



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Tove Berge

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Lene Vestad

Tittel på masteroppgaven: Barnehagelæreres læring på et pedagogisk ledermøte

Engelsk tittel: The preschool teachers learning at an educational meeting

Emneord:
Barnehagelæreres læring, pedagogisk
ledermøte, læring, samtale

Antall ord: 36 311
3 vedlegg:

Stavanger, 06.12.2017

Sammendrag

Denne studien ønsker å beskrive hva som foregår på et pedagogisk ledermøte i en liten barnehage i Norge. Det er forsøkt å finne frem til hvordan en kan forstå at læring slik den foregår i en kontekst med kollegasamtaler på et pedagogisk ledermøte. Studiens utgangspunkt er utvikling av forståelse for læringsprosesser og dermed utviklingsprosesser i barnehagen. Det er i denne studien tatt utgangspunkt i hva som utvikles fra det som allerede eksisterer i organisasjonen ved å studere et av de ukentlige pedagogiske ledermøtene i barnehagen. Problemstillingen er: *Er det rom for læring i kollegasamtalen på pedagogiske ledermøter? Og hvordan foregår i så tilfelle denne læringen?*

Studien innehar en kvalitativ tilnærming med observasjon av et møte og etterfølgende intervju av deltakerne på møtet. I gjennomføring av begge metodene er det benyttet lydopptak, som videre er blitt behandlet i analyser som transkribert materiale. Samtalene i tekstformat er analysert ved bruk av innholdsanalyse. I analysen er det lagt vekt på språklige handlinger hvor deltakerne formidler hvilke mål de orienterer seg mot, hvordan de beskriver hva de tenker, synes og tror, og hvordan de snakker om mangel på kunnskap.

Resultatene viser at det er muligheter for læring i kollegasamtalen på møtet. Fordi det er muligheter for å oppdage tolkningsforskjeller under samtalen, er det også mulighet for å rette oppmerksomheten mot hva en behøver mer kunnskap om. Denne prosessen er vanskelig å starte, fordi det kan berøre sårbare tema. De sårbare tema ser ut til å unngås. Studien fremmer en bevissthet om de sårbare tema, for å øke læringsmulighetene i kollegasamtalen på pedagogiske ledermøter.

Forord

Jeg vil takke veileder, Lene Vestad, for innspill, tilbakemeldinger og støtte. Du har minnet meg på mange viktige detaljer, ikke bare i oppgaven, men i livet generelt. Alt arbeidet med oppgaven ville ikke vært mulig å fått til uten gode støttespillere, som mann, foreldre, søsken, svigerforeldre, svigerinner, naboer, venner og kollegaer. Dere har alle bidratt til at jeg fikk oppnå det jeg ville; fullføre denne masteroppgaven. Tusen takk!

Når så mange har bidratt til at jeg skulle få skrive denne oppgaven, håper jeg den er interessant og nyttig. God lesing!

Tove Berge

Stavanger, 6.des. 2017

Innhold

Sammendrag.....	1
Forord.....	2
1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.2 Tidligere forskning.....	8
1.2.1 Hvorfor kritiske spørsmål unngås i samtalen.....	9
1.2.2 Hvorfor kritiske spørsmål oppstår i samtalen.....	10
1.3 Avgrensinger og problemstilling.....	10
2.0 Teorigrunnlag.....	13
2.1 Et komplekst perspektiv.....	13
2.1.1 Gjensidighet i et komplekst perspektiv.....	14
2.1.2 Forsterkere i et komplekst perspektiv.....	14
2.1.3 Handlinger i et komplekst perspektiv.....	15
2.2 Læringsnivåene.....	16
2.2.1 Nivå 0.....	17
2.2.2 Nivå 1.....	19
2.2.3 Nivå 2.....	22
2.2.4 Nivå 3.....	24
2.3 Reifikasjonsproblemet som konsekvens av språklig fremstilling.....	26
2.3.1 Analog og digital kommunikasjon.....	27
2.3.2 Tilstedeværelse og oppmerksomhet.....	28
2.3.3 Refleksjon.....	30
2.3.4 Menneskelige begrensninger for tilstedeværelse.....	30
2.4 Punktuering.....	32
2.4.1 Å være avgrenset og selvreflektert i samtalen.....	32
2.4.2 Metaspråk.....	34
2.4.3 Makt.....	34
2.5 Opplevelse av mening i samtalen.....	35
2.5.1 Mening og sammenheng.....	36
2.5.2 Mening og vanedanning.....	36
2.5.3 Motstand i samtalen.....	37
2.5.4 Det tredje rommet – forståelse i samtalen.....	37
3.0 Metode.....	39
3.1 Case – et kvalitativt design.....	39
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	40
3.2.1 Fenomenologi.....	40

