



# Rettleiarrolla i kollegarettleiing som profesjonelt læringsfellesskap i barnehagen

**Hege Fimreite**

Høgskulen på Vestlandet, Norge

Korrespondanse: Hege Fimreite, e-post: hege.fimreite@hvl.no

## Samandrag

Målet med artikkelen er å undersøke rettleiaren si forståing av eigen praksis, og diskutere kollegarettleiing som profesjonelt læringsfellesskap i barnehagen. Det empiriske materialet byggjer på videoopptak av retrospektive samtalar med éin rettleiar, gjennomført like etter kollegarettleiing i ei gruppe barnehagelærarar. Studien løftar fram særtrekk ved rettleiaren sine refleksjonar kring eigen rettleiingspraksis, identifisert som balansegangar relatert til grad av aktivitet og struktur, samt utfordre, støtte og kontinuerleg vurdere situasjonar og relasjonar. Resultata blir diskuterte i lys av teori om rettleiing i eit sosiokulturelt læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. Verdien av ein fleksibel bruk av struktur i kollegarettleiing, og rettleiaren sin systematiske analyse av eigen praksis over tid, blir løfta fram. Også verdien av ei rettleiarrolle med fagleg autoritet som kontinuerleg balanserer diskusjonar, strukturar og relasjonar, med mål om å utvikle kollektiv praksisteori. Det å utfordre kultur og praksis viser seg som verdfullt om kollegarettleiing i gruppe skal fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap, men det å vere både fagleg autoritet og kollega utfordrar rettleiarrolla.

**Nøkkelord:** barnehagen; kollegarettleiing i gruppe; profesjonelle læringsfellesskap; rettleiarrolla

## Abstract

### **The counselor's role in group peer counseling as a professional learning community in the preschool**

The article aims to examine the counselor's understanding of his practice and discuss peer counseling as a professional learning community in preschool. The empirical material is based on video recordings of retrospective conversations with one counselor, conducted immediately after group peer counseling among preschool teachers. The study highlights the characteristics of the counselor's reflections on his practice, identified as balancing acts, related to the degree of activity and structure, challenge, and support, and continuously assessing situations and relationships. The results are discussed in the light of the theory of counseling in a socio-cultural learning community and professional learning communities. The value of flexible use of structure in group guidance, and the counselor's systematic analysis of practice over time, is emphasized. Also, the value of a counselor's role as a professional authority that

continuously balances discussions, structures, and relationships, intending to develop collective practice theory. Challenging culture and practice prove to be valuable if group peer counseling is to function as a professional learning community but being both a professional authority and a colleague challenges the role of counselor.

**Keywords:** *counselor's role; group peer counseling; preschool; professional learning communities*

**Ansvarlig fagredaktør:** Heidi Harju-Luukkainen

## Introduksjon

Artikkelen undersøker rettleiaren si forståing av eigen praksis, og diskuterer kollegarettleiing i gruppe som profesjonelt læringsfellesskap. Barnehagelærarane står i frontlinja mot mangfaldige krav til barnehagen, og treng læringsfellesskap med faglege diskusjonar. Profesjonelle læringsfellesskap der barnehagelærarar kan reflektere med kollegaer om faglitteratur, samfunnsmandat og praksis, er viktig for å ta i vare kvaliteten på det pedagogiske arbeidet (Evertsen et al., 2015). Det som blir omtala som profesjonelle læringsfellesskap i denne artikkelen er barnehagelærarane sitt faglege fellesskap, ulike kollektive rom der barnehagelærarar møtest for å diskutere og utvikle fagkunnskap og kollektive praksisteori (Lauvås & Handal, 2000, s. 276).

Empirisk byggjer artikkelen på ein kassustudie, med kvalitative data i form av retrospektive samtalar med éin rettleiar i kollegarettleiing med utgangspunkt i «problemretta rettleiing i gruppe» (Lauvås et al., 2004, s. 60). Denne rettleiaren har rettleiingskompetanse, og har fått ansvaret for å drive med kollegarettleiing i gruppe med ulike team i barnehagen. Gjennom retrospektive samtalar blir rettleiarrolla i kollegarettleiing i gruppe i barnehagen utforska. Problemstilling for studien er: *På kva måte kan rettleiar støtte opp om kollegarettleiing i gruppe som eit profesjonelt læringsfellesskap?*

Rettleiaren sin funksjon blir undervurdert i fleire teorikonstruksjonar knytt til rettleiing, der rettleiaren blir tilbaketrekt heller enn ein fagleg autoritet (Skagen, 2011, s. 35). Rettleiaren kan vere sentral for å støtte opp om ulike samtalemønster i kollegarettleiing i gruppe, og for utvikling av kollektiv praksisteori (Lauvås & Handal, 2000, s. 276). At rettleiarar har kunnskap om teori og metodar er viktig for kollektiv utforsking og praksisutvikling (Skagen, 2011, s. 14). Rettleiarrolla er i den seinare tid blitt utvida frå å rettleie studentar og nyutdanna, men det finst lite forskning på korleis rettleiarrolla kan utviklast vidare og inkluderast i utviklingsprosjekt (Lejonberg et al., 2019, s. 107).

Ulike studiar løftar fram verdien av refleksjon i profesjonelle læringsfellesskap (Evertsen et al., 2015; Hildén et al., 2021; Irvine & Price, 2014). Studien til Vaudt og Nolte (2012) framhevar rettleiarrolla for fremjing av refleksjon og kritiske innspel, og viser at fråvær av ein profesjonell rettleiar utfordrar rettleinga. Nordström (2014) si

doktorgradsavhandling framhevar rettleiarar som stimulerer til refleksjon og legg til rette for at deltakarane stiller spørsmål ved «etablerte sanningar». I situasjonar der deltakarane erkjenner skildringane til kvarandre, og refererer til liknande erfaringar, stoppar samtalan opp. Andreassen et al. (2020) framhevar betydninga av at rettleiaren er empatisk nærverande, som grunnlag for konstruktiv kommunikasjon og dialog i trygge rammer. Studiane framhevar tydeleg leing av rettleiinga som viktig for resultatet. Rettleiaren må tore å utfordre refleksjonen og diskusjonen i gruppa, slik at erfaringsutveksling ikkje forranger utvikling av felles kunnskap. Dette kan vere krevjande om rettleiaren både er fagleg autoritet og kollega.

