



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Master i barnehagevitenskap.  
Emnekode: MBV MAS VÅR-2014

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Kjersti Kraft Fosmark

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Åse Dagmar Knaben og Jorunn Melberg (biveileder)

Tittel på masteroppgaven:  
Hvilke erfaringer gir barnehagelærere utrykk for i samtaler om praksisfortellinger som læringsstrategi i nettverksgrupper.

Engelsk tittel:  
Kindergarden teachers experience of using "story of practice" as strategy in networking, expressed in conversations

Emneord:  
Praksisfortelling.  
Nettverksgrupper.  
Læringsstrategi.

Sidetall: 54  
+ vedlegg/annet: 9

Stavanger, 14.05.14  
dato/år

## **Førord:**

Fire innholdsrike år går mot slutten. På min vei gjennom masterstudiet i barnehagevitenskap har jeg fått dypere innsikt, og ny kunnskap knyttet til barnehagefeltet. Gjennom inspirerende forelesninger er jeg blitt minnet på at kunnskap er ferskvare som krever en aktiv prosess for å gi nye perspektiver. Jeg har gjennom de fire år vært gjennom mange faglig spennende og krevende utfordringer. I vår lille klasse har takhøyden vært stor, diskusjonene fruktbare og evnen til å løfte hverandre fremover hele tiden tilstedeværende. På denne veien har jeg også møtt mange spennende mennesker og knyttet gode vennskap. Mye har jeg lært om meg selv, og hva jeg kan mestre når min lille verden er i endring.

Flere skal og må takkes for at denne oppgaven er blitt til. Først og fremst min kloke og trygge veileder, førsteamanuensis Åse Dagmar Knaben. Med hennes støtte og tro på min studie, ble denne oppgaven skapt. Takk for ditt faglige blikk, og for god veiledning og råd i hele prosessen. Jeg vil også rette en takk til biveileder, førstelektor i drama Jorunn Melberg som i siste runde kom med gode faglige innspill.

Til dere fire deltagere som lot meg høre på deres tanker og refleksjoner, takk for tilliten dere har vist meg.

En annen jeg helt klart må takke er min kollega og gode venn Torunn. Takk for at du hadde tro på prosjektet vårt, for utallige samtaler og inspirasjon, og takk for at du er den du er. Takk Tove for utfordringen du ga meg i ny jobb og takk Marianne og Oddveig for gode samtaler over kaffekopper i ulike kantiner og kafeer. Til alle i vår lille klasse, uten dere hadde ikke dette studiet vært det samme.

En takk skal også rettes til min nærmeste familie, som hele tiden har støttet meg og trodd på at jeg skulle komme i mål med denne masteroppgaven. Takk for korrekturlesing, oversettelse, for tiden dere har brukt og ikke minst for gode ord på veien. Min største takk og takknemlighet går helt til deg min livsledsager og kjære mann Gisle. Uten deg ved min side, med din tålmodighet og ro, hadde denne oppgaven aldri blitt til.

Nå skal vi endelig igjen reise på hytta, å bare være til;)

Det var seks menn i Hindustan som aldri hadde sett en elefant. Ja, egentlig hadde de aldri sett noe som helst, for de var nemlig alle blinde. Disse seks menn gikk sammen ut for å finne en elefant, for nå ville de ha oppklart hvordan et sådant vidunder så ut. De fant virkelig en elefant.

Og den første av de seks blinde menn fra Hindustan gikk freidig nærmere og buset rett inn i siden på det kjempestore dyret. "Aha!" ropte han triumferende.

"Nå vet jeg det: En elefant er som en mur!"

Den andre av mennene kjente på elefantens støttann og utbrøt fornøyd: "Nåda. Hva er dette her? Noe rundt og glatt og skarpt! For meg er det ingen tvil: En elefant er som et spyd."

Den tredje nærmet seg dyret forfra og fikk tak i snabelen. Den vred og snodde seg som snabler pleier. "Det er ganske enkelt," avgjorde mannen. "En elefant ser ut som en slange!"

Den fjerde rakte ivrig hånden ut og rørte ved elefantens kne. Så lo han godt. "Det er lett å avgjøre hva elefanten mest av alt minner om", sa han.

«Nemlig: et tre!"

Den femte som tilfeldigvis fikk fatt i elefantens øre, sa overlegent: "Selv den blindeste mann kan da finne ut at en elefant nærmest er skapt som en vifte!»

Den sjette gikk bak elefanten og ble rammet midt i ansiktet av en muntert svingende hale. "Det er ganske og aldeles sikkert, at en elefant har form som et tau!" sa han.

Og så begynte de seks blinde menn fra Hindustan å krangle om hvordan elefanten så ut.

«Som en mur!» sa den første.

«Som et spyd!» sa den andre.

«Som en slange!» sa den tredje.

«Som et tre!» sa den fjerde.

«Som en vifte!» sa den femte.

«Som et tau!» sa den sjette.

Og på en måte hadde jo alle rett, selv om de naturligvis alle tok helt feil!

**«Historiene er ikke slik jeg forteller dem, men slik du forstår dem»  
Jan Kjærstad. *Erobreren*.**

Til Mikkel og Hermine

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0. Innledning .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Bakgrunn for studien .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3. Oppgavens oppbygning.....</b>	<b>8</b>
<b>2.0. Teoretiske perspektiv .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Læring .....</b>	<b>9</b>
2.1.1. Læring og erfaring.....	10
2.1.2. Læring gjennom dialog.....	11
2.1.3. Læring og kontekst.....	12
2.1.4. Læring og refleksjon.....	12
<b>2.2. Lærende organisasjon.....</b>	<b>13</b>
2.2.1. Praksisfelleskap, lærende nettverk og yrkeskunnskap .....	15
<b>2.3. Personlig mestring.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3. Praksisfortelling.....</b>	<b>17</b>
<b>3.0. Metode .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1. Metodologiske valg.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2. Prosjektet som danner bakteppe for intervju til studien.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. Empirisk grunnlag for studien.....</b>	<b>22</b>
<b>3.4. Problemstilling.....</b>	<b>23</b>
<b>3.5. Intervju.....</b>	<b>24</b>
<b>3.6. Deltagere og deres perspektiv.....</b>	<b>25</b>
<b>3.7. Ethiske overveielser og anonymisering.....</b>	<b>26</b>
<b>3.8. Transkripsjon .....</b>	<b>27</b>
<b>3.9. Studiens gyldighet.....</b>	<b>28</b>
<b>4.0. Analyse og diskusjon.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1. Analyseprosessen.....</b>	<b>30</b>
<b>4.2. Kategorier for diskusjon.....</b>	<b>32</b>
4.2.1. Deltagelse i nettverksgruppe .....	32
4.2.2. Personlig erfaring og gruppeklima .....	36
4.2.3. Barnehagelærernes tanker om bruk av praksisfortelling .....	39
4.2.4. Bruk av praksisfortelling i egen personalgruppe.....	42
4.2.5. Å knytte teori til praksis. ....	45
<b>5.0. Oppsummerende diskusjon og resultat.....</b>	<b>50</b>
<b>5.1. Å utvide sine kunnskaper gjennom praksisfortelling som læringsstrategi.....</b>	<b>50</b>
<b>5.2. Praksisfortelling som læringsstrategi i egen praksis og personalgruppe.....</b>	<b>52</b>
<b>5.3. Hvordan ivaretar og formidler barnehagelærerne sine teoretiske kunnskaper i møte med øvrig personal .....</b>	<b>54</b>
<b>5.4. Avsluttende kommentar.....</b>	<b>56</b>
<b>6.0. Referanser .....</b>	<b>58</b>

# 1.0. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for studien

Barnehagefeltet har i de senere årene vokst i raskt tempo. Barnehagen er blitt et sted der størsteparten av alle barn mellom et og seks år oppholder seg store deler av dagen. Med en kraftig økning av barn som går i barnehage øker også krav og forventninger til kvalitet, innhold og kvalifikasjoner hos personalet. «Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder» (Rammeplan for barnehager, 2011, s.21). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) sier:

«Styrere og pedagogiske ledere har et særlig ansvar for planlegging, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold.(..) Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalet.» (s.16)

Det Rammeplan for barnehager (2011) her legger vekt på er at barnehagelærere hele tiden må reflektere omkring sine kunnskaper og holdninger for å oppfylle kravene som planen stiller til dem. Daglig leder er sammen med barnehagelærerne ansvarlige for barnehagens pedagogiske innhold. Hvordan barnehagelæreren reflekterer, handler og setter ord på sine kunnskaper vil ha stor betydning for kvaliteten barn, foreldre og ansatte opplever i barnehagen.

I den norske barnehagen er det overvekt av ufaglært personale. 32% av personalet som arbeider i barnehage har formell utdanning som barnehelærer (Haug og Steinnes, 2013). De resterende 68% er i overvekt assistenter uten formell utdanning knyttet til barn og barnehage. De siste årene har andelen fagarbeidere økt, men det utgjør ikke en betydelig del i denne sammenheng. Barnehagelærere utgjør en tredjedel av barnehagens personale og er i klart mindretall. Ofte er barnehagelæreren alene på avdelingen eller basen om å ha formell utdanning.

Et spørsmål som har fulgt meg i lang tid er i hvilken grad og hvordan barnehagelærere mestrer å sette ord på teoretisk kunnskap i møte med hverandre og øvrig personale i barnehagen. Bakgrunn for min søken etter å forstå, har sitt utspring i en opplevelse jeg hadde helt i starten av min utdanning som barnehagelærer.

Jeg arbeidet i 13 år i barnehage som praktikant og assistent før jeg startet min barnehagelærer utdanning. Jeg anså meg selv som kompetent og trygg i assistentrollen, men ville videre innenfor barnehagefeltet. Klar for å lære mer om barn og barnehage satt jeg på skolebenken. Før jeg startet min utdanning var jeg spent på hvordan kunnskapen jeg skulle få ta del i kunne utvide min horisont i forhold til praksisfeltet. I utdanningen opplevde jeg at det ble satt ord på og knyttet teori til det jeg tidligere hadde erfart i praksis. Av flere ting jeg undret meg over var hvorfor ingen hadde formidlet denne kunnskapen til meg i den tiden jeg hadde jobbet i barnehage. I ettertid har det å sette ord på mine kunnskaper preget mitt arbeid som pedagogisk leder, veileder og vært en nærværende tanke i videre utdanning. Når min masteroppgave skulle formes, fikk jeg mulighet til å se litt nærmere på hvordan barnehagelærere formidler sine kunnskaper i møte med hverandre og sine medarbeidere.

Med meg inn i min studie har jeg denne opplevelsen som bakteppe og vil i den videre teksten redegjøre for hvordan jeg har formet denne masteroppgaven.

Studien er en kvalitativ studie, hvor min tilnærming er fortolkende. Den er med utgangspunkt i min epistemologi, mine teoretiske kunnskaper, og min forståelse av verden ut i fra mine erfaringer og kunnskaper, min ontologi. Hensikten med studien er å belyse og forstå barnehagelæreres tanker og refleksjoner. Empiri til studien er hentet inn ved hjelp av intervju og deltagende observasjon, hvor et prosjekt knyttet til kompetanseutvikling for barnehagelærere i en kommune danner bakteppe. Prosjektets mål var økt bevissthet og kunnskap hos barnehagelærerne rettet mot det flerkulturelle området i barnehagen (NoU, 2010:7). Dahlberg, Moss og Pences (2010) beskriver hvordan pedagoger og mennesker lærer gjennom sosial samhandling, «Gjennom medkonstruksjon åpner vi nye rom for oss selv som pedagoger og som mennesker i sin alminnelighet» (s.204). Tanken om at medkonstruksjon gjennom sosial samhandling åpner opp nye rom for barnehagelærere, speiler det som lå til grunn for valg av nettverksgrupper som form for kompetanseheving. En slik forståelse kan også knyttes til barnehagetradisjonen i et historisk og et kulturelt perspektiv. Det har sin forankring i barnehagelærernes praksis og hvordan barnehagen tradisjonelt ser på læring (Johansson, 2004). Det å samle barnehagelærere fra ulike barnehager betyr slik jeg ser det at det åpnes opp rom som tidligere ikke har eksistert. I rammen av nettverksgruppa skaper barnehagelærerne mening i felleskap.

Læring med utgangspunkt i sosial samhandling kan knyttes til et sosiokulturelt syn på læring (Dysthe, 2006). Et sosiokulturelt syn på læring har utgangspunkt i teoretikere som Vygotsky, Dewey, Bruner og Bakhtin. Det som omtales som et sosiokulturelt perspektiv legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og deltagelse. Arbeidsformen i nettverksgruppene var knyttet til det som beskrives som praksisfortelling

(Birkeland 2001, Fennefoss og Jansen, 2010). «En praksisfortelling er ikke en beskrivelse av en objektiv virkelighet, men er hentet fra et praksisfelt og fremstilles i en fortolket form som en fortelling.» (Fennefoss og Jansen, 2010 s.7). I arbeid med praksisfortelling er utarbeiding og analyse en viktig del. Analysen retter blikket mot innhold, temaer og teori som ligger til grunn for praksisfortellingen (Fennefoss og Jansen, 2010)

## **1.2. Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning**

Med utgangspunkt i prosjektet og nettverksgruppene har jeg har valgt en problemstilling knyttet mot barnehagelæreres tanker og refleksjoner i møte med praksisfortelling som læringsstrategi og erfaringsdeling. Jeg søker i denne studien gjennom barnehagelærernes tanker og refleksjoner å forstå hvordan de beskriver bruk av praksisfortelling som læringsstrategi i nettverksgrupper. Om eller hvorvidt barnehagelærerne viderefører læringsstrategien til egen praksis er også noe jeg retter søkelys mot.

### **Hvilke erfaringer gir barnehagelærere uttrykk for i samtaler om bruk av praksisfortellinger som læringsstrategi i nettverksgrupper.**

I søk etter forskning på barnehagelæreres deltagelse i nettverksgrupper nasjonalt og internasjonalt finner jeg lite. Nettverksgrupper benyttes i noen grad i skoleverket som et av flere virkemiddel til kompetanseutvikling blant lærere (Udir, 2013). I noen grad benyttes det også i andre fagfelt som i helsesektoren (Helsedirektoratet, 2013), og som del av organisasjonsutvikling og kompetansedeling i oljeindustrien (Våland, 2004). Det gir meg håp om at denne studien kan bidra til å rette søkelys om læring på tvers av barnehager og innad i organisasjoner.

Noe annet som også ligger bak min søken er at jeg har hatt inntrykk av at det ofte glemmes hvor viktig det er at en barnehagelærer ikke er ferdig utdannet når siste eksamen som barnehagelærer er ferdig og bestått. Barnehagen 2014 er i hurtig utvikling og mange nye krav stilles til barnehagen. For å møte de ulike kravene kreves det at barnehagelæreren er oppdatert på ny kunnskap og teori knyttet til barnehagefeltet. Barnehagelærerne må ha kunnskap og evne til å tenke gjennom valg og begrunne valgene de tar i hverdagen, og på lang sikt. Gjennom kunnskap og erfaring kan de få en forståelse for hva og hvem som påvirker



hverdagen i deres. Da er det nødvendig og viktig for barnehagelæreren å søke utvikling og endring som igjen kan danne grunnlag for læring og nye kunnskaper.

### **1.3. Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er delt inn i fem deler.

- I del 1. Innledning har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av emne og problemstilling som danner grunnlag for studien. Jeg har også gjort rede for oppgavens oppbygging.
- I del 2. Presenterer jeg de teoretiske perspektiv og redegjør for praksisfortelling som begrep.
- I del 3. Omhandler metodologiske valg og overveielser knyttet til en kvalitativ metode. Her beskriver jeg hvilke valg jeg har gjort i studien fra start til endelig resultat. Jeg gir også et innblikk i prosjektet som danner bakteppe for intervju og narrativ som de empiriske data i studien bygger på.
- I del 4. Presenteres analyseprosessen og teoretisk tolkning av empiriske data. Der knytter jeg også analysen opp mot en teoretisk diskusjon.
- I del. 5. Presenteres oppsummerende diskusjon og resultat.

## 2.0. Teoretiske perspektiv

I den videre teksten vil jeg redegjøre for det overordnede teoretiske perspektiv som ligger til grunn for denne studien. Narrativ undersøkelse tar utgangspunkt i tre perspektiver. Den personlige og sosiale(interaksjonen), fortid, nåtid og fremtid (kontinuitet), og sted (situasjon) Disse tre perspektivene danner det Clandinin og Conelly (2000) beskriver «som et tredimensjonalt narrativ undersøkelses univers» (s.50). De tre perspektivene jeg har valgt å belyse denne studien ut ifra er læring, lærende organisasjon og personlig mestring. Alt sammen kretser rundt praksisfortelling og det vil jeg også redegjøre for.

### 2.1. Læring

Mitt valg av teoretisk forankring i denne studien er knyttet til et sosiokulturelt syn på læring. Sosiokulturell teori er ikke en teoretisk retning, men ulike teorier og retninger som bygger på et syn på læring som krever at mennesker må være i samhandling med andre for å utvikle læring (Dysthe, 2006). Sosiokulturelle perspektiver på læring har de siste ti årene fått rotfeste i pedagogiske kretser (Dysthe, 2006). Læring ut i fra et sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn i et dialogisk paradigme (Dysthe, 2006; Rommetveit, 2008). Et konstruktivistisk syn har sitt utgangspunkt i utviklingspsykologien. De relativt ulike teoretikerne Lev Vygotsky, John Dewey, Jerome Bruner og Mikhail Bakthin legger i et sosiokulturelt perspektiv avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og deltagelse. Alle disse teoretikerne med flere knytter individets evne til å tilegne seg kunnskap til deltagelse og praksisfelleskap.

Dysthe (2006) sier at det er vanskelig å få forståelse knyttet til flere områder som utvikling, kultur, og kontekst ut i fra et enkelt teoretisk fagfelt. Hun omtaler «interdisiplinaritet» (Dysthe, 2006, s.34) som et begrep som har stor betydning for forståelsen av sosiokulturell teori. Jeg forstår det slik at interdisiplinaritet også kan beskrives som at ulike teoretiske perspektiv ligger til grunn for sosiokulturell teori. Vygotsky beskriver læring i samspill med andre. Hvordan vi som mennesker samhandler og bruker redskaper er sentralt hos Vygotsky (Dysthe, 2006). Et annet sentralt begrep Vygotsky (1978) bruker er mediering. Begrepet er knyttet til alt fra mennesker til redskaper som blir brukt til hjelp i læreprosesser eller med andre ord i formidling. (Vygotsky, 1978). Redskaper er i et sosiokulturelt perspektiv alle

intellektuelle og praktiske ressurser som vi tar i bruk for våre handlinger. Redskapene har også betydning for hvordan vi forstår verden (Dysthe, 2006). Kommunikasjon og samhandling gjennom interaksjon er for oss mennesker helt avgjørende for at læring skal skje. Vygotsky (1978) er også knyttet til det han omtaler som den nærmeste utviklingssone. Den nærmeste utviklingssone bygger på en forståelse der potensiale for utvikling ligger mellom det en kan klare på egenhånd og det en kan oppnå med støtte fra en annen. Med andre ord trenger vi andre enn bare oss selv for å lære. Vi utvikler oss ikke i et vakuum uten andre som påvirker, støtter og utfordrer oss.

