⁷ Jf. sst. tur 53.

⁵⁸ Jf. vedlegg 2 s. 14, tur 70 utdrag B.

⁵⁹ Jf. sst., tur 75.

egnet som støtte i lærings- og refleksjonsprosessen. Hvordan kunne dette artet seg, dersom vi nå tar utgangspunkt i en av de mulighetene som samtale 2 har i seg?

I begynnelsen av veiledningen der Vilde gjør rede for problemstillingen, sier hun: ”Vi har jo noen måltider som er veldig fine, det har vi jo.”⁶⁰ Hva hadde skjedd her dersom veileder hadde stilt utfordrende spørsmål til Vilde om hva hun legger i begrepet et godt måltid? I neste omgang kunne kanskje runden blitt tatt, slik at de andre deltakerne kunne fortalt hva de tenker omkring det gode måltidet. På den måten kunne flere stemmer kommet fram og kanskje lagt grunnlag for ny mening, for en dypere forståelse av hva som legges i begrepet et godt måltid.

Det vil være avgjørende at miljøet i veiledningsgruppa utvikles slik at det blir naturlig å gi uttrykk for det en mener overfor alle deltakerne. For at samtalen skal gi rom for utfordrende refleksjon og flere stemmer, må en kunne være uenig og våge å sette egne meninger på spill. Når veileder stiller utfordrende spørsmål i veiledningen, trenger hun heller ikke alltid å forvente svar fordi spørsmålet i seg selv vil kunne stimulere til refleksjon. Det kan også hende at det ikke finnes et presist svar, men det kan likevel være meningsfullt å reflektere over spørsmålene.

Roller i veiledningen

En rolle vil si en konvensjonell figur som er knyttet til en aktivitet (Svennevig, 2009:109). For eksempel innehar deltakerne i samtale 2 i utgangspunktet det vi kan kalle institusjonelle roller som henholdsvis assisterende styrer og assistent. Den kommunikative aktiviteten disse er knyttet til, blir i dette tilfelle veiledningssamtalen der rollene blir spesifisert til det å gi og ta imot veiledning. Dette kan likevel gjøres på mange ulike måter, og en gruppe som den samtale 2 foregår innenfor, vil preges av de rollene som inntas. Noen vil kanskje etterstrebe en rolle som innebærer definisjonsmakt, makten til å avgjøre hva som er rett og galt i ulike situasjoner. De som inntar slike roller er ofte deltakende, de er tydelige på sin egen relasjon til andre og er vant med å bli sett og hørt. Andre igjen kan ha vansker med å sette ord på tanker, meninger og følelser. De er som regel mer passive, er oftere beskjedne og gir sjeldnere uttrykk for egne opplevelser og tanker. Hvordan veilederen former og utøver rollen sin i møtet med veisøkerne, vil være særlig avgjørende for hvordan veiledningen arter seg. Det vil blant annet kunne innvirke på de rollene som deltakerne inntar og hvordan disse eventuelt kan endres. Jeg vil derfor nå analysere samtale 2 med særlig vekt på rollen som veileder.

⁶⁰ Jf. vedlegg 2 s. 10, tur 5 utdrag B.

Bruk av taletid kan gi et første signal om hvilke rolle veileder inntar i veiledningen. De transkriberte utdragene viser her at hun har 86 turer av til sammen 218 turer, og at hun gjennom dette okkuperer nær halvparten av den samlede taletiden. Dette peker i retning av en deltakende veilederrolle, en rolle der veileder ikke bare styrer og lytter, men selv er den som bidrar verbalt. Veileders diskursive dominans trenger ikke være problematisk, for det er ikke unaturlig at veileder bruker tid til å stille spørsmål, til å oppsummere underveis og til å trekke konklusjoner. Ulempen er likevel at veisøkerne fort vil få mindre taletid til rådighet.

I tillegg til det kvantitative er det minst like viktig hva taletiden brukes til. Her vil jeg peke på at veilederen ofte tar i bruk en type personlige og noen ganger private talesjangre, dette for å illustrere ulike problemstillinger ved hjelp av sine egne erfaringer og opplevelser. Hun har i alt fire slike ”personlige” turer. Hun bruker den første til å beskrive hvordan hun overser uønsket atferd hos sitt eget barn.⁶¹ Noen turer senere gir hun veisøker råd om hva hun kan gjøre for å overse uønsket atferd.⁶² Et annet eksempel på at veileder bruker eget perspektiv, er når samtalen handler om å gi positiv oppmuntring.⁶³ Den fjerde turen handler om bruk av regler i barnehagen.⁶⁴ Jeg ser nærmere på det tredje eksemplet. Veileder bruker her sitt eget liv som utgangspunkt: ”Jeg må bare fortelle om den dumme treningen min, igjen.”⁶⁵ Hun parodierer treneren sin og bruker så dette til å vise hva en ikke skal gjøre med hensyn til positiv oppmuntring. I gjengivelsen av treneren, bruker hun sitatstemme, noe hun gjør også i de andre eksemplene på ”personlige” turer. Hva kan hun oppnå med dette? Ved å dramatisere den personlige erfaringen på den måten hun gjør og ved å bruke fremmede stemmer, kan hun nok oppnå en form for nærhet til de barnehagerelaterte episodene som det personlige perspektivet blir sammenliknet med. Kanskje oppnår hun også en mellommenneskelig gevinst ved å redusere distansen mellom de institusjonelle rollene som deltakerne i utgangspunktet innehar. Denne bruken av egen person eller egne erfaringer fungerer også fint i den forstand at deltakerne, gjennom veileders anskueliggjøring, får innblikk i hvordan ting kan gjøres. Et problem kan likevel være at veileders perspektiv blir for dominerende, nødvendigvis på bekostning av veisøkers perspektiv. Er dette et problem i samtale 2? Om vi ser på deltakeren Lars, finner vi iallfall at han bare har to turer under selve veiledningen. Kanskje har han inntatt rollen som den som alltid lytter, kanskje har han vansker med å sette ord på meningene

⁶¹ Jf. vedlegg 2 s. 15, tur 85 utdrag B.

⁶² Jf. sst., tur 93.

⁶³ Jf. vedlegg 2 s. 16, tur 105 utdrag B.

⁶⁴ Jf. vedlegg 2 s. 18, tur 140 utdrag B.

⁶⁵ Jf. vedlegg 2 s. 16, tur 105 utdrag B.

sine? Eller kanskje han rett og slett ikke er interessert i de temaene som tas opp? Årsakene kan være mange, men det er også grunn til å spørre hvordan veileders rolle virker inn på deltakelsen. Kanskje er veileder vant med at noen melder seg ut og er passive i diskusjoner, og har derfor heller ikke forventning om at de har noe å si? I så fall er ikke veileder tilstrekkelig bevisst ansvaret sitt for å skape trygghet og sikre at veisøker blir dratt med i dialogen.

Veileder har et klart ansvar for alle i gruppa, men i denne samtalen virker det som tilretteleggingen særlig har kommet Vilde til gode, og at Vilde mer enn andre også oppfatter klimaet i gruppa som støttende og utforskende. Vilde har iallfall en helt annen rolle enn Lars. Hun er den som setter ord på følelsene og meningene sine. Kanskje hun er tryggere på de andre i gruppa, noe som fort vil få konsekvenser for rollen hennes. Veisøker henvender seg da også mer til Vilde, men det er jo naturlig siden hun i denne veiledningen er veisøker. Lars hadde nok kanskje hatt en annen rolle dersom det var han som var veisøker. I så fall kan det være viktig at denne rollen blir noenlunde jevnt fordelt. Analysen kan ikke fortelle oss noe om hvem som pleier å få sin problemstilling diskutert i disse veiledningene. Forhåpentlig er fordelingen jevn, men det kan lett bli slik at de som er vant med å ordlegge seg, får legge fram sin problemstilling oftest. En måte å sikre seg at alle over tid har kommet med en sak de vil drøfte, kan være at veileder lar ansvaret for å komme med en problemstilling gå på omgang. At veisøker tar utgangspunkt i en praksisfortelling kunne vært et godt alternativ til å begynne med. Veiledningen kan da starte med at veisøker deler praksisfortellingen med de andre, og at denne brukes som en kilde til veiledning og refleksjon. Slike praksisfortellinger kan også være en måte å få satt ord på såkalt taus kunnskap (jf. del 3, s. 14).

Bruken av ”runde” i begynnelsen av veiledningen er en tilrettelegging for at alle skal ta ordet. Siden tause ”deltakere” i seg selv kan skape usikkerhet, kan denne innledende runden bidra til trygghet, rett og slett ved at alle ytrer seg. Det blir også lettere for den enkelte å ta ordet på ny når en først har sagt noe. For å forsterke denne virkningen i samtale 2, kunne det kanskje vært en ide om samtalen i enda større grad var blitt strukturert, for eksempel ved bruk av runder gjennom hele veiledningen? Ville de fāmælte deltakerne da fått mer taletid? Det ville iallfall gitt alle deltakerne en øvelse i å snakke i en forsamling, og også de uvante og tilbakeholdne ville måtte bidra, mens de mest talevante ville måtte begrense seg. Med jevnere deltagelse, ville flere stemmer kommet fram i dialogen, forhåpentlig med innsikt og forståelse som resultat. Veisøkernes deltakelse ville kunnet bidra til å skape ny mening, for eksempel i spørsmålet om hva et godt måltid innebærer.

Med hensyn til bruk av runder har samtale 2 slektskap med Handal og Lauvås' modell "veiledning som refleksjon over handling", bortsett fra at modellen nok skisserer en mer systematisk bruk. Hos Handal og Lauvås blir rundene brukt på den måten at deltakerne ikke får ta del utenom sin runde. Intensjonen er at alle deltakerne skal få komme med ett råd hver, noe som gjentas gjennom flere runder, mens veileder har en tilbakelent rolle. Også med hensyn til veilederrolle skiller samtale 2 seg fra modellen, fordi veileder er mer deltakende, særlig etter hvert som tema blir introdusert mer spontant. Veiledningen blir som en konsekvens av dette mer asymmetrisk enn hos Handal og Lauvås, men uten en komplementaritet som gir deltakerne dialogisk og refleksivt rom.

Sammendrag av analyse, samtale 2

Samtale 2 starter ved at deltakerne foreslår tema, en etter en, i en "runde". Sammen velger de så ett tema som de vil utdype nærmere. Bruk av "runde" i innledningen tar lang tid, noe som blant annet kan gi mindre rom for refleksjon. Likevel er her fordeler som at ansvaret for veiledningens tema blir fordelt. Runden skaper også en viss struktur i veiledningen, selv om også andre tema enn de som blir presentert innledningsvis, blir tatt opp etter hvert. Bruk av runde kan også åpne for flerstemmighet, ved at deltakerne lettere kommer til orde. Dette lykkes bare delvis. Årsaken kan være at runden her er begrenset til innledningen.

Ut fra temaene som blir tatt opp i runden kan vi si at den i stor grad retter seg inn mot det praktiske, noe som viser seg å være gjennomgående også senere i veiledningen. Stort sett er det hverdagslige utfordringer som blir tatt opp, og bruken av runde ser ut til å legge til rette for en slik vektlegging. Kanskje barnehagen ikke er vant med å reflektere og sette ord på tankene sine, noe som gjør at veiledningen isteden får en praksisrettet tilnærming.

Analysen tar videre for seg meningsskaping i dialogen, særlig bruken av spørsmål og rollenes betydning i veiledningsrelasjonen. Dette er tema som også ble behandlet i samtale 1. Med hensyn til meningsskaping er her en del eksempler på hvordan denne kan etableres gjennom dialog. Særlig samtalen mellom veisøker og veileder viser hvordan veisøker tar i bruk språket som redskap til å sette ord på tankene sine. Dermed får veisøker hjelp til å løse problemstillingen sin. Som underpunkt av meningsskaping er bruken av spørsmål undersøkt. Vi ser at autentiske spørsmål blir benyttet i liten grad, men her er iallfall ett. Åpne, autentiske spørsmål kan være egnet til å skape refleksjon rundt den aktuelle problemstillingen, noe som også skjer når spørsmålstypen først blir brukt i denne samtalen. Her er også eksempler på et

inautentisk spørsmål. Dette ser ut til å styre deltakerne i retning av veileders egen posisjon, altså mot å mene det samme som hun selv gjør.

Analysen av rollene i veiledningen viser at noen deltakere inntar en aktiv rolle mens andre er mer tilbaketrukket. Dermed blir fordelingen av taletiden ujevn. Dette kan forstås slik at ikke alle deltakerne i tilstrekkelig grad oppmuntres til å bli medprodusenter i samtalen. Veileder har en deltakende rolle med nesten halvparten av den samlede taletiden og styrer også samtalen på et vis som gjør den diskursive dominansen tydelig. Dette er forhold som gjør at veileder kan stå i fare for å avskjære diskusjoner og dermed stenge refleksjonsrommet for de som ikke så lett selv tar initiativ. På grunn av den begrensede refleksjonen sammen med vektlegging av det praktiske i hverdagssituasjonene, oppfatter jeg at veiledningssamtale 2 ligger i utkanten av det som kan oppfattes som egentlig veiledning, nemlig styrking av veisøkers refleksjon. Slik jeg forstår samtalen, heller den mer i retning det en kan kalle en mellommenneskelig, men også faglig samtale. Samtalen legges gjennom dette på et ”hvordan går det nivå”.

Sammenfatning av analysene

Analysen av samtale 1 gir innblikk i hvordan en personalveiledning mellom veileder og veisøker kan arte seg, mens samtale 2 er eksempel på en kollegaveiledning. Både det at veiledningsformen er forskjellig og at deltakerantallet er ulikt, bidrar til at de to veiledningene får ulikt preg. I samtale 1 er det veileder som fører inn nye tema selv om veisøker har kommet med en problemstilling. I samtale 2 får deltakerne i større grad komme med innspill som skal diskuteres. Likevel ser vi at begge veilederne tar stor plass uten at relasjonen blir komplementær på en måte som gir veisøker diskursivt rom. Veiledningene skyves i retning av faglige samtaler der refleksjon ikke er det primære. I samtale 1 har veileder mange tema som hun vil viderefremme til veisøker, og veiledningen får gjennom denne formidlingen et preg av undervisning. I samtale 2 bruker veilederen noe mer av taletiden til dialog med og mellom deltakerne. Analysen viser at dialogen slik kan hjelpe veisøker til å rydde i tankene sine. Likevel ser vi at veileder også i denne samtalen bruker samtalen til å vise til egen praksis. I begge samtalene er måltidet sentralt innholdselement sammen med regelbruk og grensesetting. Vi kan si at det er hverdagspedagogikken og det praktiske som står i sentrum for oppmerksomheten.

Her er likevel situasjoner der refleksjonen kunne vært stimulert. Særlig i samtale 2 finnes det anslag til refleksjon der veisøker mer enn ellers får stå i fokus. Deltakerne får da et felles

refleksjonsinnhold og et felles fokus å reflektere rundt. Også i samtale 1 finnes det felles grunnlag for refleksjon, men veileder utnytter disse mulighetene i mindre grad.

Begge samtalene tar opp problemstillinger som de ulike veisøkerne hadde ønske om å få drøfte, men veiledningsnotat som skisserer ønskene i form av en plan for veiledningen, blir ikke brukt. Mangel på veiledningsnotat kan føre til at strukturen blir noe flytende og at temaskifter oppstår underveis. Begge samtalene er preget av dette. Fordelen er at ulike tema blir tatt opp og at de kan diskuteres i den situasjonen de oppstår i. Ulempen kan være at deltakerne ikke får tid nok til å gå i dybden for å utforske problemstillingen.

For å oppsummere kan vi si at begge samtalene har et praksisnært innhold, og at begge veilederne har en deltakende rolle der de opptar mye av taletiden. Analysen viser også at samtalene er nokså lite preget av meningsskaping gjennom dialog og refleksjon. Her er det likevel noe forskjell på de to samtalene. Dialogen mellom deltakerne kommer mest til sin rett i samtale 2. Det er også i denne samtalen at dialogen ser ut til å bidra klartest til meningsskaping. Nå skal det sies at det er flere deltakere i samtale 2. Analysen viser likevel at det er i dialogen mellom veileder og veisøker at meningsskaping oppstår, ikke deltakerne imellom. Også bruken av spørsmål er mer utviklet i samtale 2 og flere perspektiver kommer fram. Gjennom bruk av sitatstemme blir veileders ytringer tydeligere flerstemte i samtale 1, men uten at dette fører til dialog og faglig refleksjon.