3.2.2 Hermeneutikk	41
3.3 Studiens utvalg	42
3.3.1 Forskningsetiske vurderinger ved planleggingen	43
3.3.2 Mulige feilkilder i forbindelse med forskningsdesignet	44
3.4 Observasjon av det pedagogiske ledermøtet	44
3.4.1 Gjennomføring	44
3.5 Supplerende metode: Intervju	46
3.5.1 Fokusgruppeintervju	47
3.5.2 Gjennomføring	48
3.5.3 Intervjuguide	49
3.6 Kombinasjon av metoder	49
3.6.1 Forskningsetiske overveielser ved gjennomføringen	51
3.6.2 Mulige feilkilder - observasjon og intervju	51
3.7 Transkribering og analysearbeid	52
3.7.1 Transkribering	52
3.7.2 Innholdsanalyse	53
4.0 Resultat	55
4.1 Resultat observasjon	55
4.1.1 Motstand vedrørende nytt forslag til endring	55
4.1.2 Overføring fra idéer til skriftlig plan	61
4.2 Resultat fra intervjuene	66
4.2.1 Normer for samarbeid	66
4.2.2 Støtte	68
5. Drøfting	72
5.1 Motstand vedrørende nytt forslag til endring	72
5.2 Overføring fra ideer til skriftlig plan	80
5.2.1 Med rammeplanen som støtte	80
5.2.2 Med årsplanen som støtte	84
5.2.3 Å skape kunnskap i samtale	87
6. Oppsummering	93
Litteraturliste	95
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD	100
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	102
Vedlegg 3: Intervjuguide	104

1.0 Innledning

I denne studien studeres barnehagelæreres kollegasamtaler, på et pedagogisk ledermøte i barnehagen, som et rom for læring. Dette rommet blir studert fra flere teoretiske perspektiv i kombinasjon med barnehagelærernes fortellinger om læring. Denne studien blir gjort for å forsøke å forstå læringen som foregår på disse møtene. En forståelse for læringen kan være viktig for barnehagens utvikling og praksis (Jenssen & Roald, 2014; Stoll & Bolam, 2006). Hensikten med all praksis i barnehagen er at den skal komme barna til gode, og være til det beste for barna (bhl, 2017; NOU:1, 2012; FN's konvensjon om barns rettigheter, 1989). En forståelse for læringen som foregår på møtene, kan bidra til å skape et støttende miljø for læring på pedagogiske ledermøter (Jenssen & Roald, 2014; Cochran-Smith & Susan, 2009; Overland, 2009; Senge, 2006). Pedagogiske ledere er viktige mellomledere og kan ha stor innflytelse på barnehagens utvikling (Senge, 2006). En tilpasset og inkluderende opplæringspraksis fremheves i statlige dokumenter (Meld.st.19, 2016; NOU:1, 2012). En slik praksis forutsetter en kritisk reflekterende praksis blant pedagoger og kollegaer (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2015; Jenssen & Roald, 2014; Person & Person, 2012; Cochran-Smith & Susan, 2009; Florian, 2009; Hayes, Mills, Christie, & Lindegard, 2006). Pedagogiske ledermøter er møter der det er forventet at pedagogiske ledere og styrer møtes for å planlegge, evaluere og reflektere over praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Møtet anses derfor som viktig for utvikling av praksis og barnehagelæreres læring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Samtalene mellom barnehagelærerne på møtet kan være en viktig kilde til å forstå hvilke tilpasninger som gjøres i barnas pedagogiske tilbud og hvorfor (Germeten, 2008; Hjørne & Säljö, 2008). Jenssen og Roald (2014) forklarer hvordan pedagoger i samarbeid kan utvikle en tilpasset opplæring gjennom strukturer som opprettholder en kritisk reflekterende praksis. Å rette fokuset på barnehagelæreres læring kan bidra til å utvikle en ny, inkluderende praksis (Person & Person, 2012; Cochran-Smith & Susan, 2009; Florian, 2009).

