

Anita Lie Kvien

Veiledning som arbeidsmetode
i en flerkulturell barnehage

Masteroppgave i førskolepedagogikk

Trondheim, våren 2014

Sammendrag

I denne masteroppgaven ser jeg nærmere på hvordan en gruppe pedagogiske ledere arbeider med pedagogisk veiledning i forbindelse med inkluderingsprosesser i barnehagen. Problemstillingen er: ***På hvilken måte kan pedagogisk veiledning blant personale bidra til å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser i barnehagen?*** Norge har i løpet av de siste ti-årene endret seg og blitt et mer flerkulturelt samfunn, og bakgrunnen for valg av tema er de samfunnsendringene som har funnet sted de senere år. Sentralt i valg av tema er også min erfaring med arbeid med et etnisk, kulturelt og språklig mangfold av både barn og voksne. Barnehagene har på grunnlag av disse endringene blitt en samfunnsarena med et mer mangfoldig innhold. På grunn av dette kan vi mer enn tidligere oppleve å kunne bli påvirket av andre mennesker og kulturer, og dette setter sitt preg på barn og voksnes hverdag i ulik grad. Barnehageansatte kan oppleve endringene som har skjedd i barnehagesektoren forskjellig. For barnehagen som lærende organisasjon og for de ansatte kan endringene derfor skape et behov for en arena med mulighet for refleksjon. Veiledning kan i denne sammenheng gjøre arbeidstakere tryggere, og det kan styrke personalet og organisasjonen, ved at det åpnes for muligheter samtidig som det kan ansvarliggjøre den enkelte medarbeider.

Jeg har benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming. I forbindelse med datainnsamling til masteroppgaven er et fokusgruppeintervju med en gruppe pedagogiske ledere fra informant-barnehagen, og informasjon fra denne barnehagen sin årsplan sentralt. Informant-barnehagen har barn fra fire verdensdeler og 20 forskjellige land. Aktuell teori og tidligere forskning på området er også sentralt for å kunne belyse problemstillingen.

Funnene som jeg har drøftet ser ut til å vise at informantene fremstår som opptatt av å møte andre mennesker med anerkjennelse, og de ser ut til å uttrykke anerkjennelse som et grunnleggende behov hos mennesker, og et viktig tema i barnehagesammenheng og i samfunnet forøvrig.

Praksisfortellinger ble trukket frem som et arbeidsverktøy de hadde gode erfaringer med, og det ser ut til å være en felles opplevelse hos informantene at det er en arbeidsmetode som synliggjør og ansvarliggjør den enkelte medarbeider. Dette er et arbeid som ser ut til å være en motivasjonsfaktor for dem. Det kom også frem av funnene at de i informant-barnehagen har flere felles arrangementer sammen med barn og foreldre, og at det i forbindelse med disse arrangementene ble skapt en rekrutteringsarena til barnehagen.

Abstract

In this master thesis I am looking into how a group of educational leaders are working with educational guidance related to inclusion processes in the kindergarten. The issue is: **In what way can educational guidance among the personnel help recognizing the diversity and facilitate inclusive processes in the kindergarten?** For the last decades Norway has become more multicultural. The basis for the choice of topic is the social changes that have taken place in the recent years. Central to the choice of topic is also my experience of working with an ethnic, cultural and linguistic diversity among adults and children. The kindergarten has on basis of these changes become a social arena with a more diverse content. Because of this we can more than previous experience to be influenced by other people and cultures, this influences children and adults' everyday lives in varying degrees. Kindergarten employees may experience changes that have occurred in the kindergarten differently. For the kindergarten as a learning organization and for the employees, changes may create needs for an arena with opportunity for reflection. Guidance can in this context make employees more comfortable, and it can support the staff and strengthen the organization. It may also open up possibilities that may be accountable to each individual employee.

I have used qualitative research method with a phenomenological approach. In connection with the data collection for the thesis is a focusgroup consisting of educational leaders interviewed. The information from the informant-kindergarten's year-plan document was also central. There were children from four continents and 20 countries in the informant-kindergarten. Current theory and previous research in this area were also central to highlight the issue.

The findings I have discussed seem to indicate that the informants appear to be keen to meet other people with recognition, and they seem to express recognition as a basic need in people, and an important theme in kindergarten context and in society at large. Experience stories written by the employees was highlighted as a method they had good experiences with, and it seems to be a common experience among informants that this is a method that is exposing and empowering the individual employee. This is a task that seems to be a motivating factor for them. In the informant-kindergarten they arrange several events with children and parents together. This also seems to accommodate an arena for recruitment for the kindergarten.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven er ved veis ende, og en spennende prosess tar derfor slutt. Det har vært spennende og lærerikt å forske på et tema som jeg opplever som interessant. Prosessen har vært givende og den har gitt meg ny innsikt og kunnskap, som jeg tar med meg videre i livet.

Jeg har i forbindelse med masteroppgaven møtt et imøtekommende personale i informantbarnehagen, og jeg er takknemlig for at informantene har gitt meg mulighet til å få innsikt i deres kunnskap, arbeidsmetoder og erfaringer med masteroppgavens tema. De har vært åpne og generøse mennesker i møte med meg, og en svært viktig kilde til datamateriale. Kjære informanter, takk for deres åpenhet, engasjement og tillit.

Min veileder Tora Korsvold har vært en god støttespiller gjennom hele prosessen, og jeg setter stor pris på alle de gode samtalene vi har hatt. I beste veiledningstradisjon har hun stilt spørsmål og undret seg sammen med meg. Kjære Tora, takk for all den tid du har brukt på min masteroppgave. Jeg setter stor pris på din åpenhet, tilgjengelighet og engasjement i prosessen.

Til sist vil jeg avslutte med et sitat av Nelson Mandela, som i mange år arbeidet for frihet og likeverd. Han viste at det er mulig å legge til rette for et inkluderende samfunn, med rom for mangfold og meningsforskjeller. Nelson Mandela var en mann det kan være vanskelig å leve opp til i det daglige, men han etterlot seg en visjon og et håp jeg mener det er verdt å videreføre.

Ingen er født til å hate en annen person på grunn av hudfarge eller bakgrunn eller religion.

Folk må lære å hate, og hvis de kan lære å hate kan de bli lært å elske.

For kjærlighet kommer mer naturlig til hjertet enn dets motstykke.

Nelson Mandela.

Trondheim, Mai 2014

Anita Lie Kvien

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract.....	ii
Forord.....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Begrepsforklaringer.....	2
1.2 Oppgavens oppbygging.....	4
2 Teori.....	5
2.1 Pedagogisk ledelse.....	5
2.2 Veilederrollen.....	8
2.3 Individuell og gruppeveiledning.....	8
2.4 Dialog.....	10
2.5 Anerkjennelse.....	11
2.6 Kommunikasjon.....	14
2.7 Relasjonskompetanse.....	16
2.8 Trygghet og tillit i veiledning.....	16
2.9 Mangfold.....	17
2.10 Inkludering.....	18
2.11 Sosial og kulturell tilhørighet.....	19
2.12 Sammendrag.....	20
3 Metode.....	21
3.1 Datainnsamling/intervju.....	23
3.2 Intervjuguide.....	27
3.3 Prøveintervju.....	27
3.4 Intervju med informantene.....	28
4 Analyse.....	29
5 Funn og drøfting.....	32
5.1 Informantenes ytringer om veiledning og veilederrollen.....	32
5.2 Den flerkulturelle barnehagen og veiledning.....	37
5.3 Meningsforskjeller blant informantene.....	38
5.4 Kompetanseutvikling i barnehagen.....	40
5.5 Refleksjon over egen praksis, med praksisfortellinger som metode.....	42
5.6 Anerkjennelse i forbindelse med veiledning og inkluderingsprosesser i barnehagen.....	43
5.7 Tillit og trygghet i veiledning.....	44

5.8 Kommunikasjon og dialog i barnehagen.....	45
5.9 Informantene sine erfaringer med utvikling av relasjonskompetanse gjennom veiledning....	47
5.10 Sammendrag.....	47
6 Avslutning.....	53
7 Referanseliste.....	56
Vedlegg.....	59

1 Innledning

Norge har i løpet av de siste ti-årene endret seg og blitt et mer flerkulturelt samfunn, «som i tillegg til majoritets befolkningen består av det samiske urfolket, de nasjonale minoritetene og minoriteter med innvandrerbakgrunn» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 8).

Barnehagene har også på grunnlag av disse endringene blitt en samfunnsarena med et mer mangfoldig innhold, og andelen barn og voksne med minoritetsbakgrunn er økende. På grunnlag av dette kan vi mer enn tidligere oppleve å kunne bli påvirket av andre mennesker og kulturer, og dette setter sitt preg på barn og voksnes hverdag i ulik grad. Barnehagen kan med utgangspunkt i dette bli en møteplass for barn, voksne og foreldre med ulik kulturell, språklig, etnisk, religiøs og sosial bakgrunn, og barnehagen kan derfor også bli en arena for kulturutvikling og for å skape og utvikle kulturell identitet (Korsvold, 2011, s. 10-28).

For barnehageansatte kan endringene som har skjedd i barnehagesektoren oppleves forskjellig. Mens noen arbeidstakere opplever endringene som spennende, kan andre oppleve dem som utfordrende. For barnehagen som lærende organisasjon og for de ansatte kan endringene derfor skape et behov for en arena med mulighet for refleksjon. Veiledning kan i denne sammenheng gjøre arbeidstakere tryggere, og det kan styrke personalet og organisasjonen, ved at det åpnes for muligheter samtidig som den kan ansvarliggjøre den enkelte (Schei og Kvistad, 2012, s. 15-32). Veiledning har blitt et stadig mer utbredt fenomen de seneste årene, og det har etterhvert blitt et økende omfang av virksomheter som kan sees under dette temaet (Handal, 2007, s. 23-32). Årsaken til denne økningen er sammensatt, og det kan skyldes faktorer som for eksempel samfunnsendringer som setter større krav til kompetanse, og gode erfaringer i arbeidsmiljø hvor man har fokus på kollegaveiledning.

På bakgrunn av erfaring med arbeid med et etnisk, kulturelt og språklig mangfold av både barn og voksne, har jeg i masteroppgaven valgt å se nærmere på hvordan man kan arbeide i barnehagen for å på best mulig måte legge til rette for at både barn og voksne opplever mangfoldet på en positiv og berikende måte. I denne sammenheng skal jeg derfor se nærmere på hvordan veiledning som arbeidsmetode kan bidra til å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser. Jeg har teoretisk kunnskap og praktisk erfaring med pedagogisk veiledning, og jeg bruker veiledning som arbeidsmetode i mitt daglige arbeid, både i forhold til barn, foreldre og personalet. Dette er en arbeidsmåte som jeg verdsetter, og som jeg opplever er til hjelp i det daglige arbeidet.

I forbindelse med masteroppgaven har jeg samarbeidet med en barnehage som har et stort etnisk og

kulturelt mangfold av barn og voksne, der de over tid har arbeidet med veiledning i forbindelse med inkluderingsprosesser og mangfold i barnehagen. Det er barn fra fire verdensdeler og nærmere 20 land i denne barnehagen og personalgruppen består av voksne av begge kjønn, med ulik alder, etnisitet og med ulik erfaring fra barnehageyrket. I barnehagen sin årsplan¹ pekes det på at det skal skapes et fellesskap som bygger på en gjensidig respekt for mangfoldet. Personalet skal i følge årsplanen arbeide fortløpende med holdningsarbeid, der refleksjon skal være sentralt. Anerkjennelse skal også være sentralt og de voksne skal ta barnas initiativ på alvor og løfte frem deres interesser. Det legges også vekt på å skape et tilhørighetsforhold til barnehagen for barn, foreldre og ansatte. Dugnader, nyttårsfest og sommerfest trekkes frem som sosiale møteplasser i denne forbindelse, i tillegg til uformelle møter i det daglige og foreldresamtaler/møter. Målet med dette arbeidet skal være å skape et åpent miljø der alle føler seg velkommen, i følge denne barnehagen sin årsplan.

I forbindelse med datainnsamling til masteroppgaven, er et fokusgruppeintervju med en gruppe pedagogiske ledere fra denne barnehagen og informasjon fra informant-barnehagen sin årsplan sentralt. I tillegg er aktuell teori og tidligere forskning på området også sentralt for å kunne belyse problemstillingen.

Min problemstilling er:

På hvilken måte kan pedagogisk veiledning blant personale bidra til å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser i barnehagen?

Jeg skal videre gjøre kort rede for sentrale begreper i masteroppgaven som er pedagogisk veiledning, anerkjennelse, mangfold og inkluderende prosesser.

1.1 Begrepsforklaringer

Veiledning kan beskrives som en læreprosess mellom to eller flere personer, hvor målet er å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger. Det er gjennom samtaler om tema hentet fra yrkesarenaen at veiledningen skjer, og for at en læreprosess skal kunne finne sted mellom to eller flere aktører, må det løftes fram temaer fra egen profesjon, som belyses ut fra flere perspektiver. I interaksjon mellom deltakerne i veiledningen vil det derfor kunne legges til rette for meningsskaping og læring. Veiledning kan også inneholde en vurderingsprosess (Gjems, 2007, s. 152-155).

Positive holdninger, verdier og handlinger er sentralt i forbindelse med anerkjennelse, og det er et

¹ Av hensyn til anonymitet blir det ikke referert til informant-barnehagen sin årsplan i referanselisten.

begrep som brukes innenfor ulike fagfelt, og som i forbindelse med pedagogiske arbeidsområder ofte knyttes til tanken om at man som menneske har en egenverdi og et utviklingspotensial (Skoglund og Åmot, 2012, s. 17). Anerkjennelse har i mange år hatt en sentral plass i norsk barnehagepedagogikk og Berit Bae er en forsker på barnehagefeltet som har gitt flere bidrag i forbindelse med anerkjennelsebegrepet, og hun har også knyttet anerkjennelse opp mot kulturelt mangfold i noen av sine publikasjoner. I denne masteroppgaven er det anerkjennelses teorier som omhandler det relasjonelle, som er sentralt. Dette sees i sammenheng med oppgavens tema og pedagogisk veiledning, som i stor grad er basert på samhandling og relasjoner. Anerkjennende kommunikasjon og kommunikasjonsmønster er også sentralt i forbindelse med dette.

Mangfold blir i dag ilagt stor politisk og samfunnsmessig ideologi, og blir løftet frem som noe berikende som barna i barnehagen skal gjøres kjent med. Ordet mangfold kan sees på som synonymt med innholdsrikt eller sammensatt. Det er et begrep som kan ha ekskluderende trekk, fordi begrepet har en innebygd premiss om at grupper av mennesker ikke blir oppfattet som likeverdige. Det kommer til uttrykk når man presenterer noen som «de andre», for da legges det frem forestillinger om hvem «vi» er. Korsvold (2011, s. 10-28) stiller i denne sammenheng spørsmål ved hvem som har definisjonsmakt til å avgjøre hvem som er de andre og som eventuelt utgjør en minoritet. Hun peker i denne sammenheng på at det er i møtet med majoritetsgruppen sine normer og definisjoner at minoriteter blir synliggjort som minoriteter. Korsvold (2011, s. 10-28) peker også på at når forskjeller blir tydeliggjort kan man oppleve at det som er felles mellom mennesker nedtones.

Det skiller ofte mellom majoritet og minoritet i samfunnet, og det er tre grupper som blir omtalt som minoriteter i Norge. Det er de nasjonale minoritetene, det er barn som er født i Norge og som har utenlandske foreldre. Barn som er født i utlandet, og som har kommet til landet som for eksempel flyktninger. Man bruker ofte betegnelsen minoritetsspråklige på barn som har utenlandske foreldre eller som selv er født i utlandet. Den tredje gruppen av minoritetsbarn er barn i risiko, som vil si barn som lever under vanskelige sosiale kår (ibid). I denne oppgaven vil fokuset i størst grad være på det etnisk/kulturelle og språklige mangfoldet i barnehagen.

Inkludering kommer fra latin og kan også bety innbefatte. Begrepet inkludering brukes innenfor ulike fagfelt, og har et stykke på vei erstattet begrepet integrering som ble mye brukt tidligere. Inkludering i barnehagen handler ofte om hvordan fellesskapet av barn og voksne fungerer, mens begrepet integrering i barnehagesammenheng tidligere rettet seg mer mot barn med nedsatt

funksjonsevne og deres rettigheter. I vår tid har barnehagen en viktig rolle i samfunnet, og er for mange barn det første møtet med storsamfunnet og det norske utdanningssystemet. I barnehagen kan inkludering beskrives som å være en gjensidig prosess som kan ha konsekvenser for alle barna, uavhengig av minoritet eller majoritet. Der foregår det kulturelle og sosiale prosesser som barna kan være medskapere i. Dette kan gi barnehagebarn mulighet til å være medskapere i egne identitetsprosesser. I denne sammenheng kan både barn og voksne legge premisser for hverandre Korsvold (2011, s. 10-28).

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven inneholder ulike kapitler, der jeg i innledningskapittelet har gjort rede for oppgavens tema, problemstilling og der begrepsavklaringer har vært sentralt. Neste kapittel inneholder det teoretiske kapittelet, der jeg belyser den teorien som jeg mener er sentral for oppgavens tema. I dette kapittelet begynner jeg med å gjøre rede for pedagogisk ledelse i barnehagen, som er sentralt i forhold til å lede barnehagepersonalet i refleksjons og læringsprosesser i barnehagen.

Kompetanseutvikling blir belyst fordi barnehagen er en lærende organisasjon som preges av samfunnsendringer, og fordi det i større grad enn tidligere settes krav for å utbedre arbeidsrelatert kompetanse. Ulike former for veiledning som individuell og gruppeveiledning, og veilederrollen presenteres videre. Jeg gjør videre rede for anerkjennelse, mangfold, inkludering og sosial og kulturell tilhørighet.

Det tredje kapittelet belyser forskningsmetoden som jeg har benyttet meg av og som i denne oppgaven er kvalitativ metode med en sosial-fenomenologisk tilnærming. Sentralt i forbindelse med datainnsamling er gjennomføringen av et fokusgruppeintervju med en gruppe pedagogiske ledere. Barnehagens årsplan er også en viktig kilde i forbindelse med datainnsamlingen. Jeg har valgt å samle inn data på denne måten, for å kunne få et rikt nok datamateriale å drøfte ut i fra i drøftingskapittelet. Jeg presenterer i kapittel fire analysedelen i forbindelse med oppgaven, der jeg gjør rede for loggskrivning, og transkriberingen av intervjuet er også sentralt.

I kapittel fem ser jeg nærmere på og drøfter funn, og jeg har et sammendrag til slutt i dette kapittelet. Til sist har jeg i kapittel seks en avslutning der jeg har et tilbakeblikk på oppgaven og trekker frem de momentene jeg mener er de mest sentrale. Temaet for masteroppgaven er komplekst, og jeg ser det derfor ikke som naturlig å finne et entydig svar. Derfor peker jeg på sentrale funn, og mulige handlingsalternativer sett ut i fra funnene. Oppgaven inneholder også en fullstendig referanseliste, og intervjuguiden er lagt ved som vedlegg.

2 Teori

I dette kapittelet kommer jeg til å gjøre rede for teori og tidligere forskning som kan belyse problemstillingensom er: På hvilken måte kan pedagogisk veiledning blant personale bidra til å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser i barnehagen? Teorien som presenteres her, danner også grunnlag for mine refleksjoner i drøftingskapittelet. Det vil være størst vektlegging på teori som er knyttet til veiledningsfeltet, da jeg har valgt å ha hovedfokus på veiledningstemaet i forbindelse med problemstillingen. Jeg har valgt hovedfokus på veiledning også fordi veiledning og mangfold/inkludering i utgangspunktet er forskjellige fagfelt med ulike tilnærminger og teori. Det finnes i utgangspunktet lite teori og tidligere forskning som omhandler og kan belyse disse fagfeltene sammen. Anerkjennelse er derimot et begrep som er sentralt innenfor både veiledning og mangfold/inkludering og kan fungere som en brobygger mellom veiledning og mangfold/inkludering i oppgaven. Anerkjennende kommunikasjon og kommunikasjonsmønster er også sentralt.

2.1 Pedagogisk ledelse

I en barnehage er det enhetsleder og de pedagogiske lederne som har hovedansvaret for å lede personalgruppen og begrepet pedagogisk ledelse kan defineres som en ledelse som kreves for å kunne lede refleksjons- og læringsprosesser i barnehagen. Sentrale oppgaver for en pedagogisk ledelse er å legge til rette for utvikling og endring i organisasjonen og skape forutsetninger for læring. I forbindelse med utviklingsprosesser i barnehagen, kan det være sentralt å legge til rette for at personalet kan ha en aktiv deltakelse. Å skape rom for en aktiv deltakelse kan ha stor betydning for personalet sin motivasjon til deltakelse og deres eierforhold både til pågående prosesser og generelt til arbeidsstedet. Motivasjon kan defineres som en drivkraft som fører noen i en retning hvor de vil ønske å utføre et gitt arbeid på en god måte (Schei og Kvistad, 2012, s. 15-35). I en tid med mange endringer i barnehagesektoren er dette sentralt.

I 2010 ble det satt sammen et utvalg som ble kalt Barnehagelovutvalget. Utvalget besto av en gruppe fagpersoner fra ulike forskningsmiljøer og med representanter fra statlig og kommunal sektor. Endringer i barnehagesektoren var en årsak til at Barnehagelovutvalget ble satt sammen, og det var et ledd i et kompetanseløft og en kvalitetssikring av den norske barnehagesektoren på nasjonalt plan og de hadde arbeidstittelen «Til Barnas Beste». Det ble i denne forbindelse pekt på at en god kompetanse hos personalet var den enkeltfaktoren som hadde størst betydning og som var avgjørende for å kunne gi barna et godt barnehagetilbud. Derfor så utvalget det som nødvendig med

en kontinuerlig kompetanseutvikling i barnehagen. I denne sammenheng ble det også lagt vekt på at alle barnehager skal ha et system som sikrer at personalet oppnår nødvendig kompetanseutvikling. Barnehagelovutvalget (NOU Til barns beste 2012:1, s. 84-85 og s. 314-315) understreker i denne forbindelse det særlige ansvaret som styrer og pedagogiske ledere har i forhold til å planlegge, utvikle og vurdere barnehagens oppgaver og innhold, og at de i denne forbindelse holdes ansvarlige for å veilede det øvrige personalet mot en felles forståelse og ansvar.

