

Hege Fimreite

Kollegaretleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet

Disputasdato: 11.02.2022

© copyright Hege Fimreite

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2022

Tittel: Kollegarettleing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen

Forfatter: Hege Fimreite

Trykk: Molvik Grafisk/Høgskulen på Vestlandet

ISBN 978-82-93677-71-0

Fagmiljø

Arbeidet med avhandlinga har blitt gjennomført ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, ved Høgskulen på Vestlandet. Eg har vore knytt til ph.d. programmet Danning og didaktiske praksisar ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). I tillegg har eg i prosessen vore knytt til den Nasjonale forskarskulen for lærarutdanning (NAFOL), Vestlandets forskarskule for pedagogikk- og utdanningsforskning (WNGER II) og BARNkunne - Senter for barnehageforskning. Eg er også medlem av forskingsgruppene Leing i- og av utdanningssystem og Kvardagsliv i barnehagen ved HVL. Rettleiarane mine er dosent Øyvind Glosvik ved HVL og professor Thomas Moser ved UiS.

Forord

Tenk å bruke tre år på å fordjupe seg på noko så spanande som utvikling av kunnskap i barnehagen, det er eg svært takksam for å ha fått moglegheit til. Den aller største takk til dei to barnehagane som raust opna dørene for meg, på meir enn ein måte. Sjølv om det å skrive ei doktorgradsavhandling i utgangspunktet er eit individuelt prosjekt, har eg aldri kjent meg einsam. Gjennom heile livet har eg søkt kunnskap gjennom å samarbeide med andre, noko som også har kjenneteikna denne prosessen. Dette forklarar at eg no har mange å takke. Første takken går til HVL for stipendet, og for fagleg gode ph.d. emne i «Danning og didaktiske praksisar». Desse emna har vorte viktige for meg og avhandlinga på meir enn ein måte. Takk også til leiarane som har lagt forholda godt til rette, og greidd å verne om tida mi slik at eg får høve til å levere på tid.

Ein stor takk til rettleiarane mine, hovudrettleiar Øyvind Glosvik ved HVL og medrettleiar Thomas Moser ved UiS, for at de har vore der for meg gjennom heile prosessen. Takk for grundige og ærlege tilbakemeldingar, og ikkje minst for gode faglege diskusjonar i fellesskap. De har alltid vist at de har trua på meg, noko som har vore ei eiga drivkraft i vanskelege val undervegs. For sjølv om det totalt sett har vore utruleg kjekt, spanande og lærerikt, har eg møtt motstand undervegs. I den samanheng må eg også rette ein stor og varm takk til Ingrid Fossøy, som eg ser som min mentor gjennom 10 år i akademia. Ingrid har bidratt i alle delar av avhandlinga. Ho har lese alle utkast, raust delt av sin kunnskap og ikkje minst gitt meg kritiske og viktige innspel.

Eg vil også takke kollegaene mine på Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, både i Sogndal, Bergen og på Stord. Takk for at dei har heia på meg gjennom tre år, takk for tilbakemeldingar, råd og samtalar undervegs. For meg har det å kunne bryne tankane mine på kunnskapsrike fagfelle vore godt. Eg vil også rette ein takk til bibliotekar Marianne Nesbjørg Tvedt, og hennar kollega Gøril Tvedten Jorem, for grundig støtte til litteratursøk og referansesjekk. Ein spesiell takk til Lillian og Anne Grethe, som nyleg har gått same vegen før meg og raust har delt av sine erfaringar. Ein varm takk også til Vigdis, Margareth, Liv Åse, Gerd Sylvi og Bente for gode skriveseminar med viktige samtalar og tilbakemeldingar, som har ført ny energi til arbeidet. Takk til Hilde

Hofslundsengen, forskingsgruppeleiar for Kvardagsliv i barnehagen, som har inkludert meg i lærerike aktivitetar som mellom anna har ført til at delar av avhandlinga også er å finne som podcast.

Takk også til Nasjonal forskarskule for lærarutdanning (NAFOL) kull 10 (det aller siste), med leiar Kari Smith og kullkoordinator Ellen Beate Sandseter. De har vore viktige og rause støttespelarar for meg, både i medvind og motbakkar. Takk også til kullkameratane for mange gode diskusjonar, både faglege og mindre faglege. I denne samanhengen må Merete nemnast spesielt, ho tek eg med meg vidare.

Ein varm takk må også sendast til Trondheim og mi gode veninne Anne Sylvi Bjørkedal frå studietida i Volda, som alltid stiller opp for meg. I tillegg til illustrasjonar og grundig språkvask, har ho bidrege med faglege diskusjonar og utfordra meg til nokre parti sjakk fordi det er bra for hjernen å drive med noko heilt anna enn avhandlinga innimellom.

Og sist, men ikkje minst, ein stor takk til familie og venner for oppmuntring, omsorg og hyggelege sosiale treff. De veit kva eg treng. Takk til Terje for all støtte, og ikkje minst kritiske innspel når eg ikkje heilt sjølv forstår at eg treng det. Den varmaste takken går til Iver og Yngve, for at de tolmodig har vore der og minna meg på kva som er det aller viktigaste.

Vi har greidd det, TAKK!

Hege Fimreite

August 2021

Samandrag

Formålet med avhandlinga «Kollegarettleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen» er å utvikle djupare forståing om systematisk kollegarettleiing i gruppe som profesjonsutviklande læringsaktivitet i barnehagen, gjennom å granske samspel der barnehagelærarane sine forståingar av situasjonar er i fokus. Grunnen til å rette merksemda mot dette er at barnehagelæraren vert sett på som fagleg ekspert med ansvaret for kvalitet i barnehagen, og treng arbeidsformer og læringsaktivitetar som støttar opp om dette. Tidlegare forskning viser at kollegarettleiing i gruppe og profesjonelle samtalar mellom kollegaer kan fungere som støtte for utvikling av profesjonalitet og læring, men adresserer behov for meir forskning kring systematisk kollegarettleiing i gruppe som arbeidsform og læringsaktivitet i barnehagen.

Hovudproblemstillinga er: *Korleis kan kollegarettleiing bidra til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?*

Avhandlinga er artikkelbasert, og består av tre artiklar som alle byggjer på kvalitative data; ulike retrospektive samtalar, fokusgruppe og gruppeintervju. Den teoretiske ramma inneheld perspektiv innan sosiokulturelt syn på kunnskap og læring, og danningsteori. Både sosiokulturelle perspektiv og danningsteoretiske perspektiv vektlegg det sosiale i kunnskap og læring, i tillegg til å framheve verdien av motsetnader og rørsle som gjer det sosiale til gjenstand for problematisering og refleksjon. Perspektiva rettar merksemda mot eit refleksivt subjekt i ein kultur og i eit samfunn, og prosessar som vekslar mellom individuell og kollektiv læring.

Artikkel 1, «Kunnskap i endring – kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar», tek utgangspunkt i systematisk kollegarettleiing i gruppe, og diskuterer på kva måte kollegarettleiing kan medverke til utvikling av lærande barnehagar. Resultata viser at kollegarettleiing i gruppe medverkar til at deltakarane i større grad stiller kritiske spørsmål til eigen praksis, at dei i større grad løftar situasjonar inn i fellesrommet og gjer dei tilgjengelege for felles gransking. Funna viser vidare verdien av å tilføre teoretiske perspektiv og involvere eksterne aktørar i ein prosess over tid. Deltakarane gir tydeleg uttrykk for at det faglege vert meir synleg i

retteiinga, og at barnehagelærarane gjennom prosessen oppdagar verdien av eige faglege fellesskap. Den prosessuelle sida ved endring av kunnskap i gruppene vert identifisert mellom anna ved at deltakarane endrar sitt syn på planar, frå å vere utelukkande nedfelte som skriftlege dokument til at dei må løftast fram og tolkast på nytt i fellesskapet.

Artikkel 2, «Rettleiarrolla i grupperetteiing mellom kollegaer i barnehagen – balansegangar mellom struktur, relasjonar og diskursar», undersøker retteiaren si forståing av retteiing i møte med eigen praksis, og diskuterer denne rolla i grupperetteiing som eit profesjonelt læringsfellesskap. Resultata synleggjer særtrekk ved retteiaren sine refleksjonar kring eigen praksis, det retteiaren sjølv kallar for *balansegangar*: ta rom-ikkje ta rom, struktur-improvisasjon, støtte-utfordre og vere i situasjonen-vero i tanken. Kollegarettleiing som eit mogleg profesjonelt læringsfellesskap blir diskutert i artikkelen, i tillegg til retteiar sin særskilte posisjon som både ekspert og kollega. Resultata viser at kollegarettleiing i gruppe kan fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap, spesielt om retteiaren saman med gruppa tilpassar og vidareutviklar strukturen ved å tilføre nye element og om retteiinga vert sett i eit system over tid.

Artikkel 3, «Professional Development among Preschool Teachers: Meta-conversations about Peer Counseling» set søkelyset på kollegarettleiing mellom kvardagsverd og system i barnehagen, og løftar fram diskursar om profesjonsutvikling i barnehagen i metasamtalar om kollegarettleiing. Resultata viser kollegarettleiing i gruppe som ein grunnleggjande viktig transformativ læringsaktivitet for barnehagelæraren, der sentrale diskursar og kunnskapsbevegelsar kjem til uttrykk. Kunnskapsbevegelsane er retta mot det å lære og bli del av fellesskapet, ulike oppfatningar om det profesjonelle og bevegelsen mellom kvardagsverd og system. Barnehagen som fellesskap viser seg som eit sentralt omdreiingspunkt, og diskursane er i hovudsak kollektive. Samtalane om kollegarettleiing synleggjer ein overordna diskurs og tydeleg bevegelse: systemet sin inngripen i kvardagen. Artikkelen løftar fram verdien av bidrag frå eksterne retteiarar i fasilitering av eigenutvikling gjennom systematiske metasamtalar.

Avhandlinga sine tre artiklar og kappeteksten gir innsikt i kollegarettleiing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagelærarane sitt faglege fellesskap, ein systematisk aktivitet som kan bidra til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen. Avhandlinga bidreg med innsikt i korleis kollegarettleiing i gruppe legg til rette for ein organisasjonsstruktur som fremjar læringsprosessar som støttar opp om bevisstgjerjing av eigen praksis. Læringsprosessar som skal føre til varig endringar i den kollektive praksisteorien, og føre til kunnskapsutvikling, må vare over tid og føreset eit kritisk, reflektert og analytisk blikk på praksis. For å få til dette må barnehagelærarane ha eigarskap til læringsaktivitetane, samt utvikle og tilpasse aktivitetane til lokal kontekst gjerne i samarbeid med eksterne aktørar.

Gjennom systematisk kollegarettleiing i gruppe kan barnehagelærarane gripe overordna diskursar om eigen profesjonalisering i møtet med systema rundt. Viktige diskursar og politiske krav blir granska og kopla til fagkunnskap, og kan slik bidra til å fremje danning heller enn einsidig tilpassing. Dette kan medverke til bevegelse i den kollektive kunnskapen i barnehagen, slik at systemet ikkje får større inngripen i kvardagen enn det som er føremålstenleg.

Abstract

The purpose of this PhD thesis, "Peer counseling and change of collective knowledge in preschool", is to develop a deeper understanding of systematic group peer counseling as a learning activity in preschool, by examining events in interaction where preschool teachers' understandings of situations are in focus. Preschool teacher is seen as a professional expert and is responsible for a high quality in preschool and needs working methods and learning activities that support this task. Former research shows that group peer counseling and professional conversations between colleagues can function as a support for the development of professionalism and learning but addresses the need for more research on systematic group peer counseling as a form of work and learning activity in preschool.

The main problem is: *how can peer counseling contribute to changing the collective knowledge in preschool?*

The PhD thesis is article-based and consists of three papers including qualitative data from various retrospective conversations, conversations in the focus group, and group-interviews. The theoretical framework contains elements within socio-cultural views on knowledge and learning, and formation theoretical perspectives based on different dimensions of formation.

Article 1, «Knowledge in change - peer counseling as an approach to the development of learning preschools», is based on systematic group peer counseling, and discusses how peer counseling can contribute to the development of learning preschools. The results show that group peer counseling contributes to the participants to a greater extent by asking critical questions about their practice, that they increasingly lift situations into the common room and make them available for joint investigation. The results show the value of adding theoretical perspectives and involving external participants in a systematic process. The participants clearly state that they discovered the value of their professional community. The procedural side of change in collective knowledge is identified, for instance by the participants changing their views on plans and documents, from being mainly structural to being processual with continuous reinterpretations in the professional community.

Article 2, "The role of the counselor in group counseling between colleagues in preschool - balancing between structures, relationships and discourses", examines the counselor's own understanding of counseling in meeting practice, and discusses the role of the counselor in group counseling as a professional learning community. The results show the characteristics of the counselor's reflections on practice, called balancing acts: take space - do not take space, structure - improvisation, support - challenge and be in the situation-be in the mind. Group peer counseling as a possible professional learning community with diverse communicative spaces is discussed, in addition to the counselor's special position as both expert and colleague. The results show that group peer counseling can function as a professional learning community, especially if the counselor together with the group adapts and further develops the structure by adding new elements, and if the counseling systematized and lasts over time.

Article 3, «Professional Development among Preschool Teachers: Meta-conversations about Peer Counseling», focuses on peer counseling as a process between everyday life in preschool and the system, and highlights discourses about professional development in the preschool visible as knowledge movements in meta-conversations about peer counseling. The results find group peer counseling as an important transformative learning activity for preschool teachers, where central discourses and knowledge movements are identified. These are aimed at learning and becoming part of the community, different perceptions of being professional and the movement between everyday life and system. Preschool as a community proves to be a central focal point, and the discourses are mainly collective. The conversations about peer counseling show an overall discourse and clear movement: the system's intervention in everyday life. Furthermore, the article highlights the value of external participants' contributions in facilitating self-development through systematic meta-discussions.

The thesis provides insight into group peer counseling as a learning activity in the preschool teachers' learning community and shows how this activity can contribute to changing collective knowledge. The thesis contributes with new insight into how group peer counseling facilitates an organizational structure that promotes learning processes and highlights the importance of preschool teachers having activities that

support awareness of the practice in encounters with the surrounding community. Learning processes that lead to change in the collective practice theory and knowledge development, need to last over time, and provide a critical, reflective, and analytical view at the preschools' practice. The thesis highlights the value of preschool teachers having ownership of their learning activities, related to local context, and often in collaboration with external actors.

Systematic peer counseling in groups can support preschool teachers in grasping overriding discourses about their professionalization in the encounter with the surrounding systems and can promote formation rather than one-sided adaptation. This can contribute to movement in the collective knowledge, so that the system does not have a greater intervention in the everyday life than is appropriate.

Liste over publikasjonar

Artikkel 1: Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38(01), 52-66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>

Artikkel 2: Fimreite, H. Rettleiarrolla i grupperettleiing mellom kollegaer i barnehagen – balansegangar mellom strukturar, relasjonar og diskursar. Til vurdering.

Artikkel 3: Fimreite, H. & Glosvik, Ø. Professional Development among Preschool Teachers: Meta-conversations about Peer Counseling. Til vurdering.

Innhold

Liste over tabellar og figurar	17
DEL 1.....	18
1 Introduksjon.....	19
1.1 Bakgrunn	20
1.2 Kontekstar.....	22
1.2.1 Politisk kontekst	22
1.2.2 Norsk barnehagekontekst	24
1.2.3 Lokal kontekst	25
1.2.4 Førforståingar.....	26
1.2 Formål, problemstilling og forskingsdesign	26
1.3 Avgrensing og sentrale og omgrep	29
1.3.1 Barnehagelærarar	29
1.3.2 Kollektiv kunnskap.....	30
1.3.3 Omgrepet «retteiing»	30
1.3.4 Retteiing som profesjonell støtte	31
1.4 Avhandlinga si oppbygging	31
2 Tidlegare forskning	33
2.1 Om søkeprosessen	33
2.2 Studiar om retteiing som læringsaktivitet	34
2.3 Studiar om kollegaretteiing og grupperetteiing	36
2.4 Studiar om profesjonell utvikling i læringsfellesskap	39
2.4.1 Kollektiv meiningsskaping.....	40
2.4.2 Dialog og refleksjon	42
2.4.3 Støttande strukturar	44
2.5 Oppsummering.....	46
3 Teoretisk ramme	49
3.1 Sosiokulturelt syn på kunnskap og læring	50
3.2 Danningsteoretiske perspektiv	52
3.2.1 Den sosiale dimensjonen	54
3.2.2 Rørsle som dimensjon	55
3.2.3 Den refleksive dimensjonen	57
3.3 Teoretiske perspektiv i artiklane.....	59
3.4 Oppsummering.....	61

4 Metodologi og metodiske val	62
4.1 Metodologisk tilnærming	62
4.2 Studiens design og deltakarar	64
4.2.1 Aksjonsforskning	64
4.2.2 Kasusstudie	66
4.2.3 Deltakarar	67
4.3 Metode og datainnsamling.....	68
4.3.1 Retrospektive samtalar	70
4.3.2 Intervju og samtalar i fokusgruppe	72
4.4 Kvalitativ analyse	75
4.4.1 Transkribering.....	75
4.4.2 Abduktiv tilnærming.....	76
4.4.3 Systematisk tekstkondensering	77
4.5 Etikk og truverd.....	78
4.5.1 Etikk i kvalitativ forskning	78
4.5.2 I møte med deltakarane	79
4.5.3 Metodisk og etisk truverd	84
5 Presentasjon av artiklane	90
5.1 Artikkel 1	90
5.2 Artikkel 2	92
5.3 Artikkel 3	94
5.4 Artiklane samla.....	95
6 Diskusjon	99
6.1 Individ og kollektiv	99
6.1.1 «Med gruppa i ryggen».....	99
6.1.2 Strukturen bryt mønster	102
6.1.3 Deltakar eller tilskodar.....	103
6.1.4 Ekspert blant kollegaer	105
6.1.5 Den flate strukturen	107
6.2 Kvardagsverd og system.....	108
6.2.1 Frå erfaringsutveksling til ny forståing	108
6.2.2 Prosessvarigheit	110
6.2.3 Frå dokument til kontekst	112
6.2.4 Sterk systemorientering.....	113
7 Samanfating, avgrensingar og implikasjonar	115

7.1 Studien sine avgrensingar.....	118
7.2 Implikasjonar og vegen vidare	119
Kjelder	122
DEL 2: ARTIKLANE.....	134
Artikkel 1: Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar.	135
Artikkel 2: Rettleiarrolla i grupperettleiing mellom kollegaer i barnehagen – balansegangar mellom strukturar, relasjonar og diskursar. Feil! Bokmerke er ikke definert.	
Rettleiarrolla i grupperettleiing mellom kollegaer i barnehagen – balansegangar mellom strukturar, relasjonar og diskursar.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Abstract	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Introduksjon	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Relevant forskning	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Teoretisk utgangspunkt	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Metodisk tilnærming	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Resultat og analyse	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Diskusjon	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Avslutning	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Litteratur	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Artikkel 3: Professional Development among Preschool Teachers: Meta-conversations about Peer Counseling	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Professional Development among Preschool Teachers: Meta-conversations about Peer Counseling.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Abstract	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Introduction	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Theoretical underpinnings related to everyday activities and the external system	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Research methodology.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Results	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Discussion	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Conclusions	Feil! Bokmerke er ikke definert.
References	Feil! Bokmerke er ikke definert.
VEDLEGG	151
Vedlegg 1: Informasjon om søkeprosessen, tidlegare forskning	152
Vedlegg 2: Spørsmålsguide til metaretleiing og gruppeintervju, studie 1	155
Vedlegg 3: Problemstillingar og vignettar til samtale i fokusgruppe, studie 2	156

Vedlegg 4: Døme på teoristyrte koding, studie 2	157
Vedlegg 5: Arbeidsnotat, systematisk tekstkondensering, studie 1	158
Vedlegg 6: NSD meldepliktstest, studie 1 og NSD vurdering, studie 2	159
Vedlegg 7: Informasjon og samtykke til deltakarane, studie 2	161

Liste over tabellar og figurar

Tabell 1: Oversikt over studien og forskingsartiklane.....	s. 28
Tabell 2: Oppsummering av hovudelement frå relevant forskning.....	s. 47
Tabell 3: Oversikt over datainnsamling og datamaterialet.....	s. 74
Figur 1: Oversikt over søkeord og søkegrupper	s. 34
Figur 2: Datainnsamlingsprosessen, studie 1.....	s. 69
Figur 3: Datainnsamlingsprosessen, studie 2.....	s. 69
Figur 4: Kollegarettleiing i eit spenningsfelt.....	s. 96

DEL 1

1 Introduksjon

Formålet med avhandlinga «Kollegarettleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen» er å utvikle djupare forståing omkring systematisk kollegarettleiing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagen, gjennom å granske samspel der barnehagelærarane sine forståingar av situasjonar er i fokus. Barnehagelæraren vert sett på som fagleg ekspert med stor innverknad på kvaliteten av innhaldet i barnehagetilbodet, og treng arbeidsformer og læringsaktivitetar som støttar opp om dette.

Både nasjonal og internasjonal forskning frå ulike utdanningskontekstar finn at kollegarettleiing i gruppe kan vere ei arbeidsform som både støttar individuell profesjonalisering, skaper rom for faglege dialogar og bidreg til utvikling av organisasjonen gjennom kollektiv læring (Eik, et.al, 2020; Jakhelln, 2011; Langelotz, 2013; Li, 2004; Nolan & Molla, 2018b; Pollara, 2012; Recchia & Puig, 2019; Vaudt & Nolte, 2012). Dette legitimerer eit behov for forskning på systematisk kollegarettleiing i gruppe i barnehagelærarane sitt faglege fellesskap, og korleis dette kan medverke til å utvikle barnehagen som lærande organisasjon.

Avhandlinga er artikkelbasert og består av tre artiklar som kvar for seg er med på å svare på problemstillinga: *korleis kan kollegarettleiing medverke til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?* Artiklane byggjer på kvalitative data som blir tolka i lys av teoretiske perspektiv med vekt på sosiokulturell læring og danning. Den første artikkelen tek utgangspunkt i systematisk kollegarettleiing i gruppe, og diskuterer på kva måte kollegarettleiing kan medverke til utvikling av lærande barnehagar. Den andre artikkelen undersøker rettleiarrolla i grupperettleiing mellom barnehagelærarar, og diskuterer grupperettleiing som eit mogleg læringsfellesskap. Den tredje artikkelen set søkelyset på korleis kollegarettleiing kan bidra til å synleggjere diskursar om profesjonsutvikling i barnehagen, og diskuterer kollegarettleiing mellom kvardagsverd og system.

Vidare vil eg klargjere bakgrunnen for avhandlinga, for så å gjere greie for ulike kontekstar som rammar inn og påverkar studien. Deretter blir formål, problemstilling og forskingsspørsmål presentert. Eg vil også gjere greie for kvifor studien er retta mot

barnehagelærarar og deira læringsfellesskap, og klargjere relevante omgrep. Kapittelet vert avslutta med ei oversikt over avhandlinga sin struktur.

1.1 Bakgrunn

Utvikling av læring, kunnskap og kompetanse knytt til sosiale og kulturelle kontekstar er eit berande prinsipp for å utvikle ein lærande barnehage (Gotvassli, 2014, s. 34–35). Dette er ein kontinuerleg prosess som krev tid og ressursar, samt ein organisasjonsstruktur som fremjar læringsprosessar. Autonome barnehagelærarar med eit aktivt profesjonelt læringsfellesskap er viktig for kvaliteten på tilbodet til barna i barnehagen. Evertsen et.al (2015) viser i sin rapport til barnehagelærarane sitt behov for å reflektere med kollegaer om faglitteratur og praksis, og løftar fram refleksjon over eigen praksis som viktig for kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærarane står i frontlinja mot mangfaldige krav til barnehagen, og treng kollektive rom med faglege diskusjonar. Eg vil gjennom denne avhandlinga undersøke om kollegarettleing i gruppe kan vere ein læringsaktivitet som fyller dette behovet.

Eit kjenneteikn ved barnehagelærarprofesjonen er komplekse vurderingar basert på praktisk erfaring og fagleg kompetanse for å få til endring og utvikling. Ekspertgruppa om barnehagelærarrolla (Kunnskapsdepartementet, 2018) understrekar betydninga av at barnehagelærarane sjølv har hovudrolla i utvikling av profesjonen sin kunnskap og arbeidsmetodar. Rettleing som læringsaktivitet kan løfte fram dilemma, utfordringar og moglegheiter ved barnehagen som lærings- og dannelsingsarena, og eigen praksis som rettleiingsgrunnlag kan medverke til å skape ny kunnskap. Støtte frå kollegaer, gjennom ulike kunnskapsutviklande møter, blir av ekspertgruppa løfta fram som eit vesentleg grunnlag for barnehagelærarane sine profesjonelle vurderingar. Profesjonaliseringa til barnehagelærarane står i eit spenningsfelt mellom ei organisatorisk tilnærming retta inn mot styring og ei fagleg tilnærming med vekt på kunnskap (Havnes, 2018). Dette viser nødvendigheita av aktivitetar som kan balansere begge desse tilnærmingane, og såleis kan synleggjere spenningar i profesjonsutøvinga. Ekspertgruppa etterspør meir kunnskap om korleis profesjonsutvikling skjer på det lokale nivået, og på kva måte barnehagelærarar sjølv kan medverke i faglege utviklingsprosessar (Kunnskapsdepartementet, 2018). Utgangspunktet for denne

avhandlinga er å undersøke kollegarettleiing i gruppe som ein systematisk læringsaktivitet for profesjonsutvikling i barnehagen.

I norsk samanheng har den kollektive rettleiinga, med felles ansvar for tilføring av ny kunnskap og spørsmål ved gjeldande forståingar, fått mindre merksemd enn den individorienterte (Ulvestad & Kärki, 2012; Worum, 2014). Likevel kan vi registrere ei utvikling av denne forståinga frå individuelt til kollektivt fenomen, med vekt på kunnskapsdeling og felles ansvar for læringsutbyte (Søndenå & Gradovski, 2017). Det er mange tilnærmingar til rettleiing, og kombinasjonar av element frå ulike modellar og teoriar er vanleg (Skagen, 2013). Dette kan føre til at rettleiing står i fare for å bli redusert til teknisk retta mot enkeltindividet, og at rettleiingsmetodane blir nytta reint instrumentelt (Bjerkholt, 2017; Luthen et al., 2021; Søndenå, 2009). Søndenå (2009) stiller seg kritisk til vekting av refleksjon i rettleiing utan eit djupare filosofisk medvit. I store delar av teorien som konstituerer feltet vert rettleiaren beskrive som ein kommunikasjonsekspert, og tilbaketrekt lyttar, heller enn ein fagleg autoritet (Skagen, 2011). Avhandlinga undersøker også rettleiarrolla, med rettleiaren i ein særskilt posisjon som fagleg autoritet og kollega.

Eit kjenneteikn ved rådande rettleiingsdiskurs er ambisjonen om å utvikle praksis (Skagen, 2013; Åberg, 2009), noko som også er utgangspunktet for denne avhandlinga. Målet er å tilføre kunnskap om kollegarettleiing som læringsaktivitet i barnehagen, for å skape endringar og bevegelsar i den kollektive kunnskapen. Eg ønskjer å synleggjere rettleiing som etablering av strukturar og moglegheiter til å tenke saman om praksis for å utvikle det Lauvås og Handal (2000) kallar for *kollektiv praksisteori*. Samfunnet treng barnehagelærarar som er kritisk vurderande til problemstillingar, styring og krav, og «pakkar og program» som vurderast implementert i barnehagen. Rettleiing i eit fellesskap kan opne for faglege reorienteringar med bevegelse utover det ein allereie veit, har bestemt, har ord for, og har tradisjon for å seie i eit kollegium (Luthen et al., 2021).

Kollegarettleiing i gruppe som systematisk læringsaktivitet kan vere ei støtte for barnehagelærarane, ein arena for utvikling av profesjonskunnskap i spenningar mellom kvardagsverd og system, og vil alltid vil vere påverka av kontekst.

1.2 Kontekstar

Omgrepet *kontekst* kan vere vanskeleg å presisere, og betyr ordrett «det som omgir» (Säljö, 2001, s. 132). I denne samanhengen handlar kontekst om dei rammene barnehagelærarane tenkjer, handlar og kommuniserer innanfor. Kontekstar skaper felles bakgrunnskunnskap, samanhengar og samanflettingar for dei som oppheld seg i den. Tre kontekstar er særleg relevante for barnehagelærarane som deltek i studien: den politiske konteksten ved ulike styringsdokument, norsk barnehagekontekst med sine særtrekk og den lokale konteksten til deltakarane i studien. I tillegg vurderer eg også mi eiga førforståing som ein relevant kontekst.

1.2.1 Politisk kontekst

I denne samanhengen handlar den politiske konteksten om korleis barnehagelærarar og rettleiing vert omtala i sentrale politiske dokument retta mot barnehagelærarane sin praksis. Barnehagane i Noreg er prega av forhandlingar om vidare utvikling, noko som også blir understreka i ulike politiske dokument som: *Lov om barnehagar* (Barnehageloven, 2021), *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver* (Kunnskapsdepartementet, 2017), Meld.St. 24 (2012-2013), *Framtidens barnehage*, Meld.St. 6 (2019-2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, og *Kompetanse for framtidens barnehage – Revidert strategi for kompetanse og rekruttering* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lov om barnehager (Barnehageloven, 2021, §2-25) framhevar at barnehagen skal vere ei pedagogisk verksemd, og leiarane skal ha barnehagelærarutdanning eller tilsvarende kompetanse.

Rammeplan for barnehagar (Kunnskapsdepartementet, 2017) er forskrift til barnehagelova. I rammeplanen er barnehagelærar omtala som den profesjonen som blir utdanna spesielt for å kunne utføre oppgåvene i barnehagen, men likevel blir «barnehagelærar» omtala ein gong medan vi finn «personalet» 51 gongar. Omgrepet «rettleiing» er i rammeplanen i hovudsak knytt til rettleiing i aktivitetar med barn, i tillegg til den pedagogiske leiaren sitt ansvar for å rettleie personalet og rettleie barn i leik.

I rammeplanen finn vi barnehagen omtala som ein lærande organisasjon der heile personalet skal reflektere kring faglege problemstillingar, og at den pedagogiske leiaren skal leie det pedagogiske arbeidet i tråd med barnehagelov, rammeplan og godt skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det står også omtala at personalet skal utvikle ei felles forståing for oppdraget, og at barnehagen regelmessig skal vurdere det pedagogiske arbeidet bygd på felles refleksjonar der heile personalgruppa er involvert.

Meld.St. 6 (2019-2020) omtalar barnehagen, skule og skulefritidsordning (SFO) som eit godt pedagogisk tilbod og tematiserer behovet for tiltak retta mot barnehagebasert kompetanseutvikling, med eit skjerpa krav om fleire barnehagelærarar for å betre kvaliteten på tilbodet i barnehagen. Det står presisert at staten må medverke til at barnehagen får gode rammer for å bygge profesjonelle, lærande, fellesskap, og det blir løfta fram at utvikling av fellesskap på alle nivå krev leiarar som kan analysere behov, velgje riktige tiltak for kompetanseutvikling og sørge for gode samarbeid.

Meld.St. 24 (2012 - 2013) inneheld eit overblikk over forskingsresultat med mål om å ruste opp Noreg som kunnskapssamfunn, og skal vise veg for vidare utvikling av barnehagane. Ei kartlegging viser at samanlikna med gjennomsnittet for alle sysselsette i Noreg deltek barnehagelærarar i stor grad i kompetanseutvikling i form av vidareutdanning, etterutdanning (kurs) og læringsintensivt arbeid. «Rettleiing» er i dette dokumentet i hovudsak knytt til rettleiing av assistentar og familiebarnehagar, rettleiing frå myndigheiter, nasjonale sentre og Pedagogisk Psykologisk Teneste (PPT), samt rettleiing av nyutdanna.

Strategien for kompetanse og rekruttering 2018 – 2022 (Kunnskapsdepartementet, 2013) vart sett i gong for å utvikle kvalitet og realisere krav i rammeplanen gjennom målretta kompetansebygging og barnehagebaserte kompetansetiltak. Barnehagelæraren blir i strategien gitt ei nøkkelrolle for å innfri krav og intensjonar i rammeplanen. Barnehagen skal ifølgje strategien vere ein stad der dei tilsette har moglegheit til å utvikle seg fagleg, både individuelt og i eit fellesskap. I tråd med dokumentet må aktørane jobbe saman for å utvikle og legge til rette for tiltak som styrkar barnehagelæraren sitt faglege fellesskap og lokalt kompetanseutviklingsarbeid. Det vert også framheva at barnehagelæraren har ei viktig rettleiarrolle i kraft av sin

kompetanse, men elles finn vi «retteiing» i hovudsak knytt til retteiing av nyutdanna eller andre medarbeidarar i arbeidet med barna. Strategien viser til barnehagebasert kompetanseutvikling som eit tiltak som skal medverke til ein utviklingsprosess for heile personalet i barnehagen. Retteiing ser ut til å ha ei sentral rolle i å sikre kollektiv læring, men knytt til pedagogar som retteier assistentar.

I dokumenta ovanfor er barnehagelærarane lite framheva som profesjonsgruppe. Retteiing er ifølgje rammeplanen ein pålagt aktivitet i barnehagelærarane sitt profesjonelle arbeid, men er i liten grad retta mot barnehagelærarane sitt læringsfellesskap. Retteiing blir i fleire av dokumenta knytt til retteiing frå myndigheiter og eksterne aktørar, i tillegg til retteiing av barn, assistentar og nyutdanna, og kan bli oppfatta både individuelt og instrumentelt. Dokumenta viser til at fleire etterspør kompetansehevingstiltak i form av retteiing, men at barnehagelærarar nyttar kurs og vidareutdanningar i kompetanseutvikling.

1.2.2 Norsk barnehagekontekst

Barnehagesektoren i Noreg har ekspandert, og barnehagelærarane har ansvaret for ein tung velferdssektor der 92,8% av barn i alderen 1-5 år i 2020 har plass i barnehage (SSB, 2020). Dette har ført til at barnehagane stadig blir større og fleire, eigarar er mange og ulike, noko som fører til variasjonar i organisering og rammer. Barnehagelæraren har lenge vore i mindretal som gruppe i barnehagen, men dette er i ferd med å endre seg. Regjeringa sin nye barnehagestrategi har som mål at halvparten av alle tilsette skal vere barnehagelærarar innan 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2021), noko som kan auke behovet for læringsaktivitetar barnehagelærarar i mellom.

Norsk barnehagetradisjon byggjer på den nordiske barnehagepedagogikken der omgrepet *educare* viser til ein heilskapleg integrasjon som forankrar omsorgsomgrepet i pedagogisk tenking (Broström et al., 2014). Ei heilskapleg tilnærming til læring og arbeidsformer i barnehagen har over tid vore eit særtrekk ved nordisk barnehagetradisjon, der integrasjon mellom omsorg, leik og læring er ein sentral del av verdigrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2018; Einarsdottir et al., 2015). Denne heilskaplege tilnærminga fører med seg komplekse vurderingar basert på praktisk erfaring og fagleg kompetanse, i tillegg til mangfaldige arbeidsformer, noko som kan skape spenningar mellom tradisjon og fornying i utdanninga. Om faglege

standardar ikkje vert definert av barnehagelærarane sjølve, men av andre, mistar profesjonen kontroll over eige faglege grunnlag og autonomien på alle nivå kjem under press (Frostenson, 2012, s. 51).

Den aukande offentlege interessa for barnehagens innhald dei siste tiåra har ført til auka detaljstyring av pedagogikk og arbeidsformer, og dermed ei mogleg innsnevring av autonomien til profesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Barnehagelærarar har ytra seg kritisk til auka detaljstyring, mellom anna gjennom «Barnehageopprøret» i 2016 som kom som ein reaksjon på sterkare føringar for kartlegging av barns språk. Den aukande politiske interessa, og anerkjening av barndomen som ein viktig livsfase, gir barnehagelærarane ein tydeleg posisjon i utdanningsfeltet og i samfunnsutviklinga. Dette inneber at barnehagelæraren beveger seg mellom ei rekke spenningar i profesjonsutøvinga, i eit felt prega av kompleksitet og ulike posisjonar (Kunnskapsdepartementet, 2018; Gilliam et al., 2015).

1.2.3 Lokal kontekst

Den lokale konteksten som rammar inn studiane er to barnehagar frå to ulike bygder i Noreg. Den eine barnehagen var nyetablert då studien starta, og har fem avdelingar. Den andre barnehagen er veletablert og har fire avdelingar, og presenterer ein visjon der dei uttrykker eit ønske om utvikling på alle område med utgangspunkt i mangfaldet i personalgruppa. Den første barnehagen viser på si side merksemd retta mot barnet som forskar, den vaksne som medforskar og det fysiske miljøet. Begge barnehagane har barnehagelærarar med variert bakgrunn, ansiennitet og vidareutdanningar, mellom anna i rettleiing, og er kjende med kollegaretleiing i gruppe som arbeidsform. Personalet i begge barnehagane gir uttrykk på å ha eit støttande miljø, med tett samarbeid i trygge omgjevnader. Barnehagelærarane er tydeleg på at dei fleste møtepunkt handlar om praktiske utfordringar, og at dei treng eigne arenaer for å drive med utvikling av profesjonskunnskap.

Meir detaljert informasjon om barnehagane og deltakarane blir presentert i kapittel 4.2.

1.2.4 Førforståingar

Mine førforståingar og min bakgrunn kan også forståast som ein kontekst som påverkar avhandlinga, frå val av tema og forskingsspørsmål til datainnsamling og tolkingar. Min eigen bakgrunn som styrar i barnehage, dagleg leiar ved skulefritidsordning og klinisk pedagog, har hatt stor betydning for ønsket om å gjennomføre akkurat denne studien på akkurat denne måten. At læring skjer i sosialt samspel er noko som har prega meg sidan eiga barnehagetid og det har følgd meg gjennom heile skuletida, gjennom utdanningsløpet og arbeidslivet. Vygotsky oppdaga eg tidleg i førskulelærerutdanninga på 90-talet, og hans teoriar han følgd meg sidan. Utdanning, yrkesbakgrunn og erfaringar pregar mi forståing av fokus og val av teoretisk rammeverk med utgangspunkt i sosiokulturell læring. Eg har ei forståing av at kunnskap blir utvikla i samspel, og at fagkunnskapen er viktig for utvikling av profesjonskunnskap og kvaliteten på innhaldet i barnehagen. Eg har også ei forståing av at barnehagelærarane ikkje møtest så ofte for å kritisk reflektere kring praksis, og at rettleiing ikkje er mykje nytta som kollektiv læringsaktivitet. I tillegg har eg ei forståing av at den flate strukturen står sterkt i barnehagen, og at den kan vere til hinder for at barnehagelærarane nyttar potensialet som finst i deira faglege fellesskap.

Som kvalitativ forskar må eg vere medviten om at min eigen bakgrunn og mine egne verdiar påverkar avhandlinga på alle måtar og på alle nivå. Eg må reflektere over fordommar, verdiar, personlege bakgrunn som kjønn, historie, kultur og sosioøkonomiske status, og korleis dette kan påverke mine tolkingar (Creswell & Creswell, 2018). Dette vert nærare omtala i kapittel 4.

1.2 Formål, problemstilling og forskingsdesign

Avhandlinga inneheld ei kappe og tre artiklar. Formålet med avhandlinga er å utvikle djupare forståing omkring systematisk kollegaretleiing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagen, gjennom å granske samspel der barnehagelærarane sine forståingar av situasjonar er i fokus. Problemstillinga som blir undersøkt er: *Korleis kan kollegaretleiing medverke til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?*

Problemstillinga vert studert gjennom tre forskingsspørsmål, der kvar av forskingsspørsmåla er utgangspunktet for ein artikkel:

- I. *Korleis kan kollegaveiledning som systematisk arbeidsform bidra til å utvikle lærande barnehagar?* Dette forskingsspørsmålet vert adressert i artikkel 1, «Kunnskap i endring – kollegaveiledning som innfallsvinkel til lærande barnehagar», der erfaringar frå to barnehagar vert identifisert og drøfta i deira prosess med implementering av systematisk kollegarettleiing i gruppe.
- II. *Kva kjenneteiknar rettleiar si forståing av rettleiing i møte med eigen praksis, og på kva måte kan rettleiar støtte opp om kollegarettleiing som eit profesjonelt læringsfellesskap?* Dette forskingsspørsmålet vert undersøkt i artikkel 2, «Rettleirolla i grupperettleiing mellom kollegaer i barnehagen – balansegangar mellom strukturar, relasjonar og diskursar», som løftar fram rettleiaren sine refleksjonar om eigen rettleiarpraksis og diskuterer rettleiaren si særskilte rolle som fagleg autoritet og kollega.
- III. *To what extent is central discourse on professional development manifested as knowledge movements in meta-conversations about peer counseling¹?* Dette forskingsspørsmålet er utgangspunkt for artikkel 3, «Professional Development among Preschool Teachers: Meta-conversations about Peer Counseling», som identifiserer og diskuterer kunnskapsbevegelsar og diskursar om fellesskapet og kvardagen i møte med systemet rundt, sentrale diskursar om profesjonsutøving som barnehagelærarar treng å løfte fram.

¹ Forskingsspørsmålet på norsk: *I kva grad vert sentrale diskursar om profesjonsutvikling synlege som kunnskapsbevegelsar i metasamtaler om kollegarettleiing?*

Tabellen nedanfor viser ei oversikt over formål, problemstillingar, forskingsdesign, metodiske val, teoretiske utgangspunkt og hovudfunn.

Formål med studien	Utvikle djupare forståing omkring systematisk kollegaretleiing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagen, gjennom å granske samspel der barnehagelærarane sine forståingar av situasjonar er i fokus.		
Overordna problemstilling	<i>Korleis kan kollegaretleiing medverke til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?</i>		
	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Tittel	Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar	Rettleiarrolla i grupperettleiing mellom kollegaer i barnehagen – balansegangar mellom strukturar, relasjonar og diskursar	Professional Development among Preschool Teachers: Meta-conversations about Peer Counseling
Problemstilling	<i>Korleis kan kollegaveiledning som systematisk arbeidsform bidra til å utvikle lærande barnehagar?</i>	<i>Kva kjenneteiknar rettleiar si forståing av eigen praksis, og på kva måte kan rettleiar støtte opp om kollegaretleiing som eit profesjonelt læringsfellesskap?</i>	<i>To what extent is central discourse on professional development manifested as knowledge movements in meta-conversations about peer counseling?</i>
Design	Kvalitativ Aksjonsforskning	Kvalitativ Kasusstudie	
Utval	To grupper barnehagelærarar i to barnehagar	Ein rettleiar (og ei gruppe barnehagelærarar)	Ei gruppe barnehagelærarar og ei gruppe med rettleiar og styrar
Data	Retrospektive samtalar Gruppeintervju	Retrospektive samtalar	Samtalar i fokusgruppe
Analyse	Tematisk innhaldsanalyse Systematisk tekstkondensering		Datareduksjon Innhaldsanalyse
Analytiske omgrep	Sosiale og organisatoriske transformasjonsprosessar (teoristyrte kategoriar)	Balansegangar (empirinære kategoriar)	Talehandlingar (teoristyrte kategoriar)
Teoretisk utgangspunkt	Læring i organisasjonar (Senge; Argyris & Schön; Nonaka & Takeuchi; Ertsås & Irgens)	Profesjonelle læringsfellesskap (DuFour; Wood), danning (Hellesnes, Opdal, Straume)	Kommunikativ handling (Habermas), transformativ læring (Mezirow), kollektiv praksisteori (Lauvås & Handal)
Hovudfunn	Sosiale og organisatoriske endringsprosessar som resultat av kollegaretleiing. Strukturen bryt etablerte	Rettleiar tek plass i gruppa som ein fagleg autoritet, driv prosessen gjennom strukturar, utfordrar deltakarane og tilfører ny element tilpassa kontekst og krav.	Kunnskapsbevegelsar knytt til fellesskapet, kunnskapsbevegelsar knytt til ulike oppfatningar av det profesjonelle blir identifisert.

	kommunikasjons- mønster. Utfordringar blir løfta inn i fellesrommet og gjort tilgjengelege. Mentale modellar vert synleggjort og utfordra.	Rettleiar i ein særskilt posisjon som både retteleiar og kollega	Bevegelsen mellom kvardagsverd og system viser at systemkrav grip inn og hindrar læring og profesjonsutøving
--	--	--	---

Tabell 1: Oversikt over studien og forskingsartiklar

Kvalitative data er analyserte for å få djupare innsikt i ulike sider ved kollegarettleiing som læringsaktivitet i barnehagelærarane sitt fellesskap. Retrospektive samtalar er valt for å få fram deltakarane sine refleksjonar, intervju og samtalar i gruppe er valt for at deltakarane skal få diskutere prosessar og reflektere om felles læring.