Vurdering av validitet og reliabilitet

Som forsker har jeg ansvar for at forskningsarbeidet er utført på en forsvarlig måte. For at andre skal kunne vurdere dette, er det nødvendig å gi en vurdering av resultatenes validitet og reliabilitet. Jeg bygger her videre på den mer generelle refleksjonen over dette i metoddelen.

En viktig del av vurderingen av validitet (jf. også del 3, s. 13), vil være om teorigrunnlaget og den metoden som er valgt, er egnet til å gi svar på problemstillingen på grunnlag av autentiske og relevante beskrivelser av de fenomenene som undersøkes. Utgangspunktet mitt i et dialogisk paradigme, vil her kunne forsvares med at nettopp dialog er et sentralt aspekt ved veiledning, i tillegg til å være knyttet til selve eksistensen, til det å være menneske. Det dialogiske er også det siste tiåret etablert som et sentralt perspektiv innen lærings- og veiledningsteori (jf. Dysthe, 1996, 1997, 2001; Skagen, 2000a, 2001, 2004).

Samtaleanalyse er blitt vektlagt fordi denne metoden synes egnet til å beskrive interaksjon mellom veileder og veisøker på en måte som kan gi godt grunnlag for analyse, tolkning og diskusjon. Å hente inn den nødvendige empirien, er likevel en utfordring. Jeg valgte å bruke lydopptak sammen med deltakende observasjon.⁶⁶ Her er jeg klar over at tilstedeværelsen min i seg selv kan svekke resultatenes validitet. Særlig gjelder dette Seljestien barnehage, der deltakerne ikke er særlig vant til den aktuelle formen for veiledning. I en uvant situasjon kan deltakerne føle seg brydd og innta en mer passiv rolle enn de ellers ville gjort, fordi jeg er til stede. Om de ikke våger å sette ord på tankene og følelsene sine på grunn av forskeren, vil dette være en feilkilde for vurderingen av den dialogiske aktiviteten. Veiledningen vil ikke være autentisk. Under observasjonene prøvde jeg derfor å redusere denne virkningen, blant annet ved kun å notere i stikkordsform slik at deltakerne i størst mulig grad skulle slippe å føle seg iaktatt. En annen feilkilde kan ligge i at deltakerne vil vise fram kunnskapene sine til forskeren. Jeg holder muligheten åpen for at noe slik kan ha påvirket funnene mine, og at veileders dominans kan ha blitt noe forsterket, uten at dette lar seg påvise sikkert.

Med hensyn til utfordringer knyttet til feltarbeid i egen kultur (jf. del 3, s.14) har jeg forsøkt å ivareta et forskerblikk, slik at jeg kan se barnehagekulturen innenfra med et utenforperspektiv. Som forsker med bakgrunn fra denne kulturen, vil en lett kunne identifisere seg med medforskernes situasjon og dermed miste forskerdistansen, for eksempel i vurderingen av hvordan veiledningen eller et måltid organiseres. At jeg utfører undersøkelsen i andre barnehager enn min egen, gjør det likevel lettere å opprettholde den analytiske distansen. At oppholdet mitt i forskningsfeltet er kort, gjør også faren for å ”go native” mindre. Det vil likevel være vanskelig å unngå en viss subjektivitet, men jeg har forsøkt å være bevisst om dette (jf. Frantzen, 1992). Til tross for de ulempene som deltakende observasjon innebærer, har jeg erfart at metoden her viser seg som en styrke. Slik jeg har gjort greie for i metodedelen i tilknytning til måltidsobservasjoner og observasjonene av veiledningssamtalene (jf. del 3, s. 16), kan tilstedeværelsen være en forutsetning for siden å kunne ”høre” og gjenkalle den levende observasjonsprosessen (jf. Fog, 1994:13). Slik kan observasjon av deltakernes kroppsspråk og holdning være med å styrke forståelsen av både innhold og interaksjon, og dermed øke studiens reliabilitet. I min studie gjør dette seg gjeldene ikke bare i analysen, men allerede i transkripsjonen. Her har jeg for å styrke reliabiliteten, lyttet gjennom opptakene mange ganger før jeg transkriberte dem. På den måten håper jeg at feil og elementer av subjektiv fortolkning i selve transkripsjonen blir redusert. Det finnes likevel ikke noen fullt ut

⁶⁶ Jf. vedlegg 5, s. 26.

korrekt transkripsjon fordi forskeren selv uvegerlig fortolker samtalen, for eksempel gjennom å sette punktum og pausesymbol i transkripsjonen.

Reliabilitet blir også forsøkt styrket gjennom bruk av flere metoder. Jeg har både intervjuet deltakere, observert hverdagsituasjoner og observert veiledningssamtaler. Hensikten ved bruk av flere kilder har vært å oppnå såkalt triangulering (Postholm, 2005:132), slik at mangfoldet i empiri og metodebruk kan styrke reliabiliteten. Avgrensningene som er gjort i bruken av empiri, begrunner jeg med ønsket om å gå i dybden av det jeg har vurdert som mest relevante. Det bakteppet som er etablert gjennom intervjuer og hverdagsobservasjoner, vil fremdeles kunne styrke studien, og føre den i retning av det Clifford Geertz kaller "*thick descriptions*", selv om empirien ikke trekkes direkte inn. Slike tykke beskrivelser kjennetegner kvalitative studier (Postholm, 2005:138) og har hatt stor betydning innenfor den typen tilnærminger jeg har lagt opp til, der målet ikke bare er å beskrive, men også å tolke de fenomenene som presenteres (Thagaard, 2009:191). Ved at jeg har intervjuet personalet og vært til stede under måltider, har jeg fått en bedre forutsetning for å forstå hvordan veiledningssamtalene fungerer og hva de dreier seg om. Særlig nyttig har måltidsobservasjonene vært, siden begge veiledningssamtalene for en stor del dreier seg om nettopp måltidssituasjonen.

I analysene er reliabiliteten forsøkt sikret gjennom bruk av samtaleanalyse som metode. Denne tilbyr analytiske verktøy og begreper som styrker presisjonen, selv om min egen observasjons- og fortolkningsevne likevel alltid vil være det avgjørende. Leseren vil selv kunne avgjøre om argument, slutninger og fortolkninger er pålitelige, eventuelt ved selv å konferere med de transkriberte samtalene som er lagt ved.⁶⁷ I analysen har jeg brukt en temasentrert kategorisering. Kategoriene har jeg valgt ut fra det teoretiske perspektivet og min egen forståelse av hva som er de sentrale aspektene og problematikene, knyttet til formell personalveiledning. Jeg har likevel forsøkt å ivareta studiens reliabilitet, ved samtidig å være åpen for at personer med andre forståelseshorisonter kan legge noe annet i begrepet veiledning enn det jeg selv gjør. Jeg har forsøkt å være bevisst på at mine egne oppfatninger vil styre både observasjoner og fortolkninger, og har forsøkt å reflektere dette inn i analysene og diskusjonen.

⁶⁷ Jf. vedlegg 1 og 2.

Ut fra det som her er sagt kan jeg ikke hevde at funnene fra de to veiledningssamtalene er representative for det som foregår av personalveiledning i norske barnehager. Men målet mitt har ikke vært en breddestudie. Ut fra et relevant teoretisk perspektiv, har jeg ønsket å søke større innsikt i veiledningens utfordringer og muligheter. Selv om studien min er liten, er vurderingen min at funnene i rimelig grad tilfredstiller krav til validitet og reliabilitet knyttet til kvalitative studier. Det vil alltid finnes feilkilder, også i studien min, og jeg har her prøvd å redegjøre for disse.

En studies grad av overførbarhet vil være knyttet til at den forståelsen som utvikles har relevans også i andre situasjoner (Thagaard, 2009:190). Forhåpentlig kan denne studien gi gjenkjennelse hos de som deltar i veiledning i barnehagen, både veiledere og veisøkere. Analysene av veiledningssamtalene gir et bilde av hvordan veileder kan legge til rette for meningsskaping gjennom dialog og refleksjon, og hvilke forhold som svekker vilkårene for dette. Særlig relevant for barnehagene er det at studien peker mot hvilke mulighet som ligger i veiledningen. I diskusjonsdelen drøfter jeg funnene mine også med henblikk på dette.

5. Diskusjon

I denne delen vil jeg drøfte hvorfor et så sentralt aspekt som veisøkers meningsskaping gjennom dialog og refleksjon, er såpass lite framtreddende som analysene viser. Hvorfor er det slik at veileder ikke i større grad stiller veisøker spørsmål som kan stimulere til utforskning og virke bevisstgjørende med hensyn til vante tenkemåter og handlinger. Jeg vil først diskutere hvilke forutsetninger som skapes gjennom selve valget av veiledningsform. Deretter drøfter jeg konklusjonene fra analysene i lys av ulike veiledningsmodeller. Her vil jeg også diskutere den manglende bruken av veiledningsdokument. Jeg går så over til å diskutere veileders rolle og hvordan denne påvirker veiledningen. I siste del av diskusjonen retter jeg i større grad oppmerksomheten mot veiledningens innhold og hvordan innholdet påvirker refleksjonens kår. I tråd med andre del av studiens problemstilling drøfter jeg så hvordan kvaliteten i veiledningen kan styrkes.

Hvorfor får meningsskaping lite rom?

Et hovedfunn i studien er at både personalveiledningen (samtale 1) og kollegaveiledningen (samtale 2), i liten grad legger til rette for veisøkers meningsskaping gjennom dialog og refleksjon. Isteden er samtalene preget av veiledernes egne perspektiv, noe som viser seg ved at de ofte tar utgangspunkt i egen praksis og egne erfaringer. Begge veiledningene gir ellers lite rom for stillhet og ettertanke, noe som trolig er medvirkende til at refleksjonsrommet ikke blir skikkelig utnyttet. Selv om her er nyanser, inneholder samtalene gjennomgående lite dialog, noe som innebærer at her blir færre gode anledninger til å reflektere over ulike ideer og problemstillinger.

Hvilken betydning har valget av veiledningsform for meningsskapingens vilkår? Empirien kan belyse flere sider ved dette spørsmålet fordi vi har å gjøre med to ulike veiledningsformer, en en-til-en-veiledning og en kollegaveiledning med seks personer til stede. Samtale 1 er en veiledningsform der to fra samme avdeling deltar. Pedagogisk leder har rollen som veileder mens en av assistentene er veisøker. Hvordan kan så denne vanlige rammen for en personalveiledning påvirke veiledningens interaksjon og innhold? Den fordel som kanskje er mest nærliggende, er at deltakerne normalt vil kjenne godt til hverandres arbeidsmåter og det indre livet på avdelingen, siden de arbeider sammen til daglig.

På den måten kan deltakerne lettere nå fram til innsikt og forståelse gjennom en felles refleksjon over en kjent, felles virkelighet. Dersom deltakerne i tillegg forsøker å ta den andres perspektiv, vil de i løpet av samtalen kunne etablere det Rommetveit kaller et midlertidig felles forståelsesrom (jf. Dysthe, 1996:126). Den type veiledning som samtale 1 representerer, kan også gjøre det lettere for veileder å speile veisøker i det arbeidet denne utfører (Abrahamsen, 1997:110). Alt i alt burde momentene ovenfor tilsi at denne formen for veiledning vil kunne gi gode vilkår for meningsskapning. Likevel viser analysen at de vilkårene som ser ut til å være til stede, ikke i seg selv er tilstrekkelige. Konklusjonen blir at det neppe er formen en-til-en-veiledning som setter grenser.

Sett i lys av den begrensede dialogen i samtale 1, kan en spørre seg om samtale 2, kollegaveiledningen, kanskje vil være mer dialogisk og reflekterende, rett og slett fordi flere er til stede og kan bidra med sine stemmer og perspektiv? En kan også tenke seg at effekten av dette kan bli at veileder ikke så lett tar regien selv, fordi hun oftere vil få innspill fra de andre deltakerne. Det dialogiske vil i så fall lettere kunne prege samtalen, med de gevinstene dette kan gi. En annen styrke ved denne veiledningsvarianten, vil være at assistentene får anledning til å reflektere sammen med de andre medarbeiderne. Veiledningen vil da lettere kunne bli flerstemt. Det vil også kunne oppstå en vekselvirkning mellom de som til enhver tid ytrer seg, og en indre refleksjon hos de som lytter. Selv om kanskje bare en får veiledning om gangen, kan dialogen dermed ha overføringsverdi til alle i gruppa. Dersom en formaliserer veiledningen gjennom bruk av ”runder”, kan dette i ytterligere grad dra alle deltakerne med.

Hvordan arter så samtale 2 seg i lys av disse mulighetene? Analysen viser at samtalen framstår som mer smidig og veisøkerorientert enn samtale 1. Blant annet er det deltakerne selv som er med og bestemmer hva slags tema som skal tas opp. De får anledning til å sette ord på problemstillingen og reflektere sammen med andre slik at veiledningen får et kollektivt preg. Personalet får dermed også innsikt i hvordan de andre utfører arbeidet sitt på deres avdelinger. Til sammen tyder dette på at denne typen kollegaveiledning foregår innenfor en ramme der vilkårene for meningsskapning burde være svært gode. Likevel viser analyseresultatene at er det bare er tale om gradsforskjeller mellom samtale 1 og samtale 2. I begge samtalene ligger altså forholdene til rette uten at dette viser seg å være tilstrekkelig for at en dialogisk veiledning skal kunne få grobunn. Årsakene til at det dialogiske og reflekterende får liten plass, ser altså ut til å ligge andre steder enn i selve veiledningsformen.

Hvordan preger veiledningsmodeller veiledningen?

Et spørsmål som er relatert til veiledningsform, er om barnehagene bruker veiledningsmodeller, og i så fall hvilke? (jf. del 2, s. 6) Vindelveien barnehage driver med planlagt, formell veiledning, noe kollegaveiledningen i samtale 2 er et eksempel på. I denne barnehagen kunne en kanskje ventet at veiledningsmodellen ville være observasjonsbasert veiledning, siden barnehagen var med i det tidligere nevnte kvalitetssikringsprosjektet i observasjonsbasert veiledning (Abrahamsen & Sutterud, 2007), jf. del 3, s. 17. Jeg ser likevel ingen spor av denne modellen, selv om slik tilsynekomst nok vil kunne variere etter hvilken problemstilling som blir tatt opp. Kanskje fant ikke personalet metoden formålstjenlig, eller den ble nedprioritert av andre årsaker. Kanskje har barnehagen hatt for stort skifte av personale til at veiledningsmetoden har overlevd?

Vindelveien barnehage har likevel funnet sin form å veilede ut fra med bruk av ”runde” i begynnelsen av samtalen. Særlig med hensyn til dette kan samtale 2 framvise slektskap med Handal og Lauvås’ modell, ”veiledning som refleksjon over handling”, der bruk av slike runder står sentralt. Modellen er bygget opp slik at veisøker skal få hjelp til å bli bevisst sine handlinger og holdninger, men her blir rundene brukt gjennom hele veiledningen, noe som ikke gjøres i samtale 2. Kanskje kunne det blitt mer refleksjon i samtale 2 dersom modellen var blitt fulgt mer konsekvent? Jeg tenker da også på bruk i runden av autentiske spørsmål som kan legge til rette for utforsking av problemstillingen. Fordelen med å bruke runder under hele veiledninger er at alle deltakerne får komme med sine innspill. På den måten unngår en at det er de samme som sier noe hele tiden. Dette kan være med på å ansvarliggjøre alle deltakerne med hensyn til veiledningens innhold. En ulempe med måten ”runden” praktiseres på, er at veileder ikke får mulighet til å forberede seg på tema som skal diskuteres. Den problemstillingen som blir valgt ut, blir ikke presentert av veisøkerne på forhånd, men velges ut der og da. Dette kunne en bøte på ved at en deltaker fikk ansvar for å lage et veiledningsnotat som alle deltakerne kunne få noen dager før veiledningen. Så kunne runden blitt brukt til å utforske problemstillingen. På den måten kunne alle tenke gjennom problemstillingen og gjøre seg opp en mening om det som skulle tas opp. Kanskje dette kunne føre til at det ble lettere for alle å komme med i samtalen, også de som trenger tid til å tenke over holdningene sine.