Fordi barnehagen som organisasjon preges av samfunnsendringer, settes det i større grad enn tidligere krav inn mot å utnytte og utbedre arbeidsrelatert kompetanse, gjennom blant annet planarbeid og utvikling. Dette er også en årsak til at det har blitt et større fokus på begreper som kompetanse og kompetanseutvikling (Schei og Kvistad, 2012, s. 15-36). Kompetanse som begrep handler om å være skikket til å arbeide med, og å ha gode nok kvalifikasjoner innenfor et fagområde. Kompetanse kan berøre områder som faglig kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse, og belyser kjernen i lærende organisasjoner der det er fokus på å utvikle, endre, bevisstgjøre, ny kunnskap og nye perspektiver (Bjørndal, 2009, s. 174-194). I St.meld.nr.41 (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s. 22-33) understrekes betydningen av kompetanseutvikling i barnehagen, fordi barnehagen som lærende organisasjon må drive med kompetanseutvikling for å kunne være i stand til å møte de krav og utfordringer som til enhver tid er gjeldene. Det understrekes også at hele personalet i barnehagen må ha kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat, fordi alle ansatte er i kontakt med barna. Rammeplanen gir også føringer i forbindelse med kompetanseutvikling og belyser i likhet med St.meld.nr.41, at barnehagen som lærende organisasjon må være i endring og utvikling for å kunne være i stand til å møte nye krav og utfordringer (RP, 2011, s. 21-22).

Endringer i barnehagesektoren og ved den enkelte barnehage kan som nevnt i innledningskapittelet oppleves forskjellig. Lærings- og utviklingsprosesser kan oppleves som spennende og givende av enkelte, mens andre opplever dette som utfordrende. Pedagogisk ledelse handler om å lede utviklingsprosesser slik at man kan få i gang bevisstgjøringsprosesser i personalgruppen. Dette arbeidet handler om å synliggjøre barnehagen sitt verdigrunnlag og pedagogiske grunnsyn. Ved å sette ord på de verdiene og holdningene som allerede eksisterer, kan det skapes rom for å videreutvikle eller formulere nye verdier. I barnehagen kan veiledning av utviklingsarbeid handle om langsiktige læringsprosesser. Disse læringsprosessene kan blant annet handle om å se kompetansen som befinner seg ved arbeidsstedet og forløse denne kompetansen (Kvistad og Søbstad, 2001/2005, s. 162-179). Pedagogiske ledere kan derfor gjennom veiledning få en

tydeligere innsikt i sin egen handlingskompetanse og sine handlingsrom. Ved å få mulighet til å belyse og løfte frem sin egen kompetanse, og de handlingsalternativene som finnes ved arbeidsstedet vil det være mulig å finne løsninger. Dette kan derfor bidra til at de pedagogiske lederne i større grad blir bevisste på og tar i bruk sine ressurser. Sentralt i et slikt arbeid vil være de pedagogiske lederne sine evner til å se på seg selv som medvandrere i de erkjennelsesprosessene som utspiller seg (Kvistad, 2009, s. 107-122).

I veiledning og samhandling kan det skapes en klarhet ved å stille spørsmål ved hva medarbeiderne kan og hva de selv opplever at de trenger av ny kunnskap. Gode spørsmål kan i denne sammenhengen bidra til oppdagelse og bevisstgjøring hos den enkelte. Spørsmålsstillinger kan sees på som et øvings tema, der det kan være behov for å øve mye for å lære å stille de gode spørsmålene. Veisøkerne kan ved å ha fokus på spørsmålsstillinger i veiledning, få mulighet til å hente frem sine kunnskaper og erfaringer, som gjør veileder i stand til å kunne bekrefte, avkrefte og utfylle deres kunnskap og erfaringer. Denne arbeidsmetoden kan gi veileder mulighet til å bidra med ny kunnskap eller råd, ved å for eksempel peke på ulike perspektiver. Dette er også en arbeidsmetode som kan åpne for ansvarliggjørelse og forpliktelse hos den enkelte veisøker (Spurkeland, 2005, s. 47-73).

Det er refleksjon over praksis som er hensikten med veiledning, og refleksjon er en forutsetning for utvikling i lærende organisasjoner. Refleksjon over egen praksis kan gi personalet selvinnsikt som er en forutsetning for endring og fornyelser i barnehagen. Et mål i pedagogisk veiledning er å kunne se og vise en sammenheng mellom teori og praksis, og for å kunne integrere kunnskap er det avgjørende at man ser disse sammenhengene (Tveiten, 2008, s. 28). Man kan beskrive begrepet refleksjon som en overveielse, betraktning, vurdering, gjenspeiling og ettertanke. Når man reflekterer kan man skape en distanse fra umiddelbare hendelser, slik at man får mulighet til å sortere og lete etter helheter og sammenhenger. Man kan derfor vende tilbake til en hendelse eller erfaring og tenke over den og analysere den. Ved å stille spørsmål, kan personalet sette ord på sine holdninger og følelser. Dette kan bidra til å belyse kulturen i barnehagen og eventuelle likheter og ulikheter i personalet sine opplevelser og erfaringer. Ved å arbeide på denne måten kan personalet få en opplevelse av å være med-forskende i sine egne prosesser, som kan skape rom for felles undring og samarbeid (Kvistad og Søbstad, 2001/2005, s. 162-179). Man kan også ved å ha fokus på refleksjon over egen praksis bevisstgjøre personalet på det grunnlaget som yrkesvirksomheten bygger på (Tveiten, 2008, s. 28-30). I denne forbindelse søkes det ikke etter å finne en sannhet. For at dette skal være mulig å gjennomføre, er det av stor betydning at det legges til rette for å ivareta

deltakerne sin integritet (Schei og Kvistad, 2012, s. 62-79). I barnehager med et stort etnisk mangfold, vil det kunne være behov for å skape rom for refleksjon ved å belyse og vurdere egne og andres holdninger og pedagogisk grunnsyn, og for å videreutvikle organisasjonen.

2.2 Veilederrollen

Veilederrollen er sentral i forhold til å kunne øke kvaliteten i pedagogisk veiledning. Alle deltakere i veiledning har ansvar for å bidra på en konstruktiv måte, men det er veilederen som har det største ansvaret (Tveiten, 2008, s. 107-120). Veilederen har hovedansvaret for istandsettingen av veiledningen og med å tydeliggjøre hensikten med veiledningen. En tydeliggjøring av veiledningens hensikt kan blant annet forebygge senere frustrasjon og motstand hos veisøkerne. Det er særlig i veiledning der deltakerne er pålagt veiledning at det kan oppstå motstand (Stålsett, 2009, s. 228-237). Dette setter blant annet krav til at veileder må ha innsikt i ulike læringsprinsipp, og veilederen må også ha god relasjonskompetanse, gode kommunikasjonsferdigheter og kunnskap om kommunikasjon på generell basis. Det stilles også krav til kunnskap om gruppeprosesser (Tveiten, 2008, s. 107-120).

Veilederen må også være bevisst på etiske prinsipper i veiledning, da veiledning er en etisk handling. Etikk handler om verdier, fellesskapsverdier, fellesskapsutvikling og fellesskapsformer. Menneskesyn og synet på læring er også sentralt (Stålsett, 2009, s. 107). Kvistad (2009, s. 107-122) skriver at alle har ansvar i en formalisert veiledning, der deltakerne i varierende grad bidrar i tur taking, og gjennom spørsmål og refleksjoner.

2.3 Individuell og gruppeveiledning

Det finnes ulike former for veiledning og man kan ha individuell veiledning og veiledning i grupper. En individuell veiledning kjennetegnes ved at det er en veileder og en veisøker til stede og innebærer derfor et en til en forhold mellom veileder og veisøker. Veilederen kan være intern eller ekstern. En ekstern veileder kommer utenfra og er innhentet av den pedagogiske ledelsen for å veilede. Den eksterne veilederen kommer inn i en organisasjon som er ukjent, ved at veilederen for eksempel ikke er bærer av organisasjonen sin tause kunnskap. Dette kan bidra til at den eksterne veilederen ved å stille spørsmål ved det som er kjent for personalet, utfordrer dem til å belyse og løfte frem den tause kunnskapen. Taus kunnskap kan beskrives som noe innforstått og selvfølgelig for personalet, og er forskjellig fra fokusert og begrepfestet kompetanse. Ved å bli sett og bekreftet av noen utenfra, kan personalet føle seg betydningsfulle.

En annen faktor som også er sentral, er at enkelte kan ha vanskelig for å åpne seg for en ekstern veileder og på grunn av han/hun ikke bidrar i stor grad med sine erfaringer. Derfor kan det være av stor betydning at man har et langt tidsperspektiv i forbindelse med utviklingsprosesser og veiledning, slik at alle får tid til å etablere den kontakten de trenger for å åpne seg og bidra. En fordel med en ekstern veileder er at hun kan se andre muligheter enn det personalet kan og en intern veileder ville ha gjort. Det kan være på grunnlag av veilederen sin erfaring og fordi hun blant annet ikke er en del av den tause kunnskapen og fordi hun ikke er en del av barnehagens historie. En ekstern veileder er derfor ikke følelsesmessig engasjert på samme måte som personalet (Kvistad og Søbstad, 2001/2005, s. 174-175).

Dersom veilederen er en intern veileder kan det være to kollegaer som har veiledning og de to kan ha lik erfaring fra arbeidsstedet eller være en veileder med lang erfaring og en nyutdannet, eller en kollega med mindre utdanning eller erfaring. Det er dialogen som er hovedformen i individuell veiledning, og som kan suppleres med andre metoder. Fordi det bare er to deltakere i individuell veiledning kan man naturlig nok oppleve en begrensning i forhold til bruk av ulike metoder. En positiv faktor ved individuell veiledning er at all oppmerksomhet rettes mot en veisøker og at denne formen for veiledning har forutsetninger for å kunne skape en nær relasjon mellom veileder og veisøker. Det blir hevdet at de mest uerfarne ved et arbeidssted kan ha best utbytte ved å ha individuell veiledning blant annet på grunn av opplevelsen av trygghet i veiledningssituasjonen (Tveiten, 2008, s. 121).

Gruppeveiledning er kompetanseutvikling som samsvarer med nåtidens syn på læring, utvikling og endring i arbeidslivet. Målet med gruppeveiledning kan være å bedre samarbeidet ved arbeidsstedet og fokusere på deltakernes ressurser (Åberg, 2007, s. 68-82). Definisjonen på en gruppe er at det er to eller flere mennesker som er i samhandling og som er bevisste på at de er en del av et sosialt fellesskap. Et kjennetegn ved gruppen er også at de deler felles mål og har en gjensidig avhengighet for felles måloppnåelse. Gruppeveiledning kan skje ved at ei gruppe har veiledning ved et arbeidssted og at det er en veileder med et definert veilederansvar. Veilederen kan være ekstern og ha fått i oppgave av ledelsen å veilede. Gruppen kan også veiledes av en kollega og det kan veiledes på omgang i gruppa. Det kan også veiledes ut i fra gruppa sin funksjon, praktiske erfaringer og i forhold til teoretiske oppgaver.

Den som veileder må ha veilederkompetanse, som kan være reell, som vil si at veileder har kunnskap fra erfaring, refleksjon og selvstudier. Veilederen kan også ha formell veilederkunnskap

fra studier ved universitet og/eller høyskoler. At veilederansvaret er definert kan bidra til å skape trygghet i gruppa. En annen faktor som bidrar til å skape trygghet er at det er stabilitet i gruppa, som vil si at gruppens sammensetning er vedvarende over tid. Dette vil kunne bidra til at gruppens medlemmer blir godt kjent med hverandre, og det vil også kunne gi veileder god kjennskap til gruppens medlemmer og dynamikk. Gruppedynamikken er en sentral faktor fordi medlemmenes samspill kan påvirke gruppas liv både positivt og negativt som kan være avgjørende for gruppens måloppnåelse og eksistens (Tveiten, 2008, s. 127). En utfordring ved gruppeveiledning kan være mangfoldet av relasjoner som kan gjøre gruppeveiledning mer komplisert enn individuell veiledning. Denne faktoren kan også oppleves som positiv fordi mangfoldet i gruppen kan gi gode læringsmuligheter ved at deltakerne blir konfrontert med og identifiserer seg med hverandre slik at de får mulighet til å utforske sine reaksjoner (Stålsett, 2009, s. 29-30). Erfaringer med gruppeveiledning viser til at kollegaer blir mer samstemte og at det kan bli større oppslutning om felles foretak/mål. Det er flere som kan komme med innspill underveis og man har flere å dele erfaringer med i forbindelse med gruppeveiledning (Åberg, 2007, s. 68-82). Det ser ut til at arbeidstakere med mye erfaring har best utbytte av gruppeveiledning. Både individuell og gruppeveiledning har til felles at veiledningen må planlegges og struktureres og de ulike fasene i veiledning er i stor grad de samme (Tveiten, 2008, s. 121-122).

2.4 Dialog

Ordet dialog kommer fra gresk og betyr å snakke gjennom. Dialogen har en sentral plass i veiledning og er nært knyttet til anerkjennelse og kommunikasjon (Tveiten, 2008, s. 143-147). I barnehagesammenheng har dialogen stor betydning for å kunne legge til rette for et inspirerende arbeidsfellesskap, og at dialogen kan sees på som en forutsetning for at barnehagen skal kunne være en lærende organisasjon som er i stand til å møte de krav som blant annet ulike styringsorganer stiller (Moe, 2009, s. 174-190).

Opprinnelsen til dialogen antas å stamme fra Sokrates, og de Sokratiske dialoger. Det ble utviklet en måte å samtale på der man stilte spørsmål og så måtte menneskene selv finne svarene. Sokrates hadde en ide om at svarene var i mennesket selv, uten at de nødvendigvis visste det og derfor skulle denne måten å kommunisere på hjelpe vedkommende til å forløse svarene. Dette gjorde menneskene delaktige og handlingen ble meningsskapende. Denne prosessen kunne også være krevende for deltakerne, fordi Sokrates også skapte forvirring ved å stille spørsmål og ved å bryte ned deres forforståelse for å kunne skape ny innsikt og ny forståelse (ibid.). Dette er også et kjennetegn ved nåtidens veiledning, ved at veisøkere kan oppleve frustrasjon og kaos i pågående

prosesser, fordi ulike sider ved deres erfaringer, tanker, opplevelser og meninger belyses. Et sentralt formål ved dialogen er å kunne bedre kontakt og forståelse mellom to personer og man kan beskrive dialogen som en balansert og likeverdig samtale. I en dialog er begrepene balanse og likeverdighet sentrale fordi man ved å fokusere på balanse gir rom for den andre i samtalen og ved å være bevisst på likeverdighet i samtalen åpner for aksept, respekt og genuin interesse for samtalepartneren. Dersom veileder legger til rette for likeverdighet og balanse, kan begge parter i veiledningen oppleve respekt som vil kunne føre til høy delaktighet og engasjement. Dette vil kunne gi veiledningen et vinn-vinn aspekt (Spurkeland, 2005, s. 47-70). Frem til i dag har dette langt på vei vært grunntanken i veiledning, der man tenker at veisøkeren er ekspert på seg selv og at veilederen legger til rette for at veisøkeren finner svarene selv i dialog med veileder. Det er veilederen sitt ansvar å legge til rette for at dialogen handler om veisøker sine anliggender og hensikten er å skape økt forståelse som kan hjelpe veisøker videre i sin prosess (Tveiten, 2008, s. 143-147).

I følge Gjems (2007, s. 153-168) er sentrale trekk ved Bakhtin sine teorier om dialog at alle samtalepartnere er medprodusenter av mening og at for eksempel ytringer som strider mot hverandre og utfordrer hverandre kan danne en basis for meningskaping. Ved å belyse deltakerne sine spørsmål og svar i veiledning, vil man kunne bygge videre til nye ytringer. Dette vil være en pågående prosess hvor deltakerne i veiledningen kan støtte hverandre og bidra til meningskaping. Respekten for den andres ord er også sentralt og hensikten med dialogen ikke er å bli enige, men å skape rom og vilje for å kunne leve med motsetninger. Schei og Kvistad (2012, s. 68) peker på at Buber uttrykker at veiledning er dialog og at oppmerksomheten i en dialog er rettet mot den andre som en henvendelse. Dette kan også sees på som en væremåte der mennesker er delaktige i et fellesskap, der de har en åpenhjertig tilstedeværelse. I følge dem viser Buber også til at man i veiledning på det mellommenneskelige plan legger vekt på å akseptere det ansvaret som man har til hverandre og en gjensidig respekt for likheter og forskjeller er sentralt her (ibid.).

2.5 Anerkjennelse

Berit Bae har arbeidet med anerkjennelse lenge, og hun er som nevnt innledningsvis en fagperson som det refereres mye til i forbindelse med anerkjennelse i barnehagesektoren. Hun peker på at anerkjennelse ikke er en statisk tilstand, men en prosess som kan endres over tid og som er kjennetegnet av at man kan reflektere og ta stilling til egne opplevelser og holdninger (Bae, 1996, s. 193). Bae peker på at man som menneske skal møte den andre med respekt for likheter og ulikheter. I samspill i barnehagen er det derfor viktig å møte hverandre med åpenhet og interesse, der man går

fullt og helt opp i den andres erfaringsverden. Hun legger blant annet vekt på at man ved å møte andre mennesker på denne måten anerkjenner den andre som likeverdig med seg selv. Dette inkluderer en anerkjennelse av at den andre sine meninger, følelser og erfaringer er av like stor betydning som ens egne. Man møtes her som likeverdige mennesker, med ønske om deltakelse i fellesskapet (Bae, 2011, s. 104-129).

Dersom en gruppe skal fungere godt må enkeltindividene komme til sin rett, og i den forbindelse er det viktig at personalet er bevisste på at de er rollemodeller for barna, foreldre og andre voksne (Bae, 1996, s. 182-191). I forhold til barn med en annen kulturbakgrunn enn den etnisk norske, er det i følge Bae (2009, s. 18-39) viktig at barnehagepersonalet har følsomhet og fagkunnskap i forhold til å legge til rette for å skape et miljø der alle blir likeverdige deltakere. Hun understreker den betydningen det har at personalet må være kjent med ny kunnskap om barn og barndom. Dette er viktig for å blant annet kunne få i stand en kritisk refleksjon over tradisjoner og holdninger som preger den enkelte barnehage (ibid).

I følge Bae (1996, s. 182-191) innebærer en anerkjennende relasjon at den andre kan være seg selv, uten å være redd for å miste tilknytning. Hun peker derfor på at en relasjon som er preget av gjensidig anerkjennelse kan gi mulighet for å oppleve individualitet samtidig som man kan føle tilknytning. En anerkjennende relasjon er basert på likeverd, og dersom en part ser på seg selv som mer eller mindre verdt enn den andre, kan ikke relasjonen bli anerkjennende (Bae, 1996, s. 147-165). En grunnholdning om at den andre har rettighet over sine handlinger, erfaringer, opplevelser og tanker er sentralt her. Gjennom bekræftelse og forståelse, og gjennom å ta den andres perspektiv samtidig med å ha perspektiv på seg selv, kan den anerkjennende grunnholdningen komme til uttrykk (ibid).

Bae (1996, s. 182-191) peker på at hva som kan betraktes som et godt miljø og et godt fellesskap i barnehagen, kan variere mellom ulike miljøer. Hun peker også på at de kulturelle verdiene i samfunnet vårt kan skape hindringer i forhold til å bli en del av fellesskapet. Det er derfor viktig at det er fokus på hvilke verdier som overføres i en barnehage, og det understrekes at dette er pedagogene sitt ansvar. Å ha fokus på og arbeide med dette, kan bringe frem motsetninger og ulikhet rundt det som blir sett på som norske verdier. I følge Bae er det viktig at disse motsetningene kommer til uttrykk, fordi det kan føre til refleksjon og bevisstgjøring. Hun peker på at det er viktig at enkeltindividene får mulighet til å komme til sin rett, dersom en gruppe skal fungere godt. Barn kan få mulighet til å ta plass, der de voksne legger til rette for individuell

utfoldelse. Det understrekes imidlertid at det bør være en balanse mellom individuell utfoldelse og oppmerksomhet som er rettet mot barnegruppa som helhet. Dette kan bidra til en god balanse mellom behov for individualitet og behovet for tilknytning. Denne faktoren kan skape en anerkjennende atmosfære, og krever at personalet reflekterer rundt sine holdninger og handlinger (ibid).

Å anerkjenne den andre betyr ikke at man skal være enig med og dele de samme oppfatningene, men respektere hverandres ulikheter og likevel gi den andre tid og rom til å få presentere sitt ståsted. I veiledning er det av stor betydning å ha en anerkjennende holdning til hverandre, fordi det er en forutsetning for at veisøkerne skal kunne åpne seg og innta en aktiv deltakelse i veiledningen. Ved å ha en anerkjennende holdning kan veisøkerne få komme frem med sine erfaringer, tanker og holdninger (Bjørvand Børresen, 2013, s. 5-19). Voksne i barnehagen som arbeider ut i fra disse kriteriene vil kunne bli en engasjert, synlig, åpen og troverdig samspills partner for både barn og voksne. Dette kan bidra til et miljø som det er godt å være en del av.