## **Teoretisk rammeverk**

I denne artikkelen støttar eg meg til eit sosiokulturelt kunnskaps- og læringssyn, med vekt på kunnskap utvikla gjennom samhandling i ein kontekst. Dette kunnskapssynet er viktig for å forstå korleis kollegarettleiing i gruppe har potensialet til å fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap. Sosial samhandling blir sett på som utgangspunktet for læring, og ikkje berre som rammene (Vygotsky et al., 1978), med merksemd retta mot både individuell og kollektiv læring. Sentrale element innanfor dette kunnskapssynet er læring som eit komplekst fenomen knytt til mellommenneskelege relasjonar og aktivitetar i ein historisk og kulturell kontekst, og for å forstå individuell læring må ein analysere sosiale kjelder (Vygotsky et al., 1978). Ordet 'sosial' betyr at vi alle er forankra både i ein kultur og i eit fellesskap som påverkar måten vi tenkjer og handlar i alle situasjonar (Dysthe, 2001, s. 11). Deltaking i eit fagleg fellesskap blir verdsett, med dualiteten mellom det sosiale og det individuelle og læring gjennom deltaking i ulike læringsaktivitetar (Dysthe, 2001, s. 60–63). Refleksjon blir løfta fram som viktig for utvikling av kunnskap, i ein prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring. Tenking finn stad i kvar einskild og samtidig i samtale med andre, og Lauvås og Handal (2000, s. 273) ser også praksisteori som kollektiv praksisteori. Eit utgangspunkt for å utvikle eit profesjonelt samarbeid er at kollegiet utviklar kollektiv praksisteori gjennom open dialog (Lauvås & Handal, 2000, s. 275).

Grunnleggande forståingar innanfor dette kunnskapssynet har fokus på eigenskapar ved sosial praksis, til dømes samarbeidsformer, fordeling av ansvar og autoritet og gjensidig forståing (Bråten, 2002, s. 14). Kunnskap blir utvikla gjennom meiningsskaping innanfor historiske og kulturelle rammer, der friksjon og motsetnader blir sett på som drivkrefter (Bjerkholt, 2017, s. 201). Læring i eit sosiokulturelt perspektiv er noko som skjer i menneska, men også i samhandling og fellesskap med andre menneske (Bråten, 2002, s. 11–12). Dette betyr at menneske kan skape forståing og auke sin handlingskompetanse både individuelt og i fellesskap, sidan utvikling av kunnskap og innsikt er resultatet av ei kontinuerleg forhandling om meining på kollektivt nivå (Witteck, 2012, s. 19).

## Rettleiing i eit sosiokulturelt læringsfellesskap

Rettleiing blir i denne samanhengen forstått som ei dialogisk verksemd som går føre seg i ein sosial, kulturell og historisk samheng (Skagen, 2013, s. 19). Rettleiing som byggjer på ei sosiokulturell tilnærming framhevar ulike perspektiv, motsetnader, dilemma og kritisk tenking i rettleiingsrommet (Bjerkholt, 2017). Ulike oppfatningar og perspektiv kan fungere som drivkrefter i felles meiningsskaping og læring i rettleiing. Handlingar i rettleiingsrommet blir påverka av deltakarane sin posisjon i kulturen, ulike roller i konteksten og tidlegare erfaringar frå rettleiingar og praksis. Den kulturelle konteksten påverkar korleis kunnskap blir delt, tolka og forstått, og bidrag frå deltakarane fører til konstruksjon av felles meiningsskaping. Skagen (2011) viser til rettleiing som profesjonell støtte, som til dømes i utvikling innan ein profesjon. Rettleiing som profesjonell støtte inneber ei forventning om tydeleggjering av profesjonens kunnskapsgrunnlag og profesjonsforståing, og handlar om rettleiing som læringsaktivitet med omsyn til ulike aspekt ved det å vere barnehagelærer (Bjerkholt, 2017). Det å ha merksemda retta mot utvikling av ny kunnskap er sentralt i rettleiing som profesjonell støtte, sidan formålet er knytt til læring og utvikling. Rettleiing har ifølgje Skagen (2011) to dimensjonar som er viktige for resultatet: innhald og saksforholdet som blir drøfta, og samspelet mellom deltakarane. Eit samspel som ikkje fungerer vil forstyrre diskusjonen, og ei mangelfull fagleg drøfting vil ikkje føre til utvikling av praksis.

## Kollegarettleiing i gruppe

Kollegarettleiing i gruppe kan medverke til å utvikle eit felles grunnlag for handling gjennom å i fellesskap uttrykke, analysere og drøfte kunnskapen brukt for å forstå og handle i spesifikke situasjonar, sjølv om praksisen til kvar einskild er ulik (Lauvås & Handal, 2000, s. 283). Det å ha struktur på kollegarettleiinga kan vere eit godt utgangspunkt, men kan også stå i fare for å redusere rettleiinga til ei teknisk øving (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2013). Prosedyren «problemretta rettleiing i gruppe» (Lauvås et al., 2004, s. 62) legg i utgangspunktet opp til dialogiske drøftingar av ulike problem i praksis, med vekt på det fleirstemige som kan gje gruppa høve til reflektere over etablerte handlingsmønster i gruppa.

Skagen (2011, s. 36) framhevar verdien av rettleiar som fagleg autoritet i kollegiet heller enn ein kommunikasjonsekspert og tilbaketrekt lyttar. At rettleiaren har autoritet er viktig for utbyttet av rettleiinga, i tillegg til at rettleiaren må ha kompetanse til å sjå praksis i nytt lys og til å reise kritiske spørsmål (Lauvås et al., 2016, s. 16). Å vere ein fagleg autoritet og samtidig kollega kan vere utfordrande i rettleiing, sidan kollegiale relasjonar har symmetriske trekk som kan gjere grensene mellom rettleiing og faglege samtalar mellom likeverdige utydelege (Lauvås et al., 2016; Skagen, 2011). I kollegarettleiing i gruppe bør deltakarane kombinere element frå ulike modellar og opne opp strukturen som skaper rammer for utvida kollektiv undring, heller enn individuell refleksjon, spegling av tradisjon og tenking i sirklar (Skagen, 2013; Søndena, 2009). I denne samheng kan det å ha ein prosedyre for rettleiinga vere eit godt utgangspunkt for å bryte etablerte

kommunikasjonsmønster og strukturere diskusjonen, om deltakarane legg til rette for å kombinere element frå ulike modellar (Skagen, 2013). Fleksibilitet og dynamikk er heilt sentralt om kollegarettleiing i gruppe skal fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap.

### **Profesjonelle læringsfellesskap**

Profesjonelle læringsfellesskap er eit omgrep nytta om kollektiv utvikling og utfordring av kunnskap for å byggje kapasitet og berekraftige forbetringar i organisasjonen (DuFour et al., 2016; Stoll et al., 2006; Wood, 2007). Profesjonelle læringsfellesskap blir beskrivne som profesjonelle nettverk, kritiske vennegrupper, som reflekterer kring eigen praksis med mål om å lære og byggje kunnskap saman. Det å utvikle profesjonelle læringsfellesskap kan medverke til forpliktande samarbeid der både individ, grupper og organisasjonen blir involvert i læring over tid. Stoll et al. (2006) synleggjer utfordringar med å byggje profesjonelle læringsfellesskap. I tillegg til arbeidskrevjande prosessar internt, kan påverknader innan og utanfor organisasjonen anten forenkle eller alvorleg hemme prosessen.

