



# Kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen?

Birgitte Ivarhus Sollesnes\*, Wenche Aasen og Nina Carson

Høgskulen på Vestlandet, Norge

\***Korrespondanse:** Birgitte Ivarhus Sollesnes, e-post: birgitte.ivarhus.sollesnes@hvl.no

## Sammendrag

Artikkelen undersøker pedagogiske lederes / barnehagelæreres veiledningspraksis med modellen systemisk veiledning, i et sosialt bærekraftperspektiv. Problemstillingen er: *Hvordan kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen?*

Sosial bærekraft handler om den sosiale og kulturelle dimensjonen for å ivareta menneskets ve og vel i et inkluderende fellesskap. Vi konkretiserer sosial bærekraft i barnehagen som koordinert samhandling i team, der tilhørighet, inkludering, tillit og medvirkning kan sikre at barnehagepersonalet gis like muligheter til deltagelse i arbeidsprosessene med barna. Sosial bærekraft og samhandling blir altså sett i en sammenheng.

Vi intervjuet fire pedagogiske ledere / barnehagelærere med videreutdanning i veiledning og lang arbeidserfaring. Vi bruker kommunikasjonsteori, systemisk veiledningsmodell og teamledelse i barnehagen som teoretiske rammer i analysen. Analysen viser at systemisk veiledning verdsettes høyt, men forutsetter gode kunnskaper om veiledningsmodellen og evne til å bruke sirkulære spørsmål, samt strukturert tid til veiledning. Til tross for formell kompetanse i veiledning, blir systemisk veiledning lite brukt i praksis.

Artikkelen bidrar med ny kunnskap om systemisk veiledning og viser utfordringer knyttet til nærhet og avhengighet i teamarbeidet. Ofte opplevde de sårbarhet i veilederrollen.

**Nøkkelord:** samhandling i team; sosial bærekraft; systemisk veiledning; veiledningskultur

## Abstract

### Is all counselling equally worthwhile? Systemic counselling as relationship building

This article examines educational leaders' / kindergarten teachers' systemic counselling practice in using the systemic counselling model, in a social sustainability perspective. The research question is: *How can systemic counselling contribute to social sustainable interaction in the kindergarten?*

Social sustainability is about the social and cultural dimension in order to safeguard human well-being in an inclusive community. We concretize social sustainability in the kindergarten as coordinated interaction in teams, where belonging, inclusion, trust, and participation can ensure that the kindergarten staff have equal opportunities to participate in the work processes with the children. Social sustainability and interaction are analysed in this context.

We interviewed four educational leaders / kindergarten teachers with continuing education in counselling and long work experience. The theoretical framework for our analysis is communication theory, the systemic counselling model, and team leadership in kindergartens. Our analysis shows that systemic counselling is highly valued, but requires good professional knowledge of the counselling model, the ability to use circular questions, as well as structured time for counselling. Despite formal systemic counselling competence, in practice, systemic counselling is carried out to a small extent. The article contributes new knowledge about systemic counselling and shows challenges related to closeness and dependence in teamwork. The informants experienced vulnerability in their counselling role.

**Keywords:** *counselling culture; social sustainability; systemic counselling; team-interaction*

**Gjesteredaktører:** Hege Wergedahl og Aihua Hu

## Innledning

Veiledning har en sentral plass i barnehagelærerutdanningen og i barnehagen i Norge. Veiledningens sentrale plass i barnehagefeltet kommer til uttrykk i aktuelle rapporter og plandokumenter (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017, 2022). Ifølge *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) har pedagogisk leder ansvaret for veiledning som grunnlag for personalets læring og utvikling, både individuelt og kollektivt. Rapporten om barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv fremhever veiledning som tiltak for å utvikle barnehager som lærende organisasjoner (Børhaug et al., 2018, s. 165). Den pedagogiske lederen har mange og varierte veiledningsoppgaver i barnehagen. Veiledningen har som formål å løfte frem profesjonens faglige beslutningsgrunnlag som hjelp til å se handlingsalternativene tydeligere. Samtidig kan veiledningen hjelpe å velge, finne sin vei, ikke bare personlig, men som valg som skal forsvares både faglig og etisk innen bestemte rammer (Birkeland & Carson, 2022, kap. 4).

Denne artikkelen tar utgangspunkt i veiledningsmodellen systemisk veiledning. Veiledningsmodellen har søkelys på relasjoner og kommunikasjon (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 209). Et barnehageteam med god samhandling og tillitsfulle relasjoner er nødvendig for å nå mål sammen (Aasen, 2019). Vi undersøker om systemisk veiledning kan være et pedagogisk lederverktøy for kritisk tenkning om egen og andres rolle i teamets tette samhandlingspraksis. Er veiledningsmodellen et bidrag til utvikling av bærekraftig samhandling i barnehagen? *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) påpeker at bærekraftig utvikling skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid.

Bærekraftig utvikling har flere dimensjoner. Økologi, økonomi, politikk, sosial og kulturell bærekraft er fire dimensjoner, og sees ofte i en sammenheng (UNESCO, 2010). Artikkelen legger vekt på sosial bærekraft, og ser sosial bærekraft i tett relasjon til bærekraftig samhandling. Bergan og Bjørndal (2019, s. 28) skriver at sosial bærekraft omhandler den sosiale og kulturelle dimensjonen, å ivareta menneskets ve og vel i et inkluderende

fellesskap. Bærekraftsdimensjoner som inkludering, likeverd, toleranse, respekt og tillit, samt tilgang til læring og utvikling, er bærebjelker i bærekraftig samhandling (Bergan & Bjørndal, 2019, s. 28). Colantonio (2009) skriver at sosial bærekraft er bærekraftsmålet som i minst grad har en forskningstilnærming, og derfor har det vært vanskelig å definere både målene og praksisen. I denne artikkelen knytter vi sosial bærekraft til systemisk veiledning, der bærekraftig samhandling hos personalet er sentralt.

Systemisk veiledning bygger på Batesons kommunikasjonsteori, som søker å forstå hvordan vi kommuniserer og hvorfor kommunikasjon mellom mennesker kan oppleves som vanskelig. Systemisk veiledning har søkelys på samhandling mellom mennesker i en profesjonell kontekst. Systemisk betyr at aktørene i systemet er gjensidig avhengige av hverandre. Når en aktør forandrer atferd, vil dette få konsekvenser for de andre aktørene. Å bli bevisst egen og andres påvirkning i samspeilet er derfor viktig. Systemisk veiledningsmodell kan bidra til at veisøker støttes til å bli bevisst egen væremåte og se egen væremåte gjennom andres øyne (Birkeland & Carson, 2022, s. 112–114).

Vi intervjuet erfarne pedagogiske ledere/barnehagelærere i barnehagen. Vi var nysgjerrige på deres erfaringer knyttet til bruk av systemisk veiledning i sin praksis og utfordringer de møtte i samhandlingen i teamet. Problemstillingen er: *Hvordan kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen?* For å kunne besvare problemstillingen har vi gjennomført kvalitative individuelle forskningsintervju med fire pedagogiske ledere / barnehagelærere. Samtlige informanter har 30 studiepoeng videreutdanning i veiledning, der systemisk veiledning er en integrert del av studiet.