### **2.1.1. Læring og erfaring**

John Dewey (1938/1974) stod for et pragmatisk kunnskapssyn, hans utgangspunkt var i en aktivitet orientert tilnærming til læring. Dewey (1938/1974) var opptatt av aktiv medvirkning i egen læreprosess gjennom aktivitet. Hans tanker knyttes også til læring i samspill med andre. Dewey var opptatt av at kunnskapen er innvevd i en sammenheng og at den ikke kan løsriveres ut i fra den (Vaage, 2006). Med andre ord dannes våre indre prosesser med utgangspunkt i samspill med andre. I møte med andre gjør vi erfaringer og oppnår kunnskap som vi hele tiden bygger videre på og utvider (Dewey, 1938/1974). Interaksjon med andre er avgjørende for hva som blir lært (Vaage, 2006). Interaksjon kan ses på som når mennesker samhandler eller samarbeider. I møte med andre blir vi til den vi er. Dewey (1916) var også opptatt av kommunikasjon og sier det slik, «Kommunikasjon er en prosess der en deler erfaring, slik at det en deler blir felleseie» (s.9). Med andre ord har hvor og hvordan mennesker møtes betydning for om læring skjer.

Erfaring og læring er nært knyttet til hverandre. På mange måter er det vanskelig å skille erfaring og læring. Hva er erfaring og hva er læring? Erfaring beskrives av Dewey (1938/1974) som noe som bygges opp lagvis der en ny erfaring bygger på en tidligere erfaring. Han beskriver erfaringer som et kontinuum. Prinsippet med et kontinuum i erfaringen er at en erfaring bygger på en annen erfaring som endrer kvaliteten av den første erfaringen. Dewey skiller mellom vanemessige handlinger og det han kaller problematiske situasjoner (Vaage, 2006). Utvikling av erfaring krever at en stopper opp, tenker og reflekterer over hva en gjør og skal gjøre (Vaage, 2006). En slik tilnærming til tidligere erfaringer bidrar til å danne nye erfaringer. Dewey (1938/1974) skiller også mellom de erfaringer som er verd å bygge på og de som ikke er det. Med dette mener han at ikke alle

erfaringer er gode erfaringer og, de erfaringer som ikke er så gode er ikke verd å bygge videre på. Erfaringer som blokkerer eller hemmer utvikling av nye erfaringer kan være negative (Vaage, 2006). En annen som omtaler erfaring og som er verd å nevne i denne sammenheng er Cato Wadel (2002). Han ser også på erfaring som grunnlag for ny læring. Wadel (2002) tegner et bilde av en erfaring som møter en annen erfaring, når disse kobles blir det til ny kunnskap altså læring.

### **2.1.2. Læring gjennom dialog**

Kulturfilosofen Mikhail Bakthin er den som i størst grad har influert tanken om dialog som grunnlag for læring. Etter hvert har Bakthin fått en stor innflytelse på pedagogikk feltet (Dysthe, 2006). Bakthin (1981) var opptatt av at all kommunikasjon er grunnleggende dialektisk. Et dialektisk forhold kan beskrives som et forhold mellom forståelse og mening som et samarbeid som skjer mellom den som uttrykker seg og den som tar i mot. Bakthin (1981) var opptatt av at mening aldri kan overføres. Mening oppstår i samspillet mellom mennesker og er like avhengig av begge eller alle parter. Bakthins tenkning er knyttet til dialog som grunnlag for menneskelig samhandling. Hvordan vi skaper mening og hvordan den utvikler seg i samspill med andre, og hvordan læring skjer i språklig samhandling. Bakthins (1981) dialogbegrep rommer at vi som mennesker opplever verden på vår måte, men at vår opplevelse alltid står i forbindelse med andre. Han legger vekt på sammenhengen mellom språk og tanke (Bakthin, 1981).

Bakthins tanker omtales som dialogiske (Andersen, 2002). Hans dialogiske tanke er noe mer enn språk, det handler om hva det vil si å være et menneske. Bakthins prinsipper bygger på at vi bare kan se oss selv gjennom andre. Det kan også beskrives som et dialogisk rom der jeg og du møtes, der minst to stemmer er i forhold til hverandre. Bakthin snakker om en flerstemmig dialog der de motsetningsfulle ytringene kan danne grunnlag for utvikling av kunnskap (Dysthe, 2006). Med andre ord vil den flerstemmige dialogen påvirke våre tanker og refleksjoner i vårt indre. Tankene vi får tar vi opp til vurdering og vurderingene vil sammen med tidligere erfaringer bli til nye erfaringer. De nye erfaringene kan igjen bli til læring. Dialog er mer enn en enkel prosess der jeg er sender og du mottaker (Dysthe, 2009).

«Dialogiske relasjoner er i følge Bakthin eit universelt fenomen, basert på ytringar mellom sjølvstendige subjekt eg og du» (Dysthe, 2006, s.17). Det rommer med andre ord mer enn å overføre et budskap fra en til en annen. Bakthin (1981) dialogiske begreper er aktuelt for

denne studien fordi arbeidet i nettverksgruppene er knyttet til en tanke om at gjennom dialog kan ny kunnskap oppstå.

### **2.1.3. Læring og kontekst**

Lave og Wenger (1981) er i tråd med Dewey (1916) når de knytter læring nært til den kulturelle konteksten den befinner seg i. Kontekst i pedagogiske sammenhenger blir i følge Dysthe ofte fremstilt som at, «alle deler er integrerte, vede saman og læringa inngår i denne veven» (Dysthe, 2006, s.43). Læring i personalgrupper i barnehagen kan vi knytte til begrepet praksisfelleskap. Praksisfelleskap har igjen sammenheng med læring gjennom sosial deltaking (Lave og Wenger, 1991). I praksisfelleskap har deltagerne noe felles som er knyttet til deres praksis. Det kan være gjennom en gruppe, et team eller en avdeling men også i et nettverk. I praksisfelleskapet er deltagerne gjensidig engasjert og har felles oppgaver (Lave og Wenger, 1991). Lave og Wenger hevder at læring skjer primært gjennom deltaking i praksisfelleskap.

«Deltaking i praksisfelleskap er først perifer, det vil seie at at den lærende manglar det meste av den kunnskapen som krevst for å vere eit fullverdig medlem i denne praksisfelleskapen, men deltakinga blir stadig meir kompleks» (Dysthe, 2006)

Å være deltagende i sosiale praksiser er med andre ord viktig og nyttig for at læring skal skje. Eller som Dysthe (2006) sier det: «er det å delta i sosiale praksiser der læring skjer sentralt i det å lære» (s.42). En kritikk som er knyttet til Lave og Wengers begrep praksisfelleskap er at læring primært skjer i praksis og ikke i utdannings situasjoner (Steinnes, 2013). Læring kan slik jeg ser det skje i ulike sosiale sammenhenger, i hjemme, i barnehagen, på skolen, på arbeidsplassen men også i mer uformelle sammenhenger som fritidsaktiviteter o.l.

### **2.1.4. Læring og refleksjon**

Evne til refleksjon knyttes også nært til læring. Refleksjon bygger på tanker og erfaringer og knyttes til våre indre prosesser. Det knyttes også til samhandling og dialog. John Dewey (1938/1974) snakker om refleksjon som en rekonstruksjon og reorganiseringsprosess. Han sier at det kommer an på vår evne til å løse problemer. Evnen til refleksjon utvikles ved at vi kan se for oss fremtidige konsekvenser med bakgrunn i våre tidligere erfaringer (Dewey, 1938, 1974). Det som er avgjørende for om vi utvikler refleksjon er når vår selvinnsikt knyttes

opp mot våre erfaringer (Dysthe, 2006). Vi må med andre ord ha et bevisst forhold til våre erfaringer, vår omverden og våre tanker for å utvikle vår refleksjon. En slik refleksiv evne vil hjelpe oss i problemløsning og i møte med nye situasjoner. Det vil også være nyttig i møte med andre mennesker og nye erfaringer.

## **2.2. Lærende organisasjon**

En organisasjon kan defineres som en samling mennesker som arbeider mot et felles mål. Organisasjonen kan være knyttet til frivillighet, bedrifter eller institusjoner. Målet organisasjonen arbeider mot er mer eller mindre definert i forhold til de oppgaver de arbeider med. Barnehager kan ses på som mindre organisasjoner. Barnehager er igjen knyttet til større organisasjoner slik som en kommune eller paraplyorganisasjoner som PBL og de er igjen knyttet til Fylkeskommune og Staten. Fylkeskommune og Stat utgjør de overordnede organisasjonene barnehagen er knyttet til gjennom lover og forskrifter. De siste årene har det vært rettet stort fokus mot utvikling av organisasjoner og det å være en lærende organisasjon. Teorier knyttet til organisasjon er etterhvert blitt et stort fagfelt. Det er flere som gir sine beskrivelser av organisasjoner og det å være lærende organisasjon. Blant dem er Senge (2004), Bolman og Deal (2013), Argyris og Schön (1996) og Wadel (2002). Argyris og Shön snakker om organisasjonslæring (1996). Til grunn for deres tanker ligger at individene i organisasjonen må lære for at organisasjonen skal utvikle seg og lære. Organisasjonslæring handler om å bringe kunnskap ut i organisasjonen. Det handler også om handlinger og aktiviteter som fører til forandring i organisasjonen. Kunnskapene i en organisasjon er nedfelt som et grunnlag for organisasjonens utvikling og virksomhet. Det gir menneskene i organisasjonen retning for deres handlinger. At organisasjonen lærer vil si at menneskene der er del av en prosess der endring og læring skjer. For dem må tre aspekter være representert: et produkt, en prosess og individ (Argyris og Shön, 1996). Produktet representerer det som skal læres. Prosessen består i å tilegne seg, behandle og lagre ny kunnskap. I hele prosessen må individet være deltagende.

Bolman og Deal (2013) ga for første gang i 1984 ut en bok om hvordan forstå organisasjon og ledelse. En revidert utgave kom i 1991 og 2013 kom en bearbeidet utgave som på norsk har tittelen «nytt perspektiv på organisasjon og ledelse». De har revidert sitt utgangspunkt. Nå legger de vekt på at tankene omkring organisasjoner og krav til ledelse er i rask forandring.

«Organisasjoner er åpne systemer som forholder seg til vekslende utfordrende og omskiftelige omgivelser» (Bolman og Deal, 2013, s.55). De ser på organisasjon ut i fra en firdelt modell og bringer inn begrepet fortolkningsrammer som de beskriver som det å skifte briller. En organisasjon kan beskrives ut i fra fire fortolkningsrammer: som fabrikk, familie, jungel og karneval. Fabrikk som metafor for det strukturelle, familie som human resource, jungel som politikk, og karneval som det symbolske (Bolman og Deal, 2013). Fortolkningsrammene utfordrer til stadig å se egen organisasjon med de ulike brillene som rammene representerer. Å ta i bruk flere av fortolkningsrammene knyttes til større effektivitet og innsikt i en organisasjon. «Evnene til å veksle mellom dem hjelper oss til å redefinere situasjoner slik at de blir begripelige og handterbare» (Bolman og Deal, 2013, s.65). Det å variere fortolkningsramme kan også gi opplevelse av frigjørelse og valgfrihet.

Peter M. Senge teori er knyttet til en lærende organisasjon (2004). Han var elev hos Argyris og Schön og retter sine tanker til forventningsbasert læring. Senges teori har fått stor betydning for hvordan det nå tenkes omkring organisasjon og organisasjonsutvikling. For at en organisasjon skal være en lærende organisasjon omtaler han fem disipliner som må ligge til grunn i organisasjonen. De fem disiplinene er: Systemlæring, personlig mestring, mentale modeller, gruppelæring og det å skape felles visjon (2004). Han sier at det er vesentlig at disiplinene utvikles i et samspill. De må alle være representert i en lærende organisasjon. Organisasjonen må ta i bruk systemlæring og systemet er det som smelter sammen de fem disiplinene. Som deltagere i en organisasjon er vi alle bundet sammen på ulike vis. Vi er avhengige av hverandre for at organisasjonen skal drives fremover og utvikling skal skje. «En lærende organisasjon vil være et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper virkelighet» (Senge, 2004, s.18). Å skape sin virkelighet handler om å lære, og dette knyttes til de mentale modeller som Senge beskriver som en av de fem disiplinene. De mentale modeller er igjen knyttet til begrepet metanoia som med andre ord kan beskrives som mentale forandringer. Læring og metanoia er nært knyttet til hverandre fordi læring betyr at en forandrer sine mentale modeller (Senge, 2004). Samtidig er læring nært knyttet til personlig mestring. «En organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer. Personlig mestring er hjørnesteinen i en lærende organisasjon» (Senge, 2004, s.13). At mennesker som arbeider i organisasjonen opplever personlig mestring er avgjørende for at utvikling og læring skjer. Uten personer som bringer videre sine tanker og kunnskaper blir det heller ikke mulig å lære. Gruppelæring er ingen selvfølge og dette er noe som bevisst må arbeides med i en lærende organisasjon. «Hvis ikke gruppen lærer, vil heller ikke organisasjonen lære» (Senge, 2004, s.16). I gruppen må en dele fokus og la ideer

flyte fritt og anerkjenne hverandres synspunkt der en god dialog i gruppa kan fremme læring (Senge, 2004). Det å skape felles visjon handler om å ha langsiktige mål for det en driver med. Å ha en ledestjerne som blinker i det fjerne, som organisasjonen kan søke å nå i samarbeid og felleskap.

### **2.2.1. Praksisfelleskap, lærende nettverk og yrkeskunnskap**

Wadel (2002) beskriver også en lærende organisasjon:

«For å kunne lære i lag og dele kunnskap med andre, må folk kunne skape det jeg har betegnet som læringsforhold. Og i lærende organisasjoner må folk kunne skape mangfold av enkeltstående og sammenkoble læringsforhold. I en lærende organisasjon vil læringsforhold stadig bli fornyet, og en vil stadig inngå nye læringsforhold. Dette skaper ofte dynamiske læringsprosesser» (s.18).

Wadel (2002) beskriver her det å skape læringsforhold som grunnleggende for en lærende organisasjon. Uten mennesker som lærer sammen og kunnskapen de bringer med seg inn i organisasjonen vil det heller ikke være en lærende organisasjon. En lærende organisasjon kjennetegnes også ved at de etterstreber læring som en dynamisk prosess og læring som et resultat (Wadel, 2002). Wadels perspektiver er slik jeg ser det i tråd med Senges (2004) tanker knyttet til en lærende organisasjon. Wadel (2002) henviser også til Wengers (1991) begrep praksisfelleskap. Praksisfelleskap beskrives som en gruppe mennesker som er involvert i en felles praksis. Deltagerne deler et gjensidig engasjement, og de deler kunnskap seg i mellom. De skaper, revidere og organiserer kunnskap (Wadel, 2002). Wadel (2002) sier at praksisfelleskap er uformelle, og at de ofte trer frem som identitetsskapende. Han omtaler også det han beskriver som læringsnettverk (Wadel, 2002). «Læringsnettverk gir oss anledning til å lære til oss fra flere «kanter» og å lære fra oss til flere kanter» (Wadel, 2002, s.98). Wadels (2002) tanker omkring praksisfelleskap og læringsnettverk kan knyttes mot det som i denne undersøkelsen blir omtalt som nettverksgruppe. Nettverksgrupper kan også ses ut ifra en tanke om deltagelse i partielle nettverk der samlæring er en viktig faktor. Begrepet samlæring defineres som det å lære sammen. Partielle nettverk er mennesker fra sammen fagfelt som kobles sammen for å dele kunnskap (Bø og Schifloe, 2007).

Alle arbeidsplasser har fortellinger som sier noe om organisasjonen fortellingen lever i (Hiim og Hippe, 2001). Den sier også noe om de menneskene som er knyttet til organisasjonen og noe om deres kunnskaper, holdninger, handlinger, verdier, mål og formelle kunnskap. Dette



samlet er arbeidsplassens yrkeskunnskap, og utviklingen av yrkeskunnskap handler om å utvikle organisasjonen (Hiim og Hippe, 2001). Barnehagelærerens kunnskaper er knyttet til deres yrkesutøvelse og deres teoretiske kunnskaper omkring eget praksisfelt.

### **2.3. Personlig mestring**

Senge (2004) sier at «personlig mestring er den lærende organisasjons ånd og sjel» (s.145). Uten individuell læring og mestring vil heller ikke organisasjonen lære. Det som må ligge til grunn for en lærende organisasjon er et gjensidig forhold mellom individ og organisasjon. Personlig mestring er noe mer enn kompetanse og ferdigheter. Det rommer også personlig vekst og kreativitet. Senge (2004) bruker uttrykket: «Å nærme seg livet på en kreativ måte, å leve livet kreativt fremfor reaktivt.» (s.147). Han sier også at mennesker med høy grad av personlig mestring vil skape resultater. De er i stand til å videreutvikle sine evner og oppnå sine mål i livet. «Mennesker med høy grad av personlig mestring lever i en kontinuerlig lærende tilstand» (Senge, 2004, s.148). Personlig mestring kommer innenfra, men kan påvirkes utenfra. Det er ikke noe du er, men en kontinuerlig prosess. Mennesker med høy grad av personlig mestring søker hele tiden ny kunnskap. De er fullt klar over at det er mye de ikke kan og vet nok om. Det er viktig for dem å være underveis og de søker å forstå sin virkelighet på en riktig måte (Senge, 2004). Personer med høy grad av mestring ser på sin verden som en mulighet ikke som en fiende.

Jeg vil gå så langt at jeg trekker paralleller mellom det Senge beskriver som personlig mestring og hvordan Wenger (1998) ser på læring som noe som skjer gjennom praksis. Han knytter læring til identitet der vårt eget bidrag påvirker vår læring (Wenger, 1998). Læring omdanner oss som mennesker og endrer hva vi kan gjøre. Dette beskriver Wenger som identitetserfaring. Hans hovedfokus er, som tidligere beskrevet, sosial deltaking som utgangspunkt for læring. Kjerneord i hans tanker er mening, praksis, felleskap og identitet (Wadel, 2002). Hvem vi er som mennesker i møte med omverden har betydning for hva vi lærer. Hva vi lærer har med andre ord betydning for vår personlige mestring og vekst.