Når barnehagelærarar møtes i eit læringsfellesskap, møter dei kvarandre i ein praksis forstått som samankopla dimensjonar. Rönnerman et al. (2015, s. 69) analyserer desse samankopla dimensjonane som tre «kommunikative rom», skapt av deltakarane ved å samarbeide om utfordringar i praksis i eit læringsfellesskap. Det «semantiske rommet» blir forma gjennom språket som både påverkar deltakarane si samhandling i fellesskapet. Det «fysiske rommet» blir forstått som fellesskapets fysiske rammer – som tid til å møtest i læringsfellesskapet, organisatoriske strukturar som rom og ulike roller. Det «sosiale rommet» blir realisert gjennom relasjonar og ulike måtar å forhalda seg til kvarandre på i fellesskapet. Desse «kommunikative romma» er sentrale i artikkelens diskusjonsdel.

Det teoretiske rammeverket vektlegg læring og utfordring av praksis i fellesskap, og utvikling av kollektiv praksisteori, og framhevar rettleiar som fagleg autoritet. Rettleiing som profesjonell støtte handlar om at rettleiing blir ein læringsaktivitet i profesjonelle læringsfellesskap, der ulike sider ved praksis blir tydeleggjort. Kollegarettleiing i gruppe kan vere eit profesjonelt læringsfellesskap om det blir lagt til rette for kollektiv undring, om kommunikasjonen i gruppa blir ramma inn, og om gruppa har ein rettleiar med fagleg kompetanse som kan balansere både diskusjonar, strukturar og relasjonar.

### **Metodisk tilnærming**

Denne delen inneheld ei klargjering studiens metodiske tilnærming; kvalitativ kasusstudie, skildring av barnehagen og deltakarar, datainnsamling i form av: (1) kollegarettleiing i gruppe som utgangspunkt for (2) retrospektive samtalar med rettleiar. I tillegg inneheld denne delen ei skildring av prosedyrar for analyse og etiske vurderingar.

## Kvalitativ kasusstudie som metode

Artikkelen byggjer på ein utforskande og fortolkande kasusstudie med kvalitative data som utgangspunkt. Datamaterialet er henta frå fem retrospektive samtalar med éin rettleiar av kollegarettleiing i gruppe, der samtalan tek utgangspunkt i videoopptak av kollegarettleiing i gruppe. Metoden blir nytta for å gripe og forstå kompleksiteten knytt til læreprosessar og for å tilføre nye dimensjonar ved eksisterande kunnskap (Flyvbjerg, 2020; Stake, 1995). Kasusstudie byggjer på undersøkingar med tette koplingar til verkelege og detaljrike situasjonar, og kan bidra til ei meir nyansert forståing (Yin, 2014, s. 4). Metoden kan bidra til djupare forståing av kollegarettleiing i gruppe som eit mogleg profesjonelt læringsfellesskap i barnehagen, gjennom å undersøke rettleiaren si forståing av eiga rolle. Sjølv om denne studien tek utgangspunkt i éin rettleiar frå éin barnehage, kan studien likevel ha «informasjonskraft» (Malterud et al., 2016, s. 1756), og bidra til djupare kunnskap om rettleiarrolla i systematisk kollegarettleiing mellom kollegaer i eit læringsfellesskap.

## Deltakarane i studien

Barnehagen er valt med utgangspunkt i tidlegare samarbeid, og fordi barnehagelærarane gjennom fleire år har nytta systematisk kollegarettleiing i gruppe i det profesjonelle arbeidet. Informanten har nyare vidareutdanning i rettleiing, med vekt på sosiodynamisk og systemisk rettleiing, og har 35 års erfaring som barnehagelærer. Barnehagen er privat, med 65 barn på fire avdelingar og om lag 20 tilsette, der 10 er utdanna barnehagelærarar. Deltakarane er i alderen 23–58 år, og har ulike vidareutdanningar og ansiennitet. Deltakarane har variert erfaring som barnehagelærarar, frå nyutdanna til 35 års erfaring. Rettleiingsgruppa varierer i tal frå fem til åtte personar, ut ifrå det talet barnehagelærarar som har høve til å delta i kollegarettleiinga den dagen. Informanten er tildelt ei spesiell rolle som rettleiar i barnehagelærarane sitt fellesskap, og får slik ein særskilt posisjon med tanke på å vere både fagleg autoritet og kollega.

## Datainnsamling

Studien er godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD),<sup>1</sup> og all informasjon, innhenting av samtykke og behandling av datamaterialet er i tråd med NSD sine retningslinjer. Eg har sjølv hatt ansvaret for alle videoopptak både av kollegarettleiinga og den retrospektive samtalen, og transkripsjon av det totale datamaterialet. Datamaterialet inneheld fem retrospektive samtalar á 1,5 time med informanten over ein periode på ni månader.

(1) *Kollegarettleiing i gruppe*. Videoopptak av kollegarettleiing i gruppe er utgangspunktet for dei retrospektive samtalan: Informanten som deltek i samtalan er rettleiar i systematisk kollegarettleiing i gruppe blant barnehagelærarane i barnehagen, ut ifrå

1 Referansenummer 345872

prosedyren «problemretta rettleiing i gruppe» (Lauvås et al., 2004, s. 62–65).<sup>2</sup> Rettleiaren og deltakarane har vidareutvikla modellens struktur ved å tilføre nye dimensjonar, inspirert av sosiokulturelle og sosiodynamiske perspektiv, for å betre treffe kompetansen og behova i gruppa og i barnehagen. Deltakarane i gruppa diskuterer alt frå konkrete praksisutfordringar til visjon og årsplan, og kombinerer prosedyren med andre pedagogiske verktøy. I den tilpassa modellen blir dei ulike fasane i utgangspunktet følgde, men rettleiaren opnar meir opp for innspel, diskusjon og motargument spesielt i avklaringsrunden og rådsrunden. I tillegg nyttar gruppa ein fast rettleiar i staden for ein ordstyrar på omgang.

(2) *Retrospektive samtalar.* Desse samtalanе tek utgangspunkt i kollegarettleiinga i gruppe, og blir gjennomført like etter kollegarettleiinga for å halde på mest mogleg nærleik til situasjonen. Formålet med bruk av videoopptak er at informanten hugsar handlingar som grunnlag for refleksjon, med element av «video-stimulated recall» (Hodgson, 2008, s. 212), som inneber at videoopptaket kan stimulere informanten med å få tilgang til eigne tankar då situasjonen fann stad. Videostimulert sjølvrefleksjon kan gje tilgang til underliggande faktorar og gje ny mening om situasjonar (Schön, 1983, s. 61), og målet er at informanten skal få høve til å utvikle eit metaperspektiv på situasjonen.

Samtalanе har ein open inngang der rettleiaren reflekterer kring opplevingar av situasjonen. Sjølv om merksemda er retta mot rettleiaren sin sjølvrefleksjon, utviklar rettleiaren likevel si forståing i dialog med videoopptaket, med den sosiale og kulturelle konteksten og med meg som forskar. Samtalanе har ein open inngang der informanten i starten reflekterer kring opplevingar og forståingar av kollegarettleiinga og eiga rolle, der merksemda er retta mot informanten sin «gjenerobring» av opplevingar ved å grunne over dei (Lauvås & Handal, 2000, s. 72). Samtalanе har ein fast struktur der eg innleiingsvis stiller eit opent spørsmål om informanten sine spontane refleksjonar, før informanten vel situasjonar å kommentere på medan vi ser opptaket i lag. Eg stiller oppfølgingsspørsmål til tema som dukkar opp undervegs, i tillegg til avklaringar og spørsmål notert i feltnotat under kollegarettleiingane.