## Tidligere forskning

For å få kunnskap om eksisterende forskning på systemisk veiledning i et sosialt bærekraftperspektiv, ble det gjort søk i Norart, Google Scholar, Idunn, Utdanningsforskning og Oria med søkerkombinasjonen systemisk veiledning, samhandling og sosial bærekraft i barnehagen. Vi fant ingen norske resultater knyttet til tidligere forskning på systemisk veiledning. I søk på internasjonal og nordisk forskning, fant vi fokus på psykoanalytiske terapeuter der veiledning av terapeutene ble gjennomført i et systemisk perspektiv. Resultatet viste at veileder ikke involverte seg i veisøker (Todd, 2014). Den danske forskeren Kragh (2013) studerte kollegial veiledning i pedagogisk praksis. Forskningen viser at kollegial veiledning på et systemisk grunnlag bidrar til begrunnet faglighet og ideer til hvordan pedagogiske situasjoner kan håndteres. Den svenske forskeren Elisabeth Åsen Nordstrøm har i sin doktoravhandling undersøkt hvordan en rekke pedagogiske veiledere utvikler sin veilederkompetanse. Forskningen viser blant annet i hvilken retning samtalene utvikler seg under mentorsesjoner og i hvilken grad de endrer karakter for å utdype og lede veilederne til å utvikle nye perspektiver og måter å se sin rolle

på (Nordstrøm, 2014, s. 132–140). Veiledning er en pålagt lederaktivitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Fimreite og Fossøy (2018) påpeker at veiledning medvirker til å styrke det pedagogiske arbeidet og utvikler barnehagen som lærende organisasjon. Et vedvarende kritisk blikk på egen praksis og muligheter for å inngå i kollektive læringsprosesser i barnehagen, kan være en forutsetning for kvalitet i profesjonsutøvelsen. Ledelsen må legge til rette for veiledning gjennom å systematisere både individuell og kollektiv veiledning.

Veiledning kan være hensiktsmessig som konfliktløsende verktøy. Forskning viser noen ledelsesdilemmaer og spenninger i barnehagen knyttet til rolleproblematikker (Bøe & Hognestad, 2017; Eik, 2013; Eik & Steinnes, 2019; Aasen, 2015, 2019). Aasens (2010, 2019) forskning viser at yrkesrollene i barnehagen i stor grad er like, uavhengig av formelle kompetanser. Det har utydeliggjort ansvars- og arbeidsforholdene, marginalisert rollen til pedagogisk leder, og vært en viktig bakgrunn for rollekonflikter. Lundestad (2021) definerer ulike typer konflikter som kan oppstå i samhandlingen i barnehageteamene. Å håndtere vanskelige følelser i det tette samspillet kan være utfordrende. Å lede og veilede personalet i følelsesladde kontekster, samtidig som man arbeider med barna, er krevende. Kunnskaper om systemisk veiledning og konflikthåndtering er derfor nødvendig. Hannevig et al. (2020, s. 210) understreker imidlertid at pedagogiske ledere finner lite tid til planlagt veiledning i en travel barnehagehverdag. Carson et al. (2011) gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt med lignende forskningsresultater. Studien viste at å skape rom for veiledning kan føre til bevisstgjøring av holdninger og kunnskaper i personalet, og dermed styrke det pedagogiske arbeidet. Å forske på bærekraftig samhandling i barnehagen vil kunne gi ny kunnskap om utfordringer den pedagogiske lederen møter i systemisk veiledning, og kan gi ny kunnskap om utvikling av sosial bærekraft i barnehagen.

## **Batesons kommunikasjonsteori**

Ifølge Bateson er alt kommunikasjon (Bateson, 1979, s. 104). Vi sier noe om oss selv gjennom ordene vi bruker og hvordan vi uttrykker oss. Blikk, kroppsspråk, stemmebruk og ansiktsuttrykk er kommunikasjon som er uløselig forbundet med ordene vi bruker. I samhandling med andre mennesker vil det vi ikke sa, informasjonen vi ikke ga, brevet vi ikke sendte, være kommunikasjon, og dermed påvirke vårt forhold til omgivelsene. Når vi lytter til andre mennesker, kan vi få mye informasjon ved å lytte til ordene og måten de blir sagt på. Vi tolker det vi ser og hører ut fra vår forforståelse. Bateson utviklet begrepene lineære og sirkulære årsakssammenhenger (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 33–34). Disse begrepene er relevante for problemstillingen fordi systemisk veiledning bygger på Batesons kommunikasjonsteori.

## Lineære og sirkulære årsakssammenhenger

Bateson hevder at vi i dagliglivet har en tendens til å tenke i årsak–virkning-sammenhenger. Dette innebærer at vi ofte tenker at en konflikt bare har én årsak. Vi finner forklaringen utenfor selve situasjonen. Vi kan si: «Hun er umulig å samarbeide med. Hun har sikkert hatt problemer i barndommen.» Denne type forklaringer kan hjelpe oss fordi vi setter oss selv utenfor, men vil ikke hjelpe oss til å komme videre i samhandlingen med den andre. Bateson kaller denne tenkningen lineær årsakssammenheng. Dersom vi spør oss selv: «Hvordan bidrar jeg til å samarbeide med vedkommende person?» er vi selv med i samspillet. Vi tar ansvar for vårt bidrag i samspillet og prøver aktivt å finne en løsning. Dette kaller Bateson sirkulær årsakssammenheng (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63, 67).

Med utgangspunkt i Batesons lineære og sirkulære årsaksforklaringer har Birkeland og Carson (2022, s. 117–118) utviklet lineær og sirkulær relasjonsforståelse i kommunikasjons- og veiledningskontekster. De poengterer at når noen kommer til veiledning, har veisøker ofte en lineær relasjonsforståelse som fører til at hen setter seg selv utenfor samspillet, og hevder at det er den andre som må endre seg. Den lineære relasjonsforståelsen kan være et behagelig ståsted fordi vedkommende slipper å ta ansvar for samspillet. Utvikling av sirkulær relasjonsforståelse kan bidra til økt personlig kompetanse fordi veisøker blir utfordret til å endre synet på egen ansvarstaking i samspill med andre (Aaserud & Carson, 2019).

Utvikling av sirkulær relasjonsforståelse henger nøye sammen med evne til inntoning. Daniel Stern utviklet begrepet affektiv inntoning, som betyr at den voksne toner seg inn på barnets følellestilstand (Stern, 1985, s. 161). Affektiv inntoning minner om imitering, men er en annen slags matching. Ifølge Stern er det ikke den andres atferd som matches, men et aspekt ved denne atferden som refererer til personens følellestilstand. I veiledningsprosessen skjer noe lignende der veileder toner seg inn på veisøker. Hun tar på en måte farvel med sitt eget ståsted og tar veisøkers perspektiv. Denne prosessen kan bidra til utvikling av sirkulær relasjonsforståelse (Birkeland & Carson, 2022, s. 177).