Aubert (2009, s. 44-57) peker på at anerkjennelse i veiledning kan bidra til at veisøkerne kan få en nærhet både til sine egne opplevelser, og ved gruppeveiledning også de andres opplevelser. I gruppeveiledning er bekreftelse en sentral del ved det å anerkjenne, og viktig for at veisøkerne skal våge å eksponere seg selv. Dersom veisøkerne opplever bekreftelse som bygger på anerkjennende holdninger, kan de begynne å tenke om seg selv på nye måter, og derfor kunne være i stand til å se ulike handlingsalternativer. Ved å ha fokus på anerkjennelse i veiledning kan veileder også legge til rette for økt oppmerksomhet og økt forståelse. Det kan i denne forbindelse også være sentralt å legge til grunn at det ikke finnes noe riktig svar, men mulige løsninger. Ved å bli møtt med en slik åpenhet, nærvær og tilstedeværelse fra veileder og ved gruppeveiledning de andre veisøkerne, ligger mye til rette for å blant annet kunne åpne for selvrefleksjon. Dette kan bidra til å motivere veisøker til å ha en aktiv deltakelse i veiledningen. Ved å anerkjenne den enkelte sine uttrykk, kan man åpne for muligheter til å formidle, dele og forstå mer. Å arbeide med fokus på anerkjennelse i veiledning, kan være en krevende prosess for veileder. Det kan derfor kreve mye forberedelse fra veileders side, som for eksempel mental og fysisk forberedelse. De mentale forberedelsene kan handle om å innstille seg på å møte veisøker, med nærvær og interesse. De fysiske forberedelsene kan være å klargjøre lokalet der veiledningen skal finne sted. Ved at veileder fremstår som godt forberedt, kan veisøkerne få en umiddelbar opplevelse av at de er ventet og viktige for veileder. Dette handler også om å anerkjenne den andre parten i veiledning (ibid).

2.6 Kommunikasjon

Kommunikasjon er sentralt i mellommenneskelige relasjoner og kan beskrives som en utveksling av meningsfylte tegn mellom to eller flere personer og kommer fra latin og betyr *communicare*, delaktig gjøring av en annen. På grunnlag av den informasjonen som omgivelsene kommuniserer til oss vil vi konstruere et bilde av omgivelsene våre som vi tolker ut i fra de verdier, erfaringer, interesser og kunnskap som vi har. På denne måten bygger vi opp en forståelse av omverdenen (Gjems, 2007, s. 153-168). Bae (1996, s. 181) peker også på at kommunikasjon kan skape forutsetninger for hvordan man opplever seg selv. Vi har verbal kommunikasjon som er ord og setninger, og vi har ikke-verbal kommunikasjon som er kroppsspråk og mimikk med mer (Tveiten, 2008, s. 127).

I møte mellom mennesker og i veilednings situasjoner vil det kunne ha stor betydning å ha fokus på metakommunikasjon, som vil si en verbal kommunikasjon om ulike aspekter ved kommunikasjonen. Erfaringer fra veiledning viser at en stor grad av deltakerne har opplevd det som svært konstruktivt å bruke metakommunikasjon i veiledningssamtaler. Det ser ut til å være særlig positivt å metakommunisere tidlig i veiledningssamtalene og dette kan ha en sammenheng med at mye av premissene for veiledningen blir lagt i oppstartfasen. Dette er en fase hvor deltakerne blir kjent med hverandre og veileder og hvor man kan legge til rette for å skape trygge former i veiledningen (Bjørndal, 2009, s. 174-194). I en personalgruppe med minoriteter vil det kunne være nyttig med metakommunikasjon for å blant annet forsikre seg om at alle deltakerne er komfortable med for eksempel selve veiledningssituasjonen og veiledningstemaet. Ulike kulturer vil kunne bruke og oppfatte mimikk og gester ulikt på grunn av blant annet tradisjoner.

Evnen til å lytte er grunnleggende for god kommunikasjon, og det blir sagt at en god lytter har evne til å få den andre til å føle seg betydningsfull (Tveiten, 2008, s. 108-111). I følge Tveiten (2008, s. 108-111) peker Whitvort på tre nivåer av lytting, der indre lytting vil si at veileder relaterer mye av det veisøker sier til seg selv. Fokuset er på veileder. Dialogen mellom veisøker og veileder kan hemmes når veileder har mest fokus på seg selv, sine egne erfaringer og behov og dette kan føre til at man opplever to parallelle monologer istedenfor dialog. Lytting på dette nivået kan derfor bli selektiv, der deltakerne oppfatter det de selv er mest opptatt av og sannsynligheten for å kunne oppnå felles forståelse og utvikling er for liten. Fokuset lytting vil si at fokuset hos veileder er på veisøker og informasjonen speiles og sendes tilbake refleksiv. Ved å lytte fokusert vil veisøker oppleve at veileder er tilstede i samtalen og virker interessert og fører samtalen videre til nye nivåer. Her er forutsetninger for meningsskaping og utvikling til stede. Global lytting vil si at fokuset er på

veisøker og lyttingen er refleksiv, der veileder har fokus på både verbal og non-verbal kommunikasjon. Global lytting kan også beskrives som aktiv lytting, som kjennetegnes som en god måte å lytte på. Ved å lytte aktivt stiller veileder utdypende spørsmål og viser blant annet med mimikk en tydelig interesse for det veisøker forteller. I aktiv lytting er både verbal og non-verbal kommunikasjon sentral og forutsetningene for innsikt, innlevelse, forståelse og fremdrift i prosessen er til stede. Det kan kreve mye øvelse for å bli i stand til å lytte aktivt i veiledning og det kan derfor sees på som en sentral læringsprosess for en veileder (ibid).

Det er også viktig å skape en tålmodig og empatisk lytteratferd. Ved å lytte med tålmodighet skapes det rom for ro i veilednings situasjonen, slik at veisøker får mulighet til å tenke, få oversikt og til å finne spørsmål/svar som veisøker ønsker å meddele. Dersom veisøker opplever at det ikke er rom for hennes behov, kan det resultere i at veisøker ikke får fortalt det hun ønsker å fortelle (Aubert, 2009, s. 44-57). Dersom veileder legger til rette for dette vil veisøker kunne ha forutsetninger for å ha en aktiv rolle i veiledningen, slik at veisøker finner svarene på sine utfordringer. Å skape en balanse i dialogen mellom veisøker og veileder er derfor sentralt her. Balanse i dialogen kan beskrives som å gi rom og åpning for den andre parten i samtalen (Spurkeland, 2005, s. 47-70). Dersom det er snakk om gruppeveiledning, vil det kunne ha stor betydning for kvaliteten på veiledningen at veileder har fokus på at alle veisøkerne får mulighet til å uttrykke seg (Gjems, 2007, s. 153-168).

Kommunikasjonsmønster er sentralt i Baes teorier om anerkjennende kommunikasjon. Åpne kommunikasjonsmønster kjennetegnes ved at man stiller seg åpen og er mottakelig og oppriktig interessert i det som blir formidlet. Man viser også evne til å være avventende på de som trenger tid i kommunikasjon og samspillsituasjoner. Det er en deltakelse på den andres premisser (Skoglund og Åmot, 2012, s. 25-30). Denne formen for kommunikasjonsmønster samsvarer med det Tveiten (2008, s. 108-11) skriver om global/aktiv lytting og det skaper en balansert dialog som Spurkeland (2005, s. 47-73) beskriver. Lukkede kommunikasjonsmønster derimot kjennetegnes ved at man ignorerer den andres innspill og har mer fokus på seg selv, sine egne interesser og behov. Denne formen for kommunikasjonsmønster har fellestrekk med det som Tveiten (2008, s. 108-111) skriver om indre lytting.

Berit Baes forskning i forbindelse med anerkjennende kommunikasjon viser til at konsekvensene av åpne og lukkede kommunikasjonsmønster kan bli at barn og voksne som opplever åpne kommunikasjonsmønster blir inspirert til å kommunisere og kan oppleve en positiv utvikling av

selvet og selvoppfatningen. Det vil sannsynligvis virke motiverende i forhold til å ta del i samspill med andre. Lukkede kommunikasjonsmønstre kan medføre at man mister troen på seg selv og sine kommunikative og samspilleverner og trekker seg unna fellesskapet (Skoglund og Åmot, 2012, s. 25-30).

2.7 Relasjonskompetanse

Gjennom å arbeide med fokus på anerkjennelse har man mulighet til å utvikle relasjonskompetanse, som er en sentral kompetanse i en barnehage hvor man er i samspill og relasjon til andre voksne og barn. Man kan definere en relasjon som forhold eller forbindelse mellom mennesker og relasjoner og relasjonsbygging handler i stor grad om kommunikasjon og tillit (Tveiten, 2008, s. 83). Gjennom å utvikle relasjonskompetanse, kan man bli bedre i stand til å kunne samhandle og skape relasjoner. Ved å blant annet prøve å forstå den andres opplevelser og egenskaper, gis det rom for å kunne skape en ny og felles forståelse og å inkludere denne nye forståelsen i fellesskapet. Dette kan være med på å skape en samlende identitet blant personalet i barnehagen. I personalgruppa vil det kunne være av stor betydning å ha et særlig fokus på akkurat dette, fordi man som voksen forholder seg mye til både barn, foreldre og andre kollegaer. Av den grunn kan man ha mulighet til å kunne observere og også ved eventuelt behov, kunne påvirke holdninger og handlinger på en positiv måte gjennom å ha fokus på anerkjennelse (Aubert, 2009, s. 44-57).

2.8 Trygghet og tillit i veiledning

En veilednings situasjon er uavhengig av om det er individuell eller gruppeveiledning preget av nære relasjoner og er derfor en sentral årsak til at trygghet og tillit er sentralt i veiledning (Bjorvand Børresen, 2013, s. 5-8). Det er av stor betydning at veisøker opplever trygghet, slik at kontaktholdet mellom veileder og veisøker gir rom for at det er trygt å gi uttrykk for sine reaksjoner og følelser. Når man skal gjennomføre en gruppeveiledning er det viktig at det blir brukt god tid i oppstartfasen slik at veileder og veisøkere er trygge på hverandre. Det er også av stor betydning at alle deltakerne har lik mulighet til å bli kjent med veiledningstema. En avklaring av tid og sted for veiledningen er også med på å skape forutsigbarhet og trygghet (Tveiten, 2008, s. 50).

Tillit kan sees på som en viktig bærebjelke i relasjoner, og kan oppfattes som et sosialt uttrykk for legitimitet. Dette har en nær sammenheng med å anerkjenne den andre og opplevelse av anerkjennelse. Dersom en part i veiledning føler seg underlegen eller mindre verdt enn andre, kan det bli svært vanskelig å skape nære og trygge relasjoner i veiledningen (Bjorvand Børresen, 2013,

s. 5-8). Det kan også sies at tillit aldri er statisk, men et skjørt fenomen som befinner seg i en tilstand som fort kan endre seg. Veien fra tillit til mistillit kan være kort og det kan vise seg lettere å bryte tillit enn å bygge tillit. Fordi tillit kan befinne seg i en skjør og lett påvirkelig tilstand, er det derfor viktig at deltakerne i veiledning får nok tid til å skape forutsetninger for å bygge tillit. De ulike deltakerne kan oppleve tillit svært forskjellig i en veiledningsituasjon og derfor kan tillit som tema egne seg særlig godt for metakommunikasjon (Spurkeland, 2005, s. 23-43). En av de mest grunnleggende etiske kjensgjerningene i livet er å møte tilværelsen med tillit og mennesker møter hverandre med en naturlig tillit til hverandre. Tillit vil si å åpne seg for en annen og derfor reagerer man sterkt når tillit brytes. Når man utleverer seg selv til andre mennesker, har man et sterkt behov for å bli møtt på en god måte, med forståelse, respekt og aksept (Stålsett, 2009, s. 111-112). Dette setter krav til at veileder må anerkjenne den andre og ivareta veisøker sin integritet gjennom veiledningen. Dette kan være en etisk utfordring for veileder og i et flerkulturelt samfunn kan denne etiske utfordringen bli særlig tydelig. Det er blant annet fordi man møter og samhandler med mennesker som kan ha svært ulik bakgrunn og tro med mer (ibid). Derfor omtales mangfold i det følgende avsnittet.

2.9 Mangfold

Norge har som belyst innledningsvis endret seg til å bli et mer flerkulturelt samfunn. Dette er endringer som kan skape et behov for å arbeide med veiledning i en flerkulturell barnehage. Rammeplanen gir barnehagene retningslinjer som skal følges i arbeidet med å ta vare på mangfoldet, og understreker barnehagens mål om å være et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barnet. Barna i barnehagen skal ha en opplevelse av blant annet mestring, egenverd og livsglede. Ulike kulturelle ytringer skal møtes i respekt for det som er forskjellig, og de voksne skal støtte barna og belyse ulikhetene og det som er felles slik at det kan gis grunnlag for forståelse og innsikt. Barna skal kunne ta del i barnehagens hverdag ut i fra sine interesser, kompetanser og utviklingsnivå. Personalet har ansvar for å skape et miljø som lytter til barna, og som støtter og utfordrer dem ut i fra deres utviklingsnivå og behov (RP, 2011, s. 23-24). Dette er også et tema i St.meld. nr. 41 (s. 89-99) der det vektlegges at man skal fremme likeverd og inkludering i barnehagen, og at barnehagen er en viktig inkluderingsarena.

Barnehagene har hatt et mangfold av barn lenge, dersom man tenker på barns ulike livshistorier og barn fra ulike klasser av samfunnet, som var aktuelt allerede i de gamle barneasylene på 1800-tallet (Korsvold, 2005, s. 48-59). Barn med nedsatt funksjonsevne har også vært en del av mangfoldet i den norske barnehagen. Mangfold blir i dag ilagt stor politisk og samfunnsmessig ideologi og blir

løftet frem som noe berikende som barna i barnehagen bør gjøres kjent med. Det blir ofte skilt mellom majoritet og minoritet i samfunnet vårt. Majoritet vil si å være i flertall og hvem som er i majoritet og minoritet kan variere i et samfunn (Korsvold, 2011, s. 10-28). Kibsgaard (2007, s. 166-180) peker på at alle mennesker har en livshistorie, uavhengig av majoritet og minoritet og at man som samfunn innenfor rammen av likhet og egenverd bør tenke mangfold.

2.10 Inkludering

Molander (2010, s. 256-269) skriver at dersom en barnehage skal lykkes med inkludering, må personalet ha blick for den enkelte. Hun peker på at personalet sine holdninger til ulikhet og annerledeshet er sentral og av stor betydning til om man, og i så fall på hvilken måte man vil lykkes med å skape et inkluderende miljø i en barnehage. Det er det sosiale samhandlingsmønsteret i barnehagen, som i følge Molander vil gi barna mulighet eller ikke til å ut i fra sine egne forutsetninger får delta i samspill, lek og læring. Med dette som utgangspunkt kan de oppleve likeverd, med mulighet for medvirkning og utvikling. Et etnisk/kulturelt mangfold må sees på som en normalitet, og ikke som et problem. Det som Molander skriver om ser ut til å belyse sentrale deler av masteroppgavens problemstilling som er: På hvilken måte kan pedagogisk veiledning blant personale bidra til å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser i barnehagen? I denne sammenheng kan det derfor pekes på det hun skriver om holdninger til ulikhet og annerledeshet og det sosiale samhandlingsmønsteret. Muligheter for deltakelse ut i fra egne forutsetninger er også sentralt.

Kibsgaard (2007, s. 166-180) peker også på dette, og hun understreker barnehagen som en arena for sosial utjevning fordi de fleste barn i dag har tilbud om barnehageplass. Det er derfor sentralt for barnehagene å arbeide for likeverdighet og likhet innenfor rammen av et mangfold. Dersom ulikheter møtes med positiv nysgjerrighet og velvilje, kan man skape et fellesskap som blir berikende og spennende. Dette er også noe som krever at barnehagen tenker nytt rundt hva som skal være innholdet i barnehagen og ut i fra det viser vilje og evne til å fornye gjeldene diskurser. Diskurser kan beskrives som felles forståelser av et fenomen i et samfunn, og dette er forståelser som kan endre seg over tid på grunn av blant annet politikk og forskning. Enkelte diskurser kan bli svært dominerende og fremstå som sannhetsregimer. Diskurser kan oppleves forskjellig i ulike deler av verden (Seland, 2012, s. 115-128). Likeverdighet i barnehagen kan manifestere seg som en viktig del av de pedagogiske prosessene i barnehagen, når mangfoldet kommer til uttrykk gjennom planer, handlinger og vurderinger i følge Kibsgaard (2007, 166-180).

Arnesen (2012, s. 13-31) peker på at samfunnsendringene som har funnet sted de senere år skaper nye behov i forbindelse med inkluderingsarbeid i barnehagen. Hun peker også på at inkludering er et mangetydig og komplekst fenomen som kan være vanskelig å sette under lupen. Begrepet opererer i følge henne i et felt som kan være konfliktfylt. I et samfunnsperspektiv kan inkluderingsbegrepet henviser til at alle skal ha samme tilgang til fellesgoder som helsetjenester, utdanning og arbeid, men det betyr ikke at alle skal bli like og leve på samme måte. I inkluderingsbegrepet ligger også at man skal anerkjennes som fullverdige medlemmer av samfunnet, i følge henne. Arnesen (2012, s. 13-31) peker på at inkludering må skapes gjennom en balanse mellom fellesskap og mangfold. I denne forbindelse bør mangfold sees på som et fortrinn og en mulighet, og ikke som en byrde eller et problem. Når man verdsetter mangfoldet i en barnehage, anerkjenner man hele variasjonen av barn og voksne. Hun peker også på at individualiserte tiltak er viktig for de som trenger hjelp, men hun påpeker også i denne sammenheng at det kan gi grunnlag for avstand og adskillelse. Man bør derfor se på og vurdere grundig hvordan eventuelle hjelpeordninger kan veies opp mot det som forener og samler. Derfor må miljøet rundt barna gi rom for forskjellighet på måter som viser betydningen av mangfold. Dersom man anerkjenner at alle har noe å lære av hverandre, kan man skape et utviklende og inkluderende fellesskap (ibid).

2.11 Sosial og kulturell tilhørighet

Alle mennesker har behov for å føle tilhørighet, og for å kunne skape et inkluderende sosialt fellesskap, må det legges til rette for tydelige verdier og en bred kulturforståelse (Lillemyr, 2009, s. 202-217). Her peker Lillemyr også på at mangfoldet i en gruppe må anerkjennes og respekteres, for at deltakerne skal oppleve en tilhørighet. Å oppleve kulturell og sosial tilhørighet er viktig med tanke på sosial motivasjon og fremtidig adferd. Dette vil kunne ha innflytelse på om man ønsker å delta aktivt i fellesskapet (ibid.). Lillemyr og Søbstad (2013, s. 241-254) peker på at det er sentralt med relasjonsbygging i barnehagen fordi trygge sosiale relasjoner er et viktig grunnlag for barna sin utvikling på alle områder, og at en sosial og kulturell tilhørighet vil kunne være viktig med tanke på en generell tilpasning til det samfunnet som barna vokser opp i. I denne sammenheng understrekes det ansvaret som pedagogene har i forbindelse med å legge til rette for dette.

En bred kulturforståelse i barnehagen er sentralt for at barn og voksne skal kunne føle seg inkludert i fellesskapet. Derfor må det legges til rette for samarbeid og dialog, som kan belyse likheter og forskjeller og som kan gi rom for å skape en felles kulturforståelse og identitet. Forskning har vist at barn med minoritetsbakgrunn har behov for å utvikle sosial og kulturell tilhørighet til både

minoritetskulturen og majoritetskulturen. En av årsakene til dette kan være at både barn og voksne uavhengig av kultur har behov for å føle både uavhengighet og selvstendighet til det sosiale fellesskapet, som et ledd i utviklingen av selvet og selvoppfatningen. For at barn skal kunne utvikle uavhengighet og selvstendighet, må de ha kjennskap til sosiale kontekster i flere kulturer (Lillemyr, 2009, s. 202-217).

Veiledning kan ha stor betydning for å kartlegge de eventuelle utfordringene som veisøker kan oppleve at hun står ovenfor i forbindelse med dette temaet. Kartleggingsarbeid kan derfor være sentralt i denne forbindelse. Ved å kartlegge flere sider ved en sak, vil man kunne ha mulighet til å se på barnas situasjon sett ut fra omverdenen som barna befinner seg i. Dette vil kunne gi en bedre oversikt og forståelse av barnas livsverden. Veileder kan ved å stille spørsmål og utfordre, bidra til at veisøker nyanserer, utvider og endrer oppfatninger. Ved å arbeide på denne måten kan veisøker bli bedre i stand til å handle i yrket sitt og utvikle en bredere kulturforståelse (Gjems, 2007, s. 153-168).

2.12 Sammendrag

I teoridelen har jeg gjort rede for tidligere forskning og den teorien som jeg mener er mest sentral i forbindelse med masteroppgaven. Veiledningsteorien har blitt mest vektlagt, slik jeg gjorde rede for innledningsvis. I forbindelse med veiledningsteorien har jeg ikke gjort rede for eller gått like dypt inn i alle deler, da pedagogisk veiledning er sammensatt og består av mange ulike deler. Det har også vist seg at det ut i fra de funnene jeg har, ikke har vært nødvendig å tilføre teorikapittelet mer veiledningsteori, slik jeg vurderer det. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært åpen for at det kunne bli nødvendig å utvide teoridelen, og har derfor vurdert det fortløpende.

Jeg har gjort rede for pedagogisk ledelse og kompetanseutvikling, som er sentralt i forbindelse med veiledning i barnehagen som er en lærende organisasjon. Det har også blitt gjort rede for ulike former for veiledning. Veilederrollen har også vært sentral i denne forbindelse. Dialogen har vært sentral i forbindelse med veiledningsteorien, og jeg har blant annet pekt på at dialogen kan ha en stor betydning for å kunne legge til rette for et inspirerende fellesskap, og at den kan sees på som en forutsetning for at barnehagen skal kunne være en lærende organisasjon som er i stand til å møte de krav som stilles (Moe, 2009, s. 174-190). Opprinnelsen til dialogen kommer fra de Sokratiske dialoger, og er nært knyttet til anerkjennelse og kommunikasjon (Tveiten, 2008, s. 143-147).