## Prosedyrar for analyse

Datamaterialet har eit omfang av 86 transkriberte sider, og er analysert med utgangspunkt i Malterud (2017, s. 98) sin strategi for kvalitative analysar, «Systematisk tekstkondensering» (STC). I første steg, «få eit heilskapsinntrykk», les eg igjennom det totale datamaterialet for å få eit overblikk over moglege tematiske mønster knytt til informanten si forståing av eigen praksis, og eg sorterer materialet i tematiske mønster relatert til utøving av rettleiarrolla; grad av aktivitet, bruk av strukturen, grad av støtte og utfordring. I andre steg,

2 Dei ulike fasane i prosedyren: (1) presentasjon av problem frå eigen arbeidsplass, (2) problemval, (3) problemeigar gjer nærare greie for problemet, (4) avklaring; gjennom spørsmål og svar skal deltakarane prøve å forstå kva problemet handlar om, (5) problemeigar gjer greie for eigne løysingsforslag, (6) kvar deltakar kjem med råd, (7) råda vert evaluert av problemeigar og (8) refleksjon over rettleiinga.

«identifisere meningsberande einingar», les eg materialet på nytt for å identifisere og sortere meningsberande einingar, og slik få fram fleire nyansar og overordna fellesnemnarar. «Balansegangar» blir i dette steget identifisert som eit omgrep nytta av informanten på tvers av tema, og eg forstår balansegangar som meningsberande for informanten sin forståing av eigen praksis. I tredje steg, «kondensere og abstrahere», reduserer eg datamaterialet ved å samanfatte dei meningsberande einingane i fire tematiske kodegrupper, fire balansegangar, som karakteriserer ulike sider ved informanten si forståing av eigen praksis: (1) ta plass/ikkje ta plass, (2) struktur/improvisasjon, (3) støtte/utfordre og (4) vere i situasjonen/ vere i tanken. I det fjerde steget, «syntetisere og fortolke», rekonstruerer og samanfattar eg materialet for å kunne diskutere rettleiarrolla i kollegarettleiing som profesjonelt læringsfellesskap. Med utgangspunkt i informanten sine utsegn blir balansegangane skildra og sett saman til ein meningsfull heilskap ved hjelp av sitat. Materialet blir kryssllese for å validere delfortolkingane ut ifrå samanhengen, og i høve relevant teori.

### **Etiske vurderingar**

Sidan all informasjon, handsaming og vern av datamaterialet er i tråd med NSD sine retningslinjer, har alle deltakarane fått informasjon i forkant og undervegs, alle har samtykka skriftleg og materialet er anonymisert og sikkert lagra.

Nærkontakt med informanten sine refleksjonar av eigen praksis gir tilgang på ei djupare forståing av rettleiarrolla i kollegarettleiinga, men det tette samarbeide kan utfordre meg på distanse til informanten. Samtalane er basert på informanten sin nærstudie og analyse av eiga rettleiarrolle, og eg vel å bruke empirinære kategoriar i analysen for å vere tett på informanten sine utsegn. Informanten si stemme er representert i teksten gjennom bruk av sitat.

Korleis eg som forskar tek i vare informantane er eit etisk kjernepunkt når det gjeld forskning på sosiale samspel, både med tanke på personlege og relasjonelle haldningar (Hummelvoll et al., 2010, s. 25). Eg møter informanten med likeverd, openheit, tillit, anonymitet og gjensidig respekt frå datainnsamling til skriven tekst, følgd opp gjennom å vere oppriktig interessert i informanten sine refleksjonar og forståingar og ved å gje informanten tilgang til datamaterialet. Anonymiteten kan bli vanskeleg å oppretthalde fordi barnehagen er open om vårt samarbeid, noko som gjer det viktig å konfrontere det transkriberte materialet frå informanten. Dette er også ein måte å verifisere eller validere datamaterialet på. Men ei slik type validering har meir karakter av det Stake (1995) kallar for «quasi-ethical» om berre delar av det transkriberte materialet og ikkje mine analyser og tolkingar. Difor les informanten igjennom eit ferdig utkast til artikkel, der også mine tolkingar er presentert. Informanten gir tilbakemelding om at sitata blir opplevd som rett refererte, og utsegna som relevante i høve samanhengen. At informanten stadfesta mine tolkingar kan vurderast som at datamaterialet har høg grad av reliabilitet, som igjen styrkar validiteten og aukar truverdet av tolkingane. Fordelen ved å gje tilbakemeldingar i etterkant av analysearbeidet,



heller enn undervegs i datainnsamlinga, er at eg som forskar blir mindre tentativ seinare i prosessen (Miles & Hubermann, 1984).

Tydeleg kommunikasjon mellom meg som forskar og informanten er viktig for tilstrekkeleg informasjonskraft (Malterud et al., 2016). Vårt tidlegare samarbeid skaper forventningar om innhaldet i samtalan, som tidlegare har vore prega av at eg rettleiar på deltakarane si rettleiing. Undervegs opplever eg at informanten forventar rettleiing på eiga rettleiing, og eg vel å svare på spørsmål og følgje opp utsegn undervegs. Dette for både å ta i vare klimaet i samtalen og for å følgje opp refleksjonar. Mine bidrag i samtalen kan påverke informanten sine refleksjonar ved å stoppe dei, opne nye spor eller utvide. Samarbeidet kan også setje meg i fare for å fjerne informasjon som kan vurderast negativt for informanten (Creswell & Creswell, 2018, s. 95). Ved å lese materialet fleire gongar i løpet av analysen, frå overordna mønster til syntese og samanhengar, har eg prøvd å skape nødvendig distanse til materialet. Ved å kople materialet til relevant teori og forskning, nyttar eg eit fagleg utgangspunkt som motvekt til situasjonar der kjennskap og entusiasme kan erstatte argument (Brodersen et al., 2007).

## Resultat og analyse

Artikkelen undersøker på kva måte rettleiar kan støtte opp om kollegarettleiing i gruppe som profesjonelt læringsfellesskap, og utforskar rettleiaren si forståing av eigen praksis gjennom retrospektive samtalar. I denne delen blir særtrekk ved informanten sine refleksjonar kring eigen rettleiingspraksis beskrivne gjennom fire empirinære kategoriar kalla «balanseangar»: (1) ta plass/ikkje ta plass, (2) struktur/improvisasjon, (3) støtte/utfordre og (4) vere i situasjonen/vere i tanken.