## Systemisk veiledningsmodell

Systemisk veiledning bygger på Batesons kommunikasjonsteori. Teorien representerer et forsøk på å forstå hvordan mennesker tenker og skaffer seg kunnskaper om verden rundt seg. Veiledningsmodellen har søkelys på relasjoner og kommunikasjon (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 209). Systemisk veiledningsmodell kan være et relevant lederverktøy for pedagogiske ledere i praksis. Veiledningsmodellen kan støtte veisøker til å bli bevisst egen væremåte og til å kunne se seg selv gjennom andres øyne (Birkeland & Carson, 2022, s. 112). De sirkulære spørsmålene er en viktig del av den systemiske veiledningsmodellen og skal hjelpe til utforskning av relasjoner. Gjennom å stille denne type spørsmål kan vi få ny

kunnskap og kaste lys over vanskelige relasjonelle forhold. Vi kan bli mer klar over konteksten og de sammenhenger som den relasjonelle situasjonen kan forstås innenfor (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 152). Spørsmålene kan bidra til utvikling av sirkulær relasjonsforståelse (Birkeland & Carson, 2022, s. 126). Denne relasjonsforståelsen er selve grunnlaget i den systemiske tenkingen.

*Sirkulære spørsmål.* De sirkulære spørsmålene er delt i fire hovedgrupper og utviklet av Milano-tradisjonen med bakgrunn i Batesons kommunikasjonsteori (Birkeland & Carson, 2022, s. 126). Beskrivelsen av spørsmålene er hentet fra Jensen og Ulleberg (2019, s. 309–310), praktiske eksempler fra Birkeland og Carson (2022, s. 126–133).

*Spørsmål som utforsker forskjeller.* Disse spørsmålene bidrar til at veisøker får utvidet perspektivet på samspillet hen har med andre mennesker. Et eksempel på forskjellsspørsmål kan være: En pedagogisk leder vil ha hjelp til å forstå samspillet mellom seg og sine to assistenter. «Hva er forskjellen på din relasjon til dine to assistenter?»

*Effektspørsmål.* Vi påvirker andre mennesker og de påvirker oss. Det er det som ligger i gjensidighetsprinsippet. En viss type atferd fremkaller en type atferd hos den andre parten. Hensikten er at effektspørsmålene skal være til hjelp når vi skal utforske og øke veisøkers erkjennelse av den gjensidige påvirkningen. Et effektspørsmål kan være: «Hvordan tror du dine assistenter tenker om deg?»

*Triadiske spørsmål.* Disse spørsmålene er en videreføring av effektspørsmålene. Hensikten er å fokusere på hvordan en tredjepart reagerer på samhandlingen mellom to andre. Et triadisk spørsmål kan være: «Hvordan tror du de andre i barnehagen tenker om ditt forhold til de to assistentene?»

*Hypotetiske spørsmål.* Dette er fremtidsspørsmål som skal stimulere veisøker til å overveie alternative muligheter. Et hypotetisk spørsmål kan være: «Hvordan ønsker du at forholdet skal være?» Et oppfølgende spørsmål her: «Hvordan kan du få det til?»

## Et bærekraftig og samhandlende teamfelleskap

At alle må bidra er et sentralt sosialt bærekraftsmål (Bergan & Bjørndal, 2019, s. 29). Dette er også en sentral verdi i teamtenkningen. Alle skal kunne bidra og alle skal delta, slik at den samlede kompetansen skal gi en god barnehagehverdag (Aasen, 2021, s. 43). Systemisk veiledning kan støtte samhandlingskompetansen i teamarbeidet. Koordinert samhandling må til for å nå felles mål. Bolman og Deal (2018, kap. 3) poengterer viktigheten av å binde menneskene sammen i arbeidet mot felles mål. Kulturbyggingen tar utgangspunkt i innvielsesritualer, et ritualisert språk, gruppehistorier, humor, lek og seremonier, ingredienser som sammen omdanner ulike individer til et fast sammensveiset team (Bolman & Deal, 2018, kap. 3). Den pedagogiske lederen får dermed en rolle i å



bygge opp en veiledningskultur som tar sikte på å binde sammen personalet i et kulturfellesskap. Det tette samarbeidet stiller sterke krav til lederens kunnskaper om relasjonens rolle i arbeidsfellesskapet. Pedagogisk leder bør ha kunnskaper om systemisk veiledning for å støtte og utvikle personalets evne til inntoning, tilpasning og samhandling (Birkeland & Carson, 2022, s. 177). Bateson utviklet begrepet komplementære relasjoner (Bateson, 2005, s. 124). I en barnehagekontekst forstår vi begrepet ved at personalet er i et gjensidig avhengighetsforhold der de påvirker hverandre. Personalet med ulike roller, kunnskaper og relasjonelle ferdigheter står i en komplementær relasjon til hverandre, noe lederen kan utnytte for å øke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Personalet deler kunnskaper og ferdigheter med hverandre i dagliglivet, personalet observerer hverandres praksis, reflekterer sammen og setter ord på handlingsvalg (Aasen, 2021, s. 69–70). Veileder har muligheter til å bruke systemisk veiledning for å øke teamets relasjonelle forståelse. Personalet utvikler seg gjennom samhandling, og språket er et viktig kulturelt redskap for personlig og kollektiv læring. Personalet tilegner seg institusjonelle begreper og kommunikative spilleregler gjennom deltakelse i praksis (Säljö, 2001, kap. 4). Studien «Veiledning som vågestykke» (Carson et al., 2011) fremhever at kultur for veiledning handler om styring og ledelse. Det må angis roller og ansvarsforhold, og det må settes av tid til veiledning, forberedelse og refleksjon i etterkant. Systemisk veiledning vil ha en slik form for struktur og systematikk.

Teammedlemmene i barnehagen har ulik formell kompetanse, roller og erfaringer i barnehagearbeid. Veiledning er derfor et sentralt lederverktøy for å nå felles mål. En lederoppgave er koordinering av arbeidet: Hvem skal gjøre hva? Flat struktur, praktisert i jobbrotasjon, har skapt rollekonflikter og spenningsfelt i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2011; Helgøy et al., 2010; Steinnes, 2014; Ødegård & Røys, 2013, s. 33–36; Østrem, 2015; Aasen, 2010, 2019). Koordinert samhandling i jobbrotasjon har medført en kunnskapskjør organisasjon fordi den pedagogiske lederen ofte har arbeidet på samme funksjonsnivå som medarbeiderne (Aasen, 2019). Ifølge Steinnes (2014) mener både barnehagelærere og assistenter at deres kompetanse i det praktiske og rutinepregete arbeidet er tilnærmet lik, og personalet rangerer personlige evner og verdier høyere enn barnehagefaglig kunnskap. Det spores likevel profesjonell optimisme med færre rollekonflikter i dagens barnehage (Aasen & Birkeland, 2018). Tillit bygges hos assistentene i barnehagen, de ønsker å lære og ser pedagogisk leder som rollemodell.