1.3 Avgrensing og sentrale og omgrep

At studien er avgrensa til å omhandle barnehagelærarar står sentralt i denne avhandlinga, og eg ønskjer å gjere greie for kvifor. Eg vil også gjere greie for omgrepet profesjonelle læringsfellesskap og korleis eg forstår omgrepet kollektiv kunnskap, mi forståing av omgrepet rettleiing og kva definisjon av rettleiing avhandlinga tek utgangspunkt i.

1.3.1 Barnehagelærarar

Prosjektet er avgrensa til å omhandle barnehagelærarar fordi det er dei som har ansvaret for kvaliteten på det pedagogiske innhaldet, og fordi dei har eit utvida profesjonsansvar ved å stille spørsmål ved innhald, mål og eiga utøving i profesjonen (Grindheim & Aaserud, 2020). Eg har opplevd å få kritiske innspel på denne avgrensinga, som i store trekk handlar om at heile personalgruppa skal involverast i det pedagogiske arbeidet. Som tidlegare nemnt er barnehagelærarar omtala i rammeplanen som den profesjonen som er spesielt utdanna for å utføre oppgåvene i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), noko som skaper andre forventningar til dei enn til det øvre personalet. Vi kan forvente at barnehagelæraren har ei reflektert forståing av profesjonsoppgåva, at dei meistrar eit komplekst sett av pedagogiske arbeidsformer, og at dei kan bruke eit profesjonelt kunnskapsgrunnlag i

skjønnsmessige vurderingar i spenningar mellom krav frå samfunnet og faglege standardar (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Omgrepa «læringsfellesskap» og «profesjonelt læringsfellesskap» blir i avhandlinga nytta om barnehagelærarane sitt faglege fellesskap, praksisfellesskap, og ulike kollektive rom der barnehagelærarar møtest og diskuterer og utviklar sin fagkunnskap, profesjonsutøving og kollektive praksisteori. Profesjonelle læringsfellesskap vert i litteraturen beskrive som profesjonelle nettverk, kritiske vennegrupper, som reflekterer kring eigen praksis med mål om å lære og byggje kunnskap saman (DuFour et al., 2016; Stoll et al., 2006; Wood, 2007).

1.3.2 Kollektiv kunnskap

Omgrepet «kollektiv kunnskap» er i avhandlinga nytta om barnehagelærarane sin felles kunnskap, kollektive praksisteori, felles forståing og kunnskap utvikla i eit fagleg fellesskap. Ordet «kollektiv» er i denne samanhengen knytt til eit fagleg fellesskap, der felles kunnskap, forståing og ferdigheiter vert brukt med eit føremål. «Kollektiv kunnskap» vert forstått som kunnskap tileigna og utvikla i barnehagelærarane sitt læringsfellesskap, med omsyn til både strukturar, relasjonar, kontekstar og kommunikasjon. Det sosiale og dynamiske vert spesielt vektlagt ved at kollektiv læring handlar både om individuelle og kollektive prosessar.

1.3.3 Omgrepet «retteiing»

Omgrepet «retteiing» har vore mykje diskutert i løpet av prosessen, og har ført til at ulike omgrep er nytta i artikkane. Omgrepet «veiledning» blir nytta i første artikkel, medan «retteiing» er nytta i det vidare, og dette viser tilbake til min prosess knytt til bruken av omgrepet. At språket er i stadig endring, og at vi ikkje kan snakke om omgrep som forblir dei same (Opdal, 2008), erfarte eg i prosessen med å veksle mellom bruken av «retteiing» og «veiledning», at det er grunn til å skilje mellom den eigentlege tydinga og assosiasjonar som kan vere knytt til eit omgrep. «Retteiing» vart for meg i starten eit omgrep assosiert med at nokon skulle vise kva som var «rett» å gjere, medan «veiledning» handla om å vise veg. Undervegs i prosessen utvikla eg ei ny forståing for omgrepet, og tok til å bruke «retteiing» som også er det nynorske omgrepet.

«Veiledning» og «rettleiing» har i utgangspunktet same innhald, og når eg søker opp «rettleiing» står ordet «vegleiing» nemnt som eit alternativ. Det handlar om «veg» eller «retning», og ikkje kva som er det «rette». Eg får også assosiasjonar til at det handlar om ei form for leiing i kraft av å stimulere til kollektive læringsprosessar. «Kollegarettleiing» blir i avhandlinga brukt om kollegarettleiing i gruppe. Når deltakarane i studiane snakkar om «rettleiing» eller «kollegarettleiing», viser dei i hovudsak til kollegarettleiing i gruppe i deira fellesskap.

1.3.4 Rettleiing som profesjonell støtte

Avhandlinga tek utgangspunkt i Skagen (2011, s. 11) si forståing av rettleiing som profesjonell støtte, som til dømes i utvikling innan ein profesjon. Rettleiing som profesjonell støtte inneber ei forventning om tydeleggjering av profesjonens kunnskapsgrunnlag, forskning og eiga profesjonsforståing, og handlar om rettleiing som ein læringsarena 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, utvikling og danning. Rettleiing har ifølgje Skagen (2011) to dimensjonar som er viktige for resultatet; innhald og saksforholdet som vert 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 vert i avhandlinga forstått som kunnskapsutviklande møte, i tydinga at læring og utvikling dannar utgangspunktet for rettleiinga. Lauvås et.al. (2016, s. 167–169) omtalar kollegarettleiing som ein læringsaktivitet som konkretiserer ambisjonar om å få til eit kontinuerleg forbetningsarbeid innanfor organisasjonen, og dei presiserer at eit kritisk perspektiv bør vere til stade.

1.4 Avhandlinga si oppbygging

Kapittel 1 gjer greie for bakgrunn for- og innramming av avhandlinga, og presentasjon av formål, problemstilling og forskingsspørsmål. Kapittel 2 inneheld presentasjon av relevant nasjonal- og internasjonal forskning. Kapittel 3 gjer greie for avhandlinga si teoretiske ramme, med vekt på teoriar om sosiokulturell læring og danning. Kapittel 4

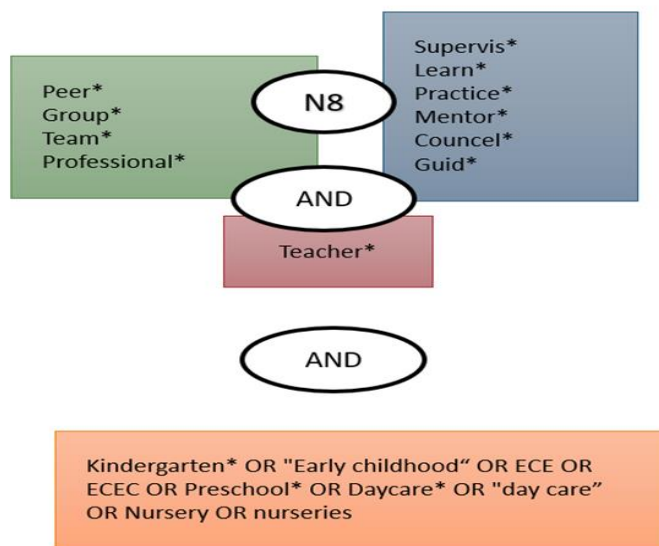
gir innsikt i metodologi og metodiske val, medan ei samanfating av artiklane vert presentert i kapittel 5 saman med presentasjon av mønstre identifisert i materialet. I kapittel 6 vert funn frå artiklane diskutert i lys av teoretiske perspektiv og tidlegare forskning, og funna vert kopla saman og løfta for å synleggjere overordna mønster i lys av problemstillinga. Kapittel 7 inneheld samanfattande refleksjonar, i tillegg til refleksjonar kring avgrensingar, implikasjonar og vegen vidare.

2 Tidlegare forskning

Målet med denne gjennomgangen av tidlegare forskning er å presentere kunnskapsstatus, peike på moglege manglar og knytte studien til den pågåande diskusjonen på forskingsfeltet slik at det blir mogleg å samanlikne denne avhandlinga med andre studiar (Creswell & Creswell, 2018). Avhandlinga si hovudproblemstilling er retta mot kollegarettleiing i gruppe som mogleg læringsaktivitet i det profesjonelle samspelet mellom barnehagelærarar. Kvar av dei tre artikkane i avhandlinga presenterer tidlegare forskning spesifikt retta mot forskingsspørsmåla i artikkane. Denne forskingsgjennomgangen er eit supplement, der tidlegare forskning retta mot hovudproblemstillinga blir presentert. Kapitlet startar med å gje innsyn i søkeprosessen, for deretter å presentere studiar som tematiserer rettleiing som læringsaktivitet, kollegarettleiing og grupperettleiing, og studiar om profesjonell utvikling i læringsfellesskap. Til slutt vil eg oppsummere hovudelementa i tidlegare forskning, og peike på aktuelle forskingsområde relatert til forskingsspørsmåla i avhandlinga.

2.1 Om søkeprosessen

Databasane som er nytta i søkeprosessen er Eric, Teacher Reference Center, Norart, Idunn og NB-ECEC, og i tillegg har eg gjort manuelle søk i Google Scholar. I søkeprosessen har eg samarbeidd med ein universitetsbibliotekar for å få til eit mest mogleg presist søk. Totalt er det gjennomført to søk (januar 2020 og mars 2021), og i tillegg er to testsøk gjennomført før søket i mars 2021 for å utvikle og kvalitetssikre søkestrengar (vedlegg 1). Søket har tatt utgangspunkt i kollegarettleiing (i gruppe) kombinert med barnehagelærarar og barnehage, men inkluderer også kollegarettleiing (i gruppe) kombinert med profesjonsutøvarar frå andre relevante kontekstar som lærarar i skule eller høgskule. Vidare inngår det i søket ulike omgrep med utgangspunkt i kollektive diskusjonar i ulike læringsfellesskap, og ulike omgrep for gruppe som læringsaktivitet, slik figuren nedanfor viser.



Figur 1: oversikt over søkeord og søkegrupper

125 studiar av totalt 2230 treff vart i første omgang vurdert som interessante ut i frå tittel og abstrakt. To nye studiar som er publisert etter det siste søket, er også inkludert.

Denne delen tek utgangspunkt i 40 empiriske studiar frå 13 land: 13 nordiske studiar, seks studiar frå andre europeisk land enn nordiske, og 21 studiar frå Australia, New Zealand, USA, Kina og Singapore. Studiane er frå perioden 2004 – 2021, og er i hovudsak skrivne på nordiske språk eller engelsk. Ein studie om grupperettleiing mellom kollegaer i barnehagen, skriven på tysk, er også inkludert. Alle studiane er fagfellevurderte, og dei fleste nyttar eit kvalitativt forskingsdesign.

Studiar med utgangspunkt i rettleiing og læringsaktivitetar i læringsfellesskap knytt til andre kontekstar enn utdanningskontekstar, og studiar som har hovudfokus retta mot studentar, assistentar, foreldre og barn, er i hovudsak ikkje vurdert som relevante i denne samanheng. Ein studie som byggjer på empiri frå grupperettleiing mellom tilsette ved barnesentre i England er inkludert.

2.2 Studiar om rettleiing som læringsaktivitet

Gjennomgangen av forskning viser at rettleiing kan medverke til å styrke det pedagogiske arbeidet, og utvikle ein lærande barnehage. Ulike studiar tematiserer

retteiing som læringsform, og har merksemd retta mot både kunnskapssyn, læringsmiljø og kritisk tenking. Sjølv om dei fleste er knytt til retteiing av nyutdanna, inneheld studiane relevante element om retteiing som læringsaktivitet (Bjerkholt et al., 2014; Jakhelln, 2011; Worum, 2016; Larsen, 2010; Nolan & Molla, 2018a, 2018b).

Gjennom ei dokumentanalyse av praksislærarar sine eksamenssvar frå vidareutdanning i retteiing, finn Worum (2016) at den dominerande ideen om kunnskap og læring i retteiing i lærarutdanningane er knytt til eit individorientert kunnskapssyn. Feltet vert slik i liten grad utfordra til å fokusere på ulike kunnskapssyn, og det vert framheva at retteiing like gjerne kan hemme som fremme samanbinding av teori og praksis sidan det kunnskapssynet som ligg til grunn ser ut til å ha ei viktig rolle. Om berre eitt kunnskapssyn vert lagt til grunn, vert dominerande idéar om kunnskap og læring i mindre grad utfordra.

Ein studie byggjer på data henta frå eit nasjonalt mentorprogram for barnehagelærarar (early education and care teachers), og har som mål å identifisere effektiv profesjonell læring gjennom retteiing (Nolan & Molla, 2018b). Funn frå denne studien identifiserer fire element som viktige for profesjonell læring: 1) kontekst som samanhengen mellom individuelle ambisjonar og systemkrav, 2) kollegialitet, 3) kritikk som kritiske vurderingar i trygge læringsmiljø og 4) endring som inneber ei erkjenning av at lærarlæring skjer innanfor profesjonelle disposisjonar, pedagogisk kunnskap og sosial kapital.

Nolan og Molla (2018a) sin andre studie med utgangspunkt i det same datamaterialet fokuserer på utforsking og posisjonering av profesjonell læring som reflekterande praksis. Denne studien vurderer læraren sine føresetnader og korleis ulike uavhengige hendingar kan påverke læraren si læring. Funna viser at om profesjonell læring skal vere transformativ må prosessen innehalde ubehagets pedagogikk der etablerte forståingsmåtar vert utfordra, og i tillegg vere knytt til dei ulike profesjonsutøvarane sine føresetnader og opplevingar. At retteiing må setjast i system heller enn å fungere som ei lausriven pedagogisk handling blir i denne studien løfta fram, i tillegg til at retteiing må byggje på spenningar og brot i dialog.

Ei doktorgradsavhandling løftar fram nyutdanna lærarar si deltaking i rettleiing over tid i gruppe med andre nyutdanna lærarar (Jakhelln, 2011). Denne avhandlinga viser til at rettleiing må vere del av eit læringsmiljø for at det skal fungere optimalt, og framhevar leiaren sitt ansvar for å legge til rette for strukturar for samhandling og initiere behovet for læring og utvikling. Jakhelln (2011) finn at støtte frå kollegaer er avgjerande for utvikling av profesjonell identitet, og at eigenskapar ved arbeidsplassen speglar medvit om interaksjonen si betydning for den einskilde si læring.

Systematisk mentorverksemd vert også løfta fram i Larsen (2010) sin studie, som omhandlar kunnskapsutvikling i barnehagen gjennom observasjonar av systematisk mentorverksemd med kollektive prosessar. Funn frå denne studien viser at systematisk mentorverksemd fører til reflekterande og analytiske arbeidsformer, og at kollektive læringsprosessar ser ut til å få betydning for heile organisasjonen si utvikling.

Rettleiarar med fokus på kritisk tenking blir framheva i Bjerkholt et.al (2014) sin studie av rettleiingssamtalar med nyutdanna barnehagelærarar og lærarar. Funn frå denne studien viser at rettleiaren sin kompetanse har betydning for korleis, og i kva grad, rettleiingssamtalar opnar opp for kritisk tenking. Å utarbeide felles forståing for målet med rettleiinga, at rettleiaren tilpassar si rolle til den konkrete konteksten og at rettleiaren sjølv opnar opp for tvil og evne til kritisk tenking vert framheva som sentralt.

Studiar om rettleiing som læringsaktivitet løftar fram verdien av å utfordre kunnskapssyn og etablerte forståingsmåtar, og at merksemda bør vere retta mot samanhengen mellom individ og system. I tillegg viser studiane til verdien av systematiske og kollektive læringsprosessar, og kritisk tenking. I denne samanheng blir ein fagleg rettleiar som tilpassar rolla til konteksten sentral.

2.3 Studiar om kollegaretleiing og grupperettleiing

Ulike studiar løftar fram kollegaretleiing i gruppe i læringsfellesskap, og viser til rettleiaren si rolle. I tillegg er studiane retta mot kollegaretleiing og grupperettleiing som støtte til profesjonell utvikling, og løftar i denne samanhengen fram verdien av

refleksjon og kritiske innspel (Andreasen et al., 2020; Eik et.al., 2020; Lange, 2018; Langelotz, 2013; Li, 2004; Pollara, 2012; Recchia & Puig, 2019; Soni, 2013; Vaudt & Nolte, 2012; Åsén Nordström, 2014).

Verdien av struktur og symmetriske relasjonar vert løfta fram i Lange et.al (2018) sin studie som undersøker kollegarettleiing i ein universitetskontekst, med analyse av deltakarane sine refleksjonar kring samtalestrukturens betydning for rettleiingsforløpet over tid. Funn viser at deltakarane opplever ein stram struktur som nyttig for å halde fokus på den som eig utfordringa, og i tillegg viser funna til verdien av ein symmetrisk relasjon mellom deltakarane. Men studien viser også til strukturen sine avgrensingar, og framhevar at deltakarane må tilpasse strukturen ved behov slik at den ikkje blir hemmande. Deltakarane vert i aukande grad fortrulege med modellen og tenderer mot ei meir fleksibel praktisering. Strukturen vert slik ein føresetnad for å kunne lære seg ein friare praktisering utan falle tilbake i kvardagslege samtalemønster, og medverkar til å ivareta rettleiinga sin funksjon og formål.

Tid som ressurs og prosessvarigheit som sentralt for kollegasamarbeid, er sentralt i Eik et al (2020) sin studie, som byggjer på empiri frå universitetskonteksten. Denne studien løftar fram universitetstilsette sine erfaringar med kollegarettleiing i «Teacher support teams» (TST) som metode for profesjonskvalifisering. Resultata viser at TST fører til kollektiv læring og mindre fagleg isolasjon, og kan vere ein samarbeidsarena for å drøfte pedagogiske utfordringar og dilemma. Tid som ressurs og prosessvarigheit er viktig for å få teama til å fungere optimalt som kollegasamarbeid, i tillegg til fagleg støtte og i utvikling av ein delingskultur.

Ei avhandling tematiserer rettleiarar si utvikling av rettleiingsferdigheiter over tid basert på gruppesamtalar med barnehagelærarar (Åsén Nordström, 2014). Funn frå denne avhandlinga viser at ein rettleiar som kan stille opne spørsmål som held fokus i samtalen, spørsmål som manglar klare svar og stimulerer til refleksjon, kan gjere deltakarane i stand til å stille spørsmål ved «etablerte sanningar». Denne avhandlinga viser at verknaden av rettleiingsprosessen i stor grad er avhengig av deltakarane si handtering av forventningar, fasilitetar, gruppestorleik og etablering av felles forståing. Andreasen et.al (2020) sin studie undersøker rettleiarar i ein høgre utdanningskontekst sin emosjonelle kompetanse i grupperettleiing blant lærarar.

Resultata viser betydninga av rettleiaren sitt sjølvmedvit, og empatisk nærverande, som grunnlag for konstruktiv kommunikasjon og dialog i gjensidige møter i trygge rammer med og mellom gruppemedlemmane.

Både refleksjon, kritiske innspel og vilje til utvikling blir løfta i Vaudt og Nolte (2012) sin studie om kollegarettleiing i gruppe mellom leiarar i barnehagen (german kindergärten). Funna viser at både refleksjon, kritiske innspel og vilje til å utvikle eigen handling og kommunikasjon må ligge til grunn for å få utbytte av rettleiinga. Å lære ein modell for kollegarettleiing viser positive resultat med tanke på støtte til å løyse spesifikke problem i profesjonell praksis, styrke generelle faglege ferdigheiter og gje personleg støtte. Studien viser også at rettleiingsgruppa ikkje bør bli for homogen slik at deltakarane berre stadfestar kvarandre og kompliserte saker vert vanskelege å handtere. Vidare støttar funna opp om at rettleiinga kan fremje både individuell profesjonalisering og utvikling av heile organisasjonen, men at fråvær av ein profesjonell rettleiar kan utfordre utfallet.

Ein studie om korleis grupperettleiing kan medverke til å støtte kontinuerleg profesjonell utvikling for tilsette (family support workers) ved barnesentre (children's centres) identifiserer positiv gruppedynamikk og støtte frå leiing som avgjerande for opplevd nytte av rettleiinga (Soni, 2013). Fagleg kontrakt med leiar og avtale med gruppedeltakarane om grunnreglar, tilrettelegging og gruppestorleik blir også identifisert som sentralt. Det å få andre sine synspunkt og perspektiv vert påpeika som særleg viktig. Verdien av støtte frå likesinna, og fleirstemmige møter, blir også løfta fram i Recchia og Puig (2019) sin studie knytt til eit grupperettleiingsprogram for nyutdanna lærarar (early childhood teachers) i samarbeid med eit universitetet. Denne studien viser i tillegg til verdien av ein open struktur, og symmetriske relasjonar i gruppa, som kan føre til spontane diskusjonar kring kvardagens utfordringar.

Eigarskapet til aktiviteten vert og funne som sentralt i arbeidet med å skape ein kultur for utforsking og refleksjon i Li (2004) sin studie, der barnehagelærarar (kindergarten teachers) forbetrar praksis gjennom kollegarettleiing, mentoring og teamsamarbeid. Utveksling av erfaring og kunnskap i reflekterande dialogar og diskursar, er ifølgje denne studien nyttig med tanke på å identifisere gode arbeidsmåtar og god praksis, og skape grobotn for ein samarbeidande kultur gunstig for fagleg utvikling. Li (2004)

viser til ekstern støtte og kritisk tenking som viktig for at lærarar skal stille spørsmål til eigen praksis, og formulere underliggende verdiar og føresetnader som påverkar praksis.

Ein treårig kasusstudie om eit lærarteam (secondary school teachers), «tvungne» til å samarbeide i ei kollegarettleiingsgruppe, tematiserer kollegarettleiing som styrking av både fagleg utvikling og profesjonelle læringsmiljø (Langelotz, 2013). Studien viser at ein disiplinierende praksis i kollegarettleiing genererer nye og komplekse prosessar som er utviklande både for individet og teamet. Funn frå studien synleggjer at pålagt rettleiing blant fagfelle kan gje næring til nye komplekse prosessar, som både kan opplevast avgrensande og frigjerande for deltakarane.

Pollara (2012) si avhandling tek utgangspunkt i aksjonsforskning retta mot «kollegacoaching» og lærarar (elementary school teachers) si profesjonelle utvikling, ved bruk av ein bestemt modell. Resultata viser at «kollegacoaching» påverkar aspekt ved lærarane sin praksis, både eigen praksis og utvida kunnskap om andre sin praksis. I tillegg opplevde lærarane at «kollegacoaching» reduserer isolasjonen og at den medverkar til profesjonell utvikling, delvis fordi den vert gjennomført i eit autentisk miljø og fordi den er sjølvstyrt. Lærarane rapporterte også om auka motivasjon når læringa er personleg eller sjølvstyrt.

Studiar om kollegarettleiing og grupperettleiing løftar fram at samtalestruktur og prosessvarigheit har betydning for rettleiinga. Grupperettleiing kan ifølgje studiane føre til kollektiv læring, mindre fagleg isolasjon og kan støtte både individuell profesjonalisering og utvikling av organisasjonen. Verdien av fleirstemmige møter med likesinna vert framheva, i tillegg til verdien av samarbeid med eksterne aktørar som utfordrar fellesskapet.

2.4 Studiar om profesjonell utvikling i læringsfellesskap

Gjennomgangen av forskning løftar fram verdien av refleksjonar over eigen praksis saman med kollegaer i profesjonelle læringsprosessar og verdien av transformative læringsaktivitetar. Sjølv om denne gjennomgangen av relevant forskning ikkje finn mykje empirisk forskning om læringsaktivitetar i barnehagelærarane sitt

læringsfellesskap, finst ein del relevant forskning frå andre kontekstar. Sjølv om barnehagelærarane sin praksis og kontekst har likskap med andre utdanningskontekstar, er den på mange måtar ulik. Cherrington og Loveridge (2014) løftar fram kompleksiteten og dei unike aspekta ved barnehagelærarar (early childhood education teachers) si profesjonsutøving. Relasjonar til foreldre og barn kombinert med pålagte strukturar og krav frå samfunnet kan skape eit spenningsfelt som skaper spesielle utfordringar for barnehagelærarane sin refleksjon kring eigen praksis. Dette støttar opp om barnehagelæraren sitt behov for støttande strukturar som legg til rette for kollektiv meiningsskaping gjennom dialog og refleksjon.

2.4.1 Kollektiv meiningsskaping

Fleire studiar framhevar kollektiv meiningsskaping som viktig for profesjonell utvikling. I store trekk handlar det om fellesskap der alle føler seg komfortable med å lære, skape og utvide sin kollektive kunnskapsbase (Colmer, 2017; Fotopoulou & Ifanti, 2018; Keung et al., 2019; Lazzari, 2012; Newman & Mowbray, 2012; Nolan & Molla, 2019; Thornton & Cherrington, 2019; Vijayadevar et al., 2019).

Kollektivt samarbeid og utvikling av profesjonalitet vert framheva i Fotopoulou og Ifanti (2018) sin studie som undersøker greske barnehagelærarar (nursery school) sitt syn på profesjonalitet og profesjonell utvikling. Fleirtalet i surveystudien løftar fram kollektivt samarbeid når det gjeld utvikling av profesjonalitet i kollegiet. Vijayadevar et.al (2019) påpeikar at barnehagestyrarar (early childhood) si deltaking i profesjonelle læringsfellesskap (PLC²) kan medverke til at styrarane endrar tenkinga kring samarbeid og leiing. Studien viser at det å implementere profesjonelle læringsfellesskap krev sensitivitet med tanke på sosiokulturelle verdiar som til dømes tilpassingar til lokal kontekst. Keung (2019) sin surveystudie om styrarar sin påverknad på læringsfellesskapet mellom barnehagelærarar (kindergarten teachers) i Hong Kong, framhevar felles mål, samarbeidande aktivitetar og kollektiv merksemd retta mot barna som viktige komponentar.

Lazzari (2012) undersøker barnehagelærarar sin profesjonalitet ut frå eit sosiokulturelt perspektiv der barnehagelærarane (preschool teachers) samarbeider om

² *Professional Learning Community* blir brukt i omtalen av studiar som sjølv nyttar dette omgrepet spesifikt

meningsskaping kring praksis. Resultata framhevar kollektive rom som arena for fagleg utvikling i dialog med samfunnet, gjerne i samarbeid med eksterne aktørar. Eit slikt fellesskap kan gje moglegheit til å fremje debattar om barnehagens pedagogiske identitet i det offentlege rommet. Ved å skape kollektive rom med forhandlingar om meiningar og verdiar, kan ein etablere ny balanse mellom tradisjon og innovasjon, og slik handtere utfordringane kollektivt. Newman og Mowbray (2012) sin studie undersøker barnehagelærarar (early childhood teachers) i forskingsprosjekt med eksterne aktørar frå universitetet med mål om felles profesjonslæring. Å etablere slike samarbeidsmåtar støttar opp om profesjonsfellesskapet ved at kunnskap blir utfordra og utvida gjennom eit dynamisk samspel mellom praksis, profesjonell læring og forskning.

Eigarskap og engasjement er sentrale funn i Thornton og Cherrington (2019) sin kasusstudie knytt til etablering av profesjonelle læringsfellesskap (PLC). Resultata at eit tydeleg eigarskap, felles fokus, engasjement og forskingsorientering står sentralt i etablering av profesjonelle læringsfellesskap. Det er viktig å skape klår rollefordeling, gje moglegheit for de-privatisering av praksis, og stimulere til nye idear gjennom prioritering av faglege diskusjonar.

Tilpassing av profesjonelle eigenskapar og pedagogiske handlingsrom vert tematisert i Nolan og Molla (2019) sin studie om barnehagelærarutdannarar (early childhood education and care educators) si verdsetjing av politikk og praksis knytt til profesjonalisering. Målet er å forstå det pedagogiske handlingsrommet, og tilpasse profesjonelle læringserfaringar, for betre å kunne støtte opp om barnehagelærarar si profesjonalisering. Resultata viser at profesjonalitet handlar om å problematisere interaktive krefter som påverkar handlingsrommet. Kritisk refleksjon over eigen praksis og kunnskap om politiske krefter kan føre til auka tillit til egne profesjonelle vurderingar. Samarbeidande profesjonell læring blir også løfta fram i Colmer (2017) sin kasusstudie om profesjonalitet i barnehagen (early childhood centre) knytt til implementering av rammeplan. Resultata frå denne studien støttar opp om at kollektive faglege dialogar medverkar til utvikling av profesjonell identitet og kjensle av eige handlingsrom.

2.4.2 Dialog og refleksjon

Dialog og refleksjon vert i fleire studiar løfta fram som sentralt for lærarar si faglege utvikling og kritiske tenking i ulike læringsfellesskap (Danielowich, 2012; Edwards-Groves, 2013; Hildén et al., 2021; Irvine & Price, 2014; Junge, 2012; Maloney & Konza, 2011.; Ohlsson, 2013; Riojas-Cortez et al., 2013; Schaap & de Bruijn, 2018). Mange av studiane fokuserer dialog og refleksjon i læringsfellesskap mellom lærarar. Schaap og DeBruijn (2018) sin studie viser at det å opprette og legge til rette for reflekterande dialogar med eigarskap over tid er viktig for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap (PLC). Studien løftar også fram spenningane mellom ulike roller i gruppa sin påverknad det profesjonelle læringsfellesskapet, ved at lærarane oppdagar motsetnader mellom tankar om praksis og handlingar. Gjennom saman å løyse etiske konflikhtar dannar lærarane nye tale- og tenkemåtar om praksis. Slike transformative prosessar krev at lærarar har moglegheit til å stille spørsmål ved tankar, teoriar og praksis.

Fråvær av analyse og overvekt av personlege erfaringar og subjektive påstandar, er ifølgje Junge (2012) eit kjenneteikn ved samtalar om praksis mellom lærarar i ungdomsskulen. Samtalane presenterer sjeldan eit behov for praksisendring, men i dei samtalane der eit slikt behov vert adressert flyttar samtalen fokus frå å finne eit problem til å søke etter ei løysing. Dette gir ikkje rom for analyser og refleksjonar som kan medverke til meir effektive løysingar. Men gjennom utveksling av synspunkt og tidlegare erfaringar utvidar lærarane eiga forståing, og konstruerer ei felles forståing av kva som er viktig i deira praksis. Dette viser til ei læring prega av det å omarbeide eksisterande kunnskap, og bruke erfaring, for å forstå nye situasjonar.

Hildén et.al (2021) analyserer kollektive diskusjonar mellom barnehagelærarar over tid, og finn at diskusjonane fører til at barnehagelærarar i større grad grip tak i profesjonelle kjerneverdier knytt til praksis. Diskusjonane utfordrar nye perspektiv og måtar å tenke på, og legg til rette for ulike spenningar knytt til praksis. Resultata støttar opp om at slike diskusjonar over tid bidreg til at barnehagelærarane utviklar ei tettare kopling mellom erfaringar og visjonar, også i møte med nye politiske krav.

Ein studie tek utgangspunkt i ein serie profesjonelle samtalar i arbeidet med å implementere rammeplanen i barnehagen (Irvine & Price, 2014). Resultata frå denne studien viser at profesjonsutøvarar i barnehagen (early childhood education and care teachers) forbetrar evna til å ta i bruk ny kunnskap, aukar kapasiteten til å fremje samarbeidande reflekterande praksis, samt etablerer ei felles forståing av praksisutvikling. Studien viser også til at lokale tidskrav og strukturar avgrensar moglegheit for å delta i slike profesjonelle samtalar.

Ein annan studie tematiserer samarbeid mellom lærarar og universitet om politikk og trendar (Maloney & Konza, 2011). Denne kassstudien viser til eit prosjekt om profesjonell læring for lærarar (early childhood teachers), i samarbeid med eit universitet, for å støtte kritisk refleksjon om praksis knytt til skiftande politikk og trendar i samfunnet. Resultatet viser varierende vilje og engasjement i å involvere seg i konfronterande og utfordrande diskusjonar, der nokre opplevde det som eit unyttig pålegg og samarbeidet og deltakinga ebba ut.

Dialogen sin transformative natur i dialogar vert løfta fram i Edwards-Groves (2013) sin toårige kassstudie som fokuserer dialogen si kraftfulle rolle i utvikling av profesjonell praksis blant lærarutdannarar. Gruppa sin dialogiske praksis siktar først og fremst mot å skape eit kommunikativt rom for gransking og analyse av faktorar som styrkar og hemmar praksis. Funna viser at kommunikative rom støttar opp om profesjonell læring og handlingsrom gjennom kritiske og transformative dialogar, som flettar saman personlege og kollektive erfaringar og gjer dei tilgjengelege for analyse.

Det transformative blir også vist til i Riojas-Cortez et.al (2013) sin studie av profesjonell utvikling med vedvarande transformativ endring som krev lærarar (early childhood teachers) som deltek i kritisk refleksjon om praksis. Resultatet viser at lærarane bruker refleksjon og dialog for å skape samanhengar mellom teori og praksis, og i større grad stiller spørsmål ved dagleg praksis knytt til teori. Dette banar veg for ein modell for profesjonell utvikling som balanserer kritisk dialog og teori i eit praksisfellesskap, som tek høgde for endringar av praksis og gjer koplingar mellom teori og praksis. Ein slik modell treng tid, og refleksjon med kollegaer, for å kunne utviklast.

I mange samanhengar blir lærarar oppmuntra til reflekterande dialogar knytt til fagleg og profesjonell utvikling, og Danielowich (2012) sin studie undersøker korleis ein slik dialog fasiliterer lærarar (high school teachers) si læring med utgangspunkt i eigendefinerte mål. Resultata viser ulike reflekterande kollegagrupper som viktige utgangspunkt for å støtte systemisk endring av praksis. Mønster i dialogen på tvers av kritikk, spørsmål, kompliment og sjølvkritikk, viser bruk av kollegakonteksten for å skape variasjon, tilpasse eller bremse tankar kring eigen praksis. Resultata viser også at variasjon i gruppemedlemmane fremmar vekstorientert læring blant kollegaer. Studien til Ohlsson (2013) om lærarar si læring gjennom kollektive refleksjonar i team, viser også at kollektive refleksjonar har eit potensiale i seg til å auke teamlæring. Studien framhevar samarbeid og teamatmosfære og vilje til å lære kollektivt, som viktig for å utvikle kollektive refleksjonsløkker som bidreg til å endre innhaldet i samtalar mellom lærarar.

2.4.3 Støttande strukturar

Fleire studiar framhevar strukturar som støttande for fagleg utvikling og utvikling av autonomi gjennom deltaking i læringsfelleskap (Burke et al., 2010; Cherrington & Loveridge, 2014; Cherrington & Thornton, 2015; Damjanovic & Blank, 2018; Elm & Nordqvist, 2019; Healy, 2012; Peleman et al., 2018). Peleman et.al. (2018) sin systematiske litteraturgjennomgang om profesjonell utvikling og kvalitet i barnehagen (early childhood education and care institution) løftar fram langsiktige intervensjonar integrert i praksis i form av rettleiing i refleksjonsgrupper, noko som har verdi for den profesjonelle utviklinga. Intervensjonar basert på engasjement og tilbakemeldingar i kollegiale dialogar i fagfelleskap styrkar pedagogisk medvit og profesjonell forståing, og utvidar refleksiv kapasitet hjå profesjonsutøvarane.

Strukturell støtte og relasjonelle vilkår sin verdi for profesjonelle læringsfelleskap (PLC) blir framheva i Cherrington og Thornton (2015) sin kasusstudie. Studien tek utgangspunkt i to grupper barnehagelærarar (early childhood teachers), og rettar merksemda mot styrking av leiing og reflekterande praksis. Resultata viser at gode og effektive profesjonelle læringsfelleskap er like aktuelt for barnehagen som for skulen, men dette krev utvikling av støttande strukturar og relasjonar. Cherrington og Loveridge (2014) sin studie om refleksjon blant barnehagelærarar (early childhood

teachers) viser at systematiske og kontinuerlege moglegheiter for å delta samarbeidande i kritisk reflekterande dialogar er viktig for å utvikle felles forståing av eiga lærarrolla og praksis.

Dokumentasjon si rolle i profesjonelle læringsfellesskap knytt til det å gjere implisitt kunnskap tilgjengeleg for gransking, blir vist til i Damjanovic og Blank (2018) sin kasusstudie om systematisk læring i små grupper. Resultata viser at innarbeiding av dokumentasjon i profesjonelle læringsfellesskap (PLC) gjer implisitte tankar om barn tilgjengelege for gransking. I tillegg framhevar barnehagelærarane (early childhood teachers) refleksjon over motstridande førestillingar om praksis i dokumentasjonen, og skil mellom teknisk og utforskande praksis. Profesjonelle læringsfellesskap med utgangspunkt i dokumentasjon oppmodar barnehagelærarar til å problematisere praksis heller enn å forenkle den.

Forskingssirkklar der barnehagelærarar og forskarar samarbeider om praksis for å utvikle profesjonalitet, blir vist til i Elm og Nordqvist (2019) sin studie som tek utgangspunkt i eit profesjonelt læringsprogram. Resultata viser at deltaking i forskingskrets støttar barnehagelærarane i å bli meir medvitne om eigen praksis, ta opp utfordringar og forbetre praksis, noko som er utviklande både for barnehagelærarane som profesjonsutøvarar og barnehagen som organisasjon. Barnehagelærarane fekk auka forståing av samanhengane mellom eigen praksis og politiske dokument og krav, og tileigna seg nye perspektiv samt reviderte praksis gjennom kollektive diskusjonar.

Implementering av kritiske refleksjonar i gruppe som eit profesjonelt læringsfellesskap (PLC) blir omtala i Burke et.al. (2010) sin treårige studie knytt til lærarar i eit skuledistrikt. I kva grad Critical Friend Group (CFG) modellen er integrert med andre tiltak knytt til lærarar si faglege utvikling, påverkar korleis lærarane gjer nødvendige koplingar til eiga profesjonsutøving for å forbetre praksis og elevar si læring. Blinde flekkar i bruksteorien må synleggjerast og adresserast i det kollektive samarbeidet som oppstår mellom CFG og den individuelle læraren. Lærarsamarbeid viser seg som djupt forankra i fagleg utvikling, og små grupper med lærarar som jobbar saman vert framheva som ein av dei beste tilnærmingane til forbetring og vekst.

Behov for organisatoriske tilpassingar og endringar blir adressert i Healy (2012) sin kasusstudie om barnehagelærarane (early childhood education teachers) si utvikling av læraridentitet, og det å lære om seg sjølv som profesjonsutøvarar gjennom faglege dialogar. Resultata viser at tidsspørsmål er viktige, tidspunktet for dialogiske rom og mangel på tid til profesjonell dialog. I tillegg viser studien at moglegheiter for profesjonell dialog er avgrensa i barnehagen, der sosiale og spontane samtalar er i fleirtal. Dette støtter opp om behovet for profesjonelle dialogar i gruppe, og eit eventuelt samarbeid med eksterne aktørar som kan medverke til å utvikle den profesjonelle dialogen.

2.5 Oppsummering

Studiar om profesjonell utvikling i læringsfellesskapet viser at kollektivt samarbeid og faglege dialogar med rom for kritisk refleksjon over praksis er sentralt i utvikling av profesjonalitet. Å legge til rette for fagleg utvikling i dialog med samfunnet kan også ut i frå studiane medverke til å danne koplingar mellom erfaringar, visjonar og politiske krav. Profesjonslæring gjennom diskusjon av spenningar i praksis og utfordring av perspektiv og eigen kultur, blir framheva i eit strukturert læringsfellesskap der rollefordelinga mellom deltakarane er tydeleg i tillegg til gjensidig forplikting og eigarskap. Støtte frå leiar samt leiaren sitt ansvar vert også løfta fram, spesielt ansvaret med å legge til rette strukturar for samarbeid og rettleiing som del av eit forpliktande læringsmiljø.

Studiane skissert ovanfor støttar opp om at kollegaretleiing i gruppe og profesjonelle samtalar mellom kollegaer støttar opp om utvikling av profesjonalitet og læring. Gjennomgangen viser eit behov for meir forskning kring systematisk kollegaretleiing i gruppe som arbeidsform og læringsaktivitet i barnehagen. Tabellen nedanfor viser ei oversikt over hovudelementa i tidlegare forskning.

Kollegarettleiing i gruppe som læringsaktivitet mellom barnehagelærarar				
Rettleiing som læringsaktivitet	Kollegarettleiing i gruppe - grupperettleiing	Studiar om profesjonell utvikling i læringsfellesskap		
Utfordrar kunnskapssyn	Struktur på samtalen, men tilpasse strukturen slik at den ikkje hemmar resultatet	Kollektiv meningsskaping	Dialog og refleksjon	Støttande strukturar
Sosial praksis	Symmetrisk relasjon mellom deltakarane har verdi for diskusjonen	Kollektivt samarbeid og faglege dialogar støttar utvikling av profesjonalitet		
Er sett i system, ikkje sporadisk	Kollektiv utforskning og læring. Fleirstemmige møter utvidar perspektiv	Rom for kritisk refleksjon over praksis, analyse og metaperspektiv på eigen praksis		
Utforma som kollektiv læringsprosess	Støttar både individuell profesjonalisering og utvikling av organisasjonen	Fagleg utvikling i dialog med samfunnet medverkar til koplingar mellom erfaringar, visjon og politiske krav		
Inneheld kritisk tenking	Eksterne aktørar som stiller spørsmål og fasiliterer prosessen	Ekstern støtte frå til dømes UH sektoren, og støtte frå leiar har verdi for læringsfellesskap		
Felles forståing for målet med rettleiinga	Rettleiar stimulerer til refleksjon og utforskning	Kommunikative rom for å diskutere spenningar i praksis, utfordrar perspektiv og kultur		
Rettleiar som tilpassar rolla til kontekst	Prosessvarigheit, viktig at aktiviteten varer over tid	Klar rollefordeling mellom deltakarane og gjensidig forplikting og eigarskap er viktig for læringsfellesskap		
Analytisk form	Reduserer fagleg isolasjon	Strukturar støttar profesjonell utvikling i læringsfellesskap. Små grupper/team er framheva som verdfulle og effektive		

Tabell 2: Oppsummering av hovudelement frå relevant forskning

Kontekst, kollegialitet, kritisk tenking og endring er vist til som viktige element i rettleiing som profesjonell læring, i tillegg til rettleiing i eit fellesskap heller enn lausriven pedagogisk handling. Det å lære seg ein modell for kollegarettleiing viser seg å vere av stor verdi ifølgje studiar, men vi treng meir forskning om prosessvarigheit i tillegg til tilpassingar av modell og strukturar til gruppa sin eigen kontekst. Forskingsspørsmål 1, «korleis kan kollegaveiledning som systematisk arbeidsform bidra til å utvikle lærande barnehagar», kan tilføre djupare kunnskap om korleis kollegarettleiing over tid i eit fagleg fellesskap kan medverke til utvikling av lærande barnehagar.

Verdien av ein fagleg rettleiar som tek initiativ til kritisk tenking og tilbyr motstand vert framheva i fleire studiar, men det teiknar seg eit behov for forskning på rettleiaren sin særskilte posisjon som fagleg autoritet og kollega. Forskingsspørsmål 2, «kva kjenneteiknar rettleiar si forståing av rettleiing i møte med eigen praksis, og på kva måte kan rettleiar støtte opp om kollegaretleiing som eit profesjonelt læringsfellesskap?», vil gje innsikt i rettleiaren si rolle som fagleg autoritet i kollegaretleiing som læringsfellesskap med tilpassingar til kontekst og krav.