### 2.3. Praksisfortelling

Et begrep nært knyttet til fortelling er praksisfortelling, og praksisfortellingen blir beskrevet som en åpen og detaljrik fortelling som gir informasjon om kontekst. Praksisfortellingen har en begynnelse, et høydepunkt og en slutt (Fennefoss og Jansen, 2010). «En praksisfortelling er ikke en beskrivelse av en objektiv virkelighet, men er hentet fra et praksisfelt og fremstilles i en fortolket form som en fortelling» (Fennefoss og Jansen, 2010, s.7). Praksisfortellingen skal ha et tydelig budskap om hva fortelleren ønsker å løfte frem. Møller i (Fennefoss og Jansen, 2010) beskriver budskapet i fortellingen som et plot. «Plotet» er kjernen i fortellingen og er utledet fra et logisk resonnement. En annen måte å beskrive praksisfortellinger på er: «Det er selvlagede fortellinger som er laget av voksne eller barn om barnehagen» (Birkeland 2001, s.15). Begrepet praksisfortelling brukes for å skille historiene fra litterære fortellinger. Praksisfortelling springer ut fra personlig erfaring. Det handler om avgrensede situasjoner og opplevelser som detaljert beskriver samspillet mellom deltagerne (Birkeland, 2001).

Fennefoss og Jansen omtaler «praksisfortelling som en læringsstrategi som hviler på en annen kunnskapstradisjon enn den teoretiske» (2010, s.7). Slik jeg forstår det hentes fortellingene fra praksis og gjennom analysen behandles innholdet og løftes opp på et teoretisk nivå. Gjennom analysen av praksisfortellingen blir en bevisstgjort på temaer og områder praksisfortellingen beskriver. Da kan en igjen bli bevisst teoretisk kunnskap som ligger til grunn for temaene og områdene praksisfortellingen løfter frem.

Det å fortelle beskrives som et generelt menneskelig uttrykk og en genuin menneskelig måte å organisere erfaring på (Bruner, 1987). Alle mennesker har behov for å formidle noe, selv små barn uten verbalspråk søker å fortelle oss noe. Det å fortelle ligger som en grunnstein i vår livserfaring og er en struktur som vi alle kjenner fra tidlig barndom. Hvem har vel ikke sittet på fanget til en far, bestefar, mor eller bestemor og hørt på deres fortellinger om da de var barn. Fortellingen vokser ut av erfaring og når vi deler vår historier påvirkes våre forestillinger og vurderinger (Birkeland, 2001). Begrepet fortelling brukes både allment og som faglig begrep. Det stilles andre krav til den faglige fortellingen enn det gjøres til den daglige fortellingen. Den daglige fortellingen er det som vi deler med vår omverden som er knyttet til handlinger, erfaringer og tanker (Birkeland, 2001). Fortellinger hentet fra praksisfeltet beskriver og til dels forklarer bakgrunner for handlinger i et praksisfelt. Fortellinger fra praksis kan være et redskap for å utvikle yrkeskunnskap og gjennom refleksjon og analyse kan en bli oppmerksom på flere sider av ens eget arbeid (Fennefoss og

Jansen, 2010). En annen måte å beskrive fortelling på er gjennom det engelske begrepet «narrative». Narrative oversettes i Henriksen og Haslerud (2007) som handling, hendelsesforløp (i fortelling) eller fortelling, skildring (2007). Polkinghorne sier at narrativ beskriver og inkluderer personlige erfaringer som igjen danner grunnlag for meningsfulle episoder (1988). Han deler narrativ inn på to måter, som den deskriptive, eller med andre ord den beskrivende, og som den forklarende fortellingen (Clanidinin og Conelly, 2000). Dette sier meg at narrative rommer mer enn det som beskrives som fortelling i vårt dagligspråk. «Narrativ er historier som er levd og fortalt» (Clanidinin og Conelly, 2000, s.92). Slik jeg ser det er narrativ en rikere og mer mett form for fortelling

## 3.0. Metode

I den følgende teksten vil jeg presentere metodologiske valg jeg har gjort i prosessen med å innhente og bearbeide materiale til denne studien. Mitt valg av metode er med bakgrunn i mine kunnskaper og min forståelse av verden, med andre ord min ontologi. Hvordan virkeligheten fortøner seg for en kvalitativ forsker er forskerens ontologi (Postholm, 2010). Valg jeg har gjort med tanke på innsamlingsform er relatert til mitt epistemologiske standpunkt og er avhengig av det jeg ønsker å vite noe om (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg vil også her gjøre rede for prosjektet som studien er knyttet mot.

### 3.1. Metodologiske valg

Som forsker må jeg tenke gjennom flere aspekter knyttet til en studie, og spørsmålene jeg stiller danner bakteppe for mine valg av metoder. Valgene jeg har gjort er dannet på grunnlag av min søken etter å forstå tanker og refleksjoner barnehagelærere har knyttet til praksisfortelling som læringsstrategi i nettverksgrupper. Noen spørsmål jeg har stilt meg er:

- Opplever barnehagelærerne gjennom deltagelse i nettverksgrupper å utvide sine tanker, refleksjoner og kunnskaper omkring egen praksis?
- Har barnehagelærernes opplevelser og erfaringer med praksisfortelling gitt dem tanker og refleksjoner omkring praksisfortelling som læringsstrategi og eventuelt gitt dem ny kunnskap?
- Lar praksisfortelling som læringsstrategi seg videreføre til barnehagelærernes arbeid i egen personalgruppe?
- Hvordan ivaretar og formidler de sine kunnskaper i møte med øvrig personal og er praksisfortellinger et virkemiddel som barnehagelærere har nytte av i møte med hverandre?

Dette er spørsmålene som danner grunnlag for valg av metoder. «I hele forskningsprosessen både før, under og etter er forskeren kvalitativt til stede. Han eller hun tar med seg sine erfaringer og sine allerede fortolkede teorier til forskningsfeltet» (Postholm, 2010, s.25). Med andre ord er mine tidligere erfaringer med på å styre hvilken metode jeg har valgt og hva jeg hører. Metodologiske valg jeg som forsker tar eller ikke tar, må jeg stå inne for selv og

samtidig stå ansvarlig for (Frantzen, 1992). At min epistemologi påvirker hva jeg ser etter og har ønsket å finne ut av i møte med forskningsfeltet er ikke til å komme bort i fra.

Epistemologi beskrives av Kvale og Brinkmann (2010) som teori om kunnskap. Å velge en kvalitativ metode retter blikket mot de kvalitative egenskaper jeg søker å løfte frem. Det sier også noe om meg som forsker (Larsen, 2008). Dette stemmer godt med mitt mål med dette arbeidet, hvor jeg retter fokus mot barnehagelæreres tanker og refleksjoner knyttet til praksisfortelling som læringsstrategi til deltagelse i nettverk.

### **3.2. Prosjektet som danner bakteppe for intervju til studien.**

Prosjektet som danner bakteppe for min studie og intervju undersøkelse er knyttet til en kommune med til sammen 28 barnehager. I kommunen er det like mange kommunale som private barnehager. I kommunal regi ble det opprettet fire nettverksgrupper for barnehagelærere med seks eller syv deltagere i hver gruppe. Hver nettverksgruppe hadde fem møter i løpet av en periode fra september 2013 til februar 2014. Alle barnehagene ble oppfordret til å ha minimum en barnehagelærer med som deltager og 90% av alle barnehagene var representert. Bakgrunn for at nettverksgruppene ble opprettet var kompetanseheving hos barnehagelærere knyttet til det flerkulturelle område i barnehagen (NoU, 2010:7). En viktig faktor i kompetanseheving er faglig utvikling og balanse mellom praksis og teori.

«Nettverk handler om å etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til å forbedre praksis. (...) Det viktigste er ikke nettverksstrukturene i seg selv, men måten man jobber på i nettverkene. Nettverkene skal være arenaer for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling. Arbeidet skal ta utgangspunkt i konkrete eksempler fra skolens praksis og støttes opp av relevant teori og forskning.» (Udir, 2013, s.12).

Prosjektets teoretisk forankring var ut i fra et sosiokulturelt læringssyn. Praksisfortelling (Fennefoss og Jansen, 2010) ble vurdert som godt egnet utgangspunkt for erfaringsdeling og strukturen i gruppene ble knyttet mot analysedelen i arbeidet med praksisfortellingen.

Bakgrunn for valg av praksisfortelling som læringsstrategi var at flere barnehager omtaler praksisfortelling som aktuell tilnærming i det daglige arbeidet i barnehagen. Praksisfortelling ble ut i fra det vurdert som noe mange barnehagelærere allerede hadde god kjennskap til. Med mål om å oppnå en faglig forankret bearbeiding av praksisfortellingene ble det benyttet en analysemodell skissert av Fennefoss og Jansen (2010). Fennefoss og Jansen (2010) sier at i

analysen oppstår en dialog mellom de som deltar og gjennom denne dialogen blir flere perspektiver synlige. Analysemodellen av praksisfortelling som ble brukt i gruppene var en noe forenklet utgave av den opprinnelige analysemodellen til Fennefoss og Jansen (2010).

Fase	Spørsmålskategori
<u>Presentasjonsfasen</u> - fortellingen formidles	- åpne spørsmål
<u>Assosiasjonsfasen</u> - få fram umiddelbare reaksjoner	- åpne spørsmål
<u>Tolkningsfasen</u> - kartlegge tema og kontekst - få frem ulike perspektiver, holdninger og verdier - klargjøre relevant praksiskunnskap - få frem ervervet kunnskap - formidle fagstoff - skissere handlingsalternativer og vurdere konsekvenser. - fra det spesifikke til det generelle yrkesmessige områder	- kartleggingsspørsmål - tolkningsspørsmål - kunnskapsspørsmål - handlingsspørsmål - overføringsspørsmål

**Modifisert etter Fennefoss og Jansen (2010)**

Analysedelen i arbeidet med praksisfortelling fordrer struktur og vilje til å arbeide systematisk ut i fra en teoretisk forankring. I gruppene ble det benyttet en plakat av analysemodellen lik modellen som er presentert i øverst på denne siden. Dette ble gjort for å synliggjøre analyseprosessen for deltagerne i nettverksgruppene. Barnehagelærerne ble presentert for modellen på første samling. For hver praksisfortelling som ble presentert i nettverksgruppene arbeidet barnehagelærerne seg sammen gjennom analysen trinn for trinn. Fennefoss og Jansen (2010) sier at analyse av praksisfortellinger er et egnet redskap til å utvikle personalets kunnskap.

Min rolle i prosjektet var som veileder, medskaper og deltagende observatør. Jeg har deltatt i alle gruppemøter som deltagende observatør og referent. Vi var to veiledere som deltok i alle gruppene. Den andre veilederen var ansvarlig for struktur på møtene, og for å løse deltagerne gjennom analysemodellen. Hennes rolle var å trekke tråder fra praksisfortellingene til analysearbeidet og å støtte deltagende barnehagelærerne med å løfte teoretisk kunnskap inn i analysen. Etter hvert som deltagerne fikk mer erfaring med å dele og analysere sine

fortellinger trakk hun seg mer tilbake og lot deltakerne styre struktur, innhold og analyseprosessen selv.

### 3.2. Empirisk grunnlag for studien

For å diskutere og underbygge min forskning må jeg innhente og bearbeide et materiale. Det materiale jeg har samlet inn kan ses på som empiriske funn og er det som ligger til grunn for videre bearbeiding og tolkning. En metode er et verktøy, et redskap, en fremgangsmåte for å søke ny kunnskap innenfor et felt. Metodene handler om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon (Larsen, 2008). De mest brukte kvalitative metodene i innsamling av data er observasjoner eller intervjuer (Postholm, 2010). Når jeg velger metode må jeg tenke over flere spørsmål.

«Hva er målet med min undersøkelse? Hvem undersøkelsen skal rette seg til? Hvorfor og på hvilken bakgrunn jeg ønsker å gjennomføre en undersøkelse? Hva jeg ønsker å undersøke? Hvordan jeg ønsker å gjøre mine undersøkelser? Hvilken teoretisk kontekst jeg ønsker å gjøre mine undersøkelser i? Hvilken form undersøkelsen skal presenteres i?» (Clandinin og Conelly, 2000, s.121).

Disse spørsmålene bygger på det Clandinin og Conelly (2000) beskriver som narrative inquiry. De omtaler narrative inquiry som historier som er levd og fortalt. De sier også at vår interesse for å undersøke noe springer ut i fra egne erfarte narrativ. En narrativ undersøkelse tar utgangspunkt i en tanke om at tre perspektiver danner grunnlag for undersøkelsen. «Den personlige og sosiale(interaksjonen), fortid, nåtid og fremtid (kontinuitet), og sted (situasjon). Disse tre perspektivene danner det Clandinin og Conelly tredimensjonale narrative inquiry univers» (2000, s.50). Undersøkelser blir gjort i en tid eller en temporalitet, og er avhengig av tiden. Samtidig kan ikke tiden tidfestes fordi den ikke er en fast dimensjon. Hva er egentlig tid? Hva er tid i en undersøkelse? Hvem sin tid er det vi undersøker?

En puslespillmetafor blir brukt for å beskrive arbeidet med narrativ undersøkelse. Hver brikke må finne sin plass for at det ferdige resultatet kan bringes frem i en teoretisk forankret tekst (Clandinin og Conelly, 2000). I denne undersøkelsen velger jeg å bruke problemstilling som utgangspunkt for det jeg ønsker å finne ut av. Ofte er en problemstilling formet som et spørsmål. Et spørsmål søker et konkret svar, men samtidig kan det være noe en kretser rundt og søker å finne en mulig løsning på. Jeg tar ikke mål av meg å besvare et konkret spørsmål, men velger en mer åpen form for problemstilling.

Med et mål om å løfte fram barnehagelærernes refleksjoner har jeg valgt narrativ undersøkelse som ramme for min studie. Materiale som danner grunnlag for analyse er narrative samlet inn ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju. Jeg har støttet meg på Kvale og Brinkmann (2010) som sier at målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen. Narrativ undersøkelse tar ofte utgangspunkt i fenomenet i motsetning til andre kvalitative metoder. Andre kvalitative metoder tar ofte først utgangspunkt i komparative undersøkelser rundt teorien som ligger til grunn for fenomenet Clandinin og Conelly (2000). I denne studien har jeg som kjent et mål om å rette fokuset mot barnehagelæreres erfaring og refleksjon knyttet til læring. En tilnærming gjennom narrativ undersøkelse stemmer godt med min tanke om hva jeg søker å forstå. For å danne grunnlag for deltagerens narrativ benyttet jeg kvalitative forskningsintervjuet som metode for innsamling. Det kvalitative forskningsintervju beskrives som en aktiv kunnskapsprosess, der intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen (Kvale og Brinkmann, 2010). Av flere innsamlingsformer som beskrives i narrativ undersøkelse er samtale eller intervju et av flere alternativ. I samtalen og eller intervjuet kommer vi med vår forståelse både som deltager og forsker. Vår forståelse vil alltid spille inn i møte med hverandre og påvirkes av hverandre (Creswell, 2013). En narrativ undersøkelse plasseres i en kvalitativ forskningstradisjon på lik linje med fenomenologi, grounded teori, etnografi og kasusstudier (Creswell, 2013).

### **3.4. Problemstilling**

Denne studien er med utgangspunkt i en antagelse om at *praksisfortelling* Fennefoss og Jansen (2004) ville var en nyttig læringsstrategi for erfaringsdeling, refleksjon og læring hos barnehagelærere som deltar i nettverksgrupper. Min problemstilling bygger på denne antakelsen og ble som følger:

#### **Hvilke erfaringer gir barnehagelærere uttrykk for i samtaler om bruk av praksisfortellinger i nettverksgrupper?**

For å belyse min problemstilling trenger jeg teorier å støtte meg til. Forskere som har valgt narrative undersøkelse søker mer mot en kontinuerlig prosess dreierende rundt sitt forskningsområde enn til et spørsmål som har føringer mot et konkret svar (Clandinin og Conelly, 2000). Teorier er ikke virkeligheten, men et bilde på eller en oppfatning av hvordan ulike forhold er i det virkelige liv. Virkeligheten blir skapt i vårt indre og mitt syn på verden



påvirker mine briller mot verden. Teorier kan hjelpe meg til å se verden fra ulike synpunkt og vinkler. Det handler for meg å ta på meg ulike «briller». Noen briller hjelper meg til å se det nære, mens andre igjen hjelper meg til å se det som er rundt og mer fjernt. I denne studien har jeg trengt briller til begge deler. Teoriene som har vært mine briller har hjulpet meg til å danne ny kunnskap omkring min problemstilling. Frantzen (1992) henviser til (von Glasersfeld (1985), von Foerster, Varela (1975) m.fl) «som understreker at vi ikke kan vite hvordan virkeligheten egentlig er, fordi det er umulig å innta et ståsted som gjør det mulig å sammenligne den «ytre» virkeligheten og vår «indre» representasjon av den.» Dette sier meg at den virkelighet jeg søker å forstå ofte handler om at jeg selv trenger noe å tro på» (s.229). Teoriene jeg har valgt har skapt en plattform der jeg i møte med forskningsfeltet har søkt å forstå deltagerens virkelighet.

### **3.5. Intervju**

Intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. «Å intervjuer mennesker kan bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne fanget på andre måter» (Postholm, 2010, s.68). Det kvalitative intervju blir noen ganger kalt ustrukturert eller ustandardisert. Dette fordi det finnes få forhåndsstrukturer eller standardiserte prosedyrer for hvordan intervjuet skal utføres. Mange metodologiske valg og beslutninger måtte fattes på stedet mens intervjuene foregikk. En krevende måte å intervjuer på, men helt klart i tråd med det å skape felles mening mellom meg som forsker og mine deltakere. I forkant av intervjuene måtte jeg som forsker på forhånd ha kunnskap om intervju og metoder. For meg var det viktig å finne ut av hvilke intervju og metoder som kunne bringe fram deltakerens perspektiv. Kvale og Brinkmann (2010) omtaler det kvalitative intervju som et håndverk likeså som en metode. Deltagerne og jeg som forsker søkte sammen etter å sette de enkelte delene sammen til noe som ga mening for oss begge. Sammen satt vi på hver vår måte preg på prosessen og produktet (Gudmundsdottir, 1997). Målet med intervjuene var å skape materiale som kunne danne grunnlag for videre analyse. Lesingen av de transkriberte intervjuene, og narrativ som ble til etter transkripsjonen, inspirerte til nye tolkning av velkjente fenomener (Clandinin og Connelly, 2000). Denne prosessen ble igjen utgangspunkt for analyse. Noe som igjen dannet fundament for diskusjon knyttet til teori og mulige innfallsvinkler til min problemstilling. Gjennom valg av intervju og narrativ undersøkelse har jeg søkt å oppnå ny kunnskap knyttet

til problemstillingen. Målet for all forskning må være å bidra til ny innsikt og kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2010).