### Ta plass/ikkje ta plass

Denne kategorien handlar om informanten sine refleksjonar om det å ta plass i kollegarettleiingsrommet og ikkje, og det å sleppe andre til: «Eg må finne balansen mellom å få fram vegsøklarane sine utfordringar og på same tid ta stor plass.» Informanten er tydeleg på at deltakarane må få nok rom til å utforske sine utfordringar, men ser samtidig at rettleiaren har ei viktig rolle for å skape kollektivt eigarskap og engasjement i gruppa. Informanten gir uttrykk for at rettleiaren sin rettleiingsveren (Søndenå, 2009) påverkar kollegarettleiinga, men understrekar at det ikkje er rettleiarrolla som skal ta størst plass. Informanten er bekymra for at rettleiaren kan fjerne fokus frå det som blir diskutert, og at dialogen mellom dei andre blir forstyrra. Informanten opplever det å finne sin plass som utfordrande, men ser rettleiarrolla som viktig for utfallet av rettleiinga: «Eg føler nok at den rettleiarrolla kan verke låst ved at eg ikkje så lett kjem til nokon plass. Eg har nesten ei usynleg hand med rettleiinga, og er viktig både ved det eg gjer og ikkje gjer.»

Informanten gir uttrykk for at rettleiarrolla er viktig når det gjeld å lage gode rammer, og understrekar sin faglege autoritet (Skagen, 2011) ved å legge tydelege føringar: «Eg hadde ikkje akseptert at nokon sat med strikkesøy, då vil strikkesøyet komme i konflikt med arket og pennen.» Informanten reflekterer over det å skape ei aktiv rettleiarrolle sjølv om strukturen ikkje legg til rette for det: «Når dei andre legg fram problemstillingane kan eg hjelpe med avgrensing, og gjere den meir tydeleg.» Informanten er også tydeleg på at rettleiarrolla bør vere meir aktiv når det gjeld å spisse formuleringar, stoppe opp og stille spørsmål, men at det er utfordrande: «Å vere den som skal lage eit mykje meir tydeleg fokus er viktig, men utfordrande. Viss dei byrjar å snakke rundt si eiga formulering så må eg hjelpe dei til å fokusere meir tydeleg.» Rettleiaren kan med dette bidra til å bryte opp i kommunikasjonsmønster basert på at deltakarane einsidig fortel om erfaringar, og når det gjeld å gripe situasjonar å utforske: «Eg tenkjer at eg må gripe tak i noko for å løfte det litt opp, og slik prøve å legge til rette for kraftfulle refleksjonar» (Søndenå, 2004).

Informanten løftar også fram utfordringar knytt til det å vere ein tydeleg leiar av prosessen (Handal & Lauvås, 2014), og samtidig skulle legge til rette for ein fri diskusjon: «Eg må vere tydelegare med å seie kva eg vil utan at eg skal ta vekk moglegheita med å dele tankar, for då blir rettleiinga rigid. Det er ein balansegang.» Informanten reflekterer over tempoet i rettleiingsøkta, og understrekar eige bidrag til både å regulere tempoet og skape rom for refleksjon. Informanten gir også uttrykk for verdien av at rettleiaren tek meir plass for å bidra til ein utviklande samtalestruktur (Lejonberg et al., 2019), gå bakom refleksjonane og få tak i ulike forståingar.

### **Struktur/improvisasjon**

Denne kategorien inneheld informanten sine refleksjonar om struktur og ulike fasar i prosedyren, og rettleiaren sine vurderingar av spontane inngripen undervegs: «Eg må finne ein balanse med at vi følgjer fasane og at eg er med og påverkar.» Informanten verdset strukturen og ramma som prosedyren gir, men kjenner på balansegangen mellom struktur og fri flyt: «Eg opplever eit stort fokus på fasane, men det tyder ikkje at rettleiinga er vellykka.» Informanten er oppteken av at deltakarane i kollegaretleiinga får høve til å dele idear, meiningar og tankar (Søndenå & Solberg, 2013), mellom anna ved å legge til rette for spontane innspel. Informanten reflekterer over at barnehagelærarane ønskjer å følgje prosedyren «rett», og viser til gruppa som «disiplinerte» og «flinke», men gir på same tid uttrykk for at dette kan hindre det spontane. Informanten verdset strukturen si tydelege innramming av diskusjonen for å redusere det emosjonelle, og diskutere fagleg og målretta, og viser til at i situasjonar der rettleiaren improviserer, kjem ofte informasjon og spørsmål om kvarandre. Informanten er tydeleg på at strukturen bidreg til å regulere dette, og at erfaring opnar for meir fleksibel bruk av prosedyren.

Erfaringar og tryggleik med strukturen kan føre til lokale tilpassingar av prosedyren, både planlagde og spontane: «Når du jobbar med ein slik struktur, så forstår du den på

ein annan måte, du skreller av lag og det opnar opp dører du ikkje hadde tenkt på før.» Informanten fortel om tilpassingar ved å legge til nye element, som det å bruke tavle eller andre pedagogiske verktøy, i tillegg til å justere fasane undervegs ved å utfordre deltakarane til å kommentere og reflektere. Det å opne opp for mindre strukturerte refleksjonar i fasane ser informanten er av verdi: «At dei får snakke om sine utfordringar fører til fleire refleksjonar, og eg ser at det er eit større spelerom for meg i dei ulike fasane.»

### **Støtte/utfordre**

Denne kategorien tek utgangspunkt i informanten sine refleksjonar om det å støtte og utfordre barnehagelærarane sine innspel og refleksjonar: «Du må finne den balansen mellom det å lytte og det å kaste ballen tilbake.» Informanten er oppteken av at rettleiingsøkene skal vere positive og nyttige for dei som deltek, og ser sin rettleiingsveren som meir støttande enn utfordrande. Informanten er oppteken av at rettleiarrolla skal vere positiv og anerkjennande (Lauvås et al., 2016), men at den også skal utfordre handlingar og utsegn og etterspørje grunngjevingar sjølv om rettleiaren er i ein særskilt posisjon som kollega (Lauvås et al., 2004). Informanten uttrykker bekymring for at deltakarane vil kunne oppleve at deira resonnement ikkje er tilstrekkelege om rettleiaren utfordrar i for stor grad, men kan ved å la vere å utfordre risikere å bli ein tilbaketrekt lyttar heller enn ein fagleg autoritet (Skagen, 2011). Å kritisk reflektere og tenke i lag, heller enn å einsidig utveksle erfaringar, er noko informanten verdset: «Det blir kjedeleg i rettleiingar utan spenningar, med ein gong det er brodd i noko så blir det meir interessant. Det må vere noko som vekker oss», som skaper nytenking og vekst gjennom kraftfulle refleksjonar (Søndenå, 2004).

Informanten gir uttrykk for at det faglege fellesskapet kan vere støttande i seg sjølv: «Det gjer noko med pedagoggruppa å kaste ball med kvarandre om situasjonar som er utfordrande», og verdset felles meningsskaping og utvikling av kollektiv praksisteori (Lauvås & Handal, 2000). Undervegs blir det tydelegare for informanten at det å utfordre i starten av rettleiinga blir viktig, mellom anna å ramme inn problemstillingar, men at rettleiaren ikkje ser dette som å utfordre. Når informanten snakkar om å utfordre, er informanten bekymra for å «mase», «stille til veggs» og «køyre dei», og uttrykker usikkerheit med tanke på kor grensene for ubehag går. På same tid gir informanten uttrykk for verdien rettleiarrolla har for å utvikle eit trygt klima i gruppa, noko som gjer det lettare å utfordre. Å gjere barnehagelærarane meir ansvarlege når det gjeld å ta plass, kan vere ein måte for rettleiaren å både støtte og utfordre: «Eg prøver å kaste ballen meir tilbake til dei slik at dei kan ta meir ansvar», noko som kan støtte deltakarane til å sjå seg sjølv som deltakar og ikkje tilskodar (Bourdieu, 2002).