Vi treng også meir forskning om aktivitetar som kan støtte opp om fagleg utvikling i barnehagen, i dialog med samfunnet, og danne samanhengar mellom erfaringar, visjonar og krav. Til dette kan forskningsspørsmål 3, «i kva grad vert sentrale diskursar om profesjonsutvikling synlege som kunnskapsbevegelsar i metasamtaler om kollegaretleiing?», gje djupare innsikt i korleis barnehagelærarar gjennom å samtale om kollegaretleiing i eige fellesskap kan redusere uvissa som oppstår i grenseflata mellom kvardag og system. Forskingsspørsmålet kan tilføre kunnskap om korleis systematisk kollegaretleiing kan medverke til å synleggjere sentrale diskursar som påverkar den kollektive kunnskapen i barnehagen.

Ekstern støtte vert også adressert i ulike studiar som viktig for å skape fleirstemmige møter, profesjonell utvikling og for å fasilitere prosessen. Også her er det behov for meir forskning knytt til samarbeidet med eksterne aktørar over tid, og korleis dette eventuelt kan støtte opp om generering av nye og komplekse læringsprosessar. Avhandlinga bidreg med kunnskap om korleis eksterne rettleiarar på ulike måtar kan støtte opp om læringsprosessar i barnehagen.

3 Teoretisk ramme

Avhandlinga rettar seg mot endring av barnehagelærarar sin kollektive kunnskap. Kollegarettleing i gruppe blir i avhandlinga sett på som ein mogleg læringsaktivitet som kan støtte opp om endring av den kollektive kunnskapen. Ingen teori kan dekke den komplekse praksisen til barnehagelærarar, men teoriar kan medverke til å forstå ulike sider ved praksis. Samspelet mellom barnehagelærarane blir i avhandlinga forstått som eit læringsfellesskap, og kollegarettleing i gruppe som ein læringsaktivitet som bidreg til utvikling av profesjonell identitet og danning som profesjonsutøvarar.

Sosiokulturelt syn på kunnskap og læring i og mellom menneske rammar inn avhandlinga, som eit grunnleggande læringsperspektiv og ein overordna måte å forstå kunnskap og læring. I denne samanhengen vil eg vise til Dysthe (2001, s. 34) som ikkje støttar opp om ein eintydig «sosiokulturell læringsteori», men ulike retningar og vektleggingar. Avhandlinga har ulike element og koplingar til det sosiokulturelle, læring som deltaking i praksisfellesskap med dualiteten mellom det sosiale og det individuelle og læring gjennom deltaking i ulike læringsaktivitetar (Dysthe, 2001, s. 60–63). Det sosiale i kunnskap og læring vert også framheva i danningsteori, i tillegg til at noko må setje den pågåande sosialiseringsprosessen i rørsle. Refleksjon blir løfta fram som viktig for utvikling av kunnskap, i ein prosess som vekslar mellom individuell og kollektiv læring. Rettleing blir i denne samanhengen forstått som ei dialogisk verksemd som går føre seg i ein sosial, kulturell og historisk samheng (Skagen, 2013, s. 19).

Eit danningsteoretisk perspektiv er viktig for å forstå omdreiingspunktet i avhandlinga, med vekt på bevegelsen mellom individ og kollektiv og bevegelsen mellom kvardagslivet og systema rundt. Det danningsteoretiske perspektivet vektlegg det sosiale og situerte, men framhevar også utfordring av tanken og praksis gjennom refleksjon. Endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen er avhengig av danna profesjonsutøvarar som er i stand til å tenkje sjølvstendig, og danning får i denne samanhengen plass som pedagogisk refleksjon. Dannelsidealet er basert på ideen om det autonome mennesket, ideen om eit menneske som handlar sjølvstendig i alle relevante samanhengar (Opdal, 2008, s. 60), og autonomi står sterkt når det handlar om endringar av den kollektive kunnskapen i barnehagen.

Dette kapittelet inneheld ei klargjering av relevante element innan sosiokulturelt syn på kunnskap og læring, og relevante danningsteoretiske perspektiv med utgangspunkt i ulike dimensjonar ved danning (Straume, 2013): den sosiale dimensjonen, rørsle som dimensjon og den refleksive dimensjonen. Kapittelet inneheld også ein kort presentasjon av teoretiske perspektiv vektlagt i dei ulike artiklane.

3.1 Sosiokulturelt syn på kunnskap og læring

Avhandlinga byggjer på eit læringssyn som ser læring som noko som skjer i individet, men også utanfor individet, i samhandling og i fellesskap med andre menneske. Grunnleggande forståingar innanfor eit situert perspektiv har fokus mot eigenskapar ved sosial praksis, til dømes samarbeidsformer, fordeling av ansvar og autoritet, gjensidig tilgang til informasjon og gjensidig forståing (Bråten, 2002, s. 14). Som deltakar i sosiale praksisfellesskap utviklar ein individuell og personleg identitet, og kvart individ medverkar til å utvikle fellesskapet sin praksis samtidig som den sosiale situasjonen verkar tilbake på individet si forståing og tenking (Bråten, 2002; Lave, 1991).

Andre perspektiv på kunnskap og læring, som til dømes behavioristiske teoriar, legg til grunn eit empirisk kunnskapssyn med vekt på at kunnskap er objektivt gitt og byggjer på empirisk erfaring (Dysthe, 2001, s. 35). Om dette kunnskapssynet skulle ligge til grunn, ville ein ikkje vektlegge det sosiale samspelet i kollegarettleiinga sin påverknad på dei ulike deltakarane si forståing og tenking. Kognitive teoriar byggjer på eit rasjonalistisk kunnskapssyn med vekt på det enkelte menneske si rasjonelle evne til å forstå og danne seg omgrep, og på den måten skaffe seg kunnskap (Dysthe, 2001, s. 35–36). Dette kunnskapssynet vektlegg individuelle prosessar i språk, tenking og problemløysing. Det sosiale og fleirstemmige i kollegarettleiing som drivkraft for læring, vil ut i frå dette kunnskapssynet få mindre merksemd.

Det sosiokulturelle eller situerte perspektivet har røter tilbake til Dewey og Mead på den eine sida, Vygotsky og Bakhtin på den andre, og blir også bli kalla sosiohistorisk eller situert (Dysthe, 2013, s. 49). Interaksjon og samhandling står sterkt, i tillegg til at kunnskapen er «situert»; kunnskapen er infiltrert i historisk og kulturell kontekst. At

kunnskap er distribuert mellom menneske i fellesskap blir også framheva i dette perspektivet (Dysthe, 2013), eit fellesskap med ulike forståingar og ferdigheiter som til saman utgjer ei heilskapsforståing.

Sentrale element innanfor det sosiokulturelle perspektivet er at læring er 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 både at vi alle er forankra i ein kultur og i eit fellesskap som påverkar måten vi tenkjer og handlar i alle situasjonar (Dysthe, 2001, s. 11). Vi må difor sjå på heile konteksten for å forstå kva som fører til læring og ikkje.

Læring handlar om å ta vare på erfaringane og bruke dei i framtidige samanhengar (Säljö, 2001, s. 13), og læring kan finne stad individuelt og kollektivt. Både individ, organisasjon og samfunn kan lære, og læring i samspel i kvardagslege aktivitetar blir påverka av både historiske og kulturelle faktorar. Læring blir forstått som ein prosess der individet gjer seg nytte av kunnskapar og ferdigheiter dei blir eksponert for, utan at individet lærer kan heller ikkje kollektivet lære (Säljö, 2006, s. 63). Kunnskap vert konstruert gjennom meiningsskaping innanfor historiske og kulturelle rammer, der friksjon og motsetnader vert sett på som ei drivkraft (Bjerkholt, 2017, s. 201). Ifølgje Bråten (2002, s. 11–12) er læring i eit sosiokulturelt perspektiv noko som skjer i menneska, men også i samhandling og fellesskap med andre menneske. Dette betyr at menneske kan skape forståing og auke sin handlingskompetanse både individuelt og i fellesskap. Kunnskap og innsikt er resultatet av ei kontinuerleg forhandling om mening på kollektivt nivå (Witteck, 2012, s. 19).

Rettleiing som byggjer på ei sosiokulturell tilnærming framhevar ulike perspektiv, motsetnader, dilemma og kritisk tenking i rettleiingsrommet (Bjerkholt, 2017). Ulike oppfatningar, perspektiv og forståingshorisontar kan fungere som drivkrefter i felles meiningsskaping og læring i rettleiing. Rettleiingssamtalar er institusjonelle samtalar som må forståast ut i frå den kulturelle konteksten, og må også sjåast i lys av kulturelle kjenneteikn som pregar utdanningssektoren (Bjerkholt, 2017). Handlingar i rettleiingsrommet blir påverka av deltakarane sin posisjon i kulturen, ulike roller i konteksten og tidlegare erfaringar rettleiingar og praksis. Rettleiinga sin kulturelle

kontekst påverkar korleis kunnskap vert delt, tolka og forstått, og deltakarane sine bidrag fører til konstruksjon av felles meiningsskaping.

Tenking finn stad i kvar einskild og samtidig i samtale med andre. Lauvås og Handal (2000, s. 273) sitt perspektiv på praksisteori som eit kollektivt fenomen er relevant i denne samanheng. Eit utgangspunkt for å utvikle eit profesjonelt samarbeid er at kollegiet utviklar *kollektiv praksisteori* gjennom open dialog (Lauvås & Handal, 2000, s. 275). Kollegarettleiing i gruppe kan medverke til å utvikle eit felles grunnlag for handling gjennom å i fellesskap uttrykke, analysere, drøfte og vurdere kunnskapen brukt for å forstå og handle i spesifikke situasjonar, sjølv om praksisen til kvar einskild er ulik (Lauvås & Handal, 2000, s. 283).

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

3.2 Danningsteoretiske perspektiv

Omgrepet danning vart først sett i den norske barnehagens rammeplan i 2006. Danning let seg spore i krysningane mellom filosofi og pedagogikk, og er verken kvardagsleg eller fagleg eintydig definert (Løvlie et.al, 2011, s. 735–736). Danning er eit omgrep på eit høgt abstraksjonsnivå, ein slags domstol vi tek i bruk når vi skal avgjere om ei pedagogisk verksemd er akseptabel eller ikkje. Danning kan definerast som eit refleksivt omgrep som er dynamisk, samansett og omstridt (Straume, 2013, s.

18). Danning er utgangspunktet sjølvdanning, og er knytt til omgrep som *sjølvbestemming, fridom, emansipatorisk, autonomi, mynde, fornuft og sjølvaktivering* (Slagstad et al., 2003, s. 11) Ved å tileigne seg innhald frå kulturelle aktivitetar i omgjevnadene i brei forstand, kan individet oppnå fornuft, evne til sjølvbestemming og tanke- og handlefridom. Som individ lever vi i to samfunn; i verda som verdsborgar og i staten som statsborgar. Danning handlar om relasjonen mellom individet og eit kulturelt, sosialt og politisk fellesskap, der ein skal prøve å finne seg sjølv i møte med andre og det ukjente i ei kritisk utforskande tileigning (Slagstad et al., 2003, s. 12).

Karakteristisk for dannelsingsomgrepet som pedagogisk grunnomgrep er at det kombinerer innhaldet i oppsedings- og utdanningsomgrepet ved å krevje utvikling av mennesket i ein ønskverdig retning og ved å anta at denne utviklinga skjer gjennom vekst i kunnskapar, ferdigheiter og innstillingar (Opdal, 2008, s. 32). Eit danna menneske vil ha eit breitt og velutvikla kunnskapsperspektiv. Kunnskapen til det danna mennesket blir aldri ferdig utvikla sidan kunnskapen kontinuerleg vert endra i samspel med andre, gjennom refleksjon og ettertanke. Dannelsingsprosessen handlar om ei perspektivutvikling, der ny innsikt er med på å sette kunnskap i perspektiv på ein stadig meir innsiktsfull måte (Opdal, 2008, s. 23). Passive, akseptierende og ukritiske perspektiv blir erstatta med perspektiv basert på innsikt og forståing, og ei teoretisk nyorientering gjer ein i stand til å synleggjere problemfelt som før var tildekte (Ertsas & Irgens, 2017). Til dette trengst refleksjon, gjennomtenking av det ein allereie veit eller trur ein veit, ein prosess som andre i fellesskapet medverkar til men som i siste instans er avhengig av ein sjølv.

Danning skjer innanfor ein samfunnsmessig samanheng, kultur og historie, og inneber ei forming av individet innanfor ein samfunnsmessig orden, tid og stad, skikkar og normer (Straume, 2013, s. 17). Å navigere i eit moderne samfunn krev både allsidige kunnskapar, ferdigheiter og innsikt i vid forstand. I tillegg treng individet mot til å stå fram med eigne meiningar, vilje og kompetanse til å søke kunnskap, evne til samarbeid og det å sjå seg sjølv utan i frå (Opdal, 2008, s. 35). Straume (2013, s. 22–26) viser til tre dimensjonar som går att i danningsteoretiske perspektiv: den sosiale dimensjonen, rørsle som dimensjon og den refleksive dimensjonen.

3.2.1 Den sosiale dimensjonen

På same måte som det sosiokulturelle perspektivet vektlegg det sosiale i kunnskap og læring, er dette også sentralt i danningsteori. Det sosiale vert løfta fram som «materialet» for individets danning, gjennom møter mellom ulike meiningar, perspektiv og forståingar (Straume, 2013, s. 22–26). Danning vert skildra som eit relasjonelt fenomen mellom menneske gjennom språk, institusjonar og praksisar. Når vi oppdagar at andre eksisterer forstår vi at det finnst andre perspektiv på måten vi sjølv ser verda ut i frå (Opdal, 2008, s. 39). Danning har med sjølvavgrensing og andreorientering å gjere, og fordrar medverknad og forpliktande diskusjonar mellom likeverdige personar som medverkar til frigjerung og utvikling av autonomi (Opdal, 2008, s. 25). Hellesnes (1992, s. 87–90) framhevar verdien av møter mellom ulike forståingshorisontar, og Skjervheim (1996) ser ein felles forståingshorisont som ein måte å møte andre. Det vi forstår, og det vi forstår ut i frå, viser til og føreset kvarandre gjensidig. Utan ein forståingshorisont ville åtferd berre vere fysiske rørsler utan intensjon og meining. Vår forståing verkar attende på horisonten, samstundes som den utvida forståingshorisonten gjer oss i stand til å utvikle ny kunnskap som i sin tur igjen utvidar forståingshorisonten (Hellesnes, 2002, s. 53).

Det er i møte med andre at vi finner og dannar oss sjøve. Hellesnes (1999, s. 26) viser til at vitenskap kan sjåast på som eit sosialt fenomen, som ein pågåande aktivitet innanfor eit fellesskap av likestilte (community of investigators), og framhevar at «åleine ville eg ikkje eksistere på ein forståande måte» (Hellesnes, 1992, s. 90). Det at vi får spegla våre synspunkt med andre, og sjå våre meiningar frå utsida, gjer at vi blir medviten om «mi forståing av verda» (Hellesnes, 2002, s. 58). Vi gjer endringar i samsvar med det vi forstår, noko som vil verke frigjerande og utvidande tilbake på vår forståing. Dermed får vi eit nytt grep på den sosiale røyndomen, og kan endre våre perspektiv på nytt. Dette er ifølgje Hellesnes (2002, s. 66), danning. Vi kommuniserer våre tankar til andre, inn i eit fellesskap av stemmer. Gjennom dette fleirstemmige prøver ein ut eigne meiningar i fellesskap, og får tilgang til andre synspunkt. Fleire kjem til orde og ulike syn kjem til uttrykk (Bachtin, 1981; Dysthe, 1995), og ein må gje rom for det særeigne og unike. Slik blir verda utvida og den einskilde får stadfesta, avkrefta eller nyansert sitt eige syn.

Rettleiing med vekt på det sosiale involverer ei kollektiv ansvarsfordeling utover eit individuelt ansvar (Søndenå & Gradovski, 2017), og kollektive krefter og etablering av nye transformasjonar kan utviklast i diskusjonar om verdssyn, kunnskap og verdiar (Luthen et al., 2021). Det kollektive inneber også ei avgrensa fridom for individet, og fellesskapet kan skape forstyrningar. Dei som deltek må ta val med bakgrunn i eiga tenking, vere aktive og nytte fornuft. Dette krev aktivitet og at fellesskap får komme til syne og utviklast.

Eit samarbeid, anten det er sjølvvald eller «tvunge», vil innebere innsikt i kvarandre sin praksisteori, teoretiske ståstad, erfaringar og etiske refleksjonar. Auka evne til meningsskaping skjer når menneske interagerer, artikulerer situasjonar og bruker tilbakeblikk for å finne retning framover (Weick et al., 2005, s. 419). Praksisteori som eit kollektivt fenomen framhevar at tenking finn stad i kvar einskild person og i samtale med andre (Lauvås & Handal, 2000, s. 273). Kollegaretleiing i gruppe kan ut i frå eit slikt perspektiv medverke til å utvikle eit felles grunnlag for handling, sjølv om praksisen til kvar einskild er ulik, gjennom å i fellesskap å uttrykke, analysere, drøfte og vurdere kunnskapen brukt for å forstå og handle i spesifikke situasjonar (Lauvås & Handal, 2000, s. 283).

3.2.2 Rørsle som dimensjon

Det sosiokulturelle perspektivet framhevar verdien av motsetnader og dilemma (Bjerkholt, 2017). Dette samsvarar med den andre dimensjonen ved danning som handlar om rørsle, om noko som forstyrrar den pågåande sosialiseringssprosessen og gjer det sosiale til gjenstand for problematisering og refleksjon (Straume, 2013, s. 22–26). Rørsla som dimensjon representerer ein bestemt relasjon til det sosiale og individet, og kan medverke til transformasjon. Produktive spenningar kan nyttast som ei «brekkstang for å destabilisere gjeldande normer» (Koselleck, 2007, s. 11). Rørsla kan også oppstå gjennom eit møte med noko nytt, noko ukjent, og gir opphavet til undring over det noverande. Dette kan ta mange former, anten som ei reise, ei hending eller ein pedagogisk intervensjon. Gjennom rørsle oppstår undring, dissonans eller uro

som kan bli kjelde til nytenking og vekst, og det kan vere snakk om ei oppvakning til eit høgare nivå av medvit. Endring i tenkemåte vil føre til nye forståingar, og omvendt må nye forståingar kunne føre til endra tenkemåte (Opdal, 2008, s. 22).

Eit paradoks i pedagogikken handlar om sjølvstende, fridom og medbestemming på ei side, og individet si innordning til gruppa og samfunnet på den andre sida (Løvlie et al., 2011). Det handlar om motsetnaden mellom fridom og tvang, og utfordrar individet til ettertanke og handling i motsetnad til å la seg styre av andre. Ein føresetnad for å løyse dette dilemmaet er tolking og analyse, eller det Løvlie et.al (2011) omtalar som takt, skjønn, finfølelse og dømmekraft. Det handlar om to rørsle, først ei rørsle som vender innover fordi det handlar om å oppnå individuell fridom, og så ei rørsle som vender utover fordi det handlar om å bruke fridomen i det offentlege rom (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 44–45).

Skjønn, eller dømmekraft, er sentral i all danning og må aldri bli redusert til teknisk (Opdal, 2008, s. 40). Praksis som har element av det tvitydige, det usikre og det ambivalente må baserast på fagleg skjønn, der motstridande verdiar og ulike løysingar vert framheva (Menning, 2018, s. 359). Avgjerder med utgangspunkt i kunnskap og profesjonalitet kan fungere som motvekt mot standardiserte tilnærmingar eller reint privat etikk. Når systemet overtar kvardagslege problemløysingar mellom profesjonsutøvarar, blir evna til å løyse problem svekka og behovet for systemets hjelp auka og systemet tek stadig meir over (Hellesnes, 1999, s. 72).

Rettleiing i eit danningperspektiv ser på pedagogisk uro og uvisse som viktig og utfordrande, noko som kan opne for fridom i tenking, nytenking og overskriding (Søndenå & Solberg, 2013). Nytenking er ein kreativ prosess med eit skapande potensial, med merksemda retta mot det som skal bli heller enn det som er (Luthen et al., 2021).

3.2.3 Den refleksive dimensjonen

Den tredje dimensjonen ved danning framhevar eit refleksivt subjekt i ein kultur og i eit samfunn, i ein prosess som vekslar mellom individuell og kollektiv læring (Straume, 2013). Dette står også sentralt i den sosiokulturelle tilnærminga, som viser til refleksjon som viktig for utvikling av innsikt og ikkje gjentakning av tankar og reproduksjon (Dewey, 2001, s. 62).

Kulturen utgjer subjektet sine dannelsressursar, på same tid som den vert problematisert og vurdert av subjektet. Det handlar om eit subjekt som har evna til å problematisere og reflektere sjølvstendig, vere kritisk reflekterande. Danning vert utvikla innanfrå i eit utdanningsmiljø som har eit reflektert forhold til sin eigen praksis, og handlar om å sjå seg sjølv som deltakar og ikkje tilskodar (Løvlie et al., 2011, s. 741–743). Nokre gongar er situasjonen den at individ «kviler sløvt i ein sjølvtilfreds konsensus innafor ei ramme av trygge og faste verdiar», kulturelt «sjølvslagde» tankemønster og «naturlege» ordningar, noko som gjer det vanskeleg å vekke kritisk ettertanke (Hellesnes, 1999, s. 46). Danning krev dialog og er ikkje foreinleg med teknisk (instrumental) handling, og Opdal (2008) viser til kritisk tenking som eit viktig element i danning og vidareutvikling av praksisteori. Om forståingshorisonten blir fiksert, vert ein viss måte å forstå på sett på som den einaste rette, noko som kan gjere ein blind for mektige krefter i samfunnet (Hellesnes, 2002, s. 53).

Refleksjon legg til rette for å sjå nye meiningssamanhengar, synspunkt og måtar å tenkje om praksis på, og prosessen er fundamentet for erfaringslæring (Dewey, 2001). Grütters (2011, s. 90) definerer refleksjonsomgrepet i en dannelsingskontekst som ein dialektisk og spekulativ prosess som i dialogiske møter fører til ny erfaring og kunnskap. Refleksjonar handlar om å utfordre tatt-for-gitte-oppfatningar, og er ikkje ein tilfeldig samtale eller tenking med førehandsbestemte svar. Refleksjon er ein situasjonsbestemt, dynamisk og autonom prosess, i tillegg er den open og i stadig utvikling (Grütters, 2011, s. 240).

Ifølgje Dewey (2001) gjer vi erfaringar heile tida, men i kva grad det fører til endringar i tenking eller læring avhenger av kvaliteten på erfaringane. Mentale modellar kan bli utfordra gjennom tenking ut frå fleire synsvinklar, det Søndena (2004, s. 27) omtalar som *transcendent refleksjon* som inneber å utfordre etablert forståing og praksis. For å utvikle nye tankemønster og ny praksis krevjast det at kvar aktør reflekterer over og stiller seg spørjande til eiga tenking, eigen praksis og problemløysing. Den transcendenten refleksjonen er kraftfull og fordrar at vi endrar tenking etter å ha lytta til andre, og etter å ha våga å setje våre tidlegare standpunkt i rørsle. Den reflekterte dømmekrafta treng den transcendenten refleksjonen, der overskriding av tidlegare tenkte tankar er det sentrale momentet (Søndena, 2002). Dette handlar om å bringe inn noko nytt som aktiviserer tenking og hindrar at refleksjonen går i sirkel (Søndena, 2004, s. 27).

Rettleiing sett frå eit danningperspektiv legg rette for transcendenten refleksjonar, det å dvele og undre seg, å stå i det usikre og skape kraftfulle refleksjonar som opnar for ny erkjenning (Søndena, 2004; Søndena & Solberg, 2013). Undring kan vere ein sinnstilstand som signaliserer at vi har nådd grensa for vår erkjenning, der vi set spørsmål ved det vi ikkje er vande med å stoppe opp ved eller har ein tendens til å oversjå. Undring kan manifestere seg som ein idé om at det som møter ein rommar noko anna og noko meir enn gjeldande rammer tilseier, og at dette noko meir let seg utforske. Dette er ifølgje Opdal (2008) ei form for filosofering, ei kritisk undersøking, av våre mest grunnleggande omgrep, tenkemåtar og forståingar. For at refleksjonsprosessen skal kunne beskrivast som dialektisk og spekulativ, argumenterer Klemp (2013, s. 56) for at det trengst noko å spegle tankane sine i forhold til. Ulikskap er truleg ikkje tilstrekkeleg som drivkraft i refleksjonsprosessen, utan at det på same tid vert lag til rette for kollektiv analyse av erfaringane.

Eit dannande rettleiingsmøte vil alltid vere dannande for dei som deltek, og innehalde undring, spørsmål og presisering av tankar slik at ulike forståingshorisontar kan integrerast og skape kunnskap som ikkje er tilgjengeleg berre ved bruk av eitt perspektiv. Luthen et.al (2021) framhevar utvida merksemd mot tenking og det som skal bli. Det blir i denne samanhengen viktig å tematisere formålet med rettleiinga, om målet er å bekrefte, bevege eller destabilisere. Fagleg identitet er nødvendig, ei

forståing for kvifor vi gjer det vi gjer, samt innsikt i verdien av det vi gjer, i ein større samanheng. Rettleiingssamtalar kan skape bevegelse gjennom reorientering av stivna praksisar, ved å forstyrre oppfatningar som har etablert seg som ei sanning eller gyldige meiningar vi gløymer å stille spørsmål ved. Rettleiing i eit danningperspektiv handlar ikkje om å overta andre sine argument og tilpasse seg desse argumenta, men heller utvikle si eiga stemme som grunnlag for utvikling av fagleg integritet og slik argumentere for eiga tenking (Søndenå, 2004; Søndenå & Solberg, 2013).

3.3 Teoretiske perspektiv i artiklane

Teoriar med vekt på det sosiokulturelle perspektivet og danning er sentrale for å utvikle kunnskap om korleis kollegaretleiing i gruppe kan medverke til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen. For å behandle dei ulike forskingsspørsmåla treng eg mindre breie teoriar som skapar ei meir konkret ramme, og denne delen inneheld ei oversikt over valt teori knytt til dei ulike artiklane. Ulike teoretiske perspektiv bidreg til å utvikle djupare forståing om systematisk kollegaretleiing som læringsaktivitet i barnehagen. Dei teoretiske perspektiva har bidrege til å ramme inn og fokusere dei to empiriske studiane, og utforske kollegaretleiing knytt til individet, fellesskapet og organisasjonen. Teori presentert i artiklane identifiserer rettleiing som ein læreprosess (Gjems, 2007), som kompetanseutvikling (Lauvås et al., 2016; Rønnerman, 2007), som innfallsvinkel til å utvikle lærarar sin profesjonalitet (Ahlberg, 2007), som utvikling av kollektiv praksisteori (Lauvås & Handal, 2000) og som ei danningreise for å lære (Skagen, 2013).

I artikkel 1 gir valt teori ulike perspektiv for å forstå korleis organisasjonar lærer (Argyris, 1996; Nonaka & Takeuchi, 1995; Senge, 2006), teoriar om korleis kunnskapen kan rammast inn, utviklast og delast i barnehagar (Gotvassli, 2014). Valt teori framhevar kollektiv refleksjon og heilskapsforståing, og kunnskapsutvikling som eit dynamisk samspel mellom eksplisitt og taus kunnskap. Det å lære i lag og utfordre kvarandre, og få mentale modellar fram til overflata for felles gransking, vert vektlagt. Nonaka og Takeuchi (1995) sitt perspektiv på dobbelkretslæring viser til utforsking og endring av perspektiv, gjerne med utgangspunkt i ein eller annan intervensjon og samhandling med nokon på utsida av organisasjonen. *Teoretisering* blir i artikkelen sett på som eit viktig omgrep, og handlar om ein prosess der aktørane «reflekterer over,

formulerer, analyserer, grunnleggjer og utviklar praksis ved hjelp av teori av ulik styrke» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 212).

Artikkel 2 byggjer på teoriar om rettleiing i eit sosialt og kulturelt fellesskap med særskilt merksemd retta mot ei aktiv rettleiarrolle. Teori om profesjonelle læringsfellesskap blir i artikkelen framheva som viktig både for å utvikle og utfordre kunnskap (DuFour et al., 2016; Wood, 2007), og Lauvås og Handal (2000) sitt perspektiv på praksisteori som eit kollektivt fenomen vert framheva. Ei sosiodynamisk tilnærming gir rettleiaren ei aktiv rolle (Peavy, 2012), som autoritet heller enn ein tilbaketrekt lyttar. Relasjonelle og sosiale faktorar er viktige, i tillegg til det dynamiske som peikar mot at mennesket er i kontinuerleg endring, og skaper (konstruerer) seg sjølv gjennom språk og tenking (Skagen, 2013). Danningsteori er valt for å synleggjere verdien av kollektiv refleksjon, ved å løfte fram sosiale dimensjonar, refleksivitet og rørsle for nytenking (Hellesnes, 1992; Opdal, 2008; Straume, 2013). Teorien bidreg til å synleggjere kollegaretleiing som eit fortolkingsfellesskap der gamle kommunikasjonsmønstre blir brotne og som skaper rom for faglege drøftingar.

I artikkel 3 blir Habermas (1984, 1999) sin teori om kommunikativ handling brukt som eit perspektiv for å få ei djupare forståing av barnehagelærarane sine samtalar om eiga kollegaretleiing. Dette er ein type interaksjon koordinert ved hjelp av talehandlingar som rammar inn moglegheita til dialog og forståing i samskapande møter mellom individa og deira bevegelege horisontar (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Teoriar om livsverd og system er valt for å framheve bevegelsar mellom kulturell, personleg og sosial tradisjon i møte med formelt organiserte handlingssystem (Habermas, 1984, 1999; Hellesnes, 1988). Koplingane mellom det implisitte i kvardagsverda og systema blir løfta fram og diskutert som eit resultat av systematisk kollegaretleiing, noko som kan vere eit medverke til kontinuerleg forbetningsarbeid i organisasjonen (Lauvås et al., 2016). Mezirow (2003, 2009) sin transformativ læringsteori operasjoniserer «kunnskapsbevegelsar» mellom livsverd og system, eit perspektiv som framhevar utvikling av profesjonsrelatert klokskap og identitet gjennom å utvide referanserammer. Denne teorien er valt for å synleggjere kollegaretleiing i gruppe som transformativ læringsaktivitet, der barnehagelærarane gjennom felles meningsskaping blir medvitne om, tek stilling til og reviderer eigne referanserammer i lys av ny erfaring og kunnskap.

3.4 Oppsummering

Teoriar med vekt på det sosiokulturelle perspektivet og danning vektlegg dualiteten mellom det sosiale og det individuelle, og vektlegg læring gjennom deltaking i ulike læringsaktivitetar (Dysthe, 2001). Det sosiale i kunnskap, læring og danning vert framheva, i tillegg til at noko må forstyrre den pågåande sosialiseringprosessen og gjere det sosiale til gjenstand for problematisering og refleksjon (Straume, 2013). Verdien av refleksive individ i samfunnet vert verdsett både i det sosiokulturelle perspektivet og i danningsteori. Refleksjon vert framheva som sentralt for utvikling av innsikt og autonomi, i ein prosess som vekslar mellom individuell og kollektiv læring (Straume, 2013; Dewey, 2001).

Rettleiing som profesjonell støtte og utvikling av kollektiv praksisteori, som bidrag til utvikling av ein lærande barnehage, står sterkt i valt teori. Kunnskapsutvikling som kollektiv refleksjon i eit dynamisk samspel mellom eksplisitt og taus kunnskap vert vektlagt som ein prosess der tilføring av teori av ulik styrke blir viktig for profesjonslæringa. Valt teori synleggjer verdien av det sosiale, og refleksivitet og rørsle som skaper nytenking og bevegelse i kunnskapen. Teorien understrekar også verdien av koplingar mellom kvardagsverd og system, i utvikling av profesjonsrelatert klokskap og identitet gjennom å utfordre forståingshorisontar og utvide referanserammer.

4 Metodologi og metodiske val

For å svare på problemstillinga: *korleis kan kollegarettleing medverke til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?* er kvalitative data vurdert som mest tenlege. Dette kapitlet inneheld vurderingar og metodiske val for å svare på forskingsspørsmåla i lys av formålet om å utvikle djupare forståing omkring systematisk kollegarettleing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagen, gjennom å granske samspel der barnehagelærarane sine forståingar av situasjonar er i fokus. Med utgangspunkt i kvalitative metodar undersøker eg utvalde barnehagelærarar sine erfaringar i eigen kontekst. Målet er å undersøke og presentere barnehagelærarane sine ulike synspunkt og erfaringar, for slik å få ei djupare forståing av kollegarettleing som fenomen (Creswell, 2013, s. 20). Eg vil i denne delen gjere greie for metodologisk tilnærming, val av design, gjennomføring av datainnsamling og analyse, og i tillegg diskutere etiske vurderingar og truverd knytt til arbeidet.

4.1 Metodologisk tilnærming

Forskaren sitt kunnskapssyn påverkar alle val og handlingar i forskingsprosessen (Creswell & Creswell, 2018, s. 5), både når det gjeld datainnsamling og analyse, og må difor identifiserast. Avhandlinga byggjer på eit sosiokulturelt kunnskapssyn, der forståing at individet søker forståing av kvardagsverda i samspel med sosiale og historiske omgjevnader (Vygotsky et.al, 1978). Ulike forståingar av røyndomen blir kontinuerleg forma av individet sine ulike opplevingar med utgangspunkt i situasjonen. Kunnskap vert i denne tilnærminga sett på som ein konstruksjon av meining og forståing, i møte mellom menneske i sosiale samspel i ein kulturell kontekst (Vygotsky et al., 1978; Wertsch, 1985). Val av design tek omsyn til at kunnskap blir konstruert gjennom jamlege interaksjonar og dialogiske prosessar, med merksemd mot ulike synspunkt, spenningar og val som oppstår i eit fellesskap (Gergen, 2010, s. 13–16). Aksjonsforskning er valt for å søke kunnskap i prosess, og reflektere over denne kunnskapen i høve erfaringar og teori (Rönnerman, 2007, s. 89), med mål om å endre praksis og utvikle ny kunnskap. Kasusstudie med få deltakarar er valt fordi den kan gje god informasjonskraft (Malterud, 2015), og for å få høve til nærkontakt med barnehagelærarane sine eigne refleksjonar om eigen praksis.

Mi tilnærming til forskingsprosessen kan også forståast som hermeneutisk og fortolkingsbasert, sidan eg prøver å tolke handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meiningsinnhald enn det som er openbart innlysande. Målet er å få meir inngående kunnskap om kollegarettleiing som fenomen og kva som påverkar den kollektive kunnskapen i barnehagen. Det er for meg viktig å prøve å forstå korleis dei ulike deltakarane forstår sin røyndom, og det fortolkande paradigmet legg til grunn at ulike forståingar og måtar å konstruere verda på varierer frå individ til individ (Basse, 1990). Omgrepsbruk og forståing er eit produkt av kultur og historie, og er avhengig av sosiale prosessar og interaksjonar til ei kvar tid i samfunnet. Ulike menneske kan ha heilt ulike oppfatningar av same fenomen. Desse ulike opplevingane og tolkingane, saman med mine erfaringar og forståing, dannar utgangspunktet for korleis eg forstår deira røyndom. Dette kan forståast som ein hermeneutisk spiral sidan fortolkinga er i kontinuerleg bevegelse (Gadamer, 2013).

I tillegg kan prosessen knytt til mi eiga læring og utvikling gjennom arbeidet med dei tre artiklane karakteriserast som ein hermeneutisk spiral. Gjennom arbeidet med artikkel 1 utvikla eg djupare kunnskap om systematisk kollegarettleiing i gruppe blant barnehagelærarar, ein kunnskap som vidare har utvikla seg i løpet av artikkel 2 og 3 i retning av kollegarettleiing i gruppe som eit systematisk læringsfellesskap tilpassa deltakarar og kontekst. I arbeidet med artikkel 3 utvida forståinga mi seg i retning av kollegarettleiinga sin verdi knytt til barnehagelærarane si omsetjing av politiske krav til eigen kontekst, og korleis dette kan støtte barnehagelærarane i møtet med krav frå samfunnet.

Ein føresetnad for avhandlinga er at det finst mange fortolkingar og forståingar av den same situasjonen og røyndomen, og at kunnskapen vert konstruert ut i frå eit samspel mellom barnehagelærarane som deltek og meg som forskar. Dette fører til at eg som forskar blir eit sentralt «instrument» både i datainnsamling og analyse av data (Creswell, 2013; Merriam & Tisdell, 2016). Eg ser forskinga som verdiladd og er medviten om at mine førforståingar, og måten eg posisjonerer meg i relasjon til konteksten, vil påverke mine val og handlingar (Creswell, 2013, s. 21). Som forskar må eg i mi forståing og tolking la fenomenet tre fram på egne premissar utan at eg blir trollbunden av mine egne førforståingar, men at eg likevel ser fordommane som nødvendige. Det er i kraft av fordommane at vi kan sjå og forstå, difor kan vi verken

oversjå dei eller komme forbi dei (Gadamer, 2013, s. 279–281). Innsikt i egne fordommar og førforståingar kan medverke til å halde fast ved fenomenet ein undersøker, opne moglegheitene for ny erkjening, og er føresetnad for at vi både kan sjå og forstå.

4.2 Studiens design og deltakarar

Studiens design omfattar både aksjonsforskning og kasusstudie. Avhandlinga byggjer på kvalitative data med utgangspunkt i to separate studiar, der studie 1 er ramma inn som aksjonsforskning og dannar utgangspunktet for den første artikkelen, medan studie 2 er ein kasusstudie og er utgangspunktet for den andre og tredje artikkelen. I studie 1 deltek to barnehagar med kvar si gruppe barnehagelærarar i stillinga som pedagogisk leiar, vidare deltok ei av desse gruppene i studie 2. Studie 1 er gjennomført i 2014-2015, medan studie 2 er gjennomført i 2019.

4.2.1 Aksjonsforskning

Studie 1 er ramma inn som aksjonsforskning, som handlar om å aksjonere i feltet og studere verknaden av aksjonen (Stjernstrøm, 2004). Aksjonen varte frå november 2014 til juni 2015, og i denne studien samarbeidde eg tett med ein kollega frå første kontakt med barnehagen til ferdigskriven tekst. Formålet med studie 1 er å setje søkelyset på prosessar, i tillegg til å rette merksemda mot handlingar som utspelar seg samt på dei involverte aktørane. Rønnerman (2007, s. 89) omtalar aksjonsforskning som «en måte å forholde seg til arbeidet på, der den enkelte i en prosess stiller spørsmål, søker kunnskap og reflekterer over denne kunnskapen i forhold til erfaringar og teori, noe som kan lede til at arbeidet forandres». Aksjon og forskning går hand i hand gjennom heile forskingsprosessen, der forskinga skal lære av aksjonen, og aksjonen skal lære av forskinga (Malterud, 2017, s. 160). Aksjonsdelen i studien er retta mot implementering av kollegarettleing i barnehagelærarane sitt læringsfellesskap, medan prosjektet sin forskingsdel evaluerer prosessen ved å beskrive og analysere handlingar, erfaringar og resultat og setje denne i samanheng med eksisterande kunnskap på feltet.

Aksjonen starta etter initiativ frå Utdanningsdirektoratet om å rette merksemd mot utviklingsprosjekt som kan medverke til å utvikle lærande barnehagar. Høgskulen fekk i denne samanheng tildelt eit pilotprosjekt knytt til samarbeid med barnehagar om utviklingsprosjekt, som denne studien var del av. To barnehagar, begge definerte som høgskulebarnehagar³, ønska i denne samanheng å implementere kollegarettleiing i gruppe som arbeidsform i barnehagen. Å implementere arbeidsformer som omfattar erfaringslæring og refleksjon over eigen praksis, er som Gotvassli (2014) løftar fram, eit berande prinsipp for utvikling av lærande barnehagar. Begge barnehagane valte å starte med fagfellesskapet til dei pedagogiske leiarane, og ønska eit samarbeid med høgskulen knytt til metarettleiing. I denne samanhengen valte vi ein spesifikk prosedyre som utgangspunkt for kollegarettleiinga, «problemretta rettleiing i gruppe» (Lauvås et al., 2004, s. 62-65), ein prosedyre begge barnehagane kjenner til.

Aksjonsdelen omfattar tre syklusar over ein periode på sju månader, og vert innleia med eit informasjonsmøte som også inneheld forventningsavklaringar. Det vert understreka at rettleiinga skal ta utgangspunkt i reelle problemsituasjonar eller utfordringar som dei pedagogiske leiarane møter gjennom det praktiske arbeidet i barnehagen. I denne samanhengen ser vi leiargruppa som den fundamentale læringseininga (Senge, 2006, s. xi). Dei ulike rollene knytt til rettleiinga, ordstyrar, problemeigar og observatør går på omgang og vert valt på nytt i kvar rettleiingssituasjon, slik at alle får kjennskap til dei ulike rollene.

Som forskar og deltakar har vi ulike roller i aksjonsforskinga. Vår deltaking og bidrag i kunnskapsutviklinga handlar i hovudsak om ei metarettleiing, der vi møter gruppene og gir rettleiing på deira rettleiing. Her møtest forskaren sin teori om rettleiing og praksis og deltakarane sin teori om eigen praksis, og desse metarettleiingane handlar om å ivareta og utnytte desse ulike kunnskapane. Rönnerman (2007, s. 90) kallar dette for møter mellom ulike praktikarar som konstituerer eit rom der forskarar og praktikarar møtes og gjer felles erfaringar.

³ Kriterium for å bli godkjente høgskulebarnehagar er mellom anna at barnehagane er utviklingsorienterte, har tilsette med rettleiingskompetanse og at dei kan dokumentere initierte og gjennomførte faglege utviklingsprosjekt.

4.2.2 Kasusstudie

Den andre studien er ein kvalitativ kasusstudie over ein periode på ni månader med barnehagelærarane frå den barnehagen som fortsette med systematisk kollegarettleiing i gruppe. Studiar med få deltakarar kan gje god informasjonskraft om deltakarane er svært spesifikke for studien, om studien er teoretisk fundert, om dialogen er sterk og dersom analysen inkluderer ei langsgåande utdjupande utforsking (Malterud et al., 2015). Målet med kasusstudien er å få fram barnehagelærarane sin eigenverdi som aktør i eiga utvikling, i form av refleksjonar om- og perspektiv på eigen praksis. Kasusstudien gir høve til nærkontakt med deltakarane og deira nærstudie av eigen praksis, der fordommar må identifiserast og setjast til side for å lære best mogleg (Stake, 1995).

Kasusstudie som metode blir nytta som grunnlag for teoriutvikling og kompetanseutvikling, og som ein metode til å gripe og forstå kompleksiteten knytt til læreprosessar (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Stake, 1995). Metoden byggjer på undersøkingar av fenomen i ein kontekst, der den tette koplinga til verkelege og detaljrike situasjonar er viktig for utvikling av ei nyansert forståing (Yin, 2014). I denne avhandlinga bidreg metoden til å utvikle kunnskap om kollegarettleiing i gruppe gjennom å undersøke rettleiar si forståing av eiga rettleiing, og gjennom å undersøke barnehagelærarane sine samtalar om kollegarettleiinga i deira fellesskap.

Eg vil opne opp for barnehagelærarane sine refleksjonar, perspektiv og synspunkt i rettleiing og i fokuserte samtalar om rettleiing i deira fellesskap. Det å legge min eigen erfaring og kunnskap frå teori og forskning til barnehagelærarane sine stemmer, gir føresetnader for å utvikle djupare kunnskap om systematisk kollegarettleiing i barnehagen. For betre å kunne oppnå denne kunnskapen om barnehagelærarane sine refleksjonar om eigen prosess, vel eg vekk det planlagde gruppeintervjuet på slutten av prosessen til fordel for samtalar i fokusgruppe. Dette for å gje barnehagelærarane høve til å reflektere meir fritt kring eigne problemstillingar knytt til kollegarettleiinga med mål om å utvikle praksis.