### **3.6. Deltagere og deres perspektiv**

Jeg har valgt å intervju 4 barnehagelærer som jeg mener speiler mangfoldet av barnehagelærere generelt. Deltagerne er valgt ut i fra kriterier som er, en fra hver gruppe, to med lang erfaring over 15 år og to med relativt kort erfaring mindre enn 5 år som barnehagelærer. I den perioden jeg har lært dem å kjenne har de vist evner til refleksjon og til å være gode fortellere. En tilnærming gjennom narrative undersøkelse legger vekt på at forskeren må ha god innsikt i sine deltagere (Clanidinin og Conelly, 2000). Deltagerne i min forskning har ulik erfaring både med foreldresamarbeid og yrkesutøvelse som barnehagelærer. I etterkant av siste økt spurte jeg om de ønsket å delta i intervju til forskningsarbeidet. Jeg valgte å vente med å spørre dem omkring deltagelse i intervjuene til etter siste økt av nettverksgruppene. Dette ut i fra en tanke om at det ville kunne påvirke utbytte av deres deltagelse i nettverksgruppa. Mitt ønske var at deltagerne skulle få dele sine umiddelbare tanker og refleksjoner omkring praksisfortelling som metode. Jeg ønsket å se nærmere på deres opplevelse av å dele erfaring med andre fra samme fagfelt. Hvilke tanker og refleksjoner de hadde gjort gjennom prosessen med å være deltager i nettverksgruppa. Samtidig hvordan de opplevde å bli introdusert for en læringsstrategi som legger opp til å utvide deres tanker og refleksjoner omkring praksis og teori.

I og med at jeg har valgt å forsøke å forstå barnehagelæreres tanker og refleksjoner ser jeg det som nødvendig og viktig å bære fram deres perspektiv. For å bære fram deres perspektiv må jeg vite noe om dem og lære å kjenne deres virkelighet. Målet for en kvalitativ forsker er nettopp å bære fram deltagerens perspektiv (Postholm, 2010). Gjennom deltagelse i nettverksgruppene som referent og deltagende observatør, og gjennom prosessen med intervjuene lærte jeg mine deltagere å kjenne ut i fra en gitt kontekst. Nettverksgruppene representerer i dette tilfelle konteksten rundt de erfaringene barnehagelærerne har hatt ved å dele sine praksisfortellinger. Barnehagelærerne delte også sine tanker og refleksjoner omkring erfaringer de har knyttet til sin rolle i møte med sine kollegaer. Slik jeg ser det ga dette en god tilnærming til å bære fram mine deltageres perspektiv gjennom deres narrativ (Clandinin og Conelly, 2000). Det kvalitative forskningsintervju støtter også en slik tanke om å forstå verden sett i fra intervjupersonens side. Det å få fram betydningen i folks erfaringer og

avdekke deres opplevelse av verden (Kvale og Brinkmann, 2010). På en annen side er det ikke mulig å helt og fullt ut forstå den andre (barnehagelæreren). Hvordan kan jeg sette meg inn i et annet menneskes tanker og refleksjoner? Jeg kan lytte, bekrefte, forsøke å forstå, støtte, og samhandle, men aldri fullt ut forstå den andre. Sammen kan vi skape en forståelse, men aldri fullt ut forstå hverandre. Mitt møte med deltagerne vil alltid være verdiladet og påvirket av min forståelse, og møtet mellom oss har vært med på å forme studien (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette innebærer at jeg som forsker har hatt en induktiv tilnærming til deltagerne og min forskning. Valg jeg har gjort med tanke på innsamlingsform er relatert til mitt epistemologiske standpunkt og avhengig av det jeg ønsker å vite noe om (Kvale og Brinkmann, 2010). At min epistemologi påvirker hva jeg ser etter og har ønsket å finne ut av i møte med forskningsfeltet er ikke til å komme bort i fra. Epistemologi beskrives av Kvale og Brinkmann (2010) som teori om kunnskap. Som forsker møter jeg praksis med mitt blikk som er formet gjennom mine teoretiske kunnskaper og min praksis. Jeg har på meg mine teoretiske briller, men samtidig vil også mine erfaringer alltid være med meg i min forskning.

### **3.7. Ethiske overveielser og anonymisering**

Hvordan jeg er i møte med deltakerne og hvordan jeg ser på min rolle som forsker har helt klart hatt betydning og påvirket min undersøkelse. Jeg har hele tiden og gjennom alle deler i forskningsarbeidet reflekterer over min rolle som forsker og samtalepartner. Det solidariske engasjementet jeg har med deltagerne mine har stilt meg overfor vanskelige valg. Det har utfordret den nødvendige distansen i analysen av intervjuene (Kvale, 2005). Som forsker har jeg arbeidet med å finne en balanse mellom det å skape en god relasjon, et godt klima i intervjusituasjonene, og å holde en viss distanse. Samtidig har jeg i analyse arbeidet prøvd å holde en viss distanse for ikke å være forutinntatt i møte med materialet. Jeg har som forsker forsøkt å gjøre deltakerne trygge på at det hun sier ikke vil bli misbrukt eller brukt i mot henne på et senere tidspunkt. Kvale og Brinkmann (2010) sier at forskningsintervju er gjennomsyret av etiske problemer. Kunnskapen som springer ut av en slik forskning avhenger av den sosiale relasjonen intervjuer og den som blir intervjuet har. Jeg har støtt på etiske problemstillinger gjennom hele forløpet i min undersøkelse. Jeg har arbeidet med å ta hensyn til mulige etiske problem helt fra begynnelsen av. Det å balansere mellom mitt ønske om å bringe fram interessant kunnskap og min respekt for mine deltagers etiske integritet har

krevd høy grad av refleksjon, og tydelige etiske grenser i alle deler av mitt arbeid. I prosessen med undersøkelsen har jeg valgt å la deltagerne lese sitt narrativ. De fikk også mulighet for å komme med kommentarer før jeg gjorde bruk av deres narrativ i oppgaven. Det har gitt dem mulighet til å gi innspill på mulig feiltolkning. På den måten sikrer jeg at de kjenner seg igjen i sitt narrativ og at deres integritet blir ivaretatt.

Anonymisering av det materialet var en absolutt selvfølge og helt klart viktig for å beskytte og respektere deltakerens bidrag til forskningen. Det samme er fritt og informert samtykke før selve intervjuene startet. Deltagere ble informert og er innforstått med hva studien har som mål og hvilke konsekvenser det har for dem som individ. De har samtykket fritt. Det betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Forskningsetiske komiteer, 2006). Informert samtykke handler også om hvor mye informasjon jeg som forsker gir deltagerne før innsamlingen. Å la deltakeren få fullstendig informasjon om design og formål hindrer at deltakeren villedes. På en annen side kreves nøye vurdering av hva som er for mye og eller for lite informasjon til deltakerne (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg har valgt å informere mine deltagere om hva jeg ønsker å belyse. De er også gjort oppmerksomme på at de til en hver tid kunne trekke sin deltagelse.

### **3.8. Transkripsjon**

En viktig del i forskningsprosessen når en benytter seg av intervju er transkripsjon.

Transkripsjon er en konkret omdanning av muntlig samtale eller fortelling til en skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2010). I narrativ undersøkelse som i det kvalitative intervjuet er det vanlig å benytte seg av lydopptak av samtalen mellom forsker og deltager (Clanidinin og Conelly, 2000). Jeg benyttet meg av en lydopptakerapplikasjon på mobiltelefonen og det ble svært god kvalitet på opptaket. Opptakene ble deretter lagret over på datamaskin og omgående slette fra telefonen. Jeg valgte å transkribere alle fire intervjuene i sin helhet. I prosessen med å transkribere ble jeg oppmerksom på flere ting jeg ikke hadde festet meg ved i utgangspunktet. Pauser, innskutte ord, tonefall og nedtoning av stemme er noen av det jeg la merke til. Transkripsjonen ble gjort så tett opp mot muntlig tale som mulig for å bevare deltagerens stemme i intervjuet. Transkripsjonene sammen med det jeg har opplevd i samtalene er del av mitt materiale og dette materiale danner igjen grunnlag for analysearbeidet. «Det ikke er ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess

der forskjellige talespråk og skrevne tekster kan skape praktiske og prinsipielle problemer» (Kvale og Brinkmann, 2010, s.188). En felle jeg har strevet for ikke å gå i er å se på transkripsjonene som det grunnleggende empiriske materiale. Jeg har skapt relasjoner til deltagerne og med kroppen følt på møtet med hver enkelt deltager. Det har for meg vært viktig å løfte fram deres stemme. Etter at transkripsjonsprosessen var ferdig valgte jeg å omdanne transkripsjonene til narrativ. Alle fire deltagerne fikk sitt narrativ der materiale fra transkripsjonen dannet grunnlaget. Jeg har søkt å få frem deltagerens stemme og derfor er teksten i narrativene så nært muntlig tale som mulig. Dette må leseren være klar over når utdrag fra narrativ videre blir presentert i teksten. Til slutt i oppgaven ligger alle de fire narrativ som vedlegg, slik at leseren kan få et mer helhetlig innblikk i hva deltagerne bidro med i denne masteroppgaven.

### **3.9. Studiens gyldighet**

Å måle en kvalitativ studies gyldighet eller med andre ord validitet utfordrer meg som forsker på flere måter. Med gyldighet mener en hvorvidt en undersøkelse måler det den har til hensikt å måle (Kvale, 2005). Jeg som forsker har gjennom hele forskningsprosessen stilt kritiske spørsmål omkring valg av metoder. Om det har gitt innsikt i min problemstilling? Hvordan det er argumentert faglig for de funnene jeg har valgt å trekke fram? Hvordan jeg er kommet fram til de svarene jeg har argumentert for i min analyse? Bae (2004) referer til Kvale (1989): «som argumenterer for at en undersøkelses gyldighet utvikles gjennom kritiske spørsmål og intersubjektive prosesser knyttet mot prosjektets forskningsinteresse.» Hun sier også i tråd med Kvale «at hun tenker at validitet ikke kan fastlegges en gang for alle, men må prøves gjennom spørsmål og drøftinger» (Bae, 2004, s.49). En slik tilnærming til gyldighet gir mening og har vært en rettesnor i mitt møte med et kvalitativt forskningsarbeid. I hvilken grad jeg har mestret dette er et spørsmål om undersøkelsens reliabilitet og validitet.

Reliabilitet har med konsistens i funnene å gjøre og om det som kom frem ville kommet frem i et annet intervju. Om en annen person kunne gjennomført samme intervju. Hadde da funnene blitt det samme? Å måle reliabilitet i kvalitativ forskning er vanskelig, fordi det handler om å måle kvalitet (Kvale, 2007). Hvordan måle kvalitet i tanker og erfaring? Blir det for skjematisk og instrumentelt blir det slik jeg ser det fort for strukturert og uten indre verdi. I kvalitativ forskning vil aldri framstillingen være objektiv fordi forskeren vil legge sin

forståelse til grunn for framstillingen, samtidig må objektivitet alltid være et ideal og en rettesnor for forskeren (Larsen, 2010). Mitt mål og min utfordring har vært å løfte fram deltagerens perspektiver. Deres tanker og refleksjoner på en mest mulig objektiv og gjennomsiktig måte. Samtidig vil det aldri bli helt objektivt fordi det er jeg med min forståelse og erfaring som har tolket de narrativ jeg har innhentet. Mitt valg av narrativ som grunnlag for analyse er med utgangspunkt i de perspektiver jeg søker å løfte fram. Det har med indre verdier som tanker, erfaringer og refleksjoner å gjøre. Når en tolker et narrativ innebærer det betydning for validitet (Polkinghorne, 2007). Polkinghorne (2007) sier at det kan være forskjell mellom det nedskrevne narrativ og personens egentlige opplevelse. At narrative jeg har skrevet ned ut i fra intervjuene kan være påvirket av meg som forsker må jeg være klar over. Mine deltagere kan også være preget av at jeg som forsker har vært deltager i gruppene og at de har tilpasset sine svar til det de tror jeg forventet (Wadel, 1991).

## 4.0. Analyse og diskusjon

### 4.1. Analyseprosessen

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert det innsamlede materiale. Hvilke valg jeg som forsker har tatt og hva som blir brakt fram i teksten vil være av stor betydning for kunnskapen som kommer frem. Gjennom analysearbeidet i denne studien har jeg grundig arbeidet meg gjennom hvert enkelt narrativ. Jeg har lest narrative på ny og på ny (Clandinin og Connelly, 2000). Lesingen har dannet grunnlag for diskusjonen og hvilke funn som kom frem. Analysen synliggjorde noen temaer i deltagerens narrativ. Temaene dannet grunnlag for kategorier. Kategoriene er igjen utgangspunkt for diskusjon knyttet mot teoretiske perspektiver. Det er arbeidet for skape gjennomskiktighet med hensyn til det som danner grunnlag for konklusjonen (Kvale og Brinkmann, 2010).

I analyseprosessen var mine opplevelser knyttet til intervjuene og deltakerne hele tiden nærværende. Jeg kunne gjenkalle bevegelser mimikk og stemningen ved å høre på opptakene og lese narrative. Et narrativ kan ses på som en rekonstruksjon av virkeligheten.

Hendelsene narrative bygger på er allerede er en del av en fortelling og gjennom rammen av intervjuet skaper deltageren sin realitet. Deltagerens biografi danner med andre ord grunnlaget for deres narrativ (Clandinin og Connelly, 2000). I analysen av narrative ble jeg oppmerksom på at barnehagelærerne beskriver flere like tema som de deler tanker og reflekterer omkring.

- De snakker alle om å gjøre erfaringer som de tar med seg videre i arbeidet sitt.
- Alle sammen beskriver de det å lære av hverandres erfaringer.
- De trekker paralleller til eget arbeid, og de snakker om motivasjon og inspirasjon til eget arbeid.
- Det å komme styrket ut i møte med sitt eget personale etter deltagelse i nettverksgruppen beskriver de også.
- Struktur og metodologisk tilnærming i nettverksmøtene er også noe av det de beskriver.

I narrative undersøkelse søker forskeren å forstå og legger sitt «forskningspuslespill» brikke for brikke. Clandinin og Cornelly (2000) beskriver analyse av narrativ slik, “We return to

them again and again, bringing our own lives as inquirers, bringing new research puzzles, and research the tekst” (s.132). En slik tanke har vært mitt utgangspunkt for analyseprosessen.

Alt deltagerens narrativ hadde felles gjorde at jeg ble oppmerksom på likheter, men også at jeg begynte å lete etter forskjeller. Fra intervjurundene hadde jeg med meg noen antakelser som jeg ønsket å se litt nærmere på. For å undersøke mine antakelser nærmere måtte jeg gå til en mer systematisk tilnærming. Det neste steget i analyseprosessen ble å beskrive de ulike narrativene med få ord, som for eksempel: «Speiler gruppa og utvikling i prosessen» og «Positiv til metode og struktur». Det førte igjen til at jeg samlet beskrivelsene i kategorier. Kategoriene jeg kom frem til speiler innholdet i deltagerens narrativ. Det ble til sammen syv kategorier, der overskriften speiler beskrivelsenes innhold:

- Motivasjon for deltagelse.
- Å være deltager i nettverksgruppe.
- Relasjoner og klima i gruppen.
- Personlig erfaring.
- Barnehagelærernes tanker om bruk av praksisfortelling.
- Bruk av praksisfortelling i egen personalgruppe.
- Å knytte teori til praksis.

Jeg begynte så med å streke under beskrivende ord som ble brukt under de ulike kategoriene. Et eksempel er, under motivasjon for deltagelse, hvor de snakker om overføringsverdi, nyttig, lære mer, kjekt, på hugget, knytte opp mot, reflektere. Alt dette ord som beskriver deres motivasjon for deltagelse i nettverksgruppa. Jeg lette også etter ord som beskriver det motsatte, men fant ingen. Gruppe for gruppe arbeidet jeg meg gjennom med denne tilnærmingen. Jeg kom til slutt frem til at deltagerens narrativ ikke lot seg bryte opp i så små fragmenter.

I kategoriene kan en se at de tre perspektivene en narrativ undersøkelse tar utgangspunkt i er representert (Clandinin og Conelly, 2000). De tre perspektivene er: det personlige og sosiale, fortid, nåtid og fremtid og sist men ikke minst sted. Alle tre perspektivene blir sett i forbindelse med temporalitet. Temporalitet har jeg valgt å se på som tid. Tid i et videre perspektiv enn noe vi kan tallfeste eller måle, tid som en mer fleksibel størrelse og tid som en metafor. De tre perspektivene står med andre ord i forhold til hverandre og tiden. De ulike perspektivene er hele tiden skiftende og danner igjen grunnlaget for analysen.



Etter en del overveielser i arbeidet med kategoriene valgte jeg å slå sammen noen av dem. To kategorier som ble slått sammen var «motivasjon for deltagelse» og «å være deltager i nettverksgruppe» og overskriften for disse to sammenslåtte kategoriene ble «deltagelse nettverksgruppe». Jeg valgte også å slå sammen kategoriene «personlig erfaring» og «relasjoner og klima i gruppa» og overskriften ble «personlig erfaring og gruppeklima». Det ble da til sammen fem kategorier som danner grunnlag for drøfting i den videre teksten:

- Deltagelse i nettverksgruppe.
- Personlig erfaring og gruppeklima.
- Tanker knyttet til bruk av praksisfortelling.
- Barnehagelærernes tanker om bruk av praksisfortelling.
- Å knytte teori til praksis.

Videre i analyseprosessen startet jeg en utvelgelsesprosess for å finne hvilke deler av narrativene som skulle danne grunnlag for analyse og diskusjon. Under hver kategori vil jeg trekke frem noen eksempler fra narrativene som speiler kategorien og drøfte innholdet i forhold til relevante tema og teorier.

## **4.2. Kategorier for diskusjon.**

### **4.2.1. Deltagelse i nettverksgruppe**

Barnehagelærerne beskriver hvordan de opplever å være deltager i nettverksgrupper. I nettverksgruppen møter barnehagelærerne andre med samme utdanning. Barnehagelærerne møtes i nettverksgruppa og deler sine praksisfortellinger. Erfaringsgrunnlaget derimot er forskjellig og kan variere fra å være helt nyutdannet til å ha lang erfaring som barnehagelærer i barnehage. Målet med nettverksgruppene er erfaringsdeling og kunnskapsutvikling.