Dette fokuset har sin bakgrunn i forskning som stiller spørsmål ved grunnlaget for spesialpedagogikk (Norwich, Warnock, Terzi, & Winch, 2010; Norwich & Lewis, 2007; Norwich & Ann, 2001). Videre viser forskning at barn med utagerende vansker, og innagerende vansker, får vanskeligheter med relasjoner til pedagog og jevnaldrende (Drugli, 2011). Dette har igjen betydning for barnets utvikling og læring, ved at barn som forteller om gode relasjoner klarer seg godt i skolen (Drugli, 2011). Det kan være nyttig kunnskap å

studere barnehagelæreres læring, fordi pedagogene er betydningsfulle for barns utvikling og læring (Hughes & Chen, 2011; Luckner & Pianta, 2011).

Et større fokus på forventninger til barnehagens kvalitet har satt fokus på kontinuerlig kompetanseutvikling i barnehagene (Meld.st.19, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2013; NOU:1, 2012). Det er gjennomført lite forskning for å vurdere kvalitet og kvalitetsarbeid og lite forskning hvor en studerer prosesskvalitet og innholdskvalitet (Sommersel, Vestergaard, & Larsen, 2013). Hvorvidt et endringsarbeid bør arrangeres utenfra eller innenfra barnehagen er det gjerne for lite dokumentasjon til å si noe om, men forskning viser at vi har behov for å forstå hvordan barnehagene selv engasjerer og starter utvikling og hvordan de opprettholder utviklingen (Helstad, 2014). Jensen og Roald (2014) viser til forskning som sier at utviklingsarbeid startet og drevet av barnehagen selv gir bedre resultater. Det er fordi utviklingsarbeidet varer lengre og tar utgangspunkt i et reelt behov hos de som deltar i institusjonen (2014). Dette knytter utvikling til begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» (Stoll & Bolam, 2006). Profesjonelle læringsfellesskap er, for eksempel kollegaer i en barnehage, som har et felles kunnskapsgrunnlag, verdier og visjon. De har fokus på faglighet, samarbeid, utvikling og ansvar (2006).

Forskning på profesjonelle læringsfellesskap setter samtalen i fokus og studerer hva det snakkes om og hvordan (Warwick, Vrikki, Vermunt, Mercer, & van Halem, 2015; Helstad, 2014; Junge, 2013; Ramvi, 2007). Forskning peker da særlig på en kritisk undersøkende praksis som det ønskelige for å utvikle pedagogisk inkluderende praksis (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2015; Jenssen & Roald, 2014; Haug, 2014; Cochran-Smith & Susan, 2009; Florian, 2009; Hayes, Mills, Christie, & Lindegard, 2006). En kritisk reflekterende praksis synes dog å være vanskelig å skape (Helstad, 2014; Junge, 2013; Ramvi, 2007). Forskningen peker på multiple faktorer som årsaker til at en kritisk reflekterende praksis kan oppstå og opprettholdes, samt ikke oppstå, eller gå til grunne. Disse faktorene angår deler av et system, fra personlige holdninger og erfaringer til de ulike ledd i organisasjonens funksjon og hvordan de sammen oppretter system og struktur i organisasjonen (Jenssen & Roald, 2014; Stacey, 2008; Engeström, 2005; Nonaka, 1995). Det vil derfor være relevant å studere den læringen som foregår på pedagogiske ledermøter, lytte til deltakernes fortellinger om læring og forsøke å forstå hvordan læringen på pedagogiske ledermøter foregår. Dette kan være et viktig ledd i å forsøke å forstå mer av prosessen med å skape et tilfredsstillende tilbud til barna i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017; Meld.st.19, 2016; Helstad, 2014).