4.2.3 Deltakarar

Dei to barnehagane som deltek er valde ut med bakgrunn i at dei på starttidspunktet var definerte som høgskulebarnehagar, og fordi begge barnehagane ytra eit tydeleg ønske om å utvikle kollegarettleiing som arena for fagleg refleksjon og kunnskapsdeling med støtte frå høgskulen. I den andre studien er barnehagen og deltakarane valt med utgangspunkt i samarbeidet i den første studien, ut i frå forventning om informasjonsinnhald og teoriutvikling (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Barnehagelærarane som deltek i studie 1 og 2 har utdanning som barnehagelærer men har ulik vidareutdanning og ansiennitet, og kollegarettleiingsgruppa varierer i tal frå fem til åtte personar. Barnehagelærarane i studie 1 har alle stillinga som pedagogiske leiar, medan studie 2 inkluderte alle barnehagelærarane i barnehagen uavhengig av stilling.

Barnehage 1

Barnehage 1 er ein kommunal barnehage med fem avdelingar med totalt 108 barn i alderen 0-5 år, og 25 tilsette. Barnehagen er delt inn i to småbarnsavdelingar, 1-3 år, og tre avdelingar for barn 3-5 år. Barnehagen var nyetablert i 2011 då to barnehagar vart slegne saman til ein. Styrar, i tillegg til dei seks pedagogiske leiarane deltok i studie 1. Deltakarane var i alderen 43 – 64, der alle har jobba i 18 år eller meir som barnehagelærer. To av dei pedagogiske leiarane har vidareutdanning i rettleiing (15 studiepoeng).

Barnehage 2

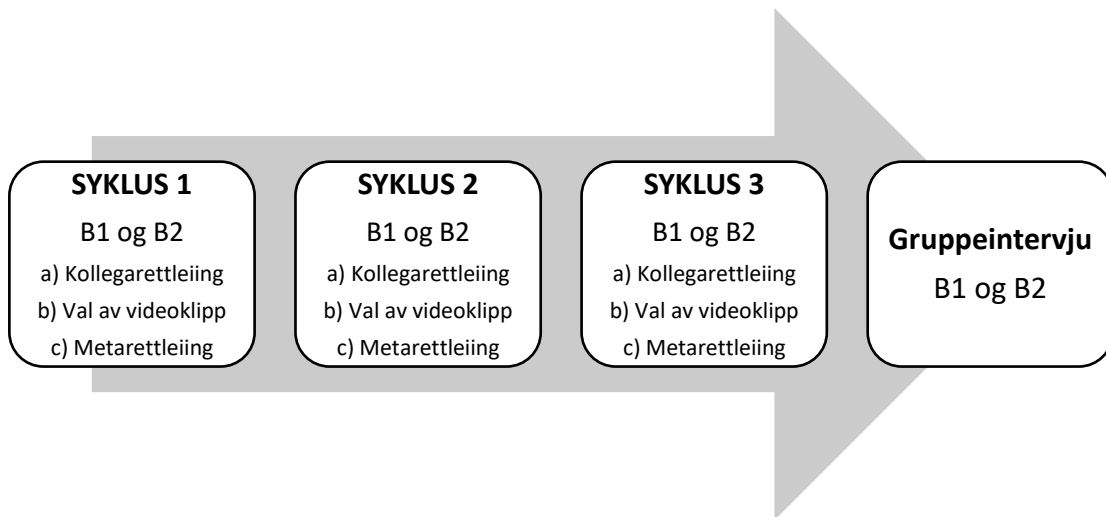
Barnehage 2 har sidan 2014 vore definert som ein høgskulebarnehage, og har systematisk drive med kollegarettleiing. Barnehagen er ein privat fire avdelingsbarnehage, med 65 barn og om lag 20 tilsette, der 10 av dei tilsette er barnehagelærarar. Den er delt inn i to småbarnsavdelingar og to avdelingar for barn over tre år, og opna i 1979. Deltakarane var i alderen 23 – 58, med variert erfaring som barnehagelærer, alt frå nyutdanna til 35 års erfaring. Ein av barnehagelærarane har 30 studiepoeng vidareutdanning i rettleiing, og er tildelt ei spesiell rolle i barnehagen som ansvarleg for å organisere og drive kollegarettleiing med ulike team i barnehagen.

4.3 Metode og datainnsamling

Det sosiokulturelle kunnskapssynet legg grunnlaget for val av måtar å samle inn datamaterialet på. Ulike former for retrospektive samtalar vert brukt som strategi for datainnsamling i begge studiane, i tillegg til gruppeintervju i studie 1 og samtalar i fokusgruppe i studie 2. Utgangspunktet for alle samtalanene er gjennomføring av kollegarettleiing i gruppe ut i frå strukturen «problemretta rettleiing i gruppe»⁴ (Lauvås et al., 2004, s. 62-65). I studie 1 vert kollegarettleiinga gjennomført med ordstyrar på omgang, medan i studie 2 vert kollegarettleiinga gjennomført med ein fast fagleg rettleiar som tilpassa struktur og innhald til gruppa og konteksten.

Figuren nedanfor viser datamaterialet frå studie 1, som er henta frå to hovudkjelder: 1) lydopptak frå retrospektive samtalar i kvar barnehage, og metarettleiing mellom deltakarane og forskarane (punkt c i kvar syklus), i alt seks opptak, og 2) lydopptak av gruppeintervju med gruppene i etterkant av fullført aksjon, eitt intervju i kvar barnehage. Videoopptak av kollegarettleiinga er gjennomført av barnehagelærarane, og opptaka blir oppbevart i barnehagen. Metarettleiinga vert teken opp på lydband, og transkribert i etterkant, av forskarane. Samla utgjorde dette åtte sekvensar à 1,5 time. Deltakarane vert også oppmoda om å gjere erfaringar skriftlege undervegs, i tillegg til prosedyren sine krav om skriftleggjing. Desse rapporteringane, i tillegg til videoopptaka, er tenkt som støtte til læringsarbeidet internt i leiargruppene og er ikkje inkludert i vårt materiale.

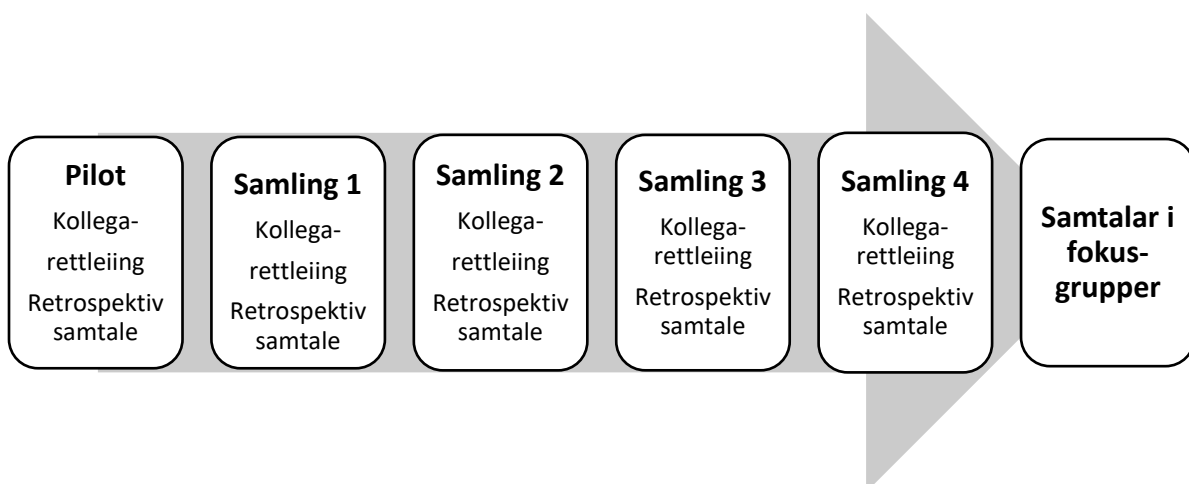
⁴ Problemretta rettleiing i gruppe inneheld åtte fasar (Lauvås et al., 2004, s. 62-65): 1) presentasjon av problem frå eigen arbeidsplass, 2) problemval, 3) problemeigar gjer nærare greie for problemet, 4) avklaring; gjennom spørsmål og svar skal deltakarane prøve å forstå kva problemet handlar om, 5) problemeigar gjer greie for eigne løysingsforslag, 6) kvar deltakar kjem med råd, 7) råda vert evaluert av problemeigar og 8) refleksjon over rettleiinga.



Figur 2: Datainnsamlingsprosessen, studie 1

Prosjektet inneheld tre syklusar og kvar syklus inkluderer tre steg: a) gjennomføringa av kollegarettleiing etter prosedyren «problemretta rettleiing i gruppe» i leiargruppene med videoopptak av rettleiinga, b) førebuing til metarettleiinga, gjennom val av videosekvens eller situasjon frå rettleiinga som utgangspunkt, og c) gjennomføring av metarettleiing med utgangspunkt i vald sekvens eller situasjon.

Figuren nedanfor viser datamaterialet frå studie 2, som også er henta frå to hovudkjelder: 1) videoopptak frå fem retrospektive samtalar med den barnehagelæraren i barnehage 2 som fungerer som fast rettleiar, og 2) videoopptak frå to samtalar i fokusgruppe på slutten av prosessen der barnehagelærarane som deltek i kollegarettleiinga utgjer ei gruppe, medan styrar og rettleiar er ei.



Figur 3: Datainnsamlingsprosessen, studie 2

Kasusstudien inneheld gjennomføring av kollegarettleiing i gruppe etter same prosedyre som i studie 1, med alle barnehagelærarane i barnehagen som moglege deltakarar. Det vil sei at barnehagelærarane som har tid og høve deltek. Videoopptaket av kollegarettleiinga er utgangspunktet for den retrospektive samtalen mellom rettleiar og forskar, og samtalen blir gjennomført direkte etter kollegarettleiinga. Heile prosessen er avslutta med to samtalar i fokusgrupper.

4.3.1 Retrospektive samtalar

Formålet med retrospektive samtalar med utgangspunkt i videoopptak er å gjenkalle handlingar og situasjonar i kollegarettleiinga som grunnlag for refleksjon, og har element av «video-stimulated recall» som inneber å vise eit opptak av ein situasjon i etterkant for å stimulere til at deltakarane hugsar tankar dei hadde då situasjonen fann stad (Hodgson, 2008). Videostimulert sjølvrefleksjon kan gje tilgang til underliggende faktorar og gje ny meining om situasjonar, ved at ein tillèt seg å oppleve både uvisse og det unike (Schön, 1983, s. 61). I studie 1 har dei retrospektive samtalanane form som ei metarettleiing, der deltakarane er ansvarlege for videoopptak og val av situasjon til diskusjon i kollegarettleiinga. I studie 2 er retrospektive samtalar brukt som rettleiaren sin sjølvkonfrontasjon med eigen praksis, i ein samtale mellom rettleiaren og forskaren.

Metarettleiing

Dei tre retrospektive samtalanane mellom dei pedagogiske leiarane og forskarane i studie 1 fungerer både som metarettleiing, og felles undring om rettleiinga mellom forskarar og deltakarane.

I forkant av metarettleiinga gjennomfører dei pedagogiske leiarane kollegarettleiing i gruppe, med videoopptak. Dei pedagogiske leiarane ser igjennom videoopptaket og vel ut ein situasjon dei ønskjer å diskutere med oss, og deler dette videoklippet nokre dagar i forkant. Desse videoklippene er av svært varierende kvalitet, og varer frå 20 sekund til 3 minutt. Metarettleiinga startar alltid med at vi ser videoklippet i fellesskapet, og ofte også meir av opptaket. Talet på deltakarar i desse samtalanane varierer frå fire til åtte, og

dei fysiske rammene varierer ut i frå kva rom som er tilgjengeleg og som høver best for å spele av videoopptaket. For oss er det viktig at det tekniske ikkje skaper ekstra utfordringar for deltakarane. Den som har ansvaret for opptaket fungerer også i dei fleste øktene som observatør, og gjer seg notat om både innhald og prosess undervegs.

Vi har ein open inngang til metarettleiinga. Dette vil sei at vi let dei pedagogiske leiarane få komme med sine erfaringar og refleksjonar først, før vi stiller spontane avklarande spørsmål og planlagde spørsmål til refleksjon (vedlegg 2). Metarettleiinga startar som ei felles utforsking av rettleiingssituasjonen på opptaket, og inkluderer grunngjevingar, framovermeldingar og koplingar til teori. Formålet med ei slik tilnærming er å komme i dialog med, og forstå, aktørane sine handlingar og perspektiv på kollegarettleiinga. Sjølv om vi førebur spørsmål eller tema som vi vil løfte fram i metarettleiinga, er vi opne for det spontane og intuitive. Ein slik innfallsvinkel byggjer på ei forståing av rettleiing som ein pedagogisk aktivitet som alltid er i endring, eller det Åberg og Taguchi (2006, s. 17) omtalar som «bevegelige praksiser».

Samtalane er tekne opp på band og transkribert av forskarane i etterkant, og lydopptaket vert sletta etter at opptaket er gjort om til tekst.

Retrospektive samtalar med rettleiar

Datamaterialet knytt til artikkel 2 er henta frå retrospektive samtalar mellom rettleiar og forskar i studie 2. Materialet inneheld fem retrospektive samtalar á 1.5 time med ein rettleiar over ein periode på ni månader, der videoopptak av kollegarettleiing fungerer som utgangspunkt for samtalen. Tilbakespeling av videoopptak gjer at rettleiaren får sjå seg sjølv i rolla som rettleiar, og får høve til å komme med både spontane og planlagde kommentarar undervegs. Dei retrospektive samtalane er gjennomført rett etter kollegarettleiinga for å halde på mest mogleg nærleik til situasjonen.

Samtalane har ein open inngang der rettleiaren i starten reflekterer kring opplevingar, skildringar og forståingar av kollegarettleiinga. Merksemnda er retta mot rettleiaren sin «gjenerobring» av opplevingar ved å grunne over dei og vurdere dei (Lauvås & Handal, 2000, s. 72). Samtalane har ein fast struktur der eg innleiingsvis stiller spørsmål om rettleiaren sine erfaringar og refleksjonar frå dagens kollegarettleiing. Etter dette vel

rettleiaren situasjonar frå opptaket, og kommenterer på eiga rettleiing og situasjonar som oppstår medan vi ser opptaket. I starten kommenterer rettleiaren på ubehaget med å sjå seg sjølv, men får raskt eit meir distansert og utforskande blick på eiga rettleiarrolle. Pilotsamtalen er inkludert i datamaterialet sidan den er eit viktig bidrag i prosessen, spesielt med tanke på å synleggjere rettleiaren sin læringsprosess.

Rettleiaren er den mest aktive i desse samtalanene, eg som forskar meir passiv. Eg stiller oppfølgingsspørsmål for å følgje opp tema som dukkar opp undervegs, i tillegg til avklaringar og spørsmål notert i feltnotat undervegs i kollegarettleiingane. Desse bidreg til å stoppe opp ved, ramme inn, avklare og utvide rettleiaren sine refleksjonar, ved behov.

Samtalanene er tekne opp på band og transkribert av forskaren i etterkant. Videoopptaka av kollegarettleiinga fungerer som støtte i analyseprosessen, ved at eg kan sjå opp att situasjonane rettleiaren viser til i dei retrospektive samtalanene.

4.3.2 Intervju og samtalar i fokusgruppe

Vi vel gruppeintervju med dei to gruppene pedagogiske leiarar i etterkant av fullført aksjon i studie 1, og studie 2 inneheld to samtalar i fokusgruppe. Den eine samtalen med barnehagelærarane som har delteke i kollegarettleiinga, og den andre samtalen med styrar og rettleiar. Gruppeintervjuet vert strukturert etter ein intervjuguide styrt av forskarane, medan samtalanene i fokusgruppene er opne diskusjonar med utgangspunkt i problemstillingar og styrt av barnehagelærarane.

Gruppeintervju

For å utforske deltakarane sine samla erfaringar og refleksjonar knytt til kollegarettleiinga i studie 1 gjennomfører vi eitt avsluttande gruppeintervju i kvar barnehage. Gruppeintervju er eit intervju med ei mindre gruppe deltakarar knytt til eit spesifikt tema. Krueger (2000, s. 10) identifiserer fem kjenneteikn ved fokusgruppe: (1) “the people who (2) possess certain characteristics and (3) provide qualitative data (4) in a focussed discussion (5) to help understand the topic of interest». Målet med gruppeintervjua er å få tak i dei pedagogiske leiarane sine erfaringar med heile

prosessen knytt til aksjonen om å implementere systematisk kollegarettleiing i leiargruppene. Kvant gruppeintervju har eit omfang på 1,5 time, og deltakarane er lokalisert i eigen sosial kontekst (Delamont, 2012, s. 392). Vi førebudde ein spørsmålsguide (vedlegg 2), som ei overordna sjekklister over aktuelle spørsmål med bakgrunn i problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Tema i intervjuguiden omhandlar mellom anna korleis deltakarane opplever prosessen, strukturen i modellen, praktiske implikasjonar, drivkrefter, suksessfaktorar og utfordringar.

Gruppeintervjua er transkribert i etterkant, og lydopptaket vert sletta når tale er omgjort til tekst.

Samtalar i fokusgruppe

På slutten av studie 2 er det gjennomført to samtalar i fokusgruppe. Barnehagelærarane sitt mål med samtalaner er å utvikle djupare kunnskap om kollegarettleiing i deira eige fellesskap. Seks av barnehagelærarane som har delteke i kollegarettleiinga utgjer ei gruppe, medan rettleiar og styrar er ei gruppe. Begge gruppene diskuterer seks problemstillingar⁵ knytt til kollegarettleiing utarbeidd av barnehagelærarane, som alle tematiserer ulike sider ved kollegarettleiinga i fellesskapet, i tillegg til to vignettar utarbeidd av forskaren som tematiserer motstand i rettleiing (vedlegg 3). Ved å diskutere vignettar kan barnehagelærarane distansere seg frå personlege synspunkt og erfaringar. Deltakarane får slik høve til å ta i bruk kunnskapar og erfaringar i fortolkinga utan at desse vert personlege og avgrensa (Finch, 2016). Problemstillingane er anonymisert, og rekkjefølgja vert bestemt gjennom tilfeldig trekking. Alle problemstillingane er diskuterte i begge gruppene, og potensiell eigar av problemstillingane er aldri eit tema.

⁵ 1. Kva ønskjer vi å oppnå med kollegarettleiing i barnehagen? Korleis kan bruk av metoden kollegarettleiing gjere barnehagen til ein endå betre barnehage?
2. Korleis få personalgruppa meir aktiv og deltakande på avdelingsmøta? Og vidareføre den «given» frå rettleiingsøktene?
3. Korleis bruke dei beste kvalitetane frå kollegaene sine? Utan å falle tilbake til «gamle rutinar» / mønster
4. Rettleiinga er utforskande for alle partar
5. Korleis kan barnehagen sikre at kollegarettleiing består og ikkje blir prioritert eller ikkje gløymd?
6. For at kollegarettleiing skal vere nyttig/hensiktsmessig må heile personalet ta ansvar for å oppdatere seg fagleg. Rettleiing kan verke mot si hensikt dersom fagkunnskapane i gruppa er utdaterte eller det herskar ein dårleg kultur i barnehagen

Samtalane er styrt av deltakarane sjølve, mi rolle i denne samanheng er å styre videoopptaket og tida, i tillegg til å lese opp vignettane. Deltakarane bestemmer sjølv kor mange problemstillingar dei diskuterer, og når dei byter problemstilling, medan eg sikrar at dei får tid til å diskutere minst ein av vignettane. Deltakarane trekkjer lappar etter tur og les problemstillinga høgt, nokre gongar vert lappen lese to gongar. Eg les vignettane høgt innleiingsvis, før dei også får vignettane skriftleg.

Samtalane er anonymiserte og transkriberte av forskaren i etterkant, og videoopptaka er lagra på ein ekstern harddisk med bit-lock kryptering.

Modellen nedanfor viser det totale datamaterialet frå begge studiane; prosessvarigheit, tal deltakarar, omfang på opptak og transkriberte sider.

Studie 1 Barnehage 1 og 2 Utdrag frå videoopptak av kollegarettleiing er utgangspunkt for metarettleiinga mellom barnehagelærarane og forskarane. Forskarane var ikkje til stade under kollegarettleiinga.	Syklus 1 Metarettleiing	B1 Des 2014	Deltakarar: 4	Opptak: 56 min	Tekst: 14 s	
		B2 Nov 2014	Deltakarar: 4	Opptak: 64 min	Tekst: 20 s	
	Syklus 2 Metarettleiing	B1 Febr 2015	Deltakarar: 6	Opptak: 59 min	Tekst: 20 s	
		B2 Jan 2015	Deltakarar: 5	Opptak: 63 min	Tekst: 17 s	
	Syklus 3 Metarettleiing	B1 April 2015	Deltakarar: 6	Opptak: 54 min	Tekst: 17 s	
		B2 Mars 2015	Deltakarar: 5	Opptak: 76 min	Tekst: 18 s	
	Gruppeintervju	B1 Juni 2015	Deltakarar: 7	Opptak: 58 min	Tekst: 12 s	
		B2 Mai 2015	Deltakarar: 5	Opptak: 57 min	Tekst: 15 s	
Studie 2 Barnehage 2 Opptaket av kollegarettleiing er brukt som utgangspunkt for retrospektiv samtale mellom rettleiar og forskar. Samtalen er gjennomført like etter rettleiinga.	Samling Pilot Januar 2019	Kollega- rettleiing	Deltakarar: 8	Opptak: 80 min		
		Retrospektiv samtale			Opptak: 119 min	Tekst: 18 s
	Samling 1 Mars 2019	Kollega- rettleiing	Deltakarar: 7	Opptak: 88 min		
		Retrospektiv samtale			Opptak: 122 min	Tekst: 15 s
	Samling 2 April 2019	Kollega- rettleiing	Deltakarar: 6	Opptak: 88 min		
		Retrospektiv samtale			Opptak: 94 min	Tekst: 15 s
	Samling 3 Mai 2019	Kollega- rettleiing	Deltakarar: 7	Opptak: 124 min		
		Retrospektiv samtale			Opptak: 79 min	Tekst: 17 s
Samling 4 September 2019	Kollega- rettleiing	Deltakarar: 8	Opptak: 124 min			
	Retrospektiv samtale			Opptak: 88 min	Tekst: 21 s	

Alle opptak er gjort av forskar.	Samtalar i fokusgruppe Oktober 2019	Barnehagelærarar (6)	Opptak: 71 min	Tekst: 22 s
		Styrar og rettleiar	Opptak: 71 min	Tekst: 19 s

Tabell 3: Oversikt over datainnsamling og datamaterialet

4.4 Kvalitativ analyse

I ein kvalitativ studie er det ikkje slik at ein først innhentar empirien og så startar analysen. Den første delen av analysen går føre seg parallelt med datainnsamlinga, og arbeidet kan skildrast som ein hermeneutisk spiral som aldri tar slutt, der fokuset er på argumentasjon og ikkje sanning. Sentrale hermeneutiske eigenskapar er dialektikken mellom tolking som del og heilskap, forskaren si særskilte manøvrering med verken dominans eller knefall, og særskilte eigenskapar og kvalitet på teksten som skal tolkast (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 145). I denne delen av arbeidet har eg vore i kontinuerleg dialog med mi eiga førforståing, datamaterialet og litteraturen, som har medverka til at nye og justerte forståingar har utvikla seg i løpet av prosessen.

I det følgjande vil eg skildre analyseprosessen, frå byrjande analyse under datainnsamlinga, transkribering og vidare analyse. I analysearbeidet knytt til artikkel 1 og 2 har eg støtta meg til Malterud (2012, 2017) sin strategi for kvalitative analysar, «Systematisk tekstkondensering» (STC), medan analysen knytt til artikkel 3 nyttar datareduksjon og innhaldsanalyse med utgangspunkt i ein teoristyrte koding (Brinkmann & Tanggaard, 2020). NVivo versjon 12 (Bazeley & Jackson, 2013) vert i denne analysen brukt som støtte i kodeprosessen, spesielt for å validere kodane (utsegn) ut i frå samanhengen. For å sjå alle samhengane og heilskapen, har det likevel vore nødvendig med penn og papir, og teikning på tavle, som analytisk arbeidsnotat i prosessen knytt til alle tre artikkane.

4.4.1 Transkribering

Alle samtalar og intervju vert transkribert fullt ut, men dialekt er fjerna for at ingen skal kunne identifiserast. Transkripsjonane er ordrette, alle gjentakingar, halve setningar og stotringar er med, også latter og pausar er markert. Dette for å lettare å kunne gjenkalle situasjonane. Eg har sjølv transkribert det totale datamaterialet, noko

eg ser som ein viktig del av prosessen. Analysen startar allereie under transkriberinga, der eg gjer meg notat om mønster i materialet og koplingar mellom utsegn. Eg har valt å gje sitata ei munnleg form, men har likevel skrive sitata som heile setningar med korrekt grammatikk. For å sikre validiteten i studien legg eg sitata så tett som mogleg opp til original formulering.

4.4.2 Abduktiv tilnærming

I arbeidet med analysen har eg jobba både induktivt og deduktivt, ei tilnærming kalla *abduktiv* (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 13). Denne tilnærminga gjev forskaren høve til å la seg gripe av empirien før vurdering av moglege teoretiske inngangar. Dette kan igjen medverke til ny forståing av empirien, eit konstant samspel mellom empiri og teori gjennom heile forskingsprosessen noko som gir analytisk kraft (Denzin & Lincoln, 2018). I den byrjande analysen prøver eg å ha ei mest mogleg induktiv tilnærming ved at eg let empirien vere førande i utvikling av kodar. Eigne erfaringar og kjennskap til teori samt tidlegare forskning pregar denne delen av analysen, spesielt forståing av materialet og søken etter mønster og kodar. Eg har prioritert å skape ein balanse mellom deltakarperspektivet i empirien og pågåande diskusjonar i feltet ved å knytte resultata til relevant forskning og teori. Ved å kombinere induktiv og deduktiv tilnærming vert deltakarane sine personlege erfaringar og stemmer løfta fram på same tid som desse vert fortolka med utgangspunkt i teoretiske perspektiv, som igjen medverkar til nye forståingar av empirien.

Gjennom analysen i studie 1 startar vi med empirien, på jakt etter kva som kan identifiserast som kjenneteikn på at kunnskapen i barnehagane er i endring. Med utgangspunkt i Ertsås og Irgens (2012) kategoriserer vi desse undervegs som sosiale- og organisatoriske transformasjonsprosessar, og teorien gir oss slik ei djupare forståing av endringsprosessane i barnehagen. Analysen knytt til artikkel 2 fører til at kategoriar og kodar blir henta frå empirien, og i denne analysen opplever eg å vere i dialog med danningsteorien sine tre dimensjonar (Straume, 2013), samt teorien om profesjonelle læringsfellesskap som ulike kommunikative rom.

I analysen av datamaterialet knytt til artikkel 3 er teorien til Habermas (1984, 1999) styrande for kodinga, sidan utgangspunktet her er ei forståing av dialogen sine

moglegheiter med utgangspunkt i ei forståing av utsegn som sosiale talehandlingar. Den teoristyrte kodinga fører til ny forståing av materialet, der diskursar relevante for endring av den kollektive kunnskapen blir identifisert. Første steg handlar om å sortere materialet i grupper med utsegn kopla til *kvardagsverd* og *system*, i tillegg til å fordele utsegna langs dimensjonen *individuell* og *kollektiv* nivå. I andre steg av analysen sorterer vi og analyserer talehandlingane etter fire kategoriar utleia av Habermas (1999, s. 20–21) gjennom ei teoristyrte koding (Brinkmann & Tanggard, 2020). Talehandlingane vert i tillegg sortert ut frå individuell eller kollektivt nivå, samt om innhaldet er retta mot kvardagsverda eller system (vedlegg 4).

Vi går igjennom datamaterialet gjentekne gongar, kvar for oss og i fellesskap, for å sikre at alle meiningsberande einingar er identifisert. Dataprogrammet NVivo vart brukt for å organisere materialet (Bazeley & Jackson, 2013; Castleberry & Nolen, 2018), for å søke etter samanhengar og mønster og for å validere kodane ut i frå samanhengen. Dette medverkar til at vi oppdagar at nokre utsegn kan sorterast i to ulike kategoriar, og då er samanhengen styrande for kategoriseringa.

4.4.3 Systematisk tekstkondensering

Strategien brukt i analysen av datamaterialet knytt til artikkel 1 og 2 er Malterud (2012, 2017) sin pragmatiske metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data, som i hovudsak handlar om å søke etter mønster i materialet gjennom fire steg:

Første steg, «få eit heilskapsinntrykk» handlar om at å lese igjennom materialet for å få eit overblikk, utan noko form for systematisering. I denne delen av prosessen prøver forskaren å identifisere og unngå all form for førforståing, og eit første inntrykk av datamaterialet og moglege tema blir notert ned. Andre steg, «identifikasjon av meiningsberande einingar» tek utgangspunkt i ein systematisk gjennomgang av materialet for å søke etter meiningsberande einingar. Desse vert igjen vert sortert ut frå anna tekst og koda og systematisert i kategoriar med utgangspunkt i tema frå første steg for å skape eit analytisk rom med fleire nyansar. Oppdaging av nye kategoriar og endring av kategoriar fører til fleire gjennomgåingar av datamaterialet for å sikre at alle dei meiningsberande einingane er identifiserte. Ei kontinuerleg justering av kategoriane undervegs blir gjort for å få dei mest mogleg presise. I tredje steg,

«kondensere og abstrahere» vert kunnskap systematisk henta ut frå kvar einskild gruppe kategoriar ved å kondensere innhaldet i dei meiningsberande einingane i tematiske kodegrupper. I analysen av datamaterialet knytt til studie 1 gjennomfører vi tredje steget i to omgangar, noko som fører til ei fortetting for kvar syklus i kvar barnehage (vedlegg 5). I dette steget blir også sitat valt ut som illustrasjon for kvar av subgruppene med meiningsberande einingar. I det fjerde steget, «syntetisere og fortolke» blir materialet rekonstruert og samanfatta som grunnlag for nye skildringar og omgrep. I denne delen blir dei ulike kategoriane beskrive og sitat blir valt ut for å best mogleg illustrere innhaldet. Materialet vert krysslese for å validere funna i høve til samanhengen dei er henta frå, og etter det vurdert i lys av kunnskap og relevant teori.

4.5 Etikk og truverd

Avhandlinga er i hovudsak relatert til praktisk forskningsetikk, forstått som prinsipp for god og rett forskingspraksis, og som gjer oss i stand til å identifisere kva som er dårleg og misvisande forskning. Forskingsetikk i samfunnsvitskapleg forskning er «eit sett av prinsipp som må vurderast av forskarar i samfunnsvitskapleg forskning» (Hammersley, 2012, s. 2). Norsk Senter for Forskingsdata (NSD) stiller krav til korleis eit område for forskning kan bli møtt, kva informasjon ein kan få tilgang til, korleis beskytte sårbare deltakarar og ta i vare konfidensialitet. All informasjon og behandling av datamaterialet er i tråd med NSD sine retningslinjer. Meldeplikttesten viser at studie 1 ikkje er meldepliktig, og studie 2 med referansenummer 345872, er godkjent (vedlegg 6). NSD har godkjent både innsamling og lagring av datamaterialet i studie 2, og NSD sine malar for informasjonsskriv og samtykkeskjema er også nytta som utgangspunkt (vedlegg 7).

4.5.1 Etikk i kvalitativ forskning

Intensjonen med avhandlinga er å studere og utvide forståinga av kollegaretleiing i barnehagelærarane sitt fellesskap. Målet er å danne eit bilete av det sosiale samspelet mellom barnehagelærarane ved å søkje utvida innsikt og forståing.

I kvalitative studiar heng truverd og etikk saman og vert relatert til forskinga sin politiske og etiske kontekst, samt er tett knytt til forskaren sine refleksive prosessar,

som bidreg til å påverke det som vert studert (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 23). Truverd i kvalitativ forskning er avhengig av møtet mellom forskaren og deltakarane. Etikk i kvalitative studiar er tett knytt til forskaren si evne til refleksjon og fleksibilitet i møte med forskingsfeltet, og kan såleis ikkje definerast på forhånd. Tolkingane av datamaterialet, og det teoretisk utgangspunktet desse byggjer på, er ikkje nøytrale og bidreg til å konstruere politiske og ideologiske samanhengar (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Etiske vurderingar er knytt til alle delar av forskingsprosessen, også rapporteringa. Eg brukar refleksivitet betre å kunne legitimere og stille spørsmål ved eigne data, mellom anna kontinuerleg vurdering av meg som ein *insider* med barnehagekompetanse og som ein *outsider* som ekstern aktør. Refleksivitet handlar også om kva omgrep eg vel å bruke eller ikkje bruke, korleis eg vel å definere relevante omgrep og korleis tekst og omgrep stemmer overeins med den sosiokulturelle innramminga.

Avhandlinga har ei kvalitativ tilnærming og støttar seg til gjeldande retningslinjer for forskningsetikk (De nasjonale forskningsetiske komiteene, NESH, 2018). Desse retningslinjene er eit hjelpemiddel for meg som forskar, og peikar på relevante faktorar å ta omsyn til. Omsynet til enkeltmennesket på den eine sida, og den samfunnsmessige verdien av forskinga på den andre sida, kan komme i konflikt med kvarandre. Desse retningslinjene bidreg til å tydeleggjere og utdjupe desse konfliktane, og fungerer som ei støtte i diskusjonen kring etiske val undervegs i prosessen. Retningslinjene tvingar oss til å grunngje kvifor vi gjer som gjer, og tvingar oss til å vere kritiske til eigne framgangsmåtar. Det er viktig for meg å følgje retningslinjene slik at eg vernar om deltakarane i dei to studiane.

4.5.2 I møte med deltakarane

I arbeidet med avhandlinga har eg som rettesnor å møte deltakarane med gjensidigheit, openheit, tillit, anonymitet og respekt, frå datainnsamling til skriven tekst. Forskingsprosessen er ein konstruksjon og rekonstruksjon av røyndomen, der forskaren dels interaktivt samspekar med deltakarane, dels aktivt tolkar og selektivt løftar fram ei viss tolking og forståing av situasjonar og samanhengar (Alvesson &

Sköldbberg, 2017, s. 22). Når forskar og deltakarar kjem tett på kvarandre kan det gje forskaren ei utfordrande dobbeltrolle i møtet med deltakarane.

I det vidare vil eg ta utgangspunkt i Hammersley (2012) sine prinsipp knytt til forskaren si rolle i møtet med deltakarane; minimalisere skade, respektere autonomi, verne om det private og tilby gjensidigheit.

Minimalisere skade

Prinsippet om å unngå skade har stått sentralt i arbeidet med avhandlinga, og handlar i stor grad om å redusere ubehag, mellom anna ved å informere, kommunisere tydeleg og verdsetje deltakarane sine innspel.

Ein tydeleg og sterk kommunikasjon mellom forskarar og deltakarar er viktig i begge studiane for å sikre tilstrekkeleg informasjonskraft (Malterud et al., 2015). Det å bruke tid på å informere i forkant og kommunisere undervegs i prosessen er ei rettesnor, og sidan det er få deltakarane har dette vore greitt å følge opp. Deltakarane skal også kunne uttrykke sine meiningar utan at det skaper ubehag, spesielt sidan utsegn og spørsmål kan opplevast som inntrengingar (Bryman, 2016). Det å diskutere nøytrale utsegn, sitat eller hypotesar i fokusgruppene i studie 2, skaper ein avstand og ein objektivitet som gjer tema lettare å handtere og diskutere for deltakarane. Den hypotetiske inngangen kan opne opp for refleksjonar som elles ikkje er tilgjengelege, eller blir uttrykt, om deltakarane får direkte spørsmål om eigen situasjon.

I begge studiane er intensjonen å skape ein god atmosfære, kjenneteikna av tillit og verdsetjing, men ei slik verdsetjing kan også medverke til å skape auka grad av engasjement blant deltakarane som elles ikkje hadde vore der. Når det gjeld studie 1 kan auka engasjement bli ein naturleg følge av at deltakarane sjølv initierer aktiviteten. Postholm og Skrøvset (Skeie et al., 2010, s. 29) introduserer omgrepet «verdsetjande aksjonsforskning», der omformulering og verdsetjing er to sentrale komponentar. Omformulering i studie 1 handlar til dømes om at vi kontinuerleg revurderer og endrar innhaldet og prosessen i dialog med deltakarane. Dette bygger på ei vurdering av at deltakarane som aktørar sjølv er i stand til å lære å finne løysingar som medforskarar (Creswell & Creswell, 2018). At eg vel å starte og avslutte alle

møtepunkt i studie 2 med kvardagsleg småprat medverkar til ei tydelegare innramming og markering av forskarrolla sin start og sluttspunkt. Dette vel eg også å gjere for å verdsetje deltakarane og deira kvardagsliv i barnehagen, og ikkje gje dei ei kjensle av at eg berre er interessert i å få gjennomført mitt prosjekt og ikkje bryr meg om dei som menneske og profesjonsutøvarar.

Analysar og resultat vert presentert for barnehagelærarane ved fleire høve undervegs, og dei gir i desse samanhengane uttrykk for gjenkjenning av omtalar og fortolkingar. Gadamer (2013) framhevar verdien av å la fenomenet tre fram på eigne premissar så langt som mogleg, noko som medverkar til å styrke forskinga si truverd. Dette vert spesielt viktig i studie 2 som tek utgangspunkt i éin rettleiar sin nærstudie av eigen praksis. I denne samanhengen er det også viktig å få rettleiaren si stemme tydeleg fram gjennom utstrekt bruk av sitat, men også løfte fram og diskutere moglege konsekvensar. At rettleiaren får høve til å lese utkastet til artikkelen, kommentere på val av sitat og på mine tolkingar, kan medverke til å redusere ubehag ved å sjå eigne utsegn på trykk. Rettleiaren si gjennomlesing av utkast til artikkel 2 fører til at eit sitat vert fjerna, og ein setning formulert om, noko som ikkje påverkar heilskapen i artikkelen sidan andre sitat og formuleringar framhevar det same.

Verne om autonomi

Autonomi er eit gjennomgåande sentralt tema i avhandlinga, også når det gjeld det etiske i samspelet mellom forskar og deltakarar, og er knytt til samtykke og medverking i prosjektet.

Høgskulebarnehagar har ein avtale om å forplikte seg til å delta aktivt i forskings- og utviklingsarbeid. Dette inneber at barnehagane og alle deltakarane i utgangspunktet har samtykka til å bli med i prosjektet, og det vert ikkje innhenta spesifikt skriftleg samtykke for studie 1. Samstundes har deltakarane i begge studiane høve til å trekkje seg frå prosjektet ved å ikkje møte opp til rettleiingar, samtalar og intervju. Den uførutsette og gjerne skiftande karakteren som kjenneteiknar kvalitative studiar gjer det nødvendig med ein slik avtale mellom deltakarar og forskar, sidan det er vanskeleg og komplisert å sjå føre seg for deltakarane kva dei har samtykka til.

Implisitt i regelen om informert samtykke ligg retten deltakarane har til å avbryte deltakinga undervegs, utan at dette fører til konsekvensar av noko slag. At samtykket er fritt tyder at det ikkje ligg ytre press bak avgjerda, at det er informert handlar om at deltakarane er orienterte om at forskaren har gitt tilstrekkeleg informasjon om kva det inneber å delta i prosjektet (NESH, 2018). Ein kan likevel diskutere kor fritt samtykket eigentleg er, når ein har eit tett samarbeidet mellom forskar og deltakarar. Dette kan føre til at samarbeidet blir opplevd meir formelt enn reelt, fordi det kan opplevast som belastande å seie nei. Det at ikkje alle må delta i kollegarettleiinga kvar gong bidreg også til å redusere presset om deltaking om ein ikkje skulle ønskje å delta ein eller fleire gonger.

Verne om det private

Prinsippet om å verne om det private har vore viktig, men det har også skapt utfordringar undervegs. Ei viktig etisk retningslinje i forskning er respekt for deltakarane, frå datainnsamling til skriven tekst (Basse, 1990), noko som er eit sentralt prinsipp i avhandlinga. I arbeidet med analyse og resultat er det viktig å bruke data frå deltakarane på ein måte som respekterer dei som medmenneske, med rett til verdigheit og personvern, noko som skaper og held ved like tillit og som gir forskingsintegritet (Creswell & Creswell, 2018). Det tette samarbeidet med barnehagen kan føre til at barnehagelærarane i neste omgang deler informasjon som dei kanskje ikkje ville dele med ein annan forskar. Relasjonen kan også føre til at nokon kjenner seg meir forplikta til å delta i prosjektet for å unngå negative konsekvensar for meg. Mine handlingar kan også bli påverka i denne samanhengen ved at eg i for stor grad legg til rette for at deltakarane skal unngå belastningar.

Å verne om det private handlar mellom anna om å anonymisere datamaterialet. Deltakarane er anonymiserte i tråd med forskningsetiske retningsliner ved at namn er koda om til bokstavar og tal under transkriberinga. Datamaterialet i studie 1 inneheld anonymiserte og transkriberte samtalar og intervju i form av videoopptak og lydfile, som blir sletta etter overføring til tekst. Videoopptak av rettleiinga er oppbevart av styraren i barnehagane, og lydfile av metarettleiingane er sletta etter overføring til tekst. Datamaterialet i studie 2 inneheld videoopptak av kollegarettleiing, retrospektive samtalar og samtalar i fokusgruppe, og er lagra på ein ekstern harddisk

med bit-lock kryptering i eit låst skap. Desse vil bli sletta når avhandlinga er levert og godkjent.

Det er vanskeleg å ta i vare anonymiteten til barnehagen som deltek i begge studiane sidan barnehagen sjølv kommuniserer om vårt samarbeid. Vi har hatt ein open dialog om moglege konsekvensar av dette undervegs i prosessen, i tillegg til at barnehagen har hatt tilgang til det transkriberte materialet. Likevel kan potensielle konsekvensar vere skjult for deltakarane, og det er mitt ansvar som forskar å beskytte deltakarar gjennom heile studien. Sidan anonymiteten kan bli vanskeleg å oppretthalde i studie 2, er det spesielt viktig at rettleiaren får innsyn i alle ledd i prosessen. Rettleiaren har tilgang til både transkripsjonar og tolkingar, og har høve til å komme med innspel. Ein balansegang for meg har vore kravet om å verne om den enkelte deltakar sine personlege grenser eller integritet, utan at dette kjem i konflikt med krava om at forskinga skal vere etisk truverdig (Hammersley, 2012). Eg vel å presentere utsegn og sitat som framstiller deltakarane med respekt og på ein truverdig måte, sjølv om mine analyser og tolkingar går på tvers av deltakarane sine.

Gjensidigheit og tillit

Prinsippet om gjensidigheit og tillit er eit viktig prinsipp for meg, med tanke på at dei som deltek skal ha nytte av forskinga. Avhandlinga tek utgangspunkt i samarbeid som engasjerer deltakarane som medforskarar i prosessen (Creswell & Creswell, 2018). At prosedyrar for datainnsamling i begge studiane i stor grad legg til rette for ei samtaleform gir høve til innspel frå alle involverte, i tillegg til at kunnskap vert utvikla i gjensidige samspel med høg grad av tillit.

Studie 1 starta som eit prosjekt initiert av barnehagane sjølve, der dei fekk rettleiing på sin prosess med å implementere systematisk kollegarettleiing i leiargruppa, medan vi fekk datamateriale til vår forsking. Tidlegare relasjon og samarbeid fører til både tillit og forventningar, og kan resultere i at deltakarane blir meir personlege og villige til å dele, og forskaren må vere medviten om at dette kan påverke fortolkingar (Creswell & Creswell, 2018, s. 184). At den eine barnehagen ville fortsetje samarbeidet i studie 2 forstår eg som eit uttrykk for at dei ser nytten av samarbeidet for eigen del. Det at dei

for andre gong opnar sin praksis for meg som forskar, opplever eg også som høg grad av tillit.

Ulike deltakarar kan ha ulike forventningar til eige utbytte, som til dømes styrarane i studie 1 si uttalte forventning om å utvikle barnehagelærarane sitt læringsfellesskap, og rettleiaren i studie 2 sin forventning om metarettleiing. Undervegs i prosessen oppdagar eg at rettleiaren forventar den same metarettleiinga som i studie 1. Med tanke på vår tidlegare samarbeidsrelasjon vel eg å svare på spørsmål, og følgje opp nokre utsegn, på ein måte som både møter rettleiaren sine forventningar og forskinga sitt formål.