Guro sier det slik:

Min erfaring er at jeg får mye igjen for å være i gruppe og gruppearbeid. Da kan jeg høre på andres refleksjoner. Når vi reflekterer i sammen blir det utvidede tanker. Det å komme tilbake til barnehagen syntes jeg var veldig kjekt fordi nettverksgruppa gav meg voldsom inspirasjon. At jeg gikk i gruppa og spurte om det jeg selv var interessert i, også når vi hadde felles fokus. Det ga meg mer energi til å jobbe med samme temaet når jeg kom til barnehagen min.

Guro forteller her at i nettverksgruppa kan hun høre på andres refleksjoner. Refleksjoner oppstår når vi kobler tidligere erfaringer mot fremtidige konsekvenser og refleksjoner knyttes igjen til læring (Dewey, 1938/1974). Refleksjon kan igjen slik jeg ser det knyttes til metanoia som kan beskrives som mentale modeller (Senge, 2004). Mentale modeller er knyttet til hvordan tankene er grunnlag for utvikling av mentale forandringer hos mennesker. Gjennom mentale forandringer skapes nye mentale modeller som igjen danner utgangspunktet for ny læring. At barnehagelærerne i gruppa reflekterer sammen sier Guro utvider hennes tanker. Det Guro beskriver er med andre ord et samspill mellom deltagerne i nettverksgruppa, der de deler sine tanker og refleksjoner. I samspillet i nettverksgruppa skaper barnehagelærerne mening i en flerstemmig dialog (Bakthin, 1981). Videre sier Guro at deling av erfaring setter i gang tanker og refleksjoner. En slik tanke støttes hos Bakthin (1981) som, snakker om et dialektisk forhold mellom forståelse og mening. Dette sier han skjer gjennom flerstemmige dialoger og motsetningsfulle ytringer som kan føre til læring og utvikling av kunnskap (Bakthin, 1981). Tanker og refleksjoner barnehagelærerne deler i nettverksgruppa kan med andre ord danne grunnlag for ny læring slik som, Guro beskriver. Guro opplever også at når hun deler sine synspunkter med andre i nettverksgruppa skaper det energi til å arbeide videre i egen barnehage. Guro sier også at hun får mye igjen for å være deltager i nettverksgruppa. Oline på sin side beskriver det på denne måten:

Jeg ser på det som veldig nyttig og jeg synes det har overføringsverdi til min jobb. (...) Jeg tenker at deltagelse i et nettverk åpner opp for den pedagogiske praksisen i forhold til hvordan vi legger til rette for flerkulturelt arbeid på, i barnehagen eller på min avdeling. Det som vi har hatt i nettverksgruppen drar jeg med meg, og kan bruke det i en eller annen sammenheng i arbeidet mitt. Jeg tenker også på holdninger og verdier, og at det er en viktig bit som vi kan ta med oss fra nettverksgruppene. Når vi sitter å reflekterer og snakker slik vi gjør. Når vi kommer tilbake til barnehagen møter vi kanskje de personene som vi har hatt i praksisfortelling på en ny måte. Nettopp fordi vi har fått, hva skal jeg si, åpnet opp og fått ny kunnskap. Kanskje at jeg kan ha tenkt feil men, og det å forstå det på en annen måte.

Oline sier at hun tenker at deltagelse i nettverksgruppa åpner opp for hennes pedagogiske praksis. Hun sier som Guro gjør at gjennom refleksjon sammen med de andre

barnehagelærerne åpner det opp og gir ny kunnskap. Oline beskriver det som å forstå noe på en annen måte. «Å delta i sosiale praksiser der læring skjer er sentralt i det å lære» (Lave og Wenger, 1991). Når Oline er i samspill med de andre deltagerne i nettverksgruppa er hun slik jeg ser det deltager i en sosial praksis. I den sosiale praksisen som nettverksgruppa representerer opplever Oline at hun gjennom samspillet med de andre får ny kunnskap og lærer noe. Det hun lærer og erfarer i nettverksgruppa tar Oline med seg inn i jobben sin som barnehagelærer. Hun beskriver det som at barnehagelærerne i nettverksgruppa sammen skaper mening omkring et tema i en gitt kontekst (Lave og Wenger, 1991). I dette tilfelle utgjør nettverksgruppa konteksten. Dysthe (2006) beskriver kontekst i pedagogiske sammenhenger som en vev der alle deler blir vevde sammen. Læringen inngår i denne veven og kan sammenlignes med ringer som berører og går inn i hverandre. Som ringer i vann. Nettverksgruppen kan også ses på som det Wadel (2002) etter Wenger (1998) beskriver som praksisfelleskap. Som deltager i praksisfelleskap er en del av en gruppe mennesker som er involvert i en felles praksis. (Wadel, 2002). Praksisfelleskap beskrives som uformelle og som et sted der deltagerne deler kunnskap seg i mellom. Wadel (2002) beskriver også det han betegner som nettverkslæring. I nettverkslæring er det mulig for oss å lære fra ulike kanter og å lære fra oss. Jeg vil gå så langt at jeg sammenligner det å være deltager i praksisfelleskap og nettverkslæring med det som skjer i nettverksgruppa. Barnehagelærerne peker på at de opplever nettverksgruppa som et nyttig sted å dele erfaring. I nettverksgruppa sier barnehagelærerne de deler erfaringer, prøver ut og utvikler kunnskap i felleskap og der de får muligheter til å prøve ut sine tanker i møte med andre barnehagelærere. Barnehagelærerne sier at de utveksler erfaringer og utvider sine kunnskaper i møte med de andre deltagerne i nettverksgruppa.

I nettverksgruppa blir mening skapt gjennom samtale og refleksjon, gjennom ulike stemmer og parter som samhandler. Den som ytrer seg starter en aktiv prosess som kan føre til en ny forståelse på den først ytringen. Svaret er der barnehagelærerne sammen skaper mening (Bakthin, 1981). «Den dialogiske interaksjonen mellom ytring og forståelse er en grunnleggende komponent i all kommunikasjon» (Dysthe 2006, s.113). Den som ytrer seg først vil være den som legger an til respons fra de andre. De eller den andre vil søke å gi sitt bidrag i forhold til det som blir forventet. Samtidig vil ytringene være ut i fra en tanke om hvilken respons en kan se for seg (Dysthe, 2006). Gjennom å skape mening omkring et område skjer det noe med barnehagelærernes forståelse (Bakthin, 1981). Den nye eller utvidede forståelsen tas igjen med inn i deres tanker og refleksjoner. Dette kan igjen føre til

ny kunnskap og utvidet syn på egen praksis. Denne nye kunnskapen og det endrede syn kan også knyttes til mentale modeller (Senge, 2004).

Erfaringene barnehagelærerne gjør tar de med seg i sitt arbeid (Dewey, 1938, 1974).

Deltagelse i nettverksgruppa danner med andre ord grunnlag for erfaringer barnehagelærerne kan ta med seg i sin praksis. Barnehagelærerne sier også at deltagelse i nettverksgruppen gir inspirasjon og energi til deres arbeid i barnehagen. Slik jeg ser det, vil erfaringene barnehagelærerne gjør i nettverksgruppa ha overføringsverdi til barnehagen som organisasjon. Erfaringene de har gjort og det de har lært gir dem muligheter til å formidle videre sine tanker, refleksjoner og nye kunnskap til sin egen organisasjon barnehagen. En slik tanke kan relateres til det Argyris og Schön (1996) beskriver som organisasjonslæring som handler om å bringe kunnskap ut i organisasjonen. I hvilken grad barnehagelærerne mestrer å formidle videre sine kunnskaper og erfaringer er slik jeg ser det en utfordring for både dem selv og barnehagen som organisasjon.

Hvordan og i hvilken grad barnehagen som organisasjon er klar for å ta i mot barnehagelærerens erfaringer og kunnskaper er av betydning i en slik sammenheng.

Barnehager makter ikke alltid å ivaretar den kunnskapen som hver enkelt barnehagelærer besitter. Det kan være ulike grunner til dette, som travelhet og praktiske oppgaver. En kan i noen sammenhenger se at travelhet og praktiske oppgaver blir prioritert høyere enn utvikling av en lærende organisasjon. Senge (2004) beskriver en lærende organisasjon som et sted der mennesker oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Lærende organisasjoner vil ikke kunne utvikles uten mennesker som bringer sine tanker og kunnskaper videre til andre.

Hvordan barnehagen legger til rette for at barnehagelærere videreformidler sine tanker er nært knyttet til hvorvidt barnehagen er en lærende organisasjon eller ikke. En annen ting som også kan være en utfordring for barnehagelæreren hvorvidt de mestrer å formidle sine tanker, refleksjoner og kunnskaper videre. Berit Baes (1996) tanker omkring barnehagelærerens arbeid i barnehagen synes jeg sier noe om de utfordringene de møter i praksis. Baes tanker sier også noe om hva som kan ha innvirkning på hvordan barnehagelærere formidler sine erfaringer og kunnskaper. Bae (1996) arbeidet i en barnehage over en periode på 3 måneder for å samle inn materiale til en studie. Her illustrerer hun noen av sine opplevelser:

Jeg hadde ikke vært klar over hvor stor del av energien som ble brukt til dagligdags omsorgsarbeid.(..) Jammen skal jeg si at jeg fikk føle barnehagelivet på kroppen- så sterkt at det var vanskelig å få noen perspektiv på det, vanskelig å få det ut i en intellektuell systematisk form. Kanskje er det slik at mesteparten av førskolelærernes kunnskap og innsikt sitter i kroppen?(..) Å ikke få satt ord på inntrykk, diskutert med kollegaer, reflektert over det en opplever, fører til at mye blir liggende ubearbeidet.  
(s,14)

Opplevelsen Bae beskriver tror jeg mange barnehagelærere vil kjenne seg igjen i.

Barnehagelærerens arbeid er som Bae peker på preget av mange og ulike oppgaver som skal håndteres og løses på strak arm. Bae (1996) stiller spørsmål om det kan være at kunnskapen sitter i kroppen? Slik jeg ser det danner Baes spørsmål en god betegnelse på barnehagelærerens kunnskaper. Noe av det barnehagelærerne må forholde seg til er, dager som aldri har likt innhold, en barnegruppe som hele tiden er i bevegelse og utvikling, foreldre som stiller krav og medarbeidere uten formell utdanning som barnehagelæreren skal guide gjennom dagen. Tid til refleksjon og bearbeidelse blir det slik Bae beskriver liten tid til i barnehagelærerens mangfoldige dag. Jeg undrer meg over om det kan være noe av årsaken til at barnehagelærerne i denne studien opplever det som nyttig og godt å få dele sine tanker og erfaringer i en nettverksgruppe?

Deltagerne i denne studien sier at i nettverksgruppa får de dele sine tanker og høre andre barnehagelæreres tanker og refleksjoner knyttet til praksis. Representerer da nettverksgruppa et «rom» som det finnes lite av i egen organisasjon? Slik jeg ser det er en av barnehagens store utfordringer å finne tid til slike «rom». Blir tid til refleksjon og bearbeidning av praksis og teori satt langt nede på prioriteringslista fordi andre nødvendige gjøremål tar for stor plass? Er dette en realitet? Hvordan kan en skape tid og rom for at barnehagen skal være en lærende organisasjon? Et nærliggende spørsmål er da om deltagelse i nettverksgruppa kan være et bidrag til at barnehagen er en lærende organisasjon slik Rammeplan for barnehager (2011) beskriver at barnehagen skal være?

#### **4.2.2. Personlig erfaring og gruppeklima**

Barnehagelærerne opplevde gjennom sin deltagelse i nettverksgruppa at det var et godt sted å dele erfaringer. De kommer fra ulike barnehager med ulik organisering, noe alle barnehagelærerne påpeker er en styrke. Ulik bakgrunn og erfaring ble også sett på som en styrke. Barnehagelærerne sier at de deler en felles plattform. Den felles plattformen er at alle arbeider i barnehage og har felles grunnlag og kunnskap som de har tilegnet gjennom utdanning. Barnehagelærerne har med seg ulike erfaringer fra praksis i barnehage, og det fremstiller de som nyttig og positivt.

Oline deler sine tanker omkring dette:

Oppstarten var spennende. Til å begynne med satt vi gjerne litt beskjedne der og torde ikke å meddele oss så mye. Jeg var vant til praksisfortelling og jeg så det var mange som vegret seg litt. Når vi skulle dele første var det også litt slik. Ikke med min første fordi da sa Torunn: «Oline, kan du begynne?» og så gjorde jeg det. Det gjorde meg ingen ting. Etterhvert så jeg at vi tinte opp og vi snakket mer og mer. Vi fikk jo mer og mer ut av det og, utover i gruppene.(...) Alle ser vi med forskjellige briller. Vi er forskjellige personer med forskjellige bakgrunner, så vi får kanskje dobbelt utbytte på en måte. En ting er jo faktisk praksisfortellingene som vi forteller. En annen ting er at vi har hver vår bakgrunn og hver vår mening og syn. Jeg syntes det var interessant å få spørsmål og meninger omkring mine fortellinger.(...) Det var rett og slett interessant fordi det er litt det der med at den kunnskapen en har bak kommer frem. En får høre andre sine oppfattelser, og de tenker jo på andre ting enn meg. Etter hvert ble den faglige diskusjonen bare bedre og bedre, men vi har en vei å gå fortsatt mener jeg da. Det ble litt for, jeg vet ikke om jeg skal si redde eller gjerne at vi ikke tenker så mye på å bruke faguttrykk og bruke faget vårt. Vi snakket litt mer generelt. Jeg er litt der og at vi må bruke kunnskapen vår å få det ut.

Oline peker på at til å begynne med var de litt beskjedne. Å være litt tilbakeholden eller beskjeden som Oline beskriver er en vanlig reaksjon når mennesker møter hverandre for første gang. Opplevelse av trygghet og tilhørighet er viktig for å kunne åpne seg overfor mennesker en ikke kjenner. Oline tar utgangspunkt i sin egen læreprosess når hun sier at det ikke gjorde henne noe å være den første som delte sin fortelling. Hun stoler på seg selv og ser på de andres innspill som lærerike og utviklende. Mennesker med høy grad av personlig mestring har høy grad av tilhørighet og medfølelse (Senge, 2004). Oline er opptatt av å forstå, og det å lære noe er for henne en viktig faktor for deltagelse i nettverksgruppen. Hennes mål for deltagelse er klart, hun har sin egen visjon (Senge, 2004). At alle som deltar i nettverksgruppa har ulik bakgrunn og ulikt syn fremhever hun som en styrke. Oline beskriver at alle barnehagelærerne bidro på sin måte i diskusjonene. Hun synes det er interessant å høre på de andres meninger og syn. Oline mener at hun får dobbelt utbytte av deltagelse i nettverksgruppa fordi hun får høre andres meninger samtidig som hun gjør seg opp egne tanker omkring sin fortelling.

Solveig sier det på denne måten:

Jeg synes at klimaet i gruppa var preget av respekt for det man sa, og ikke: «Herligheten er det slik du gjør» at du fikk noe negativt på det du sa. Jeg syntes det var kjempegøy å dele min praksisfortelling og det å høre hva de andre tenkte om det.(...) Jeg syntes det var greit å gi de andre tilbakemeldinger på deres praksisfortelling. Jeg følte at det var åpenhet for å spørre hvis det var noe du lurte på og jeg kan ikke huske at jeg holdt noe igjen, eller at jeg satt med følelsen av det.

Solveig beskriver hvordan hun opplevde klimaet i sin gruppe som godt. Hun snakker om en opplevelse av gjensidig respekt. Solveig ser på det som godt å dele sin fortelling og at det er

greit gi tilbakemeldinger til andre og deres fortelling. Senge (2004) sier at i gruppelæring må en anerkjenne hverandres synspunkt. Han sier også at en god dialog i gruppa kan fremme læring. At klimaet i gruppa er bra er således en forutsetning for at læring skal skje. Dette sier meg at noe av årsaken til at Solveig opplevde klimaet som godt, har å gjøre med deltagerne i nettverksgruppa sine evner til å anerkjenne hverandre. Guro beskriver det på en annen måte:

Det første møte i gruppa opplevde jeg helt positivt. (...) For meg spilte det ingen rolle hvem som var i gruppa, fordi alle kommer med sitt ståsted, og det gjør det interessant å høre på hverandre. En kan jo reflektere selv over det som blir sagt.(...) For at alle skal få noe ut av det, er viktig at deltagerne kommer på møtene, og har litt kollektiv bevissthet og har ansvar. Min erfaring med dette prosjektet er jo at deltager antallet varierte voldsomt i løpet av de møtene vi hadde. Jeg vet jo ikke graden av forpliktelse hos de andre, det kan være forglemmelse eller at ting skjer, men sånn er det jo for alle.(..) Jeg synes at det er fint å ha en sånn mal der alle kan komme til ordet med sitt, og jeg synes at det er fint å ha en sånn mal der det er slik at uansett ståsted kan du by på deg selv.

Guro fremhever gruppemedlemmenes kollektive ansvar. At alle som deltagere er ansvarlige for sitt bidrag i nettverksgruppa. Guro snakker om det å møte opp når gruppa skal samles. Selv ser hun det som sitt ansvar å bidra som en viktig del av nettverksgruppas arbeid. Hun fremhever rammene i nettverksgruppa og omtaler analysedelen av praksisfortelling (Fennefoss og Jansen, 2004) som en mal og en viktig bidragsyter. Guro mener at malen gjorde at deltagerne kunne bidra uansett hvilket ståsted de hadde. Det at deltagerne er likeverdige i nettverksgruppa fremhever hun som viktig. Guro i likhet med Oline viser stor grad av personlig mestring (Senge, 2004). Hun er opptatt av egen refleksjon og deltagelse og ønsker å bidra til egen og andres læring. Slik jeg ser det betrakter hun nettverksgruppa som praksisfelleskap, der alle er avhengige av hverandres bidrag for å utvikle kunnskap og lære noe sammen (Wadel, 2002).