I motsetning til Vindelveien, har Seljestien, samtale 1, ikke planlagt og formell personalveiledning som en fast rutine. Veileder prioriterer en mer spontan veiledning med utgangspunkt i ”gylne øyeblikk” der hun og medarbeideren kan sette seg ned og snakke sammen. Hun gir også direkte tilbakemelding i situasjoner som oppstår, og legger da vekt på det positive hun observerer hos medarbeiderne sine. Veisøker refererer også til denne praksisen i samtale 1.⁶⁸ Når formell veiledning likevel praktiseres, er det ut fra særlige behov og ønsker som i samtale 1, der assistenten ønsker veiledning og har meldt inn en problemstilling til veileder på forhånd. Dette gir en fin anledning for veileder til å tenke over det temaet som samtalen skal dreie seg om. Hun kan forberede seg og lese seg opp på emnet. Til tross for dette utgangspunktet, ser det ut som veileder også selv har bestemte oppfatninger om hva hun vil ta opp.

Hvilke tema som tas opp og hvordan, vil kunne føre veiledningen i retning av ulike veiledningsmodeller, eller mot ingen spesiell modell. Her ser det siste ut til å være tilfelle langt på veg, men den veiledningen som iverksettes kan tolkes til å ha størst slektskap med mesterlæremodellen (jf. del 2, s. 7) der veileder forteller og gir råd om hva som er lurt å gjøre i ulike situasjoner. Denne modellen har lange tradisjoner og kan være anvendelig særlig når det kommer nytt personale på avdelingen. Modellen er handlingsrelatert, og derfor blir ikke refleksjonen særlig sterkt vektlagt. Dermed får heller ikke meningsskaping spesielt gode vilkår, noe samtale 1 kan være et eksempel på. Faren ved modellen er også at den kan virke konserverende på praksisen som regjerer på avdelingen. For å bøte på dette kan likevel veileder, i tillegg til å fortelle om etablerte praksiser, også utfordre veisøkernes evne til å reflektere rundt det som skjer på avdelingen.

De to analyserte veiledningssamtalene tyder på at verken personalveiledningen eller kollegaveiledningen går for seg etter klart definerte modeller, men det kan som antydnet hende at pedagogene har en eklektisk tilnærming og bruker litt fra hver modell alt etter hva de finner formålstjenlig. Vi må altså ta høyde for at veiledningsmodeller kan spille med og prege veiledningen i varierende grad, også der ingen bestemt modell benyttes.

Det kan være mange grunner til at veiledningsmodellene ikke ser ut til å prege veiledningssamtalene i særlig sterk grad. Kanskje kjenner pedagogene rett og slett ikke til

⁶⁸ Jf. vedlegg 1 s. 6, tur 1 utdrag E.

modellene, eller de vil ikke bruke dem fordi modellene føles som en uheldig begrensning og binder veiledningen til et mønster. Kanskje føler de seg mer bundne i veiledningssituasjonen ved å bruke modeller? Det kan også være at andre typer veiledning blir prioritert.

Eksempelvis har begge forskningsbarnehagene ICDP-veiledning (jf. del 3, s. 18). En annen årsak til at formell og planlagt personalveiledning blir nedprioritert, kan være at det føles lettere å bruke ad hoc-veiledning der det ikke i samme grad er nødvendig å trekke personale ut fra arbeidet på avdelingen. En veiledning i situasjonene kan føles lettere å få til i løpet av en travel hverdag med flere og flere oppgaver. Bruk av modeller kan likevel være til hjelp for å sette veisøkers læring i sentrum og få fram hovedstrukturen i veiledningssamtalen. Særlig kan bruk av modeller være nyttige når barnehagen skal begynne med veiledning. Ved å øve seg innenfor en stram struktur, vil en senere kunne bevege seg friere (Carson & Birkeland, 2009:67). Veiledningen vil bli regelstyrt til å begynne med, så friere etter hvert. Det som blir viktig å ha i mente er at modellene ikke skal overskygge innholdet i veiledningen.

Veileders rolle

Så langt har jeg diskutert hvilken innvirkning veiledningsform og eventuelle veiledningsmodeller kan ha på veiledningen. Analysene tyder likevel på at det er den rollen veileder inntar som i sterkast grad definerer det rommet som meningsskapingen får i veiledningen. Det sentrale her er veilederens diskursive dominans.

Hva kan grunnen være til at veilederne velger en slik rolle? En mulighet er at formen representerer et bevisst valg som – i alle fall sett fra veileders perspektiv – gir en del gevinster. Blant annet vil hun kunne styre samtalen og pense den inn på tematikk som hun har kunnskap om og interesse for, eller problematikker som hun mener at veisøker kan jobbe med. Kostnaden ved en slik tilnærming vil være at veisøker ikke så lett får komme med sine egne tanker om det som blir tatt opp. Hun får heller ikke vært med å sette ord på de tankene som veileder kommer med. Sagt på en annen måte: Hun vil ikke så lett kunne ta opp de fremmede ordene som veileder retter mot henne og gjøre disse til del av sine egne ytringer gjennom aktiv forståing og appropriering.

En annen mulig forklaring på veilederens dominans og flittige bruk av taletid, kan være en for lite gjennomtenkt holdning til egen rolle. I så fall tilfredstilles ikke et krav om at veileder må kunne reflektere over og evaluere sin egen praksis, altså innta et metaperspektiv der hun går i

dialog med seg selv og veisøkerne om hvordan veiledningssamtalene fungerer og utvikler seg (Boge m.fl., 2009:79ff.). Manglende bevissthet om egen rolle er et dårlig utgangspunkt, men det innebærer samtidig at bevisstgjøring gir store muligheter for endring. Problemet er hvordan bevisstheten kan etableres? Et godt utgangspunkt kan være at veiledningen jevnlig blir evaluert av deltakerne. Slik kan det etableres en metakognisjon om dialogens og refleksjonens betydning, inkludert en refleksjon over hvordan veilederrollen virker inn på den dialogiske aktiviteten. Dersom deltakerne får anledning til å oppsummere hvordan de opplever veiledningen, kan det bli lettere for veileder å reflektere over de ulike rollene som inngår i veiledningen. Det er likevel ikke sikkert at slike initiativ vil komme av seg selv. Kanskje aksepterer veisøkerne den etablerte praksisen rett og slett fordi det er den de er fortrolige med, eller de tror at det er dette som ligger i begrepet veiledning. Kanskje de heller ikke har kunnskap nok til å stille spørsmål eller til å reflektere over innholdet i veiledningen?

Direkte og indirekte veiledning

Et interessant spørsmål er om veiledningen skal være direkte eller indirekte dersom målet er å stimulere veisøkers meningsskaping gjennom dialogisk aktivitet og refleksjon. Hva svaret blir her kan være avhengig av veisøkers erfaring. Særlig når det kommer nye medarbeidere inn på avdelingen vil direkte tilnæringsmåter kunne være egnet for opplæringen i barnehagefaget. Her vil veileder gjerne innta en relativt deltakende rolle. Som ordstyrer vil hun passe på at alle får komme inn i samtalen. Kanskje hun til og med innfører ”runder”, slik som i samtale 2, men hun trenger ikke nøye seg med dette. Hun kan også opptre som en deltaker som ikke er redd for å komme med innspill, men som mer enn de andre deltakerne har ansvar for at innspillene får et faglig preg. Veiledningen vil være direkte og asymmetrisk, men dersom den samtidig er komplementær slik at veileder og veisøker inntar ulike roller på veien mot målet, vil relasjonen kunne beskrives som dialogisk og som et godt veilederforhold (jf. Skagen, 2001:213).

En styrke ved den direkte veiledningen er at den kan være med på å skape trygghet for den mye arbeidstakeren. Det å gi råd trenger jo ikke å være ensbetydende med å være bedrevitende, men kan være å ta ansvar for å formidle tydelig hva en står for både som person og fagperson. Faren er, som empirien min viser, at veileder lett kan komme til å oppta for mye plass og for mye taletid. Samtale 2 eksemplifiserer dette problemet der veileder illustrer problemstillinger knyttet til hvordan en ikke skal gjøre med hensyn til å gi positiv

oppmuntring. Dette gjør hun ved å vise til sine egne erfaringer og opplevelser på en måte som gir veisøker liten anledning til å tenke over egne handlinger og holdninger.

Den indirekte metoden innebærer at veileder har en mer tilbaketrukket rolle. Her er det veisøkeren som i større grad står i fokus. Denne metoden er lettere å bruke når veisøker er blitt trygg på det arbeidet som skal gjøres. Da kan det være på tide at veileder stiller spørsmål med den hensikt å få i gang en reflekterende og meningsskapende prosess. Veisøker kan da bli utfordret på sine vante tanker og verdier. Samtale 2 viser en situasjon der veileder inntar en slik tilbaketrukket rolle, men likevel uten at intensjonen bak en indirekte rolle blir innfridd. Veileder stiller et spørsmål om hvordan grensesettingen praktiseres i barnehagen, men slik jeg tolker det, er spørsmålet inautentisk.⁶⁹ Hun lener seg riktignok tilbake, men jeg tolker dette som en venting på ”rett svar” – ikke som en åpning for veisøkers refleksjonsrom i etterkant av spørsmålet.

Et aspekt ved veileders rolle som er nært knyttet til det ovenfor skisserte, er spenningen mellom symmetri og asymmetri i relasjonen mellom veileder og veisøker. Opp gjennom barnehagehistorien har det hersket en flat struktur der barnehagen har hatt et symmetrisk preg og der alle er likestilte (Bjerkestrand, 2005:17). I en slik struktur blir alle sett på som likeverdige og derfor tuftes ikke alltid diskusjonene på teoretisk kunnskap, siden dette skaper asymmetri. Trolig har også barnehagenes veiledningssamtaler vært preget av denne holdningen.

Som kritikk av en slik praksis, kan en hevde at full symmetri ikke er en nødvendig forutsetning for at veiledning skal bli dialogisk i den forstand at veisøker trekkes med i diskusjonen (Dysthe, 1997:90). Tvert om kan en hevde at førskolelærerne skal vise kompetansen sin, ellers ender en opp med at folkelig oppdragelseskunnskap dominerer i barnehagen, på bekostning av faglighet (Abrahamsen & Mørkeseth, 2001:87). At veileder og veisøker oftest har ulik faglig kompetanse, er derfor noe som må aksepteres. Ja, faktisk kan en hevde at god dialog i veiledningen, forutsetter asymmetri på det faglige planet.

Den faglige asymmetrien i dialogen vil blant annet kunne utnyttes gjennom veileders evne til å stille autentiske spørsmål, og gjennom såkalt ”opptak” og ”høy verdsetting” i responsen på

⁶⁹ Vedlegg 2 s. 14, tur 70.

veisøkers innspill og svar (Dysthe, 1995:214). ”Opptak” vil være å inkorporere veisøkers svar i det neste spørsmålet som stilles, for på den måten å få veisøker til å reflektere videre på det denne har sagt. ”Høy verdsetting” vil være å inkorporere veisøkers svar i den videre samtalen. Dette signaliserer at veisøkers tanker og ideer er verdifulle, og at veileder selv ikke trenger å få siste ord. En forutsetning for at dette skal fungere godt, vil være at det som motvekt mot den faglige asymmetrien, etableres en personlig symmetri i veiledningen som gjør veisøker trygg i veiledningsforholdet. Veileder vil kunne rette seg inn mot veisøkers forståelseshorisont på en måte som har indre overbevisningskraft, men uten å være autoritær eller påtrengende (jf. M.M. Bakhtin, 1981:342). Veileder vil kunne ytre seg på en måte som kan nå fram til den aktivt lyttende veisøkeren, men på en slik måte at de fremmede ordene gjennom veisøkerens forståelse kan gå i dialog med og bli del av veisøkers egne ord. På denne måten kan veileder unngå at veisøker opplever veiledningen som påtrengende, at veileders ord blir det Bakhtin kaller *autoritativt* i betydningen et ord som ikke tåler å bli motsagt. I kontrast til et slikt ord, vil veileder og veisøker kunne bruke hverandres ytringer som *tankeredskap* (Dysthe, 1996:126). Kanskje er det noe slikt Bakhtin (1981:342) peker mot, når han skriver at den autoritative diskursen og den indre overbevisende talen kan samle seg simultant i ett og samme ord, men at dette er sjelden å se.

I det perspektivet som her er skissert, oppfattes den faglige asymmetrien som en ressurs og egentlig som en viktig forutsetning for meningsskapende veiledning i det hele. Slik trenger likevel ikke asymmetrien å fungere, noe vi ser eksempler på i empirien i denne studien, kanskje særlig i samtale 1. Her kommer den asymmetrien som sikkert kunne vært utnyttet positivt, isteden til uttrykk gjennom den makten som den faglige kompetansen gir. Veileder beholder ordet i langt større grad enn veisøker, og styrer også samtalen inn mot de temaene hun ønsker å snakke ut fra. Vi kan si at den direkte formen her får dominere veiledningen, men uten at veiledningen blir komplementær på en måte som åpner for veisøkers dialogiske aktivitet.

For å etablere en bedre balanse mellom symmetri, asymmetri og komplementaritet, kunne veileder tatt det Rommetveit (2008:111) kaller et epistemisk ansvar. I dette ligger å ta den andres perspektiv slik at dialogpartnerne sammen får bestemme hva som er verdt å snakke om. Dette kan gjøre det lettere å få til en samtale der begge partene har mulighet til å stå fram med kunnskapen sin selv om det hersker faglig asymmetri. Denne vil ikke oppleves som en hindring, men tvert om tre fram som en forutsetning for god dialog, for slik Dysthe skriver:

”Dersom alle visste og kunne det same, ville ikkje det vere stor vits i å kommunisere” (1997:91). Denne tenkningen vil også være i tråd med Skagen (2000a:162) når han skriver at komplementaritet i veiledningen er viktig. Det vil si at veileder og veisøker utfyller hverandre i kunnskap og kompetanse, og at alle bidrar til god veiledning, hver på sin måte.

Veiledningens innhold og kvalitet

Det hersker ikke noe tvil om at veiledning med høy kvalitet beriker, skriver Kari Søndena (2009:19). Men hva skal egentlig denne kvalitetsveiledningen dreie seg om? Hva skal veiledningens innhold være, og hva er det egentlig deltakerne skal reflektere over? Viktige funn i studien kan relateres til slike spørsmål. For det første viser analysene fra begge forskningsbarnehagene at veiledningene gjennomgående er praksisnære og at hovedvekten blir lagt på hverdags situasjonene. Samtidig har dialog og refleksjon relativt liten plass. Det er da nærliggende å stille spørsmål om her kan være en form for årsakssammenheng mellom disse forholdene, altså at hverdagsinnretningen som sådan kan gå ut over refleksjonen, og dermed kanskje også veiledningens kvalitet? Jeg vil nå først vurdere forhold knyttet til veiledningens innhold, og hvordan en ensidig praksisinnretning påvirker vilkårene for refleksjon. Deretter retter jeg oppmerksomheten mot problemstillingens andre del, altså hvordan kvaliteten på veiledningen kan styrkes.

Praksisnær veiledning og refleksjon

At veiledningen vektlegger det praksisnære kommer fram gjennom både de temaene som veileder og veisøker tar opp i samtale 1 og de som blir tatt opp i ”runden” i samtale 2. Selv om det er vanskelig å generalisere ut fra empirien min, kjenner jeg fenomenet igjen fra egen praksis. Tidligere veiledningsforskning (jf. del 2, s. 4) og den tidligere nevnte undersøkelsen fra Bergen (jf. del 2, s. 5) peker i samme retning. Dersom de to veiledningssamtalene er noenlunde representative, er det grunn til å spørre hva som kan ligge til grunn for en slik vektlegging av det praksisnære, og hvilke styrker og svakheter den kan ha?