Datainnsamling gjennom retrospektive samtalar gir rettleiaren høg grad av deltaking i prosessen, gjennom å kommentere på eigne handlingar, presentere eigne forståingar, ramme inn eigen praksis og gjere den transparent. Mine bidrag i samtalen kan påverke rettleiaren sine refleksjonar ved å stoppe dei, opne nye spor eller utvide perspektiv. Også i samtalanane i fokusgruppe i studie 2 var det høg grad av meddeltaking i prosessen. Dette er kjenneteikna ved at problemstillingane til diskusjon er utarbeidd av barnehagelærarane, og at det er deltakarane som prioriterer kor mykje tid dei brukar på kvar problemstilling og kor mange problemstillingar dei vil diskutere. Einaste føringa er at problemstillingane skal vere knytt til kollegarettleiinga i læringsfellesskapet, og at dei skulle opplevast som nyttige for barnehagelærarane ut i frå eigen praksis.

4.5.3 Metodisk og etisk truverd

Det har vore viktig å ta i vare truverd, reliabilitet og validitet gjennom kvalitetsvurderingar i heile forskingsprosessen. Eg har lagt vekt på å grunnkje metodiske val gjennom å skrive eit detaljert metodekapittel, for å sikre transparens og dermed gjere det enklare for andre å vurdere kvaliteten på forskinga. Formålet med avhandlinga er å beskrive, analysere og tolke kommunikative handlingar frå ulike samanhengar. For å fange kompleksiteten er videoopptak nytta i begge studiane, i tillegg til ei tilnærming som i høg grad vektlegg kvardagserfaringane og deltakarane sine eigne fortolkingar og refleksjonar.

Forskarrolla

Det er viktig å vurdere forskaren si rolle ut i frå bakgrunn og moglege fordommar, og ifølgje kvalitativ forskning er det ein fordel å ha både nærleik og distanse til forskingsfeltet (Thagaard, 2018). Vitskapleg kunnskap blir bygd gjennom aktiv handling, der røyndomen ikkje kjem til syne for dei som er blinde for eigen fordommar (Law, 2004). Nokre realitetar kan berre oppdagast gjennom forskaren sin bruk av sansar og kjensler. I begge studiane bidreg forskarane aktivt i samtalanene, i motsetnad til å ta rolla som distansert observatør. Dette gjer at forskarrolla sitt bidrag i situasjonen har utfordra synspunkt og forståingar som igjen kan ha påverka prosessen.

Kunnskap som blir produsert i den sosiale verda er alltid kontekstuell, og tolkingar kan formast av forskaren sine egne erfaringar og bakgrunn (Creswell & Creswell, 2018). Alvesson og Sköldberg (2017) viser til at reflekterande empirisk forskning så langt som mogleg må ta omsyn til perseptuelle, teoretiske, språklege og kulturelle forhold som ligg bak tolkingane. Desse forholda gjer tolkingane moglege, men krev refleksjon kring sanningar og blinde flekkar. I forskingsprosessen samspelear forskaren med deltakarane i konstruksjon og forståingar som selektivt løftar fram tolkingar av opplevingar, situasjonar og relasjonar, og slik også overser alternative tolkingar (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 22). Min bakgrunn som førskulelærer med erfaring frå feltet, og det at eg har ein tidlegare relasjon til deltakarane, gir meg fordelene av å ha nærleik og tilgang til feltet, men dette kan også utfordre min mangel på distanse. Eg kan utvikle blinde flekkar i høve barnehagen som organisasjon og utøving av barnehagelærarrolla, og relasjonen til spesielt rettleiaren kan påverke korleis eg forstår og tolkar datamaterialet. Det at eg er spesialist i klinisk pedagogikk, med bakgrunn i psykisk helsevern, kan også føre til at eg tolkar kontekst og kommunikasjon annleis enn andre.

Målet med forskinga er å forfølgje målet så dedikert, nøytralt og objektivt som mogleg, og produsere kunnskap om feltet (Hammersley, 2018). Det at vi har vore to fagfelle med ulik bakgrunn som har analysert og tolka informasjonen, har skapt ei form for distanse og objektivitet til feltet. I arbeidet med analysane i studie 1 registrerer vi at deltakarane i hovudsak vurderer aksjonsforskinga positivt, noko som gjer at vi som

forskarar refleksivt må leite etter kvar vi kan ha farga informasjonen som er samla inn. Denne typen undersøkingar gir forskaren grunnlag for å stille seg kritisk til seg sjølv, eiga forskning og eigne funn (Bjørndal, 2004, s. 124).

Eg er oppteken av å vere transparent og sannferdig, og respektere deltakarane gjennom å opne for innsyn i materialet men også ved å løfte fram deira stemmene. Likevel kan det tette samarbeidet kan setje meg i fare for å ta snarvegar, og entusiasme kan erstatte argument (Creswell & Creswell, 2018) mellom anna ved å fjerne informasjon som kan verke negativt for deltakarane. Dette vart spesielt tydeleg for meg i det nære samarbeidet med rettleiaren knytt til den andre artikkelen. I denne samanhengen har teori vore ei viktig støtte i analyseprosessen ved å skape distanse til materialet.

Validitet og reliabilitet

Validiteten handlar like mykje om prosessen som resultatet, og er eit utfordrande omgrep å nytte i kvalitative studiar. Eg forstår validitet i kvalitativ forskning som eit krav til meg som forskar om å gje lesaren tilstrekkeleg informasjon om min veg og mine val. Det å ta stilling til validitetsproblematikk gjennom heile prosessen, alt frå planlegging til skriftleg dokument, kan medverke til å skape auka medvit om, og kritisk refleksjon, i høve til kva som vert undersøkt og kvifor. Reliabiliteten er forsøkt sikra gjennom ei detaljert skildring av forskingsprosessen og grunngjeving av teoretisk rammeverk, og ei skildring av teorien sin innflytelse på analyse og tolking. Som kvalitativ forskar legg eg stor vekt på korleis eg møter feltet, i tillegg til å presentere eigen bakgrunn og korleis mi forskarrolle kan ha påverka studiane. Ved å vere grundig og systematisk har eg prøvd å sikre at studien er konsistent, og at resultat og konklusjonar stemmer overeins med empirien. Dette forklarar også utstrekt bruk av sitat, slik at mine tolkingar og koplingar til teori blir transparente for lesaren.

Prosesen med å transformere data frå samtalar og intervju til tekst og sjølve tolkinga av teksten representerer kritiske fasar, og som forskar må eg la fenomenet sjølv tre fram på eigne måtar så langt som mogleg (Gadamer, 2013). Ein måte å verifisere eller validere datamaterialet på, er å konfrontere det transkriberte materialet og artikkelutkast med deltakarane. Om deltakarane stadfestar forskaren sine tolkingar, kan dette vurderast som at datamaterialet har høg grad av reliabilitet som igjen styrkar

validiteten. I begge studiane får deltakarane tilgang til det transkriberte materialet, men slik type validering har meir karakter av det Stake (1995) kallar for «quasi-ethical» sidan deltakarane ikkje veit korleis forskaren tolkar materialet. Ikkje alle har nytta seg av tilbodet om å lese igjennom datamaterialet, utanom rettleiaren i studie 2 som har lese eit artikkelutkast. Det at denne artikkelen handlar om rettleiaren sin sjølvrefleksjon om eigen praksis, gjer det spesielt viktig at rettleiaren får tilgang til mine tolkingar. Tilbakemeldinga frå rettleiaren viser at rettleiaren og mine tolkingar samsvarar, noko som aukar truverd det av tolkingane som er presentert i artikkelen. Miles og Hubermann (1984) påpeikar fordelene ved å gje tilbakemeldingar i etterkant av analysearbeidet, heller enn undervegs i datainnsamlinga, sidan forskaren blir mindre tentativ på eit seinare tidspunkt i prosessen.

Truverd handlar også om at teksten er i ei språkdrakt forståeleg for deltakarane. Schütz (2011, s. 248–249) er oppteken av avstanden mellom sosiale aktørar sine erfaringar frå kvardagsverda, og vitskapleg fortolka forteljingar om aktørane si kvardagsverd (Schütz, 2011, s. 41). Dette viser ansvaret eg har som forskar til å presentere og formidle kunnskapen på ein slik måte at den er forståeleg for deltakarane, og bruke ei forståeleg språkdrakt både når eg informerer i forkant og når eg ber om tilbakemeldingar undervegs. I samtalar mellom forskar og deltakarar, kan det etablerast koplingar mellom forskaren og deltakarane sine tolkingar og forståingar. Dette står sentralt i arbeidet med artikkel 2 der samtalar mellom rettleiaren og meg utvikla ei form for intersubjektiv semje om rettleiarrolla i kollegarettleiinga.

Sjølv om deltakarane kan kjenne på forventningar om å delta, kan dei likevel velje kva dei deler med andre og ikkje. Mellin-Olsen (1996, s. 44) problematiserer spørsmål som vedkjem maktutfalding, kontroll, undertrykking og motstand i forholdet mellom menneske, at «alle ikkje seier alt til alle i alle situasjonar». Det som ikkje vert sagt kan vere minst like viktig som det som vert sagt. At deltakarane har suveren rett til å sensurere det dei vil dele med andre, er eit kjenneteikn ved samtalen, og alle analysar representerer berre eitt av fleire moglege bilete av «røyndomen». Ulike perspektiv vil gje ulike fortolkingar av spesifikke situasjonar og handlingar. Mellin-Olsen (1996, s. 44) poengterer at maktutfaldinga i kommunikasjonen skaper utfordringar ved at «alt kan ikkje seiast og alt vert heller ikkje forstått». Slike diskursar kan undergrave forskaren sin posisjon som forvaltar av sanning og kunnskap.

I arbeidet med alle tre artiklane har vi vore to om analysen. I analysearbeidet knytt til artikkel 1 og 3 utfører vi all analyse i fellesskap, medan analyseprosessen knytt til artikkel 2 delvis er gjennomført i samarbeid med ei fagfelle for å styrke tolkingsreliabiliteten. Dette kan forståast som «fortolkande interaksjonisme» eller «observatørtrianglering», som er kjenneteikna ved at to eller fleire observatørar bidreg med ulike perspektiv på det same fenomenet (Denzin, 1989). Sidan avhandlinga ikkje søkjer «sanning», kan fleire tolkingar gje ein rikare og meir nyansert analyseprosess og vi kan snakke om intersubjektiv semje. Det å bruke ei fagfelle som også er frå ein annan kontekst enn barnehagefeltet, kan også synleggjere og utfordre mine førforståingar. Eg får slik sjansen til å vurdere datamaterialet frå ulike perspektiv, med andre kunnskapar og erfaringar som kan identifisere andre nyansar av kunnskapen.

Generalisering

I metodelitteraturen relatert til kvalitativ samfunnsforskning vert det nytta mange ulike omgrep, og generalisering vert ofte definert som ein eller fleire typar validitet. Generalisering handlar om å allmenngjere, om å kunne overføre funn til andre samanhengar. Spørsmålet om generalisering i kvalitative studiar har vore drøfta av mellom anna Stake (1995) og Yin (2014) knytt til kasusstudiar, med innvendingar som handlar om korleis resultat frå ein studie kan overførast til andre samanhengar.

I avhandlinga er mi oppgåve som forskar å kaste lys over prosessar som representerer meningskonstruksjonar, og forklare korleis mening kjem til uttrykk gjennom ulike handlingar. Gjennom ein slik prosess konstruerer eg som forskar mening; det blir med andre ord min konstruksjon av deltakarane sin røyndomen (Alvesson & Sköldberg, 2017), og på kva måte dette eventuelt kan overførast til andre situasjonar kan diskuterast. Sjølv om deltakarane er få, kan funn og omgrep gje djupare kunnskap om sentrale diskursar i barnehagen, men også gje gjenkjenning for andre innanfor same kunnskapsfelt. Grunnlaget for generalisering blir i denne samanhengen systematisering og tolking av data, generering av data i form av utfyllande skildringar og analyser av ulike samanhengar i lys av teori, noko Yin (2014) kallar *analytisk generalisering*. Gjennom å spesifisere og vere transparent i presentasjon av funn, og

ved å gjere argumenta eksplisitte, overlèt eg til lesarane sjølve å avgjere spørsmåla om generalisering.

Omgrepet «tjukke beskrivelsar» (Geertz, 1993, s. 6–7) inneheld substansiell informasjon om forhold ved studien og konteksten, og det blir løfta fram som avgjerande om analysar i ein situasjon kan medverke til å kaste lys over og vurdere andre situasjonar. Generalisering er tenkt som eit spørsmål om korleis situasjonar treff kvarandre, og om andre kan nytte omgrep og konklusjonar frå studien i ein annan samanheng. Det å beskrive konteksten kan vere ei støtte for andre i å vurdere om funna også kan nyttast i andre samanhengar. I avhandlinga sine to studiar er det lagt vekt på å gje stor plass til deltakarane sine eigne utsegn i presentasjon av resultat, slik at lesarane kan gjere eigne tolkingar og gjere seg opp ei meining for om dette er relevant for andre kontekstar.

«Tjukke beskrivelsar» gir også grunnlag for *teoretisk generalisering*, der ein kan finne det generelle i det spesielle ved å rette merksemda mot spesifikke sider ved fenomenet og systematisere forståingar og bruk av omgrep. Studiar med få deltakarar kan gje god informasjonskraft om deltakarane er svært spesifikke for studien, om studien er teoretisk fundert, om dialogen er sterk og om analysen inkluderer ei langsgående utdjupande utforsking (Malterud et al., 2015). Slik kan mellom anna kasusstudiar medverke til å utvikle og generalisere teoriar, og tilføre nye dimensjonar som kan medverke til auka forståing ved eksisterande kunnskap (Yin, 2014). I avhandlinga kan til dømes teori og omgrep bli utvikla vidare med bakgrunn i rettleiaren sine forståingar av å manøvrere ulike balansegangar i rettleiing, og forståingar om utsegn og dialog som uttrykk for moglege kunnskapsbevegelsar, bli utvida.

5 Presentasjon av artiklane

I dette kapittelet presenterer eg eit samandrag av dei tre artiklane i avhandlinga. Artiklane representerer enkeltstudiar, samtidig som dei til saman konstruerer ein heilskap og synleggjer ulike sider ved kollegarettleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen. Alle artiklane bidreg med å utvikle ei djupare forståing om systematisk kollegarettleiing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagen, gjennom å granske samspel der barnehagelærarane sine forståingar av situasjonar er i fokus. Den første artikkelen tek utgangspunkt i kollegarettleiing som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar, den andre artikkelen undersøker rettleiaren si forståing av rettleiing i møte med eigen praksis, og diskuterer på kva måte rettleiarrolla kan støtte opp om kollegarettleiing som eit profesjonelt læringsfellesskap. Den tredje artikkelen set søkelyset på kollegarettleiing mellom kvardagsverd og system i barnehagen, på sentrale diskursar i barnehagen og kva som kan føre til rørsle i den kollektive kunnskapen.

Teoretisk rammeverk og metodiske tilnærmingar er presentert i kapittel 3 og 4. Hovudfokus i dette kapittelet blir resultatata sett i lys av artiklane sine forskingsspørsmål.

5.1 Artikkel 1

Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. I: *Nordic Studies in Education* vol 1 (2018), s. 52-66.

Denne artikkelen set søkelys på korleis systematisk kollegarettleiing kan medverke til utvikling av lærande barnehagar forstått som barnehagar der kunnskap vert ramma inn, utvikla og delt. Forskingsspørsmålet som er utgangspunktet for artikkelen er: *Korleis kan kollegaveiledning som systematisk arbeidsform bidra til å utvikle lærande barnehagar?* Hovudfokuset er barnehagelærarane sin prosess med å implementere systematisk kollegarettleiing i eit fagleg fellesskap. Det empiriske materialet byggjer på videoopptak frå kollegarettleiing i gruppe, og inneheld

retrospektive samtalar mellom deltakarane og forskarane, metarettleiing og deltakarane sine erfaringar uttrykt i gruppeintervju i etterkant av prosjektet.

Resultata viser endringar i måten deltakarane gjennomfører møter, måten dei kommuniserer på og handtering av profesjonelle utfordringar. Deltakarane i kollegarettleiinga framhevar prosedyren som både støttande og streng. Prosedyren medverkar til at alle kjem til orde, dialog og motargument er velkomne, og undring og spørsmål har forrang for erfaringsutveksling og råd. Strukturaen bryt gamle kommunikasjonsmønster, og gruppa tilpassar strukturaen til formål og kontekst. Kollegarettleiinga viser seg å medverke til at deltakarane i større grad stiller kritiske spørsmål til eigen praksis, og at dei i større grad løftar situasjonar inn i fellesrommet og gjer dei tilgjengelege for felles gransking. Arbeidsforma gir også rom for å diskutere utfordringar i kvardagen som elles tek stor plass i formelle og uformelle møteforum, ved at utfordringane i kollegarettleiinga vert meir gjennomdrøfta og omarbeida.

Resultata viser at prosessen vart gradvis meir teoriinformert (Ertsas & Irgens, 2017), mellom anna ved at forskarar involverer seg i endringsprosessane med teoretiske perspektiv og spørsmål, og ved innspel frå deltakarane som er under vidareutdanning i rettleiing. Dei pedagogiske leiarane gir tydeleg uttrykk for at dei oppdaga seg sjølv som ei faggruppe, og at det faglege blir meir synleg i rettleiinga. Den prosessuelle sida ved endring av kunnskap i gruppene vart identifisert mellom anna ved at deltakarane endra sitt syn på planar, frå å vere utelukkande nedfelte til at dei må løftast fram og tolkast på nytt i fellesskapet. Resultata viser også at deltakarane møtte på utfordringar i løpet av prosessen. Det å møte førebudd viste seg som viktig for utbyttet, i tillegg til det å stille autentiske og relevante spørsmål. Deltakarane streva til dels med å ramme inn og avgrense område dei ville løfte inn i kollegarettleiinga, og manglande kollektivt ansvar og engasjement førte til at utfordringane ikkje vart tilstrekkeleg utforska.

Artikkelen inneheld diskusjonar om kollegarettleiing som kunnskapsutviklande møte, som utfordrar mentale modellar og etablerte handlingsmønster i gruppa (Senge, 2006). Kunnskap utvikla gjennom kollegarettleiinga viser seg å bli overført til andre delar av barnehagelærarane sin daglege praksis, mellom anna til korleis barnehagelærarane kommuniserer med kvarandre og barna. I tillegg blir rettleiingsmetoden implementert i heile personalgruppa, etter ønskje frå dei andre

tilsette. Føresetnader som tydeleg leiarskap, felles mål og visjonar, prosessvarigheit og involvering av eksterne aktørar blir også diskutert i artikkelen. Gjennom å initiere kollegarettleiing vert det lagt til rette for ein organisasjonsstruktur som fremjar læringsprosessar, som kan medverke til å utvikle ein lærande barnehage. Dette er ein kontinuerleg prosess som krev både tid og ressursar (Gotvassli, 2014). I artikkelen blir det understreka at kollegarettleiing som systematisk arbeidsform kan medverke til å utvikle lærande barnehagar dersom teoretisering blir ein del av kunnskapsutviklinga.

5.2 Artikkel 2

Fimreite, H. Rettleiarrolla i grupperettleiing mellom kollegaer i barnehagen – balansegangar mellom struktur, relasjonar og diskursar. Til vurdering.

Målet med artikkelen er å få fram kjenneteikn ved rettleiar si forståing av eigen praksis, og utforske rettleiar si rolle i kollegarettleiing i gruppe som eit profesjonelt læringsfellesskap i barnehagen. Forskingsspørsmålet som er utgangspunkt for artikkelen er: *Kva kjenneteiknar rettleiar si forståing av rettleiing i møte med eigen praksis, og på kva måte kan rettleiar støtte opp om kollegarettleiing som eit profesjonelt læringsfellesskap?* Rettleiinga følgjer ein tilpassa modell av «problemretta rettleiing i gruppe» (Lauvås et al., 2004, s. 62-65). Tilpassinga handlar om at gruppa har ein rettleiar av prosessen i staden for ein ordstyrar på omgang, der rettleiaren mellom anna tilfører nye element tilpassa kontekst og gruppe.

Artikkelen byggjer på retrospektive samtalar med ein rettleiar, gjennomført rett etter kollegarettleiinga for å halde mest mogleg nærleik til situasjonen. Resultata synleggjer særtrekk ved rettleiaren sine refleksjonar kring eigen rettleiingspraksis, det rettleiaren sjølv kallar for *balansegangar*: ta rom-ikkje ta rom, struktur-improvisasjon, støtteutfordre og vere i situasjonen-vero i tanken.

Den første balansegangen, «ta rom-ikkje ta rom», inneheld rettleiaren sine refleksjonar om å balansere eigen aktivitet i rettleiinga. Rettleiaren gir uttrykk for at rettleiaren har innflytelse på rettleiinga, men er også tydeleg på at det ikkje er rettleiaren som skal ta mest plass. Den andre balansegangen, «struktur-improvisasjon», viser rettleiaren sine refleksjonar knytt til modellen sin stramme

struktur og spontane inngripen langs med. Rettleiaren synleggjer verdien til dei rammene som modellen gir, men kjenner på balansen mellom stram struktur og fri flyt. Det tredje balansegangen, «støtte-utfordre», framhevar rettleiaren sine refleksjonar knytt til balansen mellom å vere støttande og utfordrande. Rettleiaren er tydeleg på at rettleiingssamtalane skal vere positive og opplevast nyttig for dei som deltek, og ser seg sjølv som meir støttande enn utfordrande. Rettleiaren løftar fram verdien av spenningar, motseiingar og brot på dialogar, og framhevar at dette gjer rettleiingane meir interessante og utviklande. Den fjerde balansegangen, «vere i situasjonen-vere i tanken», set søkelyset på det å vere ein fagleg leiar av rettleiinga og på same tid reflektere kring prosessen langs med, at dette er opplevd som ein komplisert balansegang. Rettleiaren er oppteken av at det å fjerne seg frå situasjonen ved å bli for lenge i egne tankar, kan skape utfordringar i kommunikasjonen samt å formulere gode tilbakemeldingar.

I artikkelen blir kollegarettleiing diskutert som ulike kommunikative rom i bevegelse, der rettleiar som fagleg autoritet er i ein særskilt posisjon både som ekspert og kollega. Det fysiske rommet handlar om rettleiinga sine fysiske rammer og organisatoriske strukturar, der rettleiaren balanserer mellom struktur og frie innspel og tilføring av element for utvikling av kollektiv praksisteori (Lauvås & Handal, 2000). Rettleiaren har ein sentral plass i det sosiale rommet, med å legge til rette for fagleg undring i eit rom med ulike forståingshorisontar (Hellesnes, 1992). Det semantiske rommet er retta mot rettleiaren sine bidrag når det gjeld å utfordre og støtte opp om kritisk tenking, i tillegg til å sette kunnskapen inn i ein breiare samanheng.

Denne artikkelen framhevar verdien av ein rettleiar som fagleg autoritet i kollegarettleiing, sjølv om rettleiaren fyller rolla både som ekspert og kollega. At ein ekstern aktør var til stade i samtalen med rettleiaren tilførte verdifulle perspektiv, i tillegg verdien av å ha eit system for rettleiinga. Resultata viser at kollegarettleiing i gruppe kan fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap, der rettleiaren saman med gruppa tilpassar og vidareutviklar strukturen ved å tilføre nye element. Dette er viktig for å støtte opp om barnehagelærarane sin autonomi i møte med auka ekstern styring og krav.

5.3 Artikkel 3

Fimreite, H. & Glosvik, Ø. Professional Development among Preschool Teachers: Meta-conversations about Peer Counseling. Til vurdering.

Denne artikkelen undersøker kollegarettleiing som transformativ læringsaktivitet i møtet mellom barnehagekvardagen og samfunnsoppdraget. Forskingsspørsmålet som er undersøkt i denne artikkelen er: *To what extent is central discourse on professional development manifested as knowledge movements in meta-conversations about peer counseling?* I artikkelen blir funn synleggjort som ulike sosiale talehandlingar som igjen blir identifisert som markørar for sentrale diskursar i barnehagen. «Kunnskapsbevegelsar» viser til prosessar som byggjer bruer mellom «livsverd» og «system» (Habermas, 1984; 1987; 1999), det vi kallar «kvardagsverd» og «system», og korleis det indre livet i barnehagen møter ytre krav i samtalar om kollegarettleiing.

Empirisk byggjer artikkelen på ein kasusstudie med lydopptak av to samtalar i fokusgruppe om kollegarettleiing i éin norsk barnehagen. Samtalane tek utgangspunkt i problemstillingar og vignettar knytt til kollegarettleiing som læringsaktivitet i fellesskapet.

I resultatdelen blir ulike *talehandlingar* først omtala i generell form, for deretter å fokusere på individuell eller kollektiv orientering, og vert til slutt presentert som markørar for sentrale diskursar i barnehagen.

Resultata viser flest «normative talehandlingar» som er kollektiv orientering. Desse er knytt til den sosiale verda og tematiserer kulturelle verdiar og normer viktige for gruppa. Systemperspektivet er retta mot samfunnsoppdraget og forplikningar, og skjulte handlingsmønster i eigen kultur. Den nest største gruppa kallar vi «konstaterande talehandlingar» som handlar om faktiske forhold og stadfesting av situasjonar, kunnskap og kultur, og viser til meir overordna tenking kring eigen kollektiv kunnskap og korleis denne endrar seg. «Dramaturgiske talehandlingar» handlar om å sjå andre deltakarar i ei subjektive verd av ønskjer og kjensler, og blir kommunisert på ein stilistisk og estetisk måte med bruk av eit fargerikt språk. Desse tematiserer mellom anna motstand som personleg innstilling, og viser til at kollektivet

handlar om både struktur og kultur. «Instrumentale talehandlingar» blir forstått som målretta og strategiske, og er den minste gruppa i materialet. Direkte eller indirekte handlar dei om å få andre til å gjere som ein vil, og er både individuelt og kollektivt orienterte gjennom å til dømes motivere den einskilde samt få gruppa til å sjå nytten av kollegarettleiing.

Artikkelen analyserer talehandlingane i lys av dei teoretisk definerte kategoriar og inneheld artikkelen diskusjonar om ulike bevegelsar og diskursar i barnehagen. Diskusjonen løftar fram tre kunnskapsbevegelsar identifisert i materialet; det å lære og bli del av fellesskapet, ulike oppfatningar om det profesjonelle og bevegelsen mellom kvardagsverd og system.

Artikkelen viser til kollegarettleiing som ein grunnleggjande viktig transformativ læringsaktivitet (Mezirow, 2009) for barnehagelærarar, der sentrale diskursar og kunnskapsbevegelsar kjem til uttrykk. Barnehagen som fellesskap er eit sentralt omdreiingspunkt, og diskursane er i hovudsak kollektive. Samtalane om kollegarettleiing synleggjer ein overordna diskurs og tydeleg bevegelse: systemet sin inngripen i kvardagen. Artikkelen løftar også fram verdien av eksterne aktørar sine bidrag med å fasilitere eigenutvikling gjennom systematiske metasamtalar.

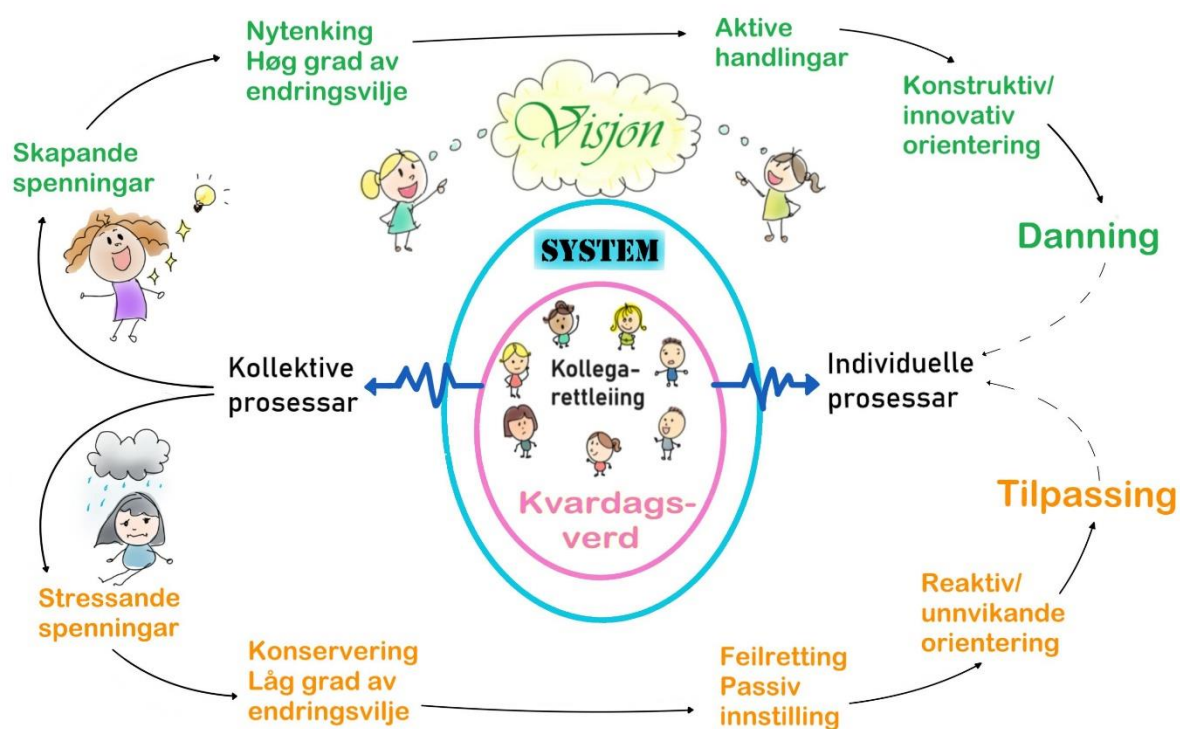
5.4 Artiklane samla

Samla sett tyder funna på at kollegarettleiing i gruppe har verdi som læringsaktivitet i det faglege fellesskapet i barnehagen. Dette kan medverke til å byggje bru mellom kvardagslivet i barnehagen og systema rundt, og gjere barnehagen lærande. Det kollektive blir løfta fram som omdreiingspunkt knytt til både deltakarane sitt eigarskap og engasjement i utvikling av kollektiv praksisteori. Det handlar om profesjonell læring i fellesskap, og om fellesskapets læring som igjen bidreg til organisasjonslæring. Sjølv om funna vektlegg kollektiv læring og utvikling, viser funna tydeleg individuell læring i fellesskapet. At fleire barnehagelærarar lærer og utviklar kunnskap i fellesskap, kan påverke måten barnehagen som organisasjon fungerer på.

For at kollegarettleiinga skal kunne opne for reflekterande prosessar må deltakarane sine erfaringar blir verdsett som utgangspunktet for kunnskapsutvikling, og strukturen

bør tilpassast grupper og konteksten. Prosessvarigheit, systematikk og struktur blir også synleggjort som suksessfaktorar, i tillegg til samarbeid med eksterne aktørar. Rettleiaren sin særskilte posisjon som ekspert og kollega kan skape utfordringar om dette ikkje blir avklart og diskutert i gruppa. Rolleavklaringar, mandat og forventningsavklaringar viser seg som viktig arbeid i forkant av systematisk kollegaretleiing, samt det å skape motivasjon og engasjement hjå alle som deltek.

I det totale datamaterialet kan ulike spenningar identifiserast. *Spenning* er eit omgrep som vekker assosiasjonar om energi, ulike tyngdepunkt og bevegelse. I denne samanheng kan omgrepet vise til at kunnskapen er i bevegelse i ein kvardag der visjonar møter system. I materialet kan spenning mellom individuelle og kollektive prosessar identifiserast, og funna viser at skapande spenningar fører til nytenking og endring av etablerte handlingsmønster. Ei konstruktiv og innovativ orientering har potensiale i seg til å støtte opp om danning, medan ei reaktiv og unnvikande orientering kan føre til einsidig tilpassing, ei spenning som ikkje er dominerande i materialet. Spenningane vert nedanfor illustrert i ein tilpassa variant av «creative tension model» (Senge, 2006, s. 141):



Figur 4: Kollegaretleiing i eit spenningsfelt (Illustrasjon: Anna Sylvi Bjørkedal).

Dette er ei figurleg oppsummering av mønsteret i datamaterialet. Datamaterialet viser ei kontinuerleg spenning mellom barnehagelærarane sitt fellesskap i kollegarettleiinga og den enkelte barnehagelærer, mellom individuelle- og kollektive prosessar. Figuren syner korleis barnehagelærarane kan gripe utfordringar i kvardagsverda, og omsetje eksterne system sine krav og forventningar. Ved å diskutere og reflektere i kollegarettleiinga, kan barnehagelærarane tenkje nytt om utfordringar og forventningar i lys av eigen visjon og systemet sine krav. Dette kan også medverke til kunnskapsbevegelsar mellom kvardagen i barnehagen og systema rundt, slik artikkel 3 løftar fram. Barnehagelærarane er tydelege på at dei i løpet av prosessen oppdagar verdien av eit eige læringsfellesskap, samt å gjere det faglege synleg i rettleiinga. Ved å løfte det faglege inn i kollegarettleiinga erfarer barnehagelærarane at dei får tak i etablerte handlingsmønster og slik kan endre på mindre tenleg praksis. Artikkel 1 synleggjer mellom anna korleis deltakarane i løpet av prosessen endra syn på skriftlege planar, at for å få verdi i deira fellesskap må planane kontinuerleg løftast fram og tolkast på nytt. Figuren illustrerer at kollegarettleiinga kan føre til kollektive prosessar, at barnehagelærarane lærer kollektivt i gruppa, som igjen fører til at praksis blir endra. Artikkel 1 viser også til individuelle prosessar, mellom anna ved at barnehagelærarane endrar kommunikasjonen med kvarandre, med andre tilsette og med barna.

Figuren syner korleis skapande spenningar, som det å utfordre kvarandre si tenking i kollegarettleiinga kan medverke til nytenking og endringsvilje, som igjen støttar opp om barnehagelærarane sine aktive handlingar i eigen dannelsingsprosess. Artikkel 2 synleggjer verdien av ein fagleg rettlear som balanserer strukturen, dei ulike relasjonane og diskusjonane, og som torer å utfordre gruppa med utgangspunkt i visjonar og krav. Figuren illustrerer også korleis stressande spenningar, som til dømes uvisse og manglande motivasjon eller førebuing, kan føre til konservering av rutine og liten endringsvilje. I denne samanhengen kan barnehagelærarane sine handlingar bli passive i den tyding at feilrettingar og strukturelle løysingar blir einsidig vektlagt, heller enn at barnehagelærarane står fram som autonome og innovative profesjonsutøvarar som frontar den kollektive kunnskapen. Artikkel 3 synleggjer korleis systemet kan få for stor plass ved at strukturelle løysingar får forrang framfor diskusjonar i læringsfellesskapet, noko som kan føre til at barnehagelærarane får ein praksis tilpassa systemet heller enn å kvile på faglege grunngevingar.

Figuren synleggjer spenningane mellom individet og kollektivet og mellom kvardagsverd og system som to sentrale dimensjonar, omdreiingspunkt. Desse er utgangspunktet for diskusjonen i neste kapittel.

6 Diskusjon

Avhandlinga si problemstilling og artiklane sine forskingsspørsmål har blitt drøfta i kvar av artiklane: *Korleis kan kollegarettleiing medverke til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?* Denne diskusjonen rettar seg mot overordna mønstre i det totale datamaterialet, identifisert som dimensjonen mellom *individ og kollektiv* og dimensjonen mellom *kvardagsverd og system*, og diskuterer ulike sider ved kollegarettleiing som systematisk arbeidsform og læringsaktivitet i barnehagen knytt til desse dimensjonane.

6.1 Individ og kollektiv

For at den kollektive kunnskapen i organisasjonar skal endre seg er det sentralt at menneska i organisasjonen lærer i fellesskap, noko som er eit gjennomgåande læringsperspektiv i avhandlinga. Kunnskapssynet som ligg til grunn er sentralt for at rettleiing skal medverke til å fremje samanbindingar av teori og praksis, noko feltet treng å rette merksemda mot (Worum, 2016). Barnehagelærarar som faggruppe er ei viktig stemme i samfunnet, og bør gjere seg nytte av læringsaktivitetar som er retta inn mot deira fellesskap. Rettleiing orientert mot det kollektive er av verdi for barnehagane som deltek, både med vekt på individuell og kollektiv endring og utvikling med mål om å utvikle felles kunnskap og kollektiv praksisteori (Lauvås & Handal, 2000).

I det vidare blir dimensjonen og bevegelsen mellom individet og kollektivet diskutert med utgangspunkt i kollegial støtte for fagleg utvikling, strukturen som støtte, ulike posisjonar i læringsfellesskapet og den flate strukturen sin påverknad på endringar i kollektive kunnskapen i barnehagen.

6.1.1 «Med gruppa i ryggen»

Datamaterialet frå begge studiane støttar opp om verdien av individuell tryggleik og meistring i situasjonen, at barnehagelærarane samarbeider meir målretta når dei føler at dei «har gruppa i ryggen», som også er eit utgangspunkt for at individ, organisasjon

og samfunn kan ta vare på erfaringar og bruke dei i framtidige samanhengar (Säljö, 2001). Artikkel 1 viser korleis barnehagelærarane finn seg sjølv som faggruppe, og at dei kjenner på både fagleg støtte og utvikling i prosessen med implementering av kollegarettleiinga. Her er dei tydelege på at faget i mellom dei skaper eit støttande fellesskap, der rettleiing tek form som kollektiv læringsprosess med kritiske vurderingar i trygge støttande miljø (Danielowich, 2012; Jakhelln, 2011; Larsen, 2010; Nolan & Molla, 2018a; Recchia & Puig, 2019; Soni, 2013). Artikkel 3 viser til det kollektive som verdfullt, korleis barnehagelærarane saman ønskjer å jobbe for løyse utfordringar, utvikle kunnskap og utøve profesjonalitet. Men sjølv om dette er ei velkommen arbeidsform blant barnehagelærarane, skaper det større utfordringar knytt til organisering enn individuell rettleiing ved at det omfattar så mange vaksne.

I artikkel 1 blir det framheva at ein viktig føresetnad for å få til implementering av systematisk kollegarettleiing er å ha ein leiar som fasiliterer, motiverer og legg til rette. Forsking knytt til grupperettleiingar og læringsfellesskap løftar også fram at plassering av ansvar for samhandlingsstrukturar hjå leiar er avgjerande for både gjennomføring og utbytte, i tillegg til at deltakarane handterer forventningar frå leiinga (Cherrington & Thornton, 2015; Jakhelln, 2011; Soni, 2013; Åsén Nordström, 2014). Artikkel 1 viser til verdien av støtte frå både kollegaer og leiar i implementeringsprosessen, der eit kollektivt ansvar og engasjement er eit utgangspunkt for utbyttet av kollegarettleiinga. I tillegg viser funn at tryggleik til arbeidsforma blir støttande for individuell meistring og tryggleik, som er ein føresetnad for å setje den kollektive kunnskapen i bevegelse.

Sjølv om alle som deltek i kollegarettleiinga har barnehagelærarkompetanse, bidreg kvar og ein med ulik kunnskap, erfaring og utfordringar, og ei utvikling av felles forståing inkluderer også kulturelt integrerte førforståingar (Habermas, 1984). Eit samarbeid gjennom læringsfellesskap krev sensitivitet ovanfor sosiokulturelle verdiar, og variasjon i gruppa er viktig når det gjeld å fremje læring blant kollegaer (Danielowich, 2012; Vijayadevar et al., 2019). Individuelle og kulturelle førforståingar vart løfta fram som tema i fellesskapet i begge gruppene, noko som viser seg å styrke både individuelle og kollektive prosessar. Deltakarane utviklar både kunnskap og tryggleik knytt til eigen praksis og samspelet mellom barnehagelærarane, andre tilsette og barna. Det kollektive opererer på tvers av individ og transformerer hendingar

prosessuelt slik at det kollektive utgjør eit større *vårt* (Luthen et al., 2021). Dette uttrykker barnehagelærarane som at dei «oppdaga seg sjølv som faggruppe».

At barnehagelærarane møtes til diskusjonar i fellesskap kan vere dannande i seg sjølv, og forpliktande diskusjonar mellom likeverdige verkar frigjerande og utviklande på dømmekraft og autonomi (Opdal, 2008; Straume, 2013). Det kollektive inneber også ei avgrensa fridom for individet, sidan kollegarettleiinga involverer ei kollektiv ansvarsfordeling utover det individuelle ansvaret (Søndenå & Gradovski, 2017). Sidan kollegarettleiinga i utgangspunktet er initiert av leiar kan det føre til uvisse knytt til formålet og manglande motivasjon for å delta. Dette kan også hemme utbyttet av rettleiinga for den enkelte, og då også hemme utvikling av kollektiv kunnskap. Rettleiinga må opplevast fri for ytre og indre tvang slik at diskusjonen blir open og krafta i argumenta vert det avgjerande (Habermas, 1999). Artikkel 3 viser metasamtalar kring eiga kollegarettleiing som ein nyttig aktivitet for å få fram synspunkt og diskursar som barnehagelærarane treng å ta tak i for å etablere felles forståing og meiningsskaping. Om kollegarettleiinga einsidig vert opplevd som pålagt frå det overordna systemet, og diskusjonen i for stor grad styrt av rettleiaren, kan resultatet bli at deltakarane ytrar seg fordi dei må og ikkje nødvendigvis seier noko dei oppriktig meiner. Dette bryt med idealet for ein kvar diskusjon der alle som deltek skal oppleve å ha like moglegheiter til å delta (Habermas, 1999).

Den sosiale dimensjonen ved kollegarettleiing som aktivitet og danning kjem til uttrykk i datamaterialet frå begge studiane i avhandlinga. Bevegelsen mellom individet og kollektivet viser seg i utsegn om kollegarettleiing opplevd både som fagleg utviklande og som eit relasjonelt fenomen. Gjennom å diskutere faglege utfordringar utvidar barnehagelærarane forståingshorisonten (Hellesnes, 2002), noko som gjer dei i stand til å utvikle ny forståing i fellesskap som igjen verkar attende på eiga forståing. Dette støttar opp om kollegarettleiing som arena for utvikling av kollektiv praksisteori, der nye perspektiv kan utforskast i diskusjonar om kunnskap og verdiar (Lauvås & Handal, 2000; Luthen et al., 2021). Barnehagelærarane får spegle eigne synspunkt i samspel med andre, og får høve til å sjå eigne meiningar frå utsida. På denne måten blir dei meir medvitne om eiga forståing, og får eit nytt grep om det kollektive

læringsfellesskapet. Dette gjer dei i stand til å gjere endringar i den kollektive kunnskapen, noko som er sentralt for danning (Hellesnes, 2002).

6.1.2 Struktura bryt mønster

I alle artiklane blir struktura framheva som verdfull støtte, men den må tilpassast både gruppa og konteksten elles. Struktura vert ikkje opplevd som reduserande for utbyttet av rettleiing, sjølv om rettleiing som tek utgangspunkt i ein stram struktur kan stå i fare for å bli redusert til noko teknisk (Bjerkholt, 2017; Luthen et al., 2021; Søndena, 2009). Det å ha ein struktur som utgangspunkt viser seg som positivt om deltakarane legg til rette for å kombinere element frå ulike modellar (Skagen, 2013). At deltakarane i begge studiane vel å opne opp struktura skaper rammer for utvida kollektiv undring, heller enn individuell refleksjon, spegling av tradisjon og tenking i sirklar (Søndena, 2009). Strukturar kan vere ei viktig støtte for å halde fokus, og generere nye og komplekse prosessar som er utviklande for gruppa (Lange, 2018; Langelotz, 2013; Vaudt & Nolte, 2012). Ved å tilpasse struktura til eigen kontekst og formål med rettleiinga, kan det strukturelle bli støttande og ikkje hemmande. Rettleiaren i artikkel 2 opplevde dette som ein vanskeleg balansegang, sidan valt struktur i utgangspunktet legg opp til ein ordstyrar på omgang heller enn ein bestemt rettleiar. Dette førte til at rettleiaren streva med å finne sin plass i rettleiingsrommet, som vidare resulterte i at rettleiaren nytta ulike element i ulike situasjonar for å prøve ut kva som best passa konteksten og gruppa.