### **Vere i situasjonen/vere i tanken**

Denne kategorien tek utgangspunkt i informanten sine refleksjonar om det å vere til stade i nået og det å tenke om rettleiingsprosessen undervegs for å skape samanhengar: «Det

er ein balanse at eg ikkje kan prate for mykje om mine tankar, for då kan eg fjerne meg frå fokus». Informanten reflekterer kring det å skulle vere leiar av rettleiingsøkta og tenke om den langs med, og opplever det som utfordrande å vere i situasjonen og på same tid utforske rettleiingsrommet på eit overordna nivå. Informanten gir uttrykk for at mykje tenking og indre dialog påverkar rettleiingsveren (Søndenå, 2009) i situasjonen. Informanten gir uttrykk for at det å bli verande for lenge i tanken kan gjere kommunikasjonen uklår, noko som vanskeleggjer formulering av gode tilbakemeldingar. Informanten reflekterer også kring eiga sjølvvurdering undervegs, ein indre dialog, som kan forstyrre samspelet i gruppa: «Eg har ein uro på at eg skal rettleie godt nok, og på korleis eg verkar inn på dei andre og på det som blir sagt.»

Informanten løftar fram verdien av å tenkje undervegs og gjere endringar i situasjonen. Informanten har eit behov for å tenke og evaluere undervegs, med bakgrunn i spørsmål som kjem der og då i situasjonen: «Eg må tenke samtidig som eg utfører noko, og det kjem litt sånn hulter til bulter.» I tillegg tenkjer informanten mykje på å gjere «det rette» i høve til prosedyren, og har også ein indre dialog om dette undervegs. Informanten poengterer også at det er viktig å setje ord på tankane og kommunisere klårare, for å hindre misforståingar og fremje ei grundigare kollektiv utforsking (Wood, 2007).

Samla sett viser resultatata at rettleiarrolla er av stor verdi i kollegarettleiing som profesjonelt læringsfellesskap. Ein aktiv rettleiar kan lage gode rammer, legge tydelege føringar for diskusjonen i gruppa og utfordre refleksjonar slik at barnehagelærarane kritisk reflekterer over eigen og andre sin praksis. Å balansere både diskusjonar, struktur og relasjonar viser seg som krevjande balansegangar for rettleiaren.

## Diskusjon

I denne delen blir analysen diskutert med utgangspunkt i Rønnerman et al. (2015) si analytiske organisering av det profesjonelle læringsfellesskapet i ulike kommunikative rom. Deltakarane i kollegarettleiing i gruppe møter kvarandre i ein kollektiv praksis forstått som ulike dimensjonar av det språklege, fysiske og sosiale, vevd inn i kvarandre. Desse dimensjonane blir påverka av deltakarane, konteksten og handlingane som utspelar seg i læringsfellesskapet.

### Det semantiske rommet

Det semantiske rommet blir realisert gjennom språket, og språket påverkar både det som blir tatt opp i rettleinga og korleis deltakarane samhandlar. Kollegarettleiing i gruppe handlar om at ulike meiningar og perspektiv møtes i dialog og diskusjon, og språket står heilt sentralt for å kunne reflektere og analysere eigen praksis, for fagleg utvikling og tenking

i profesjonelle læringsfellesskap (Hildén et al., 2021; Irvine & Price, 2014; Riojas-Cortez et al., 2013; Schaap & de Bruijn, 2018).

Rettleiarrolla er viktig i den faglege diskusjonen om kollegarettleiing i gruppe skal vere eit profesjonelt læringsfellesskap, spesielt med tanke på at kollektiv praksisteori blir bygd opp gjennom dialog (Lauvås & Handal, 2000). Det er ikkje tilstrekkeleg å utveksle erfaringar utan å bringe inn kritisk refleksjon (Bjerkholt, 2017; Søndena, 2004). Rettleiaren sin kompetanse, ferdigheiter og evne til å vere til stade i situasjonen er av betydning for i kva grad rettleiingssamtalane opnar opp for kritisk refleksjon, og fråvær av ein fagleg rettleiar kan utfordre rettleiinga (Andreasen et al., 2020; Nordström, 2014; Skagen, 2011; Vaudt & Nolte, 2012). Ei rettleiarrolle med eit særskilt ansvar for både diskusjonen og prosessen, ser ut til å vere av verdi for utvikling av kollektiv kunnskap og praksisteori (Lauvås et al., 2000). At rettleiaren utfordrar fellesskapet ved å løfte teori, samfunnsmandat og nye krav inn i diskusjonane, blir sentralt i denne samanheng. Rettleiaren må balansere strukturen mot det å skape rom for kreativ tenking og ettersøka uferdige meiningar (Søndena & Solberg, 2013), men informanten opplever det som særskilt utfordrande å skulle balansere det å vere til stade i nået og på same tid utforske rettleiingsrommet på eit overordna nivå.

Rettleiaren kan bidra til å utvikle sjølvforståinga gjennom å formulere om, løfte situasjonar for kritisk gransking og utfordre ved å legge til rette for spenningar (Bourdieu, 2002). Fråvær av analyse, einsidig refleksjon og overvekt av personlege erfaringar og subjektive påstandar utfordrar kollegarettleiing i gruppe som profesjonelt læringsfellesskap, og kan hindrar kreative og nyskapande perspektiv som genererer endring og utvikling (Søndena, 2004). Kollegarettleiing i gruppe for profesjonalitet handlar om målbevisst arbeid for å utvikle felles kunnskapsgrunnlag og praksis (Lauvås et al., 2004), heller enn å gje ekspertråd om korleis andre skal gjere det rettleiaren allereie kan. Informanten gir uttrykk for at rettleiarrolla er viktig både med tanke på det rettleiaren gjer og ikkje gjer, spesielt det å legge til rette for spørsmål og undring ved eksisterande praksis.

### **Det fysiske rommet**

Det fysiske rommet handlar om måten kollegarettleiinga i gruppe er organisert, noko som påverkar rettleiinga. Avsett tid og bruk av strukturert diskusjon kan vere dimensjonar ved rettleiinga sitt fysiske rom, i tillegg til det å tilføre ulike pedagogiske verktøy som endrar strukturen og slik også endrar rettleiinga. Systematikk, mindre grupper og ein fast rettleiar kan gje gode rammer for profesjonelle læringsfellesskap (Cherrington & Thornton, 2015; Damjanovic & Blank, 2018; Elm & Nordqvist, 2019; Healy, 2012).