En grunn til at praksisnær veiledning dominerer, kan være at barnehagen opp gjennom historien har hatt hjemmet som sitt ideal (J.-E. Johansson, 2007:49). Dette har ført til at barnehagen som oftest har hatt et hjemmekoselig preg, og kan være grunnen til at personalets dyktighet i nettopp praktiske situasjoner – slike som er kjent fra hjemmet – er blitt prioritert.

Personalet vil da være opptatt av hvordan de kan være med på å skape trivsel og godt samvær med barna. Dette kan igjen være en av grunnene til at det trygge, gode og kjente er noe som blir prioritert i veiledningssamtalene.

En annen grunn til den praksisnære veiledningen kan være at personalet ser på hverdagssituasjonene som selve bærebjelken i arbeidet på avdelingen. Dette vil i så fall være i tråd med Bruners oppfatning av kvaliteten i hverdagspedagogikken som pekepinn på hvordan kvaliteten i virksomheten er (jf. del 3, s. 16). Fra personalets perspektiv er denne oppfatningen også forståelig, siden samarbeidet som helhet ikke vil fungere dersom ikke hverdagssituasjonene gjør det. De voksne må vite hva slags oppgaver de har til enhver tid, som for eksempel under et måltid, ellers vil de lett bli usikre på hva de skal gjøre når ulike situasjoner oppstår.

En styrke ved denne vektleggingen er at personalet får anledning til å snakke om arbeidssituasjonen sin og hva de er opptatt av for tiden. De får gitt uttrykk for hva slags utfordringer som preger hverdagen deres. Dersom veileder skaper rom for det, vil veisøker altså kunne diskutere hverdagen sin, rådføre seg om praktiske ting og få hjelp til å løse problemer. Kanskje bruker de noe av veiledningstiden til å diskutere hva slags temasamlinger de skal ha sammen med barna. På den måten får assistentene være med å ta del i planleggingsarbeidet på avdelingen. Kanskje er det stor gjennomtrekk av personalet slik at veiledningen må rettes mot de nye medarbeiderne som skal sette seg inn i yrkesrollen. En svakhet ved den praksisnære tilnærmingen er at veiledningen lett kan begynne å likne en mellommenneskelig samtale på et ”hvordan går det”-nivå (jf. del 4, s. 53). Her vil veileder innordne seg veisøkers interesser og behov, slik at veileders kunnskaper og erfaringer lett settes til side. Med en slik form vil det bli vanskelig å skape grunnlag for refleksjon over praksis. Deltakerne får ikke anledning til å bli seg bevisst sine egne handlinger og sette ord på dem.

Et alternativ til ensidig vektlegging av det praktiske i hverdagssituasjonene, kan være en veiledning som i større grad åpner for dialog mellom deltakerne, og dermed også for refleksjon, noe som vil være i tråd med viktige faglige vurderinger av hva kjernen i veiledning er (Carson & Birkeland, 2009:31) Et argument for dette er at refleksjon kan være med på å hjelpe deltakerne til å forstå sine egne handlinger og verdiene som ligger til grunn for disse. En skulle kanskje da tro at veiledningen nærmest av seg selv ville falle inn i et slikt spor, men

slik er det ikke. Hva kan da årsakene være til at slike elementer ikke alltid blomstrer, og hvordan kan dialogen og refleksjonen få bedre vilkår i personalveiledningen?

Analysene av de to veiledningssamtalene viser en del anslag til refleksjon. Et eksempel på dette fra samtale 2 er den hjelpen Vilde får av veileder til å reflektere over stressende måltider (jf. del 4, s. 44). Et annet er når det å sitte på rumpa under måltidet tas opp spontant som tema, noe som fører til utveksling av synspunkt, men uten at diskusjonen løftes og får kraft (jf. del 4, s. 43). Hovedinntrykket er likevel at her er relativt lite dialog og tilsvarende lite refleksjon. En årsak til dette kan ligge nettopp i den vektleggingen hverdags situasjonene som er gjort greie for ovenfor. Det er riktignok ikke hverdags situasjonene i seg selv som skal ha skylden for dette, for det er jo slike barnehagehverdagen består av. Men i en travel og hektisk hverdag kan det bli avsatt for lite tid for personalet til å snakke om det praktiske, noe som igjen fører til at dette behovet viser seg i veiledningen. Problemet er at det rent praktiske som er knyttet til disse situasjonene, da kan få for stor plass i samtalene slik at andre viktige dimensjoner blir fraværende. En annen grunn til at refleksjonen lett blir skjøvet i bakgrunnen, kan være at den krever øvelse og kunnskaper både hos veileder og veisøker, og vilje til å prioritere refleksjon. Ofte er nok ikke de nødvendige forutsetningene tilstrekkelig utviklet i barnehagene, noe min egen empiri tyder på. Kanskje legger heller ikke førskolelærerutdanningen nok vekt på kunnskap til at refleksjonsorientert veiledning kan få gode vilkår? Dette kan være noe av bakgrunnen for at noen pedagogiske ledere velger å bruke andre strategier for å heve kompetansen i barnehagen. Eksempelvis prioriterer Seljestien barnehage en form som er mer uformell og brukes i spontane situasjoner, framfor formell personalveiledning. En absolutt forutsetning er uansett at alle deltakerne er villige til å prøve å lære seg å reflektere, selv om det kan være vanskelig i begynnelsen å sette ord på tankene og følelsene sine sammen med andre. Det er ikke alle som er vant med dette, og de kan derfor vegre seg. Da er det viktig at miljøet er slik at det oppfattes som greit å gi uttrykk for det en mener, at det er trygt til å komme med egne tanker og følelser. Deltakerne må kunne ta ordet uten redsel og være villige til å ta de andres synspunkter på alvor. Om vilkårene ikke er slik i utgangspunktet, går det heldigvis oftest an å gjøre noe med det slik at både en-til-en-veiledning og kollegaveiledning kan bli fuktbar.

Hvordan kan så vilkårene for dialog og refleksjon forbedres? Spørsmålet kan konkretiseres med utgangspunkt i kjente utfordringer som organiseringen av måltidene eller hva en skal gjøre når foreldrene skal forlate barna etter levering. Her er det jo framdeles tale om

hverdagssituasjoner, men er det av den grunn sikkert at det er de praktiske aspektene ved disse situasjonene som trenger å dominere? Vil det i større grad være mulig å vektlegge tankene som ligger bak de enkelte handlingene? Når veileder snakker med Vilde om måltidet, kunne hun da spurt hvorfor barna må spise skorpene eller hva som egentlig vil skje dersom barna får slippe? Kunne dette ha "løftet" opp det praksisnære til et mer prinsipielt, refleksivt og faglig nivå, slik at vi i lys av det generelle kan se og tenke over oss selv og det vi gjør i hver enkelt, konkret situasjon? I motsetning til spørsmål rettet mot det praktiske, vil slike spørsmål i større grad få veisøker til å reflektere over yrkesrollen sin og stille spørsmål til seg selv om hvorfor hun tenker som hun gjør. Altså at vi stiller spørsmål ved *måten* ting blir gjort på, og reflekterer rundt dette med tanke på stadig å forbedre praksis. Ved at vi slik blir mer bevisste på hvorfor vi oppfører oss slik vi gjør, vil kanskje arbeidet også bli mer spennende? Øynene våre vil kunne åpnes for nye måter å se det vante og kjente, men da må vi også tørre å overskride det kjente og det vi vet fra før.

Dette er utfordringer som hver enkelt må ta, men ikke av den grunn alene. For hva med de andre deltakerne i veiledningen? Kan vi i neste omgang stille liknende spørsmål som vi stiller oss selv, til dem? Om vi gjør dette, kan vi med Hannah Arendt si at vi går på besøk i de andres forestillingsverden (jf. Søndena, 2004:49). Dette vil innebære at vi må være villige til å gå utover oss selv og reflektere over vår egen og andres tenkning. En annen sak er hva vi skal reflektere rundt annet enn tenkningen i seg selv. For at refleksjonen ikke skal bli rent teoretisk og abstrakt, må vi ha noe å reflektere rundt, altså et refleksjonsinnhold. Samtale 2 hadde "Stressende måltider" som refleksjonsinnhold. Eksempelvis kan veileder her stille spørsmål om hva de ulike deltakerne legger vekt på under et måltid eller en annen hverdagssituasjon. Spørsmål som kan reflekteres rundt kan være: Skal vi sitte og spise sammen med barna? Eller er det greit at de voksne går fram og tilbake for å hjelpe? Skal barna få smøre maten selv eller skal en voksen lage påsmurte skiver på forhånd? Slike spørsmål kan igjen få betydning for hvordan måltidet organiseres og hva som vektlegges under måltidet.

Veiledningen kan også ta utgangspunkt i samspillet mellom barn og voksne. Det emosjonelle klimaet i dette samspillet kan gi et viktig refleksjonsinnhold (E. Johansson, 2003). Hvordan møter vi for eksempel barn som ikke vil spise skorper, barn som søler eller ikke vil sitte på rumpa når de spiser? Dersom måltidet blir opplevd som en stressende og masete situasjon, kan nettopp reflekterende veiledning få en betydning for hvordan dette perspektivet kan

endres. Ved hjelp av dialoger som åpner for flere stemmer, for nye tanker og ideer, kan kanskje veiledningen vise fram mot bedre måltider uten stress og mas?

Reflekterende veiledning kan også få betydning for læringsmiljøet i barnehagen. Eksempelvis kan deltakerne samtale om hvordan hverdagssituasjonene kan legges til rette for barnas læring. Veiledningens innhold kan rette seg mot hvordan denne læringen kan bli mer lystbetont, hvordan lek og læring i større grad kan utfylle hverandre, altså hvordan en kan finne det lærende i leken og det lekende i læringen (E. Johansson & Samuelsson, 2006). Her kan nettopp hverdagssituasjonene være en arena som de voksne tar utgangspunkt i for å oppmuntre barna til lystfull læring. Veiledningen kan ta utgangspunkt i hverdagsituasjonen, men herfra kan den så ”løfte opp” dialogen til et mer bevisstgjørende, reflekterende nivå.

Konklusjon

Tema for denne studien har vært personalveiledning i barnehagen med vekt på formell veiledning. Problemstillingen som ble stilt i innledningen var: *Hvordan praktiserer barnehagen personalveiledning, og hvordan kan kvaliteten i veiledningen styrkes?* Det sentrale forskningsspørsmålet var: *Hvordan legges forholdene til rette for meningsskaping gjennom dialog og refleksjon?* Et annet spørsmål som er beslektet var: *Hvordan virker veileders rolle inn på veiledningen?* Ut fra disse spørsmålene ble vilkårene for meningsskaping analysert, blant annet bruken av spørsmål, samtalens turtakingssystem, forekomsten av tilbakemeldingssignal, forholdet mellom symmetri, asymmetri og komplementaritet i veiledningsrelasjonen, og graden av flerstemthet i samtalene. Den meningsskapingen som er vektlagt, er forstått som en sosial prosess der kunnskap ikke overføres passivt, men må konstrueres i forhandling med andre. Dialogen er grunnleggende for slik meningsskaping fordi mening oppstår i kommunikasjonssituasjonen, i et samspill der de som deltar blir medprodusenter. Dette gir oss en pekepinn på hvor viktig den dialogiske aktiviteten er i veiledningssamtaler.

Analysene av studiens to veiledningssamtaler tyder på at vilkårene for dialogisk aktivitet i stor grad er avhengig av veileder. Samtidig viser analysene at dialogen har relativt beskjeden plass. Begge veilederne praktiserer en direkte veiledningsform og inntar en deltagende rolle. Dette trenger ikke stå i motsetning til en komplementær og dialogisk veiledning, men i samtale 1 og 2 blir veileders diskursive dominans så stor at det ser ut til å gå på bekostning av

veisøkers deltakelse og diskursive rom. At veileder stiller få autentiske spørsmål bidrar også til å lukke dette rommet, noe som forsterkes ved at samtalene gir lite rom for ro og stillhet der deltakerne kan tenke over hverandres ytringer.

Særlig samtale 1 er preget av en form for undervisning i tråd med en stimulus-respons-modell der veileder sitter inne med svarene. Veilederne bruker mye av taletiden selv, og også gjerne til å snakke ut fra egne erfaringer og perspektiver isteden for å la veisøker være medprodusent av mening. Veileder i samtale 2 har ikke en fullt så dominerende rolle, kanskje fordi her er flere deltakerer i veiledningen, og disse får være med å bestemme hvilke tema som skal tas opp til diskusjon.

Et forskningsspørsmål var rettet mot hvilke veiledningsmodeller som blir benyttet, og hvordan disse preger veiledningen. Slike modeller viser seg ikke å være i bruk på noen systematisk måte. Det ser likevel ut som andre forhold og ikke fraværet av modeller, først og fremst svekker vilkårene for meningsskapning.

Et annet forskningsspørsmål var: Hva er innholdet i veiledningen, og hvordan virker det inn på vilkårene for refleksjon? Her viser funnene at deltakerne er mest opptatt av praktiske og hverdagslige tema i veiledningen. De er opptatt av hvordan hverdagssituasjonene skal bli utført og de ønsker hjelp til å løse problemer som oppstår i tilknytning til disse. Selv om praksisnærhet i seg selv er positivt, er problemet at hverdagssituasjonene i liten grad blir løftet opp på et faglig nivå. Deltakerne søker seg derfor i liten grad inn mot en type veiledning som kan sette deres egne og andres tanker og holdninger i spill slik at ny mening kan oppstå gjennom dialogen. Den ensidige vekten på det praktisknære ser ut til å hindre refleksjon på en måte som gjør det vanskeligere for deltakerne å se nye handlingsalternativer og å utvikle den personlige kompetansen sin.

Med bakgrunn i undersøkelsens resultater reflekterer jeg i diskusjonsdelen over hvordan veiledningskvaliteten kan styrkes gjennom bedre vilkår for dialog, refleksjon og dermed meningsskapning. Veileder vil her ha et hovedansvar, og hvordan balansen er mellom symmetri og asymmetri og graden av komplementaritet, kan være avgjørende for om det lykkes veileder å trekke deltakerne inn i samtalen. Sett fra et dialogisk perspektiv er den gode veileder en person med faglig kunnskap, erfaring og vilje til utforskning. Dette vil innebære en faglig asymmetri mellom veileder og veisøker, men så lenge relasjonen er komplementær, vil

begge kunne ha sin rolle å spille på vei mot målet. Den faglige asymmetrien kan da bli utnyttet som ressurs, og hindrer ikke veileder i å rette seg inn mot veisøkers horisont. Det må likevel være mulig for veisøker å appropriere kunnskapen, altså gjøre den til del av egen refleksjon. Den tryggheten som symmetri på det personlige planen kan gi, kan her være en hjelp. Veileder må blant annet være lyttende og må ha evne til å tåle stillhet på en måte som åpner for ro og ettertanke.

En metode som veileder kan ta i bruk for å stimulere til dialog og refleksjon, er å stille autentiske spørsmål rettet mot deltakernes yrkesrolle, hva slags tanker de har om denne og hvorfor de handler som de gjør. På den måten kan det praktiske og hverdagsrelaterte bli språkliggjort, også gjennom inkorporering av relevante faglige begreper og teorier. Veisøkerne vil da kunne bli medprodusenter av mening på en måte som kan gjøre dem mer bevisste sine holdninger knyttet til yrkesrollen.

Veiledning er et prosjekt der deltakerne vil være avhengige av å dele et fokus som det kan veiledes ut fra. På den måten får veiledningen også et felles refleksjonsinnhold. Ut fra dette innholdet kan deltakerne sette ord på tankene og handlingene sine og utvikle hverandres bevissthet. Slik veiledning vil ha kvaliteter til å kunne utvikle personalets kompetanse, noe som er målet. Styrking av veiledningskvaliteten vil dermed få betydning for hele barnehagetilbudet.