Både artikkel 1 og 2 får fram støtta som ligg i den faste struktura, men viser også at den utfordrar etablert kommunikasjon og kultur i gruppa. Arbeidsforma sin struktur bryt gamle kommunikasjonsmønster, som ifølgje barnehagelærarane handlar om at enkelte pratar mykje medan andre pratar lite. Dette vil hemme det fleirstemmige i gruppa, og hindre at alle synspunkt kjem fram. Barnehagelærarane opplever struktura si innramming av kommunikasjonen som positivt sidan den «strammar opp pratinga», og fungerer som ein føresetnad for å praktisere friare utan å falle tilbake i kvardagslege samtalemønster (Lange, 2018). På denne måten medverkar den til å ta vare på rettleiinga sin funksjon og formål, og opnar opp for ei meir fleksibel praktisering i takt med at deltakarane vert fortrulege med struktura. Utfordringa blir å finne balansen mellom rigid struktur og frie innspel, slik at ein unngår hindring av

nye tankar, spontanitet og kraftfulle refleksjonar (Søndenå, 2004). Kraftfulle refleksjonar er viktige for utvikling av kollektiv kunnskap og praksisteori, og artikkel 2 synleggjer rettleiaren sitt opplevde ansvar med å balansere strukturen, inngripen og spontane innspel undervegs. Rettleiaren uttrykte oppleving av å vere «ei usynleg hand», men streva med å finne sin plass i ein struktur som i utgangspunktet ikkje har rom for ein fast rettleiar.

Strukturen oppmodar til bruk av observatør av rettleiinga, noko som i artikkel 1 blir vist til som nyttig for gruppene som tok det i bruk. Barnehagelærarane strevar med ta eit metaperspektiv på eiga rettleiing, men opplever at det å nytte ein observatør støttar dei i dette. Observatøren sine refleksjonar om utfordringar og kulturen i gruppa, fører til at spesielt den eine gruppa vert utfordra på mentale modellar og handlingsmønster og dermed oppdaga skjulte sider ved eigen kultur (Senge, 2006). Gruppa oppdaga mellom anna at styrar må utarbeide ein skriftleg handlingsplan før barnehagelærarane kan ta tak i utfordringar, sjølv når det gjeld utfordringar i relasjonen mellom vaksen og barn. Dette viste seg som eit skjult handlingsmønster som observatøren løfta fram i gruppa, og som vart tema i gruppa i etterkant. Det kjem også tydeleg fram korleis eksterne aktørar kan medverke til å fasilitere metasamtalar ved å stille spørsmål til handlingsmønster, i tillegg til at videoopptak blir omtala som ei verdfull støtte i dette arbeidet. Dette synleggjer at refleksjonar skjer i dialog med historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2001), der deltakarane både er samspel med kvarandre, med videoopptak, med teori og med eksterne aktørar. I denne samanhengen blir strukturen ei støttande ramme for individuell og kollektiv læring.

6.1.3 Deltakar eller tilskodar

Kollegarettleiing i gruppe legg til rette for at alle som deltek er aktive, og barnehagelærarane gir i artikkel 3 uttrykk for at dei opplever det som vanskeleg å vere passive i rettleiing som tek utgangspunkt i denne strukturen. Rettleiinga skaper rom for at alle bidreg, og utfordrar deltakarane på ulik måte, noko som framhevar dualiteten mellom det sosiale og det individuelle (Dysthe, 2001). Eit tydeleg og gjensidig eigarskap og forplikting, felles fokus, visjonar og engasjement er sentralt for at kollegarettleiinga skal kunne fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap (Cotton, 2013; Thornton & Cherrington, 2019). Dette er viktig for at samarbeidet blir

forpliktande og bidreg til at både individ og gruppe blir involvert i læringsaktivitetar over tid, for kollektivt å utvikle kunnskap, forbetre praksis og slik bygge kapasitet for læring (DuFour et al., 2016; Stoll et al., 2006; Wood, 2007).

I artikkel 2 blir balansen mellom å ta plass og ikkje ta plass i rettleiinga synleggjort. Artikkel 1 får fram at manglande førebuing og engasjement utfordrar rettleiinga som eit læringsfellesskap. Barnehagelærarane er tydelege på at dei aktivt må analysere eigen praksis heller enn å vri merksemda over på andre, og at dei må tore å vere direkte med kvarandre både i rettleiinga og i kvardagen elles. Artikkel 1 viser at endringar i kommunikasjon vert overført frå rettleiingssituasjonen til andre situasjonar i dagleg praksis. Kollegarettleiinga gir ikkje rom for å vere passiv i kontrast til andre møteforum, og sjølv om ein er passiv på utsida er barnehagelærarane tydelege på at rettleiinga vekker nye refleksjonar sjølv når dei er tause. Slik deltakarane sjølve skildrar det i artikkel 3, kan dei gje inntrykk av eit passivt ytre medan dei er aktive i egne tankar. Det at situasjonen bringer inn noko nytt aktiviserer tenking og skaper refleksjonar som er kraftfulle, og hindrar at refleksjonen går i sirkel (Søndenå, 2004).

Aktive deltakarar med vilje til kritisk gransking av eigen og andre sin praksis må vere utgangspunktet, heller enn å kvile i ein sjølvtilfreds konsensus innanfor ramma av det trygge og kjende (Hellesnes, 1999). Å få til aktivitet hjå dei som ikkje vil kan vere utfordrande, og som artikkel 3 løftar fram kan uvisse bli oppfatta som motstand. Det kjende er trygt, og det å utfordra eiga etablerte forståing kan vekke motstand i den einskilde. Det at barnehagelærarane tenderer å ville diskutere utfordringar knytt til «dei andre» i rettleiingane, heller enn å analysere eigen praksis og profesjonsutøving, kan også botne i ei uvisse knytt til eiga profesjonsutøving. Manglande vilje til å bidra med relevante argument og innspel kan også forståast som manglande oppriktigheit, i tillegg til ei ukritisk vilje til å la seg lede i kraft av andre sine argument. Dette bidreg ikkje til å utvikle ei felles forståing som er «sann» sidan ei «sann forståing» også handlar om sjølv å *gripe* moglegheitene gjennom å vere aktivt handlande (Habermas, 1999).

Det å ha eit reflektert forhold til eigen praksis handlar om å sjå seg sjølv som deltakar og ikkje tilskodar, og for å utvikle nye tankemønster og ny praksis må kvar aktør reflektere over og stille seg spørjande til eiga tenking, eigen praksis og problemløysing

(Løvlie et al., 2011; Søndena, 2004). Barnehagelærarane har eit profesjonsspråk som er eigna til å utøve, undersøke og utvikle profesjonell praksis (Eik et al., 2016). Det handlar om aktiv synleggjering, diskusjonar og utvikling av nye omgrep som kan skildre kvalitetar ved barnehagelærarane sin praksis.

6.1.4 Ekspert blant kollegaer

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 tenking, og fråvær av ein fagleg rettleiar kan utfordre rettleiinga (Andreasen et al., 2020; Bjerkholt et al., 2014; Vaudt & Nolte, 2012; Åsén Nordström, 2014). Artikkel 1 framhevar verdien av å ha ein tydeleg leiar av prosessen, og artikkel 2 løftar fram verdien av den faglege rettleiaren. I studie 2 valte barnehagen å bruke ein rettleiar med 30 studiepoeng vidareutdanning i rettleiing som rettleiar, heller enn ordstyrar på omgang som strukturen i utgangspunktet legg opp til (Lauvås et al., 2016). Denne rettleiarrolla gir eit særskilt ansvar for både rettleiingssituasjon og prosessen, og dette ser ut som å vere av verdi for utviklinga av den kollektive kunnskapen. Rettleiaren opplever krevjande balansegangar mellom strukturar, relasjonar og diskursar der rettleiaren til ei kvar tid må balansere kommunikasjonen i læringsfellesskapet, strukturen og eigen inngripen.

Artikkel 2 synleggjer utfordringa med at rettleiaren også er kollega med dei andre deltakarane. Det å bli oppfatta som ein «ekspert» kan vere utfordrande i rettleiing mellom kollegaer (Lauvås et al., 2016), og kan utfordre rettleiaren med spesiell tanke på det å ta for stor plass på bekostning av fellesskapet. Alle som deltek bør ta ansvaret for at kommunikasjonen i gruppa i størst mogleg grad kan bli ein «herredømmefri dialog» (Habermas, 1999), i tydinga at deltakarane får same moglegheiter til å medverke. «Gjensidig forståing» vert i denne samanheng forstått som handlingar fremja i situasjonar der alle har like høve til å delta i kommunikasjonen, og rettleiaren blir sentral for å støtte opp om akkurat dette. Det at alle skal vere frie til å uttrykke egne meiningar er viktig for sjølvstendigjering, autonomi og danning (Opdal, 2008), og menneska sin kommunikative kompetanse og aktivitet er nødvendig for at samfunnet skal fungere (Habermas, 1999).

Gjensidig kollektivt ansvar og engasjement for rettleiingane vart framheva som viktig for begge gruppene, og danning handlar både om sjølvavgrensing og andreorientering. Dette fordrar både medverknad og forpliktande diskusjonar mellom likeverdige aktørar og kan medverke til utvikling av autonomi (Opdal, 2008). Etter kvart oppdagar barnehagelærarane seg sjølv som faggruppe, og framhevar symmetriske relasjonar som verdfullt for diskusjonar kring kvardagens utfordringar. Gruppa bør ikkje bli for homogen slik at deltakarane einsidig stadfestar kvarandre og der kompliserte saker vert overveldande (Recchia & Puig, 2019; Vaudt & Nolte, 2012). Ein fagleg rettleiar som leiar av prosessen kan legge til rette for at fleire får dele sine utfordringar og vere aktive i diskusjonen. I tillegg kan ein rettleiar som kjenner gruppa balansere relasjonelle og emosjonelle utfordringar som oppstår. Artikkel 1 viser at deltakarar som fleirtalet i gruppa oppfattar som «fagleg sterke» tenderer å få sine utfordringar valt gjentekne gongar, noko som skaper misnøye undervegs. I studie 2 blir dette tema diskutert i gruppa, og rettleiaren gjer tilpassingar i einskilde situasjonar ved å velje ut kven som skal ta med ei utfordring neste gong. Slik kan gruppa både lære å ta eit kollektivt ansvar, og utvikle ei felles forståing som også blir personleg meistring (Senge, 2006).

Ein rettleiar med ansvaret for systematisk kollegarettleiing over tid vil kunne støtte og utfordre i rettleiingssituasjonen, og i tillegg binde rettleiingane saman gjennom metarefleksjonar om eiga profesjonsrolle. Her er rettleiaren tydeleg på at det overordna målet er utvikling av eiga profesjonsrolle, i tillegg til utvikling av felles kunnskap. For at kollegarettleiinga skal fungere som ein læringsaktivitet, får rettleiaren eit spesielt ansvar for at ulike forståingshorisontar møtes i eit fleirstemmig granskingsfellesskap (Bachtin, 1981; Dysthe, 1995; Hellesnes, 1992). Det er viktig for utbyttet av rettleiinga at rettleiaren har autoritet (Skagen, 2011, 2013), men då må rettleiaren også ha mandat delegert av leiaren. Artikkel 2 synleggjer at sjølv om rettleiaren både har mandat og kunnskap, opplever rettleiaren likevel fleire utfordringar knytt til dette. Rettleiaren viser til ein kontinuerleg indre dialog om verdien av eiga rolle i kollektivet, og tenderer til å i for stor grad vere andreorientert når det gjeld eigne vurderingar om å ta plass eller ikkje. Denne balansen blir også viktig for at rettleiaren står fram som ein fagleg autoritet og for at rettleiinga fungerer som ein læringsaktivitet som bidreg til å endre den kollektive kunnskapen. Om rettleiaren tek for mykje plass, eller tilpassar seg i for stor grad, blir konsekvensen at både

rettleiaren og dei andre fjernar seg frå fokus i rettleiinga med redusert utbytte som resultat.

6.1.5 Den flate strukturen

At barnehagelærarane arbeider saman om utfordringar blir rapportert som ein sjeldan aktivitet i begge barnehagane, dei fleste møteforum er retta mot heile personalgruppa. Om barnehagelærarane utelet å posisjonere seg som ei eiga faggruppe, og heller gripe «den flate strukturen», hindrar dette etablering av eit profesjonelt læringsfelleskap. I mange samanhengar, mellom anna i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), blir *personalet* vektlagt som aktør, noko som kan opplevast som eit ønskje om ein flat struktur i barnehagen. At barnehagelærarane i liten grad blir spesifikt nemnt i styringsdokumenta, kan forståast som manglande støtte til barnehagelærarar som ei synleg faggruppe i barnehagekvardagen. Dette kjem til uttrykk i samtalan om kollegarettleiinga i artikkel 3, og blir viktig for barnehagelærarane å gripe tak i. Sjølv om det kan opplevast som «eit kvepsebol å stikke hovudet inn i», er det viktig at barnehagelærarane ikkje tilpassar all praksis og læringsaktivitet til heile personalet, men i staden fungerer seg som ei tydeleg faggruppe og autonome profesjonsutøvarar i møte med andre. Barnehagelærarane må ta mandatet og ansvaret tillagt dei frå styringsdokumenta på alvor, og erkjenne at dei er gitt ansvaret for kvaliteten på det pedagogiske innhaldet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Rammeplanen for barnehagar (Kunnskapsdepartementet, 2017) legg føringar for at barnehagen skal vere ein lærande organisasjon der heile personalet skal involverast i læringsprosessar. Som artikkel 3 løftar fram kan barnehagelærarane ved å utilsikta ekskludere dei andre tilsette sine referanserammer og kunnskap, dele barnehagen som læringsarena i to, noko som kan føre til konflikhtar heller enn ei utviding av felles referanserammer (Mezirow, 2003; 2009). Det må vere rom for ulik kunnskap i barnehagen der barnehagelærarane som danna profesjonsutøvarar er orientert mot andre, og løftar fram verdien av ulik kunnskap (Opdal, 2008). Men dette føreset at barnehagelærarane er trygge i eiga profesjonsrolle. Steinnes (2014) hevdar at den akademiske kunnskapen gjerne er usynleg for andre, og at den difor må artikulerast for at andre skal få innsyn i den. Barnehagelærarane må bruke eit språk som alle forstår når dei formulerer fagkunnskapen sin i kvardagen, noko som kan medverke til at skiljet

mellom barnehagelærar og det øvre personalet blir viska ut. Barnehagelærarane sin fagkunnskap bør nyttast systematisk i arbeidet med å omsetje systemet sine krav til kvardagen i barnehagen, gjennom kollektive endringsprosessar som tek i vare ei utviding av referanserammer (Mezirow, 2003; 2009) og som inkluderer heile personalet i ulike aktivitetar.

6.2 Kvardagsverd og system

For å kunne endre den kollektive kunnskapen i barnehagen må barnehagelærarane kunne reflektere om kvardagen i barnehagen og systema rundt. I denne samanhengen blir kvardagsverda og fellesskapet eit overordna utgangspunkt, ikkje system og sjølvstyring. Dette fordi ein god kvardag for individet og læringsfellesskapet må forankrast i ein bestemt kontekst, og kan ikkje styrast ut frå universelle verdiar (Habermas, 1999). Utvikling av kollektiv kunnskap og diskusjonar i faglege fellesskap er viktig for å gjere koplingar mellom kvardagsverda og systema rundt. Dette er spesielt viktig i ein barnehagekvardag der praktiske omsyn ofte får størst plass i ulike diskusjonsforum. For barnehagelæraren som profesjonsutøvar er det viktig at politiske dokument, lover, reglar og krav blir vurdert, omsett og tilpassa kvardagen med utgangspunkt i barnehagefagleg kunnskap og med omsyn til barnehagens kontekst. I dette ligg bevegelsen i fridom mellom det individuelle og det offentlege, som handlar om utøving av profesjonell dømmekraft (Opdal, 2008; Ulvik & Sæverot, 2013).

Denne delen av diskusjonen vil løfte fram bevegelsen mellom kvardagsverd og system knytt til aktivisering av nytenking, prosessvarigheit, omsetjing frå dokument til eigen kontekst, i tillegg til moglege konsekvensar av for sterk systemorientering.

6.2.1 Frå erfaringsutveksling til ny forståing

Den refleksive dimensjonen i kollegarettleiing som læringsaktivitet fokuserer på barnehagelærar reflekterer i og om situasjonen, men må også ta i vare den samfunnsmessige og kulturelle samanhengen (Straume, 2013). Dialogen og refleksjonen mellom barnehagelærarane viser seg i begge studiane å medverke til at gruppene utviklar større innsikt i eiga praksisutøving, og aktiviserer nye tankar og

perspektiv (Søndenå, 2004). Dette hindrar at samtalar og refleksjonar går i ring som erfaringsutveksling og einsidig stadfesting av kvarandre sine perspektiv. I artikkel 2 løftar rettleiaren fram at diskusjonar som byggjer på brot og spenningar gir mest læring og fører til analytiske refleksjonar (Edwards-Groves, 2013; Junge, 2012; Nolan & Molla, 2018b).

At kollegarettleiinga tek utgangspunkt i faglege utfordringar ser ut til å ha verdi for utbyttet. Det er viktig å rette større merksemd retta mot utvikling av ny kunnskap og nye perspektiv enn einsidig å utveksle erfaringar og råd. Både artikkel 1 og 3 viser at fagkunnskap og struktur er viktige føresetnader for å tenke nytt om praksis, i tillegg er det ein fordel med kollegaer som torer å utfordre gjeldande praksis. Artikkel 2 viser verdien av ein fagleg rettleiar som utfordrar tenking, og som legg til rette for brot og spenningar i rettleiinga. Kollegarettleiing kan på denne måten medverke til produktive spenningar som legg til rette for danning ved å rokke ved gjeldande perspektiv og normer, og skape rom for nytenking og oppvakning til eit høgre nivå av medvit (Koselleck, 2007; Opdal, 2008). Begge gruppene uttrykker ei auka evne til meiningsskapning når situasjonar blir artikulerte, og tilbakeblikk blir brukt for å finne ny retning (Weick et al., 2005). At rettleiaren gjer koplingar til profesjonsrolle, fagkunnskap og til krav frå systema rundt er med på å skape ei felles retning og auka innsikt både for den einskilde og for fellesskapet.

Barnehagelærarane erfarer fleire element som «informerer» diskusjonane dei mellom, som skaper koplingar mellom system og kvardagsverda. Ulik form for *teoretisering* gjer at deltakarane «reflekterer over, formulerer, analyserer, grunngjev og utviklar praksis ved hjelp av teori av ulik styrke» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 212). Refleksjon med utgangspunkt i eigne og andre kollegaer sine refleksjonar åleine vil alltid vere basert på eksisterande kunnskap i lokal kontekst, og kollegiet risikerer å bli «husblinde» om ikkje refleksjonen blir informert av teori som til dømes faglitteratur, styringsdokument, forskingsrapportar, vidareutdanningar og så vidare. Om forståingshorisonten blir fiksert, vert ein viss måte å forstå på vurdert som den einaste rette, og kan gjere ein blind for mektige krefter i samfunnet (Hellesnes, 2002, s. 53). Barnehagelærarane må ta utgangspunkt i kvardagsverda, og føre ny kunnskap inn i det erfaringsfeltet som høyrer kvardagsverda til, slik at dei kan hindre ei fiksering av ein

framstillingsmåte som kan føre til at praksis får «blindebriller» (Hellesnes, 1992, s. 81–83, 2002, s. 49).

Både artikkel 1 og 2 viser at barnehagelærarar under vidareutdanning, eksterne rettleiarar frå høgskulen og bruk av observatørrolle i kollegarettleiing, kan fungere som ei form for nyorientering som skaper brot i tenkinga og som får skjulte diskursar og mentale modellar fram til overflata (Senge, 2006). På denne måten kan også samarbeidet med eksterne aktørar oppfattast som teoretisering, ved at spørsmål, teori og nye perspektiv fører til nye meiningssamanhengar, nye synspunkt og måtar å tenkje om praksis på. Dette medverkar til at barnehagelærarane stiller spørsmål ved praksis, tar tak i underliggende verdiar og føresetnader, og støttar fagleg utvikling i dialog med samfunnet (Cotton, 2013; Lazzari, 2012; Maloney & Konza, 2011).

Tilføring av nye element til kollegarettleiinga kan også vere ei form for teoretisering. Dette kan til dømes vere analyse av lokale plandokument, visjonar og ulike profesjonsroller kan medverke til auka forståing. Slike utforskingar og analyser kan medverke til å byggje bru mellom kvardagsverd og system, noko som kjem til uttrykk både i artikkel 1 og artikkel 3. Undervegs i prosessen oppdagar barnehagelærarane mellom anna at verken barnehagelærar som gruppe eller dei yngste barna er nemnt i barnehagens planar, og at barnehagen gjerne «snur bunken» for kvart år heller enn å tilpasse aktivitet til nye grupper og ny kontekst. Barnehagelærarane løftar seg frå kvardagens planar og ser samheng mellom kvardagsverd og system, og som artikkel 2 viser bør ein fagleg rettleiar ha eit spesielt ansvar knytt til dette. Ved å granske eigne plandokument ser barnehagelærarane eigen praksis utifrå, og kjem i posisjon til å gjere endringar tilpassa praksisen i barnehagen. Det at barnehagelærarane er i dialog med kvarandre, med modellen, med system og eksterne krav, med faglitteratur og med eksterne aktørar skaper bevegelsar som forstyrrar og utfordrar tenkinga (Søndenå, 2004), som igjen kan bli kjelde til nytenking og vekst og endring av den kollektive kunnskapen.

6.2.2 Prosessvarigheit

Dynamiske og prosessuelle læringsaktivitetar som er sett i system, kan medverke til at deltakarar tileignar seg ny kunnskap og utfordrar eksisterande kunnskap (Blackler,

2016). Begge studiane støttar opp om at kollegarettleiing må vere sett i system, og vare over tid, for at barnehagelærarane ser endringar i den kollektive kunnskapen. Pedagogisk dømmekraft kan ikkje lærast som kunnskap eller ferdigheit, eller finnast i politiske dokument, men blir vurdert som ein holistisk kvalitet som profesjonsutøvarer tileignar seg gjennom prosessen (Biesta, 2016). Det handlar om ein fleirdimensjonal balanse retta mot vurdering av kompetanse og handling ut i frå formålet, noko som er sentralt med tanke på bevegelsen mellom kvardag og system. Ei slik dømmekraft er spesielt viktig som motvekt mot konservering av rutinar, oppskrifter og krav frå systema rundt, og bør haldast ved like systematisk over tid.

Prosessvarigheit viser seg også som viktig å legge vekt på i arbeidet med å utvikle kollektiv kunnskap og praksisteori (Lauvås & Handal, 2000). Artikkel 1 og 2 viser at det å ta i bruk ulike typar retrospektive samtalar over tid er viktig for kollegarettleiing som ein læringsaktivitet. Systematiske rettleiingar støttar opp om utvikling av kollektiv kunnskap, høve til å utfordre nye perspektiv og måtar å tenke på, og medverkar til å utvikle koplingar mellom teori og praksis (Hildén et al., 2021; Peleman et al., 2018; Riojas-Cortez et al., 2013; Schaap & de Bruijn, 2018).

Artikkel 1 synleggjer verdien av prosessuelle sider ved læring, der læring blir forstått som kontinuerleg rekonstruksjon av erfaring (Dewey, 2001). I løpet av prosessen oppdagar barnehagelærarane at dei gradvis vert meir kritiske og direkte med kvarandre, både i rettleiingssituasjonane og elles i kvardagen. Utvikling av tilbakemeldingar og framovermeldingar er ei tydeleg endring, i tillegg til at barnehagelærarane blir meir direkte i kommunikasjon med kvarandre. Ny tenkemåte fører til nye forståingar og omvendt (Opdal, 2008). Artikkel 2 framhevar analyse av eigen praksis over tid som ei støtte for rettleiaren i utvikling og forståing av eiga rettleiarrolle, og er også viktig for å kunne tilpasse strukturen til barnehagens kontekst. Artikkel 3 viser at samtalar i fokusgruppe, der barnehagelærarane samtalar om kollegarettleiinga som prosess, medverkar til å utfordre og utvide tenking i og om eige læringsfellesskap. Alle samtalane har som mål å analysere praksis for å vidareutvikle kollegarettleiing i eige læringsfellesskap. Tid som ressurs, langsiktige intervensjonar integrert i praksis og prosessvarigheit, er viktig for at gruppene skal fungere som

kollegialt samlande og profesjonelt utviklande (Eik et.al, 2020; Healy, 2012; Peleman et al., 2018).

6.2.3 Frå dokument til kontekst

Ei spenning i barnehageprofesjonen er retta mot autonom profesjonsutøving og sentral styring, noko som også kjem til uttrykk i datamaterialet. Denne spenninga kan føre til at skiljet mellom det private og profesjonelle blir uklart i ein kvardag med ukritisk tillit til politiske styringsdokument, og barnehagelærarane i studiane er i stor grad styrt av trua på systemet. At barnehagelærarane nyttar potensialet i eige læringsfellesskap, kan medverke til i større grad å problematisere interaktive krefter som påverkar praksis og gje eit handlingsrom for å sjå samanhengar mellom eigen praksis og politiske dokument og krav (Colmer, 2017; Elm & Nordqvist, 2019; Nolan & Molla, 2019). Alle dei tre artiklane synleggjer at barnehagelærarane gjennom prosessen med kollegarettleiing i større grad gjer styringsdokument og eiga profesjonsrolle til gjenstand for analyse. Dette kan medverke til ein sentral bevegelse mellom kulturell, personleg og sosial tradisjon i møtet med det formelt organiserte handlingssystemet som omgir barnehagen (Habermas, 1984, 1999; Hellesnes, 1988). Manglande kjennskap til innhaldet i styringsdokument som legg føringar for praksisen kan føre til at barnehagelærarane lettare tilpassar seg, og kan føre til ein praksis som ikkje kviler på faglege grunngevingar, noko som kom til uttrykk i artikkel 3. Praksis må baserast på fagleg skjønn der ein vurderer tvitydige element, det usikre og det ambivalente, slik at motstridande verdiar og ulike løysingar vert framheva (Menning, 2018, s. 359).

Å bruke kollegarettleiing i gruppe som eit profesjonelt læringsfellesskap (DuFour et al., 2016; Stoll et al., 2006; Wood, 2007) gir barnehagelærarane eit fysisk og kommunikativt rom, der dei kan arbeide med å omsetje ulike krav og forventningar frå samfunnet til eigen kontekst og kvardag. På denne måten kan barnehagelærarane oppretthalde læring over tid og saman bygge kapasitet for læring. I artikkel 3 er barnehagelærarane tydeleg på at dei må følgje med i samfunnet si utvikling, oppdatere seg fagleg og ta på alvor dei krava som følgjer med jobben. Men den kollektive kunnskapen kan bli utfordra om politiske føringar og krav blir prioritert framfor barnehagelærarane sine faglege vurderingar og verdiar, og går på bekostning av ny kunnskap utvikla i diskusjonar om verdssyn, kunnskap og verdiar (Luthen et al., 2021).

Artikkel 3 viser til at barnehagelærarane ser dette som ei kontinuerleg utvikling som dei må henge med i, og at dei i dette arbeidet må vere både aktive og framsynte og ikkje lene seg tilbake.

Auka krav til profesjonalisering og evidens, i tillegg til meir merksemd retta mot alle utfordringane i barnehagen, skaper spenningar i barnehagelærarane sin praksis. Rammeplan for barnehagar (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tydeleg på at barnehagelæraren skal leie det pedagogiske arbeidet i barnehagen i tråd med godt skjønn, men barnehagelæraren sitt profesjonelle skjønn blir likevel ikkje alltid tatt omsyn til når nye krav og retningslinjer blir presentert. Det pedagogiske paradoks handlar om sjølvstende, fridom og medbestemming på ei side, og på den andre sida individet si innordning til gruppa og samfunnet (Løvlie et al., 2011). Barnehagelærarar må utnytte moglegheiter dei har til å bruke fridomen sin, og ikkje einsidig la seg styre av andre. Dette understrekar verdien av arbeidsformer og aktivitetar som kan støtte barnehagelærar i arbeidet med å omsetje krav og retningslinjer til kvardagen i barnehagen.

Alle dei tre artiklane støttar opp om kollegarettleing i gruppe som transformativ læringsaktivitet (Mezirow, 2009), der det faglege fellesskapet er meir enn summen av individa som deltar og der fellesskapet er koplå til systema rundt. Barnehagen treng aktivitetar som synleggjer sentrale diskursar dei treng å arbeide med, og som medverkar til å forstå desse diskursane som kunnskapsbevegelsar som kan endre den kollektive kunnskapen. Slik kan barnehagelærarane bruke sin faglege kunnskap og autonomi som viktige motstemmer, heller enn å i for stor grad tilpasse seg systemet sine krav noko som kan påverke kvardagen til barn og tilsette negativt.

6.2.4 Sterk systemorientering

Barnehagelærarane kan somme tider ha for stor tru til system og strukturar framfor dialog, difor er kritisk tenking eit viktig element i danning som læringsprosess (Opdal, 2008). Kunnskap som er nedfelt i prosedyrar, retningslinjer og reglar må tolkast og kritisk vurderast og omsetjast til eigen kontekst for å gje meining. Artikkel 1 og 3 synleggjer at barnehagelærarane gjennomgåande har eit stort fokus på planar og

struktur. Sett på spissen må alt ha ein plan, ei sakliste eller eit årshjul for å kunne realiserast, ei systemorientering som kan begrense bevegelsen av den kollektive kunnskapen. Det at til dømes lokale styringsplanar ikkje rammar inn einskilte grupper som barnehagelærarane og dei yngste barna, kan føre til at desse gruppene ikkje blir løfta tilstrekkeleg fram i kvardagen. I artikkel 1 viser deltakarane i den eine barnehagen til ein praksis der ein skriftleg plan må utarbeidast før praksis kan endrast. Om strukturen tek overhand vil den bli styrande og ta over for barnehagelærarane sine vurderingar, og vi kan seie at systemet utfordrar kvardagen i for sterk grad når barnehagelærarane adopterer ei sterk systemorientering.

Kunnskap i organisasjonar vert ofte forstått som statisk og strukturelt, avgrensa til eit identifiserbart, nedfelt og innkoda fenomen som kan takast fram ved behov (Blackler, 2016). Ei strukturell kunnskapsforståing bør heller vere å finne ut korleis ein kan ta vare på ny kunnskap i organisasjonens kollektive hukommelse, til dømes gjennom nye samarbeidsformer og organisering av møtepunkt. Ei for sterk systemorientering kan gjere profesjonsutøvinga meir teknisk, og føre til at barnehagelærarane distanserer seg frå kvardagen. Artikkel 3 viser også at barnehagelærarar som er usikre på eiga profesjonsrolle kan finne tryggleik i systema. Å etablere profesjonelle læringsfellesskap kan skape tryggleik for den enkelte, men er også tenleg for å finne alternative måtar å ta i bruk system på i arbeidet. Å skape ein profesjonell distanse til kvardagen ved hjelp av fagkunnskap kan føre til læring, men overdriven bruk av system og reglar kan skape eit skinn av profesjonalitet på kollektivt nivå. Det at barnehagelærarane i artikkel 3 gir uttrykk for at dei ser potteplanter og lenestolar som artefaktiske hindringar for utvikling av profesjonalitet, kan vere eit teikn på at barnehagelærarane i for stor grad tilpassar seg det dei trur er systemet forventningar knytt til profesjonalitet.

7 Samanfating, avgrensingar og implikasjonar

I dette kapitlet vil eg samanfatte svaret på problemstillinga: *korleis kan kollegarettleiing medverke til å endre den kollektive kunnskapen i barnehagen?* I tillegg inneheld kapitlet ei klargjering av avhandlinga sine avgrensingar og implikasjonar for praksis og vidare forskning.

Dei ulike forskingsspørsmål medverkar på ulike måtar med å utvikle djupare forståing omkring systematisk kollegarettleiing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagen:

- 1) *Korleis kan kollegaveiledning som systematisk arbeidsform bidra til å utvikle lærande barnehagar?*
- 2) *Kva kjenneteiknar rettleiar si forståing av rettleiing i møte med eigen praksis, og på kva måte kan rettleiar støtte opp om kollegarettleiing som eit profesjonelt læringsfellesskap?*
- 3) *To what extent is central discourse on professional development manifested as knowledge movements in meta-conversations about peer counseling?*

Avhandlinga viser at det å drive med kollegarettleiing i gruppe som arbeidsform, ein slik læringsaktivitet, systematisk over tid må vere forankra i leiinga og setjast på dagsorden. I tillegg viser resultata at det å ha ein rettleiar som har mandatet til å drive prosessen som ein fagleg autoritet, er av stor verdi. Barnehagelærarane oppdagar i løpet av prosessen gradvis sider ved eigen kultur, og utviklar ein tryggleik i å bruke strukturen, tilpasse den og legge til nye element tilpassa eigen kontekst. Ved å bruke kollegarettleiing som eit intersubjektivt og kommunikativt rom (Edwards-Groves, 2013), blir passive, akseptierende og ukritiske perspektiv erstatta med perspektiv basert på innsikt og forståing. Dette er ein prosess der teoretisk nyorientering viser seg som sentralt for at barnehagelærarane blir i stand til å gripe problemfelt som før var tildekte (Ertsas & Irgens, 2017).

Funna løftar fram barnehagen som fellesskap, og får fram endringar i den kollektive kunnskapen som eit resultat av systematisk kollegarettleiing mellom barnehagelærarar. Kollegarettleiinga aktiverer alle som deltek og set kunnskapen i bevegelse både mellom barnehagelærarane, mellom barnehagelærarane og dei andre i

personalgruppa, mellom barnehagelærarane og barna og mellom barnehagelærarane og systemet utanfor barnehagen. Kollegarettleiinga kan på denne måten fungere som eit profesjonelt læringsfellesskap (DuFour et al., 2016; Stoll et al., 2006; Wood, 2007), der barnehagelærarane kan utvikle og utfordre kunnskap, og slik bygge kapasitet og berekraftige forbetringar i organisasjonen. Funna støttar slik opp om at systematisk kollegarettleiing som arbeidsform kan medverke til å utvikle lærande barnehagar.

Avhandlinga viser verdien av ein fagleg rettleiar med ansvar for både rettleiingssituasjonar og prosessen, samt å gjere tilpassingar til eigen kontekst og krava frå samfunnet. På denne måten kan rettleiar støtte opp om kollegarettleiing som eit profesjonelt læringsfellesskap, og legge til rette for aktivitet for alle som deltek. Gjennom interne rettleiingsgrupper kan felles forståing og felles læring skapast, i tillegg til fremjing av refleksjon og vertikale læringsdiskursar der teori og praksis vert kopla saman (Naper et al., 2018). Funna viser også at grupperettleiing mellom kollegaer krev rolleforståing og innsikt i kva rettleiinga kan og skal medverke med både hjå deltakarar og rettleiar, i tillegg til kollektivt eigarskap og engasjement. Ved å styrke rettleiingskompetansen internt vert barnehagen i mindre grad avhengig av eksterne aktørar.

Sidan barnehagelærarane har ein komplisert praksis der ei rekkje tiltak er vevd inn i kvarandre blir profesjonelle læringsfellesskap viktige sidan praksis inneheld spenningar som til dømes vektlegging av ulike tiltak, syn på læring og ikkje minst spenning mellom standardisering og fleksibilitet og mellom hierarki og nettverksorganisering (Kunnskapsdepartementet, 2018). Funna støttar opp om kollegarettleiing i gruppe som ein mogleg transformativ læringsaktivitet (Mezirow, 2003; 2009), der spenningar og sentrale diskursar om profesjonsutvikling vert synlege. Kollegarettleiinga kan på denne måten legge til rette for endringar av den kollektive kunnskapen, som igjen kan medverke til å redusere uvissa som kan oppstå i grenseflata mellom kvardag og system. Barnehagelærarar får ein arena der dei kan stille kritiske spørsmål til eigen praksis og utfordre eige kunnskapssyn og kultur, heller enn å tilpasse seg ukritisk til politiske føringar og krav, pakkar og program.

Kollegarettleiing som læringsaktivitet i barnehagelærarane sitt profesjonelle læringsfellesskap kan romme faglege diskusjonar, vurderingar og avgjerder som tek utgangspunkt i fagleg kunnskap og pedagogisk klokskap. I denne samanhengen blir det viktig at barnehagelærarane skaper seg dette rommet til nytenking og utvikling av profesjonskunnskap, som kan utfordre forsterking av kulturelt sjølvsgde tankemønster og konservering av rutine. Dette kan støtte barnehagelærarane i få tak i maktforhold og skjulte faktorar i handlingsfeltet deira, og bli vanskelegare å bestemme over, om vi skal bruke Hellesnes (1975, s. 15) sine ord. Barnehagelærarane må unngå at andre definerer deira plass i det sosiale systemet, og heller sette «spelet» og reglane på dagsorden for diskusjon og endring ved systematisk å ta i bruk læringsaktivitetar som stimulerer til refleksiv merksemd og evna til metatenking om eigen praksis.

Samfunnet utviklar seg raskt og treng at barnehagelæraren står fram som ein fagleg ekspert med profesjonsrelatert klokskap. Dette inneber mellom anna at dei ikkje einsidig tilpassar praksis ved å implementere krav og føringar utan faglege vurderingar og tilpassingar til lokal kontekst. Funna viser at kollegarettleiing kan vere ein arena for faglege diskusjonar og vurderingar. Barnehagelærarane må vere synlege aktørar både i styringsdokument og i barnehagen, og i ulike samanhengar utøve autonomi og profesjonsrelatert klokskap (Mezirow, 2003; 2009). Dei må både ta plass sjølv, gjennom å delta i kollektive læringsprosessar, og bli gitt plass i administrative og politiske forum som omhandlar barnehagen. Funna støttar opp om at det å initiere og legge til rette for systematisk kollegarettleiing i gruppe, kan skape rom for kollektive læringsprosessar. Barnehagelærarane si stemme og motstandskraft er viktig for barna og for samfunnet, og barnehagen treng læringsaktivitetar som fremjar barnehagelæraren som danningagent (Hellesnes, 1975).

Danning inneheld også eit element av tilpassing, sidan barnehagen og barnehagelærarane er del av eit samfunn med normer og krav. Einsidig tilpassing til systemet kan vere eit uttrykk for uvisse knytt til eiga profesjonsutøving, og kan føre til liten endringsvilje der fellesskapet blir nytta til å konservere rutinar. Figur 4 (s. 96) illustrerer kollegarettleiinga i eit spenningsfelt, og viser korleis stressande spenningar kan føre til for stor grad av tilpassing medan skapande spenningar kan støtte opp om danning. Barnehagelæraren som danningagent nyttar kollegarettleiinga som eit ekte

og lærande fellesskap, med rom for nytenking og endringsvilje i skapande og lærande prosessar, som medverkar til endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen.

7.1 Studien sine avgrensingar

I det følgjande vil eg gjere greie for studien sine avgrensingar og synleggjere korleis dei kan ha påverka resultatet. I studien bak artikkel 1 var deltakarane svært positivt innstilte både til aksjonsforskningsprosjektet og til oss forskarar. Dette kan ha påverka svara vi fekk i intervjuet, og medverka til eit positivt bilete av kollegarettleing som arbeidsform. Det at barnehagane har vore definert som «høgskulebarnehagar», med erfaring frå forskings- og utviklingsarbeid, gjer at barnehagelærarane i akkurat desse barnehagane er kjende med høgskulen, med oss som forskarar og med prosjektarbeid. Dette kan ha vore ein fordel når det gjeld å dele refleksjonar, sidan rammene har vore kjende. Det at utvalet har vore lite fører til utfordringar med tanke på generalisering slik eg gjorde greie for i kap. 4.5. Men det er viktig å understreke at studien har som mål å finne gode eksempel på bruk av kollegarettleing som læringsaktivitet, og løfte fram dette som fenomen.

Ei avgrensing er at studien tek utgangspunkt i barnehagelærarane sine eigne utsegn, noko som ikkje treng å vere heilt representativt for korleis praksisen deira faktisk er. Her kunne eg supplert med observasjonar og feltarbeid. At utvalet er lite er også ei avgrensing, men omgrep og resultat kan gje djupare kunnskap om sentrale diskursar og kunnskapsbevegelsar i barnehagar generelt. Verdien kan også vere gjenkjenning av kvardagen i møte med system for alle tilsette på tvers av barnehagar og utdanningsnivå.

Samspelet mellom meg, teorien og datamaterialet kan også føre til avgrensingar i studien. Eg kan ha for stor nærleik til delar av teorien, noko som kan føre til blinde flekkar for kva eg ser i materialet. Eg kan også vere for nær datamaterialet og deltakarane, slik at eg fangar opp for mykje og til dømes blir ukritisk til barnehagelærarane sine utsegn og overfortolkar budskapet i utsegna. For meg har prosessen vore kjenneteikna av læring i samspel i ulike aktivitetar, medviten om at alle som deltek er, og blir, påverka av omgjevnader rundt. Dette kan føre til avgrensingar,

men det kan også føre til at både barnehagelærarane og eg ser nye moglegheiter og vegar for vidare arbeid.

7.2 Implikasjonar og vegen vidare

Avhandlinga syner kor viktig det er at barnehagelærarar deltek i aktivitetar som gjer utfordringar tilgjengelege for gransking, som kan bevisstgjere eigen praksis. Avhandlinga syner at ein struktur for kollegarettleiing i gruppe kan fungere i denne samanhengen, og bør difor forankrast i barnehagelærarutdanninga, vidareutdanningar og i barnehagefeltet. Avhandlinga viser også til barnehagelærarar sitt profesjonelle læringsfellesskap som heilt sentralt i møte med systemkrav. Avhandlinga synleggjer også korleis eksterne aktørar frå høgskulen kan medverke til å utvikle kunnskapen saman med barnehagefeltet, at det å starte med eit aksjonsforskningsprosjekt saman med barnehagelærarane på sikt kan føre til endringar i heile organisasjonen. Ved å starte med barnehagelærarane som gruppe, slik at dei fekk utvikla ein tryggleik til arbeidsforma og tilpassa den til eigen kontekst, vart dei andre i personalgruppa motiverte til å delta og kollegarettleiinga vart slik implementert i heile organisasjonen.

Gjennom å initiere kollegarettleiing i gruppe er det lagt til rette for ein organisasjonsstruktur som fremjar læringsprosessar, men det å utvikle ein lærande barnehage er ein kontinuerleg prosess som krev både tid og ressursar (Gotvassli, 2014). Dette kan vere praktisk utfordrande å få til i barnehagen, men eit grep kan vere å sjå etter moglegheiter ved å endre på møtstruktur og innhald i nokre av eksisterande møter. I tillegg vil det å legge til rette for samtalar i fokusgrupper, der barnehagelærarane sjølve utarbeider problemstillingar til diskusjon, gje dei høve til aktiv utvikling av eigen kollegarettleiingsprosess. Ein føresetnad er at barnehagane sjølve har eigarskap til kollegarettleiinga og prosessen, og tilpassar læringsaktivitetane til eigen kontekst.

Avhandlinga viser også at ulike inngangar for å analysere praksis må bli meir prioritert både i utdanninga og i barnehagane, til dømes gjennom fokuserte metasamtalar eller retrospektive samtalar. Barnehagelærarar treng kompetanse i å skape kollektive rom for analyse av praksis, og diskutere koplinga mellom kvardagen i barnehagen,

samfunnsmandatet og teori/abstrakt kunnskap. Dei treng også aktivitetar som bryt gamle kommunikasjonsmønster for å få tak i lite hensiktsmessige og skjulte handlingsmønster i eigen kultur. For å lukkast med dette treng barnehagane leiarar og rettleiarar som fasiliterer og driv prosessar over tid, i tillegg til eit kollektivt eigarskap. Læringsaktivitetane må slik Eik et al. (2020) understrekar innarbeidast som ein naturleg del av barnehagen sitt arbeid, og ikkje bli sett på som eit kortvarig prosjekt for ein avgrensa periode. Læringsprosessar som skal føre til varig endring i den kollektive praksisteorien og kunnskapsutvikling, tar tid, og føreset eit kritisk, reflektert og analytisk blikk på eigen og barnehagens praksis.