De fire barnehagelærerne som er deltagere i denne studien er alle opptatt av at de gjennom nettverksgruppa får anledning til å høre andres meninger og oppfattelser. Alle sammen knytter de det mot egen læring og sier at de har utbytte av deltagelse i nettverksgruppa. At alle deltagerne i nettverksgruppa kommer med sin forståelse beskriver barnehagelærerne som en styrke og en mulighet til å utvide sine egne perspektiver. Alle barnehagelærerne snakker om at det ikke gjorde dem noe å dele sin praksisfortelling og de synes det er interessant å få høre andres tanker knyttet til deres egen fortelling. Slik jeg ser det viser utdragene at alle tre barnehagelærerne utviser høy grad av personlig mestring (Senge, 2004). Mennesker med høy grad av mestring beskrives som mennesker som blant annet hele tiden søker ny kunnskap. Senge (2004) sier, «personlig mestring er den lærende organisasjons ånd og sjel» (s.145). Det

vil med andre ord si at mennesker med høy grad av personlig mestring er en grunnleggende faktor for en lærende organisasjon. At høy grad av mestring har betydning for organisasjonen understrekes av Senge (2004) men hvilken betydning har det for barnehagelærerens egen læring? Det å oppleve å få tilbakemeldinger på eget arbeid er slik jeg ser det med på å utvikle erfaringer og kan føre til nye læreprosesser. Wenger (1998) sier at læring er nært knyttet til identitet og at vårt eget bidrag påvirker vår læring. I møte med andre blir vi til oss selv. Når barnehagelærerne opplever å bli sett og hørt blir de speilet på egne tanker og refleksjoner, noe som igjen kan føre til personlig vekst og læring. Wenger (1998) knytter dette til identitetserfaring. Hvem vi er som idivid sammen med andre er med andre ord med på å forme vår identitet, vår erfaring og læring.

En annen måte å se på det Oline og Guro beskriver er gjennom Senges (2004) fem disipliner. Nettverksgruppa utgjør systemet og rammen rundt barnehagelærernes møte med hverandre og praksisfortellingene. Både Guro og Oline løfter fram erfaringene de gjør i nettverksgruppa. Erfaringene sier de påvirker hvordan de ser på praksis med nye øyne. Oline og Guro sier også at refleksjonene omkring innholdet i gruppa har ført til læring. Med andre ord endring i deres mentale modeller (Senge, 2004). Guro snakker også om at deltagelse i gruppa har gitt henne mer energi i arbeidet. Hun viser da til noe som kan knyttes mot personlig mestring (Senge, 2004). Utgangspunktet og målet for nettverksgruppene var kompetanseutvikling og erfaringsdeling, med andre ord vil det si å skape en felles visjon (Senge, 2004). Begge barnehagelærerne snakker om å reflektere sammen i gruppa og det kan slik jeg ser det ses på som gruppelæring (Senge, 2004).

#### **4.2.3. Barnehagelærernes tanker om bruk av praksisfortelling**

I arbeidet i nettverksgruppene fikk alle deltagerne i oppgave å skrive sine praksisfortellinger (Fennefoss og Jansen, 2010). Fortellingene var hentet ut i fra deltagerens praksis og var knyttet mot foreldresamarbeid i et flerkulturelt perspektiv. Deling av praksisfortelling ble benyttet som tilnærming til erfaringsdeling i nettverksgruppene. Analysen av praksisfortellingene (Fennefoss og Jansen, 2010) ble brukt som læringsstrategi for kompetanseutvikling.



Oline sier det slik,

Jeg har jobbet med praksisfortelling før, men jeg ser at vi ikke har fått brukt så strukturert. Jeg ser jo at det er det som har vært inni hodet. (...) Vi er gjerne for lite flinke til å sette ord på det. Når analysemodellen hang der minnet den meg jo på at nå må du hanke deg inn på hva det var vi snakker om. Hvor langt vi har kommet i denne analysen. Spesielt som jeg sa at jeg er litt opphengt i at vi må få frem faget vårt. I analyseprosessen stoppet vi opp og spurte: «Hva har vi vært inne på nå?». Når det så ble skrevet opp så vi at det var ganske mange tema som vi var innom hver gang. Hvis ikke det hadde blitt spurt om, hadde vi gjerne ikke vært så bevisste på at alle de temaene vi hadde berørt, ut i fra en praksisfortelling som kanskje var ti linjer.

Oline beskriver hvordan analysen av praksisfortellingene hjalp deltagerne til å bli bevisste på temaer i fortellingene. Analysemodellen hjalp også deltagerne til å holde fokus på praksisfortellingen. Når en analyserer praksisfortelling kan det ses på som strategi for læring (Fennefoss og Jansen, 2010). Ved å ta i bruk en systematisk og målrettet tilnærming vil det inngå i en analytisk struktur. Dette vil kunne hjelpe til med å oppnå en faglig dialog (Fennefoss og Jansen, 2010). Som Oline beskriver opplevde hun at analysen hjalp henne og gruppen til å rette oppmerksomheten mot innholdet i fortellingene og temaene de berørte. Resultatet ble en faglig dialog som var systematisk og strukturert.

Solveig sier det slik:

Praksisfortelling som metode har jeg vært innom og prøvd litt men ikke så strukturert som det var og med noen som minnet oss på at: «nå er vi kommet så langt» (...) Jeg syntes det var helt perfekt med en så stram struktur som vi hadde i nettverksgruppa. Det er da du lærer metoden selv, eller så er vi jo veldig flinke å snakke og vi hadde fint klart å fylle to timer med bare snakk. Nå ble det mer nyttig og det har jeg jo tatt med meg videre.

Solveig snakker her, slik jeg tolker det, om analysen av praksisfortellingen som en stram struktur. Hun sier også at det synes hun er bra fordi det fort kunne bare blitt snakk. Solveig liker at analysen minner gruppa på hvor lang en er kommet i arbeidet med analysen av praksisfortellingen. Fennefoss og Jansen (2010) sier at analysen en del av en analytisk struktur og det er den Solveig her løfter frem som nyttig og nødvendig for at det skal bli være nyttig. Guro har også noen tanker om dette,

Jeg tror nok at dette med å få lov til å dele sin fortelling er en slik allmenn menneskelig ting. At det er godt å kunne få lov til å fortelle eget syn. Din egen fortelling som var viktig for deg selv. Fordi det var derfor du hadde med fortellingen i gruppa. Det at en måtte fortelle, gjør at en blir mer bevisst selv, og gjerne enda mer bevisst på at en valgte som en valgte. Samtidig er det godt å bli sett og hørt og forstått i et gruppefellesskap. Det å få bekreftelse på at ja dette var jo viktig. Når du får litt spørsmål så gjør det at du får en bekreftelse på egen tankegang, eller får utvida litt og du tenker: «Å ja, selvfølgelig sånn var det, eller sånn kan en se på det.». Når jeg hadde min fortelling så reflekterte jeg underveis.(...) Da så en at enhver fortelling romma

utrolig mye teori og flere perspektiver. En kan si at mangfoldet i temaer ikke er avhengig av lang eller kort praksisfortelling.

Guro beskriver at det å dele sin fortelling gjorde henne mer bevisst på seg selv og de valgene hun hadde gjort. Gjennom analysen av praksisfortellingene får hun hjelp til å sortere, gruppere og organisere våre erfaringer. Det kan igjen danne grunnlag for nye erfaringer og kunnskap. Dewey (1938/1974) sier at erfaringer bygger på hverandre og at de kan føre til læring. Å benytte seg av en analysemodell i arbeidet med praksisfortelling retter det seg mot de indre prosesser som skjer i barnehagelærerne. I analyseprosessen blir barnehagelærernes refleksjoner og tanker prøvd opp i mot andres meninger og oppfatninger. Det blir en flerstemmig dialog (Bakthin, 1981) og det gir dem mulighet til å vurdere sine oppfatninger. Samtidig gir det også deltagerne mulighet til å utfordre andre i deres tanker og refleksjoner. Resultatene av analysen peker på at barnehagelærerne opplever praksisfortelling som en nyttig læringsstrategi og ramme for arbeidet i nettverksgruppa. De sier at analysen gir godt grunnlag for erfaringsdeling, refleksjon og læring. Samtidig peker barnehagelæreren også på at praksisfortelling gir dem mulighet til å prøve ut sin egen praksis i møte med andre fra samme fagfelt. De opplever analysedelen eller med andre ord den analytiske strukturen (Fennefoss og Jansen, 2010) som målrettet og bevisstgjørende i forhold til å løfte frem tema praksisfortellingene berører. Å bli mer bevisst på egne valg og tanker ser også barnehagelærerne som et resultat av å benytte seg av praksisfortelling. Barnehagelærerne konkluderer alt i alt med at praksisfortelling er en nyttig læringsstrategi for dem når det gjelder å dele sine erfaringer. De snakker mye om at praksisfortelling hjalp dem til å dele tanker, erfaring fra egen praksis. Barnehagelærerne snakker om at gjennom analyseprosessen ble de bevisste hvilke ulike temaer som kom frem i praksisfortellingen.

Noe jeg merket meg i analysen av denne kategorien er at barnehagelærerne snakker i liten grad om teoretisk kunnskap knyttet til praksisfortellingene. Utdraget fra Olines narrativ underbygger dette, «Vi snakket litt mer generelt». Fennefoss og Jansen (2004) sier at praksisfortelling som læringsstrategi tar utgangspunkt i praksis og retter seg mot teori og teoretisk kunnskap. Noen spørsmål jeg stiller meg er: Hvorfor barnehagelærerne i møte med hverandre ikke trekker frem teori i betydelig grad når de i en analytisk struktur gis anledning og rom til det? Kan analysen av praksisfortellingen likevel være et redskap til å bringe teorien frem hos barnehagelærerne?

I arbeidet med deling og analyse av praksisfortelling blir barnehagelærerne bevisstgjort de ulike temaer som bringes på bane. Gjennom temaene kan barnehagelærerne kjenne igjen og bli bevisste områder og temaer som kommer frem i praksisfortellingen. Et av punktene i

analysemodellen er «formidling av fagstoff» (Fennefoss og Jansen, 2004, s.31). I analysen vil barnehagelærerne bli oppmerksomme på at under dette punktet skal de trekke frem relevant teori. Dette kan slik jeg ser det bli en bevisstgjøring om at barnehagelærerne må hente frem sine teoretiske kunnskaper. Jo flere ganger de møter dette punktet i analyseprosessen av praksisfortellingen jo mer blir de bevisstgjort og utfordret til å hente frem sine teoretiske kunnskaper. Det blir slik som Oline i sitt narrativ sier det: «Etter hvert ble den faglige diskusjonen bare bedre og bedre, men vi har en vei å gå fortsatt mener jeg da».

#### **4.2.4. Bruk av praksisfortelling i egen personalgruppe**

Barnehagelærerne snakker om hvordan de har fått inspirasjon og mot til å benytte seg av praksisfortelling i sin personalgruppe. Her skal vi se litt nærmere på deres tanker knyttet til hvordan og hvorfor de tenker at praksisfortellinger og analysemodellen lar seg overføre til eget arbeid i møte med personalet i barnehagen.

Guro sier det slik:

Her i min barnehage hadde vi jo jobbet litt med det, men jeg hadde ikke fått taket på det.(...) Nå er det en metode som jeg bruker.(...) Assistentene mine sa: «Så mye vi fikk ut av min fortelling» og de forstod. I og med at metoden trekker frem det med verdier, dette med holdninger og dette med teori. Vi fikk snakket om alt sammen på en ryddig måte og når en knytter fagstoff, Rammeplan og Årsplan til den personlige praksisfortellingen. Da fikk alle en slik forståelse at «Dette er jo viktig». Jeg tror at det blir en måte å løfte hverandre på, og jeg ser jo at det er en måte å få litt inspirasjon og mot, til å gå videre i jobben sin å brette opp armene. Når vi arbeider med dette på avdelingen velger de hver sin gang. (...) Jeg synes det er viktig at de som skal ha fortellinga er forberedt. Fordi da har de jo forberedt seg litt og tenkt igjennom fortellingen sin. Til nå har de fått lov til å ha frie tøylar.(...) Det har vært det som brenner mest for dem selv. Jeg tenker at det er viktig for å få dem med og at det blir personlig. Nettopp det at det er dette som betydde noe for meg og at jeg er lydhør for å ta imot det. At vi viser at akkurat det som betydde noe for deg var faktisk viktig.

Guro beskriver hvordan hun har benyttet seg av praksisfortelling i sin egen personalgruppe. Hun understreker at de er i startfasen, men at de allerede nå ser verdien av en slik tilnærming i arbeidet på avdelingsmøtene. Guro sier at personalet fikk en forståelse av at det de tok opp var viktig. Samtidig sier hun at det gir henne mulighet til vise hver enkelt i personalgruppa at det de tar opp er viktig. Når Guros personale deler sine praksisfortellinger og analyserer dem kan det danne grunnlag for nye tanker og refleksjon rundt deres praksis. Samtidig kan de bli oppmerksom på flere sider av sitt eget arbeid (Fennefoss og Jansen, 2010). Personalet utvider

sin forståelse for ulike aspekter ved sitt eget arbeid og kan utvikle sin yrkeskunnskap (Hiim og Hippe, 2001). Sammen skaper Guro og personalet mening og felles forståelse for de ulike temaer de tar opp. De arbeider sammen for aktivt å oppnå ny kunnskap, og er bidragsytere og deltagere i en lærende organisasjon (Senge, 2004). Guro som leder av avdelingen legger opp til at personale skal oppleve personlig mestring (Senge, 2004) i arbeidet med praksisfortellingene. Guro sier at de selv velger hva de vil bringe frem i sin praksisfortelling. Personalet tar opp det som er viktig for seg selv og sin yrkesrolle. Guro sier at det gir dem innsikt og motivasjon til å gå videre i arbeidet sitt.

Tone sier det slik:

Jeg tenker at det er kanskje en god metode å bruke og at jeg må prøve det, og at jeg tror at det kan gi en stor gevinst i forhold til hva du oppnår på møtene. At vi alle har mulighet for å forberede oss.(...) Det er jo litt mer i forhold til at her er min praksisfortelling, og at vi får lest igjennom nå og setter oss noen tanker først. Da vet vi jo at det er det vi skal ha fokus på, på avdelingsmøte. Du stiller litt sterkere, det er jeg helt sikker på, når du er litt mer forberedt.

Tone snakker om at praksisfortelling kan være nyttig når de skal forberede seg til avdelingsmøter. Hun sier at hvis alle kan lese gjennom fortellingene før møte er de bedre forberedt og at de stiller sterkere. Dette handler slik jeg ser det om at Tone også da kan forberede seg og legge til rette for en analyseprosess sammen med sitt personale. Personalet legger da frem sine praksisfortellinger fra feltet og Tone som leder av avdelingen er den som legger til rette for en analytisk prosess (Fennefoss og Jansen, 2010). Tone er med det en aktiv bidragsyter og leder som legger opp til at avdelingen skal være enn lærende organisasjon (Senge, 2004).

Oline sier det på en annen måte:

Når vi begynte å bruke praksisfortellinger mer på avdelingsmøtene var assistentene litt redde. Jeg så de tenkte: «Hva er dette?», og så sa vi at det er en hverdagsfortelling som bare beskriver hva som skjer i et gitt tidspunkt.(...) Senest i dag har vi hatt det på avdelingsmøtet og da var det en som sa: «Ja når forstår jeg». Vi har ikke begynt så mye med praksisfortellinger ennå, men vi skal bruke det mer enn det vi gjør pr i dag. Jeg vet at det blir brukt når daglig leder har veiledning og vi skal bruke det når vi kommer skikkelig inn i det.(...) Jeg tenker at det blir et tema som er aktuelt i forhold til det som rører seg på avdelingen og i forhold til hvordan vi ser på barnegruppen.

Oline snakker om at de så smått har prøvd praksisfortelling i hennes personale. Hun har tanker om at de skal bruke praksisfortelling mer og ønsker at de skal ta opp ting som rører seg på avdelingen. Med det viser hun at det er viktig for henne å ta utgangspunkt i det avdelingen er opptatt av. Å ta utgangspunkt i det personalet er opptatt av kan skape et godt utgangspunkt for læring. Oline legger vekt på å ta utgangspunkt i personalets nærmeste utviklingszone. Hun

velger å støtte dem der potensiale for utvikling ligger, mellom det de kan klare på egenhånd, og det de kan oppnå med støtte fra hverandre (Vygotsky, 1978). Oline ser at de trenger hverandre for å utvikle kunnskap sammen. Når de påvirker, støtter og utfordrer hverandre vil de kunne oppleve å få nye tanker og erfaringer. Sammen er Oline og personalet deltagere i en sosial praksis. Det å delta i sosiale praksiser er sentralt når læring skjer (Lave og Wenger, 1981). Konteksten personalet befinner seg i er barnehagen og deres avdeling. Læring er nært knyttet til den kulturelle konteksten den befinner seg i (Lave og Wenger, 1991). Med utgangspunkt i egen hverdag og praksis ser Oline praksisfortelling med analyse som et redskap med potensiale til å bli et nyttig hjelpemiddel for utvikling av ny kunnskap i sin personalgruppe.

Barnehagelærerne snakker om at de har latt seg inspirere av praksisfortelling som læringsstrategi og at de har tatt med seg erfaringen med analyse av praksisfortelling videre til sitt personale. Barnehagelærerne sier også at personalet tar utgangspunkt i egne opplevelser og det de er opptatt av når de former sine praksisfortellinger. At personalet selv kan velge hva og hvilke temaer de bringer frem i sine praksisfortellinger kan slik jeg ser det være et godt utgangspunkt. Læringen er som kjent nært knyttet til kontekst (Lave og Wenger, 1991) og opplevelse av personlig mestring (Senge, 2004). Læring skjer med andre ord med utgangspunkt i samspill med andre og gjennom meningsskapning (Bakhtin, 1981). Når personalet tar utgangspunkt i sin egen kontekst gir det mulighet til opplevelse av personlig mestring. Da ligger også forutsetningene godt til rette for at personalet oppnår nye tanker og refleksjoner omkring egen praksis. Det kreves likevel noe mer enn tanker og refleksjoner omkring et tema for å oppnå læring. Det må skje en kobling mellom tanker og erfaringer (Dewey, 1938/1974). Eller beskrevet med andre ord, utvikling av mentale modeller (Senge, 2004).

Analysen av praksisfortellingen vil slik jeg ser det kunne være til hjelp for at tanker og refleksjoner skal kunne utvikle seg til læring og kunnskap, og nye mentale modeller. Gjennom analysedelen av praksisfortellingen er det flere trinn som bidrar til å avdekke hva innholdet i fortellingen dreier seg om. De ulike faktorene i analysedelen hjelper til med å se hvilke verdier, holdninger og temaer som viser seg i fortellingen. Samtidig bidrar analysen av praksisfortellingen til å trekke trådene videre til et mer teoretisk kunnskapsnivå.