## **Forskningsmetodisk tilnærming**

Studien har en kvalitativ tilnærming, hvor vi gjennomførte individuelle semistrukturerte forskningsintervju. Vi har en beskrivende, hermeneutisk og analytisk tilnærming til analyse av intervjuene (Denzin & Lincoln, 2011, kap. 1). Hermeneutikk betyr fortolkningskunst. En hermeneutisk tilnærming vektlegger betydningen av menneskers handlinger, som fortolkes gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er

umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Vi må forstå det som skal tolkes som en del av helheten det inngår i. En slik tilnærming gir oss, som forskere, muligheter til å få tak i hvordan informantene erfarer bruk av systemisk veiledning i sitt barnehageteam. Hvilke utfordringer og muligheter opplever de gjennom å veilede systemisk? Et semistrukturert forskningsintervju med åpne spørsmål og tema gir muligheter for refleksjon i intervjusituasjonen. Gjennom samtalen mellom intervjuperson og forsker kan temaer fra informantens pedagogiske praksis forstås ut fra intervjupersonens perspektiver og beskrivelser av egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47).

Vi intervjuet fire pedagogiske ledere / barnehagelærere med videreutdanning i veiledning, der systemisk veiledning var en integrert del av studiet. Intervjuene varte i 45–60 minutter. Informantene arbeidet i ulike barnehager. For å sikre informanter med erfaringer og kunnskaper knyttet til vårt undersøkelsesfokus, tok vi kontakt med barnehagelærere som oppfylte våre utvalgsriterier. Utvalgsriteriene var 30 studiepoeng videreutdanning i veiledning og erfaring med systemisk veiledning i teamarbeid.

Vi utarbeidet felles intervjuguide som ble tilsendt informantene på forhånd. Intervjuguiden åpnet opp for at informantene fikk muligheter til å svare på spørsmål, reflektere over egne erfaringer og fortelle om sin veiledningspraksis i barnehagen. Informantenes bakgrunn spenner mellom 5 til 22 års erfaring fra barnehagen. Tre av informantene arbeider som pedagogiske ledere og en som barnehagelærer. Spørsmålene ble rettet mot informantens opplevelser og erfaringer med hvordan systemisk veiledning kan brukes som lederverktøy for samhandling i barnehagen. Forskningsintervjuene ble tatt opp på lydopptak og transkribert i etterkant. Når materialet struktureres i tekstform blir det oversiktlig, sitater som skal presenteres vil være ordrette og materialet blir klart for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 118). Transkripsjonene ble lest individuelt av oss som forskere før vi gikk gjennom tekstene sammen. I våre felles diskusjoner fant vi flere sammenfallende temaer i informantens utsagn, men også ulikheter. Utsagnene ble sett i sammenheng med hverandre for å forstå deler og helheter i informantens erfaringer med systemisk veiledning i et sosialt bærekraftperspektiv. Vi har gjennomført en temabasert analyse (Thagaard, 2018, s. 172). I analysen kom det frem noen overordnede mønstre som sa noe om hvordan de pedagogiske lederne / barnehagelærerne erfarte systemisk veiledning i barnehagen. Det tematiske analysearbeidet innebærer at vi kategoriserer, koder og klassifiserer materialet på ulike måter. Formålet med analysen er å forstå det intervjupersonene sa, og forstå meningen med det som ble sagt. Informantens utsagn og erfaringer kom tydelig frem i vårt analysearbeid. Vi identifiserte tre temaer knyttet til problemstillingen «Hvordan kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen»:

- Samhandling i teamfellesskapet – nærhet og sårbarhet.
- Systemisk veiledning og erfaringer i bruk av sirkulære spørsmål
- Kultur for veiledning i en travel barnehagehverdag



Ved å være flere forskere som leser og diskuterer sammen, kan vi i større grad sikre at informantenes uttalelser er så nær deres erfaringer og forståelse som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 253). Vi opplevde at intervjuguiden hadde kvaliteter som åpnet opp for informantenes kjennetegn ved egen veiledningspraksis. Likevel kan det være spørsmål vi ikke utdypet nok. Vårt etiske ansvar omfatter også hvordan vi bruker data i analysen (Thagaard, 2018, s. 189). Studien er godkjent av NSD og gjennomført i tråd med NSDs forskningsetiske retningslinjer.

## Analyse og funn

Vi har intervjuet fire pedagogiske ledere / barnehagelærere som har formell kompetanse i veiledning. Informantene erfarer at systemisk veiledning kan være et hensiktsmessig lederverktøy som kan bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen. De opplever likevel utfordringer i det tette teamfellesskapet i en travel barnehagehverdag. Vi presenterer her deres erfaringer og refleksjoner knyttet til bruk av systemisk veiledning i praksis og dilemmaer som oppstår. Informantene benevnes som informant 1, 2, 3 og 4.

### Samhandling i teamfellesskapet – nærhet og sårbarhet

Informantene ble spurt om erfaringer med veilederrollen i teamfellesskapet. De fleste beskriver teamlederrollen som utfordrende og sårbar. På spørsmålet om arbeidsdeling og rolleavklaringer beskriver informantene utfordringer knyttet til flat struktur, rolleavklaringer og vilkår for systemisk veiledning i barnehagen. Informant 2 forteller:

Det har vært litt sånn før i barnehagen at det har vært flat lederstruktur, og når det kommer inn noen som tar litt mer lederansvar enn andre, så har det kanskje blitt litt kræsje ... Nå ser jeg at vi har fått et personale som utfyller hverandre og gjør hverandre gode, og hjelper hverandre. Vi har forskjellig kompetanse, bakgrunn, stillinger og utdanning, men vi fyller hverandre litt opp, vi har det som gjør det til at det skal bli et godt team.

Vi ser her at personalet har erfaring med at ledelse i en flat struktur er utfordrende. Vi tolker informantens utsagn i retning av en uklar lederrolle, det kan bli litt «kræsje» når andre enn den formelle lederen vil ha lederansvar. Informanten beskriver likevel positive erfaringer med personalets ulike kunnskaper og erfaringer, og viktigheten av å kunne utnytte dette komplementært.

Alle informantene viser eksempler på samhandling og utfordringer knyttet til veiledning i barnehagehverdagen. De fremhever at å være i så nært samspill med kollegaer, gjør dem sårbare i konflikter som kan oppstå. Kommunikasjon og relasjoner kan bli utfordrende i det tette samspillet. Informant 4 uttrykker:

Kommunikasjon er en veldig vanskelig ting. Relasjoner er veldig vanskelig. Det er veldig mange følelser involvert i hverdagen vår. Da er det viktig å anerkjenne dem og møte folk på følelser, hjelpe dem ut av de følelsene og kanskje noen ganger holdninger og tankeganger. Da kommer systemisk veiledning veldig godt med. For meg er systemisk veiledning en som fokuserer på mennesker og relasjoner, samspill rundt holdninger ...