Senge (2006) fremhever dialog som en viktig aktivitet i utviklingen av en lærende organisasjon. Engeström (2005) fremhever forståelse, gjennom dialog og deling som viktig for læring i organisasjonen. Schibbye (2012) og Bateson (2000) fremhever muligheter og vanskeligheter med dialog og læring, i samspill, både i grupper og hos det individuelle mennesket. Med denne studien er målet å studere læring på et pedagogisk ledermøte for å øke forståelse for læringen som foregår og se på muligheter for læring i møtet.

Da læring i denne studien studeres i en gruppe, er det aktuelt å se læring som en sosial aktivitet som foregår mellom mennesker (Stacey, 2008; Wenger, 1999). Begrepet læringsfellesskap viser til et vidt læringsbegrep der deltakerne i fellesskapet både lærer om seg selv, hverandre og lærer sammen (Bateson, 2000; Wenger, 1999). Læringsfellesskapet i denne studien er knyttet til konteksten pedagogisk ledermøte og læring skjer gjennom deltakelse på møtet og i aktiviteten samtale. Læring forstås å ha ulike nivå av dybde (Jensen & Roald, 2014; Bateson, 2000).

Læringsfellesskap kan man forvente å finne alle steder, sier Wenger (1999), men profesjonelle læringsfellesskap er det visse forventninger til (Stoll & Bolam, 2006). Målet for det profesjonelle læringsfellesskapet i barnehagen må være å finne gode løsninger og gode handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2017; bhl, 2017; FN's konvensjon om barns rettigheter, 1989). Løsninger og handlinger må ses i en mer avansert forstand når de skal knyttes til verdidokumenter og inngåtte avtaler som konvensjonen om barns rettigheter og rammeplanen. Det dreier seg om å skape en felles fronesis (Grimen, 2008). Fronesis vil si en kompetanse som slår sammen erfaringer og teoretisk kunnskap og kan kalles handlingskunnskap (2008). Det dreier seg om å ta gode valg i praksis og valgene skal være til det beste for barna. Det ligger derfor mye ansvar hos de profesjonelle læringsfellesskapene, fordi de tar valg på vegne av andre, eller sammen med andre, som igjen påvirker deres livsmestring og livsglede.

Å vurdere beslutninger moralsk setter store krav til hvilke argumenter som skal være gyldige for å kalle en handling god. Dermed settes det krav til den faglige kompetansen hos deltakerne i det profesjonelle læringsfellesskapet. Vel så mye setter det krav til evnen til å forstå hvem og hva de har ansvar for (Tholin, 2013). Intensjonen bak en handling kan være god, men det er ikke alltid handlingen er god. Handlingen kan være ansett som god, men i lys av nyere forståelser og forskning kan den vises seg å virke mot sin hensikt. Derfor behøves

det en kritisk reflekterende praksis. Derfor behøves det å finne ut mer om vanskelighetene og mulighetene for å kunne skape kritiske og reflekterende samtaler i barnehagens pedagogiske ledermøter. Dette behovet for nærstudier blir også påpekt i Helstads (2014) artikkel om profesjonelle læringsfellesskap.

Studier knytter profesjonelle læringsfellesskap med kritisk reflekterende praksis til institusjoner som makter å skape et inkluderende tilbud til alle barn i barnehage og skole (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2015; Jenssen & Roald, 2014; Person & Person, 2012; Florian, 2009; Hayes, Mills, Christie, & Lindegard, 2006). Det er et sterkt politisk fokus på inkludering (Meld.st.19, 2016; NOU:1, 2012; NOU:18, 2009). Inkludering i barnehage og skole kan handle om å skape aktiviteter hvor alle barn får delta aktivt, der alle barn har en opplevelse av at de blir sett og hørt og har en reel medvirkning i sitt praksisfellesskap (Haug, 2014; Grindheim, 2013; Bae, 2009). Å studere samtalen blir viktig for å forstå argumenter og kreative forslag i forbindelse med å utvikle et tilpasset tilbud og en inkluderende praksis. Hvordan barnehagelærere snakker om barn, har noe å si for hvordan barn blir forstått (Junge, 2013; Drugli, 2011; Hjørne & Säljö, 2008; Ramvi, 2007). Dette antas å ha noe å si for hvordan man utformer tilrettelegging for hvert enkelt barn og møter dem i samspill.