Denne undersøkelsen har vist at det er veileder selv som må ta hovedansvaret i den utfordringen det er å legge til rette for meningsskaping gjennom dialog og refleksjon. En viktig forutsetning for å kunne dreie praksisen i en slik retning, vil være at veileder i større grad blir klar over dialogens og refleksjonens betydning. Den som vil utforske det dialogiske rommet, vil være avhengig av å utvikle en metarefleksjon, en forståelse av hvordan veilederrollen virker inn på den dialogiske aktiviteten. Både en slik bevissthet og en vektlegging av meningsskaping gjennom dialog og refleksjon, vil kunne oppnås gjennom styrking av veilederkompetansen og ved at veiledningspraksisen i barnehagen jevnlig evalueres.

Stavanger,

august 2009- mai 2010

Litteratur

- Abrahamsen, Gerd. (1997). *Det nødvendige samspillet: Tano - Aschehoug*.
- Abrahamsen, Gerd. (2004). *Et levende blikk: samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Abrahamsen, Gerd. (2009). Det første en blir blind på er øynene - den langsomme prosessen mot en observasjonsbasert veiledning. I M. Brekke & K. Søndena (red.), *Veiledningskvalitet* (s. 60-75). Oslo: Universitetsforl.
- Abrahamsen, Gerd, & Mørkeseth, Elisabeth Ianke. (2001). *Samspill og læring i familiebarnehagen: barnehagepedagogikk i relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- Abrahamsen, Gerd, & Sutterud, Kari. (2007). *Observasjonsbasert veiledning 2005-2006. Et kvalitetssikringsprosjekt for 5 barnehager i Stavanger kommune*. Stavanger: Stavanger kommune.
- Andersen, Nina Møller. (2002). *I en verden af fremmede ord. Bachtin som språkbrugsteoretiker*. København: Akademisk Forlag.
- Bakhtin, M.M. (1981). Discourse in the Novel. I M. Holquist (red.), *The Dialogic Imagination. Four Essays* (s. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bakhtin, Mikhail M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Bergen: Ariadne forl.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bjerkestrand, Mimi. (2005). Hva slags assistenter trenger barnehagen i framtida? *Barnehagefolk*(2), 14-19.
- Boge, Margun, Markhus, Gunvor, Moe, Randi, & Ødegaard, Elin Eriksen. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper* (2 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Bruner, Jerome S. (1997). Hverdagspedagogikk. I J. S. Bruner (red.), *Utdanningskultur og læring* (s. 71-88). Oslo: ad Notam, Gyldendal.
- Børve, Elin. (2008). *"De kjenner nok at jeg sitter litt på skuldrene deres, det gjør jeg nok": en kvalitativ studie av barnehageansattes erfaringer med bruk av veiledning i barnehage*. NTNU, Trondheim.
- Carson, Nina, & Birkeland, Åsta. (2009). *Veiledning for førskolelærere* (2 utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Carson, Nina, Brun, Elisabeth, Kleiven, Siw, Lindén, Nora, Myklebust, Anne-Grete, Stene, Anette, m.fl. (2009). Veiledningssamtalen som læringsarena. *Første steg*(4), 18-22.
- Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, Olga. (1996). "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105-135). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dysthe, Olga. (1997). Leing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse* (s. 77-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, Olga. (2009). Den nyttige tekstresponen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 335-343). Oslo: Universitetsforlaget.

- Fog, Jette. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frantzen, Unni. (1992). Om erkjennelse og forskning. I B. Bae & J. E. Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s. 227-245). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, Hans-Georg. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I J. Gulddal & M. Møller (red.), *Hermeneutik: en antologi om forståelse* (s. 127-182). [København]: Gyldendal.
- Gilje, Nils, & Grimen, Harald. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, Liv. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Gjems, Liv. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, Gunnar, & Lauvås, Per. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. [Oslo]: Cappelen.
- Haugen, Synnøve. (1998). *Omsorg og pedagogikk: kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Samlaget, Oslo.
- Johannessen, Eva. (1994). Profesjonsveiledning. I E. Johannessen, E. Kokkersvold & L. Vedeler (red.), *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (s. 132-148). Oslo: Universitetsforl.
- Johansson, Eva. (2003). Att närma sig barnets perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*(8), 42-57.
- Johansson, Eva, & Samuelsson, Ingrid Pramling. (2006). Play and Learning - Inseparable Dimensions in Preschool Practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Johansson, Jan-Erik. (2007). Familj, natur och fabrik, verkstad eller laboratorium - vart går barnehagepedagogiken idag? I T. Moster & M. Röthle (red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, Per, & Handal, Gunnar. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, Gunvor. (1996). *Når små barn møtes - om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringenes sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akedemiske Forlag.
- Postholm, May Britt. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ringdal, Kristen. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rommetveit, Ragnar. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88-104). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Rommetveit, Ragnar. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sivertsen, Kirsten. (2004). *Veiledning i barnehagen: en vei til organisasjonsutvikling*. Unpublished Hovedoppgave i pedagogikk, Universitet i Tromsø, Tromsø.
- Skagen, Kaare. (2000a). Veiledningssamtalen - en egen talesjanger. I K. Skagen (red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 149-162). Bergen: Fagbokforlaget.

- Skagen, Kaare. (2001). *Veiledningssamtaler i bakhtinsk perspektiv*. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 197-219). Oslo: Abstrakt forl.
- Skagen, Kaare. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Skagen, Kaare (red.). (2000b). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforl.
- St.melding nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*: Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå. (2009, 15.06). Barnehager. Endelige tall 2008. Lastet ned 22.05, 2010, fra <http://www.ssb.no/barnehager/arkiv/art-2008-03-14-01.html>
- Sundli, Liv. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*. Høgskolen i Oslo, [Oslo].
- Sundli, Liv. (2007). *Veiledning i kulturer for læring - tomt mantra eller virksomt medium?* I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 170-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svennevig, Jan. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Søndenå, Kari. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Søndenå, Kari. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga* (2008 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndenå, Kari. (2007). *Refleksjonen, dialogen og demokratiet*. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. S. 210-222). Bergen: Fagbokforlaget.
- Søndenå, Kari. (2009). *Absolutt veiledning - om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon*. I M. Brekke & K. Søndenå (red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17-29). Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Vaage, Sveinung. (2000). *Innledning*. I S. Vaage (red.), *Utdanning og demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg* (s. 9-54). Oslo: Abstrakt forlag.
- Wadel, Cato. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Ødegård, Elin. (2005). *Veiledning av nyutdannede førskolelærere: hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?* Unpublished Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Öhman, Margareta. (2007). *Den viktige hverdagen: hverdagsfortellinger og grunnleggende verdier* (W. Aspeli, Overs.). Oslo: Pedagogisk forum.

Vedlegg 1-6

Vedlegg 1	s. 1
Vedlegg 2	s. 9
Vedlegg 3	s. 22
Vedlegg 4	s. 24
Vedlegg 5	s. 26
Vedlegg 6	s. 27

Vedlegg 1

Transkripsjon, veiledningssamtale 1, Seljestien barnehage

Denne er utdrag fra en veiledningssamtale mellom veileder og en assistent. Avdelingen bruker ikke denne type formell veiledning som en fast rutine, men har veiledninger dersom noen ber om det eller veileder ser behov for veiledning. Total lengde på samtalen er 51 minutter. Seks utdrag, A-F, er transkribert. Jeg angir med minutter og sekunder, hvor i samtalen utdragene begynner og slutter. Transkripsjonen er basert på et system brukt av Jan Svennevig (2009:11) i noe forenklet utgave. Jeg har brukt følgende transkripsjonssymboler:

VL:	Veileder
VS:	Veisøker
?	Spørrende intonasjonskontur
, (komma)	Fortsettelsesintonasjon
..	Kort pause
...	Mellomlang pause
(0)	Turskifte uten pause
ord [ord]	Overlappende tale
@	Latter, ett tegn for hver ”stavelse”
<SIT ord SIT>	Sitatstemme
<EMF ord EMF>	Emfatisk uttale
<F ord F>	Høy stemmestyrke
<FORT ord FORT>	Høyt tempo
((KOMMENTAR))	Kommentar til transkripsjon
X	Uhørbar stavelse
<X ord X>	Usikker transkripsjon

Utdrag A

((Veiledningen starter her))

((INN: 00'.22''))

1 VL: Du sa til meg at du hadde lyst til å ha litt sånn veiledning på småbarnsped..eh..hvorfor tenker du det holdt jeg på å si,..er det noe spesielt du tenker på..at du vil ha veiledning rundt, noen spesielle...

2 VS: Litt hva...ja med tiden har jeg jo funnet ut litt mer da, men hva du kan gjøre med de små, du kan jo gjøre mye mer med de enn hva jeg trodde til utgangspunktet..og..litt håndtering av trass-situasjoner òg.

3 VL: Viss en tenke sånn, fra når vi begynte ikke sant, med å ta imot ungene, så vet jeg at du syntes det var litt sånn tøft...men .e. syns du det var veldig mye annerledes enn det du tenkte, altså det du var vant med, for du har hatt de fra tre år og oppover til vanlig. Hva, synes du der var mye som var veldig mye annerledes, for eksempel. Viss vi bare begynner med det-(0)

4 VS: Det som var annerledes det var at en treåring kan du snakke med på en annen måte, men jeg tror at det som var mest annerledes det handlet om min trygghet, at jeg var trygg på at de på tre år og oppover, at disse små vesenene her, de var sånn, hva gjør jeg med dere.

5 VL: Men så er det det at alt det du har av, av erfaring, det er en del av av livet generelt, så min småbarnspedagogikk den brukte jo jeg veldig mye på min mor og de senile på hennes aldershjem, sant, så det er jo relasjoner det handler om uansett...eeeh., og det har jo jeg sett at

du har brukt det du kunne og så har du tatt med deg litt av det som vi har snakket om underveis, hva som er best for ungene. Og det som er best for ungene er hele veien, du sier du kan snakke med de som er eldre, men det kan, og det har vi jo gjort og det har du sett at vi har gjort med de mindre og, vi har prata med de hele veien som om de er akkurat like.

6 VS: Ja, men de er jo det når det kommer til stykket.....

7 VL: Ikke sant....og det føler jeg at du har tatt med deg ganske godt, med at du har tatt med deg at de er likeverdige som oss. Og du har....i pedden så snakker vi om et tenkende par, ikke sant, og det er at du og de, altså du har delt dine tanker og tatt imot deres tanker, og så har dere blitt et par, sånn at du har klart å lese de.

8 VS: Ja, jeg synes at (0)

9 VL: Underveis.

10 VS: Underveis, ja. Men eg tror jo at det som gjorde at alt ble ekstra vanskelig var at alt var nytt her (0)

11 VL: Alt var nytt.

12 VS: Nye voksne, nye unger, alt nytt, at du .e.

13 VL: Og det handler egentlig veldig mye om vår egen redsel og sånn ”lure på om jeg i det hele tatt kan klare dette her” Føler du at du har fått trygghet undervegs til at du er ikke bare gode nok men mer enn gode nok?

14 VS: Å jeg føler det at du har vært veldig flink, altså god å ha med seg for at .eeee.ja, jeg føler meg mye trygget på meg selv med det jeg gjør nå for jeg har fått positive tilbakemeldinger, ikke minst fra ungene sjølv.

15 VL: Ja, det er akkurat det. Ja. Og der kommer vi jo inn på det der med at det som vi har snakket om så mange ganger på basemøtene, at når du gir en ting så får du en respons tilbake, og så er det speilingen, ikke sant? Speilingen som vi har lært om..ee..som bare var et ord i pedagogikken for meg før, men undervegs så ser du at dette, det er det det handler om, at ungene ser at du er glad i de og viser de, så blir de trygge, så blir der en slik god trygghet, og når de blir trygge så blir du enda tryggere, ikke sant?

16 VS: Eh, ja, der er mye der.

17 VL: Og så ikke minst har vi snakket om før at det viktigste av alt er gjerne å, når ungene begynte, at vi lot foreldrene bli trygge for at vi var trygge i vårs, at vi ikke lot vår utrygghet gå ut over de, sant vel, for viss vi var trygge så gikk de med en gode følelse.

18 VS: Men det skulle ikke så veldig mye til, for bare å ha sett at du tok imot noen unger, og så kom bare den der herlige liksom, åh nå springer vi og vinker og sier hei, hei, altså avleder de veldig i den...

19 VL: ...og så er det litt av den min .eeeh., ja, du vet at jeg, akkurat ordet avledning er, kan for meg virke litt negativt (0)

20 VS: <FORT Ja men for meg var det positivt der, for det var en positiv avledning, altså at du tok det med deg, var positive, snakke med de, sprang til vinduet og; Bøøø, der er de, sant, altså...FORT>

21 VL: Ja, ikke sant, isteden for at vi sa sånn, ok, nå skal mor og far gå, viss vi avleder de så er det sånn, jeg tenker at da, ja, kom, nå skal vi gå og leke med noe kjekt, ikke sant, og så (hviskende) <SIT spring av gårde du SIT>, men vi var i situasjonen, vi gikk inn og sa <SIT Nå skal mor og far gå. Nå går vi slik som du sier bort til vinduet, nå vinker vi SIT>, så på en måte så husker jeg at det var en av assistentene som sa, <SIT ja men vi strør jo salt i såret deres, både må de si ha-det, og så må de vinke og så må de vinke enda mer, og så hver gang de griner så tar vi det opp igjen SIT>. Men det er jo litt av det, at når vi gjør det så sår vi en sannhet i ungene, at det er sant. Foreldrene gikk.

22 VS: Og de kommer igjen.

23 VL: Ikke sant, og de kommer tilbake igjen. Og da gir vi de den der veldige trygge: <SIT Du lyver ikke SIT>.

24 VS: Nei, du gjør ikke det.

25 VL: Du er .eee. en til å stole på, eh, de vet at du, at alle som er i nærheten av oss de, de vet at ok, <SIT hun sier at mor og far går, men hun sier og at hun kommer tilbake igjen SIT>. Å, å da kan det være, vi var jo litt sånn, vi hadde jo noen diskusjoner i starten, er det rett eller er det, men jeg var trygg på at det er rett, de blir fortere trygge på oss, og da blir de fortere trygge på andre voksne, og, og i barnehagen som helhet. Og der følte eg at dere stolte på at jeg var trygg på det jeg sa. Eh...jeg, ja.

26 VS: Det har betydd utrolig mye for oss alle, for det er noe vi snakker om innimellom at..e..den tryggheten du klarte å overføre til oss med at du var trygge, gjorde at vi og ble tryggere i situasjonene.

27 VL: Og det er speiling på de voksnes nivå, ikke sant?

((UT: 07'25''))

Utdrag B

((Om å se hvert barn, eksemplifisert gjennom bruk av sanger))

((INN: 09'29''))

1 VL: ...men...så er det litt av den der, det er ikke alle, som du sier, som du kan være helt inne i kjernen, men slike små ting som jeg tror er viktig å tenke på å prøve å se de hver dag, det er noe som vi har snakket om, at hvert enkelt barn, når du går hjem fra barnehagen så skal du hvite det med deg selv at eg har <EMP sett EMP> hvert enkelt barn, jeg har sagt navnet deres og jeg har aller helst gitt dem en klem slik at de vet at eg er glad i de, og da er det bare en slik enkel ting som vi begynte med de små sangene, med å benevne hvert navn, hvert barn med navn, ikke sant, blomster små, så sang vi det, og det har ikke gått mange gangene før ungene sier <SIT du må huske den, du må huske den, du må huske den SIT>, og de er null til to år. Sant, de, egentlig så trodde du, ok, kan de forstå dette her, og så er det noen av de som minner oss på <SIT ikke glem den og den SIT>.

2 VS: Jeg har fått meg mange aha-opplevelser jeg av de små, altså.

3 VL: Jeg vil jo våge å påstå at de er, de er mine største helter.

4 VS: Ja det er de (0)

5 VL: fordi at de kan alt og så er det opp til oss å trigge det. Vi skal få lov til å trigge disse gode punktene.

6 VS: <FORT Men gjennom den sirkelen, så har jeg også kjent hvor det ligger henne, for egentlig så har det ikke alltid så mye med barnet å gjøre men det har litt med deg sjøl å gjøre, at, hvordan du takler trass, altså enkeltsituasjoner, hvordan du takler hvordan eee...det låg mest inni meg FORT>.