Informantene beskriver hvordan sårbarhet og nærhet kan komme til syne i veiledningssituasjoner. Det er mange følelser involvert i samspillet. Deltakerne har nære relasjoner og kjennskap til det som tas opp. Veileder er selv en del av teamfellesskapet og det kan være utfordrende. Den pedagogiske lederen kan møte motstand i fellesskapet og utfordres både faglig og relasjonelt i lederrollen.

En informant foreslår en løsning. Hun ser systemisk veiledning som viktig for å kunne utvikle samhandlingskompetanser og nå mål sammen. Informant 3 forteller:

Jeg tenker at hvis folk går litt fra fokuset på seg selv og prøver å tenke at vi jobber mot felles mål, og hva alle sammen kan bidra med i prosessen, så kan vi bidra i veldig høy grad. [...] det er noen sånne små grep i møtet: å bevisstgjøre de voksne hvordan du også virker inn på situasjonen ... Jeg opplever at ved å gi dem faglige innspill og begrunnelser for hvorfor vi gjør som vi gjør, møter jeg dem på en god måte. Det gir dem noen redskaper til å gjøre jobben bedre.

Faglig veiledning kan føre til en bevisstgjøring av hverandre i arbeidet med barna, både på et individuelt og kollektivt nivå. Individuelt kan en oppdage hvordan egen væremåte påvirker samhandling med både barn og voksne. Samtidig vil en kunne bli oppmerksom på hvordan andre påvirker samhandlingsmønstrene som trer frem. Informant 2 forteller:

Ja, systemisk veiledning og veiledning generelt vil gjøre til at teamet vil bli bra, fordi da kan man få frem ulike synspunkter, få alle inn på banen.

«Å få alle inn på banen» samsvarer med de sosiale bærekraftsmålene og verdiene i teamtenkningen.

Oppsummert viser datamaterialet at alle informantene ser systemisk veiledning som et godt lederverktøy for bærekraftig samhandling i barnehagen. De fremhever ulikheter som en ressurs, hvor ulike synspunkter og erfaringer kan føre til utvikling og læring. Veiledningen kan bidra til å skape et inkluderende læringsfellesskap der personalet støttes i å nå felles mål og se sitt eget bidrag i samhandling med andre. Datamaterialet viser likevel noen utfordringer i veiledningspraksisen. Informantene ser nærhet i relasjoner som utfordrende når en selv er en del av teamet. Å få til god kommunikasjon i det tette samspillet kan gjøre veilederrollen sårbar og personlig i de komplementære relasjonene man står i. Når lederen ikke posisjonerer seg som teamleder, kan veisøker miste tillit til veileder. Disse

dilemmaene kan hindre utvikling av bærekraftig samhandling i et inkluderende fellesskap. Systemisk veiledning kan i mindre grad operasjonaliseres som et pedagogisk lederverktøy.

### **Systemisk veiledning og erfaringer i bruk av sirkulære spørsmål**

Informantene ble spurt om deres erfaringer med bruk av sirkulære spørsmål. De sirkulære spørsmålene er en sentral del av systemisk veiledning og hjelper til utforskning av relasjoner. Evne til inntoning og bruk av sirkulære spørsmål er en forutsetning for å utvikle sirkulær relasjonsforståelse. Informantene var ikke tydelige på hva de la i begrepet inntoning, men knyttet det til systemisk veiledning. De fleste var også utydelige på bruk av de ulike spørsmålstypene i veiledningsmodellen.

Informant 2 uttrykker:

Når det gjelder veiledning, så er det ofte veldig mange situasjoner som kommer opp på veiledning som går på situasjoner med barn, men også situasjoner med voksne. Det vil være lettere å få en bedre inntoning mot hverandre.

Her knyttes det sentrale begrepet inntoning til systemisk veiledning. Informanten fremhever at veiledning kan bidra til bedre inntoning mellom aktørene i teamet.

Alle informantene fremhever veiledning som en god metode for å fremme sirkulær relasjonsforståelse. Informant 1 sier:

Da er veiledning gull verd. At de skal kunne klare å skape en bedre relasjon til hverandre. Teamet blir ofte satt sammen litt ut ifra hvem som er tilgjengelig der og da, hvem som er der. Det er ikke alltid de som fungerer best sammen, blir plassert sammen, men da tenker jeg at kanskje veiledning kan være med og hjelpe til å få relasjonen bedre.

Informanten påpeker at teamene ofte er tilfeldig sammensatt, og at relasjonene mellom medlemmene ikke alltid fungerer godt. Hun ser veiledning som hjelp for å bedre forholdet mellom aktørene i teamet. Informanten forteller om veiledning generelt og nevner ikke systemisk veiledning.

Informant 4 knytter konflikthåndtering til sirkulær relasjonsforståelse:

Det er den beste måten å løse konflikt på, og sikre at vi klarer å jobbe videre sammen uten vonde følelser. Lineær relasjonsforståelse kan også være effektiv i noen situasjoner, i noen konflikter, men resultatet kan diskuteres. Det kommer an på situasjonen, hva slags konflikt det er og konfliktbakgrunn. Men når det er åpenbare og tydelige avvik i atferd for eksempel hos personale, og du ser at her kan du bruke sirkulær relasjonsforståelse bare til en viss grad, fordi du må likevel få den personen til å forstå at sånn som dette er det uakseptabelt å oppføre seg mot barn, mot personalet ... og da blir det fort lineært.

Informanten viser til at ulike kontekster i konflikter krever ulik håndtering. Selv om enkelte konflikter kan fordre en lineær relasjonsforståelse, er målet å løse konflikter ved hjelp av sirkulær relasjonsforståelse. Vedkommende informant viser her innsikt i hvordan hun kan finne løsninger på en konflikt gjennom å tenke sirkulært. For å utvikle sirkulær relasjonsforståelse må hver enkelt ta ansvar for egen væremåte i samhandlingen.

Informant 3 beskriver forberedelse til en kommende veiledning. Veisøker, Kari, er frustrert over samarbeidet med to assistenter, Lise og «han», og det er dette som danner grunnlaget for veiledningen.

Jeg skal lytte til henne og hun skal få dele det som hun har å si, så skal jeg utfordre henne, for jeg tenker at dette er hennes opplevelse av situasjonen ... så vil jeg utfordre henne i forhold til hva hun tenker gjennom sirkulære spørsmål. Hvilken rolle har du oppi dette? Hvordan forsterker du den lineære, altså en rydder og en gjør ingenting, en er lat og en jobber, og få fram litt den prosessen som skjer i det møtet. Hvordan forsterker du væremåten til Lise, og da ville jeg stilt noen spørsmål som går på forskjeller: Hva er det som er forskjellen på når du er på jobb med han og henne, og hva er forskjellen på din væremåte når du er med han og med henne. [...] så tenker jeg i forhold til hva skal til for at det skal bli bedre og i forhold til å stille de spørsmålene, for jeg tenker at det skal være en bevisstgjøring at Kari også selv virker inn på disse to.