I forbindelse med anerkjennelse har Berit Bae sine teorier vært sentrale, og hun peker blant annet på at det i samspill i barnehagen er viktig å møte hverandre med åpenhet og interesse, og at man går

fullt og helt opp i den andres erfaringsverden. Ved å møte andre mennesker på denne måten anerkjenner man den andre som likeverdig med seg selv (Bae, 2011, s. 104-129). Hennes teorier om kommunikasjonsmønster var aktuelt i forbindelse med anerkjennende kommunikasjon. Dette er aktuelt både i forbindelse med kommunikasjon på generelt grunnlag i barnehagen, og i forbindelse med kommunikasjon i veiledning.

Mangfold og inkludering har også vært sentralt, og i denne forbindelse har teori av blant andre Arnesen (2012, s. 13-31) vært aktuell og som peker på at inkludering er et mangetydig og komplekst fenomen, som opererer i et konfliktfylt felt. Hun peker også på at inkludering må skapes gjennom en balanse mellom fellesskap og mangfold. I denne forbindelse bør mangfold sees på som et fortrinn og en mulighet og ikke som en byrde eller et problem. Dette er også sentralt hos Molander (2010, s. 256-269) som peker på at personalet sine holdninger til ulikhet og annerledeshet er sentral og av stor betydning til om man, og i så fall på hvilken måte man vil lykkes med å skape et inkluderende miljø i barnehagen. Kibsgaard (2007, s. 166-180) peker på at alle mennesker har en livshistorie, uavhengig av majoritet og minoritet og at man som samfunn innenfor rammen av likhet og egenverd bør tenke mangfold.

3 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for forskningsmetoden som jeg har benyttet meg av, og jeg har i denne masteroppgaven brukt kvalitativ forskningsmetode, som har en lang tradisjon i Norge. Kvalitativ forskningsmetode benyttes innenfor samfunnsforskningen, og særlig i pedagogikk, sosiologi og psykologi. Hensikten med kvalitative studier er forståelse, og det er en forskningsmetode hvor man for eksempel kan studere menneskelige problemer, og en forskningsmetode der prosesser kan bli utforsket i sin naturlige setting. Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning, og søker å fremheve prosesser og mening (Postholm, 2005/2010, s. 68-85). Metoden omhandler også prosesser som tolkes i lys av den konteksten de inngår i, og viser til egenskapene og karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 1998/2009, s. 61). Dette baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn, som søker etter å forstå enkeltpersoner og gruppers erfaringer, og som beskriver omverdenen slik de erfarer den. I denne oppgaven er det en sosial-fenomenologisk tilnærming, fordi jeg undersøker en gruppe av individer som utvikler en mening i en sosial interaksjon. Ved å arbeide med veiledning i forbindelse med inkluderingsprosesser i barnehagen, søker pedagogiske lederne å finne et grunnlag

for å inkludere mangfoldet i barnehagen, mens jeg som forsker undersøker hvordan dette arbeidet påvirker gruppen av mennesker i barnehagen (Postholm, 2005/2010, s. 41-43).

Et annet kjennetegn ved kvalitativ forskningsmetode er den nære kontakten mellom forskeren og de som blir studert. Dette er en metode som egner seg godt til å studere emner som er av personlig og sensitiv art, og studier av temaer som det er lite forskning på fra før som for eksempel nye kulturelle fenomener (Thagaard, 1998/2009, s. 11-31). Jeg skulle i masteroppgaven se nærmere på hvilke erfaringer en gruppe pedagogiske ledere hadde med veiledning i forbindelse med inkluderingsprosesser i en flerkulturell barnehage. I denne studien belyser jeg et tema som berører nye kulturelle fenomener med et større mangfold av både barn og voksne i barnehagen, og hvordan pedagogisk veiledning kan bidra til å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser.

Det kan være en fordel å ha erfaring og kunnskap om det temaet som det forskes på ved bruk av kvalitative metoder, og det er aktuelt for meg da jeg har erfaring med å arbeide med et stort mangfold av barn og voksne i barnehagen, samtidig som jeg også har både praktisk erfaring med veiledning og teoretisk veilederkunnskap.

En studie der forskeren bruker kvalitativ forskningsmetode, vil være verdiladet, som vil si at forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet som samles inn. Derfor vil ikke forskeren kunne verdifri (Postholm, 2005/2010, s. 68-85). Forskningen vil derfor påvirkes av forskerens forforståelse, som vil si teoretisk rammeverk, utdanning, erfaring og syn på det som skal studeres. Forforståelse kan beskrives som det vi går inn i og møter noe nytt og ukjent med. Vi møter det nye i lys av de erfaringene og den forståelsen vi har. Forforståelsen knyttes til begreper som forskeren har i språket sitt, og begrepene får forskeren til å se «noe» som «noe», og ikke «noe» annet. Det vil være ulike begrepsapparat blant forskere, og tro og livssyn vil også kunne være sentralt i denne sammenhengen, og beskriver hvilke tanker forskeren har om verden, samfunnet, seg selv og andre mennesker.

Det er derfor viktig at forskeren sin subjektivitet utforskes, identifiseres og rapporteres fortløpende i forskning, fordi den kan innvirke på prosessen (Nilssen, 2012, s. 61-77). I min forskning kan jeg farge studien ved min erfaring med arbeid i en flerkulturell barnehage, og som tidligere nevnt har jeg både praktisk erfaring med og teoretisk kunnskap om pedagogisk veiledning. Mitt personlige syn på temaet er at jeg opplever dette som et spennende tema og et tema som er aktuelt i et flerkulturelt samfunn. Jeg har likevel vokst opp i et etnisk norsk miljø, men har fra ung alder vært

nysgjerrig på andre kulturer, språk og religioner, som nok har farget mine tanker om og syn på verden. Dette har sannsynligvis blitt ytterligere påvirket av mange reiser til forskjellige land, og flerkulturelle studier i forbindelse med masterstudiet ved høyskole og universitet.

3.1 Datainnsamling/intervju

Datainnsamling og feltarbeid er sentralt innenfor den kvalitative forskningsmetoden, og intervju og deltakerobservasjoner stiller grunnleggende krav til forskningen, som blant annet disiplin og struktur. Forskeren kan benytte seg av muligheten til å både intervju og observere, eller velge en av delene. Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for at jeg skulle bruke intervju som metode for å innhente materiale. Intervju er en av de mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskningsmetode og egner seg blant annet godt til å informere om opplevelser, erfaringer, synspunkter og selvforståelse, og metoden egner seg derfor godt til å få frem tydelig og omfattende informasjon. Kulturen vår preges i større grad enn tidligere av intervjuer på for eksempel radio, tv og i aviser av både formell og uformell art. Intervjusamfunnet kan derfor sies å speile tiden vi lever i med for eksempel et større fokus på kunnskap om og innsikt i det som skjer i verden rundt oss. I barnehagesammenheng brukes også intervju som metode, i blant annet forsknings- og ulike kartleggingsarbeid. Det finnes ulike typer intervju som for eksempel strukturerte intervju, semi-strukturerte intervju og åpne intervju (Postholm, 2005/2010, s. 68-85).

Jeg bestemte meg også tidlig for å ha et fokusgruppeintervju. Det ønsket jeg blant annet fordi det ville være interessant å høre flere informanter sine erfaringer med veiledning i inkluderingsprosesser i barnehagen, slik at det kunne bli et bredest mulig grunnlag for meg å analysere og drøfte ut i fra. I fokusgruppeintervju er den sosiale samhandlingen og samspillet mellom informantene sentralt, og det er forskeren som bestemmer temaet og emnene som det skal være fokus på. Gjennom samhandling i fokusgruppen produseres det derfor data med utgangspunkt i forskerstyrte emner. Sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer er sentralt og fokusgrupper egner seg godt til å samle inn data som kan beskrive mennesker sine sosiale erfaringer og opplevelser, og til å beskrive hvordan deres erfaringer og opplevelser brukes for å forstå andre mennesker sine erfaringer. Hvordan meningsdanning, betydningmønstre, vurderinger og forhandlinger fungerer, er også sentralt. I et fokusgruppeintervju kan informantene stille spørsmål ved og kommentere hverandres uttalelser og erfaringer, som kan gi rom for erfaringsutveksling som kan bidra til produksjon av kunnskap om kompleksiteten i betydningsdannelser og de sosiale praksiser (Halkier, 2010, s. 9-22).

Dette var en sentral faktor for meg da jeg ønsket å få frem ulike opplevelser og nyanser hos informantene, og jeg tenkte at dette kunne være mulig ved å legge til rette for at de aktivt kunne stille spørsmål ved og diskutere hverandre sine opplevelser og erfaringer om temaet. For forskeren er fokusgruppe som metode godt egnet for å kunne produsere konsentrert data om et fenomen på en tilgjengelig måte som vil kunne være lite påtrengende for informantene (ibid.). Dette var også av betydning for min forskning.

I forbindelse med et fokusgruppeintervju kan man oppleve at den sosiale kontrollen i gruppen kan hindre at alle ulikhetene, erfaringene og perspektivene kommer frem, og er en faktor som forskeren bør være bevisst på (ibid.). Dette er en faktor som jeg innser at jeg ikke kan ha full kontroll over, men jeg var bevisst på at dette kunne være en aktuell problemstilling og hadde blant annet fokus på å vise interesse for alle informantene som jeg møtte ved besøk i barnehagen og i forbindelse med intervjusituasjonen.

Jeg brukte også barnehagens årsplan som kilde i forbindelse med datainnsamlingen, slik at det ble en kombinasjon av flere metoder. Jeg skrev også notater da jeg var på besøk i informantene sin barnehage. Jeg observerte og var sensitivt til stede ved denne anledningen, og så særlig etter sosialt samspill og kommunikasjonmønstre.

Intervju som metode, uavhengig av om det er et fokusgruppe intervju eller et dybdeintervju, baserer seg på et subjekt-subjekt forhold og på grunnlag av dette kommer forskeren nært de det forskes på og det etableres en direkte kontakt. Begge parter kan derfor påvirke forskningsprosessen, og den relasjonen som skapes mellom forskeren og informantene har betydning for materialet som forskeren til slutt får, og er avgjørende for kvaliteten på materialet (Kvale og Brinkmann, 2009/2012, s. 21-31). Dette var jeg var bevisst på, og jeg reflekterte mye over hvordan jeg burde fremstå for å skape en god relasjon til informantene. Jeg reflekterte også mye over hvordan jeg på en best mulig måte skulle informere informantene sin barnehage om masteroppgaven, slik at de ville ønske å delta, og slik at de ville føle tillit til at informantene ble godt ivaretatt gjennom forskningsprosessen. Derfor tok jeg tidlig kontakt med informantene sin barnehage slik at vi kunne etablere en god kontakt med hverandre. Nilssen (2012, s. 137-145) skriver at det kan være en stor fordel at forskeren tar kontakt med informantene tidlig i prosessen, slik at de kan bli kjent og at det kan være med på å gi mulighet for å avklare eventuelle uklarheter, spørsmål og forventninger. Det kan også være av stor betydning at forskeren har vært grundig i sine undersøkelser slik at de informantene som er med i studien kan bidra og er interessert i å bidra med kunnskap om temaet.

Dette kan også gi forskeren mulighet til å dykke litt under overflaten i miljøet og eventuelt fange opp nyttig informasjon og skjulte agendaer. Det innblikket som forskeren kan få ved å besøke miljøet det skal forskes i, kan også gi ideer til spørsmålsformuleringer.

I all forskning er det også krav om redelighet og åpenhet for motforestillinger. Fordi pedagogisk forskning handler om mennesker, og har mennesker som informanter, er forskerne pålagt å arbeide ut i fra grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det vil blant annet si at forskeren til enhver tid har ansvar for å se til at de som er involverte i forskningen ikke utsettes for eventuelle skader eller alvorlige belastninger. I forbindelse med fokusgrupper dreier etikk seg om fire grunnleggende ting, hvor tydelig informasjon om blant annet studien, informantene sine tenkte roller og deres rettigheter er sentralt, samtidig som det settes krav til at forskeren skal holde det som har blitt lovet og at forskeren skal oppføre seg høflig og ordentlig. De etiske retningslinjene innenfor forskning er også sentrale med tanke på muligheten for å kunne rekruttere informantene til eventuelle senere studier. Dersom man får et rykte på seg om at man ikke ivaretar informantene på en god nok måte, kan flere i fremtiden vegre seg i mot å delta i forskningsprosjekter, som kan være en alvorlig konsekvens for forskeren og for forskning på generell basis (Halkier, 2010, s. 74-76).

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen hatt en kontaktperson i informantene sin barnehage, og sammen med faglederen, ble det avtalt et tidspunkt for møte i barnehagen. I barnehagen ble jeg godt mottatt da jeg kom på besøk, og det var på forhånd avtalt at jeg skulle ha en samtale med en av informantene, der vi skulle utveksle informasjon som var av betydning for studien. Vi begynte med en omvisning i barnehagen, og jeg fikk hilse på flere av informantene. Det var spennende å møte dem i deres arbeidsmiljø, og se deres samspill med barn og kollegaer, og jeg observerte derfor med tanke på å kunne fange opp nyttig informasjon. Dette var derfor en god mulighet for meg til å være sensitivt til stede i miljøet jeg skulle samle forskningsmaterialer fra. Å være sensitiv vil blant annet si at man som forsker er årvåken og lytter med hele seg i alle deler av forskningsprosessen. Det kan være viktig for forskeren å kunne fange opp ulike nyanser og variabler i miljøet som det skal forskes i, ved å kunne observere både menneskene, adferden og kommunikative mønstre (Nilssen, 2012, s. 28-33).

I møte med informantene var jeg bevisst på det Halkier (2010, s. 75), skriver om at man som forsker skal oppføre seg ordentlig og høflig, og at man blir betraktet som en representant for den akademiske forskningen. Derfor er det i følge Nilssen (2012, s. 28-33), viktig å fremstå som ydmyk og interessert i informantene. Dette var jeg bevisst på i mitt møte i barnehagen, og det har vært

viktig for meg å ta vare på dem gjennom hele forskningsprosessen. Sentralt i kvalitativ forskning er også at både nærhet og avstand er en del av forskningsprosessen, og jeg har derfor forsøkt å skape en god balanse i relasjonen med informantene.

Sammen med den ene informanten avtalte jeg et tidspunkt for intervju, og varigheten på intervjuet ble også avtalt, slik at informantene hadde mulighet til å organisere avdelingene sine, så det ikke skulle bli for stressende for dem. Stressede informanter kan ha vanskeligheter med å holde fokus på selve intervjuet, og det kan påvirke både de andre informantene og selve forskningsresultatet negativt. En redegjørelse for tid og sted for gjennomføring av intervju kan også være med på å skape forutsigbarhet og ro hos både forsker og informanter, og som kan fremme gode betingelser for gjennomføringen og utfallet av intervjuet (ibid).

Jeg informerte om at det var et fokusgruppeintervju jeg skulle gjennomføre, og gjorde rede for sentrale trekk ved denne type intervju. Jeg fulgte de etiske retningslinjene i forbindelse med fokusgrupper som Halkier (2010, s. 74-76) beskriver, og informerte derfor om at jeg kom til å ta opp intervjuet på båndopptaker, og at jeg etter intervjuet kom til å transkribere innholdet. Informantene ble også informert om at all informasjon som jeg fikk fra dem kom til å bli behandlet konfidensielt, som blant annet betyr at forskningsmaterialet anonymiseres slik at informantene sin identitet ikke avsløres. Det betyr også at det materiale som blir samlet inn blir behandlet og ivaretatt på en slik måte at informantene ikke vil ta skade av å være med i studien. Jeg gjorde også rede for at jeg ved studiens slutt kom til å slette innholdet på båndopptakeren. Til sist gjentok jeg at informantene til enhver tid kunne avbryte deltakelsen, uten at det ville ha noen konsekvenser for dem.

Fokusgruppen som ble satt sammen og som skulle delta i studien var fem pedagogiske ledere og en pedagogisk fagleder. En av de pedagogiske lederne hadde minoritetsbakgrunn, og de var alle kvinner. De hadde ulike erfaringer fra barnehageyrket, og to av informantene hadde jobbet i barnehage i svært mange år, mens en av informantene var helt nyutdannet. To av informantene hadde mye videreutdanning, blant annet på masternivå. Sammensetningen av fokusgruppen kan derfor sies å være en blanding av sosial bakgrunn, erfaring og alder. I en fokusgruppe er det viktig at deltakerne opplever at de har noe å bidra med, og dersom det blir store forskjeller i informantene sine erfaringsgrunnlag, kan det bli vanskelig å kommunisere med hverandre (ibid.). Jeg vurderte denne problemstillingen, og vurderte sammensetningen av fokusgruppen som en god og spennende løsning. Denne vurderingen var på grunnlag av at informantene kjente hverandre fra før, og var vant

til å kommunisere med hverandre. Deres ulike erfaringer kunne belyse ulike nyanser og åpne for erfaringsutvekslinger.

3.2 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en intervjuguide i god tid før intervjuet, og jeg ønsket å bruke en intervjuguide for blant annet å sikre meg i å få tak i det jeg ønsket å få informasjon om. Intervjuguiden besto av temaer som jeg anså som sentrale i forbindelse med min studie og som jeg derfor ønsket å belyse og få svar på. Dette var et fokusgruppeintervju utarbeidet som en stram modell, som kjennetegnes ved at forskeren utarbeider en intervjuguide med flere og mer spesifikke spørsmål over temaer som forskeren ønsker å få belyst (Halkier, 2010, s. 44-54). En stram modell egner seg også godt når forskeren har en del kjennskap til feltet det forskes på fra tidligere, som er aktuelt for meg. Jeg hadde mine egne erfaringer til grunn, det teoretiske rammeverket, årsplanen til informantene sin barnehage, og de uformelle observasjonene jeg hadde fra besøk i barnehagen.

En intervjuguide farges av det teoretiske rammeverket som omgir studien og forskerens for forståelse, og er sentrale faktorer i forhold til hva man spør om. Dette var sentralt i min utarbeidelse av intervjuguiden, da jeg hadde arbeidet mye med det teoretiske rammeverket for min studie før jeg begynte å arbeide med intervjuguiden. Dalen (2011, s. 26-28), skriver at det kan være mye jobb med å utarbeide en intervjuguide, og det er noe jeg kjenner meg igjen i. Jeg tenkte mye mens jeg utarbeidet temaer og spørsmål, og jeg hadde også veiledning da jeg hadde laget ferdig et første utkast. Dalen (2011, s. 26-28) understreker også at det kan være av stor betydning at forskeren arbeider godt med intervjuguiden. Den vil ha stor betydning i forhold til materialet som forskeren produserer.

3.3 Prøveintervju

I forkant av et intervju kan det være en fordel at forskeren tester ut intervjuguiden på noen som kan gi tilbakemeldinger på spørsmåls formuleringene. Det kan med fordel være noen som har kjennskap til feltet som det forskes på. En tilbakemelding på selve settingen, miljøet og opplevelsen til prøveinformantene, kan også være positivt. Alt dette kan gjøre at forskeren får mulighet til å justere og forbedre seg selv, og intervjuguiden før selve intervjuet med informantene som deltar i studien (ibid). Jeg fant en gruppe pedagogiske ledere som ville være informanter i et prøveintervju og disse informantene var pedagogiske ledere som jeg allerede kjente, og som jeg har eller har hatt en arbeidsrelasjon til. Alle deltakerne i denne gruppen var også kvinner, og de hadde ulik bakgrunn fra barnehagelæreryrket. Prøveintervjuet ble gjennomført med båndopptaker, og det var greit å

gjennomføre prøveintervjuet med båndopptaker slik at jeg i forkant av hovedintervjuet var trygg på at den fungerte som den skulle.

3.4 Intervju med informantene

Ved at en av informantene hadde minoritetsbakgrunn, kan dette intervjuet beskrives som et tverrkulturelt intervju, og i slike intervjuer er det noen hensyn som må tas, som for eksempel hvor direkte man kan være til informantene og at man bør være bevisst på den non-verbale kommunikasjonen, fordi blant annet ulike gester har forskjellig betydning i ulike kulturer (Kvale og Brinkmann, 2009/2012, s. 156). På grunn av tidligere besøk i informantene sin barnehage, hadde jeg kjennskap til at deltakeren med minoritetsbakgrunn var svært godt integrert i det norske samfunnet, og at informanten var velutdannet og behersket norsk på en god måte. Dette var faktorer som bidro til at jeg vurderte at det ikke var behov for å ta særlig hensyn til at hun hadde minoritetsbakgrunn i forbindelse med gjennomføringen av intervjuet.

I forbindelse med et fokusgruppeintervju blir intervjueren ofte kalt for moderator, og man kan være to moderatorer som leder en fokusgruppe, som ikke var aktuelt i min studie. Fokusgruppeintervjuet ble innledet med at vi hadde en presentasjonsrunde, og ved at jeg informerte alle informantene i plenum om hva som var min rolle og hva som var deres tiltenkte roller. I intervjusituasjonen var jeg bevisst på å fremstå som ydmyk og rolig, og jeg var også opptatt av å gi uttrykk for interesse og respekt for informantene under intervjuet, ved å legge vekt på et åpent og vennlig tonefall og god blikkontakt. Dette er blant annet viktig for at informantene skal åpne seg og bidra i intervjusituasjonen. En åpen og anerkjennende dialog og holdning fra forskeren sin side med vekt på åpne kommunikasjonsmønstre, kan derfor være sentralt i forbindelse med dette. Å lytte med hele seg er sentralt, og bekreftelse underveis i form av nikking og smil kan også være positivt (Nilssen, 2012, s. 28-33).

Intervjuet ble tatt opp på båndopptaker, og i følge Dalen (2011, s. 28) kan bruk av opptaksutstyr i en intervjusituasjon være bra fordi forskeren da får mulighet til å konsentrere seg fullt og helt om selve intervjuet og deltakerne, samtidig kan dette være en faktor som bidrar til å skape ro. Dette er også sentralt i forbindelse med bearbeiding av funn fra undersøkelsen. I intervjusituasjonen opplevde jeg det som positivt at jeg hadde testet ut båndopptakeren i forbindelse med prøveintervjuet. Dette ga meg en følelse av trygghet og jeg opplevde at jeg kunne konsentrere meg om informantene og spørsmålsformuleringene. Jeg valgte å gi rom for pauser underveis i intervjuet, slik at informantene fikk anledning til å tenke og resonnerer, samtidig som dette også var tenkt for å skape ro.