1.2 Tidligere forskning

Hjørne og Säljö (2008) fant at fagpersoner som skulle tilrettelegge for barn med spesielle behov, ikke stilte spørsmål som undersøkte egen praksis. Problemet ble i stedet definert som en egenskap ved barnet. Dette kan i følge forskning knyttes til en lang tradisjon med en måte å snakke på, om barns vansker og utvikling, med et problemfokuset perspektiv og fokus på diagnoser (Germeten, 2008; Hjørne & Säljö, 2008). For å skape en inkluderende pedagogikk i barnehagen vil det være nødvendig å også fokusere på evaluering av egen praksis. Det blir viktig å skape en kultur der det er rom for å stille kritiske spørsmål til egen praksis. Det kan tenkes at pedagogen og læringsmiljøet ikke støtter alle barns muligheter og at det dermed oppstår vanskeligheter med læring. Helstad (2014) oppsummerer noe av den siste forskningen som er gjort på temaet og sier at nærstudier kan frembringe større innsikt i hvordan kunnskapsutvikling foregår, enn for eksempel selvrapporing i undersøkelser. Denne studien tar for seg hvordan språket brukes på møtet, for å se etter muligheter som kan bidra til læring gjennom kritisk reflekterende praksis.

1.2.1 Hvorfor kritiske spørsmål unngås i samtalen

Ramvi (2007) fant i sin studie at det kan være vanskelig å skape kultur som støtter lærerne til å dele erfaringer og lære av erfaringer. Å lære av erfaring krever at en går inn i også de ubehagelige lærdommene og bruker dem for å lære av erfaring og endre sine forventninger og holdninger. Studien til Ramvi (2007) viser at det er vanskelig for lærerne å gå inn i sine feil og bruke dem som erfaringer uten støtte fra kollegaer og ledelse, og kulturen de er en del av. Denne støtten dreier seg om å opprettholde et positivt selvbilde, slik at man makter å møte sine feil fordomsfritt, og «se sine tanker». På den måten kan man også endre sine tanker og forestillinger, og prøve noe nytt. Når feil er knyttet til skam, angst, eller tabu, blir det vanskelig å møte sine feil fordomsfritt (Schibbye, 2012; Ramvi, 2007). Støtten som behøves handler om muligheter for å tolerere skam og ubehag (Schibbye, 2012; Ramvi, 2007; Siegel, 2002). Dette kan gjøres ved at en kollega lytter fordomsfritt til en annen kollega som forteller om sine feil. Om denne prosessen bruker Ramvi (2007) begrepet «containment», fra Bion (Bion, 1962). I denne studien brukes begrepene «anerkjennelse» og «selvrefleksivitet», fordi det er anerkjent teori i forskning som tidligere er gjort i barnehage (Bae, 2009). For nærmere sammenligning og forklaring av begrepene, utover forklaringer som gis i denne oppgaven, se Schibbye (2012, ss. 101-173). Begrepene blir gjort rede for i teorikapitlet.

Endring, sett i sammenheng med skam, angst og tabu, vil sette krav til fellesskapets evne til å skape trygghet og tillit, for at det skal være mulig å stille kritiske spørsmål (Lauvås, Lycke, & Handal, 2016; Schibbye, 2012; Siegel, 2002). Det å unnsnippe fra det som oppleves angstfylt kan fremme kreativitet og opplevelse av kontroll og mening, men det er bestridt hvorvidt dette fremmer helse og trivsel, og dermed hva dette betyr for læring (Csikszentmihalyi M. , 2014; Fredrickson & Losada, 2007; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Siegel, 2002; Vygotskij, 2001; Bateson, 2000; Seligman, 1992).