Strukturar kan vere både til nytte og til hinder, og det å bygge profesjonelle læringsfellesskap inneber arbeidskrevjande prosessar (Stoll et al., 2006). Informanten gir uttrykk for at rettleiarrolla er viktig med å utforme det fysiske rommet for rettleiinga, og framhevar verdien av støttande strukturar. I nokre samanhengar kan rettleiingsomgrepet brukast som om det er modellar som definerer rettleiing (Skagen, 2013), og ikkje prosessane,

intensjonane, relasjonane og aktivitetane (Bjerkholt, 2017). Informanten viser til balansen mellom å bruke ein strukturen som innramming av rettleiinga, med tilpassing til gruppe og kontekst. Strukturen kan vere eit godt utgangspunkt for å halde fokus i samtalen, for å bryte gamle kommunikasjonsmønster og oppdage handlingsmønster.

Ein fastlåst struktur kan hindre spontan refleksjon, og reduserer rettleiaren til kommunikasjonseksperter (Skagen, 2011). Informanten er tydeleg på det er viktig å balansere mellom prosedyrestrukturen og spontane inngripen undervegs. Når rettleiaren følgjer strukturen stramt, kan dette føre til at innspel ikkje får like stor plass som gjenstand for analyse, og kan slik hindre at situasjonar blir grunnlag for utvida og kraftfulle refleksjonar (Søndenå, 2004). Informanten framhevar at strukturen utfordrar eksisterande møtekultur og kommunikasjonsmønster, og bidreg til å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet ved å i sterkare grad halde fagleg fokus og fremje det fleirstemmige. I denne samanheng er både avsett tid, tydeleg mandat og rettleiar med kompetanse heilt sentralt.

Tilpassing av strukturen med ein fagleg rettleiar heller enn ein ordstyrar, i tillegg til tilføring av element som diskusjonar og pedagogiske verktøy, kan vere viktig i utviklinga av kollektiv praksisteori (Lauvås & Handal, 2000). Rettleiaren brukar strukturen som «nyttige knaggar», som i større grad opnar for kreativ tenking og uferdige tankar (Søndenå & Solberg, 2013). Det er viktig at rettleiaren har autoritet, men det føreset eit tydeleg mandat av leiaren, i tillegg til legitimitet i gruppa. Informanten opplever likevel utfordringar med å ta plass som ein autoritet i gruppa og viser til ein kontinuerleg indre dialog om verdien av eiga rolle i kollektivet som tenderer til å vere meir orientert mot dei andre. Tek rettleiaren for mykje plass, eller tilpassar seg i for stor grad til dei andre, kan dette føre til mindre fagleg fokus og samanheng.

### **Det sosiale rommet**

Det sosiale rommet blir realisert gjennom makt og solidaritet, og det sosiale fellesskapet og klimaet i rettleiingsrommet er viktig for utbyttet av rettleiinga. Det sosiale rommet blir påverka av kulturen i barnehagen og blant deltakarane; kva det er lov å seie og ikkje i fellesskapet, og handlingsmønster i kulturen som treng refleksjon for å hentast fram. Verdien av det sosiale i profesjonelle læringsfellesskap kjem til uttrykk gjennom felles merksemd og engasjement, endring av tenking i møte med ulike perspektiv og utvikling av kollektiv kunnskap (Keung et al., 2019; Thornton & Cherrington, 2019; Vijayadevar et al., 2019).

Det sosiale fellesskapet medverkar til å utvikle ein profesjonell, kollegial og personleg kunnskapsprosess. For å få fram verdien av refleksjon i fellesskap, og slik få tilgang til dei tause premissane (Lycke & Handal, 2012), er det av stor verdi at rettleiaren løftar diskusjonen og set kunnskapen inn i ein fagleg og samfunnsmessig samanheng (Ulvestad & Kärki, 2012). Når rettleiaren eklektisk dreg veksjar på kunnskap frå fleire tilnærmingar, kan dette ha stor verdi for fellesskapet ved at kollegiet oppdagar nye sider ved eigen praksis og kultur. Men det kan vere utfordrande for rettleiaren å gripe tak i etablerte handlingsmønster

når rettleiaren også er kollega. Informanten ser verdien av det å balansere rettleiingsveren og rettleiingssteg med tanke på å legge til rette for det spontane og relasjonelle i gruppa, og for å skape eit trygt klima. Ein rettleiar som kjenner gruppa kan balansere det relasjonelle og emosjonelle, slik at dette ikkje blokkerer og kompliserer refleksjonar (Peavy, 2006; Søndena, 2009).

Eit samspel som skurrar kan forstyrre den faglege drøftinga og hindre utbyttet av rettleiinga (Skagen, 2011). Rettleiaren opplever det å balansere mellom å vere støttande og på same tid utfordre som krevjande, spesielt det å gje motstand. Dette kan handle om at rettleiaren er kollega med deltakarane, og finn det vanskeleg å skulle stå fram som ein fagleg autoritet blant likeverdige (Lauvås et al., 2004). Samspelet mellom rettleiaren og deltakarane er ei drivkraft, men det å vere kollegaer kan forstyrre den kollektive læreprosessen (Skagen, 2011) om forventningar ikkje blir tematisert og avklart. Ein rettleiar som fagleg autoritet i gruppa er viktig for dynamikken, om rettleiingsgruppa blir for homogen vil deltakarane i hovudsak stadfeste kvarandre og kompliserte saker blir overveldande (Vaudt & Nolte, 2012). I rettleiingar der deltakarar einsidig erkjenner kvarandre og utvekslar erfaringar, stoppar rettleiinga fort opp (Nordström, 2014). Rettleiinga kan i slike situasjonar bli det informanten skildrar som «tam», «kjedeleg» og «lite interessant».

Informanten ønskjer å gje mest plass til deltakarane, men blir gradvis meir oppteken av sin verdi som fagleg autoritet i fellesskapet (Skagen, 2011). Spesielt det å støtte opp om tydelege koplingar mellom kollektiv praksis, profesjonsrolla og samfunnsmandat. Ved å legge til rette for systematisk kollegarettleiing i gruppe over tid, får rettleiaren høve til å gripe meir tak i spenningar og mønster ved gjeldande kollektiv praksis, og stå fram som aktiv i gruppa sin læreprosess (Peavy, 2010). Informanten er tydeleg på at overordna mål er utvikling av profesjonsrolle og praksis, i tillegg til utvikling av felles kunnskap, og framhevar i denne samanheng rettleiarrolla sin verdi når det gjeld å etterspørje utdjuvingar og grunngevingar.

At rettleiar står fram som ein fagleg autoritet kan påverke både det språklege, fysiske og det sosiale ved at rettleiaren legg føringar for diskusjonar og strukturar som igjen påverkar relasjonane i gruppa. Dette er viktig for kollegarettleiing som profesjonelt læringsfellesskap. Rettleiarrolla er viktig for å utvide diskusjonane og løfte fram koplingar mellom fagkunnskap, profesjonsrolle og samfunnsmandat. Rettleiaren kan nytte strukturen til å utfordre eksisterande kommunikasjonsmønster, halde fagleg fokus og fremje det fleirstemmige.