Da intervjuet var gjennomført spurte jeg informantene om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, og de fleste uttrykte at vi skulle ha hatt mer tid. Noen av informantene uttrykte også at de syntes noen av spørsmålene var litt vanskelige, men at de opplevde dem som viktige og relevante i forhold til temaet. Jeg spurte helt til slutt informantene om de kunne snakke sammen om deres opplevelser og refleksjoner rundt intervjusituasjonen med hverandre i dagene etter intervjuet, og at jeg ønsket at de skrev dette ned og sendte det til meg på mail. Jeg fikk svar fra dem i en felles mail etter noen dager. I mailen uttrykte de at det hadde vært kjekt å delta i intervjuet, og at de fortsatt skulle ønske at vi hadde hatt mer tid. De hadde også et spørsmål til meg om jeg underveis hadde vurdert å kutte ut noen spørsmål på grunn av tiden. Informantene mente fortsatt at temaene og spørsmålene var viktige og relevante, men at noen hadde vært litt vanskelige å svare på.

4 Analyse

I dette kapittelet gjør jeg rede for analysearbeidet som jeg har gjennomført i forbindelse med masteroppgaven. Dataanalyse kan beskrives som en prosess, der forskeren får mening ut av sine data. I forbindelse med dataanalyse ser forskeren nærmere på ulike deler av datamaterialet, og formålet med dette er å få en bedre oversikt og forståelse av det datamaterialet som er samlet inn (Postholm, 2005/2010, s. 86-106). Analyse av data har foregått gjennom hele forskningsprosessen, og jeg har til enhver tid vurdert materialet og tatt valg uti fra den praktiske og teoretisk relaterte kunnskap som har vært aktuell. I denne sammenheng har problemstillingen som er: På hvilken måte kan pedagogisk veiledning blant personale bidra til å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser i barnehagen, fungert som en rød tråd gjennom hele analyseprosessen. Postholm (2005/2010, s. 86-106) skriver at dataanalyse og datainnsamling kan sees på som gjentatte dynamiske prosesser, der man ikke kan angi et klart startpunkt eller avslutning for analysene. Det kan beskrives som en vandring mellom helhet og deler, og data som i ett øyeblikk befinner seg i forgrunnen kan i neste øyeblikk befinne seg i bakgrunnen. Dette er kjennetegn ved den hermeneutiske sirkel, som indikerer at forskning består av slike bevegelser mellom helhet og deler, og at vi må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten (Nilssen, 2012, s. 73-76). Jeg kjenner meg igjen i dette, og har i løpet av forskningsprosessen opplevd at det er mange deler som må bringes sammen for at jeg skal ha et overblikk over og en forståelse av helheten. Postholm (2005/2010, s. 86-106) skriver også at man kan skille mellom analyser som foregår underveis i forskningsarbeidet, og de analysene som blir gjort av datamaterialet som samles inn.

Loggskrivning har vært sentralt gjennom hele forskningsprosessen, og en viktig del av mitt analysearbeid. Jeg begynte å skrive forskerlogg samtidig med at jeg begynte på utarbeidelsen til masterskissen. Å skrive forskerlogg handler blant annet om å ta vare på og bli bevisst de spørsmålene som dukker opp i forskningsprosessen. Ved å arbeide på denne måten kan man ved å studere forskerloggen sin se nye handlingsalternativer, som kan gi grunnlag for nye refleksjoner. Skrivning av forskerlogg kan også bidra til å støtte og sikre framdriften i studien, ved at man fortløpende kan stille seg selv spørsmål og undre seg over det man opplever og tenker. Det kan også være til hjelp for å sortere i hva som er fakta og hva som for eksempel er forskerens følelser, samtidig som det også kan bidra til forskerrefleksivitet, fordi forskeren ved å skrive forskerlogg legger til rette for å være i en dialog rundt de valgene som tas. Dette kan skape åpenhet i forskningsprosessen, og kan vise seg å være viktig når man skal gjøre forskningsprosessen transparent (Nilssen, 2012, s. 35-42). Etter det første møte i informantene sin barnehage skrev jeg forskerlogg, der jeg noterte hva jeg hadde observert i barnehagen, som blant annet handlet om informantene i samspill med barn og kollegaer. Jeg noterte også i min forskerlogg hvordan jeg opplevde møtet med informantene og beskrev i loggen de følelsene som jeg hadde kjent på og de spørsmålene som jeg hadde. Informasjonen som jeg utvekslet med den ene informanten som jeg hadde møte med, skrev jeg også ned. Det ble også notert ned praktisk informasjon som dato, sted, tid og varighet for intervjuet.

Deskriptive analyser omfatter de analyseprosessene som strukturerer datamaterialet, og som kan gjøre datamaterialet mer oversiktlig, forståelig og rapportvennlig (Postholm, 2005/2010, s. 86-106). Jeg har en fenomenologisk studie, og sentralt i fenomenologisk analyse er at forskeren prøver å kartlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte opplevde fenomenet. I denne forbindelse er det viktig at forskeren gjør rede for sin forforståelse. Transkriberingen av intervjuet er også sentralt i analysearbeidet, og transkriberingen bør være ordrett. Forskeren bør studere og vurdere alle uttalelser, og skrive ned uttalelser som forskeren mener er av betydning og viktige for studien. Refleksjon over de tekstuelle beskrivelsene er sentralt, samtidig som at forskeren også bør gjøre rede for sin erfaring med funnene (ibid, s. 98-99).

Intervjuet ble transkribert rett etter intervjuet. Det var også til god hjelp for meg at jeg hadde notert noe underveis, og at disse notatene var ryddige og lette å forstå for meg. Noen av notatene var faktaopplysninger som for eksempel handlet om informantene sin utdanning og yrkeserfaring, mens andre notater var av ikke-verbal adferd og ulike iakttagelser som jeg gjorde. I ettertid utdypet jeg notatene mine ved å tilføre mine refleksjoner til den informasjonen som jeg hadde samlet inn. Jeg

transkriberte intervjuet selv og Nilssen (2012, s. 46) fremhever at det kan være svært positivt at forskeren selv transkriberer, fordi man da kan få et mer helhetlig bilde av situasjonen og kan se sammenheng mellom det som kommer frem i den transkriberte teksten, samtidig som man erindrer selve settingen rundt intervjuet. Jeg var bevisst på å sjekke utskriftene grundig mot lyd-filene, så jeg skulle være sikker på at all informasjon fra informantene ble transkribert.

Da jeg transkriberte intervjuet valgte jeg å skrive bokmål, og grunnen til det var at jeg opplevde det som mest ryddig og oversiktlig for min egen del. En annen faktor som jeg også var bevisst på var at det på grunn av anonymisering av informantene kom til å bli gjengitt sitater på bokmål i drøftingsdelen av oppgaven. Informantene snakket ulike dialekter og en av dem var minoritetsspråklig. Dersom jeg hadde behov for det, kunne jeg høre på den originale versjonen som jeg hadde på bånd og som blir slettet den dagen jeg leverer inn masteroppgaven for sensur. Det var interessant å lese intervjuet etter at det ble transkribert, og en fordel med å transkribere er at intervjuet blir bedre strukturert slik at det blir bedre egnet for analyse (ibid).

Etter at jeg hadde transkribert intervjuet, valgte jeg å se nærmere på hvert enkelt tema fra intervjuet, for å kunne se hva som var mest sentralt i forbindelse med de ulike temaene. Ved å dele opp intervjuet på denne måten, ble dataene lettere å håndtere for meg. Jeg fikk et bedre bilde av informantene sine opplevelser og erfaringer, og jeg opplevde også at det ble lettere å rapportere om funnene jeg gjorde og å drøfte dem. Jeg markerte ord som gjentok seg, og setninger som jeg opplevde som interessante, og i margin ved siden av disse ordene og setningene, noterte jeg mine refleksjoner. Ved å arbeide på denne måten opplevde jeg å få god innsikt i materialet, og jeg opplevde det også som lettere å sortere i mine refleksjoner rundt funnene.

Postholm (2005/2010, s. 86-106) skriver at all analyse er avhengig av at forskeren har evne til å stille effektive og gode spørsmål til de funn som blir gjort. Dette er blant annet sentralt for å kunne generere ideer og stimulere tenkningen videre. Jeg har vært opptatt av å finne et system som passer for meg i forbindelse med analysearbeidet, og jeg opplever at dette har vært en konstruktiv og oversiktlig måte å analysere på. I forbindelse med analysearbeidet i forskningsprosjektet, har jeg også vært åpen på at det kan finnes mange muligheter i datamaterialet og for på best mulig måte kunne forsikre meg om at jeg ikke overser noe leste jeg blant annet transkriberingen mange ganger. Jeg bestemte etter å ha reflektert mye, at jeg ikke ønsket å bruke dataprogram i analysearbeidet og en årsak til det var at jeg ville se og forholde meg til informantene sine utsagn i den konteksten som var i intervjusituasjonen. Dette var mulig for meg slik jeg opplevde det, fordi jeg hadde notert

underveis i intervjusituasjonen og fordi jeg transkriberte intervjuet kort tid etter at det var gjennomført. En annen årsak var at det ikke forelå svært store datamengder.

5 Funn og drøfting

Det er de funnene som jeg mener er de mest sentrale i forbindelse med forskningsprosjektet som jeg kommer til å gjøre rede for og drøfte her, og derfor vil ikke alle temaene fra intervjuguiden bli belyst i like stor grad. De områdene som jeg fant mange uttalelser ved er sentrale, og jeg ser det i sammenheng med det som Dalen (2011, s. 69) skriver. Hun peker på at en sentral del ved analysen når man arbeider med tematisering som utgangspunkt, er å identifisere områder med mange uttalelser. Dette er sentralt fordi mange uttalelser innenfor et område kan vise til hva som er de viktigste temaene. Det blir også pekt på at områder med få uttalelser også kan belyse noe som er av betydning for studien og er noe som forskeren bør se nærmere på. Dette er faktorer som jeg har reflektert over og som jeg tok hensyn til i forbindelse med analysen. Jeg har blant annet valgt å se nærmere på og drøfte informantenes redegjørelse for ulike veiledningsformer og deres erfaringer med disse. Det blir også gjort rede for informantene sine erfaringer med å møte mennesker fra ulike deler av verden, og deres erfaringer med den flerkulturelle barnehagen. Jeg har valgt å se på funn og drøfte funnene fortløpende, før jeg til sist i dette kapittelet avslutter med et sammendrag.

5.1 Informantenes ytringer om veiledning og veilederrollen

Det første temaet som presenteres her er informantenes redegjørelse for hvordan de definerer veilederrollen ved sin barnehage, og de gjør rede for hva de mener veiledning er. Informantene fortalte at de assosierte veiledning med en erfaringsutveksling, og ikke som råd eller rådgivning. De tankene som de formidlet her, ser ut til å samsvare med det Gjems (2007, s. 152-155) skriver om at veiledning kan beskrives som en prosess mellom to eller flere personer, der man har et mål om å kunne skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i veiledning. Gjennom erfaringsutveksling fra yrkesarenaen kan man gi rom for en læreprosess. Gjems (2007, s. 152-155) skriver at man i veiledning må løfte frem temaer fra egen profesjon som belyses ut i fra flere perspektiver, noe jeg opplever at informantene gjør. Informantene sa også at det i veiledning kunne være sentralt å stille seg åpen som veileder, og at spørsmålsstillingene var sentrale og at de kunne fungere som milde puff. Dette er også sentralt i veiledning i følge Spurkeland (2005, s. 71-73), fordi det i veiledning og samhandling kan skapes klarhet ved å stille spørsmål ved hva medarbeiderne

selv mener at de trenger av ny kunnskap, og at dette kan bidra til oppdagelse og bevisstgjøring hos den enkelte. Det ble også belyst at det i veiledning kunne være mange ulike behov. Dette kom til uttrykk hos en av informantene, og som illustreres i dette sitatet.

Jeg tenker om veiledning at det er noe som foregår hele tiden ovenfor hverandre fordi vi møter med ulik erfaring og kompetanse. Derfor har vi ulike behov, og behovene kan variere også, i ulike situasjoner og med forskjellige mennesker. Jeg tror det foregår refleksjon inni hodene våre hele tiden, da tenker jeg på vi som jobber her, og derfor har vi behov for å ha noen å reflektere med. Jeg tror vi har behov for å dele erfaringer, og bli stilt spørsmål til ved det vi gjør, og vi har behov for å fortelle og sette ord på erfaringene våre og begrunnelsene våre. Jeg mener at veiledning er nært forbundet til utvikling, i alle organisasjoner jeg, ja ihvertfall hos oss.

De erfaringene som beskrives i dette sitatet kan se ut til å belyse det Schei og Kvistad (2012, s. 134-140) skriver om betydningen av å legge til rette for utviklingsprosesser der personalet kan ha en aktiv deltakelse. Dette er et arbeid som kan ha stor betydning for personalet sin motivasjon til deltakelse og deres eieforhold til pågående prosesser. Endringer i barnehagesektoren og ved den enkelte enhet kan oppleves forskjellig, og pedagogisk ledelse handler om å lede utviklingsprosesser slik at man kan få i gang bevisstgjøringsprosesser i personalgruppen. Man kan ved å sette ord på de verdiene og holdningene som eksisterer, skape rom for å videreutvikle eller formulere nye verdier (ibid.). Informantene gjorde også i denne forbindelse rede for når de brukte å veilede, og det ble fortalt at de veiledet ofte, og at avdelingsmøtene var en sentral arena for veiledning. Sitatet fra informanten illustrerer dette.

Ofte, det foregår veiledning, ihvertfall en form for veiledning nesten hele tiden, for eksempel på avdelingen. På avdelingsmøtene bruker vi mye tid på veiledning, og det er alltid tid for det, vi prøver ihvertfall å få tid. Vi tar opp hendelser som vi har behov for å få veiledning på. Det kan være mange situasjoner som får oss til å stille spørsmål. Vi prøver også å veilede i hverdagssituasjoner, men det kan være vanskelig på grunn av barn, foreldre og kollegaer. Vi skal ikke snakke over hodet på barna, så det kan være vanskelig, men vi prøver å finne et sted der vi kan prate, og finne løsninger, for noen ganger er det ting vi har behov for å ta opp med en gang og situasjoner som krever en rask avklaring, for alt kan ikke vente bestandig.

Det var interessant å få vite noe om hva som kunne være en utfordring i forhold til å få gjennomført veiledning. Informantene pekte på at det var utfordringer i forhold til tid, og å ha nok ressurser. Dette var forhold som flere av informantene uttrykte å ha samme opplevelse av. De mente at en sentral faktor var om de var nok personal på avdeling slik at det lot seg gjøre å gå ifra og ha veiledning. Dette kunne være problematisk dersom det var sykdom i personalet, eller fravær av andre årsaker. En annen utfordring var at de ikke alltid kunne ha veiledning så lenge, og det var også i sammenheng med ressursbruk. Det ble også pekt på at de prøvde å gjøre det beste ut av den tiden som var disponibel for dem, og at de hadde en opplevelse av at alle prøvde å strekke seg så

langt de kunne for fellesskapet. De uttrykte at de hadde en opplevelse av å være rausere mot hverandre i forbindelse med dette.

Det ble fortalt at de opplevde den uformelle veiledningen som bra fordi den er med dem ofte selv om de ikke hadde mye tid eller rom som de kunne bruke, og at man hadde noen å stille spørsmål til og reflektere med om man var i tvil om noe. Informantene sine uttalelser i forbindelse med dette er interessante da en sentral faktor med tanke på å skape trygghet i veiledning er en tydelig avklaring av tid og sted for veiledningen. Dette er en faktor som skal kunne skape forutsigbarhet og som skal kunne gjøre veisøkere trygge. Det ser ut til slik jeg tolker det, at deres umiddelbare behov for veiledning er viktigere sett i sammenheng med å skape trygghet i veiledning, enn en avklaring av tid og sted. I forbindelse med dette ble det delt opplevelser og erfaringer knyttet til ulike former for veiledning.

Jeg tenker at noen ganger er det godt å kunne ha veiledning der og da, ja, fordi jeg kjenner at jeg trenger å luften noe jeg har sett eller opplevd for eksempel. Noen ganger har jeg behov for å ha veiledning alene fordi jeg trenger å snakke om noe, det kan for eksempel være noe som er personlig eller som jeg ikke vil snakke med alle om. Det hender også at jeg har behov for å ha veiledning alene med en førskolelærer som har behov for veiledning eller en av assistentene, og at vi skal ta opp noe som ikke skal deles av alle ja, det er behov for ulik veiledning tenker jeg. Jeg opplever at den veiledningen som foregår ved enheten vår er en prosess. Vi har for eksempel ofte et tema som vi diskuterer sammen, på avdelingsmøter, også går vi hver til vårt og tenker og grubler, og så møtes vi igjen og så diskuterer vi og reflekterer vi. Det synes jeg er meningsfullt, for alle bidrar og så kan vi få veiledning på det vi synes er vanskelig, eller vi velger noe som vi ser nærmere på.

De refleksjonene som ble uttrykt her, kan se ut til å berøre det Kvistad (2009, s. 107-122) skriver om hvilken betydning veiledning kan ha i forbindelse med læringsprosesser og utviklingsarbeid i barnehagen. Kvistad (2009, s. 107-122) peker på at pedagogiske ledere kan få en tydeligere innsikt i sin egen handlingskompetanse og sine handlingsrom gjennom veiledning, og at de derfor kan få mulighet til å belyse og løfte det frem. Dette kan bidra til å finne løsninger, da de pedagogiske lederne i større grad blir bevisste på sine ressurser, og lettere kan ta dem i bruk.

Informantene ga eksempler på slike prosesser, og fortalte at det kan være i forbindelse med foreldresamtaler som de gruer seg til, fordi de tror det kan bli krevende, og at de ved å ha veiledning kan stille spørsmål selv og de kan bli stilt spørsmål til. Det kan se ut til at spørsmålsstillinger som Spurkeland (2005, s. 70-74) skriver om er sentralt her fordi man i veiledning kan få mulighet til å hente frem sine kunnskaper og erfaringer, som gjør veileder i stand til å kunne bekrefte, avkrefte og utfylle veisøker sin kunnskap og erfaringer. I veiledning kan man i følge Spurkeland (2005, s. 70-74) skape en klarhet ved å stille spørsmål ved hva den enkelte kan og hva de trenger av ny

kunnskap, og dette kan bidra til oppdagelse og bevisstgjøring hos veisøkeren. De kan reflektere sammen både i forkant og i etterkant av veiledningen, og det kan være en erfaringsutveksling mellom flere kollegaer. Det kom frem at de tenkte på ulike handlingsalternativer i arbeidet, og de utdypet det med å fortelle at det finnes mange måter å gjøre ting på, og at man ikke alltid kan se alle alternativene selv, men at man i samspill med andre kollegaer kan dele erfaringer og se nye handlingsalternativer. Dette kan se ut til å ha sammenheng med Spurkeland (2005, s. 47-73) som peker på at man i veiledning kan få mulighet til å hente frem sine kunnskaper og erfaringer, og at for eksempel veileder kan bidra med ny kunnskap eller råd ved å peke på ulike perspektiver.

De fortalte også at den uformelle veiledningen kan bidra til en bevisstgjøring, ved at man for eksempel er i en situasjon hvor man ser en kollega gjøre noe som er veldig bra og gir tilbakemelding på det. I motsatt fall kunne man i følge informantene stille spørsmål dersom man ser en kollega gjøre noe som en selv oppfatter som mindre bra. På denne måten vil man i følge informantene kunne skape rom for bevisstgjøring og refleksjon. Det ble også belyst at man i veiledning kan være uenige, og at det skal det være rom for å være det. Informantene pekte på at dette er naturlig i en personalgruppe der man har ulik bakgrunn og erfaring. Deres ytringer kan se ut til å samsvare med det Schei og Kvistad (2012, s. 66-72) skriver om at man i veiledningsarbeid ikke har fokus på å finne en sannhet, men at det i personalet reflekteres over deres forståelser og opplevelser. Dette kan også sees i sammenheng med Bakhtin sin beskrivelse av dialogen, der alle samtalepartnere sees på som medprodusenter av mening, og der det kan bli gitt rom for at ytringer som strider mot hverandre på sikt kan danne grunnlag for meningsskaping. Dette vil være en pågående prosess, med rom for å utfordre og støtte hverandre (Gjems, 2007, s. 153-168). I forbindelse med denne type arbeid, kan det være av stor betydning at man er opptatt av å ha respekt for den andres ord, og er bevisst på at hensikten ikke er å bli enige, men at det legges til rette for å skape rom og vilje til å leve med motsetninger (Tveiten, 2008, s. 143-146).