At det stilles lite kritiske spørsmål til egen praksis i kollegasamtalen, var også et av Junge (2013) sine funn i sin doktoravhandling vedrørende læringsprosesser hos lærere i organiserte møter. Hun fant at når spørsmål til undervisningspraksis ble stilt, ble disse spørsmålene ignorert eller raskt gitt et svar på. Det var lite undersøkende praksis i forbindelse med disse spørsmålene. Det ble brukt lite teori i forbindelse med samtalen. Hun fant videre at fortellingene, som lærerne skapte sammen, hadde potensial til å skape dypere læring og nye løsninger (Junge, 2013)

1.2.2 Hvorfor kritiske spørsmål oppstår i samtalen

Kritiske spørsmål bygger gjerne på en bevissthet om, eller skepsis til, at man ikke kan vite noe helt sikkert. Vygotskij (2001) drøfter bevissthetsbegrepet og kommer frem til at man blir lettere oppmerksom på sin egen læring når en lærer av forskjeller, sammenlignet med likheter. Basert på dette synet på læring kan det bli vanskeligere å vite at en ikke vet, når en er i en kollegasamtale, der man har mange felles begreper for praksis. Dette setter store krav til praksisfellesskapet innehar ulik kompetanse og det setter krav til variasjon i et fellesskap der kompetansen er svært lik. For å oppdage forskjeller og stille kritiske spørsmål må man få til å bli oppmerksom på de begrepene som praksisfellesskapet bruker. Vygotskij (2001) sier at vitenskapelige begreper og spontane begreper utvikles side om side. Det er ikke erfaringer som skaper sannhet, og det er ikke teori som skaper sannhet. Det er kombinasjonen av teori og erfaring som etterprøver hverandre og skaper den opplevde sannhet. Opplevelser kan deles, og en kan oppnå felles forståelse gjennom interaksjon, som for eksempel samtale (Stacey, 2008; Engeström, 2005; Vygotskij, 2001).

For å stille kritiske spørsmål må forskjellene komme klart nok frem (Engeström, 2005). I praksis vil dette si å dele forståelser i, for eksempel nettverk og møter, eller i praktisk handling, ved å gjøre sammen eller observere hverandre (Stacey, 2008; Säljö, 2007; Engeström, 2005; Vygotskij, 2001). For lite variasjon kan hemme utviklingen (Engeström, 2005; Vygotskij, 2001). Dette kan foregå i en hvilken som helst felles aktivitet, men i denne studien vil det bli sett nærmere på samtalen på et pedagogisk ledermøte. Fokuset i studien er samtalen og hva den står i sammenheng med (Schibbye, 2012; Stacey, 2008; Knoop H. , 2007a; Csikszentmihalyi & Knoop, 2007; Kahneman, 2007; Engeström, 2005; Bateson, 2000).

1.3 Avgrensinger og problemstilling

For å omfavne den komplekse samtalen og læringen på et pedagogisk ledermøte er det tatt utgangspunkt i et kombinert perspektiv med hovedvekt på Staceys (2008) begrep «komplekse relaterende prosesser». Fordi, Stacey (2008), som Bateson (2000), hevder at årsaksforhold ikke er lineære, men sirkulære. Det vil si at atferd, handling og forståelse ikke bare har en eneste forklaring. Det har heller ikke en avgjort slutt eller start. Stacey (2008) ser kommunikasjon som noe man gjør med hele kroppen derav bruker han begrepet «relaterende prosesser». Fordi mennesker er unike blir samspillet og kommunikasjonen kompleks. Man kan se mønstre i kommunikasjon, men ikke nøyaktige kopier. Det forekommer alltid

variasjon, hvilket viser til at man ikke kan peke på nøyaktige enkeltfaktorer som eneste årsak til en endring. Samtale og kommunikasjon, og dermed læring, blir komplekst, fordi det vil være flere faktorer som kan være årsaker, og som i varierende grad bidrar som årsaksfaktorer, alt etter hvordan en ser på kommunikasjon og samtale. Når en ser samtale som en kompleks relaterende prosess, forsøker en heller å beskrive det en ser, i stedet for å påpeke enkelte årsaker. Dette gjør Staceys (2008) begreper anvendelige i en beskrivende, kvalitativ studie.