Ein implikasjon er også verdien av aktivitetar som inviterer til å undersøke praksis saman med eksterne aktørar, for å få støtte til å pakke ut praksis og kollektive handlingsteoriar. Andre, som ikkje er del av same kontekst og læringsfellesskap kan sjå sider ved praksis som ikkje er tilgjengeleg for dei som er del av konteksten til dagleg. Ulike tiltak bør vere tilpassa barnehagane, men det er ikkje alltid at dei som er nærast utfordringane ser kva tiltak som kan hjelpe. Likevel må tiltaka vere forankra i barnehagen, og tilpassa kvar einskild barnehage ut i frå visjonar, satsingar og kontekst. Eit etablert samarbeid med til dømes UH-sektoren kan vere ein nøkkelfaktor til kompetanseutvikling i barnehagesektoren, der faglærarar og barnehagelærarar samarbeider tett. Den regionale ordninga for kompetanseutvikling⁶ har som mål at barnehagane skal finne ut av dette saman med partnarar frå UH-sektoren, for saman å diskuterer erfaringsbasert og teoretisk kunnskap. Dette samarbeidet kan gje tilgang til område og tema for vidare forskning, og eit godt tilfang av forskingsspørsmål som UH-sektoren og barnehagefeltet kan samarbeide om å forske på. Utgangspunktet i denne samanhengen er likeverdige partnerar som forvaltar ulik kunnskap. Gjennom å samarbeide tett med barnehagelærarane kan faglærarane få innsyn i barnehagelærarane sine refleksjonar, som kan vere viktige bidrag i vidare forskning og kunnskapsutvikling for UH-sektoren. Eit poeng i denne samanhengen er både prosessvarigheit og det å ha stabile relasjonar, og få høve til å organisere samarbeidet slik at begge partar vil kunne møte dei same over tid og utvikle kunnskap i lag.

⁶ Den regionale ordninga for kompetanseutvikling skal stimulere til godt samarbeid mellom myndigheiter, eigarar, universitet og høgskular, statsforvalterne og andre aktørar, og skal medverke til at barnehagar utviklar pedagogisk praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling i samheng med andre satsingar og kompetansetiltak (<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/>)

Det vesentlege er at gjennom systematisk kollegarettleiing i gruppe kan barnehagelærarane gripe overordna diskursar om eigen profesjonalisering. Barnehagelærarane bør ta i bruk læringsaktivitetar som fremjar danning, heller enn rein tilpassing, og slik byggje bru mellom kvardagen i barnehagen, systemet rundt og ikkje minst egne visjonar. I kollegarettleiing i gruppe vert viktige diskursar og politiske krav tilgjengelege for gransking og kopla til fagkunnskap. Dette kan medverke til bevegelse i den kollektive kunnskapen i barnehagen, slik at systemet ikkje får større inngripen i kvardagen enn det som er føremålstenleg.

Kjelder

- Ahlberg, A. (2007). *Veiledning for forandring?*. Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Studentlitteratur.
- Andreasen, J. K., Andreasen, E. M., & Kovac, V. B. (2020). Emosjonell kompetanse i gruppeveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5(1), e3049–e3049. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.3049>
- Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bachtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays (Bd. 1)*. University of Texas Press.
- Barnehaeloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bassey, M. (1990). On the nature of research in education (Bd. 2) Research Intelligence. *British Educational Research Association Autumn*.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo* (2. utg.). SAGE.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K., & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. idunn.no. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Blackler, F. (2016). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021–1046. <https://doi.org/10.1177/017084069501600605>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel.
- Broström, S., Lafton, T., & Letnes, M.-A. (2014). *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). University Press.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademisk.

- Burke, W., Marx, G. E., & Berry, J. E. (2010). Maintaining, Reframing, and Disrupting Traditional Expectations and Outcomes for Professional Development with Critical Friends Groups. *The Teacher Educator*, 46(1), 32–52. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.530342>
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004>
- 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>
- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: Contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436–449. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2017.1308167>
- Cotton, L. (2013). 'It's just more in the real world really': How can a local project support early years practitioners from different settings in working and learning together? *Early Years*, 33(1), 18–32. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.642850>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.
- 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>
- Danielowich, R. M. (2012). Other Teachers' Teaching: Understanding The Roles of Peer Group Collaboration in Teacher Reflection and Learning. *The Teacher Educator*, 47(2), 101–122. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.660373>

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Delamont, S. (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. SAGE Publications Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412984584>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). Sage.
- Dewey, J. (2001). *Barnet og læreplanen*. Gyldendal akademisk.
- 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. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008022900021
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2013). *Dialog, samspill og læring: Flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Edwards-Groves, C. J. (2013). Creating spaces for critical transformative dialogues: Legitimising discussion groups as professional practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.1>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Eik, L.T., Lyberg, A., & Wittek, A.L. (2020). Kollegaveiledning i “Teacher support teams”. *Nordvei*, 5(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.3041>
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S., & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- 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>

Ertsås, T. & Irgens, E. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*. Tapir akademisk forlag.

Ertsas, T. I., & Irgens, E. J. (2017). Professional theorizing. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 23(3), 332–351.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1205013>

Evertsen, C. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen: En synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Universitetet i Stavanger.
<https://uis.no/sites/default/files/inline-images/om5W7189DBoktjzY98sorvqkM8tReucRPY5gXVx1lancuLgJqY.pdf>

Fimreite, H., & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. *Nordic Studies in Education*, 38(01), 52–66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>

Fotopoulou, V. S., & Ifanti, A. A. (2018). Pre-primary teachers' perceptions about professionalism and professional development through the lens of transformative learning: A case study in Greece. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 184–194. <https://doi.org/10.1177/2043610617735005>

Frostenson, M. (2012). Lärarnas avprofessionalisering och autonomins mångtydighet. *Nordiske organisasjonsstudier*, 14(2), 49–76.

Gadamer, H.G. (2013). *Truth and method*. Bloomsbury Academic.

Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Fontana.

Gergen, K. J. (2010). Co-Constitution, Causality, and Confluence: Organizing in a World without Entities. I T. Hernes & S. Maitlis (Red.), *Process, Sensemaking, and Organizing*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199594566.003.0004>

Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D. & Olwig, K. F. (2015). *Siviliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Fagbokforlaget.

Gjems, L. (2007). *Meningsskaping i veiledning*. Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2014). *Barnehagen som en lærende organisasjon: Teoretiske perspektiver*. Fagbokforlaget.

Grindheim, L. T., & Aaserud, G. (2020). *Barnehagelæreren: En verdibygger*. Fagbokforlaget.

- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Bd. 1. Reason and the rationalization of society*. Heinemann.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Bd. 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*. Heinemann.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008092504048
- Hammersley, M. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. Sage.
- Havnes, A. (2018). ECEC Professionalization – challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 657–673. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>
- 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://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/2323>
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007061201002
- Hellesnes, J. (1988). *Hermeneutikk og kultur: Filosofiske stubbar*. Samlaget.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013030506002
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit danna menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*, s. 79-103. Ad Notam Gyldendal
- Hellesnes, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Samlaget.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010090203020
- Hellesnes, J. (2002). *Grunnane*. Universitetsforlaget.
- Hildén, E., Hultman, A. L., & Ribaeus, K. (2021). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions. *Early Years*, 0(0), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1880374>
- Irvine, S., & Price, J. (2014). Professional Conversations: A Collaborative Approach to Support Policy Implementation, Professional Learning and Practice Change in ECEC. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 85–93.
<https://doi.org/10.1177/183693911403900311>

- Jakhelln, R. (2011). *Alene - sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling [Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø]*. UiT Munin. <http://hdl.handle.net/10037/3690>
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 373–386. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-05-05>
- 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>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(01), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Koselleck, R. (2007). Dannelsens antropologiske og semantiske struktur. *Tidsskrift for idéhistorie*, (48), 11–50. <https://doi.org/10.7146/sl.voi48.104819>
- Krueger, R.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3. utg.). Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for --fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehager*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abdbdc54b0497a8716ab2cbb63/barnehagelareren-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, juni 24). *Halvparten av alle ansatte skal være barnehagelærere innen 2025*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/halvparten-av-alle-ansatte-skal-vare-barnehagelarere-innen-2025/id2863662/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lange, T. de. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning: En empirisk analyse av veiledningssamtaler. *Uniped: tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 41(3), [259]-274. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-07>
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22079>
- Larsen, A. S. (2010). Mentorvirksomhet og kollektive læringsprosesser. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), 59–72
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. Routledge.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: Insights from a study carried out in Bologna. *Early Years (London, England)*, 32(3), 252–265. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.651711>
- Li, Y. L. (2004). A school-based project in five kindergartens: The case of teacher development and school development. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 143–155. <https://doi.org/10.1080/0966976042000225534>
- Luthen, G., Ulla, B., & Larsen, A. S. (2021). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Løvlie, L., Korsgaard, O., & Slagstad, R. (2011). *Dannelsens forvandlinger* (2. utg.). Pax.
- Maloney, C., & Konza, D. M. (2011). A case study of teachers' professional learning: *Becoming a community of professional learning or not?* *Issues in Educational Research*, 21(1), 75–87. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.185988>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis: *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>

- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2015). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Meld. St. 24 (2012-2013). Framtidens barnehage. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025>
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: Tekster om kvalitiv [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Caspar forlag. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014021806141
- Menning, S. F. (2018). Mapping the dilemmatic space of early childhood education and care practitioners when challenged by children’s curiosity. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 349–362. <https://doi.org/10.1177/1476718X18775769>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. utg.). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.
- 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>
- Newman, L., & Mowbray, S. (2012). ‘We were expected to be equal’: Teachers and academics sharing professional learning through practitioner inquiry. *Teachers & Teaching*, 18(4), 455–468. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696046>

- Nolan, A., & Molla, T. (2018a). Teacher Professional Learning as a Social Practice: An Australian Case. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 352–374. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1321968>
- Nolan, A., & Molla, T. (2018b). Teacher professional learning in Early Childhood education: Insights from a mentoring program. *Early Years*, 38(3), 258–270. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259212>
- Nolan, A., & Molla, T. (2019). Supporting teacher professionalism through tailored professional learning. *London Review of Education*, 17(2), 126–140. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.03>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Ohlsson, J. (2013). Team learning: Collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296–309. <https://doi.org/10.1108/JWL-Feb-2012-0011>
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Fagbokforlaget.
- Peavy, R. V. (2012). *Konstruktivistisk vejledning: Teori og metode* (3. utg.). Schultz.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Pollara, J. (2012). Peer coaching: teachers as leaders, teachers as learners [Doktorgradsavhandling, College of Saint Elizabeth, USA]. *ProQuest Dissertations and Theses*. <https://www.proquest.com/docview/1009207117/abstract/3D58B99FBD843FFPQ/1>
- Recchia, S. L., & Puig, V. I. (2019). Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice. *The New Educator*, 15(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1433344>
- 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. (2007). *Veiledning i lys av aksjonsforskning*. Fagbokforlaget.

- Schutz, A. (2011). *Collected Papers V. Phenomenology and the Social Sciences*. Springer.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- 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>
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency/Doubleday.
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skeie, G., Postholm, M. B., & Lund, T. (2010). *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Tapir akademisk forlag.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010062120010
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Pax.
- Soni, A. (2013). Group supervision: Supporting practitioners in their work with children and families in Children's Centres. *Early Years*, 33(2), 146–160. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.777695>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Barnehager [statistikk]*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press?: Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Oda OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmliui/handle/10642/2921>
- Stjernstrøm, E. (2004). Postlæring: det er aldri for sent. I Tom Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.

- 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>
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie: En innføring*. Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen akademisk forlag.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: Ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2009). *Absolutt veiledning: Om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon*. Universitetsforlag.
- Søndenå, K., & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar: Ei kronotopisk analyse. *Uniped (Lillehammer)*, 40(4), 374–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- 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/10.1080/19415257.2018.1529609>
- Ulvestad, A. K., & Kärki, F. U. (2012). *Flerstemt veiledning*. Gyldendal.
- Ulvik, M., & Sæverot, H. (2013). *Pedagogisk danning*. Fagbokforlaget, cop2013.
- Vaudt, S., & Nolte, A. (2012). Wirkprozesse kollegialer Beratung: Praxiserfahrungen von Kita-Leitungskräften. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 459–472. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0304-y>
- 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., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science (Providence, R.I.)*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. 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>
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26-35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-09>
- Worum, K.S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(2), 103–114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). SAGE.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: Skolledares perspektiv på grupphandledning*. [Doktorgradsavhandling, Högskolan i Jönköping]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-11531>
- Åsén Nordström, E. (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>

DEL 2: ARTIKLANE

Artikkel 1: Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar.

Publisert i *Nordic Studies in Education*, 38(01), 52-66.

Hege Fimreite og Ingrid Fossøy:
Kunnskap i endring, Kollega-
veiledning som innfallsvinkel til
utvikling av lærande barnehagar
Nordic Studies in Education,
Vol. 38, 1-2018, pp. 52–66.
ISSN 1891-5914.
© Universitetsforlaget

The aim of this article is to gain knowledge about how peer counselling eventually contributes to the development of learning kindergartens. The empirical material is based on video recordings from peer counselling sessions, reflections in retrospect and the participants experiences expressed in focus group interviews. As expected, the kindergartens have to deal with challenges when introducing peer counselling. The results also indicate change in the way the participants perform meetings, that is the way they communicate and deal with professional challenges. The process gradually became more theory informed. We also identified a transition of knowledge from being exclusively structural to acknowledging it as processual.

Keywords: Systematic peer counselling · learning communities · action research

Manuscript received: 14.10.16
20.02.17 (peer reviewed)

Hege Fimreite
Høgskulen på Vestlandet,
Nærregion Sogn og Fjordane,
Røyrgata 6, 6856 Sogndal.
Email: hege.fimreite@hvl.no

Ingrid Fossøy
Høgskulen på Vestlandet,
Nærregion Sogn og Fjordane,
Røyrgata 6, 6856 Sogndal.
Email: ingrid.fossoy@hvl.no

Kunnskap i endring

Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar

Knowledge in transition

Exploring the role of peer counselling in mobilizing kindergartens as learning organizations

HEGE FIMREITE OG INGRID FOSSØY

Introduksjon

Artikkelen set søkelys på korleis systematisk kollegaveiledning kan medverke til utvikling av lærande barnehagar. Vi vil starte med å presentere ulike tilnærmingar til å forstå korleis organisasjonar lærer, og kollegaveiledning som arena for individuell og kollektiv refleksjon. Empirisk byggjer artikkelen på ein aksjonsforskningsstudie med videoopptak av veiledningssamtalar i leiargruppa i to barnehagar, lydopptak av metaveiledninga, og deltakarane sine erfaringar uttrykt gjennom fokusgruppeintervju. Problemstillinga for studien er: *Korleis kan kollegaveiledning som systematisk arbeidsform medverke til å utvikle lærande barnehagar?*

At barnehagen må vere i endring og utvikling, vert understreka i fleire policy-dokument – mellom anna i Meld. St. 24 (2012–2013) *Framtidens barnehage*, og i Kunnskapsdepartementet sin strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2018, *Kompetanse for framtidens barnehage*. Ein lærande organisasjon vert i strategidokumentet omtala som ein organisasjon der alle tilsette er engasjerte i å skape og dele kunnskap om korleis dei best kan nå organisasjonen sine mål (s. 11). Det er lite forskning

om korleis kollegaveiledning medverkar til å utvikle barnehagen som lærande organisasjon. I 2010 gjennomførte Nina Carson, Liv Myrkaskog, Nora Lindén, Magli Økland og Siw Kleiven eit aksjonsforskningsprosjekt om korleis ein kan vidareutvikle kultur for veiledning i barnehagen. Studien viste at det å skape rom for veiledning fører til bevisstgjeriing av haldningar og kunnskap i personalet. Veiledning medverkar på denne måten til å styrke det pedagogiske arbeidet og utvikle barnehagen som lærande organisasjon. I tillegg kan vi vise til studiar som dokumenterer at systematisk profesjonell utvikling over tid kan føre til endring av lærarane sin praksis (Rønsen & Engelsen, 2015, s. 265), og at deltaking i fagfellesskap og utprøving i praksis er avgjerande for å utvikle eigen og skulen sin kunnskapskultur (Maugesten & Mellegård, 2015).

Dei seinare åra er det gjennomført fleire studiar knytt til veiledningsfeltet (Jakhelln, 2011; Ødegård, 2011; Bjerkholt, 2013; Steinnes, 2014; Eik, 2014). Alle studiane har sitt grunnlag i veiledning av nyutdanna, og er såleis ikkje like relevante for vår studie. Elin Ødegård (2011), Gerd Sylvi Steinnes (2014) og Liv Torunn Eik (2014) set søkjelys på barnehagelærarane si kvalifisering og kompetansebygging det første året i yrket. Eit vedvarande kritisk blikk på eigen praksis og mulegheiter til å inngå i kollektive læringsprosessar på arbeidsplassen, ser i desse studiane ut til å vere ein føresetnad for kvalitet i profesjonsutøvinga.

Teoretisk utgangspunkt

Teorien gir fleire og ulike perspektiv til å forstå korleis organisasjonar lærer. Essensen i fagfeltet er, som Kjell-Åge Gotvassli (2014, s. 20) poengterer, knytt til interessa for kunnskap i organisasjonar, kunnskapssyn og vidare korleis kunnskapen kan rammast inn, utviklast og delast.

At kunnskapsutvikling er dynamisk, av di den vert forhandla fram gjennom deltaking i praksisfellesskap, er synspunkt som vert løfta fram også i tekstar av Chris Argyris og Donald Schön (1996, s. 43). Argyris og Schön knyter organisasjonslæring til omgrepet handlingsteoriar, som omfattar uttalte eller formulerte teoriar og anvendte eller bruksteoriar. Dei uttalte teoriane refererer i vår samanheng til kva styrarar og barnehagelærarar seier og skriv om barnehagen sin praksis, medan bruksteoriane berre kan lesast ut frå observasjon eller kartlegging av kva som vert uttala. At barnehagar blir lærande, føreset at dei tilsette stiller kritiske spørsmål til eigen praksis. I Argyris og Schöns (1996, s. 21) omgrepsapparat kan då dobbelkretslæring finne stad. Dobbelkretslæring er læring som fører til endring i verdien av bruksteorien. Dobbelkretslæring kan bli utøvd av enkeltpersonar ved at spørsmål og utforsking fører til endringar i verdiar og bruksteori. I organisasjonar handlar dobbelkretslæring om at enkeltpersonane stiller spørsmål på ein bestemt måte for å skape endringar i verdien til organisasjonen sin bruksteori (Argyris & Schön, 1996, s. 22). Organisatorisk dobbelkretslæring handlar om at personane i organisasjonen stiller spørsmål ved og modifiserer organisatoriske verdiar og normer. Det er berre gjennom dobbelkretslæring at personar eller organisasjonar kan ta tak i verdiar og normer som påverkar deira bruksteori. Dette læringsnivået står i motsetnad til enkeltkretslæring som i sitt vesen handlar om feilretting. Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (1995, s. 45f) ser dobbelkretslæring som utforsking og endring av eksisterande perspektiv, fortolkingsrammeverk eller premisar for avgjersle, og argumenterer for at det kan vere vanskeleg for organisasjonar å implementere dobbelkretslæring utan ein eller annan intervensjon, som til dømes samhandling med nokon på utsida av organisasjonen. Deuterolæring inneber at organisasjonen ut-

fører både enkelkrets- og dobbelkretslæring. Deuterolæring er andrehandslæring, «lære korleis å lære» og vert kjenneteikna av organisasjonen sitt læringssystem og struktur i organisasjonen, som til dømes forum for diskusjon, informasjon, kommunikasjonsmønstre, prosedyrar og rutinar (Argyris & Schön, 1996, s. 28f).

Peter Senge (2006, s. xi) ser team eller arbeidslag som den fundamentale læringsseininga, og framhevar i denne samanhengen kollektiv refleksjon og heilskapsforståing. Den kollektive refleksjonen omfattar dialog og disiplinen mentale modellar. Mentale modellar refererer til dei grunnleggjande, men ofte lite uttalte, førestillingane organisasjonen byggjer på, til dømes pedagogisk grunnsyn. Gjennom felles drøftingar eller dialog kan personalet i ein barnehage byggje nye mentale modellar eller halde ved like dei eksisterande. Slik vi ser det, kan dei mentale modellane bli utfordra gjennom tenking ut frå fleire synsvinklar, eller det Kari Søndena (2004, s. 27) omtalar som kraftfull refleksjon. Kraftfull refleksjon handlar om å forstå verdien av refleksjon, og å utfordre etablert forståing og praksis. Auka evne til meningskaping skjer når menneske interagerer, artikulere situasjonar og brukar tilbakeblikk for å finne retning framover. Dette er små handlingar, men med store konsekvensar (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005, s. 419). For å utvikle nye tankemønster og ny praksis krevjast det at kvar aktør reflekterer over og stiller seg spørjande til eiga tenking, eigen praksis og problemløysing.

Dei teoretiske perspektiva vi har referert til i denne samanhengen representerer ulike synsvinklar på organisasjonslæring. På tvers av ulike teoriar identifiserer Knut Roald (2012, s. 144–145) fire aksar som er vesentlege å balansere når ein skal leggje til rette for læringsprosessar på organisasjonsnivå. Det handlar om å balansere mellom erfaring og forventning, mellom refleksjon og aksjon,

mellom struktur og kultur og mellom individ og kollektiv. Gotvassli (2014, s. 34–35) løftar på si side fram fem berande prinsipp for utvikling av barnehagen som lærande organisasjon: 1) at utvikling av læring, kunnskap og kompetanse primært er knytt til sosiale og kulturelle kontekstar; 2) implementering av arbeidsformer som omfattar erfaringslæring og refleksjon over eigen og andre sin praksis; 3) medvit om at mykje av læringa skjer på uformelle læringsarenaer; 4) at utvikling av ein sterk læringskultur og ein lærande barnehage krev tid og ressursar; og 5) medvit om at utvikling av ein lærande barnehage er ein kontinuerleg prosess, noko som inneber at barnehagen må ha ein organisasjonsstruktur som fremjar læringsprosessane.

Kollegaveiledning, frå individuell erfaring til felles kunnskap

Kollegaveiledning i pedagogisk arbeid vert i denne artikkelen forstått som kunnskapsutviklande møte, i tydinga at læring og utvikling dannar utgangspunktet for veiledninga. Dette er perspektiv som også vert løfta fram i litteraturen, der veiledning vert identifisert mellom anna som ein læreprosess (Gjems, 2007, s. 153), som kompetanseutvikling (Rönnerman, 2007, s. 91; Lycke, Handal & Lauvås, 2016, s. 167ff) og som innfallsvinkel til å utvikle lærarar sin profesjonalitet (Ahlberg, 2007, s. 224). Kollegaveiledninga kan opne for strukturar eller reflekterande prosessar som gir rom for å verdsetje og utnytte yrkesutøvarane sine erfaringar og kunnskap, og som gir rom for å artikulere teoriar som ligg skjult i praksis. Kollegaveiledning skapar vilkår for at deltakarane kan legge praksis fram for kvarandre og kritisk granske denne for å forsøke å forstå og utvikle eigen praksis. Den kollektive dimensjonen med aktiv språklegging og refleksjonar med kollegaer blir såleis sentral for at personalet kan utvikle kultur for argumentasjon og kritisk tenking

(Chiaburu & Marinova, 2005, s. 120). Argument for å initiere kollegaveiledning kan såleis knytast til mål om å utvikle felles refleksjon over utfordringar barnehagen står overfor. Kollegaveiledning, organisert i grupper eller team, skal som Tomas Kroksmark (2007, s. 300) framhevar, frigjere skilnadar slik at det oppstår kvalitative skilnadar i oppfatningar av eit saksfelt. Det å identifisere slike skilnadar utgjør sjølve drivkrafta i all veiledning.

Om kollegaveiledning blir avgrensa til erfaringsdeling og ikkje omfattar det Turid Ertsås og Eirik Irgens (2014, s. 174ff) omtalar som *teoretisering*, vil praksis truleg forbli uendra. «Teoretisering er prosessar der ein lærar reflekterer over, formulerer, analyserer, grunnlegg og utviklar praksis ved hjelp av teori av ulik styrke» Ertsås og Irgens (2014, s. 201). Med utgangspunkt i Wenigers tankar om tilhøvet mellom teori og praksis presenterer Ertsås og Irgens (2014, s. 198–199) ei gradering av teoriomgrepet. Teori av første grad er ein «skjult» teori som finst i all praksis. Teori av andre grad omhandlar praktikaner sine bevisste og eksplisitte teori, ein teori som ikkje nødvendigvis er tilgjengeleg for utøvarane, men er avhengig av refleksjon og tid for å hentast fram. Teori av tredje grad er metateori som reflekterer teoretikarens teori, og kan fungere som eit verktøy for utøvarane sine analysar av eigen praksis. I denne teoretiseringsprosessen føregår det samtidig utvikling av kunnskap. Å dele egne og kollegaers erfaringar er såleis ikkje tilstrekkeleg. Kunnskapsutvikling føreset teori av sterkare grad utan at forskaren på denne måten får modellmonopol på korleis røynda ser og skal sjå ut.

Kollegaveiledning med grunnlag i teoretisering kan vere ei arbeidsform som medverkar til å transformere medarbeidarane sin individuelle kompetanse til kollektiv kompetanse. Ertsås og Irgens (2014, s. 160ff) tilfører ein ny dimensjon for å forstå korleis erfarin-

gar kan transformerast til organisatorisk kunnskap gjennom omgrepa sosiale og organisatoriske transformasjonsprosessar. Sosiale transformasjonsprosessar refererer til læringsprosessar der erfaringar vert omdanna til felles kunnskap gjennom deltaking og kommunikasjon til dømes i team eller i kollegaveiledning. Om denne kunnskapen skal gjerast tilgjengeleg utanfor gruppa eller teamet som deltek i kollegaveiledninga, føreset det som Ertsås og Irgens poengterer at det også finn stad ein organisatorisk transformasjonsprosess. For å forstå utfordringar knytt til slike transformasjonsprosessar refererer Ertsås og Irgens (ibid., s. 167) til Blackler sitt strukturelle og praksisorienterte perspektiv på kunnskap i organisasjonar. Det strukturelle perspektivet representerer gjerne eit statisk syn på kunnskap, der kunnskapen vert kategorisert som kognifisert, kroppsleggjort, kulturifisert, nedfelt og kodifisert. Det praksisorienterte perspektivet ser derimot kunnskap som eit dynamisk og prosessuelt fenomen, i tydinga at kunnskapen er mediert, situert, provisorisk, pragmatisk og utfordra. Ertsås og Irgens argumenterer vidare for at vi treng begge perspektiva for å forstå kvifor sosial og organisatorisk læring kan vere krevjande.

Metodisk tilnærming

Aksjonsforskning

Studien er ramma inn som aksjonsforskning. Aksjonsforskning som omgrep blir gitt ulikt innhald i ulike kontekstar. Ifølgje Else Stjernstrøm (2004, s. 215) handlar aksjonsforskning om å aksjonere i praksisfeltet og om å studere verknaden av aksjonen. Ved å forske på prosessar som er i gang, legg vi til rette for å setje søkelys både på handlingar som utspelar seg og på aktørane som er involverte. Ei liknande forståing finn vi hos Karin Rönnerman (2007, s. 89) som omtalar aksjonsforskning «som en måte å forholde seg til ar-

beidet på, der den enkelte i en prosess stiller spørsmål, søker kunnskap og reflekterer over denne kunnskapen i forhold til erfaringer og teori, noe som kan lede til at arbeidet forandres».

Møtet mellom ulike deltakargrupper i aksjonsforskning kan ta ulike former. Med referanse til Elden og Lewin innfører Torbjørn Lund (2010, s. 56) omgrepa *deltaking* og *gjensidig kunnskapsutvikling* som uttrykk for forskaren og deltakarane sine ulike roller i aksjonsforskning. Dette handlar om at forskaren sin teori om den praktiske røyndomen ikkje treng vere meir gyldig enn praktikaren sin «teori» om eigen røyndom. I vårt tilfelle har deltaking og gjensidig kunnskapsutvikling skjedd gjennom veiledning på veiledninga, det vi omtalar som metaveiledning. I desse veiledningsmøta er formålet å ivareta og utnytte dei ulike kunnskapane som finst hos deltakarane. Som Rønnerman (2007, s. 90) poengterer er desse kunnskapane av ulike slag, og kan slik kallast møte mellom ulike praktistar. Desse møta konstituerer arenaer der forskar og deltakarar i feltet gjer felles erfaringar. Erfaringane vert formidla språkleg, og fortolking av aksjonsforskningsprosessar har karakter av hermeneutisk analyse (Brinkmann & Tanggard, 2010, s. 97–99).

Jean McNiff (2013, s. 67) viser til aksjonsforskning som eit spontant og utforskande system med observasjon, skildring, planlegging, handling, refleksjon, evaluering og modifisering. Prosessen er ikkje sekvensiell eller nødvendigvis rasjonell, og den startar gjerne med eitt utgangspunkt og endar opp med eit heilt anna.

Kort omtale av dei deltakande barnehagane
 Dei to barnehagane vart valde ut med bakgrunn i at dei var definerte som høgskulebarnehagar. Kriterium for å bli godkjende høgskulebarnehagar er mellom anna at barnehagane er utviklingsorienterte og har tilsette med veiledningskompetanse, til dømes

ved at dei tidlegare har initiert og gjennomført faglege utviklingsprosjekt.

Barnehage 1 (B1) er ein kommunal barnehage med fem avdelingar med totalt 108 barn i alderen 0–5 år, og 25 tilsette. Barnehagen er delt inn i to småbarnsavdelingar, 1–3 år, og tre avdelingar for barn 3–5 år. Barnehagen var nyetablert i 2011 då to barnehagar vart slegne saman til ein. Styrar, i tillegg til seks pedagogiske leiarar deltok i vår studie. To av dei pedagogiske leiarane har vidareutdanning i veiledning (15 sp). Barnehage 2 (B2) er ein privat fire avdelingsbarnehage med 65 barn i alderen 0–6 år og 20 tilsette. Barnehagen er delt inn i to småbarnsavdelingar og to avdelingar for barn over tre år. Barnehagen opna i 1979. Styrar og fem pedagogiske leiarar deltok i studien. Deltakarane har ulik utdanningsbakgrunn og ansiennitet som pedagogiske leiarar. To av dei pedagogiske leiarane har vidareutdanning i veiledning (15 sp).

Begge barnehagane ytra ønske om å utvikle arenaer for fagleg refleksjon og kunnskapsdeling. Høgskulen tilbydde i denne samanhengen eit opplegg knytt til systematisk kollegaveiledning. Å implementere arbeidsformer som omfattar erfaringslæring og refleksjon over eigen og andre sin praksis er, som Gotvassli (2014) løftar fram, eit berande prinsipp for utvikling av barnehagen som lærande organisasjon.

Aksjonsdel

Aksjonen vart innleia med eit informasjonsmøte om prosjektet og korleis prosjektet var tenkt gjennomført. På dette innleiande møtet vart modellen *Problemretta veiledning i gruppe* presentert.¹ Modellen sin nokså strenge prosedyre vart understreka. Vidare vart det framheva at veiledninga skulle ta utgangspunkt i reelle problemsituasjonar eller utfordringar leiargruppa møtte gjennom det praktiske arbeidet i barnehagen. I denne studien ser vi leiargruppa som den fundamenta-

le læringseininga (Senge, 2006, s xi). Ein deltakar vart valt som veileidar og ein som observatør. Observatøren hadde også ansvar for å gjennomføre opptak av veiledninga. Dette var rollar som skulle gå på omgang mellom deltakarane undervegs i prosjektet.

Aksjonsdelen omfatta *tre* syklusar, i perioden frå november 2014 til juni 2015. Kvar syklus inkluderte a) gjennomføring av modellen problemretta veiledning i dei respektive leiargruppene med videoopptak av veiledning, b) førebuing til ekstern veiledning gjennom val av videosekvens eller ein situasjon frå veiledninga som utgangspunkt for ekstern veiledning, og c) gjennomføring av ekstern veiledning eller metaveiledning, med grunnlag i den valde sekvensen av videoopptaket. Deltakarane vart vidare oppmoda om å skriftleggjere erfaringane sine undervegs. Desse rapporteringane var primært tenkte som støtte for læringsarbeidet internt i leiargruppa, og er ikkje tekne med i analysane.

Innhenting av empiri

Det empiriske materialet er henta frå to hovudkjelder: 1) Opptak frå ekstern veiledning, eller metaveiledninga, punkt c i kvar syklus, i alt seks opptak, og 2) gjennomføring av fokusgruppeintervju i etterkant av fullført aksjon, eitt intervju i kvar barnehage.

Den eksterne veiledninga, punkt c i kvar syklus, vart teken opp på band av forskarane og transkribert i etterkant. Samla utgjorde dette seks sekvensar à 1,5 time. Formålet med ei slik tilnærming var å komme i dialog med og forstå aktørane sine handlingar og perspektiv på kollegaveiledninga. Sjølv om vi hadde førebudd ein del spørsmål eller tema vi ville løfte fram i veiledninga, var vi opne for det spontane og intuitive. Ein slik innfallsvinkel byggjer på ei forståing av veiledning som ein pedagogisk aktivitet, og det pedagogiske arbeidet er alltid i endring, eller det Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi

(2006, s. 17) omtalar som «bevegelige praksiser».

For å utforske deltakarane sine samla erfaringar og refleksjonar knytt til aksjonen gjennomførte vi eitt avsluttande fokusgruppeintervju i kvar barnehage. Kvar fokusgruppeintervju hadde eit omfang på 1,5 time. Fokusgruppeintervju er eit intervju med ei mindre gruppe deltakarar knytt til eit spesifikt tema. Richard Krueger og Mary Anne Casey (2000, s. 10) identifiserer fem kjenne-teikn ved fokusgrupper: «(1) the people who (2) possess certain characteristics and (3) provide qualitative data (4) in a focussed discussion (5) to help understand the topic of interest». Ein fordel ved fokusgruppeintervju, samanlikna med individuelle intervju, er at informantane blir lokalisert i eigen sosial kontekst (Robinson, 2012, s. 392). Vi hadde utarbeidd ein semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357), eller ei sjekklister over aktuelle spørsmål. Tema i intervjuguiden omhandla mellom anna korleis deltakarane opplevde prosessen, strukturen i modellen, praktiske implikasjonar, drivkrefter, suksessfaktorar og utfordringar. Også fokusgruppeintervjuet vart transkribert i etterkant.

Prosedyrar for analysane

Alt analysearbeidet er gjennomført av forskarane i prosjektet. I arbeidet med å analysere materialet tok vi utgangspunkt i Kirsti Malterud (2012, s. 795–805) sin strategi for kvalitative analysar, omtala som *systematic text condensation* (STC). Prosedyren er delt i fire steg. I steg ein, «total impression – from chaos to themes», skaffa vi oss eit overblikk over heile tekstmaterialet. Tilnærminga i denne fasen kan omtalast som ei induktiv rørsle der vi går fram og tilbake i det transkriberte materialet på leit etter relevante element. Parallelt startar òg arbeidet med ei første organisering eller sortering av materialet, steg to, «identifying and sorting meaning units –

from themes to codes». Vi valde her å sortere materialet etter det vi såg som sentrale element, analysetrådar eller meiningsberande einingar. Meiningsberande einingar er ifølgje Malterud (2012, s. 797) «a text fragment containing some information about the research question». I steg tre, «condensation – from code to meaning», føregår det ein data-reduksjon idet materialet blir sortert i tematiske kodegrupper. Dette vart gjort gjennom å sortere meiningsberande einingar frå steg to, idet vi valde ut tekst som på ein eller annan måte bar med seg kunnskap om eitt eller fleire tema. På det fjerde og siste steget, «synthesizing – from condensation to descriptions and concepts», rekonstruerer vi materialet ved å setje delane saman til ein heilskap. I denne fasen vert delfortolkingar testa opp mot «tekstens globale mening og kunnskap om temaet for teksten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Analysen på dette steget er inspirert av det empiriske materialet og teoretisk utvikla omgrep. Desse kjeldene er ikkje gjensidig ekskluderande, «as most researchers move backwards and forwards between both sources of inspiration during their analysis» (Gibbs, 2007, s. 46).

Etiske vurderingar

Begge barnehagane som deltek er høgskulebarnehagar. Høgskulebarnehagar forpliktar seg til å delta aktivt i forskings- og utviklingsarbeid. Dette inneber at barnehagane og alle deltakarane har samtykka til å bli med i prosjektet. Samstundes informerte vi om at dei hadde høve til å trekkje seg frå prosjektet. Dei to barnehagane og dei pedagogiske leiarane i prosjektet er anonymiserte i tråd med forskningsetiske retningsliner. Meldepliktesen til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) viser at studien ikkje er meldepliktig.

Studien byggjer på eit tett samarbeid mellom forskarar og pedagogiske leiarar i barnehagen. Dette gir nokre utfordringar, men skapar også mulegheiter. May Britt

Postholm og Siw Skrøvet (2010, s. 29) introduserer omgrepet «verdsetjande aksjonsforskning». To sentrale komponentar i verdsetjande aksjonsforskning er *omformulering* og *verdsetjing*. Omformulering i vårt prosjekt handla til dømes om at vi kontinuerleg re-vurderte og endra innhald og prosess i dialog med deltakarane. Dette bygger på ei vurdering av at deltakarane som aktørar sjølve er i stand til å lære å finne løysingar. Som forskarar hadde vi ein intensjon om å skape ein god atmosfære, kjenneteikna av tillit og verdsetjing. I ettertid vurderer vi at slik verdsetjing også medverka til å skape engasjement for utviklingsarbeidet. Analyser og resultat vart presenterte for dei pedagogiske leiarane ved fleire høve undervegs i prosjektet, og dei gav i desse samanhengane uttrykk for gjenkjenning av våre omtalar og fortolkingar.

Etiske vurderingar er knytt til alle delar av forskingsprosessen, også rapporteringa. I arbeidet med analysane registrerte vi at deltakarane i hovudsak ytra seg positivt i sine vurderingar av aksjonsforskninga. Som aksjonsforskarar må vi setje oss sjølve under lupa, reflektivt på leit etter korleis vi kan ha farga informasjonen som er samla inn. Denne typen undersøkingar av aksjonsforskninga sin refleksive karakter gir forskaren grunnlag for å stille seg kritisk til seg sjølv, eiga forskning og eigne funn (Bjørndal, 2004, s. 124).

Stieg Mellin-Olsen problematiserer spørsmål som vedkjem maktutfalding, kontroll, undertrykking og motstand i forholdet mellom menneske. Med referanse til det kvalitative forskingsintervjuet påpeikar han problemet med at «alle ikkje seier alt til alle i alle situasjonar» (1996, s. 44). Det som ikkje vert sagt kan vere minst like viktig som det som vert uttalt. At deltakarane har suveren rett til å sensurere det dei vil dele med andre, er eit kjenneteikn ved samtalen. Våre analysar representerer såleis eitt av fleire mulege bilete av «røyndomen». Ulike perspektiv vil gjø

ulike fortolkingar av spesifikke situasjonar og handlingar. Alternative historiar vil såleis alltid vere muleg å framstille. Det finst ikkje ei rett attgjeving av meningar og hendingar, men fleire mulege og brukbare. «Perfect action research cannot exist» (Ladkin, 2007, s. 489).

Resultat og analyse

I dette avsnittet analyserer og presenterer vi resultatata frå studien. Først presenterer vi resultatata frå aksjonsdelen, dei tre syklusane, samla for dei to barnehagane. Deretter oppsummerer vi erfaringar og refleksjonar frå fokusgruppeintervjua for dei to barnehagane kvar for seg.

Kollegaveiledning som arbeidsform, kunnskapsutviklande møte

Modellen *problemretta veiledning i gruppe* har ein relativt streng struktur. Dei pedagogiske leiarane i vår studie gir uttrykk for at dei opplever *problemretta veiledning i gruppe* som «ei spennande arbeidsform». Samstundes rapporterer dei at dei strevar med å forstå modellen, utvikle problemstillingar eller ramme inn og avgrense område dei vil løfte fram i veiledninga. Dei gir tydeleg uttrykk for at dei ikkje er vane med å skulle følgje ein så pass streng struktur som modellen legg opp til. Deltakarane loftar også fram fordelar med å ha ein streng prosedyre, då den bidreg til at alle kjem til orde, og at ein kan løyse opp i «gamle måtar» å kommunisere på: «Det utfordrar møtekulturen vår som nok er kjenneteikna av at vi avbryter kvarandre, ikkje ventar på tur, at nokon snakkar mykje, andre lite». Det å ha ein streng prosedyre kan opplevast som ei tvangstrøye. Samstundes er det som Per Lauvås, Kirsten Lycke og Gunnar Handal (2016) framhevar viktig å etablere andre samtalemønster enn dei ein har med seg frå andre arenaer når deltakarane høyrer til same arbeidsplass.

Kjenneteikn på sosiale transformasjonsprosessar

Arbeidsforma gir rom for å diskutere utfordringar i kvardagen som elles tek stor plass både i formelle og uformelle møteforum: «At gruppa får høve til å ramme inn vanskelege utfordringar, medverkar til at vi slepp å bruke mykje tid og energi på å snakke om desse i andre samanhengar. Når vi har ei konkret sak, brukar vi ofte mykje meir tid på den enn vi trur. Saka blir teken opp att i fleire møter og i ulike samanhengar. Veiledninga, derimot, medverkar til at saka vert meir gjennomdrøfta og bearbeidd». At deltakarane er ulike, vert også framheva som ein verdi: «Eg trur det er ein styrke for oss som personalgruppe at vi er forskjellige. Vi finn noko fagleg å samle oss om, noko som er felles for alle». Slike felles tankemønster gjer det muleg å utvikle og forme konstruktive oppfatningar og strategiar om og for utføringa av arbeidet, og kan slik vere døme på det Ertsås og Irgens (2014) omtalar som sosiale transformasjonsprosessar.

Arbeidsforma medverkar til at dei pedagogiske leiarane i større grad stiller kritiske spørsmål til eigen praksis. Deltakarane grip tak i etablerte situasjonar og rutinar, loftar dei inn i fellesrommet og gjer dei tilgjengelege. Til dømes gir deltakarane uttrykk for at dei har hatt ein tendens til å vri merksemda mot andre kollegaer heller enn å sjå seg sjølv i ulike faglege situasjonar: «Vi burde tenkje 'kva kan eg gjere for å betre samarbeidet', heller enn å heile tida tenkje at ho må skjerpe seg eller ta seg saman!» «Det er ei utfordring at vi ikkje klarar å vere direkte med kvarandre. Difor vert vi alltid generelle.» Etter å ha gjennomført fleire syklusar med kollegaveiledning ser leiargruppa at veiledninga har hjulpet dei til å bli det dei kallar ein «betre barnehage». Veiledninga har virka samlande og har auka fellesskapskjensla. Deltakarane er tydeleg på at dei som gruppe har vorte tryggare på kvarandre, og at dei no i større grad

opnar opp for å gripe tak i utfordrande situasjonar. Her registrerer leiargruppa ei tydeleg endring. Vi ser at barnehagane er på veg frå enkeltkretslæring til å arbeide meir i lys av prinsippa som kjenneteiknar dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996). At dei pedagogiske leiarane endrar mønster for korleis dei kommuniserer i gruppa, og slik utviklar ny felles kunnskap, kan sjåast som teikn på ein sosial transformasjonsprosess (Ertsås & Irgens, 2014).

Kjenneteikn på organisatoriske transformasjonsprosessar

I løpet av syklus to formidla dei pedagogiske leiarane at dei hadde teke i bruk arbeidsforma i møte med assistentane. Dette skjedde etter ønskje frå assistentane og ikkje som eit påtrykk frå leiarane. Organisatorisk transformasjon (Ertsås & Irgens, 2014) finn òg stad gjennom dei tilsette sitt arbeid i barnegruppa: I metaveiledninga kjem det fram at deltakarane opplever det trykkjande når det blir stille i gruppa. Dette overfører dei til arbeidet med barna: «Her kan vi dra parallellar til ungane, for eg tenkjer at stillheit er litt sånn farleg. Viss eg for eksempel stiller spørsmål til deg og du ikkje svarar, så stiller eg berre eit nytt spørsmål. Det gjer vi med ungane og. Vi gir dei ikkje tid til å tenke».