Praksisfortellingen tar utgangspunkt i praksis og knytter praksis mot teoretisk kunnskap (Fennefoss og Jansen, 2004). Analysen utgjør en systematisk struktur som hjelper deltagerne til å oppnå en dypere forståelse av temaene i praksisfortellingen. Fennefoss og Jansen (2004) omtaler praksisfortelling som en læringsstrategi som tar utgangspunkt i praksis. Den

analytiske strukturen bygger på en faglig dialog. «En faglig dialog er systematisk, strukturert, og rettet mot et bestemt mål.» (Fennefoss og Jansen, 2004, s.27)

Barnehagelærerne omtaler analyse av praksisfortellingene som en metode og et system. På mange måter er det slik jeg også oppfatter det. Analysedelen av praksisfortellingen er systematisk bygget opp, med ulike punkter en skal gå gjennom, og punktene bygger på og utfyller hverandre. Det kan tenkes at det er systematikken, i analysearbeidet med praksisfortellingene, som gjør at barnehagelærerne griper om den. Noe som igjen gjør at de viderefører det til egen organisasjon og personale. Er det den skjematiske strukturen som leder en fra et punkt til et annet, som gjør at barnehagelærerne mener at analyse av praksisfortelling er et nyttig verktøy i møte egen organisasjon og personale?

En ting jeg undrer meg over er hvordan barnehagelærerne skal mestre det er å formidle teoretisk kunnskap videre til sine kollegaer ut i fra analysen. Flere av barnehagelærerne sier at de opplever det som vanskelig å trekke frem teori i møte med annet personale i barnehagen.

#### **4.2.5. Å knytte teori til praksis.**

Barnehagelærerne er i ulik grad opptatt av å knytte teori til praksis i arbeidet på avdelingen. To av barnehagelærerne i denne studien syntes det var vanskelig å knytte teori til praksis, sammenlignet med andre to som opplever det mer naturlig og selvfølgelig. I arbeidet med å belyse og diskutere hvordan barnehagelærerne beskriver i hvilken grad de knytter teoretisk kunnskap til praksis sammen med øvrig personale vil jeg trekke frem eksempler fra alle de fire deltagerne studien bygger på.

Solveig ser det slik:

Å dra frem teorien, det syns jeg vi er for dårlige til vi som er førskolelærere. Jeg håper jo, og vi jobber jo med det å bli bedre på det, og derfor likte jeg når vi var på det kurset med den nye Rammeplanen. Det likte jeg fordi da var det ennå mer tydelig at dette skal barnehagelæreren gjøre og dette skal de andre gjøre, fordi da kan du veilede enda mer og du får hjelp til å veilede eller til å ta opp temaer og slikt. Jeg tror at det å synliggjøre for assistentene er vanskelig (...)

Solveigs tanker får støtte hos Tone som sier det slik:

Det å tekke frem teori synes jeg ikke er så lett for å si det slik.(...) I forhold til å bruke teorien i dialog med assistentene i de refleksjonene som vi har, mener jeg at i hvert fall når vi reflekterer sammen, så går det mye på følelser og normer.(...) da tror jeg det er veldig fort gjort og bare legger den teorien litt bak.

Både Solveig og Tone sier her at å trekke frem teoretisk kunnskap i møte med personalet ikke er noe de gjør i stor grad. Solveig sier at førskolelærere er for dårlige til å løfte frem teori. Jeg forstår det slik at hun generaliserer for å sette et eksempel på at det oppleves som vanskelig å knytte teori til praksis sammen med personale. Tone sier at det ikke er lett å trekke frem teori i møte med sitt personale. Hva som gjør at disse to barnehagelærerne ikke synes å formidle sine teoretiske kunnskaper til sitt personale kan ha mange årsaker. En av årsakene kan være at, læringskulturen i barnehageorganisasjonen de tilhører, ikke legger til rette for eller gir verdi til det å formidle teoretisk kunnskap. Barnehagens læringskultur kan ses ut i fra et symbolperspektiv på organisasjon (Bolman og Deal, 2013). Symbolperspektivet er et av fire perspektiv som organisasjonen kan ses ut i fra, og Bolman og Deal (2013) beskriver det også som tempel og karneval. Symbolperspektivet legger vekt på å se organisasjonen som en kultur (Bolman og Deal, 2013). Læringskulturen kan i dette tilfelle representere symbolet. Læringskultur kan ses på ut i fra flere forhold i barnehagen, blant annet barnehagens læringskultur knyttet til personalet. Hvilken læringskultur barnehagen som organisasjon legger til rette for vil være avgjørende for hvordan personalet lærer, og for hvordan personalet deler og tilegner seg kunnskap.

Oline på sin side sier det slik:

Det er ikke slik at jeg skal briljere, men kanskje når en assistent gjør noe så kan jeg dra fram teorien hvis det passer seg i situasjonen da selvfølgelig. Jeg kan for eksempel si til en assistent: «Det som du gjorde nå, det er støttende stillas».(...) Jeg har spurt litt etter og assistentene har sagt at det må jeg bare fortsette med. Det gjør vi og da blir det jo til at de forstår litt mer og jeg ser også at de tenker litt og forstår litt mer.(...) En annen ting er at jeg må finne en balanse i forhold til å pøse på med for mange ting. Jeg vet veldig godt hvorfor jeg synes dette er viktig.(...) En episode har festet seg hos meg.(...) Da sa assistenten: «Skal vi bare leke i dag:» og så hang kommentaren hennes i luften. Da tenkte jeg at ped-lederen hadde en kjempe god mulighet til å fortelle litt om hvor viktig leken var. Akkurat den setningen klirrer inne i hodet stadig vekk: «**Skal vi bare leke i dag**». Lek er jo så mye mer enn bare lek. Etter den episoden jeg vet jeg at jeg snakket mye om det. At jeg ba om å få litt faglige drypp fra ped-lederen, og da fikk jeg en helt annen forståelse for jobben min. Det er nok derfor jeg er opptatt av dette. Å gå videre til andre og hvordan jeg ser overføringsverdien til nettverksgruppa som viktig.

Oline snakker om å gå videre til andre. Hun har selv opplevd å være assistent og viser her at hun har evne til å sette seg inn i assistentene sin rolle. For Oline er det viktig å sette ord på praksis i møte med sitt personale. Hun sier at hun mener at assistentene får en dypere innsikt i arbeidet sitt gjennom at hun setter ord på teori i forbindelse med praksis. Oline er opptatt av hvor mye hun kan snakke om teori med sitt personale. Personalet blir tatt med i vurderingen

knyttet mot hvor mye hun kan presse på som hun sier. Oline er opptatt av at sammen kan hun og personalet skape mening (Bakthin, 1981). Sammen er Oline og personalet i dialog omkring teori som kan knyttes til praksis.

Oline beskriver at hun som leder er opptatt av å formidle teoretisk kunnskap videre til sitt personale. Ut i fra et symbolperspektiv (tempelet og karnevalet) er Oline som leder, rollemodell for sitt personale (Bolman og Deal, 2013). Oline arbeider også aktivt for å være den som samler organisasjonen sin slik at de sammen kan skape felles mening omkring praksis (Gottvassli, 2006). Bolman og Deal (2013) sier at det symbolske perspektivet blir drevet frem av blant annet historier. Olines narrativ, der hun beskriver hvorfor hun opplever det som viktig å formidle teoretisk kunnskap videre til sine medarbeidere, kan i denne sammenheng representere symbolverdi. Oline benytter seg av fortellinger eller historier, når hun i sin personalgruppe benytter seg av det hun beskriver som hverdagsfortellinger, for å sette ord på teoretisk kunnskap knyttet til praksis. For Oline selv har ordene, «Skal vi bare leke i dag» hatt stor betydning og gitt stor symbolverdi for det arbeidet hun utfører. En kan også se det som om Oline gjennom være leder for sitte personale arbeider for at de som personalgruppe skal utvikle seg og være en del av lærende organisasjon (Senge, 2004). Læring er nært knyttet til personlig mestring og personlig mestring er avgjørende for en lærende organisasjon. Med andre ord er det at personalet opplever personlig mestring avgjørende for at utvikling og læring skal skje. Oline arbeider bevisst for å legge til rette for at personalet og hun lærer sammen. «En organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer» (Senge, 2004, s.13). Uten personer som bringer videre sine tanker og kunnskaper blir det heller ikke mulig å lære i grupper (Senge, 2004). Slik jeg ser det går Oline foran som et godt eksempel. Hun setter ord på teori som underbygger personalets handlinger. Oline tar utgangspunkt i hvor personalet befinner seg og støtter dem i å nå deres nærmeste utvikling sone (Vygotsky, 1978). At Oline bruker teori for å forklare deres handlinger gjør at personale ledes inn mot ny læring og utvidede tanker omkring sin yrkespraksis. Personalet utvikler da slik jeg ser det sin yrkeskunnskap (Hiim og Hippe, 2001). At personalet utvikler sin yrkeskunnskap legger også et grunnlag for at barnehagen som organisasjon utvikles og er en lærende organisasjon (Senge, 2004).



Guro ser det på en litt annen måte:

Det varierer nok fra pedagog til pedagog, om de synes at det er vanskelig eller ikke. Min erfaring med denne metoden, er jo at teorien ble mer målrettet inn mot praksisfortellingen, mot tema. Da var det mye lettere å trekke ut den relevante teorien. Assistentene mine sa: «Så mye vi fikk ut av min fortelling» og de forstod. I og med at metoden trekker frem det med verdier, dette med holdninger og dette med teori. Vi fikk snakket om alt sammen på en ryddig måte og når en knytter fagstoff, Rammeplan og Årsplan til den personlige praksisfortellingen. Det gav seg selv. Du hadde fortellingen, og så var det på en måte bare å nevne det. I og med at metoden trekker frem det med verdier, dette med holdninger og dette med teori.(...) Min erfaring med denne metoden, er jo at teorien ble mer målrettet inn mot praksisfortellingen, mot tema. Da var det mye lettere å trekke ut den relevante teorien. Det gav seg selv, du hadde fortellingen, og så var det på en måte bare å nevne det. Jeg har veldig gode erfaringer med denne metoden her.

Guro sier her at hun mener det er individuelt i hvilken grad det er lett å trekke frem teori i samspill med eget personale. Hun snakker om analyse av praksisfortelling som en metode. Fennefoss og Jansen (2001) beskriver praksisfortelling som en læringsstrategi. Jeg oppfatter det som om Guro trekker paralleller til punktet «formidle fagstoff» i analysemodellen av praksisfortelling når hun snakker om det som en god metode. Hun sier at det gjennom den blir lettere å hente frem relevant teori. Sammen med sitt personale beskriver hun at det er lett å trekke frem teoretisk kunnskap når de arbeider med analyse av praksisfortellinger. Guro sier at det gav seg litt selv å trekke frem teori i analysearbeidet av praksisfortellingen. Slik jeg ser det legger Guro til rette for det som beskrives som læringsforhold. Når en lære sammen og deler kunnskap med andre dannes læringsforhold (Wadel, 2002). Læringsforholdet Guro og hennes personale er sammen om kan knyttes til analysedelen av praksisfortellingen. Ved hjelp av analysemodellen retter Guro oppmerksomheten mot teoretisk kunnskap og grunnlagsdokumenter som kan relateres til innholdet i praksisfortellingen. Bakgrunnen for dette er slik jeg ser det at Guro ønsker å bidra til at personalet får en dypere innsikt i sitt arbeide og gjennom innsikten utvikler sin yrkeskunnskap (Hiim og Hippe, 2001).

Barnehagelærerne knytter i ulik grad teoretisk kunnskap til praksis sammen med personalet. Sammenlignbare funn har Steinnes (2010) også gjort i sin forskning. Tone og Solveig sier at de tror analysen av praksisfortellingen vil være til nytte og støtte når de arbeider med praksisfortelling med sin personalgruppe. Oline og Guros narrativ illustrerer derimot at de opplever det som nyttig og viktig å bringe fram teoretisk kunnskap i møte med deres personale. Guro beskriver at praksisfortellingene gir henne godt grunnlag for å snakke om holdninger og verdier, men også til å trekke frem teoretisk kunnskap og Rammeplan til

innholdet i praksisfortellingene. Guro er den eneste av de fire barnehagelærerne som beskriver hvordan hun setter ord på teoretisk kunnskap sammen med personalet gjennom daglig praksis. Hva kan være årsaken til at det oppleves så ulikt for barnehagelærere å knytte sine teoretiske kunnskaper til praksis. Jeg har vært inne på om barnehagens læringskultur påvirker barnehagelærerens tilnærming, og om i hvilken grad barnehagelæreren mestrer å skape læringsforhold mellom seg og personalet. I bunn og grunn mener jeg at det kan være både personlige og organisatoriske forhold som ligger bak hvorvidt barnehagelæreren mestrer å videreføre sine teoretiske kunnskaper videre til sin personalgruppe.

## **5.0. Oppsummerende diskusjon og resultat**

Jeg vil i denne delen diskutere ved hjelp av teori hvordan funn i analysen kan belyse problemstillingen. Jeg tar utgangspunkt i de tre teoretiske perspektivene jeg har valgt som utgangspunkt for studien. Perspektivene er valgt ut i fra det en narrativ undersøkelse beskriver som «et tredimensjonalt narrativ undersøkelses univers, den personlige og sosiale (interaksjonen), fortid, nåtid og fremtid (kontinuitet), og sted (situasjon)» (Clandinin og Conelly, 2000, s.50). De teoretiske perspektivene i denne studien er: læring, lærende organisasjon og personlig mestring.

### **5.1. Å utvide sine kunnskaper gjennom praksisfortelling som læringsstrategi.**

Det første funnet fra analysen jeg vil løfte frem i denne oppsummerende diskusjonen er hvordan barnehagelærerne beskriver hvorvidt de har utvidet sine kunnskaper gjennom praksisfortelling som læringsstrategi. Deltagerne peker på at de gjennom analysedelen av praksisfortellingen ble bevisstgjorte på temaer som fortellingen var knyttet mot.

Barnehagelærerne sier at de gjennom å dele sin praksisfortelling ble oppmerksomme på de valgene de hadde gjort, og hvilke temaer de hadde valgt ved å løfte frem fortellingen i gruppa. Barnehagelærerne sier også at de til en viss grad ble oppmerksomme på teoretisk kunnskap som lå til grunn for praksisfortellingen. En kan spørre seg hvorfor ikke barnehagelærerne i en større grad ble oppmerksomme på hvilke teoretiske kunnskaper som kan ligge til grunn for de ulike temaene som kom frem. Analysen viser at barnehagelærerne omtaler praksisfortelling med analyse som en god måte å dele erfaringer med hverandre på.

Gjennom å dele sine praksisfortellinger og gjennom analysen av praksisfortellingen blir barnehagelærerne oppmerksomme på temaer de kjenner igjen fra egen praksis. Temaene tar barnehagelærerne opp til vurdering mot egne erfaringer og kjenner seg noen ganger igjen i andres erfaringer og andre ganger ikke. Utvikling av erfaring krever at en stopper opp og reflekterer over den nye innsikten en har fått (Vaage, 2006). En må tenke over og reflektere rundt hvilke alternativer en har i møte med den nye innsikten. For å ta den nye innsikten inn som ny erfaring må en refleksiv prosess være til stede (Dewey, 1938/1974). Dewey

(1938/1974) sier også at ikke alle erfaringer er verd å bygge videre på. Hvilken sammenheng kan da dette ha med de erfaringene barnehagelærerne gjør gjennom egne og andres praksisfortellinger? Når barnehagelæreren selv velger sin praksisfortelling gjør de bevisste valg i forhold til hva de ønsker å løfte frem. De bearbeider praksisfortellingen og har gjerne et bevisst forhold til hva de ønsker å løfte frem i sin fortelling. Det handler i bunn og grunn om barnehagelærernes egne erfaringer og kunnskaper som kommer til uttrykk gjennom praksisfortellingen.

I prosessen med å velge, bearbeide og dele sin praksisfortelling skjer det en refleksiv prosess hos barnehagelæreren som eier praksisfortellingen. Bruner (1987) beskriver det å fortelle som et generelt menneskelig uttrykk å organisere erfaring på. Gjennom bearbeidingen av praksisfortellingen organiseres erfaringer som igjen kan bli til ny kunnskap. Flere barnehagelærere beskriver denne refleksive prosessen (Dewey, 1938/1974).

Barnehagelærerne beskriver at de ble bevisst på nye sider ved sitt eget arbeid, både når de bearbeidet og når de delte praksisfortellingen sin. Et eksempel er Guro som sier det slik: «Når jeg hadde min fortelling så reflekterte jeg underveis». Hvorvidt barnehagelærerne opplevde det på samme måte når andre delte sin praksisfortelling er mer usikkert. Min påstand er at en lærer mer av sin egen praksisfortelling enn av det andre deler. Slik jeg ser det handler det om at vi lettere tar opp i oss det som vi selv velger og legger vekt på. Her støtter jeg meg på Dewey (1938/ 1974) som sier at vi må være aktive i egen læreprosess. I samspill med andre åpnes det muligheter til å vurdere, reflektere og tenke over egne erfaringer og kunnskaper. Gjennom prosessen med å vurdere og reflektere kan nye erfaringer dannes og ny læring kan skje. Sammen med andre kan en skape mening, og for å skape mening må en være i dialog (Bakthin, 1981). Å overføre mening mennesker i mellom er ikke en enkel sak. Det handler om noe mer enn å overføre et budskap til en annen (Dysthe, 2006). Det som må ligge til grunn, er en dypere og mer mett form for meningskaping.

Analysedelen av praksisfortellingen legger opp til at deltagerne skal skape mening omkring praksisfortellingen som blir presentert. Deltagerne må forholde seg til mer enn bare ordene i praksisfortellingen. I prosessen med analysen av praksisfortellingene må de gjennom flere trinn. Deltagerne må se etter temaer og kontekst, avdekke hvilke holdninger og verdier som trer frem, klargjøre relevant praksiskunnskap og knytte teoretiske kunnskaper opp mot innholdet i praksisfortellingen (Fennefoss og Jansen, 2010). Videre fordrer analysen av praksisfortellingen at de formidler fagstoff, skisserer handlingsalternativer og vurderer konsekvenser og til slutt trekker innholdet fra det spesifikke til det generelle i forhold til praksis (Fennefoss og Jansen, 2010). Hele prosessen med analysen er en dialogisk

meningsskapende prosess knyttet mot praksisfortellingen. Barnehagelærerne i denne studien bekrefter hvordan de ble deltagere til en dialogisk meningsskaping i analyseprosessen. De sier at de ble bevisste holdninger og verdier og at de gjennom analysen av praksisfortellingen reflekterte sammen med de andre barnehagelærerne i analysedelen.