Informanten viser hvordan systemisk veiledning kan støtte veisøker til å se seg selv gjennom andres øyne. Ved å bruke sirkulære spørsmål utfordres veisøker til å se egen væremåte i samspillet med assistentene, ta ansvar for sin rolle og ikke sette seg selv utenfor samspillet. De sirkulære spørsmålene kan åpne opp for at veisøker blir mer klar over hva som er vanskelig for henne i de to ulike relasjonene. Informanten viser her til eksempler på hvordan forskjellsspørsmål kan åpne opp for refleksjon.

Oppsummert kommer det frem at informantene har kunnskaper om modellen og ser på evnen til inntoning som et grunnlag for å utvikle sirkulær relasjonsforståelse. Informantene beskriver, i ulik grad, sirkulære spørsmål som et verktøy som kan føre til perspektivskifte, fra lineær relasjonsforståelse til utvikling av sirkulær relasjonsforståelse. Empirien viser likevel utfordringer, både med begrepet inntoning og sirkulære spørsmål, det å kunne bruke veiledningsferdigheter i praksis. Kun en av informantene gir eksempler på hvilke sirkulære spørsmål som har bidratt til hvilke refleksjoner hos veisøker. Nevnte utfordringer kan hindre utvikling av bærekraftig samhandling i teamet. Sirkulær relasjonsforståelse og inntoning er sentralt i et inkluderende fellesskap, der personalet utfyller hverandre og erkjenner gjensidig avhengighet.

### **Kultur for veiledning i en travel barnehagehverdag**

Tid og rom for veiledning er en forutsetning for utvikling av bærekraftig samhandling i team. Informantene ble spurt om barnehagen hadde en kultur for planlagte veiledningsøkter

med personalet og hvordan de la til rette for systemisk veiledning i en travel barnehagehverdag. Var det noen form for systematikk i veilederpraksisen?

Her fremkom det ulike synspunkter. Informant 1 uttrykker det slik:

Å få tid til det og rom for det. Men tid, det er ikke noe vi har i barnehagen. Så det å få det til ... Du må planlegge å gå på do.

Informanten uttrykker vanskeligheter i gjennomføring av planlagt veiledning i en kompleks og travel barnehagehverdag. Når teamet består av tre personer, blir det sårbart for barna om noen går ut av avdelingen. Hun ser likevel muligheter til å ha veiledningsmøter etter arbeidstid:

På kvelden. Da har du tid til det. [...] Vi har av og til dialogmøter.

Informant 2 fortalte at det i hennes barnehage er utarbeidet klare planer for veiledningsøkter med studenter. Hun erfarer det som lettere å planlegge for systemisk veiledning med studenter enn med personalet fordi det er avsatt timer til veiledning.

Informant 3 fremhevet at hun arbeider i en barnehage der det er etablert en kultur for veiledning. Hun uttrykker:

Jeg har arbeidet i en barnehage der det har vært kultur for veiledning. Så jo mer kunnskap og kompetanse jeg har fått på det, har jeg brukt det i mer rendyrket form, men også elementer av det.

I hennes barnehage organiseres systemisk veiledning i gruppe der personalet må forberede seg. Hun ser at strukturen i systemisk veiledning i gruppe hjelper til å få frem ulike perspektiver og refleksjoner. Informant 3 sier:

Jeg ber alle stille med en praksisfortelling eller en sak de vil ta opp, det er viktig at det ikke retter seg mot enkeltpersoner. Så erfarer jeg at ansatte synes det er vanskelig å komme med en sak, fordi de kanskje ikke ser helt utfordringene selv. Men når vi tar runder, så ser jeg også verdien for å løfte kulturen i barnehagen, men det gjelder også alle de andre som deltar i den systemiske veiledningen.

Informanten viser her til en kultur i sin barnehage der de har faste planer for gjennomføring av systemisk gruppeveiledning. Det settes av tid, forberedelse, gjennomføring og refleksjon for hele personalet. Innholdet i veiledningen rettes mot ulike problemstillinger i praksishverdagen og kan åpne opp for at personalet opplever medvirkning, tillit og inkludering. Informanten ser systemisk veiledning som verdifullt for å løfte samhandlingskulturen i teamet gjennom å få frem ulike perspektiver. Gruppeveiledningen kan medvirke til at den enkelte ser seg selv mer som en aktiv del av samhandlingspraksisen, samt hvordan en gjensidig påvirker og påvirkes av hverandre.

Oppsummert viser empirien ulike utfordringer knyttet til organisering av planlagt systemisk veiledning. Barnehagehverdagen er travel, noe som vanskeliggjør tid og rom for veiledning. Barnehagene som ikke har klare planer, gjennomfører lite veiledning. En slik praksis kan føre til ulike muligheter for opparbeiding av samhandlingskompetanser og å kunne se seg selv som en likeverdig deltaker i kulturfellesskapet. Samhandlingen kan bli dysfunksjonell og ikke bidra til bærekraftig samhandling. Skal barnehagen utvikle seg til å være sosialt bærekraftig, bør den pedagogiske lederen utvikle et system for veiledning for å utvikle personalets forståelse av seg selv som aktive deltakere i teamet.

## Diskusjon

Den systemiske tenkningen representerer et forsøk på å forstå hvordan mennesket skaffer seg kunnskaper om verden rundt seg. Vi skaper forutsetninger for hverandres væremåter, det vil si at vi forteller noe om oss selv gjennom ordene vi bruker og hvordan vi uttrykker oss (Schibbye, 2009, s. 287–288). I barnehageteamet skaper personalet forutsetninger for hverandres væremåter som får betydning for hvordan de samhandler. En sentral teamlederoppgave er å bygge en kultur som binder menneskene sammen i arbeidet mot felles mål (Bolman & Deal, 2018, kap. 3). Samhandlingen stiller sterke krav til lederens kunnskaper om å bruke systemisk veiledning for støtte og utvikling av personalets evne til inn-toning, tilpassing og å kunne koordinere seg med hverandre (Birkeland & Carson, 2022, s. 177). Gjennom systemisk veiledning kan teammedlemmene lære å se seg selv i samhandling med andre. Når alle får bidra i et teamfellesskap preget av bærekraftdimensjonene inkludering, likeverd, toleranse, respekt og tillit, skapes grunnlag for utvikling av bærekraftig samhandling. Bærekraftig samhandling er et sentralt omdreiningspunkt i artikkelen.

Gjennom intervju med fire pedagogiske ledere / barnehagelærer med 30 studiepoeng videreutdanning i veiledning, er søkelyset på deres erfaringer med systemisk veiledning i praksis. Informantene ser systemisk veiledning som et viktig bidrag for utvikling av egen og andres samhandlingspraksis. Gjennom systemisk veiledning kan gjensidighet i relasjonene komme frem, reflekteres over og utvikles. Her er våre funn samsvarende med tidligere forskning (Carson et al., 2011; Kragh, 2013; Fimreite & Fossøy, 2018), som fremhever betydningen av å ha ledelse i barnehagen som planlegger og legger til rette for veiledning og kollegial samhandling.