Veilederrollen fremstår som noe uklar, da det i liten grad kommer tydelig frem hvem som har en veilederrolle i personalgruppa, og det ser derfor ut til at alle informantene har en veilederrolle. Det kan se ut til at informantene, slik jeg tolker informasjonen, veileder på omgang i forbindelse med gruppeveiledning. I denne forbindelse kan jeg ikke se at de gir uttrykk for at de har noe bevisst forhold til istandsetting av veiledning som Stålsett (2009, s. 29-30) beskriver. En tydelig istandsetting av veiledningen og veiledningens hensikt er en sentral del av veilederrollen i følge både Stålsett (2009, s. 29-30) og Tveiten (2008, s. 121-134) og er en faktor som kan forebygge frustrasjon og motstand hos veisøkerne. Informantene beskriver derimot ingen opplevelser av

motstand i forbindelse med veiledning, og gir uttrykk for at de forsøker å gi hverandre tid og rom for veiledning. Det ser også ut til at de praktiserer både individuell og grupperelatert veiledning. I forbindelse med individuell veiledning i informantene sin barnehage, ser det ut til at de har kollegaveiledning som samsvarer med Tveiten (2008, s. 121) sin beskrivelse av individuell veiledning. Det vil si at det er to kollegaer som har veiledning, og at de kan ha lik erfaring fra arbeidsstedet eller at det kan være en kollega med mye erfaring som veileder en nyutdannet barnehagelærer. Blant informantene var det en av dem som var nyutdannet, og hun uttrykte at hun opplevde individuell veiledning som trygt, noe som ser ut til å samsvare med Tveiten (2008, s. 121) sin beskrivelse av at de minst erfarne ved et arbeidssted ser ut til å ha best utbytte av individuell veiledning, fordi det er en veiledningsform som i større grad enn for eksempel gruppeveiledning kan gi en opplevelse av trygghet. En årsak til dette er at man i individuell veiledning bare har veileder å forholde seg til, og baserer seg derfor på et en til en forhold. En fordel ved individuell veiledning er derfor at all oppmerksomhet rettes mot veisøker, og at veiledningsformen forutsetter å kunne skape en nær relasjon mellom veileder og veisøker (Tveiten, 2008, s. 121). En annen informant beskrev individuell veiledning som positivt i situasjoner der hun skulle ta opp noe som ikke alle skulle vite om. Dette kan beskrive situasjoner som kan oppstå i en barnehage der man blant annet har taushetsplikt.

Gruppeveiledning ved informantene sin barnehage ser i størst grad ut til å finne sted i forbindelse med avdelingsmøter og ledermøter for barnehagelærerne, der det ser ut til at de veileder på tur, ut i fra gruppen sin funksjon, praktiske erfaringer og i forhold til teoretiske oppgaver. I forbindelse med gruppeveiledning trekkes det å ha flere å stille spørsmål til og å drøfte sammen med frem som en faktor som skaper bevisstgjøring og handlingsalternativer hos informantene. Dette er erfaringer som ser ut til å samsvare med Åberg (2007, s. 68-82) som skriver at man i forbindelse med gruppeveiledning kan oppleve at det kommer frem flere innspill, og at man har flere å dele erfaringer med. Hun peker også på en annen faktor som er at en gruppe kan bli mer samstemte i forbindelse med gruppeveiledning, noe jeg får et inntrykk av at denne gruppen er, i forhold til å blant annet uttrykke en raushet med å gi rom for veiledning og å se veiledning som et behov alle i personalet har, avhengig av ulike situasjoner. I forbindelse med gruppeveiledning er det viktig å skape trygghet. Dette er en sentral faktor for at deltakerne skal våge å åpne seg og delta aktivt i veiledningen. Det kan derfor i følge Tveiten (2008, s. 123) være av betydning at gruppen er stabil over tid. Informantene sin gruppe ser ut til å være preget av stabilitet, da de fleste har jobbet sammen i lang tid. Dette er en faktor som vil kunne bidra til at gruppens medlemmer blir godt kjent med hverandre, og kan også være en sentral faktor med tanke på gruppedynamikken. En gruppes

dynamikk kan vise seg å være en sentral faktor fordi medlemmenes samspill kan påvirke både positivt og negativt, og kan ha konsekvenser for gruppens måloppnåelse.

Informantene gir ingen informasjon om at de bruker å ha veiledning med eksterne veiledere, en faktor som derfor kan gi dem mindre anledning til å få belyst sine tanker og erfaringer fra en utenforstående part. I følge Kvistad og Søbstad (2001/2005, s. 174-175) vil en ekstern veileder ikke være bærer av barnehagens tause kunnskap og vil derfor kunne stille spørsmål ved det som er kjent for personalet, og utfordre dem ved å belyse den tause kunnskapen på en ny måte. Det kan også være at en ekstern veileder kan se andre handlingsalternativer enn personalet, og kan derfor bringe ny kunnskap inn i organisasjonen.

5.2 Den flerkulturelle barnehagen og veiledning

Informantene uttrykte at de opplevde det som spennende å møte mennesker fra andre deler av verden. Deres ytringer i forbindelse med dette belyser temaet i masteroppgaven som er at jeg ser nærmere på hvordan en gruppe pedagogiske ledere fra en flerkulturell barnehage arbeider med pedagogisk veiledning i forbindelse med inkluderingsprosesser i barnehagen. I forbindelse med informantene sine tanker om dette, vil det kunne være naturlig å sammenligne deres syn med begrepet anerkjennelse som handler om positive holdninger, verdier og handlinger. Berit Bae peker på at anerkjennelse handler om å møte den andre med åpenhet og interesse, og det ser ut til å kunne speile informantene sine oppfatninger (Bae, 2011, s. 104-129). En av informantene beskrev sine tanker om å møte mennesker fra andre deler av verden slik; «Jeg tenker umiddelbart at det er spennende å møte mennesker fra ulike deler av verden, og jeg tenker at det er viktig å møte dem med nysgjerrighet. Det er viktig i en slik sammenheng å ha evne til å formidle på en god måte og også å ta imot informasjon på en gode måte». Informanten sine ytringer ser ut til å peke på Baes teorier om åpne kommunikasjonsmønster, som er sentralt i forbindelse med anerkjennende kommunikasjon. Åpne kommunikasjonsmønster kjennetegnes ved at man stiller seg åpen og er mottakelig og oppriktig interessert i det som blir formidlet. Man viser også evne til å være avventende på de som tenger tid i kommunikasjon og samspillsituasjoner (Skoglund og Åmot, 2012, s. 25-30).

Informanten utdypet sine refleksjoner om dette ved å fortelle at hun opplevde det som et viktig tema, og at hun i utgangspunktet tenkte at foreldre og barn hadde de samme behovene uavhengig av hvor de kom fra. Hun beskrev dette videre ut i fra at alle mennesker har et behov for å bli møtt med respekt og anerkjennelse for den de er, og at barnehagen formidler at alle er like viktige.

Informanten ser ut til å dele og arbeide ut i fra det som Berit Bae beskriver i forbindelse med anerkjennelse, der hun understreker at man som menneske skal møte den andre med respekt for likheter og ulikheter. Man anerkjenner på denne måten den andre som likeverdig med seg selv (Bae, 2011, s. 104-129). En av utfordringene som hun beskrev var behovet for tolk, for å blant annet kunne legge til rette for en god informasjonsflyt. Det var også en informant som uttrykte at det ikke var noe annerledes å ta imot mennesker fra andre deler av verden:

Mennesker er mennesker tenker jeg, og kravene er vel de samme uansett hvor de kommer fra. Men det er klart at om folk er flerspråklig så tar vi hensyn til det og om det er mat de ikke kan spise. Det er klart at vi tenker over dette, men skal vi jobbe noe annerledes? For meg handler det mest om å se det mennesket som står foran meg, som det hun eller han er.

Dette uttrykte en av de andre informantene at hun var enig i, og fortalte videre at hun hadde erfart at hun hadde mer fokus på den gode samtalen i blant annet hverdagssituasjoner. Hun pekte på at hun mente det var viktig å ta seg god tid, lytte og å prøve å formidle informasjon på en god måte.

Kommunikasjonsmønster kan også her sees på som sentralt i forbindelse med de refleksjonene som informanten har, som er en sentral del av Berit Baes teorier om anerkjennende kommunikasjon (Skoglund og Åmot, 2012, s. 25-30). I åpne kommunikasjonsmønster stiller man seg åpen og er interessert i det som blir formidlet, og kan sammenlignes med Whitwort sitt syn på aktiv lytting, der det skapes rom for en balansert dialog (Tveiten, 2008, s. 108-111).

Det ser også ut til at disse to informantene kan tenke ut i fra Molander (2010, s. 256-269) som skriver at en barnehage som har blick for den enkelte kan lykkes med inkludering, og at man i forbindelse med inkluderingsarbeid i barnehagen bør se på etnisk/kulturelt mangfold som en normalitet, og ikke som et problem. Dette er også sentralt hos Arnesen (2012, s. 13-31) som også peker på at man i en barnehage bør se på mangfold som et fortrinn og en mulighet, og at man ved å anerkjenne at alle har noe å lære av hverandre kan skape et utviklende og inkluderende fellesskap. Det kan også se ut til at den ene informanten arbeider ut i fra en likhetstanke, om at det ikke er forskjeller på folk.

5.3 Meningsforskjeller blant informantene

En annen informant ytret seg om at hun syntes det var viktig med kompetanseheving, og at det er viktig at et barnehagepersonal er bevisst på hvordan de møter andre mennesker, og hvilke behov andre mennesker har. De ytringene som informanten gjør rede for her, kan se ut til å samsvare med det Kvistad og Søbstad (2001/2005, s. 163-169) skriver om at pedagogisk ledelse handler om å lede utviklingsprosesser slik at det kan settes i gang bevisstgjøringsprosesser i personalgruppen. Dette er

et arbeid som på sikt kan skape rom for å videreutvikle eller formulere nye verdier, og det er et arbeid som også kan synliggjøre den enkelte sin handlingskompetanse og handlingsrom. På sikt kan det bidra til at de pedagogiske lederne i større grad blir bevisste på og tar i bruk sine ressurser. Bae (2009, s. 18-39) peker også på betydningen som personalet sin kompetanse har i forbindelse med anerkjennelse og inkludering i barnehagen. Hun skriver at det er viktig at personalet har følsomhet og kompetanse i forhold til å kunne legge til rette for å skape et miljø der alle blir likeverdige deltakere. Bae understreker den betydningen det har at personalet er kjent med ny kunnskap om barn og barndom (ibid).

I denne forbindelse uttrykte informanten at man ikke alltid kan likestille en etnisk norsk familie med en familie som har vært på flukt fra krig og som har bodd lenge på flyktningemottak. De kjenner ikke systemet vårt, og det krever i følge henne at man har et ekstra øye for det. Hun uttrykte at det krever mer og god kunnskap om samfunnet som vi lever i. Informanten sine uttalelser kan også sees i sammenheng med de føringer som St.meld. nr. 41 (s. 29-34) gir. Der er det skrevet at barnehagen som lærende organisasjon kontinuerlig må arbeide med kompetanseutvikling for å kunne imøtekomme de krav og utfordringer som er gjeldene. Et krav om at hele personalet må ha kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat, understrekes også. Rammeplanen gir føringer som sier at personalet har et ansvar for å skape et miljø som lytter til dem, og som evner å støtte og utfordre dem ut i fra deres utviklingsnivå og behov (RP, 2011, s. 23). Dersom personalet skal kunne legge til rette ut i fra disse kriteriene, vil en bred kulturforståelse være sentralt. En kartlegging av hva barnet gjør på fritiden, kan være aktuelt i denne forbindelse. Det kan bli vanskelig å imøtekomme disse føringene dersom kompetansen til personalet på dette området ikke er god nok. Arnesen (2012, s. 13-31) peker også på at samfunnsendringene skaper nye behov i forbindelse med inkluderingsarbeid i barnehagen. Hun peker derfor på at barnehagelandskapet er i stadig endring. Informanten uttalte videre.

Jeg kan ta et eksempel som jeg tenker er aktuelt, og det er at om en assistent har levd hele livet sitt i Trøndelag og kanskje ikke reist mye rundt i verden heller, og som ikke har særlig kjennskap til det som skjer i verden, og ja de finnes. Hos dem blir kunnskapskildene ganske begrenset, og ja, jeg mener at om folk i barnehagen enten de er assistenter eller førskolelærere har behov for kunnskapspåfyll, ja en kompetanseutvikling. Jeg mener det er viktig, ja det gjør jeg. Derfor trenger vi veiledning også mener jeg, dette er et viktig tema for alle i barnehagen.

Informanten sine refleksjoner rundt dette ser ut til å samsvare med det Lillemyr og Søbstad (2013, s. 241-254) skriver om betydningen av en bred kulturforståelse. De skriver at en bred kulturforståelse i barnehagen er sentralt for at barn og voksne skal kunne føle seg inkludert i fellesskapet, og at man i forbindelse med inkluderingsarbeid i barnehagen bør legge til rette for at likheter og ulikheter

belyses for å kunne gi rom for å skape en felles kulturforståelse og identitet. Veiledning i forbindelse med inkluderingsarbeid belyses også som en faktor for at man skal kunne kartlegge de utfordringer som eventuelt finnes. Ved at man i barnehagen kartlegger flere sider ved en sak, kan man skape bedre forutsetninger for å se og forstå barn og voksnes situasjon sett ut fra den omverdenen som de befinner seg i, og man vil kunne få en bedre oversikt og forståelse av deres livsverden. Ved å undre seg og ved å bli utfordret i veiledning, kan personalet skape forutsetninger for å utvide sine perspektiver og endre oppfatninger, som kan skape rom for nye muligheter for forståelse og handlingsalternativer i det daglige arbeidet (Gjems, 2007, s. 153-168).

I denne forbindelse er forskning av Berit Bae (1996, s. 182-191) også sentral, og hun peker på at det er viktig å ha fokus på hvilke verdier som overføres i en barnehage. Ved å arbeide med dette kan man bringe frem motsetninger og ulikhet rundt det som blir sett på som norske verdier. Når motsetningene kommer til uttrykk, kan det i følge henne føre til refleksjon og bevisstgjøring. Dette kan på sikt bidra til at enkeltindividene får mulighet til å komme til sin rett.

5.4 Kompetanseutvikling i barnehagen

En av de andre informantene uttrykte at det nok finnes ulike oppfatninger om dette, og som kan ha sammenheng med ulik erfaring. Dette var erfaringer som også en annen informant uttrykte at hun var enig i. Informantenes ytringer i forbindelse med dette ser ut til å berøre sentrale trekk ved noe av det Arnesen (2012, s. 13-31) peker på. Hun skriver at inkludering kan være et mangetydig og komplekst fenomen, som kan være vanskelig å sette under lupen. Det pekes også på at begrepet opererer i et konfliktfylt felt. Holdningsarbeid er et tema som kommer på banen i denne forbindelse, og en av informantene peker på at holdningsarbeid i forhold til kulturer er sentralt, og at det er viktig å sette seg inn i bakgrunner og årsaker for at ting er som de er. Dette for å anerkjenne mangfoldet og legge til rette for inkluderende prosesser. Informanten sine ytringer om dette, ser ut til å belyse forskning av Bae (2009, s. 18-39) der hun peker på behovet for at personalet må ha følsomhet og kunnskap i forhold til å legge til rette for å skape et miljø der alle blir likeverdige deltakere. I denne sammenheng er det av stor betydning at personalet er kjent med ny kunnskap om barn og barndom. Sentralt her kan også være forskning av Bae (1996, s. 182-191), der hun peker på hvor viktig det er at personalet er bevisste på at de er rollemodeller for barna, foreldre og andre voksne i barnehagen. En annen informant peker på at det er viktig med holdningsarbeid og kompetanseutvikling, men ikke nødvendigvis bare på grunn av etnisitet, men at det er viktig i barnehagen uansett. Hun peker også på at refleksjon og en tilegnelse av kunnskap er viktig uansett. Dette arbeidet må være på plass i en barnehage.

Det blir videre pekt på at kompetanseutvikling er et utviklingsprosjekt i seg selv, og må være en del av barnehagens arbeidsområde. Informanten sine refleksjoner ser ut til å kunne berøre noe av det som Kibsgaard (2007, s. 166-180) skriver om at barnehagene bør arbeide ut i fra tanken om likhet og likeverdighet innenfor rammen av et mangfold. I forbindelse med denne type arbeid peker hun på betydningen av at den pedagogiske ledelsen bør tenke nytt rundt hva som skal være innholdet i barnehagen og vise evne og vilje til å fornye gjeldene diskurser. Hun peker også på at likeverdighet i barnehagen kan manifestere seg som en viktig del av de pedagogiske prosessene i barnehagen, når mangfoldet kommer til uttrykk gjennom planer, handlinger og vurderinger.

I informantene sin barnehage viser årsplanen at de skal vektlegge arbeid med inkludering, ved at de har tilrettelagte aktiviteter gjennom barnehageåret som skal bidra til at både barn, foreldre og ansatte skal kunne føle tilhørighet til barnehagen. Dette er for eksempel dugnader, sommerfest, uformelle møter i det daglige og foreldresamtaler/møter. Barnehagen skal også markere ulike høytider. Personalet skal kontinuerlig jobbe med voksenrollen, som skal kjennetegnes ved åpne, lyttende og tilstedeværende holdninger. Refleksjonsarbeid i personalgruppen skal være sentralt i forbindelse med dette arbeidet. Det arbeidet som årsplanen viser til kan derfor se ut til å ha likhetstrekk med det som Kibsgaard (2007, s. 166-180) skriver om å synliggjøre og bekrefte mangfoldet gjennom planer, handlinger og vurderinger i barnehagen.

I denne sammenheng ble den pedagogiske ledelsens evne og vilje til å tenke nytt rundt innholdet i barnehagen bekreftet da informantene pekte på den sentrale posisjonen som for eksempel nyttårsfest, sommerfest og dugnader hadde fått blant barn, foreldre og ansatte. Informantene pekte på at det var et stort oppmøte av barn, foreldre og ansatte ved slike anledninger og at deres vurderinger i denne sammenheng var at dette var aktiviteter som var samlende og som etterhvert hadde blitt en del av barnehagens identitet. De vurderte det slik fordi det i forkant av disse aktivitetene var mye entusiasme blant både barn, foreldre og ansatte. Informantene uttrykte at de i personalgruppen tolket dette som et uttrykk for glede. Det var heller ikke uvanlig at det kom andre slektninger som besteforeldre, tanter og onkler. En av informantene uttrykte at barnehagen på denne måten også så ut til å fungere som en rekrutteringsarena. Hun pekte på at en årsak til det var at slektninger og venner av foreldre som allerede hadde barn i barnehagen, fortalte om barnehagen og barnehagens innhold til sin omgangskrets og at de også inviterte andre med på slike tilstelninger for å bli kjent. Dette viser at barnehagen ser ut til å ha blitt en møteplass for barn, voksne og foreldre med ulik etnisk/kulturell og språklig bakgrunn som Korsvold (2011, s. 10-28) peker på. Dette kan skape en arena for kulturutvikling og det kan skape og utvikle kulturell identitet.

Personalet sin primære oppgave ved slike anledninger var å være i dialog med barn, foreldre og andre slektninger. Ved å være i dialog med de fremmøtte slik informantene uttrykker her, gir dem også mulighet til å bli bedre kjent med foreldre og slektninger. I denne forbindelse kan det skapes rom for ny kunnskap i interaksjon med den andre. Dette vil være praktisk relatert kunnskap. Informantene uttrykte at de reflekterer i etterkant av slike tilstelninger, som en del av deres vurderingsarbeid. Dette vurderingsarbeidet fant sted ved avdelingsmøter og personalmøter, og veiledning kunne også være sentralt i denne forbindelse.

5.5 Refleksjon over egen praksis, med praksisfortellinger som metode

Informantene ga uttrykk for at veiledning kan være til hjelp i denne type arbeid, ved at de kan søke råd og veiledning, og at veiledning gir dem visjoner og hjelp. Dette kan se ut til å kunne samsvare med Tveiten (2008, s. 28) som skriver at et mål i veiledning er å kunne se og vise en sammenheng mellom teori og praksis, og for å kunne integrere kunnskap er det avgjørende at man ser disse sammenhengene. Veiledning i denne forbindelse ble også sett på som viktig for å skape rom for refleksjon. Refleksjon over egen praksis kan i følge Tveiten (2008, s. 28) kunne gi personalet selvinnsikt som er en forutsetning for endring og fornyelser i barnehagen. I kollegaveiledning bør det i følge Kvistad og Søbstad (2001/2005, s. 178-179) være fokus på at man skal legge til rette for å fremme en kritisk refleksjon over praksis, og at denne refleksjonen over tid skal kunne identifisere veisøkerens praktiske yrkes-teori. Schei og Kvistad (2012, s. 62-67) peker på at barnehagen skal være en kulturarena med et allsidig og variert innhold, og at dette kan skape mange spørsmål, dilemmaer og avgjørelser i det daglige arbeidet. Dette er sentralt i informantene sin barnehage med et stort mangfold av barn, ansatte og foreldre, og behovet for å skape en refleksjonsarena, er derfor sterkt til stede. De peker også på at en demokratisk væremåte handler om å skape mening i fellesskap med andre. I denne forbindelse kan en utveksling av synspunkter og refleksjoner, bidra til at man kan innta nye perspektiver. Demokratisk væremåte kan være et stort tema og som nevnes her, men dette temaet forfølges ikke videre.

En av informantene påpeker at praksisfortellinger hadde vært til god hjelp i forhold til dette, og jeg spurte om hun kunne fortelle mer om hvordan de har brukt praksisfortellinger i veiledningsarbeidet deres. Informanten deler sine refleksjoner rundt dette.

Vi har jobba med praksisfortellinger lenge, og vi skriver praksisfortellinger når vi føler det er naturlig, og vi tar med oss en praksisfortelling til avdelingsmøtene. Ikke alltid, men av og til, og da er det en som leser sin, og så reflekterer vi rundt den.

Informanten fortalte videre at de stiller spørsmål og deler tanker rundt praksisfortellingene. Noen ganger har de samme erfaring og da forteller de om det, hun opplever også at de har fått flere handlingsalternativer. Praksisfortellinger ser derfor ut til å kunne være et nyttig verktøy for informantene i deres veiledningsprosesser, som gir dem mulighet til i større grad bli bevisste på sine ressurser. Informanten forteller at hun opplever at dette arbeidet ansvarliggjør, og at alle bidrar med refleksjoner og spørsmål. Det kan se ut til at det ved å arbeide på denne måten ved informantene sin barnehage, legges til rette for at alle veisøkerne tar ansvar i veiledningen ved at de i varierende grad bidrar i turtaking og ved spørsmålsstillinger og refleksjoner. Dette er trekk ved ansvarsfordeling ved formalisert veiledning, som Kvistad (2009, s. 107-122) skriver om.