Gjennom arbeidet med kollegaveiledninga ser vi òg at dei mentale modellane (Senge, 2006) vert utfordra i begge barnehagane. I arbeidet med å vidareutvikle årsplanen i den eine barnehagen oppdagar leiargruppa at dei har utarbeidd planar utan å ta omsyn til barnegruppa: «Kan vi tilpasse årsplanen til barnegruppa vi har, og ikkje omvendt? Då er det ikkje berre å snu bunken, altså!» I denne økta tilfører deltakarane også nye dimensjonar til arbeidsforma. Dei kombinerer ulike tilnærmingar, og fører inn alternative verktøy i veiledninga. Leiaren av kollegaveiledninga denne dagen deltek på vidareutdanning i veiledning, og fortel at ho i denne vei-

ledningssekvensen nytta metateori (Ertsås & Irgens, 2014) i prosessen med å analysere, grunnleggje og utvikle årsplanen.

I ein av barnehagane var etiske problemstillingar tema i den første syklusen av kollegaveiledninga. På bakgrunn av erfaringsdeling og refleksjonar i kollegaveiledninga oppdaga dei pedagogiske leiarane at dei ikkje hadde nedfelt ei etisk plattform for barnehagen. På bakgrunn av dette tok leiarane initiativ til eit omfattande arbeid i heile personalgruppa med å vidareutvikle ei etisk plattform.

Veiledningslitteraturen tilrår at deltakarar i *problemretta veiledning i gruppe* nyttar både ordstyrar, veileidar og observatør (Lauvås, Lycke & Handal, 2016). Vi registrerer at i dei tilfella gruppene har nytta observatør har dette tilført nye dimensjonar, mellom anna ved å utfordre dei mentale modellane (Senge, 2006) som ofte refererer til lite uttalte førestillingar organisasjonen byggjer på. Ein veiledningssituasjon med observatør synleggjorde eit handlingsmønster i leiargruppa som handla om at utfordringar generelt vart møtt med krav til styraren om å utarbeide planar: «Vi seier jo ofte at dette må vi ha ein plan på, og skyver ansvaret over på styraren». Gjennom veiledninga oppdaga deltakarane eigne tankar, og dei fekk refleksjonar og handlingar prøvd ut mot kollegaene sine erfaringar (Rönnerman, 2007).

Denne barnehagen vektlegg i utgangspunktet eit strukturelt perspektiv på kunnskap. Det strukturelle perspektivet representerer gjerne eit statisk syn på kunnskap, der kunnskapen vert kategorisert som til dømes nedfelt (Ertsås & Irgens, 2014). Gjennom dei tre syklusane med kollegaveiledning vart dette kunnskapssynet utfordra. Nedfelte planar er viktige verktøy, men må takast fram og tolkast på nytt for at dei skal gje mening. Dette talar for ein kombinasjon av eit strukturelt og eit praksisorientert perspektiv (Ertsås & Irgens, 2014).

Når arbeidsforma vert utfordra

I materialet vårt identifiserer vi òg døme på at prosessen ikkje alltid blir gjennomført slik den er tenkt. Deltakarane knyter dette mellom anna til manglande førebuing og manglande kollektivt ansvar for det som skjer i gruppa. Arbeidsforma vert også utfordra når møteleiinga vert utydeleg. Dei pedagogiske leiarane gir uttrykk for at dei strevar med å halde seg til saka når «privat utanomsnakk» får stor plass. For få deltakarar i gruppa skapar òg utfordringar, mellom anna ved at dei då vel vekk ordstyrarrolla. Dette synleggjer verdien av å ha ein tydeleg struktur (Lauvås, Lycke & Handal, 2016). Alle deltakarane har heller ikkje lagt fram sine problemstillingar for kritisk gransking i gruppa: «Det handlar om at vi ser opp til enkelte i personalet. Nora veit vi er fagleg sterk, og då vert hennar problemstilling valt». Dette utfordrar ei arbeidsform som verdset at alle kan løfte fram sider ved eigen praksis, forsøke å forstå og kritisk granske denne.

Materialet tyder også på at deltakarane strevar med å ramme inn og avgrense område dei vil løfte fram. Dei gir mellom anna uttrykk for at det er krevjande å setje ord på utfordringar eller problemstillingar dei møter i det praktiske arbeidet i barnehagen. Ein av deltakarane uttrykkjer det slik: «Det er vanskeleg å setje ord på ting, for du har det her (peiker på hovudet)». Vidare har problemstillingane gjerne karakter av å vere for generelle, og ikkje alle har eit spesifikt eigartilhøve til problemstillinga. Når pedagogisk leiar til dømes legg fram ei problemstilling opplevd av assistent på avdelinga, blir det krevjande for deltakarane å gå djupt nok inn i problemfeltet og slik utvikle ei felles forståing. Samstundes framhevar deltakarane at denne typen situasjonar kan ha ein verdi, i og med at den genererer tema og perspektiv som kan takast vidare i personalgruppa.

At kunnskap og erfaringar ikkje vert artikulerte, kan føre til feiltolkingar og misty-

dingar. Som ein av deltakarane uttrykkjer det: «Det er litt farleg å tru at ein veit og så veit ein ikkje heilt. Vi må gå bakom det vi trur vi veit. Vi kjenner alle så godt til saka, vi har alle liknande erfaringar. Vi trur vi veit svaret vi får når vi stiller spørsmål, vi er så kjent med problematikken». Dette er døme på erfaringane til den enkelte og såleis tett kopla til handling. Om kunnskap skal oppfattast som relevant for organisasjonen, må den forankrast kollektivt gjennom dialog (Nonaka & Takeuchi, 1995). Å leggje til rette for læringsprosessar på organisasjonsnivå handlar, som Roald (2012) poengterer, om å balansere mellom individ og kollektiv. Sjølv om arbeidsforma har skapt utfordringar, er dei pedagogiske leiarane tydelege på at ei slik arbeidsform påverkar måtar å gjennomføre møter på, og gir rom for meir fagleg kunnskapsdeling.

Kollegaveiledning – frå individuell erfaring til felles kunnskap

I denne delen presenterer vi funna frå fokusgruppeintervjuet som vart gjennomført i etterkant av aksjonsdelen. Her oppsummerer deltakarane sine refleksjonar knytt til deltakinga i kollegaveiledninga.

«Læringskurva har vore bratt», poengterer deltakarane i barnehage 1. Mellom anna trengde barnehagen fleire reiskap til å drive utvikling og til å utvikle leiargruppa: «At vi vart med i prosjektet, skuldast at barnehagen var i ein prosess med å utvikle ei god leiargruppe, og at barnehagen som organisasjon trengde fleire «reiskap til å drive utvikling». Utvikling av ein lærande barnehage føreset ein organisasjonsstruktur som fremjar læringsprosessar (Gotvassli, 2014). Nokre av dei pedagogiske leiarane hadde forventningar knytt til å bli «betre i systematisk veiledning», også til å bli betre praksislærarar for studentane, bli betre veiledarar for nyutdanna nytilsette, bli ein betre pedagogisk leiar og ta ny kunnskap med til avdelingsmøta. Leiinga

hadde ei klar målsetting om at kollegaveiledninga skulle vere ein integrert del av barnehagen si verksemd, og knyte veiledninga til innhald og aktivitetar i barnehagen, ikkje minst med tanke på å utvikle betre møtestrukturar. Barnehagen har tidlegare erfart at det å delta på eksterne kurs kan ha ein verdi i seg sjølv, men i dei fleste tilfella tek deltakarane «lite konkret med seg tilbake til personalet». «Vi sig gjerne tilbake i vanleg praksis». Kollegaveiledning har òg vore prøvd i utvida personalgruppe, til dømes på avdelingsmøte: «Eg ser at det har vore nyttig. Assistentane mine snakkar enno om veiledning som dei har delteke i, og då gjer det jo inntrykk!».

62 Dei pedagogiske leiarane rapporterer at det å delta i prosjektet har vore «veldig lærerikt, ikkje minst det å tenkje over relevante spørsmål, kunne avgrense seg og ikkje komme med råd for tidleg i prosessen». «Det å leggje band på seg sjølv har vore mest krevjande. Eg opplever vidare at vi har blitt ei meir samansveisa gruppe, for du opnar deg litt når du går inn i slike veiledningsøker». Ein annan seier det slik: «Kollegaveiledninga har vore samlande, det aukar fellesskapet. Vi torer kanskje å seie meir, stiller fleire spørsmål. Vi torer å blottstille oss, torer å opne opp for vanskelege situasjonar. Vi er blitt tryggare på kvarandre. Vi har blitt eit lærande fellesskap. Veiledninga har opna augo våre på ei erkjenning av at det alle trur dei veit, det veit dei ikkje!». Å initiere kollegaveiledning kan såleis knytast til mål om å utvikle felles refleksjonar over utfordringar barnehagen står overfor.

Empirien tyder på at kollegaveiledninga har medverka til eit sterkare fagleg fokus i barnehagen: «Vi ser jo at vi har blitt ein fagleg sterkare barnehage, men jammen har læringskurva vore bratt!» «Gjennom kollegaveiledninga har vi reflektert, jobba med faget, reflektert! Eg opplever at vi har gjort eit hopp det siste året! Det å jobbe med faget, det er jo det som er moro». Styrar er oppteken av at

det har skjedd endringar i leiargruppa: «Vi har utvikla auka medvit, ei utvida forståing for at vi må ha ei leiargruppe som dreg i ei retning, og som har ansvaret for at barnehagen skal ha god kvalitet. Å diskutere fag og diskutere einskilde saker gjer oss til ein betre barnehage. Slik kan kollegaveiledninga identifiserast som kompetanseutvikling (Rønnerman, 2007) og som innfallsvinkel til å utvikle lærarar sin profesjonalitet (Ahlberg, 2007).

Barnehage 2 omtalar erfaringane sine gjennom aksjonsforskninga som «ei spennande reise». «I byrjinga såg vi på dette som litt huff. Men då vi kom i gong, såg vi verdien av det». Dei er vidare tydelege på verdien av eksternt støtte og bidrag i prosessen: «Det er viktig at det kjem nokon utanfrå og hjelper oss, dreg oss gjennom prosessen, og ikkje minst at vi blir pressa til å jobbe meir strukturert». Dei pedagogiske leiarane er òg klare på at dei har gjort investeringar og prioriteringar i form av tid og ressursar med tanke på å gjennomføre prosjektet. At det å utvikle ein sterk læringskultur og ein lærande barnehage krev tid og ressursar, er, som Gotvassli (2014) framhevar, eit berande prinsipp for å utvikle barnehagen som lærande organisasjon. Dei pedagogiske leiarane er vidare opptekne av at prosjektet har løfta dei som gruppe. Prosjektet har ført til læring i heile organisasjonen: «Vi har prøvd det på avdelingsmøte òg». «Deltakinga i prosjektet har vore «som å skrelle ei appelsin».» Du tek av fleire lag med skall på ein måte, og kjem meir inn til kjerna. Vi forstår ulike sider ved modellen og dei mange komponentane som dukkar opp i prosessen. Det har vorte meir og meir interessant etter kvart som vi jobbar med det, eigentleg». «Dette tiltaket har vore med på å heve heile organisasjonen. Det var viktig å starte med leiargruppa før vi tok dette vidare til assistentgruppa».

«At vi har oppnådd tryggleik til denne måten å arbeide på, har òg opna for fleksibelt bruk av modellen. Det har med læring å gje-

re, å oppdage at det faktisk går an å endre modellen». Det profesjonelle fagfellesskapet vert også framheva: «Vi blir tryggare på å gje av oss sjølve i kollegiet. Det kan vere vanskelig å vise i kvardagen at vi strevar. Med kollegaveiledning kan det bli enklare også å få støtte for det ein måtte streve med». Fleire gir også uttrykk for at dei har vorte meir audmjuke i løpet av prosessen, og at prosessen har vore utviklande både individuelt og kollektivt: «For meg er det slik at eg har lyst til å lære meir. Eg ser jo kor lite eg kan eigentleg».

Å implementere kollegaveiledning i kvardagen har vore viktig for leiargruppa: «I starten trudde eg at dette måtte vere eit tillegg til alt anna vi driv med, no ser eg at dette må vere ein del av den daglege praksisen i barnehagen». Vidare løftar dei fram motivasjon som viktig for å forplikte seg i prosjektet, at personalet må sjå nytten. «Kollegaveiledning må bli ein del av barnehagen sin plan. Det skapar forplikting».

Empirien viser at det er viktig at kollegaveiledninga er forankra i ein person, nokon må ha mandat til å drive prosessar i kollegiet. God leiing vert òg framheva: «Vi er heilt avhengige av styring, at nokon plukkar det inn og samlar alt i hop». Ein annan framhevar verdien av å «ha det same målet. At alle må seie noko, at alle får like sjansar gir muligheit til å sjå kvar enkelt, men kanskje på ein litt ny måte, i og med at vi har eit felles utgangspunkt». «Metakommunikasjon er viktigare enn eg hadde trudd, fordi det er med på å styre og skape bevisstheit omkring samtalen». Samla ser leiargruppa at arbeidet med kollegaveiledninga kan medverke til å setje i gang viktige prosessar i personalet og som i neste omgang kan føre til endringar også i barnehagen sin praksis.

Drøfting av funn

Vi har identifisert kjenneteikn på sosiale og organisatoriske transformasjonsprosessar (Ertsås & Irgens, 2014) i dei to barnehagane. Koll-

gaveiledninga sin strenge struktur (Lauvås, Lycke & Handal, 2016) har utfordra eksisterande møtekultur, og arbeidsforma har over tid bidrege til at barnehagane har utvikla det vi kan omtale som kunnskapsutviklande møte, med eit auka fagleg fokus, rom for å stille kritiske spørsmål til eigen og andre sin praksis (Chiaburu & Marinova, 2005) og auka fellesskapskjensle. Dette var erfaringar og kunnskapar som leiargruppa i neste omgang gjorde tilgjengeleg også i arbeidet med assistentgruppa. Medvit om korleis dei vaksne kommuniserer seg i mellom gav spor også i arbeidet med barnegruppa. Kollegaveiledninga kan slik identifiserast som ein læreprosess (Gjems, 2007) og som ein møteplass for individuell og kollektiv refleksjon (Ertsås & Irgens, 2014).

Måten dei pedagogiske leiarane arbeidde med til dømes årsplanen og den yrkesetiske plattformen i kollegaveiledninga ved å reflektere over, formulere, analysere og grunngje, tilførte nye dimensjonar til heile barnehagen sin måte å arbeide fagleg på. At kunnskapen er i endring i dei to barnehagane, kom òg til uttrykk gjennom synet deltakarane hadde på eksisterande planar, frå å vere utelukkande nedfelte og kulturifiserte til å sjå verdien av at planar i tillegg kontinuerleg må løftast fram og bli tolka på nytt i praksisfellesskapet (Ertsås & Irgens, 2014; Argyris & Schön, 1996).

At kollegaveiledninga har medverka til endring av individuelle erfaringar til felles kunnskap, vert også understreka i funna frå fokusgruppeintervjua. Leiargruppa framhevar at kollegaveiledninga har styrka det profesjonelle fagfellesskapet (Ahlberg, 2007) og har vore utviklande både for den einskilde og for kollektivet. Gjennom fokusgruppeintervjuet kom òg det fram som vi kan kalle viktige føresetnader for at kollegaveiledninga kan bidra til å utvikle barnehagen som lærande organisasjon. Deltakarane framhevar i denne samanhengen verdien av tydeleg lei-

ing, felles mål og at forskarar involverer seg i feltet.

At vi som forskarar har fått del i leiargruppa sitt arbeid med kollegaveiledning, kan ha medverka til å oppdage skjulte handlingsmønster som gjerne er vevd inn i kvardagspraksisen, sett søkelys på mulege hinder for produktiv organisasjonslæring, samt korleis ein kan bli medvitne eige bidrag i å oppretthalde system (Argyris & Schön, 1996). Resultata frå studien indikerer verdien av at forskarar involverer seg i endringsprosessane. Samhandling med nokon på utsida av organisasjonen blir av Nonaka og Takeuchi (1995) framheva som viktig med tanke på å utvikle dobbelkretslæring som utforskning og endring av eksisterande perspektiv. Dette kjem mellom anna til uttrykk ved at kollegaveiledninga ikkje var avgrensa til erfaringsutveksling, men inviterte til prosessar der dei pedagogiske leiarane reflekterte over, formulerte, analyserte, grunn gav og utvikla praksis ved hjelp av teori av ulik styrke. Det må òg nemnast at fleire av deltakarane hadde vidareutdanning innan veiledningsfeltet og slik tilførte teori av sterkare grad, metateori (Ertsås & Irgens, 2014), i kollegaveiledninga.

Resultata av studien viser òg døme på at prosessen ikkje alltid blir gjennomført slik den er planlagd. Deltakarane knyter dette til manglande førebuing og manglande kollektivt ansvar for det som skjer i gruppa. Materialet tyder òg på at dei pedagogiske leiarane, kanskje spesielt i ein innleiande fase, strevde med å ramme inn og avgrense område dei ville løfte fram i kollegaveiledninga. Sjølv om arbeidsforma har skapt utfordringar, er deltakarane tydelege på at kollegaveiledninga har påverka måtar å gjennomføre møter på og gitt rom for meir fagleg kunnskapsdeling, eit lærande fellesskap (Gotvassli, 2014).

Samla sett tyder studien på at kollegaveiledning som systematisk arbeidsform, når teoretisering blir del av kunnskapsutviklinga, medverkar til å utvikle lærande barnehagar

(Ertsås & Irgens, 2014). Kollegaveiledninga gir struktur og opnar for reflekterande prosessar som igjen gir rom for å verdsetje og utnytte deltakarane sine erfaringar og kunnskap, slik at det oppstår kvalitative skilnadar i oppfatningar av eit saksfelt (Krokmark, 2007). Dei to barnehagane som har vore involverte i studien er i startgropa for å utvikle ein slik læringskultur. Gjennom å initiere kollegaveiledning er det lagt til rette for ein organisasjonsstruktur som fremjar læringsprosessane i dei respektive barnehagane. Men å utvikle ein lærande barnehage er ein kontinuerleg prosess som krev både tid og ressursar (Gotvassli, 2014). Med dette som bakteppe ville det slik sett ha vore av interesse å sjå nærare på læringsfellesskapet i dei to barnehagane no, eitt år etter at aksjonsforskninga fann stad. Resultata av studien viser òg at det er behov for fleire studiar over tid for å utvikle meir kunnskap om korleis kollegaveiledning som systematisk arbeidsform kan medverke til utvikling av lærande barnehagar.

Note

I Modellen «Problemretta veiledning i gruppe» er henta frå Lauvås, Lycke og Handal, 2004, og inneheld åtte ulike fasar: 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, og 7) råda vert evaluerte av problemeigar.

Litteratur

Ahlberg, A. (2007). Veiledning for forandring? I: Krokmark, T. & Åberg, K. (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, s. 223–246.

- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II. Theory, Method and Practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningsamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bjørndal, C.R.P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – fra salmer til jazz i kjøkkenet. I: Tiller, T. (red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) (red.). *Kvalitative metoder, en grunnbok*. København: Hans Reitzels forlag.
- Carson, N., Myrkaskog, L. Lindén, N., Økland, M.S. & Kleiven, S. (2010). Veiledning som et vågestykke: et aksjonsforskningsprosjekt om hvordan videreutvikle kultur for veiledning i barnehagen. I: Hoel, T.L. (red.). *Rapport fra konferanse om praksisfeltet FoU i lærerutdanning: Trondheim 10. og 11.mai 2010 (s. 93–100)*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Chiaburu, D.S. & Marinova, S.V. (2005). What predicts Skill Transfer? An exploratory Study of Goal Orientation Training Self-Efficacy and Organizational supports. In: *International Journal of Training and Development*, 9: 110–123.
- Eik, L.T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I: Postholm, M. P. (red.). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibbs, G.R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gjems, L. (2007). Meningskaping i veiledning. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, s. 153–169.
- Gotvassli, K.Å. (2014). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I: Mørreaunet, S., Gotvassli, K.Å., Moen, K. H. og Skogen, E. (red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Kroksmark, T. (2007). Funksjonalistisk veiledning i grupper – på postmoderne fenomenologisk grunn. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research*. London: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (3.utgave).
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Ladkin, D. (2007). Action research. I: Seale, C, Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Lauvås, P., Lycke, K. & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lund, T. (2010). Problemer med deltakerbegrepet i aksjonsforskning. I: Lund, T.,

- Postholm, M.B. & Skeie, G. (red.). *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. I: *Scandinavian Journal of Public Health*, 2012, Volum 40 (8), s. 795–805.
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfelleskap for lærere i videre utdanning – utvikling i kunnskapskulturen. I: *Acta Didacta*. <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2369>
- McNiff, J. (2013). *Action Research. Principles and practice*. New York: Routledge.
- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?ch=1&q=>
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Postholm, M.B & Skrøvset, S. (2010). Forskeren tett på praksis: opplevde muligheter og utfordringer. I: Lund, T., Postholm, M.B & Skeie, G. (red.). *Forskeren i møte med praksis, refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 17–32.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Robinson, J. (2012). Using focus groups. I: Delamont, S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research in Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Rønsen, A.K & Engelsen, K.S. (2015). Endret vurderingskompetanse i praksis – utvikling av profesjonskompetanse i klasserommet. I: *Nordic Studies in Education* 03-04 / 2015 (Volum 34), s. 252–267.
- Rönnerman, K. (2007). Veiledning i lys av aksjonsforskning. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, s. 86–102.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of Learning Organisation*. London: Random House.
- Steinnes, G.S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. Doktoravhandling. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Stjernstrøm, E. (2004). Postlæring – det er aldri for sent. I: Tiller, T. (red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Proses of Sensemaking. I: *Organization Science*, 2005, Vol 16 (4), s. 409–421.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledes mestrings og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Åberg, A. & Lenz Tagueuchi, H. (2006). *Lytende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

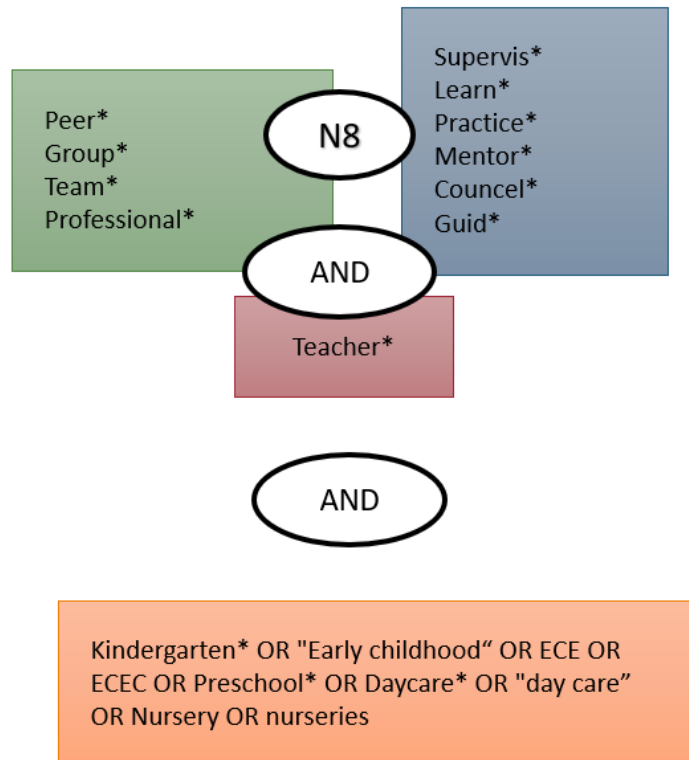
- Vedlegg 1: Informasjon om søkeprosessen, tidlegare forskning
- Vedlegg 2: Spørsmålsguide til metarettleiing og gruppeintervju, studie 1
- Vedlegg 3: Problemstillingar og vignettar til samtalar i fokusgruppe, studie 2
- Vedlegg 4: Døme på teoristyrte koding, studie 2
- Vedlegg 5: Arbeidsnotat, systematisk tekstkondensering, studie 1
- Vedlegg 6: NSD meldepliktstest, studie 1 og NSD vurdering, studie 2
- Vedlegg 7: Informasjon og samtykke til deltakarane, studie 2

Vedlegg 1: Informasjon om søkeprosessen, tidlegare forskning

Søkehistorikk – kollegaveiledning

Vanligvis vil et godt litteratursøk bestå både av emneord, som hentes fra den enkelte databases thesaurus – og tekstord som søkes i tittel-, abstrakt- og nøkkelordfelt. I dette tilfellet fant vi ingen egnet term/emneord som dekket kollegaveiledning. Det var mange emneord som kunne være relevante – det så vi av måten allerede identifiserte artikler var beskrevet på. Det ble imidlertid så mange ulike emneord som måtte benyttes, at søket ble svært omfattende og lite presist. Vi ønsket å finne en passende balanse mellom fullstendighet og presisjon på litteratursøket. En liste over allerede identifiserte artikler, ble brukt som målestokk for å avgjøre om litteratursøket var godt nok. En rekke testsøk ble gjennomført før vi bestemte vi oss for å kun benytte tekstord i søket.

Ut ifra de allerede identifiserte artiklene, laget vi grupper av ord som vi har sett benyttes i ulike kombinasjoner for å beskrive «kollegaveiledning», se illustrasjonen under. Vi stiller krav om at ett av ordene i den grønne boksen skal stå i nærheten av ett av ordene i den blå boksen (N8), men rekkefølgen på ordene er likegyldig. Videre stiller vi krav om at ordet «Teacher*» må være til stede i enten tittel, abstrakt eller nøkkelord. Til slutt har vi en rekke ulike ord for «barnehage», der vi krever at minst ett av disse må være til stede for at artikkelen skal bli funnet.



ERIC

Tuesday, March 02, 2021 2:59:57 AM

#	Query	Results
S3	S1 AND S2	1,918
S2	TI (Kindergarten* OR "Early childhood" OR ECE OR ECEC OR Preschool* OR Daycare* OR "day care" OR Nursery OR nurseries) OR AB (Kindergarten* OR "Early childhood" OR ECE OR ECEC OR Preschool* OR Daycare* OR "day care" OR Nursery OR nurseries) OR KW (Kindergarten* OR "Early childhood" OR ECE OR ECEC OR Preschool* OR Daycare* OR "day care" OR Nursery OR nurseries)	71,586
S1	TI (((peer* OR group* OR team* OR professional*) N8 (supervis* OR learn* OR practice* OR mentor* OR council* OR guid*)) AND teacher*) OR AB (((peer* OR group* OR team* OR professional*) N8 (supervis* OR learn* OR practice* OR mentor* OR council* OR guid*)) AND teacher*) OR KW (((peer* OR group* OR team* OR professional*) N8 (supervis* OR learn* OR practice* OR mentor* OR council* OR guid*)) AND teacher*)	30,098

Teacher Reference Center

Tuesday, March 02, 2021 2:55:28 AM

#	Query	Results
S3	S1 AND S2	172
S2	TI (Kindergarten* OR "Early childhood" OR ECE OR ECEC OR Preschool* OR Daycare* OR "day care" OR Nursery OR nurseries) OR AB (Kindergarten* OR "Early childhood" OR ECE OR ECEC OR Preschool* OR Daycare* OR "day care" OR Nursery OR nurseries) OR SU (Kindergarten* OR "Early childhood" OR ECE OR ECEC OR Preschool* OR Daycare* OR "day care" OR Nursery OR nurseries)	23,579
S1	TI (((peer* OR group* OR team* OR professional*) N8 (supervis* OR learn* OR practice* OR mentor* OR council* OR guid*)) AND teacher*) OR AB (((peer* OR group* OR team* OR professional*) N8 (supervis* OR learn* OR practice* OR mentor* OR council* OR guid*)) AND teacher*) OR SU (((peer* OR group* OR team* OR professional*) N8 (supervis* OR learn* OR practice* OR mentor* OR council* OR guid*)) AND teacher*)	5,295

Norart

Ordsøk: Kollegaveiled* ga 32 treff

Veiled* AND kollega* ga 14 treff.

Gruppe* AND veiled* ga 28 treff

Team* og Veiled* ga 7 treff

Lærer* AND veiled* ga 111 treff, jeg gjorde et utvalg.

Lærer* AND rettlei* ga 1 treff

Kollega* and rettlei* 0 treff

Kollegarettlei* 1 treff

Gruppe* AND rettlei* 0 treff

Hanled* 0 treff

Vejled* 19 treff

Referansene fra alle fagområder og mulig-relevante referanser ble lastet ned for gjennomgang. En hel del ikke-relevante treff har sannsynligvis også kommet med.

Totalt 9 filer med til sammen 81 unike referanser.

Idunn

«Alle disse ordene»-feltet: Kollegaveiledning 68 treff (12 lastet ned)

«Alle disse ordene»-feltet: gruppe* veiled* lærer*

«Alle disse ordene»-feltet: gruppe* veiled* barnehage*

«Alle disse ordene»-feltet: Hanled*

«Alle disse ordene»-feltet: vejled*

Jeg har også forsøkt å kombinere de ulike engelske tekstordene vi har benyttet i andre databaser. Noen søk gir svært mange treff, da har jeg bare sett gjennom de første, andre søk gir ingen treff. Det er ikke mulig å søke systematisk i denne databasen.

19 artikler (duplikater kan forekomme)

Vedlegg 2: Spørsmålsguide til metarettleing og gruppeintervju, studie 1

Samtale- og intervjuguide

Spørsmål til metarettleinga

- Kva element / fase av rettleiinga har de valt ut?
- Kva er bakgrunnen for at de valde akkurat dette utsnittet?
- Kva element ved rettleiinga vil de framheve?
- Korleis opplevde veksøkjjar denne økta?
- Dei andre deltakarane sine synspunkt / innspel / vurderingar
- Kva er den generelle oppfatninga av øvinga?
- Kva utfordringar ser de (sett i lys av dei ulike fasane)?
- Kva vil de framheve som (særleg) pluss ved øvinga?
- Er det noko de vil framheve som viktig å vere merksam på i neste runde?
- Er det noko de må trene på individuelt / som del av gruppa?

Spørsmål til gruppeintervju

- Kva er bakgrunnen for at de valde å bli med på dette prosjektet?
- Kva forventningar hadde de til prosjektet?
- Kva erfaringar har de med modellen, følgje strukturen?
- Har nytta modellen i andre situasjonar, samanhengar?
- Korleis har de opplevd prosessen? Kva er lært og kva har vore utfordringane?
- Korleis har de erfart dei ulike rollene i veiledninga?
- Kva tenkjer de vidare bruk av kollegaveiledning? Noko de vil gjere annleis og kvifor?

Vedlegg 3: Problemstillingar og vignettar til samtale i fokusgruppe, studie 2

Problemstillingar:

1. Kva ønskjer vi å oppnå med kollegarettleiing i barnehagen? Korleis kan bruk av metoden kollegarettleiing gjere barnehagen til ein endå betre barnehage?
2. Korleis få personalgruppa meir aktiv og deltakande på avdelingsmøta? Og vidareføre den «given» frå rettleiingsøktene?
3. Korleis bruke dei beste kvalitetane frå kollegaene sine? Utan å falle tilbake til «gamle rutinar» / mønster
4. Rettleiinga er utforskande for alle partar
5. Korleis kan barnehagen sikre at kollegarettleiing består og ikkje blir prioritert eller ikkje gløymd?
6. For at kollegarettleiing skal vere nyttig/hensiktsmessig må heile personalet ta ansvar for å oppdatere seg fagleg. Rettleiing kan verke mot si hensikt dersom fagkunnskapane i gruppa er utdaterte eller det herskar ein dårleg kultur i barnehagen

Vignett 1: Eivor er 55 år. Ho har jobba som barnehagelærer i 30 år, i same barnehagen, ein kommunal barnehage med tre avdelingar og seks barnehagelærarar. Ein dag kjem styrar og seier at no skal alle barnehagelærarar i barnehagen delta i eit felles rettleiingsopplegg for å drive med fagleg utvikling. Styrar informerer om at dette er ei satsing i kommunen, og viser til Rammepleanen der det står at barnehagen skal drive med rettleiing. Eivor kjenner at dette ikkje blir heilt rett for ho. Då ho tok si utdanning lærte ho at all rettleiing skal vere frivillig, er det ikkje slik?

Vignett 2: Stig er 40 år og har jobba i barnehagen sidan han var 20. Han fullførte barnehagelærerutdanninga for fem år sidan, og har jobba som assistent og barnehagelærer i same barnehagen i 20 år. Dette er ein privat barnehage med seks avdelingar og 10 barnehagelærarar. Stig tok vidareutdanning i rettleiing i fjor, og ønskjer å starte med systematisk rettleiing i barnehagen for å jobbe med faglege utfordringar i barnehagelærargruppa. Han legg dette fram for styrar, men styrar er usikker. Kan ho pålegge barnehagelærarane dette? Kva om nokon ikkje vil?

Vedlegg 4: Døme på teoristyrte koding, studie 2

[KODING 2: KATEGORI: NORMATIVE UTSEGN](#)

Omtale av kategori: Utsegn med eit normativt preg, som slår fast korleis det er eller korleis vi skal ha det her hjå oss, korleis det bør vere

[<Files\\Det individuelle livet>](#) - § 5 references coded [6,79% Coverage]

Reference 1 - 2,79% Coverage

nokre gongar når vi har hatt rettleiing så har du ikkje alltid fått mange nye råd men du får bekrefting på det du gjer og det syns eg har vore godt på ein måte....du får litt svar på at det ein drive på med kan vere rett

Reference 2 - 1,20% Coverage

Eg tenkjer at av og til så må ein gjere ting ein ikkje er så glad i og for å finne ut av ting...

Reference 3 - 1,03% Coverage

Det er ikkje nokon grunn til at den som ikkje er glad i det skal måtte gjere det

Reference 4 - 1,29% Coverage

Eg tenkjer at av og til må ein gjere ting som ein ikkje har lyst til for å kunne utvikla seg sjølv og

Reference 5 - 0,47% Coverage

ein er ikkje i komfortsona heile tida

[<Files\\Det individuelle system>](#) - § 34 references coded [37,21% Coverage]

Reference 1 - 0,88% Coverage

Den rettleiinga som vi har vore med på har kanskje vore mest givande for oss som har vore med...og kanskje mest den som har eigd problemstillinga

Reference 2 - 0,87% Coverage

Til og med den som er rettleiar vil jo få med seg noko sjølv om ein ikkje er med i prosessen... sjølve prosessen....får no med seg tema...og råda og

Vedlegg 5: Arbeidsnotat, systematisk tekstkondensering, studie 1

Meiningsfortetting, runde 2

Syklus 1: Startfasen

Tema: *Utfordringar knytt til veiledninga, barnehage 2*

Skildring: I startfasen gir deltakarane uttrykk for at dei opplever kollegaveiledninga som «ei spennande arbeidsform» (Seier dei noko om kva dei opplever som spennande?). Samstundes rapporterer dei at dei strevar med å forstå modellen, utvikle problemstillingar eller ramme inn og avgrense område dei vil løfte fram i veiledninga. Deltakarane gir mellom anna uttrykk for at det er krevjande å setje ord på utfordringar eller problemstillingar dei møter i det praktiske arbeidet i barnehagen. Ein av dei pedagogiske leiarane uttrykkjer det slik; «...så er det vanskeleg å setje ord på ting.....for du har det her, (peiker på hovudet), men når du skal forklare det blir det forferdeleg vanskeleg». Deltakarane rapporterer at dei heller ikkje fysisk la til rette for ei god gjennomføring av kollegaveiledninga; fleire forstyrrende element som at telefonen ringjer, det bankar på døra med vidare. Dei gir tydeleg uttrykk for at dei ikkje er vane med å skulle følgje ein så pass streng struktur som modellen legg opp til. Vidare gir dei og uttrykk for at det er krevjande å stille det dei refererer til som «gode spørsmål». Deltakarane ser vidare utfordringar til å forme eller gi innhald til dei ulike rollane som kollegaveiledninga inviterer til; det å skulle leie deltakarane gjennom modellen, men og utfordringar knytt til det å observere. «Det å vere vegsøkar set deltakarane i ein sårbar posisjon. Kor direkte kan eg då vere i tilbakemeldingane?», spør ein av dei. Dei framhevar og styrken i at modellen har ein nokså streng struktur; «det utfordrar møtekulturen vår som nok er kjenneteikna av at vi avbryt kvarandre, ikkje ventar på tur, at nokon av oss snakkar mykje, andre lite».

Det faglege temaet i veiledninga denne gongen var utfordringar relaterte til yrkesetiske dilemma. Kollegaveiledninga resulterte i at deltakarane valde å arbeide vidare med temaet yrkesetikk også i andre faglege samanhengar i barnehagen. Utfordra styrar til å utarbeide plan for yrkesetikk. Barnehagens yrkesetiske plattform. (Stemmer dette; eller hadde dei ei plattform som vart utfordra?)

Lærdomar dei vil ta med seg vidare; verdien av å stille førebudd til veiledninga, arbeide med problemstillingar i forkant, trene seg på å avgrense ei fagleg problemstilling, finne ein møtearena der dei kan gjennomføre kollegaveiledninga uforstyrra.

Analyse: Kva er dette uttrykk for? Det strukturelle perspektivet; hjelp til å forstå korleis kunnskapen kan takast vare på i barnehagen sin kollektive hukommelse.....at kunnskapen, i dette tilfellet yrkesetikk, blir *nedfelt* i planar. Medan praksisperspektivet kan hjelpe oss til å finne svar på korleis heile barnehagen kan lære, og ikkje at berre den einskilde barnehagelærer lærer. Om den yrkesetiske plattformen ikkje blir henta fram og tolka på nytt og sett inn i/forstått i ein kontekst for å bli til kunnskap. (Barnehagen strevar med denne delen av kunnskapsforståinga; er tilfreds berre planane er på plass, i alle høve i denne fasen eller syklusen av aksjonen. Synleggjer ikkje forståing av eller verdien av at planar heile tida må tolkast og setjast inn i ein samanheng; i tydinga kva konsekvensar kan dette få for praksis i barnehagen).

Ikkje uventa er deltakarane i oppstartsfasen opptekne av utfordringar knytt til det metodiske. Uvant å skulle arbeide etter ein bestemt modell/bestemt møtestruktur. Lite refleksjon knytt til det kollektive i den første runden; opptekne av å få veiledninga til å fungere praktisk (kunnskapen kroppsleggjort). Få eller ingen refleksjonar knytt til det daglege arbeidet i barnehagen, i tydinga at dei stiller særleg spørsmål ved eigen praksis som pedagogiske leiarar/eigen praksis i arbeid med barna.

Vedlegg 6: NSD meldepliktstest, studie 1 og NSD vurdering, studie 2



Resultat av meldepliktstest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldepliktstesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Veiledning i den lærande barnehagen

Referansenummer

345872

Registrert

01.11.2018 av Hege Fimreite - Hege.Fimreite@hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Fimreite, hege.fimreite@hvl.no, tlf: 99297832

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.08.2018 - 01.08.2021

Status

01.08.2021 - Avsluttet

Vurdering (1)

13.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Vedlegg 7: Informasjon og samtykke til deltakarane, studie 2

Til deltakarar i Hege Fimreite sitt doktorgradsprosjekt 2018-2021

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Veiledning i den lærande barnehagen»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit doktorgradsprosjekt der formålet er å *studere på kva måte systematisk kollegaveiledning som arbeidsform kan bidra til å omdanne individuell erfaring til felles kunnskap i barnehagen som lærande. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.*

Formål

Doktorgradsprosjektet "Veiledning i den lærande barnehagen" tematiserer korleis kollegaveiledning kan bidra til at barnehagar utviklar kunnskapsutviklande møter, med fagleg fokus og rom for å stille kritiske spørsmål til eigen og andre sin praksis. Korleis kan kollegaveiledning utfordre personalet sine refleksjonar og utøving av praksis, og slik medverke til utvikling av barnehagelærarane sin profesjonalitet i møte med barna? Merksemda er også retta mot individet i kollektivet. Med eit auka forventningstrykk til kvalitet i samfunnet vert behovet for at veiledaren må forholde seg medviten til spørsmålet om kvalitet i veiledning aktualisert. På kva måte kan veileidar sin kompetanse bidra til kritiske refleksjonar i personalgruppa? Ein spanande inngang er også korleis motsetnad og prinsippet om frivilligheit blir handtert i etablering av kollegaveiledning. Prosjektet har eit kvalitativt design som går i djupna og studerer *ein* prosess i *ein* barnehage. Metodane nytta i prosjektet innhentar både visuelle og auditive data, både videoobservasjon, feltnotatar, video stimulated recall-intervju og gruppeintervju. I tillegg til dette er det planlagt eit individuelt intervju med veileidar og eit med styrar etter siste syklus var fullført. Datainnsamlinga vert gjennomført i tre steg gjentekne fire gongar i perioden januar – oktober 2019, med om lag to månader mellom kvar omgang/syklus. Først gjennomfører barnehagelærarane ei kollegaveiledning i gruppe med videoopptak, der forskaren observerer og tek feltnotat. Så raskt som muleg etter veiledninga ser veiledaren og forskaren videoen saman, og snakkar om innhaldet i eit *stimulated recall-intervju*. Denne samtalen vert tatt opp på lydband.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Som barnehagelærarar, veileidar og styrar i Stedje barnehage er du, som tidlegare deltakar i Fimreite/Fossøy sitt aksjonsprosjekt i 2014/2015, valt til å delta i Fimreite sitt doktorgradsprosjekt om same tema. Utvalet består av 9 barnehagelærarar som deltek i systematisk kollegaveiledning, saman med ein barnehagelærar med 30 sp vidareutdanning i veiledning.

Kva inneber det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet inneber det at du i perioden januar 2019 til oktober 2019 deltek på til saman fire *kollegaveiledningar i gruppe* og eit *gruppeintervju*. For deg som er veileder inneber dette deltaking på fire *kollegaveiledningar i gruppe*, fire påfølgande *stimulated recall intervju* (samtale om datamaterialet) og eit *individuelt intervju*. For deg som styrar inneber dette å delta på eit individuelt intervju. Kollegaveiledninga i gruppe vil ta om lag 1.5 time, og vil bli tatt opp på video, intervju vil ta

om lag ein time. Alle opptak vil bli overført til tekst og sletta. I tillegg vil forskar ta feltnotatar under kollegaveiledningar og intervju.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å melde frå om grunn. Dette gjer du ved å ikkje delta i kollegaveiledning og/eller intervju. Alle opplysningar om deg blir anonymisert. Det vil ikkje ha noen negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All behandling av personopplysningar skal foregå på HVL sin forskningsserver. Namn og kontaktopplysningar blir anonymisert og erstatta med fiktive namn og/eller kodar når dei blir lagra som tekst. Opptak blir sletta. Eg som forskar og prosjektleiar behandlar og transkriberer alle opptak. I tillegg til meg, vil mine veiledarar Øyvind Glosvik (HVL) og Thomas Moser (USN) få tilgang til det transkriberte materialet. De vil ikkje kunne gjenkjennast i publikasjonar, resultat blir referert i forma v fiktive namn og/eller kodar.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast *1.8.2021*. Datamaterialet slettast ved prosjektslutt.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå *Høgskulen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet ved prosjektleiar Hege Fimreite (hege.fimreite@hvl.no), eller hovudveileadar Øyvind Glosvik (oyvind.glosvik@hvl.no).

Personvernombod for HVL, advokat Halfdan Mellbye (personvernombod@hvl.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Hege Fimreite
(Stipendiat)

Øyvind Glosvik
(Hovudrettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet *Veiledning i den lærande barnehagen* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykkar til:

- å delta i fire kollegaveiledningar i gruppe og eit gruppeintervju
- å delta i fire kollegaveiledning i gruppe og fire stimulated recall-intervju
- å delta i eit individuelt intervju

Eg samtykkar til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta hausten 2021.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