### **Samhandling i teamfellesskapet – nærhet og sårbarhet**

Selv om informantene har formell kompetanse i systemisk veiledning, erfarte de utfordringer i det tette teamfellesskapet. De opplevde at deres roller som pedagogiske ledere og veiledere ble sårbare når de arbeidet i teamet. Likevel mente de at systemisk veiledning kunne og burde være et lederverktøy til støtte for utvikling av samhandlingskompetanse.



De sirkulære spørsmålene kunne støtte personalet i å se seg selv utenfra og utforske relasjonene mellom dem (Birkeland & Carson, 2022, s. 126; Jensen & Ulleberg, 2019, s. 310). Demokratitenkningen var fremtredende, og de ønsket at alle skulle kunne bidra og ha medvirkning i arbeidet. De ville, i tråd med Bergan og Bjørndals (2019, s. 28) beskrivelse av sosial bærekraft, ivareta menneskets ve og vel i et inkluderende fellesskap. Informantene ville bidra til relasjonsbygging, men opplevde utfordringer i det tette relasjonsarbeidet.

Som teamledere var de ofte en del av både problemet og løsningen. Det var utfordrende å se seg selv som uavhengig av medarbeiderne. Følelser og irritasjoner ble lett synlige, og det oppsto spenninger i teamet. I samhandlingen var det lett å ha søkelyset på person, og mindre på relasjoner og sak. Det er forståelig at det kan være problematisk å veilede og selv være teammedlem med en lederrolle. Som leder kan man, som en informant sier, føle seg sårbar når noe personlig blir tatt opp. Det personlige kan handle om måter ting blir sagt på, kroppsspråket og det man ikke sier (Bateson, 1979, s. 104). Det er viktig at det utvikles et faglig begrepsapparat som muliggjør dialoger og kollektiv refleksjon om hva komplementære relasjoner innebærer (Aasen, 2015, 2021, s. 70–71). Det er veilederens ansvar å fremstå som profesjonell ved å kommunisere og bruke den systemiske veiledningsmodellen i praksis. Gjennom systemisk veiledning kan veileder støtte personalet i å utvikle et felles begrepsapparat, felles forståelse og kontekstuell handlingsberedskap. En slik praksis kan gi næring til å snakke om følelser og sårbarhet. Tillit til lederen og hverandre er sentralt. Birkeland og Carson (2022, s. 177) påpeker betydningen av å kunne forstå og kommunisere hva inntonning, tilpasning og koordinert samhandling betyr for utvikling av samhandlingskompetanse. Dette er sentrale kompetanser i systemisk veiledning.

### **Systemisk veiledning og erfaringer i bruk av sirkulære spørsmål**

Sirkulære spørsmål er veilederferdigheten i systemisk veiledning (Birkeland & Carson, 2022, s. 126). Spørsmålene skal hjelpe veileder til utforskning av relasjoner. Informantene var klar over at veiledningsmodellen bidro til bevisstgjøring av egen væremåte i samhandlingen med andre teammedlemmer. Bevisstheten gjelder også egen ledermåte og samhandling med personalet. Informantene var likevel lite klar over hva de la i begrepet inntonning, som er et sentralt begrep i systemisk veiledning (Birkeland & Carson, 2022, s. 126; Stern, 2003, s. 161). Bare en av informantene var tydelig på hva som legges i begrepet. Hun erfarte at inntonning ble mer forståelig gjennom veiledning. Det er derfor viktig at lederne får erfaringer med å være både veisøkere og veiledere i et profesjonelt og støttende lederteam i barnehagen.

En informant knytter sirkulær relasjonsforståelse til konflikthåndtering. I konfliktløsning må en være i stand til å ta den andres perspektiv, som også er en forutsetning for å utvikle sirkulær relasjonsforståelse (Birkeland & Carson, 2022, s. 117–118). Bateson fremhever at forståelse av sirkulær årsaksforklaring kan bidra til bedre samhandling mellom mennesker (2005, s. 427–428). Skal samhandlingen bli bærekraftig bør den pedagogiske

lederen mestre å sette seg inn i den andres sted, altså bruke sirkulære spørsmål. Bruk av sirkulære spørsmål kan, som Jensen og Ulleberg skriver (2019, s. 310) også hjelpe veisøker til å utforske relasjonen til andre mennesker.

En informant hevder at dersom det er åpenbare avvik i atferd hos personalet, kan sirkulær relasjonsforståelse bare brukes til en viss grad. I slike tilfeller måtte hun sette foten ned og si at den type atferd var uakseptabel, det ble lineært. Informanten burde, etter å ha påpekt uakseptabel atferd, brukt systemisk veiledning og benyttet de sirkulære spørsmålene for å bidra til et perspektivskifte hos den aktuelle personen. Kan det handle om manglende mot til å utfordre sine kollegaer? Det var overraskende at informantene differensierte lite mellom de ulike sirkulære spørsmålene når de veiledet medarbeiderne. Sirkulær relasjonsforståelse er selve grunnlaget i den systemiske tenkingen. Å ha kunnskaper om og å kunne bruke de sirkulære spørsmålene er en forutsetning for å utvikle samhandlingen i bærekraftig retning. Det kreves imidlertid mye trening i å bruke denne type spørsmål (Carson et al., 2011), og våre funn kan tyde på at informantene ikke har øvd nok i sin veiledningspraksis.

### **Kultur for veiledning i en travel barnehagehverdag**

Å gjennomføre systematisk veiledning krever organisering i tid og rom. Informantene opplever dagene i barnehagen som travle, og de erfarer tidsnød i hverdagen. Kun en av informantene opplevde en praksis der det organiseres planlagt veiledning for hele personalet. Vi finner det overraskende at informantene praktiserer få planlagte veiledninger i barnehagehverdagen. Sosial bærekraft handler nettopp om den sosiale og kulturelle dimensjonen, «alles ve og vel» (Bergan & Bjørndal, 2019, s. 28). Likevel viser materialet utfordringer knyttet til gjennomføring i praksis. Hvorfor det er vanskelig er det kanskje ikke et enkelt svar på. Informantene sier det handler om tiden i barnehagen, som er i tråd med Hannevig et al. (2020, kap. 6.3.7), som fremhever at pedagogiske ledere finner lite tid til veiledning. Å lede personalet i følelsesladde kontekster kan oppleves som krevende og konfliktskapende (Lundestad, 2021, kap. 6). Det kan være en årsak til at veiledning ikke prioriteres.

Som Bolman og Deal (2018, kap. 3) fremhever, handler kulturbygging om å binde mennesker sammen mot et felles mål. Dersom pedagogisk leder tar ansvar for å bygge opp en veiledningskultur i sitt team, stiller det krav til å ta i bruk veiledningskunnskaper om relasjonens rolle i arbeidsfellesskapet. Når en informant fremhever at de har en kultur for veiledning for hele personalet, sikres både tid til forberedelse, gjennomføring og refleksjon i etterkant. En slik praksis kan være med på å styrke en kultur for veiledning. Som tidligere forskning viser (Carson et al., 2011; Fimreite & Fossøy, 2018), handler kultur for veiledning om styring og ledelse. Roller og ansvarsforhold må angis, det må settes av tid til forberedelse og gjennomføring, samt til refleksjon i etterkant.