Det kan også ut i fra informanten sin uttalelse se ut til at barnehagen har klart å legge til rette for en aktiv deltakelse i personalgruppen, ved å ha fokus på praksisfortellinger. Å legge til rette for en aktiv deltakelse kan være positivt for personalet sin motivasjon til deltakelse, og det kan ha en positiv innvirkning på deres eierforhold til pågående prosesser (Schei og Kvistad, 2012, s. 15-35). Dette inntrykket forsterkes ved at en annen informant forteller at hun opplever at dette arbeidet skaper bevissthet og er holdningsskapende, noe de andre informantene sier seg enige i. De forteller også at praksisfortellinger er noe som de har med seg på personalmøter for å kunne skape et utgangspunkt for blant annet refleksjoner. Det kan ut i fra informantene sine beskrivelser av arbeidet og erfaringene deres med praksisfortellinger, også se ut til at de ser på seg selv som medvandrere i de ulike erkjennelsesprosessene som utspiller seg (Kvistad, 2009, s. 107-122). Praksisfortellinger er en metode innenfor pedagogisk dokumentasjon som kan brukes som et verktøy for refleksjon, og som tar utgangspunkt i hendelser i praksisfeltet. Å skrive en praksisfortelling kan være en god måte å sette ord på hendelser, og i samtaler med andre belyse hendelsene ved å stille spørsmål slik at man kan oppnå ny innsikt og ny viten (Schei og Kvistad, 2012, s. 72-76).

5.6 Anerkjennelse i forbindelse med veiledning og inkluderingsprosesser i barnehagen

Anerkjennelse ble beskrevet som en kjerneverdi i barnehagen, og informantene pekte på at det er et menneskelig behov å bli møtt med anerkjennelse. Egenskaper som informantene uttrykte var sentrale i arbeid med anerkjennelse, var å være sensitivt tilstede, lyttende og åpen. I veiledning med en kollega uttrykte en av informantene at det for henne var viktig å gi veisøkeren mulighet til å tenke selv, og at hennes rolle var å belyse med å stille spørsmål. De refleksjonene som informanten uttrykker her, ser ut til å kunne samsvare med sentrale trekk ved Berit Bae, som peker på at man

skal møte den andre med respekt for likheter og ulikheter. Det er i denne forbindelse viktig å møte hverandre med åpenhet og interesse (Bae, 2011, s.104-129). En anerkjennende holdning til hverandre i forbindelse med veiledning, vil kunne være en forutsetning for å skape rom for å åpne seg og innta en aktiv deltakelse (Bjorvand Børresen, 2013, s. 17-18). Rammen rundt en slik veiledning må preges av ro, og at veisøker får en opplevelse av at hun er genuint interessert. Hennes refleksjoner om ro ser ut til å belyse det Aubert (2009, s. 44-57) skriver om betydningen av å skape en tålmodig og empatisk lytter-adferd. Når det legges til rette for å skape ro i veiledning, vil man i følge henne kunne gi veisøker mulighet til å tenke og resonnerer fritt.

5.7 Tillit og trygghet i veiledning

Det ble også lagt vekt på behovet for å skape et tillitsforhold, som ser ut til å berøre sentrale sider ved tillit i veiledning, som kan være en viktig bærebjelke i relasjoner. Tillit slik Spurkeland (2005, s. 23-43) skriver er et grunnleggende fenomen i menneskelige relasjoner, og et fenomen som ikke er statisk og som fort kan endre seg. Stålsett (2009, s. 111-112) skriver at når man utleverer seg til andre mennesker, har man et sterkt behov for å bli møtt på en god måte. Det ser derfor ut til at informantene har refleksjoner som kan samsvare med disse trekkene ved tillit i veiledning, når en av informantene uttrykker behovet for å skape ro, en genuin interesse og et tillitsforhold. De andre informantene ga uttrykk for at de var enige i hennes tanker om anerkjennelse i forbindelse med veiledning, og de uttrykte også refleksjoner om at det var behov for å bli utfordret og satt krav til. Hvilke utfordringer og krav som skulle stilles, måtte tilpasses den enkelte. Deres refleksjoner kan se ut til å kunne samsvare med en arbeidsmåte der man ved å stille spørsmål kan få personalet til å sette ord på holdninger og følelser, og er en arbeidsmetode som kan bidra til å belyse kulturen i barnehagen og de likheter og ulikheter som eventuelt finnes. Ved å arbeide på denne måten, kan personalet bli medforskere i sine prosesser i følge Kvistad og Søbstad (2001/2005, s. 162-179). Informantene sine refleksjoner ser også ut til å belyse de forventninger som St. meld. nr. 41 (s. 29-34) stiller til den pedagogiske ledelsen om at en lærende organisasjon må arbeide med kompetanseutvikling for å møte gjeldene og nye krav. En av informantene belyste også at hun hadde refleksjoner om at det må være anerkjennelse i det å ikke være enig med veisøker, og hun beskrev sine refleksjoner som vist i sitatet.

Jeg tenker også i forbindelse med veiledning at man anerkjenner den andre ved å ikke være enig også, for jeg tenker at det er naturlig å ha ulike oppfatninger og det er greit. Men det er klart at det forutsetter rammer for trygghet, tenker jeg. Da kan man som veileder for eksempel si at jeg ville ikke valgt å gjøre sånn, men du kan prøve og så kan vi snakke om de erfaringene du gjorde ved å gjøre slik på neste veiledning. Da er man både åpen og ærlig tenker jeg. For jeg tenker at det kan være sunt å møte motstand i veiledning også, for det kan få en til å stoppe opp bli bevisst og tenke. Når det blir sagt på en ok måte, så blir det ingen trussel.

Dette var refleksjoner som en av de andre informantene uttrykte at hun var enig i, og hun fortalte at det var positivt at det likevel ble gitt rom for at veisøker kunne prøve og eventuelt feile. Det var i følge henne både anerkjennende og raust. Informantene sine refleksjoner rundt dette ser ut til å samsvare med det Berit Bae skriver om at å anerkjenne den andre ikke behøver å bety at man skal være enig med og dele de samme oppfatningene, men respektere hverandres ulikheter og gi den andre tid og rom til å få presentere sitt ståsted (Bae, 2011, s. 104-129). En av informantene fortalte også at hun opplevde det som en anerkjennelse når noen kom til henne med behov for veiledning, og beskrev anerkjennelse i veiledning som en toveis prosess. Det er slik hun beskrev det en anerkjennelse å få være en del av den andres utfordringer eller prosesser, og det er en anerkjennelse å bli møtt med åpenhet og anerkjennelse i veiledning. Dette ga de andre informantene uttrykk for å være enige i.

5.8 Kommunikasjon og dialog i barnehagen

I barnehagen sin årsplan er det skrevet at de vektlegger en åpen dialog i forbindelse med kommunikasjon i barnehagen, og det var derfor interessant å få vite mer om hvilke erfaringer og refleksjoner informantene hadde i forbindelse med dette. En av informantene fortalte at hun i forbindelse med dette tenkte på å inkludere minoritetene i hverdagen og barnehagelivet, og at minoritetene skulle få være med på å delta med sin kultur i barnehagen. Flere av de andre informantene delte hennes tanker om dette. Tankene som informantene har i denne sammenheng er sentralt i forbindelse med å arbeide med dialog, da et formål med dialogen er å kunne bedre kontakt og forståelse mellom to personer. Dialogen kan beskrives som en balansert og likeverdig samtale (Spurkeland, 2005, s. 47-70). Det blir i barnehagesammenheng pekt på at dialogen har betydning for å legge til rette for et inspirerende arbeidsfellesskap, og en forutsetning for at barnehagen skal kunne være en lærende organisasjon som kan møte gjeldene og nye krav som stilles (Moe, 2009, s. 174-190). En av informantene pekte på at det kunne være behov for å øve på å skape grunnlag for en god og åpen dialog, som kan være et aktuelt tema i forbindelse endringer i barnehagen. Buber sine beskrivelser kan også være aktuelt i forbindelse med informantene sine refleksjoner og opplevelser, da han peker på at oppmerksomheten i en dialog er rettet mot den andre som en henvendelse, og at det kan sees på som en væremåte der mennesker er delaktige i et fellesskap. I et fellesskap som Buber beskriver, vil deltakerne ha en åpenhjertig tilstedeværelse (Schei og Kvistad, 2012, s. 68). En av informantene utdypte sine refleksjoner, som vist i sitatet.

Når jeg tenker dialog så tenker jeg at vi er så åpen at man for eksempel kan gå fra en samtale uten at noe skal føles anstrengt, og at det kan være rom for å snakke om det meste. For eksempel når foreldre henter barna sine så kan man prate godt og så lenge man har behov for slik informasjon blir gitt på en best mulig måte. Men jeg tenker også at man må kanskje øve mye for å skape en god åpen dialog. Øve med seg selv og seg selv i forhold til andre. Hos oss hvor mange er flerspråklig blant barn og foreldre er tid i dialogen viktig, tenker jeg. Ja, også gestikulerer vi en del innimellom for å gjøre oss forstått.

Det ble stilt spørsmål om hun tenkte på metakommunikasjon i denne forbindelsen, og det bekreftet hun. Hun utdypet det med å fortelle at hun gjorde så godt hun kunne for å forstå og bli forstått. Hvor direkte hun var i forbindelse med dette varierte, for eksempel i forhold til hvor godt hun kjente vedkommende. Det var viktig for henne å ikke støte noen. I møte med mennesker fra andre kulturer vil metakommunikasjon kunne være svært sentralt, fordi ulike kulturer vil kunne oppleve og tolke mimikk og gester forskjellig, på grunn av blant annet tradisjoner og kulturelle koder. Hun fortalte også at de brukte denne kommunikasjonsformen noe i veilednings situasjoner, men mest i hverdags situasjoner. Det ser ut til at informantene gjennom det som blir fortalt, bruker metakommunikasjon mest for å forsikre seg om at de blir forstått på en riktig og god måte. Dette er også en sentral del ved å metakommunisere, da man har en verbal kommunikasjon om ulike aspekter ved kommunikasjonen (Bjørndal, 2009, s. 174-194). Det var litt overraskende at informantene ikke ga uttrykk for at de metakommuniserte i særlig grad i forbindelse med veiledning, da erfaringer med veiledning viser at en stor grad av deltakerne opplever dette som konstruktivt i veiledningssamtaler. Dette er særlig gjeldene i oppstartfaser av veiledning, og blir sett på som en faktor som kan skape trygge former i veiledning (ibid). Det kan tenkes at informantene benytter seg av denne kommunikasjonsformen i veiledning, uten at de i særlig grad er bevisste på det. Dette kan være fordi denne formen for kommunikasjon ikke har blitt belyst og løftet frem i forbindelse med veiledning, og er ikke noe jeg ut i fra den informasjonen jeg har fått kan belyse videre.

En av informantene fortalte at hun opplever at de åpner mye for dialog i hverdagssituasjoner, for eksempel på avdelingen når det er behov for å samtale. En annen informant trakk frem anerkjennelse i forbindelse med kommunikasjon, og det å legge til rette for en kommunikasjonsform som får andre til å føle at man er oppriktig interessert i det den andre forteller. Dette er refleksjoner som ser ut til å samsvare med sentrale trekk i Berit Bae sine beskrivelser av anerkjennende kommunikasjon (Skoglund og Åmot, 2012, s. 25-30). Informantene fortalte at et sentralt trekk ved deres kommunikasjon var at de vektlegger at det skal være lov å ta opp ting, også flere ganger, og at det er akseptert at man setter ord på de tankene og opplevelsene man har. Det er lov å stille spørsmål, og de fortalte at de kan ha noen heftige diskusjoner, og at de opplever det som greit og trygt, og mest sannsynlig fordi de fleste har jobbet lenge sammen.

Informantene ser ut til at de ved å arbeide slik de beskriver, berører det Bakhtin peker på om dialog der alle samtalepartnere er medprodusenter av mening, og at ytringer som strider mot hverandre og utfordrer hverandre kan være en basis for meningsskaping (Gjems, 2007, s. 153-168).

5.9 Informantene sine erfaringer med utvikling av relasjonskompetanse gjennom veiledning

Relasjonskompetanse er sentralt i forbindelse med veiledning og inkluderingsprosesser i barnehagen, og informantene uttrykte at de hadde formelle rammer rundt arbeidet med relasjonskompetanse, og at det var avdelingsmøter og personalmøter. De pekte på at de arbeidet mye med refleksjon over egen rolle og relasjoner til hverandre. Dette arbeidet var gjeldene på alle nivåer, både i forhold til kollegaer, barn og foreldre. For dem handlet det om å skape en felles plattform og å gjøre barnehagen til en god barnehage. En utfordring som informantene uttrykte i denne forbindelse, var at det var mange måter å tenke på. Gjennom å utvikle relasjonskompetanse kan man bli i bedre stand til å kunne samhandle og skape relasjoner. Dette er en kompetanse som langt på vei handler om å kunne møte andre mennesker med åpenhet og respekt, og der man anstrenger seg for å kunne få frem og leve seg inn i andre menneskers sitt syn på ulike opplevelser og situasjoner. Ved å forstå den andre sine opplevelser og egenskaper, kan det skapes rom for å skape en ny og felles forståelse, og å inkludere denne i fellesskapet (Aubert, 2009, s. 44-57).

5.10 Sammendrag

Mangfold fremstår slik jeg opplever og tolker det, som en ressurs og ikke som et problem hos informantene, og har likhetstrekk med det Molander (2010, s. 256-269) skriver. Dette er ifølge henne sentrale faktorer til om man, og på hvilken måte man kan lykkes med å skape et inkluderende miljø. I forbindelse med dette opplever jeg at informantene ser på seg selv som internasjonale, og det ser ut til at deres felles identitet vil være skapt gjennom arbeidet med veiledning i nettopp deres barnehage. På bakgrunn av dette, kan det derfor se ut til at det har vært mulig for dem å manifestere likeverdighet i barnehagen som en viktig del av de pedagogiske prosessene, og dette arbeidet kommer frem i blant annet barnehagen sin årsplan. Barnehagens årsplan vektlegger arbeid med inkludering. Det er lagt til rette for aktiviteter gjennom barnehageåret som skal bidra til at barn, foreldre og ansatte skal kunne føle tilhørighet til barnehagen. På grunnlag av dette kan det derfor se ut til at de har tenkt nytt om hva som skal være innholdet i barnehagen deres, som er sentralt for å kunne skape et fellesskap som er berikende, spennende og inkluderende (Kibsgaard, 2007, s. 166-180). Dette er også sentralt i forbindelse med det som Arnesen (2012, s. 13-31) skriver, der hun

peker på at man ved å anerkjenne at alle har noe å lære av hverandre, kan skape et utviklende og inkluderende fellesskap. Personalet ser ut til å kunne legge til rette for å skape inkludering gjennom en balanse mellom fellesskap og mangfold, og at de i denne sammenheng ser ut til å se på mangfold som et fortrinn og en mulighet.

Det ser også ut til at barnehagen ved å fremstå som åpen og inviterende med tilrettelegging av aktiviteter som skal være samlende for både barn, foreldre og personalet, har skapt en arena for rekruttering til barnehagen. I denne sammenheng pekte informantene på at det var et stort oppmøte av barn, foreldre, slekt og venner ved slike anledninger. De foreldrene som hadde barn i barnehagen formidlet barnehagens innhold til sin omgangskrets, og de inviterte med sine venner for å bli kjent. Ved å åpne for slike møter, legges det til rette for at barnehagen skal kunne bli en møteplass for barn og foreldre med ulik etnisk/kulturell bakgrunn som Korsvold (2011, s. 10-28) peker på. Dette kan skape rom for kulturutvikling, og ved å være i dialog med de fremmøtte kan det også skapes rom for å bringe ny kunnskap inn i organisasjonen. Det vil være en praktisk relatert kunnskap og ved å reflektere sammen i personalgruppen i etterkant av slike tilstelninger, ser det ut til å være en sentral del av deres vurderings og utviklingsarbeid.

Barnehagen sin arbeidsmåte i forbindelse med felles aktiviteter og møter i barnehagen ser også ut til å berøre Baes (1996, s. 182-191) forskning om anerkjennende relasjoner. Hennes forskning på dette området peker på at en anerkjennende relasjon innebærer at den andre kan være seg selv, uten å være redd for å miste tilknytning. I denne forbindelse peker Bae på at en relasjon som er preget av gjensidig anerkjennelse kan gi mulighet for å oppleve individualitet samtidig som man kan føle tilknytning. En anerkjennende relasjon er i følge henne basert på likeverd.

I forbindelse med dette ser det derfor også ut til at informantene arbeider ut i fra Berit Bae, som peker på at man skal møte den andre med respekt for likheter og ulikheter (Bae, 2011, s. 104-129). Informantene ser også ut til å være opptatt av å skape en åpen dialog og åpne kommunikasjonsmønster i møte med den andre (Skoglund og Åmot, 2012, s. 25-30). Det ble også gitt uttrykk for at de opplever anerkjennelse som et tema det er viktig å arbeide med både i barnehagesammenheng og i samfunnet forøvrig. Anerkjennelse ser i denne sammenheng ut til å bli beskrevet som en kjerneverdi.

Informantene fremstår slik jeg vurderer dem som samstemte, og i svært liten grad som uenige. Dette er noe som jeg undrer meg over, da inkludering som tema er sentralt i mange samfunnsdebatter, og som i slike sammenhenger kan vise til mange ulike oppfatninger og ytringer. Dette er også noe som

Arnesen (2012, s. 13-31) peker på, og hun skriver blant annet at inkludering er et mangetydig og komplekst fenomen som kan være vanskelig å sette under lupen. Hun peker også på at begrepet opererer i et konfliktylt felt. Med en mangfoldig personalgruppe, hadde jeg med utgangspunkt i min forforståelse, forventet noe mer uenighet omkring temaet. Informantene forteller at de kan ha heftige diskusjoner, og at de legger vekt på at det skal være rom for meningsforskjeller, men dette er noe jeg i liten grad opplever å se spor av i møte med informantene. Jeg opplever derimot engasjement, og tenker at min opplevelse kunne ha vært annerledes dersom jeg hadde vært til stede i veilednings situasjoner eller ved personalmøter, der situasjonen kan være en annen. Sentralt i denne forbindelse kan også være en redsel for å utlevere noe man kanskje ikke er helt komfortabel med eller trygg på. Informantenes sårbarhet kan derfor være en aktuell faktor her.

Den sosiale kontrollen i informantenes gruppe kan også settes i sammenheng med nevnte faktorer, men er noe jeg ut i fra den informasjonen jeg har fått ikke ser at jeg har nok innsikt i til å vurdere videre. En årsak til at informantene fremstår som samstemte kan være at de i lengre tid har arbeidet med veiledning i forbindelse med inkluderingsarbeid i barnehagen, og at det derfor kan se ut til at de erfaringene som Åberg (2007, s. 68-82) peker på, der gruppeveiledning kan bidra til at arbeidstakere blir mer samstemte, har likhetstrekk med min oppfatning av dem. Personalgruppen som informantene er en del av, er også generelt stabil, og har vært det over tid, og kan være en faktor som kan påvirke gruppedynamikken. Dette er også en faktor som er sentral med tanke på gruppen sitt indre liv med fokus på samspill og kommunikasjon, og deres evne til å nå målene sine.

Den anledningen jeg opplevde å se spor av meningsforskjeller, var da to av informantene hadde ulike oppfatninger i forbindelse med temaet som belyste at å forholde seg til mennesker fra andre deler av verden og andre kulturer og språk vil kunne skape behov for endringer, kartlegging og kompetanseutvikling. Den ene informanten uttrykte i denne forbindelse at hun tenkte at mennesker var mennesker uansett hvor de kom fra, mens den andre informanten uttrykte at hun mente at dette kunne skape andre behov som mer kunnskap og kompetanseutvikling. Det kan derfor se ut til at den ene informanten arbeider ut i fra Kibsgaard (2007, s. 166-180) som peker på at alle mennesker har en livshistorie, uavhengig av majoritet og minoritet, og Molander (2010, s. 256-269) som skriver at man i barnehagen bør se på etnisk/kulturelt mangfold som en normalitet.

Den andre informanten ser derimot ut til å være mer bevisst på de føringer som Rammeplanen og St. meld. nr. 41 gir i forbindelse med inkluderingsarbeid i barnehagen, der det er skrevet at det kreves av barnehagen at det skal arbeides kontinuerlig med kompetanseutvikling for å kunne

imøtekomme de krav og utfordringer som er gjeldene. Den pedagogiske ledelsen sine forpliktelser i en slik sammenheng understrekes også, og er en faktor som barnehagelovutvalget (2012, s. 84-85 og 314-315) også fremhever som viktig. Bae (2009, s. 18-39) peker også på at det er viktig at personalet i barnehagen har kjennskap til ny kunnskap om barn og barndom. Korsvold (2011, s. 10-28) peker på betydningen av å løfte frem likheter og ulikheter i barnehagen, slik at mangfoldet kan løftes frem og bli en berikelse som barna kan gjøres kjent med. Det kan derimot bli vanskelig å skape rom for dette dersom man ser på alle som like, med like behov. I denne sammenheng kan det se ut til at informanten berører det som Lillemyr og Søbstad (2013, s. 241-254) peker på om betydningen av en bred kulturforståelse i barnehagen. De skriver at en bred kulturforståelse er sentralt for at barn og voksne skal føle seg inkludert i fellesskapet, og det er derfor viktig at det legges til rette for at likheter og ulikheter kan belyses. Ved å arbeide på denne måten kan man legge til rette for å skape en felles kulturforståelse og identitet. Lillemyr (2009, s. 202-217) peker på betydningen det kan ha for barn med minoritetsbakgrunn å ha kjennskap til både minoritetskulturen og majoritetskulturen, og at en årsak til det er at både barn og voksne kan ha behov for å føle både uavhengighet og selvstendighet til det sosiale fellesskapet som ledd i utvikling av selvet og selvoppfatningen. For å oppnå dette bør man derfor ha kjennskap til sentrale kontekster i ulike kulturer. Kulturell og sosial tilhørighet kan også sees på som viktig med tanke på sosial motivasjon, som kan være en sentral faktor med tanke på fremtidig adferd og inkludering i fellesskapet. Veiledning sees på som et viktig verktøy i forbindelse med et slikt arbeid.