## Avslutning

Artikkelen undersøker rettleiar si forståing av eigen rettleiingspraksis og diskuterer problemstillinga: *På kva måte kan rettleiar støtte opp om kollegarettleiing i gruppe som eit profesjonelt læringsfellesskap?* Rettleiarrolla viser seg ifølgje denne studien som sentral for

at kollegarettleiing i gruppe kan vere eit profesjonelt læringsfellesskap. At rettleiaren har nødvendige mandat og har avklart forventningar med gruppa i forkant blir viktig, spesielt sidan rettleiaren også er kollega med dei som deltek i kollegarettleiinga.

Rettleiaren har ei sentral rolle som fagleg autoritet, gjennom å skape kultur for utvikling av felles forståing og kollektiv praksisteori gjennom prosessar, relasjonar og aktivitetar (Bjerkholt, 2017; Lauvås & Handal, 2000). Rettleiarrolla blir opplevd som kompleks og mangfaldig, der rettleiaren trekk vekslar på ulike tilnærmingar til rettleiing og manøvrerer ulike balansegangar som det å tilpasse eigen aktivitet, fleksibel bruk av strukturar, både støtte og utfordre og reflektere kring rettleiinga på eit overordna nivå. Dette er handlingar som viser at kunnskapen er distribuert, sosial og utvikla i ein kontekst (Dysthe, 2001), og er viktige for at rettleiinga skal fungere som profesjonelt læringsfellesskap.

Dette er ein studie basert på samtalar med ein rettleiar i ein barnehage, og funna let seg difor ikkje allmenngjere. Målet er at studien kan gje djupare kunnskap om kollegarettleiing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagelærarane sitt fellesskap. Ein verdi kan også vere at rettleiarar i ulike kontekstar kan kjenne seg att i utfordringar og balansegangar som studien løftar fram.

Rettleiaren sine refleksjonar om eigen praksis skjer ikkje i eit vakuum, rettleiaren er i dialog med historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2001). At rettleiaren har ei aktiv rolle i læringsfellesskapet kan vere ein inngang til å forstå det individuelle og det gruppedynamiske, og viser verdien av at rettleiaren får høve til å reflektere over eiga rolle i ein prosess. Kollegarettleiing i gruppe kan ifølgje denne studien fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap, ei verdfull arbeidsform for barnehagelærarar i arbeidet med kvalitet på det pedagogiske tilbodet. Ein aktiv rettleiar kan støtte opp om fellesskapet ved å dra vekslar på fordelene med strukturen kombinert med lokal tilpassing: alle kjem til orde, dialog og motargument er velkomne, undring og spørsmål har forrang for erfaringsutveksling og råd. I tillegg kan rettleiaren i samarbeid med gruppa kontinuerleg tilpasse og utvikle strukturen ved å tilføre nye element.

## Om forfattaren

**Hege Fimreite** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet og har særlege forskingsinteresser innan rettleiing, leiing og utdanningsreformer. Doktorgradsavhandlinga hennar set søkelys på kollegarettleiing som profesjonell læringsaktivitet og på endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen. Ho har erfaring som leiar frå både barnehage, skule og høgskule og har i tillegg spesialisering innan klinisk pedagogikk.



## Referansar

- Andreasen, J. K., Andreasen, E. M. & Kovac, V. B. (2020). Emosjonell kompetanse i gruppeveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5(1), e3049. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.3049>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning, fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen* (A. Prieur, Oms.). De Norske Bokklubbene.
- Brodersen, R. B., Bråten, F., Reiersgaard, A., Slethei, K. & Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet: Tekstanalyse og skrivning i academia*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2002). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Cherrington, S. & Thornton, K. (2015). The nature of professional learning communities in New Zealand early childhood education: An exploratory study. *Professional Development in Education*, 41(2), 310–328. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986817>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design* (5. utg.). Sage Publications.
- Damjanovic, V. & Blank, J. (2018). Building a professional learning community: Teachers' documentation of and reflections on preschoolers' work. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 567–575. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0888-0>
- DuFour, R., Eaker, R., Many, T. & DuFour, R. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3. utg.). Solution Tree Press.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag.
- Elm, A. & Nordqvist, I. (2019). The research circle – a tool for preschool teachers' professional learning and preschool development. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 621–633. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652899>
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsenteret.
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder, ein grunnbog* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen.
- Healy, C. (2012). *Overlapping realities: Exploring how the culture and management of an early childhood education centre provides teachers with opportunities for professional dialogue*. Victoria University of Wellington. <http://hdl.handle.net/10063/2323>
- Hildén, E., Löfdahl, A. H. & Ribaeus, K. (2021). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions, *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1880374>
- Hodgson, V. (2008). Stimulated recall. I R. Thorpe & R. Holt (Red.), *The Sage dictionary of qualitative management research* (s. 212–213). Sage.

- Hummelvoll, J. K., Andvig, E. & Lyberg, A. (Red). (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Irvine, S. & Price, J. (2014). Professional conversations: A collaborative approach to support policy implementation, professional learning and practice change in ECEC. *Australian Journal of Early Childhood*, 39(3). <https://doi.org/10.1177/183693911403900311>
- Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S. & Ng, C. K. K. (2019). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. *Educational Management, Administration & Leadership*, 48(5). <https://doi.org/10.1177/1741143219864941>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K. & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen* (3. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm.
- Lejonberg, E., Dahl, A. K. & Brovold, S. P. (2019). Nye forventninger til veilederrollen: Veiledere som ledere av utviklingsprosjekter i skolen. I K. Helstad & S. Mausestaden (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 107–123). Universitetsforlaget.
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling. I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 157–183). Tapir Akademisk Forlag.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177%2F1049732315617444>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X013005020>
- Nordström, E. Å. (2014). *Pedagogisk handledning i tanke och handling: En studie av handledares lärande*. [Doktorgradsavhandling, Stockholms Universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-99790>
- Peavy, R. V. (2006). *Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode* (I. Jarlskov, Oms., B. Højer & L. Kofoed, Red.). Schultz.

- Riojas-Cortez, M., Alanis, I. & Flores, B. B. (2013). Early childhood teachers reconstruct beliefs and practices through reflexive action. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 36–45. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758536>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2015). Opening up communicative spaces for discussion ‘quality practices’ in early childhood education through middle leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30098>
- Schaap, H. & de Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21(1), 109–134. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Skagen, K. (2011). Norsk veiledningstradisjon i lærarutdanning – analyse og kritikk. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt Forlag.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå, *Veiledningskvalitet* (s. 25–40). Gyldendal Akademisk.
- Søndenå, K. & Solberg, M. (2013). Danningsfundert rettleiing – utvida tenking og kraftfulle refleksjonar. I L. G. Lingås & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s. 42–53). Gyldendal Akademisk.
- Thornton, K. & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: A vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, 45(3), 418–432. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.152960>
- Ulvestad, A. K. & Kärki, F. U. (2012). Innledning. I A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. 13–17). Universitetsforlaget.
- Vaudt, S. & Nolte, A. (2012). Effectiveness of peer counselling – practical experience of Kindergarten-management. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 459–472.
- Vijayadevar, S., Thornton, K. & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities: Enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 79–92. <https://doi.org/10.1177/1463949119833578>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing, *Theory Into Practice*, 46(4), 281–290. <https://doi.org/10.1080/00405840701593865>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research, design and methods* (5. utg.). Sage Publications.