Oppsummert viser vår analyse at systemisk veiledning verdsettes høyt, men forutsetter kompetanse i systemisk veiledning, evne til å bruke sirkulære spørsmål og tid til strukturert veiledning.

## Konklusjon

Problemstillingen vår var: *Hvordan kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen?* I denne artikkelen er bærekraftig samhandling et sentralt omdreiningspunkt. Vi knytter systemisk veiledning til samhandling i team der alle bidrar i et fellesskap preget av bærekraftdimensjonene inkludering, likeverd, toleranse, respekt og tillit.

Vi konkluderer med at kompetanse i systemisk veiledning er en forutsetning for at veiledningsmodellen kan bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen. Veiledningsferdigheten ligger i de sirkulære spørsmålene, samt å kunne følge en gitt struktur. Kunnskapen kan bidra til å støtte enkeltpersoner i å se seg selv og andre i samhandlingsprosesser. Vi ser likevel at kunnskaper om systemisk veiledning, inntoning og bruk av sirkulære spørsmål er utfordrende i praksis.

Vi finner tre dilemmaer som kan hemme bærekraftig samhandling. Ett dilemma handler om de tette relasjonene i teamfellesskapet. Nærhet og sårbarhet mellom relasjonene gir utfordringer i veilederrollen fordi en selv er en del av teamet. Systemisk veiledningsmodell kan brukes for å møte disse utfordringene. Et annet dilemma er knyttet til bruk av sirkulære spørsmål. Selv om informantene beskriver de sirkulære spørsmålene som et godt verktøy til perspektivskifte, fra lineær relasjonsforståelse til sirkulær relasjonsforståelse, kommer det ikke tydelig frem hvilke sirkulære spørsmål som bidrar til hvilke refleksjoner. Dette kan bunne i at det ikke gjennomføres veiledning systematisk, og at veileder ikke får øvd nok på å bruke de sirkulære spørsmålene i sin veiledningspraksis. Det tredje dilemmaet handler om organisering av tid og rom for veiledning i en travel barnehagehverdag. Det krever at pedagogisk leder tar ansvar for å legge til rette for planlagte veiledningsøkter der det settes av tid til forberedelse og refleksjon over egen praksis. Styrer og lederteam bør ta ansvar for å bygge opp en kultur for veiledning og for å skape rom for at veiledere får øve opp sin kompetanse. Til tross for formell kompetanse i systemisk veiledning er leder- og veilederrollen kompleks, relasjonelt krevende og fordrer mye øving ut over utdanning i veiledning. I et bærekraftig og samarbeidende teamfellesskap bør veileder ha profesjonell bevissthet om sin egen profesjonelle rolle i teamet og reflektere kritisk over bidrag til bærekraftig samhandling i barnehagen.

## Forfatteromtaler

**Birgitte Ivarhus Sollesnes** er høgskolelektor ved Høgskulen på Vestlandet. Hun er utdannet barnehagelærer og har master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk. Sollesnes har erfaring fra barnehagen og videreutdanning i veiledning. Hun underviser nå i pedagogikk i barnehagelærerutdanningen.

**Wenche Aasen** er dosent i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun er forfatter av flere fagbøker og vitenskapelige artikler, både innen utdanningsforskning og forskning på ledelse i barnehagen. Hun er forsker i BARNkunne – senter for barnehageforskning ved Høgskulen på Vestlandet.

**Nina Carson** er førstelektor emerita i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun er cand.paed.spec. med spesialistutdanning i veiledning. Carson har lang erfaring fra barnehage, skole og PP-tjeneste. Hun har deltatt i en rekke forskningsprosjekter og var institusjonsansvarlig for skikkethetsaker ved Høgskulen på Vestlandet i mange år.

## Referanser

- Bateson, G. (1979). *Mind and nature*. E. P. Dutton.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemer økologi: Skridt i en utvikling* (B. Nake, Overs.). Akademisk Forlag.
- Bergan, V. & Bjørndal, K. E. W. (Red.). (2019). *Bærekraft i praksis i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, Å. & Carson, N. (2022). *Veiledning for barnehagelærere* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (6. utg.). Gyldendal.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering. *FOU i praksis*, 5(2), 23–41.
- Børhaug, K., Brennas, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, O., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Colantonio, A. (2009). Social sustainability: A review and critique of traditional versus emerging themes and assessment methods. I M. Horner, A. Price, J. Bebbington & R. Emmanuel (Red.), *Sue-Mot Conference 2009: Second international conference on whole life urban sustainability and its assessment: Conference Proceeds* (s. 865–886). Loughborough University.
- 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. *FOU i praksis*, 93–101.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Eik, L. T. (2013). Førskolelærerens profesjonsspråk. *FOU i praksis*, (s. 64–77). Akademisk Forlag.
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2019). Systematikk eller tilfeldighet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 145–158. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-05>
- Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring – kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 52–66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen. Samhandling, organisering og dialog*. Fagbokforlaget.
- Helgøy, I., Homme, A. & Ludviksen, K., (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), 43–57.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Kragh, E. (2013). Kollegial veiledning: En metode til faglig refleksjon på et systemisk grunnlag. I T. Ritchie (Red.), *Metoder i pedagogisk praksis* (s. 156–172). Billesøe og Baltzer.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lundestad, M. (2021). Konflikter i personalgrupper i barnehagen. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad & V. Slåtten (Red.), *Å være leder i barnehagen* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Nordstrøm, E. Å. (2014). *Pedagogisk handledning i tanke och handling – en studie av handledares lærande* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-99790>
- Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.
- Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947831>

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Todd, C. T. (2014). Problems in supervision: Lessons from supervisees. I T. C. Todd & C. L. Storm (Red.), *The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics* (s. 241–252). John Wiley & Sons.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2010). *Four dimensions of sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/education>
- Ødegård, E. & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen. Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263–300). Fagbokforlaget.
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 294–305. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-05>
- Aasen, W. (2015). Ledelse som deltaking. Studenters praksisfortellinger om å være ledere i barnehagens komplekse liv. I E. E. Ødegaard & S. M. S. Økland (Red.), *Fortellinger fra praksis. Trøbbel, vendepunkt og stolthet* (s. 175–191). Fagbokforlaget.
- Aasen, W. (2019). Vilkår for utvikling av en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 255–276). Fagbokforlaget.
- Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen. En kunnskapsbasert praksis*. Fagbokforlaget.
- Aasen, W. & Birkeland, J. (2018). Lengten etter barnehagekunnskap: Når erfarne assistenter ønsker å bli barnehagelærere. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 119–135. <https://doi.org/10.23865/ntp.v4.971>
- Aaserud, G. & Carson, N. (2019). Utvikling av profesjonell dømmekraft gjennom rollespill. *Barnehagefolk*, (2), 70–77.