Det kan slik jeg ser det, kunne bli vanskelig å møte de føringer som rammeplanen gir om at barnehagen skal møte kulturelle ytringer i respekt for det som er forskjellig, og at de voksne skal støtte barna og belyse ulikhetene og det som er felles slik at det kan bli gitt grunnlag for forståelse og innsikt, dersom barnehagepersonalet har en oppfatning om at alle er like og at man skal arbeide på samme måte i forhold til alle mennesker. Da undrer jeg meg over hvordan man på en tydelig og god nok måte kan møte barn og voksne ut i fra det som er deres interesser, kompetanser og utviklingsnivå, som er sentralt i rammeplanen.

I denne forbindelse stiller jeg spørsmål ved om informantene sin kunnskap om temaet i stor grad er erfaringsbasert. Kan i så fall en eventuell lite teoretisk forankring, påvirke deres handlingsmuligheter med tanke på blant annet kvalitetssikring av arbeidet deres? Jeg tenker også at det kunne ha vært konstruktivt med en veileder utenfra, som ikke er bærer av deres tause kunnskap, og som derfor kunne ha stilt spørsmål til det som er kjent, og utfordret dem ved å belyse den tause kunnskapen på en ny måte. Taus kunnskap kan beskrives som noe innforstått og selvfølgelig for

personalet, og er forskjellig fra fokusert og begrepsfestet kompetanse. Den kvaliteten som er i relasjoner og samspill kan derfor bli betraktet som en selvfølge og en ubevisst kompetanse, dersom den ikke belyses og løftes frem. En ekstern veileder kunne se andre handlingsalternativer og kunne derfor muligens lagt til rette for å kunne bringe ny kunnskap inn i organisasjonen. Dette er sentralt i det Kvistad og Søbstad (2001/2005, s. 174-175) skriver om ekstern veiledning. Informantene har ikke gitt noen informasjon om at de benytter seg av ekstern veileder, som derfor er en faktor som kan gi dem mindre anledning til å få belyst sine tanker fra en utenforstående part. Dette er en faktor som også kan stille spørsmål ved hvordan de kan evaluere og finne progresjon i arbeidet sitt.

Jeg får gjennom funnene jeg har, ikke inntrykk av at de har noe klart definert veilederansvar, og at det veiledes mye på omgang, som er et kjennetegn ved gruppeveiledning (Tveiten, 2008, s. 123). Det ser også ut til at de benytter seg av ulike typer veiledning, som individuell, gruppeveiledning og uformell veiledning. Den uformelle veiledningen blir trukket frem som en veilednings form alle informantene trives godt med, og som de benytter seg mye av på grunn av mangel på tid og rom for mer organisert veiledning. Informantene gir inntrykk av at de opplever at veiledning gir trygghet i arbeidet deres ved at de alltid har noen å stille spørsmål til, og den uformelle veiledningen blir trukket frem som svært positiv i denne sammenheng. Jeg undrer meg, med utgangspunkt i min forforståelse, at de ikke ser ut til å legge mer vekt på igangsettelse prosesser i forbindelse med veiledning, da erfaringer viser til at det er en faktor som kan skape trygghet i veilednings situasjoner (Bjørndal, 2009, s. 174-194).

Det skaper også undring hos meg hvordan deres kontinuitet i veiledningsarbeidet er, da de ikke ut i fra den informasjonen jeg har, beskriver noe klart veilederansvar. Spørsmålene jeg opplever er naturlige å stille i denne sammenheng, er om de over tid har fokus på ett tema, eller om de er omskiftelige i hva de veileder om? Dette kan innvirke på kvaliteten på veiledningen. Det kan ta tid å finne svar, når man søker i og arbeider med erkjennelsesprosesser. Ingen av informantene hadde formell veilederkunnskap, som kan være en årsak til at de ikke ser ut til å ha lagt vekt på de nevnte punktene. Mangel på formell veiledningskunnskap kan også innvirke på deres totale mulighet til å se og vise til sammenheng mellom teori og praksis, og for å kunne integrere kunnskap kan det være avgjørende at man ser disse sammenhengene. Dette kan også påvirke deres evne til refleksjon og den totale kvaliteten på veiledningen. Det blir ikke gitt noe informasjon om at de får veiledning på egen veiledning, som kan være en sentral faktor for å kunne vedlikeholde og videreutvikle egen veiledningskompetanse. Dette er også viktig med tanke på å få mulighet til å bearbeide egne erfaringer fra veiledning (Tveiten, 2008, s. 119-120).

En annen faktor som også kan påvirke kvaliteten på informantenes veiledningsarbeid er deres uttrykk for at de veileder ofte og stort sett i forbindelse med uformell veiledning. Det kan i denne forbindelse slik jeg tolker det se ut til at fokuset er mer rettet inn mot kvantitet enn kvalitet. Dette begrunner jeg med fravær av tidligere nevnte faktorer som en tydelig istandsetting av veiledning, et tydelig definert veilederansvar, veiledning på egen veiledning og mulighet for ekstern veiledning.

Jeg sitter derimot igjen med en opplevelse av at informantene har klare tanker om hva som bør kjennetegne en god veiledning, og en av informantene beskrev en god veiledning som blant annet preget av ro og genuin interesse for veisøker. Dette er sentralt hos Aubert (2009, s. 44-57) som peker på at en veiledning som er preget av en tålmodig og empatisk lytter-adferd, kan gi veisøker rom for å tenke og resonnerer fritt i veiledning. En årsak til at informantene velger som de gjør kan nok være faktorer som liten tid og mangel på andre ressurser. Det kommer ikke frem noen informasjon om motstand i forbindelse med veiledning, og jeg har derfor et inntrykk av at personalet består av personer som er veiledbare.

Praksisfortellinger ble trukket frem som et arbeidsverktøy de hadde gode erfaringer med, og det ser ut til å være en felles opplevelse hos informantene at det er en arbeidsmetode som synliggjør og ansvarliggjør den enkelte medarbeider. Dette er et arbeid som ser ut til å være en motivasjonsfaktor for dem, og som derfor ser ut til å samsvare med det Schei og Kvistad (2012, s. 72-76) skriver om at praksisfortellinger i forbindelse med refleksjons arbeid i barnehagen kan skape ny innsikt og ny viten. I forbindelse med dette kan det derfor også se ut til at deres arbeid med praksisfortellinger samsvarer med Kvistad og Søbstad (2001/2005, s. 162-168), som skriver at pedagogiske ledere kan få en tydeligere innsikt i sin handlingskompetanse og handlingsrom gjennom veiledning. Slike veiledningsprosesser kan bidra til en bevisstgjøring av hva som er deres ressurser. Dette er også en arbeidsform som kan legge til rette for en aktiv deltakelse i personalgruppen, som kan ha en positiv innvirkning på personalet sin motivasjon og eieforhold til pågående prosesser (Barnehagelovutvalget, 2012, s. 84-85 og 314-315).

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvilke erfaringer en gruppe pedagogiske ledere har med veiledning i forbindelse med inkluderingsprosesser i barnehagen og om arbeid med veiledning kan bidra til å anerkjenne mangfoldet og skape inkluderende prosesser i barnehagen. Temaet for oppgaven hadde jeg valgt ut i fra de samfunnsendringene som har funnet sted de senere år, mine interesser og fordi jeg har erfaring både med et etnisk kulturelt mangfold i barnehagen og pedagogisk veiledning. Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode vil forskningen være verdiladet, ved at forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier forsøker å skape mening i det datamaterialet som samles inn (Postholm, 2005/2010, s. 43). Jeg har derfor etter beste evne forsøkt å utforske, identifisere og rapportere min forforståelse fortløpende i forbindelse med masteroppgaven, ved å blant annet skrive logg gjennom hele prosessen.

Det har vært en spennende prosess, der jeg har fått tatt del i informantene sine opplevelser og erfaringer i forbindelse med dette temaet. Informantene har møtt meg med åpenhet, og jeg har ved å gjennomføre ett fokusgruppeintervju fått bedre innsikt i hvordan de arbeider, og hvilke erfaringer de har med arbeidet sitt. Jeg valgte å ha et fokusgruppeintervju, for blant annet å kunne få mulighet til å få innsikt i flere informanter sine erfaringer med temaet. På denne måten kunne det bli et bredest mulig grunnlag for meg å drøfte ut i fra. Ved å bruke fokusgruppeintervju som datainnsamlings metode kan man i følge Halkier (2010, s. 9-22) få frem ulike opplevelser og nyanser hos informantene, som var aktuelt for meg. Fokusgruppeintervju kan sees på som en forskningsmetode som er godt egnet for å kunne produsere konsentrert data om et fenomen på en tilgjengelig måte, og det er en forskningsmetode som i liten grad kan sies å være påtrengende.

En ulempe ved fokusgruppeintervju kan i følge Halkier (2010, s. 9-22) være at den sosiale kontrollen i gruppen kan hindre at alle ulikheter, erfaringer og perspektiver kommer frem, og dette var en faktor som jeg var bevisst på, og som jeg ikke opplevde å være aktuell ved gjennomføringen av selve intervjuet. I ettertid, og særlig i forbindelse med analyse, funn og drøfting, ser jeg likevel at det var få meningsforskjeller i gruppen, som kan tyde på at den sosiale kontrollen i gruppen og den generelle gruppedynamikken kan ha vært aktuell i forbindelse med å påvirke de svarene som informantene ga. Dette har jeg reflektert mye over, og jeg ser at jeg kunne ha gjennomført individuelle intervju i etterkant av fokusgruppeintervjuet for om mulig å kunne ha fått mer variasjon og mer dybde i datamaterialet. I tillegg til fokusgruppeintervjuet, har jeg brukt barnehagens årsplan som kilde.

Temaet for masteroppgaven er komplekst, og på det grunnlag mener jeg at det ikke lar seg gjøre å finne noe entydig svar på problemstillingen. Et sentralt trekk ved kvalitativ forskning er også i følge Nilssen (2012, s. 25) at forskningen kan gi oss noen svar men ikke svaret. Jeg kommer derfor til å peke på sentrale funn, og mulige handlingsalternativer sett ut i fra dem. Det ser ut til at informantene arbeider ut i fra Kibsgaard (2007, s. 166-180) som peker på at alle mennesker har en livshistorie, uavhengig av majoritet og minoritet, og Molander (2010, s. 256-269) som skriver at man i barnehagen bør se på etnisk/kulturelt mangfold som en normalitet. Dette er også sentralt hos Arnesen (2012, s. 13-31) som peker på at man ved å se på mangfold som et fortrinn og en mulighet, kan legge til rette for å anerkjenne variasjonen av barn og voksne. Funnene som jeg har drøftet ser også ut til å vise at informantene fremstår som opptatt av å møte andre mennesker med anerkjennelse, og de ser ut til å uttrykke anerkjennelse som et grunnleggende behov hos mennesker, en kjerneverdi og som et sentralt og viktig tema i barnehagesammenheng og i samfunnet forøvrig. Deres refleksjoner ser derfor ut til å samsvare med sentrale sider ved Berit Bae (2011, s. 104-129) sine teorier om anerkjennelse og anerkjennende kommunikasjon. Å anerkjenne et annet menneske betyr ikke at man skal være enig i alt, men at man respekterer hverandres ulikheter og gir rom for at man får presentere sitt ståsted (Bjorvand Børresen, 2013, s. 17-18). Dette ser ut til å være en sentral faktor hos informantene, og de forteller blant annet om at de kan diskutere heftig til tider. De fremstod slik jeg opplevde dem som en samstemt gruppe med få meningsforskjeller. Dette har skapt undring hos meg, blant annet fordi inkludering i følge Arnesen (2012, s. 13-31) er et mangetydig og komplekst fenomen som kan være vanskelig å sette under lupen. Det kan også i følge henne være et begrep som opererer i et konfliktfylt felt.

Dette kan ha en sammenheng med at de i lang tid har arbeidet med veiledning i forbindelse med inkluderingsprosesser i barnehagen, og derfor samsvarer med erfaringer som Åberg (2007, s. 68-82) beskriver i forbindelse med gruppeveiledning. Det kan også ha en sammenheng med at det ikke ser ut til at de har brukt ekstern veileder i veiledningsarbeidet sitt, som kunne ha sett andre handlingsmuligheter og som derfor kunne ha lagt til rette for å bringe ny kunnskap inn i barnehagen (Kvistad og Søbstad, 2001/2005, s. 174-175). Ekstern veiledning kan nok på sikt være en fornuftig vei å gå videre for informantene, da en stor del av deres kunnskap fremstår som erfaringsbasert, slik jeg tolker det. Dette vil kunne være et godt tiltak for å få mulighet til å belyse og løfte frem den tause kunnskapen i barnehagen, og for på en tydeligere måte å kunne møte de føringer som St. meld. nr. 41, Rammeplanen og Barnehagelovutvalget gir i forbindelse med dette temaet.

I barnehagen sin årsplan kommer det, slik jeg tolker den, frem at det er fokus på å skape et inkluderende miljø blant barn, foreldre og personal. I denne sammenheng trekkes dialogen frem og

det gjøres rede for at barnehagen skal være en inkluderende møteplass. Det skal blant annet være ulike tilstelninger i løpet av et barnehageår som for eksempel dugnader og nyttårsfest. Dette skal bidra til å skape et eieforhold og en tilhørighet til barnehagen. I årsplanen er det også skrevet at det skal gjennomføres besøk til ulike religiøse institusjoner. Sentralt i dette arbeidet er personalet sitt refleksjonsarbeid. Det ser derfor ut til at barnehagens årsplan på dette området, belyser at personalet har tenkt nytt rundt hva som skal være innholdet i barnehagen og belyser det gjennom årsplanen. Barnehagens årsplan og de funnene jeg har i denne sammenheng ser ut til å stemme overens, og det er med utgangspunkt i informantene sine erfaringer og refleksjoner på området. Dette er sentralt hos Kibsgaard (2007, s. 166-180) som peker på at man må vise evne og vilje til å endre gjeldene diskurser og å synliggjøre dem i barnehagens innhold, dersom man skal kunne legge til rette for likeverdighet og inkludering i barnehagen. Hun peker også på at dersom man møter ulikheter med positiv nysgjerrighet og velvilje, kan man skape et spennende og rikt fellesskap. Møtene og arrangementene i informantene sin barnehage kan derfor være utgangspunkt for å kunne utvikle et spennende fellesskap som alle involverte opplever et eierforhold til. Dette er også sentralt hos Korsvold (2011, s. 10-28) som peker på betydningen barnehagen kan ha som en møteplass for barn, voksne og foreldre med ulik etnisk/kulturell og språklig bakgrunn. Informantene pekte også i denne sammenheng på at disse aktivitetene bidro til at det ble skapt en rekrutteringsarena til barnehagen. Gjennom å arbeide på denne måten kan det også legges til rette for å skape en arena for kulturutvikling og det kan skape og utvikle kulturell identitet. Hos personalet kan det blant annet skape rom for ny praktisk relatert kunnskap.

Det ser ut til at praksisfortellinger er en arbeidsmetode informantene opplever synliggjør og ansvarliggjør den enkelte medarbeider hos dem. Dette er erfaringer som kan se ut til å samsvare med det Schei og Kvistad (2012, s. 72-76) skriver om at praksisfortellinger i forbindelse med refleksjons-arbeid i barnehagen kan skape ny innsikt og viten. Dette ser derfor ut til å være en suksessfaktor, som jeg mener at informantene bør videreføre. Jeg har også et inntrykk av at informantenes generelle opplevelse av veiledning i forbindelse med inkluderings-arbeid i barnehagen gir dem visjoner og hjelp, både i det daglige arbeidet og i pågående prosesser. Det kan med utgangspunkt i for eksempel de erfaringer som er nevnt ovenfor, se ut til at enkelte av funnene i denne oppgaven er overførbare, da funnene i forbindelse med praksisfortellinger ser ut til å samsvare med erfaringer som Schei og Kvistad (2012, s. 72-76) viser til. Dette er erfaringer som jeg også kjenner meg igjen i fra mitt arbeid med veiledning i barnehage. Det må imidlertid påpekes at det her gjelder et begrenset utvalg av pedagogiske ledere fra kun en barnehage. Likevel kan funnene ha relevans.

7 Referanseliste

- Arnesen, A.L. (2012). Perspektiver i barnehagefaglige praksiser-en innledning. I Arnesen, A. (red.) *Inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser.* (ss. 13-31) Oslo: Universitetsforlaget.
- Aubert, A.M. (2009). Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennende kollegaveiledning. I Brekke, M. & Sødnenå, K. (red.) *Veiledningskvalitet.* (ss. 44-57) Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter. I Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O.F. & Hoås, K.M. (red.) *Inspirasjon og kvalitet i praksis.* (ss. 18-40) Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige.* Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser-muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I Korsvold, T. (red.) *Barndom -Barnehage -Inkludering.* (ss. 104-129) Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehagelovutvalget. (2012). *NOU 2012:1. Til barnas beste- Ny lovgivning for barnehagene.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bjorvand, M.B. (2013). *Veiledning i barnehage og skole- samtaler til vekst.* Vallset: Opplandske Bokforlag DA.
- Bjørndal, C.R.P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I Brekke, M. & Sødnenå, K. (red.) *Veiledningskvalitet.* (ss. 174-194) Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). MENINGSSKAPING I VEILEDNING. I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid.* (ss. 153-168) Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *FOKUS-GRUPPER.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Handal, G. (2007). VEILEDEREN-GURU ELLER KRITISK VENN? I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid.* (ss. 23-32) Bergen: Fagbokforlaget.

Kibsgaard, S. (2007). Likeverdighet gjennom mangfold. I Moser, T. & Røthle, M. (red.) *Ny rammeplan- ny barnehagepolitikk?* (ss. 166-180) Oslo: Universitetsforlaget.

Korsvold, T. (2011). Barndom- barnehage- inkludering. I Korsvold, T (red.) *Barndom -Barnehage -inkludering.* (ss. 10-28) Bergen: Fagbokforlaget.

Korsvold, T. (2005). *For alle barn barnehagens framvekst i velferdsstaten.* Trondheim: Abstrakt forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2008/2009). *St.meld.nr.41. Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2. utgave, 2012) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvistad, K. (2009). Veiledning som kilde til erkjennelse og endring i barnehagen. I Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O.F. & Hoås, K.M. (red.) *Inspirasjon og kvalitet i praksis.* (ss. 107-122) Oslo: Pedagogisk Forum.

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2001). *Kvalitetsarbeid i barnehagen.* (2.utgave, 2005) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lillemyr, O.F. (2009). Sosial og kulturell tilhørighet som grunnlag for inspirasjon og kvalitet på førskolefeltet? I Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O.F. & Hoås, K.M. (red.) *Inspirasjon og kvalitet i praksis.* (ss. 202-217) Oslo: Pedagogisk Forum.

Lillemyr, O.F. & Søbstad, F. (2013). Samspill og relasjonsbygging i barnehagen. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (red.) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen.* (ss. 241-254) Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Moe, M. (2009). Dialogens utviklingskraft. I Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyr, O.F. & Hoås, K.M. (red.) *Inspirasjon og kvalitet i praksis.* (ss. 174-190) Oslo: Pedagogisk Forum.

Molander, B. (2010). Mangfold og inkludering. I Kvello, Ø. (red.) *Barnas Barnehage 2. Barn i utvikling.* (ss. 256-269) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave, 2010). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Schei, S.H. & Kvistad, K. (2012). *KOMPETANSELØFT Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2012). Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. & Moser, T. (red.) *Rom For Barnehage. Flerfaglige Perspektiver På Barnehagens Fysiske Miljø*. (ss. 115-128) Bergen: Fagbokforlaget.
- Skoglund, R.I. & Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Skoglund, R.I. & Åmot, I. (red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (ss. 17-37) Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjons-kompetanse Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave, 2009). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning-mer enn ord...*(3.utgave, 2008). Bergen: Fagbokforlaget.
- Åberg, K.. (2007). VEILEDENDE LÆRERGRUPPER-FOR HVA OG HVEM. I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (ss. 68-84) Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide.

Innleder med informasjon om forskningsprosjektet, hvordan intervjuet forløper, og forsker/informantersine tenkte roller.

Introduksjonsrunde der alle presenterer seg.

Inledningsspørsmål.

1. Kan dere beskrive deres forståelse av veiledning, og hvordan vil dere definere veilederrollen ved deres barnehage?

Hvordan er mulighetene for å kunne legge til rette for veiledning hos dere, og hvilke utfordringer har dere?

Tema1, veiledning i forbindelse med samfunnsendringer, og kompetanseutvikling.

Å forholde seg til mennesker fra andre deler av verden, andre kulturer og språk vil kunne skape behov for endringer, kartlegging og kompetanseutvikling.

-Hva tenker dere om det?

-Ser dere en sammenheng mellom veiledning og kompetanseutvikling, og eventuelt på hvilken måte?

Tema 2, anerkjennelse i forbindelse med pedagogiske arbeidsområder og veiledning i barnehagen.

Anerkjennelse er et sentralt begrep i forbindelse med pedagogisk veiledning.

-Hva tenker dere om begrepet anerkjennelse, og hvilke opplevelser og erfaringer har dere med pedagogisk arbeid knyttet til anerkjennelse?

Tema 3, dialog og kommunikasjon i veiledning.

Dialogen har en sentral plass i veiledning, og i deres årsplan er det skrevet at dere vektlegger en åpen dialog i forbindelse med kommunikasjon i barnehagen.

-Hva legger dere i det, og hvilke opplevelser og erfaringer har dere?

Tema 4, Arbeid med relasjonskompetanse og kulturforståelse i barnehagen.

Relasjonskompetanse er sentralt i forbindelse med anerkjennelse og kompetanseutvikling i barnehagen.

-Hvordan arbeider dere med utvikling av relasjonskompetanse?

Tema 5, tillit og trygghet i veiledning.

Tillit og trygghet er sentralt i veiledning, og med en mangfoldig personalgruppe kan det være ulike erfaringer med, og behov i forhold til dette.

-Hva tenker dere om tillit og trygghet i veiledning, og hvilke opplevelser og erfaringer har dere?