7 VL: Ja, og viss du tenker på trass eller på ting som...går på litt sånn, negativ oppfølging, eller negativ, vi har jo snakket om nå, uten at vi tar det ved navn, så har vi jo snakket om at det er enkelte barn som har sine særegenheter...og ønsket om å bli sett som gir utslag i mange, i enten å slå eller å bite eller å klore eller dytte...og da har vi jo hatt noen runder og den må vi ta om igjen og om igjen og at, at de å si <SIT nei du skal ikke, fy, du må ikke, og <EMF han, og hun EMF> SIT>, altså vi må stryke de de negative tingene der, og så tenke gjennom barnet, altså ta barnet sitt perspektiv, hvordan ville vi, hvordan ville du at dine unger skulle blitt behandlet, ikke sant? Og med en gang vi tar en slik rolle, så vet vi at jeg ville ikke at mitt barn skulle blitt sagt sånn <SIT Uff, der kommer han der som alltid biter, der kommer hun som alltid skubber SIT>. Istedetfor så husker, så har vi gjerne tenkt sånn at den som biter, den vet jo alle de voksne om. Hvorfor ikke sette en av de voksne på det barnet da? Og tenker (0)

8 VS: Det fungerer jo (0)

9 VL: Og det fungerer bra, ikke sant. <SIT Kom, du skall få være med meg. I dag skal vi gjøre det og det SIT>. Så får det barnet den ekstra tingen han trenger, og så snur du det der negative fokuset på en positiv opplevelse.
((UT: 12'42''))

Utdrag C

((Om måltider.))

((INN: 17'50''))

1 VL: Og så når vi tenker på det med mat, altså når vi sitter og spiser, så er jo og de der veldig viktige tingene som vi har snakket om og som vi kan gjenta, at da er det ikke bare for å få i seg maten og så krysse av den på listen at nå har alle fått i seg mat, men at de har en hyggelig opplevelse, og der synes jeg at du, at du er veldig bevisst på det som du gjør.

2 VS: <FORT Ja, men der har du vært flink til å bevisstgjøre oss og. Og...jeg vet, jeg har sett hvor ille det kan gå dersom du mister fokuset på barna, at vi voksne blir opptatt av hverandre, så egentlig det å ha fokuset når vi sitter og har en koselig dialog med de. FORT> Du får jo et helt fantastisk måltid.

3 VL: Mm, og det er jo litt av det som jeg mener, e..helt ærlig at viss jeg har lyst til å fortelle deg noe om noe som skjedde med meg hjemme, så er ungene så elske ungene å høre om det,

og det som jeg ikke kan fortelle til deg når ungene hører på, det er rett og slett ikke verd å si noe om, for eg jeg kan fortelle dersom jeg har en morsom historie fra hjemme <SIT vet dere hva, i <EMP går EMP> når ((navn)) spiste middag SIT> ikke sant, så er de med en gang på hogget, <SIT Oau, hva skjedde då SIT> og så får jeg fortalt det jeg hadde lyst til samtidig som ungen og får være med. Så det er ikke det at dere ikke skal snakke med dere voksne eller at du skal si noe til meg, men du får det med, du har fortalt om din tante, ikke sant, når hun stikket strømper, og de sitter og forteller og jeg er sikker på at de har fortalt hjemme at din tante strikke strømper, så det er litt av sånne ting at, e...vi skal ikke være redd for å, ok, <SIT nei ikke si det nå for nå hører jo ungene det SIT>. Ok, noe skal ikke ungene høre, [men..]

4 VS: [Men, jeg er] sikker på at alle tenkte til å begynne med at <SIT <EMF Oau EMF>, hvordan skal vi spiser her, her skal vi bare sitte og si, og så godt og å ditten og så datten SIT> altså [sånne]

5 VL: [<SIT Pass på, hyss, hyss SIT>]

6 VS: [Ja, ja] men det blei ikke sånt altså, for det er veldig koselige måltider, og det er som du sier, vi får sagt nok av det du får si til hverandre når vi drar barna med.

7 VL: Og så.. [[XXXX]] med at...en del bråk har der vært, men en del bråk er det bråket som jeg applauderer mest av alt. Når ungene sitter rundt bordet, ikke sant, og begynner å dunke i bordet ikke sant, taktfast, og får den andre på det andre bordet med, og viss du da ser gleden i det barnet som begynner å dunke i bordet, en flirekonsert, ikke sant, noe som de, det er den første begynnende dialogen mellom de to. Og han oppdaget at jeg begynte å si noe, før jeg hadde ord, men jeg gjorde noe, eller å riste på hodet, ikke sant, så sitter plutselig 22 unger og rister på hodet, men de tar aldri mer enn, ja, ni-ti sekund, så er de ferdig, og vi har jo talt og det [stemmer jo]

8 VS: [Ja, ja], men der og når du av og til har lært oss at nå tar du plutselig en sang, med dette her nedi, og så er alle med og så når den sangen er over så er jo alle folkene og spiser videre igjen, etterpå.

9 VL: Fordi at du forstår at de vil et eller annet, ja vel ok, det ser sånn som vi kan overføre på oss selv på et, når vi sitter og spiser, når vi er ute i lystig lag. San, viss der er ens om begynner å synge der, så er der ingen som sier <SIT nå må du tie stilt SIT> eller <SIT nå må du gå hjem med deg, hvis det ikke blir stilt nå, så må du gå og legge deg SIT>, der er ingen som sier det på julebord. Og der er ingen som bråker mer enn de som er på julebord, for jeg vet det for jeg sitter igjen der, og ikke har drukket, men jeg får med meg ganske mye. Så der er litt av det samme, men viss vi overfører på oss selv, hva ville vi, altså tar perspektivet, barneperspektivet gjennom oss selv (0)

10 VS: Ja, men jeg tro at det er noe av det viktigste som har gått opp for meg, at egentlig så er de små på ett år og to år og tre år og oppigjennom, de er helt like oss...ee..på det meste, bare at, altså viss du tenke deg selv.(0)

11 VL: Og jeg tror jo faktisk at de er enda smartere enn oss, jeg tror de er gal-smarte, det er bare det at, og vi får lov til å være med å trigge det, og viss vi trigge det negativt, så klart at vi overfører noe negativt til de i stedet for at vi gir glede og begeistring til de, sant, så vil de ta det med hjem.

((UT: 22'22'))

Utdrag D

((Veileder gir her råd om hvordan en kan vise omsorg i rutinesituasjoner))

((INN: 25'58''))

1 VL: Og har du kanskje lagt merke til at viss vi, viss der er mange unger som griner, så tar jeg kanskje ikke en unge med meg engang. Jeg begynner kanskje barer å gå, og så synger Napoleon med sin hær, og tar beinene høgt opp, og går og spankulere. I løpet av ganske få sekunder så er der en lang hale etter meg som er med og går i takt, og jeg er veldig takknemlig for hele Napoleon, ikke sant. Jeg har mye å takke han for, for at han har hjulpet meg i mange slike sure situasjoner... Eller at jeg bare begynner å synge, jeg sier ikke at <SIT nå skal vi synge kom alle her SIT>, for da kan du være sikker på at da er det ingen som gidder komme, men viss jeg står midt i en svære lekeplass og så begynner å synge, det er jo så flaut som bare det, klart at de må gå bort og støtte meg littegrann, [sant.]

2 VS: [@@Det er defor du XXXX@@@]

3 VL: [Ikke sant] Det er litt av det, at du bare bryter en fiksjon som er negative, til å begynne med noe som er kjekt. For da, da er der noe som skjer, selv om (0).

4 VS: Har nå sett det nytter

5 VL: Ja, det nytter, og det er jo ikke, jeg føler meg nesten som en tryllekunstner, ikke sant, når jeg får sånne ting, jeg blir så gal-glad inni meg. Samtidig så er det så lite som skal til. Og så tenke du, så utrolig takknemlige disse ungene er. For ingenting. Og i dag når vi skulle ha fellessamling, og jeg skulle jo gå ut, jeg hadde vært med å hjelpe den gruppen som skulle ha for, med å synge, ikke sant, og da hadde jeg sittet med den avdelingen, den basen som ikke var min egen, ikke sant, og så skulle jeg gå inn igjen på vår base. Og så var det plutselig en, en, et barn som kom inn og sa: <SIT Mer SIT>(0)

6 VS: Ja.

7 VL: <SIT av den SIT>. Så sa jeg <SIT vil du jeg skal sette meg ned en gang til, skal vi synge en gang til? SIT> <SIT Ja SIT>.

((UT: 27'55''))

Utdrag E

((om uformell veiledning))

((INN: 31'24''))

1 VL: Og at vi har klart å legge stein på stein, .e. og på hvert basemøte tar vi de steinene fra hverandre og sier <SIT var de gode nok?SIT>, ikke sant, vi har gode nok omsorg, det er viktig med overvekt av gode ting i løpet av en dag, men dess mer tiden går dess mer blir det, det blir likesom ikke bare..bare god nok med en overvekt, men det blir både to og tre og fire og fem i overvektstall etter hvert, og det er derfor vi hele tiden har veiledning og prater sammen på basemøtet, e., du vet jo at jeg er veldig for å ha veiledning i jobbsammenheng, altså å...å.hva skal du si, sånn...som ikke er planlagte veiledninger, men som når situasjoner kommer så er det viktig å ta de der og da i her-og-nå-situasjoner, <SIT men hvet du hva, nå, nå gjorde du det og det og det var <EMF så bra EMF>, og det er helt rett, sånn skal vi gjøre SIT>, og så hører de andre det, og så blir det en slik..en ekstra veiledning [i]

2 VS: Det husker jeg veldig godt fra de første ukene her, når eg stod på det andre stellerrommet med en unge, og prøvde etter beste evner å snakke og synge litt og endelig glad for at du var for deg selv, og så kom du inn og sa <SIT så bra, den kontakten du har der er bra SIT>. Jeg følte ikke det var bra kontakt i det hele tatt, men det var jo en kontakt. Så tenkte jeg, ja vel, bare fortsett du. Jamen, ikke sant?

3 VL: Og viss jeg ikke hadde sagt et ord til deg så hadde du gjerne gått og lurt på det.

4 VS: [Ja, og da hadde jeg...ja]

5 VL: [XXXXX], før vi hadde fått noenlunde base..

6 VS: Ja, slike innputt gir veldig inntrykk.

7 VL: Og det er jo slik at selv om jeg er din pedleder, så betyr ikke det noe annet enn at du, jeg ser jo at du gjør det samme med de som er nettopp begynt, <SIT så bra at du gjør det sånn og sånn, for det er så flott for ungene SIT>. Så da gir jeg det til deg og så gir du det videre, ikke sant,... og så skaper det en helhet isteden for at på en måte, for det er ikke bare jeg som sitter her og har monopol på vettet, vi er absolutt en gjeng som har så mye vett alle. Og så tar vi det sammen og så koker vi en skikkelig suppe som er <EMF vår EMF> og gir til hverandre, for det er det som og, derfor er jeg, jeg synes det er fantastisk å sitte slik som nå og utvikle, men jeg tror og at...

((UT: 33'59''))

Utdrag F

((Avslutning av veiledningen))

((Inn: 47'55''))

1 VL: Men føler du at, for de tingene vi har snakket om, er egentlig ting vi har snakket om før, men det er litt av det med unger og, at vi trenger gjentakelser dersom det skal sette seg, og det å ta om igjen og om igjen og opp igjen og opp igjen, så neste gang vi er i en slik situasjon, så tenke både du og jeg tilbake på at vi har prata om det.

2 VS: Ja.

3 VL: =g så er det, <SIT å ja, sånn var det jo SIT>, og så er det litt av, det viktigste av alt er bare å så, det med å ta barnet sitt perspektiv <EMF før EMF> vi tenker hva som står i, viss jeg skulle tenkt <SIT hva stod der i den boken på side 470 SIT> så kunne jeg bare blitt gal i hodet (0)

4 VS: Ja, nei, du (0)

5 VL: Men viss du ser <SIT hva er best for dette barnet SIT> så vil jeg nesten påstå at jeg tar både det på 470 og de på 220, ikke sant. Jeg tar med meg de tingene for de har jeg lært og de er inne i meg her, og da, men jeg må se det gjennom hvert enkelt barn, for de er forskjellige... Og til det, tror jeg, det er ikke spesielt småbarnsped, småbarnsped den kan du bruke(0)

6 VS: På alle(0)

7 VL: Spesielt på alle.

8 VS: Ja

9 VL: Den bruker jeg til og med i mitt samliv med mannen, jeg bruker mye småbarnped der og, og det går kjempefint.

10 VS: Ja, @@@@

((Ut: 49'16''))

Vedlegg 2

Transkripsjon veiledningssamtale 2, Vindelveien barnehage

Dette er utdrag fra en assistentveiledning i gruppe. Det er fem deltakere, Vilde, Pål, Berit, Lars, Johanna. Navnene er fiktive etter retningslinjer fra NESH.⁷⁰ Veiledningen er planlagt og det er avsatt en og en halv time til veiledning. Hver deltaker har ansvar for å ta med saker vil drøfte. Assistentene tar runden og legger fram sin sak, de blir så enige om hva de vil drøfte videre. Det er avsatt en time til veiledningen. Den siste halve timen har veilederen avsatt til tema hun vil ta opp. Hele veiledningen er på 1time og 23minutter. Jeg har transkribert to utdrag, utdrag A og B. Jeg angir med minutter og sekunder, hvor i samtalen utdragene begynner og slutter. Transkripsjonen er basert på et system brukt av Jan Svennevig (2009:11) i noe forenklet utgave. Jeg har brukt følgende transkripsjonssymboler:

VL:	Veileder
VS:	Veisøker
?	Spørrende intonasjonskontur
, (komma)	Fortsettelsesintonasjon
..	Kort pause
...	Mellomlang pause
(0)	Turskifte uten pause
ord [ord]	Overlappende tale
@	Latter, ett tegn for hver ”stavelse”
<SIT ord SIT>	Sitatstemme
<EMF ord EMF>	Emfatisk uttale
<F ord F>	Høy stemmestyrke
<FORT ord FORT>	Høyt tempo
((KOMMENTAR))	Kommentar til transkripsjon
X	Uhørbar stavelse
<X ord X>	Usikker transkripsjon

Utdrag A

((Vi har nå kommet fram til der Vilde skal legge fram sin sak. Lengden på hennes runde er ca tre minutter.))

((Inn: 19'50''))

1 Vilde: På avdelingen så, akkurat nå så synes jeg..måltidene er veldig stressende. Jeg liker ikke måltidene idet hele tatt @@ Jeg liksom føler at vi har litt for mange krav og litt for høye krav til de små..ee. Ok, greit, de skal lære å spise skorper men absolutt alle skorpene e..og, det blir bare veldig stressa rundt bordet, for min del, jeg klarer ikke roe meg ned, og det ser jeg de andre voksne og, at de er litt sånn småstressa, og så fyker jo ungene, ja det er veldig mye sånn, .ee. om en unge mister, lille (navn) hiver koppen sin på golvet så er jo det egentlig heilt greit for hun er jo så liten. Det er jo sånn de gjør, tenker jeg @. At vi skulle gjerne hatt en litt mer, et litt mer avslappet forhold til det, så jeg kjenner måltidene, jeg liker ikke måltidene.

⁷⁰ Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

2 VL: Er ikke det litt nytt det, inne hos dere?

3 Vilde: Jo, ja eller det har jo alltid vært litt sånn...det har alltid vært litt sånn, men noen er litt mer sånn [XXX]

4 VL: Det har alltid vært litt sånn rolig spising, det har det egentlig alltid vært, vi som kommer utenfra ser alltid det.

5 Vilde: Vi har jo noen måltider som er veldig fine, det har vi jo. Men jeg merker jo fort på ungene, det er på grunn av de voksne...at de er så..XXX og så har det veldig, sånn veldig smitteeffekt nå for tiden, ja.