Gjennom analysen viste det seg at barnehagelærerne ikke omtaler praksisfortelling med analyse som en læringsstrategi. Barnehagelærerne omtaler praksisfortelling med analyse som metode, struktur og en ramme. Min tolkning av begrepene de bruker, etter samtaler og bearbeiding av materiale, er at begrepene metode, struktur og ramme hentyder til det Fennefoss og Jansen (2010) omtaler som en læringsstrategi. Slik jeg forstår det gjennom analysen oppfatter barnehagelærerne praksisfortelling med analyse som en nyttig læringsstrategi (Fennefoss og Jansen, 2010) som de vil videreføre til egen praksis i barnehagen.

## **5.2. Praksisfortelling som læringsstrategi i egen praksis og personalgruppe.**

Et annet av hovedfunnene i analysen av denne studien, er at alle de fire barnehagelærerne sier at de allerede har prøvd ut og har planer om videre arbeid med praksisfortelling med analyse i egen praksis. Sammen med personalet er de i gang med arbeid knyttet til å samle inn, dele og analysere praksisfortellinger. Det kommer frem at barnehagelærerne løfter frem at analysedelen av praksisfortelling (Fennefoss og Jansen, 2010), gir dem god anledning til å tekke inn Rammeplan, grunnlagsdokumenter og teoretisk kunnskap. At analysedelen av praksisfortellingen legger opp til å løfte frem teoretisk kunnskap ser barnehagelærerne på som en styrke og mulighet med bruk praksisfortelling.

Barnehagelærerne sier at de ved å benytte seg av praksisfortelling letter kan snakke om holdninger og verdier som kommer frem av praksisfortellingen. Rammeplan for barnehager (2011) sier at barnehagens kunnskaper, verdier og menneskelige handlinger må sammen med pedagogisk praksis danne grunnlag for fundamentet verdigrunnlaget i barnehagen bygger på. Når en som en del av en organisasjon, skal formidle felles verdier krever det evne og vilje fra alle i personalet i barnehagen, til å ha felles fokus og til å stå frem som en samlet organisasjon (Senge, 2004). Det er mulig at felles fokus omkring holdninger og verdier er den aller største utfordringen barnehagelærere møter i sin praksis. Alle barnehagelærerne i studien legger vekt på hvordan analysen av praksisfortellingen hjelper dem til å snakke om holdninger og verdier.

Er det holdninger og verdier hos personale som opptar barnehagelæreren mest? En kan spørre seg om barnehagelærerne ser på det som sin viktigste oppgave å være formidlere av verdier og holdninger i møte med øvrig personale. Barnehagens fundament er tuftet på et verdigrunnlag som bygger på et humanistisk og kristent menneskesyn (Rammeplan for barnehager, 2011). For at verdigrunnlaget skal utvikles og opprettholdes må kunnskaper, ulike verdier og holdninger ligge til grunn.

Når en i NoU, (2012) kan lese at «samlet er veiledning av assistenter det området der flest barnehager etterspør mer kompetanse (53 prosent av barnehagene)» (s.168), kan en se klar sammenheng mellom barnehagelærernes ønske om å finne en metode, ramme eller struktur til sitt arbeid med personale. Slik jeg ser det kan praksisfortelling med analyse representere en inngangsport til utvikling av personalets verdier og holdninger.

Det kommer frem av analysen i denne studien at barnehagelærerne ser på praksisfortelling som en nyttig læringsstrategi (Fennfoss og Jansen. 2010). Praksisfortelling med analyse gir barnehagelærerne en metodisk tilnærming til arbeid med holdninger og verdier men også til kunnskapsutvikling i egen organisasjon. Praksisfortellingen med analyse kan representere et medierende redskap (Vygotsky, 1978). Det medierende redskapet blir slik jeg ser det en inngangsport til utvikling av personalets teoretiske kunnskaper knyttet til praksis. Rammeplan for barnehager (2011) sier,

Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (s.22).

Senge (2004) sier at i en lærende organisasjon oppdager mennesker hvordan de skaper sin virkelighet. Gjennom det medierende redskapet, praksisfortelling med analyse, kan personalet sammen skape sin virkelighet knyttet til praksis og sin yrkeskunnskap (Hiim og Hippe, 2001). Gjennom analyseprosessen av praksisfortelling kan personalet sammen skape mening (Bakthin, 1981) og gjøre erfaringer som gjør at de utvikler nye refleksjoner og kunnskaper slik at de i møte med barn og voksne har flere handlingsalternativer i sitt arbeide. Min konklusjon er at barnehagelærerne gjennom erfaring med praksisfortelling med analyse har grepet en læringsstrategi som kan hjelpe dem til å utvikle sitt personale og sin organisasjon.

### **5.3. Hvordan ivaretar og formidler barnehagelærerne sine teoretiske kunnskaper i møte med øvrig personal**

Et siste funn jeg har valgt å løfte frem er at barnehagelærerne i denne undersøkelsen er delt i hvordan de beskriver å formidle teoretisk kunnskap i møte med sin personalgruppe. Bare en av barnehagelærerne snakker om å knytte teoretisk kunnskap til praksis i hverdagen. En snakker om å knytte teori til temaene som analyseres gjennom praksisfortelling. Hva kommer det av? Er barnehagelærere lite vant med å sette ord på teori i sin daglige praksis? En av deltagerne sier det slik: «eller gjerne at vi ikke tenker så mye på å bruke faguttrykk og bruke faget vårt. Vi snakket litt mer generelt.» Å snakke om noe på et generelt grunnlag betyr slik deltageren her beskriver at en snakker omkring et team men ikke kommer nærmere inn på begrunnelser og teoretiske perspektiver. Hva kan det komme av at barnehagelærerne ikke benytter muligheter de har til å sette ord på sine teoretiske kunnskaper?

Jeg undrer meg på om den flate strukturen (Bjerkestrand, 2005), som barnehagen tradisjonelt er preget av har en innvirkning. Hva skjer når barnehagelærerne som nyutdannet møter den flate strukturen og sosialiseres inn i den? Slik jeg ser det kan den flate strukturen bli et hinder for de teoretiske kunnskapene barnehagelærerne innehar. En flat struktur preges av at alle både assistenter og barnehagelærere blir sett på som like viktige og utfører mange av de samme oppgavene. Et resultat av denne flate strukturen kan bli at barnehagelærerne «gjemmer» sin teoretiske kunnskap i møte med personalet.

En tanke som støtter dette er det som omtales som «folkelige» oppdragelseskulturen (Abrahamsen og Mørkeseth, 2001). Den «folkelige» oppdragerkulturen kan ses gjennom et strukturelt perspektiv på organisasjon (Bolman og Deal, 2013). I det strukturelle perspektivet er kultur en viktig faktor for organisasjonen og dens medarbeidere.

Hva skjer med barnehagelæreres teoretiske kunnskaper hvis de er del av en kultur preget av flat struktur og en «folkelig» oppdragerkultur, samtidig som hun eller han også er i et mindretall? Ikke alle barnehagelærere mestrer det å nå gjennom til sitt personale med sine teoretiske kunnskaper. For å gjøre alle til lags enes gjerne barnehagelæreren og det øvrige personalet da om en mer hverdagslig forståelse av barn og barndom (Larsen og Slåtten, 2014). Dette kan ses på som at barnehagelæreren inntar et lekmannsperspektiv i møte med arbeidsoppgavene og personalet. «Et lekmannsperspektiv er oppfatninger om at arbeidsoppgaver kan skjøttes uten spesialisert utdanning» (Heggen 2008, i Larsen og Slåtten, 2014, s.3). Både et lekmannsperspektiv og den «folkelige» oppdragerkulturen (Abrahamsen

og Mørkeseth, 2001) bygger på at holdninger og ferdigheter er viktigere og mer verdsatt enn formelle kunnskaper.

Bli resultatet da at barnehagelærerens yrkeskunnskap (Hiim og Hippe, 2001) blir påvirket av lekmannspreg og «folkelig» oppdragerkultur? Barn og barnepass har eksistert i alle tider og barnehage som institusjon er av forholdsvis ny dato. I et historisk perspektiv kan en se bakgrunnen for at lekmannspreget har fått innpass i barnehagen. Barnehagelæreryrket har gjennomgått store forandringer fra sin spede begynnelse. I en studie knyttet til profesjon i barnehagen konkluderer Smedby (2011) med at personale i barnehagen har høy grad av arbeidsdeling og lite spesialiserte oppgaver. Han fant også at både barnehagelærere og assistenter opplever høy grad av mestring i de ulike oppgavene i barnehagen. De små forskjellene mellom barnehagelærere og assistenter kan ha sammenheng med barnehagens lekmannskultur (Smedby, 2011).

Barnehagelærerne i denne studien formidler tanker om at det kan være vanskelig å snakke om teori i møte med assistentene. En av barnehagelærerne snakker om å ikke pøse på for mye med teori og to andre om at de syns det er vanskelig å ta opp teori i møte med sitt personale. Er det lekmannskulturen som gjør at barnehagelærerne opplever det som vanskelig å snakke om teori i møte med assistentene?

En kan se lekmannskulturen ut i fra et organisatorisk perspektiv. Bolman og Deal (2013) sier at for å få grupper til å fungere trengs det ledelse av gruppa. En avdeling i barnehage kan anses som en gruppe og barnehagelærerne i denne studien er alle pedagogiske ledere for en avdeling. I hvilke grad gruppen lykkes har å gjøre med om lederen hjelper gruppen til å utvikle en felles opplevelse av retning og forpliktelse mot det målet gruppen har (Bolman og Deal, 2013). I en barnehage er det ikke bare en gruppe eller avdeling, det er flere avdelinger eller grupper som igjen tilhører en større gruppe som utgjør barnehagen som organisasjon. Det overordnede ansvar for organisasjonen har daglig leder. Med andre ord hviler det et stort ansvar på daglig leder hvordan hun eller han mestrer, i samarbeid med pedagogiske ledere, å legge til rette for en læringskultur kontra en lekmannskultur i sin organisasjon. Rammeplan for barnehagen (2011) sier,

«Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet.» (s.12) (...) Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De er også ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver.(s.22).



Rammeplanen sier her at ansvaret for å skape et fundament for barnehagens kultur ligger hos daglig leder og pedagogiske leder.

Med den tradisjonelle flate strukturen (Bjerkestrand, 2005), lekmannskulturen (Smedby, 2011) og «folkelige» oppdragerkulturen (Abrahamsen og Mørkeseth, 2001) som påvirkningsfaktorer kan en se hvilken krevende oppgave daglig leder sammen med pedagogiske ledere har i barnehagen, når det kommer til å formidle teoretisk kunnskap videre i sin organisasjon. At flere faktorer påvirker hvordan barnehagelærere formidler sine teoretiske kunnskaper kan en tydelig se i denne fremstillingen, men betyr det at å formidle teoretisk kunnskap er en umulig oppgave i barnehage sammenheng? Slik jeg ser det gir det også muligheter, men det krever at en i barnehageorganisasjonen klarer å skape en plattform for å lære sammen. Wadel (2002) betegner det som læringsforhold når mennesker lærer i sammen og deler kunnskap med hverandre. Det å skape læringsforhold er grunnlaget og utgangspunktet for en lærende organisasjon (Senge, 2004). Barnehagen skal i følge Rammeplan for barnehager (2011) være en lærende organisasjon, «og styrers oppgave innebærer å sørge for at de enkelte medarbeidere får ta i bruk sin kompetanse» (s.22.). Det handler med andre ord om at barnehagen som organisasjon trenger en leder som legger til rette og er pådriver for at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Barnehagelæreren trenger med andre ord støtte i egen organisasjon og læringskultur for hente frem sine teoretiske kunnskaper i det daglige arbeidet med personalet.

#### **5.4. Avsluttende kommentar**

Gjennom denne studien har jeg forsøkt å forstå og sette ord på hvilke erfaringer barnehagelærere gir uttrykk for om bruk av praksisfortelling som læringsstrategi i nettverksgrupper. Funn i analysen peker på at barnehagelærerne beskriver praksisfortelling med analyse som en god måte å dele erfaring på, og at de opplever det som en nyttig læringsstrategi i nettverksgruppa og i egen organisasjon. Videre peker analysen på at barnehagelærerne i undersøkelsen benytter seg av og ønsker å arbeide videre med praksisfortelling i egen organisasjon. Det kommer også frem i analysen, at barnehagelærerne løfter frem nytten av å få støtte i analysedelen til å knytte teoretisk kunnskap til praksis.

Samtidig kommer det frem i analysen at flere strever med å sette ord på teoretisk kunnskap i møte med sitt personale. Et annet funn i analysen viser også at barnehagelærerne blir mer bevisste egen praksis gjennom å utarbeide, dele og analysere sine praksisfortellinger.

Barnehagelærerne opplever å ha nytte av deltagelse i nettverksgrupper der de kan dele erfaring med andre med samme utdanning.

Mitt mål med denne studien var å forstå og løfte frem hvilke erfaringer barnehagelærerne hadde etter deltagelse i nettverksgrupper der de fikk erfaring med praksisfortelling som læringsstrategi. I min søken etter svar har jeg fått noen, men flere spørsmål har også dukket opp. Noe jeg ikke har gjort i denne studien er å se på hvordan barnehager arbeider med og beskriver bruk av praksisfortelling. Det kunne vært interessant å se på. I arbeidet med studien ble jeg oppmerksom på at mange hadde hørt om og prøvd seg litt på bruk av praksisfortelling. Slik jeg oppfatter det var det bruk av praksisfortelling på en mer overfladisk måte, uten videre bearbeiding og analyse.

I møte med en krevende hverdag tror jeg barnehagen som organisasjon trenger noen redskaper som kan hjelpe personalet til å sette ord på teoretisk kunnskap. Jeg håper at denne studien kan være et bidra til løfte noen tanker inn barnehagen om det å være en lærende organisasjon, der det å sette ord på teoretisk kunnskap blir allemannseie blant barnehagelærere og personalet for øvrig.

## 6.0. Referanser

- Andersen, N.M. (2002). *I en verden af fremmede ord. Bakthin som språkbrugsteoretiker*. København. Akademiske Forlag.
- Argyris C. og Schön, D. (1993). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practise*. New York: Addison-Wesly.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling* . Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn- en beskrivende og fortolkende studie*. HIO- rapport nr 25. Høgskolen i Oslo. HIO- trykkeriet.
- Bakthin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakthin*. Red. M. Holquist. Oms. Av C. Emerson og M. Holquist. Austin: University of Minnesota of Texas Press.
- Birkeland, L. (2001). *Pedagogiske erobringer*. Oslo. Pedagogisk Forum
- Bjerkestrand, M. (2005). *Hva slags assistenter trenger barnehagen i fremtida?* Barnehagefolk (2), s.14-19
- Bruner, J. (1987). *Life as a Narrative*. Social Research 54 (1): 11-34
- Bø, I. og Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk ordbok i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bø, I. og Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenkning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Clandinin, J. D og Connelly, F (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story I Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass..
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitativ inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches. Third edition*. Sage Publications, Inc
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2010). *Fra kvalitet til meningsskapning- morgendagens barnehage*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press, 1967.
- Dewey, J.(1938/1974). *Erfaring og opdragelse*. Oversatt med innledning av Hans Frink. København 2008. Hans Reizels Forlag.
- Dysthe, O. (2006). *Dialog og samspill*. Oslo. Abstrakt forlag as.
- Dysthe, O. (2009). Den nyttige tekstresponsen- hva sier nyere forskning? I O.K. Haugaløken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* s.335-343. Oslo. Universitetsforlaget.

- Henriksen, P. og Haslerud, V.C.D. (2007). *Engelsk- norsk blå ordbok*. Oslo. Kunnskapsforlaget.
- Fennefoss, A.T. og Jansen, K. (2010). *Praksisfortelling- på vei til innsikt og forståelse*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi*. ISBN:82-7682-049-2
- Frantzen, U. (1992). *Om erkjennelse og forskning*. I Bae, B, J.E. Waastad (red), *Erkjennelse og Anerkjennelse. Perspektiver på relasjon*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gottvassli, K. Å. (2006). *Barnehager - organisasjon og ledelse*. Oslo. Universitetsforlaget
- Helsedirektoratet (2013). *Nasjonalt handlingsprogram med retningslinjer for palliasjon i kreftomsorgen*. <http://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/palliasjon/organisering/kompetansenettverk>. Lastet ned mai, 2014.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool – Interaction between atmospheres, view of children and learning. *International Journal of Early Childhood*, 1 (36), s. 9-26.
- Karseth, I. B., Gudmundsdottir, S. og Hopmann, S. (red.) (1997). *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandzæg Gundems 70 års dag, 202-216*.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal forlag.
- Kvale, S. (2005). *Nordic Studies in Education. Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. Idunn.no - Tidsskrifter på nett.
- Lave, J. & Wenger, R. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Larsen, A. K. (2008). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. og Slåtten, M.V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet. *Journal of nordic early childhood education reasearch*. Tidsskrift for nordisk barnehage forskning, vol 7. nr 5. s. 1-19.
- Mørkeseth, E.L. (2012). Læringskultur i barnehagen i møte mellom «folkelig» oppdragelseskultur og førskolelærerens fagkultur. I Vist, T og Alvestad, M. *Læringskulturer i barnehagen*. Cappelen Dam A/S
- NoU, (2012:1). *Til barns beste. Ny lovgiving for barnehagen*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- NoU, (2010:7). *Mangfold og mestring, Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Norges offentlige utredninger. Oslo. Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing, and the human sciences*. Albany: State University of New York.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2011). Kunnskapsdepartementet
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. En sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I. O. Dysthe. (red). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo. Cappelen Akademiske.
- Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin- Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo. Pensumtjenester A\S.
- Smedby, J.C. (2011). *Profesjonalisering av førskolelæreryrke*. Arbeidsmarkad & Arbetsliv, årg 17, nr 4.
- Steinnes, G.S. (2010). *Frå assistent til nyutdanna førskulelærer*. Tidsskriftet FoU i praksis, 7 (1), s.43-60.
- St. melding nr.41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*: Kunnskapsdepartementet.
- Udir.no (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. [http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk\\_for\\_skolebasert\\_kompetanseutvikling\\_pa\\_ungdomstrinnet\\_2013\\_2017.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Rammeverk_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017.pdf?epslanguage=no) Hentet på nett mai 2014.
- Vaage, S. (2006). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læringsprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I. O. Dysthe. (red). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo. Cappelen Akademiske.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Våland, T. I. (2004). *Industrielle nettverk - innovasjon og kommersialisering*. Magma. Econas tidsskrift for økonomi og ledelse. <http://www.magma.no/industrielle-nettverk-innovasjon-og-kommersialisering>. Hentet på nett mai 2014.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord. SEEK a/s.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord. SEEK a/s.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.