6 VL: At de har litt, den der herjeleken.

7 Vilde: Ja, men vi gikk jo på kurs en gang i tiden og da sa de at den tromelom på bordet, i begynnelsen, den er helt grei, for de må jo få lov til å få det litt ut av systemet og. .e..ja, jeg synes det er bare litt ...slitsomt (0)

8 VL: Ja.

9 Vilde: Med måltidene nå for tiden, det er..

10 VL: Nå er det personalmøte i morgen..

11 Vilde: Ja, jeg tenkte jeg skulle ta det opp der.

12 VL: Det heter flirekonsert, den derene tromelom-leken.

13 Vilde: Ja.

14 VL: og er karakteristisk for de bitte små.

15 Vilde: Men det er, nå er det jo pelming av skorper og eller [[det er XX@@@]], men der er mange av de så. Jeg merker de blir litt stressa ungene og, at de påvirker hverandre voldsomt og så blir vi stressa og så, hele greien blir bare, og så, ja. Det var det ene, og så. Jeg vet ikke om det er så mye, jeg driver på med Stavangerprosjektet nå.
((UT: 22'30''))

Utdrag B

((Etter å tatt runden, skal de nå velge hva som skal drøftes videre.))

((Inn: 36'36''))

1 VL: Hva vil dere gå inn på?...

2 Pål: Stressende måltider.

3 Johanna: Ja.

4 Berit: Så tar vi "flirelegen" @@@

5 VL: Ja. Skal vi ta den?

((Vilde har nå blitt veisøker og blir oppfordret til å utdype saken))

6 VL: har du lyst til å fortelle litt mer?...

7 VS: Nei, det er vel bare det at det er....det er bare stress, men det går jo (0)

8 VL: Fordi?

9 VS: Fordi, jeg føler at vi krever for mye av ungene. Det er greit nok for de på 2,5 og 3 år og de vet hvordan tallerken skal stå og hvordan koppen skal stå og alt sånn, det er greit nok med de, men de aller minste de..de vil jo hive skivene på gulvet innimellom og de vil holde opp tallerkenen når vi synger og...

10 VL: Så stresset består ikke i at ungene søler og bråker men stresset ditt består i at du må sette for mange grenser?

11 VS: Ja jeg føler at vi må det, at kravet til ungene er at tallerkenene skal stå heilt fint bak de, nei på bordet, de skal ikke røre, koppen skal stå fint der og alle skorpene og jeg merker at ungene og blir veldig stresset og de minste de på ett og halvannet og sånn, jeg synes det er for mye å forvente det av de...for det å lære de og..ja.

12 VL: Men du sa at skorpene fløy veggimellom og.

13 VS: Men det tror jeg er fordi at vi har fått mer (0)

14 VL: Det er <EMF nå EMF> de har begynt å flyve veggimellom.

15 VS: Ja

16 VL: I protest mot reglene?

17 VS: Ja, for nå skal vi plutselig presse skorper i hele gjengen og. For meg gjør så det ikke noe om vi hiver skorper, jeg lurer han vekk av og til og smører en ny skive for meg så går det helt fint så lenge det ikke blir en vane at de skal bare spise bittelitt i mitten, men så lenge du vet de kan, så er det jo....Jeg føler det er litt for mye krav til de.

18 På: Er det ikke litt reelt da at vis de begynner å hive vekk, at viss de vil herme etter hverandre og vil gjøre det mer og mer.

19 VS: Jo jo, men sånn for min del ville jeg bare tatt vekk tallerken og tatt vekk skorpen og si, da ville jeg heller vare si <SITda er du ferdig og takk for maten SIT> isteden for at det skal bli et pes og et mas og et stress...måltider skal være kjekke ting og de lærer fort, mener jeg da at viss du...de som er litt større dersom, for eksempel ((navn) dersom hun tømmer koppen, det har hun hatt en periode med, men da tar jeg vekk koppen, hun tar ikke noe skade av at hun ikke får drikke til et måltid. Og da lærer hun det gjerne til neste gang isteden for at hun skal få masse pes for det og (0)

20 VL: Men da er du like streng. Du gjør det bare på en annen måte.

21 VS: Jojo, men da får hun ikke de gjentatte beskjedene, nei, hele tiden.

22 Berit: Ikke det valget (0)

23 Johanna: Ikke det maset (0)

24 VL: Men du er like streng.

25 VS: Ja, ok, men det er...

26 VL: Du bare bruker en annen metode.

27 VS: Ja, isteden for at det blir slikt gjentatt pes, hele tiden.

28 Berit: Eg tror og jeg ville tatt bort koppen. Hun hadde fått et varsel og viss hun ikke hadde holdt den då, så hadde jeg tatt den vekk(0)

29 VS: Sitter hun et måltid uten tallerken sin, så gjør ikke det heller så farlig gjerne, viss vi skal..

30 VL: Det er..du har den samme grensen igjen, dere er ikke uenige om grensen da (0)

31 VS: Nei nei nei, men det er bare det at de skal irttesettes konstant gjennom et helt måltid (0)

32 Berit: De skal jo ikke det de skal få en varsel eller to og så skal de vekk, skal de ikke det?

33 VS: For jeg føler vi er der oppe, vi er en stressa (0)

34VL: er det <SIT Neineinei, neineinei SIT>

35 VS: <SIT Nei, nei, nei, fy, ikke gjøre sånn og ikke hiv og ikke og ikke, ja. SIT>

36 VL: Oj, oj, det er ikke sånn vi fokuserer,

37 Berit: at vi fokusere på <SIT men så flink du var å spise i dag SIT> (0)

38 VS: [Ja] jeg vet det, men vi blir smittet av hverandre.

39 Johanna: [ja, vi blir det]

40 VS: Vi blir påverket av hverandre, så det er hos oss voksne det er ikke hos ungene...mener jeg..

41 VL: Ja, men du har jo løsningen da.

42 VS: Ja (0)

43 VL: [Du] trenger egentlig ikke veiledning.

44 VS: Nei, ja, @@ det er bare for å få det <EMF ut EMF>. Men jeg skal snakke om det i morgen på personalmøte.

45 VL: Ja. Vi skrive det ut, og det står jo i forventningssamtalen, som du skal gi meg etterpå, og det er dette med den negative grensesettingen som vi ønsker å begrense i (navn på barnehagen)(0)

46 VS: Ja (0)

47 VL: Og det kan vi gjerne ta opp, dette med <SIT nei, stopp ikke, kutt ut, slutt SIT> ikke sant?

48 VS: Aaah, knurr.

49 VL: Eh, fordi ungene trenger å vite hva de skal gjøre, sant, og du kan heller gjenta det hundre ganger. La koppen stå. Men det og blir jo masete.

50 VS: Ja, det er det jeg mener, da, ta heller, si (navn) tar og heller ut koppen, og så tar jeg den heller vekk og sier <SIT viss du heller ut melken sånn, så må jeg ta koppen SIT>, konsekvent. Og så, så er det ikke mer pes med det for da er den koppen vekk, og da, for ofte så ser du det [XXX] viss de seier, ja det gjør de jo og, @@@, men jo mer du peser på en unge jo mer føler jeg at jo mer gjør de av de tingene.

51 VL: Du gjør dem oppmerksom på det de ikke har lov til (0)

52 VS: Ja, og så gjør de det bare enda mer, så, .e. ja.

53 VL: Ja..ja Fortell, hva gjør dere?

54 Berit: Nei, jeg hadde nok gjort det samme. Med å gi en varsel, at viss ikke (0)

55 VL: <SIT Koppen må stå viss ikke tar jeg han SIT>

56 Berit: Ja, jeg hadde nok det. Men hadde de begynt å hive skorpene, sa hadde jeg vel bare sagt at fortsett å hiv, så er dere ferdige med det.

57 VL: Og de hadde ikke fått nye skiver da? Da er de ferdige.

58 Berit: Ja, altså de, men jeg hadde jo, altså, jeg hadde gjerne delt opp skiven i to.

59 V L: Gi de mestringsmuligheten?

60 Johanna: Ja, dele han i to og så spise du den første og så spiser du den andre etterpå.

61VL: Det er ikke så myke skorper dere har her i barnehagen. Det er jo ikke sånne..

62 Johanna: Det er grovbrød, men de har jo litt sånn skorpegreier...

63 Berit: Men det er klart viss de hadde spist to, to og en halv, altså tre halve skiver da, og de klarte ikke den siste skiven, så hadde jeg drete oppi det, altså (0)

64 VS: Men den, den berører meg ikke i det hele tatt.

65 VL: Når de har spist midten av en, og vil ha neste.

66 VS: Ja.

67 Berit: Da hadde jeg delt opp skorpen, og sagt nå spiser du den og [XXX]

68 Johanna: Så deler du skorpen i to, og så tar du litt ekstra smør på og så...

69 VS: Ja, der ser du, og så sitter de der med tungen og slikker av. Men for min del så gjør ikke det farlig om de..så lenge det ikke blir det at de bare spiser det som er inne hele tiden.

70 VL: Hva handler denne grensesettingen om i (navn)barnehage? @@@ ((tilgjort ironisk))
[[@@@]] ((fra de andre deltakerne))

71 Berit: [[XXX]] Den råde latteren. Ja Pål, hva handler grensesettingen om i (navn)barnehagen?

72 Pål: Ja, du spør akkurat meg om det?

73 VL: Han kommer jo til å gjøre det enda vanskeligere.

74 VS: Men det er jo fordi att vi setter en grense for det skal bli trygt for ungene og de skal vite hvor grensene er.

75 VL: Men hvordan gjør vi det?

76 VS: Ja, hvordan vi gjør det?

77 VL: Ja, mm.

78 Johanna: Det blir mye negativt rundt det.

79 VL: Ja, det kan det. Det er det det ikke skal bli.

80 VS: Du skal heller fortelle de hva de kan gjøre.

81 VL: <EMF Nemlig EMF>...Og så kan du...Dette gjør jeg hjemme.

82 VS: [Og så] oppmuntring og sånn

83 VL: Hun vanskeligste som dere har rundt bordet, hun har jeg nemlig hjemme.

[[@@@]] ((latter fra de andre deltakerne))

84 VS: Jeg vil ikke si at hun er så vanskelig.

85 VL: Og da lar jeg bare biten ligge der, og så lager hun masse drama, hun dytter tallerken og lager den leppen, og da...gir jeg ikke henne oppmerksomhet, for det er ikke den adferden jeg vil ha...Da finner jeg enten fram avisen eller snakker litt med (navn) sant, så sitter hun der med den leppen og den lille skivebiten som hun egentlig ikke vil spise. Etter en liten stund så spiser hun jo den. Hun innser at det ikke gir meg noen ting verken å dytte tallerken vekk, det gir meg ingenting med leppa eller si <SIT dåh, dåh, dåh SIT>, sant, det gir henne ingen ting, for det skjer ingenting, og så kikker jeg litt bort på henne og snakker videre med (navn) og til slutt så ser jeg da at hun putter den inn i munnen og så <SIT mer SIT> sier ungen og så får hun mer. Eeh

86 VL: Og den funker jo.

87 VS: Ja, det gjør han jo.

88 Berit: Men det er krevende.

89 Johanna: Ja, det er tidkrevende

[[@@XXX]] ((fra de andre deltakerne))

90 VS: Ja når ti stykk sitter sånn og skivene fyker veggimellom og melka helles ut så må vi jo ta vekk den.

91 VL: Ja. Men ellers så må de jo få lov til å teste litt ut.

92 VS: Ja, ja det synes jeg og.

93 VL: Men når de får den samme reaksjon hele veien, at de får, at du får ingen reaksjon når du pusje vekk, du får ingen reaksjon når du, nei vel, så kan de sitte der til måltidet er ferdig med sin lille bit, og er det sånn at de ikke spiser, så er det <SIT takk for maten nå er vi ferdig SIT>... Så blei det ikke så masse <SIT nei, nei, fy, fy og slutt, slutt SIT> og det er det du sier, du har de samme grensene som, det virker som du egentlig er enig med de, med den, med målene, målene for måltidet, at de skal sitte fint og at de skal spise.

94 VS: Ja

95 VL: Men du vil ha vekk nei-en og masingen, og.

96 VS: Men det er framgangsmåten og måten det blir gjort på.

97 VL: Ikke sant?

98 VS: Fordi det skal jo, jeg er helt i mot den måten, det skal ikke være tvang og det skal ikke være pes, det skal være kos, de skal kose seg med maten.

99 VL: Men det er jo ikke kos når skorpene fyker veggimellom.

100 VS: Nei, det er det ikke, og ikke når du sitter og når noen sitter og peser på at de skal spise skorpene så er de gjerne kanskje ganske ferdige, ja, jeg vet ikke. Jeg husker bare den

ene, jeg var inne på (avdelingsnavn)...ein av.. og hun satt jo og peste og peste og peste for at (0)

101 VL: Og det var foreldrene sine ønsker, sant.

102 VS: Ja, og da blir det jo til at, jo mer setter de seg på bakbeina, og jo mindre vil de spise

103 VL: Ja.

104 VS: Så jeg er mer på det med å gi de null oppmerksomhet på det de gjør gale og så får de positiv, og så er det litt med den positive oppmuntringen <SIT kom igjen få se på krokodilletennene dine, så får du sterke tenner og så spiser vi de SIT> og den hjelper jo og.

105 VL: Ja, det er gjør det, det merke vi. Jeg må bare fortelle om den dumme treningen min, igjen. Altså jeg går på trening med en veldig upedagogisk trener, <SIT EMF ikke sånn, ikke sånn, ikke EMF SIT> jeg gidder ikke gå på hennes treninger, hallo, fortell meg heller hva jeg skal gjøre. <SIT ikke sånn SIT>, sann med en sur stemme hun har. @@@ Så kjenner jeg, at ååh, gidder ikke gå med hun iallfall. Og det er sikkert litt sånn med ungen og viss vi sier <SIT ikke sånn, ikke sånn SIT>, og så det sure blikket i tillegg, det er ikke kjekt det.

106 Johanna: De leser ganske fort koppspåket.

107 VL: Men det er klart, det er alltid en utfordring når du har mange barn, men det virke jo.

108 VS: Ja.

109 VL: Men det var jo gjerne på tide, viss der er en haug som ikke spiser skorper så var det jo på tide. Dette kan de jo egentlig.

110 VS: Ja, ja. Det kan de jo, men det er...finne en god måte å få de til å øve seg på. ja, jo, men det går jo helst på de voksne

111 VL: Ja

112 VS: Mener jeg.

113 VL: Det går på den grensesettingsmetoden de bruker (0)

114 VS: Mmm..(samtykkende) Og måten du er positivt til steder eller, ja.

115 VL: Fortell om det i morgen da, dersom du er modig nok.

116 VS: Ja, det kan jeg gjøre, det er ikke noe problem. Det er, det går fint.

117 Pål: Vi har et par unger som ikke kan sitte på rumpa når de spiser.@@@ I fra i sommer, det har gått syv måneder, og enda så kan de ikke sette seg ned på rumpa, de detter bakover, de slår seg av og til, ikke sant. De skal på knærne,

118 Lars: Spagetti, de er helt sånn.

119 VL: Men de er vel litt sånn spagetti i det hele tatt, men at de vil opp på knærne, er vel egentlig litt naturlig, for de sitter langt nede de bitte små, de sitter jo ved bordet X.

120 Berit: Det er vel de blå og...[[de blå og]] som sitter på kne.

121 VL: For det tror jeg er naturlig, å ville sitte litt på kne. Altså, for den vanlige måten, vi kunne legge, her sant, så sitter du ved bordet liksom, her (viser), og sa at de vil opp på knærne for å få litt, sånn, den, men det er allikevel at de kan sitte rolig på knærne, tenker jeg, men det klarer de kanskje ikke?

122 Pål: Nei.

123 VL: Jeg vet ikke, hvor er bordene henne, når de sitter?

124 Berit: De er vel litt for store for de små, men det er ikke bare de det gjelder. Iallfall ikke hos oss.

125 Pål: Nei, jeg tenker akkurat på det. Sitte på knærne, gjør det noe egentlig, så voldsomt?.eee..

126 VS: Så lenge de sitter fint, sitter greitt

127 Berit: Det er jo ikke godt for knærne.

128 VL: Jo, hallo det er unge kropper, de er ikke sånn skrantne og knirkete som våres. @@@

129 Johanna: Det blir fint å se etterpå, når de skal gå.

130 VL: Men sitter de i ro viss de får lov til å sitte på knærne, tror du?

131 Lars: Noen gjør det, noen merker du ikke at de sitter på knærne, for du legger merke til det.

132 VL: Så det er vel egentlig urokråkene du merker. De sniker seg stille opp på kne og sitter der rolig, så for de jo ikke noen reprimande.

133 Pål: Nei, men det er liksom, når vi snakker om det på avdeling, at vi gjør likt iallfall, det er

134 VL: Ja, det er litt greit med noen ting, at (0)

135 Pål: Det er ikke det at de detter ned, men de tipper fortere, med beina utforbi så

136 VL: Ja, for når de sitter så har de den der imot så, at de ikke tipper.

137 Pål: Ja, det er XXX, altså Det er jo det som er poenget, altså, at de skal sitte på rumpa, da.

138 VL: For sikkerheten, ja.

139 Pål: De er litt forvirra nå, når de er så små, spesielt de små (navn) som er så store, han får slagside han og av og til.

[@@@@@] ((fra de andre deltakerne))

140 VL: De er ukonsentrerte. For det er jo..det med regelsystemene våres, vi lager masse regler, og av og til vet vi nesten ikke selv hvorfor vi har en regel. Og det er jo en god ting, en god litt sånn...En sånn typisk historie om strømpebukse: ((parodierende)) <SIT Du må ha på strømpebukser i barnehagen for det er en regel, sant, det er det SIT>. Så tenkte jeg, <SIT det er alltid lurt å ta av SIT>.. <SIT Hvorfor det? Jo for sånn er det bare her SIT>. Og det er en kjempedårlig grunn. Vi skal aldri ha <SIT sånn er det bar her SIT>, vi skal alltid ha en grunn for det. Viss det er sikkerhet, er det en god grunn, og da kan du forklare det til ungene og du har en forklaring, en som er forståelig for ungene så kan de og skjønne det. De har kanskje erfaring med at det er ikke så lurt å stå på kne, for de har smakka bak mange ganger. Og da tåler de gjerne å løfte hendelen litt høyer opp, men bare tenkt hvor ukomfortabelt det egentlig er å sitte, bare prøv selv en gang å sitte ved et høyt bord.

141 Berit: Der er de som ikke lærer av det og, om de detter bakover så lærer de ikke.

142 VL: Men de kan forstå, de kan forstå allikevel regelen...og det kan ta lang tid før ting går inn. Før de tar det til sine egne.

143 Pål: Skal være der noen måneder til.

[[@@@]] ((fra de andre deltakerne))

144 VL: Ja.Men tenkte du i forhold til grensesetting, tenkte du at der burde vært en annen måte å sette grensene for de på, på dette?

145 Pål: Nei, jeg tenkte på nødvendigheten av..

146 VL: Ja, av den der regelen (0)

147 Pål: som går på det at de sitter på kne.

148 VL: Og hvor mye skal vi mase på det? Ja. Og det er en god tanke, <SIT hvor mye skal en mase på ting? er det nødvendig, er det viktig dette? SIT>.

149 VS: Jeg tenkte sånn, du må velge ut de viktige kampene XX, at du skal konsentrere og kjem på hundre prosent på alt du ser, det går jo ikke.

150 Pål: De er jo unger.

151 VS: Ja, det er jo det, det er unger, du kan ikke forvente at de skal sitte fint på rumpa en hel halvtime og spise, slik som du gjerne, måltidet vare gjerne en halvtime.

152 VL: Ja, det er ganske stor utfordring for de små. Og for de små hos dere og, det er det.

153 Johanna: Jeg synes det fungerer veldig godt hos oss, men vi er jo flere da. Og vi deler de opp, så vi tar fire stykker og setter de inn på sanserommet med en voksen.

154 VS: Ja.

155 Johanna: Og da får du trenet med [XXX]

156 VS: Men det har med det at det er litt mer strippa enn vårt rom, for vi har så mye leker. Vi har hatt fire inne, vi har prøvt det og og da er det duploklosser der og dyr der, og.

157 Johanna: Det er fordi det, da får de trent seg med å smøre selv og skive, ta pålegg og sånne ting, og da sitter jeg gjerne og leser ei bok for de, og så sier jeg nå må dere sitte og spise og så skal jeg lese for dere og da går den der spisinga av seg selv...så ser vi på bilder og, ja.

158 Berit: Det gjør jo vi og, på stor avdeling, at vi deler det opp, XXX 19 unger på et bord, det gjør vi jo på bursdagssamlinger, men det er jo ingen gunstig måte å sitte på.

159 VL: Men det er klart at 9-10 barn det må en nesten klare rundt et bord.

160 VS: Ja.

161 Johanna: Ja, vi er jo 13 så..XX vi får jo ikke alle rundt bordet.

162 VL: Og 19 rundt det bordet det er masse...Men det som jeg og tenkte på, det ligger i denne her, våre forventninger til ungene, våre forventninger om hva de skal kunne, og de kan <EMF mye EMF>, for det altså, de sier i ((barnehagenavn, annen barnehage)) åpen barnehage, (personalnavn) XXX kommer jo fra en vanlig barnehage, så sier hun <SIT <EMF utrolig EMF> så mye mindre disse barna kan enn unger som går i barnehage SIT> for gjerne med en voksen og ett barn, de blir løfta på stolen de blir kledd av de blir mata, sant?

163 Berit: Jeg fikk en kommentar i dag jeg, av en mor. Da satt ungen seg på benken, og så satte hun opp forten, ta av meg skoene, @@ tenk viss vi og kunne ha gjort det.XXX

164 VL: Så det at vi må passe på at våre forventninger ligger høyt nok, for de har et enormt potensial. Og de kan få til mye, og jeg mener jo egentlig at deres avdeling, pleier være gyselig god på måltider.

165 VS: Ja, ja, vi har vært (0)

166 VL: Så nå går det egentlig mer på at de voksne har kommet inn i en sånn negativ trend, ikke at grensene har blitt så veldig mye strengere kanskje, men at masingen er blitt mye mer.

167 VS: Ja.

168 VL: Ja.

169 VS: Men litt strengere grenser, men det går jo, det er jo, ja det er sånn, den skorpespisingen då (0)

170 VL: Det er den. Ungen skal lære seg å spise skorper, den er jeg enig i, men eh.

171 Johanna: Det er jo et forsøk

172 VS: Det blir mye stress og mye pes rundt det, det påvirker alle, at det..du kan gjør det på en rolige måte.

173 VL: Det handler mer om metode hos dere, egentlig enn om målet for du sier målet skal være, altså, det har gått ut over det målet om at måltidene skal være koselig, det er i grunnen den personlige bakgrunnen for at skorpene blir så viktige. Og det blir ikke så veldig ok.

174 VS: Nei

175 Berit: Men det hadde vi [XXX] en gang med et måltid. De satt og snakket så fint i sammen men de snakket ganske høyt, men det var ikke sånn..og så var det ei som sa ja, (parodierende) <SIT EMF Det er så bråket her EMF SIT>, og da kjente du at det var ikke så koselig kommentar midt i. Men altså hørr, viss du høre etter de, [XXX] så høre du at de snakker og har det koselig isammen

176 VL: Åja.. For det er noe med det hva er det som er viktig rundt ett måltid, og det der sosiale innlæringsbiten om at vi skal sitte stille og vi skal vente til de andre er ferdig, det synes jeg og at vi skal lære de i (barnehagenavn)..og det er tøft. Det er jo ikke noe, får jo ikke gjøre som jeg vil.

177 Johanna: Det nytter jo ikke at alle sitter og hjelper på en gang, ikke sant.

178 VL: Vente på hverandre ...og hvor enormt mye læring der ligger i et måltid...så jeg må bare si, jeg synes dere er veldig god på måltid. Min søster var jo inne og skulle se på barnehager, vet du barnehager og så var hun inne hos dere, det var sikkert et av de bedre da, de satt helt stille og de jomsa innpå, de spiste korn og melk eller noe slikt

179 VS: Biola..og firkorn

180 VL: Ja da, og de var helt i himmelen, de bitte små, 9 sykker. Så hun var helt imponerte, hun.

181 VS: Ja, ja, men det er derfor jeg sier det, det er de voksne, det er vi som lager stresset.

182 VL: Ja.

183 VS: Og jeg kjenner selv jeg blir stresset rundt bordet og måltidet.

184 VL: Ja, så dere kan dette. Dere må bare ned igjen til det dere pleier å gjøre.

185 VS: Ja.

186 VL: Ja, for dette kan dere altså.

187 VS: Må bare får det vekk fra den vonde sirkelen

188 VL: Ja Mm, og det er kanskje stresset..i personalet da...fra før av.. så bidrar til at dette er ikke så lett.

189 VS: Ja.

200 VL: Mm. Men du må riste det på plass.

[@@@]

201 VL: Ja, ofte så er det jo bare å snakke om det, så faller det litt på plass.

202 VS: Ja.

203 VL. Mm
((UT: 49'15''))

Vedlegg 3

Søknad om tillatelse til datainnsamling

Liv Nese
Avaldsnesgata 40
4014 Stavanger
l.nese@stud.uis.no

Stavanger

Til

Søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med mastergradsarbeid i Barnehagevitenskap

Mitt navn er Liv Nese og jeg er for tiden student ved mastergradsstudiet i Barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt. Mitt ønske er å studere hvordan hverdagen for de yngste barnehage barna organiseres.

Jeg er utdannet førskolelærer, tok eksamen i 1990 ved Høyskolen i Stavanger. Begynte som førskolelærer i Stavanger kommune i 1991, og har arbeidet som pedagogisk leder siden 1992. Jeg har nå studie permisjon fra Steinhagen Barnehage.

Jeg ønsker å foreta observasjoner av hvordan barn og voksne samspiller i det daglige, samt intervju personalet på småbarnsavdelinger.

Dersom du tillater det, vil intervjuene bli tatt opp på bånd. Alle opplysningene vil bli anonymisert og slettet når masteroppgaven min er ferdigstilt, senest august 2010. Du vil få den informasjon som er nødvendig for å danne deg en forståelse av forskningsfeltet. Du vil også stå helt fritt i forhold til samtykke, og kan til enhver tid avbryte din deltakelse i prosjektet uten at dette får negative konsekvenser for deg. All informasjon som jeg måtte få

tilgang til i forbindelse med studien vil bli behandlet konfidensielt. Jeg er underlagt taushetsplikt, og prosjektet vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste.

Faglig ansvarlig og veileder for mastergradsoppgaven er førsteamanuensis Gerd Abrahamsen, Institutt for førskolelærerutdanning UiS. Dersom dere ønsker mer informasjon er det bare å ta kontakt med meg.

Jeg håper på velvillig og at du vil være med på dette prosjektet.

Beste hilsen

Liv Nese
mastergradsstudent
Mobil.nr. 97632776

Vedlegg 4

Intervjuvguide

Til

Takk for at du vil være med på dette forskningsprosjektet som skal ta for seg veiledningspraksisen på avdelingen din.

Intervjuformen jeg har valgt har en åpen struktur og det er dine opplevelser jeg ønsker å få ta del i. Under samtalen vil du få mulighet til å beskrive, fortelle og reflektere over hvordan du opplever veiledningen på din avdeling. Jeg har laget en intervjuguide som inneholder en oversikt over emner og spørsmål jeg vil komme inn på. Det er fint dersom du får lest gjennom spørsmålene før vi møtes, fordi det kan gjøre intervjusituasjonen lettere. Det er fint om du også svarer på bakgrunnsdataene nedenfor og leverer meg arket før intervjuet.

Bakgrunnsdata for intervjuet

Fødselsdato:

Utdanning:

Eventuell videreutdanning :

Stilling:

Ansiennitet i nåværende barnehage:

Ansiennitet til sammen :

Antall barn og voksne på avdelingen:

Jeg har avsatt tid til et intervju på dette tidspunktet:.....

De første spørsmålene vil handle om oppfatningen din av veiledningen og opplevelsen av veiledningen på avdelingen.

- Hva tenker du at veiledning er?
- Hva tenker du at formålet med veiledningen er?
- Hva slags form for veiledning synes du at du gir?
- Hvor ofte gir du veiledning?
- Hvordan opplever du å gi veiledning?
- Fikk du informasjon om veiledningspraksisen i barnehagen da du ble ansatt?

Jeg ønsker også å få vite hva du synes om kvaliteten på veiledningen.

- Hvordan synes du at rutinene for veiledning fungerer på avdelingen?
- Er veiledningen planlagt og forberedt?
- Er du motivert for å drive med veiledning?
- Er veiledningen frivillig eller obligatorisk?
- Kjenner du til ulike veiledningsmetoder eller modeller?
- Hvordan vurderer du kvaliteten på veiledningen du gir?
- Hvorfor opplever du det slik?
- Har du forslag til andre måter å organisere veiledningen på?
- Hvilken form for opplæring i veiledning har du fått?

Det vi kaller for refleksjon eller ettertanke knyttet til veiledning, er også et tema jeg vil komme inn på.

- Hva legger du i begrepet refleksjon når det gjelder veiledning?
- Har du eksempler på at veiledningen har gitt deg refleksjoner over egne handlinger?

Igjen, tusen takk for hjelpen.

Husk at jeg har taushetsplikt og at intervjuet vil bli anonymisert.

Liv Nese

Vedlegg 5

Forespørsel om samtykke til lydopptak og observasjon

Til assistentene

Stavanger 15.02.2010

Deltakelse i forskningsprosjekt, masteroppgave i Barnehagevitenskap

Som del av arbeidet med masteroppgaven min, ønsker jeg å undersøke hvordan veiledning praktiseres i to barnehager. Derfor ber jeg deg om samtykke til å få være med som observatør under en veiledningssamtale i veiledningsgruppen din. Veiledningssamtalen blir tatt opp på bånd. Dette opptaket blir slettet når arbeidet med oppgaven er avsluttet.

Masteroppgaven vil ikke inneholde personopplysninger knyttet til bestemte personer. All informasjon som jeg måtte få tilgang til i forbindelse med studien vil i tillegg bli behandlet konfidensielt. Jeg er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste. Medvirkningen i forskningsprosjektet er frivillig. Faglig ansvarlig og veileder er førsteamanuensis Gerd Abrahamsen, Institutt for førskolelærerutdanning, Universitetet i Stavanger.

Dersom du aksepterer at jeg er til stede og tar samtalen opp på bånd, ber jeg om at du gir meg beskjed om dette på telefon 97632776 eller e-post: l.nese@stud.uis.no

Ta gjerne også kontakt dersom du har noen spørsmål.

Jeg håper på positivt svar innen tirsdag 16. februar.

Beste hilsen

Liv Nese

mastergradsstudent

Vedlegg 6

NSD – Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Gerd Abrahamsen Institutt for førskolelærerutdanning Universitetet i Stavanger 4036 STAVANGER		Harald Hårfagres gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47-55 58 21 17 Fax: +47-55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884	
Vår dato: 04.01.2010	Vår ref: 23158 / 2 / MAB	Deres dato:	Deres ref:
KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:			
23158	<i>Personaleveiledning som kvalitetsutvikling. En undersøkelse av to småbarnsavdelinger i</i>		
Behandlingsansvarlig	<i>[Redacted]</i>		
Daglig ansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder		
Student	Gerd Abrahamsen		
	Liv Nese		
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.			
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.			
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.			
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp .			
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen			
 Bjørn Henrichsen		 Marte Bertelsen	
Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53			
Vedlegg: Prosjektvurdering			
✓ Kopi: Liv Nese, Avaldsnesgata 40, 4014 STAVANGER			
<small>Avdelingskontorer / District Offices: OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no</small>			

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23158

Utvalget består av fire assistenter og to førskolelærere fra to ulike barnehager.

Førstegangskontakten med utvalget står styrer i de ulike barnehagene for. Styrer gir ut informasjonsskriv, og de av assistentene/førskolelærerne som ønsker å delta i undersøkelsen tar så direkte kontakt med student.

Det gis ut skriftlig informasjon og innhentes muntlig samtykke. Revidert informasjonsskriv, mottatt av personvernombudet 20. des. 09, finnes tilfredsstillende.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektslutt er 15. mai 2010. Da skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger som kjønn, alder og navn på barnehage, endres (grovkategoriseres) eller slettes.