Det teoretiske utgangspunktet for å forstå hvorfor kritiske spørsmål unngås blir i denne studien basert på Batesons (2000) teori om ulike nivåer i forståelse av læring. Han skisserer overganger fra et forståelsesnivå til et annet som noe kritisk. Det må skje en brytning med vaner for å få en forståelse for noe på et dypere nivå. Det er derfor mennesket motsetter seg endring. Schibbye (2012) knytter denne opplevelsen av endring til angst og eksistensielle spørsmål. Dette henger sammen med at Bateson (2000) kaller endringene tidvis dramatiske og biologisk kostbare. Derfor ses læring også i relasjon til opplevelse av stress (Siegel, 2002; Lazarus & Folkman, 1984). Å lære kan være fysisk og følelsesmessig vondt, men det kan også gjøre godt og skape glede og mestringsfølelse. Følelsene er med på å skape motivasjon som bidrar til at en utfører handlinger hvor en unngår mer aktivitet, eller oppsøker mer aktivitet (Csikszentmihalyi M. , 2014; Schibbye, 2012; Schouenber, 2010; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Bandura, 1997; Lazarus & Folkman, 1984).

Engeström (2005) forstår læring gjennom virksomhetsteori. Det vil si at han ser organisasjonen som en del av et større globalt bilde og i større grad studerer aktiviteten, enn de psykologiske prosessene (2005). Han sier at det å vise motstand til endring, og det at kritiske spørsmål unngås eller ikke oppstår, handler om at det ikke er blitt delt nok. Deltakerne i virksomheten har ikke oppnådd felles forståelse, fordi det ikke er nok muligheter for å dele forståelser med hverandre. Dette innebærer at de ofte ikke når hverandre og ikke har nok kontakt eller utveksling av informasjon (2005). Stacey (2008) peker på at det i tilfeller der det ikke blir delt nok, er en kultur med lite medvirkning (Stacey, 2008; Foucault, 1999). Medvirkning kan forstås i en vid kontekst, for slik å skape forståelse for hvilke muligheter en har. I en vid kontekst kan medvirkning forstås som noe som gjelder både mellommenneskelige relasjoner, språkbruk og organiseringen av institusjonen og organisasjonens funksjon og status i samfunnet (Schibbye, 2012; Stacey, 2008; Blakar, 2006; Engeström, 2005; Bateson, 2000; Foucault, 1999). Disse teoriene som her er nevnt skaper

sammen et helhetlig bilde av læringen som kan foregå på pedagogiske ledermøter i en barnehage.

Samtalen er en gjentakende aktivitet i barnehagen. Barnehagen i denne studien har pedagogiske ledermøter hver uke. Den finner sted mellom pedagoger på et møterom, i en barnehage i Norge. Selv om samtalen er konsentrert rundt daglig praksis i barnehagen, har barnehagen en funksjon som har betydning utover den tiden samtalen foregår i. Samtalen henter også inspirasjon utover barnehagens daglige praksis. Samtalen står i en kontekst med tanke på alt fra barnesyn og nyhetsbildet, til deltakernes tidligere erfaringer og seneste opplevelser, til barnehagens beliggenhet og ledelsens innflytelse (Jenssen & Roald, 2014; Kahneman, 2012; Schibbye, 2012; Stacey, 2008; Engeström, 2005).

Det er bevisst forsøkt og ikke å opprettholde et skille mellom faglig læring og emosjonell læring, fordi det tas utgangspunkt i læring som «komplekse relaterende prosesser». Hvilket inkluderer både emosjonell læring og faglig læring som to sider av samme sak.

Studien går derfor bredt ut for å studere læring i det pedagogiske ledermøtet og problemstillingen er som følger: *Er det rom for læring i kollegasamtaler mellom barnehagelærere i et pedagogisk ledermøte? Hvordan foregår i så tilfelle denne læringen?*

2.0 Teorigrunnlag

Teorigrunnlaget i dette kapittelet er en beskrivelse av hvordan læring foregår og kan forankres i samtalen. Læring i samtaler innenfor et kompleksitetsperspektiv avklares først, og videre kommer en presentasjon av Batesons (2000) teori om ulike nivåer i forståelse av læring. Deretter pekes det på noen påstander og spørsmål som han reiste. Disse spørsmålene og påstandene er relevante for å forstå samtalen og dens rom for læring. Dette blir satt i sammenheng med forskning, innenfor positiv psykologi, om prosesser som kan foregå i samtalen og omhandler trivsel og opplevelse av mening (Moe, 2016; Csikszentmihalyi M. , 2014; Fredrickson & Losada, 2007; Knoop H. , 2007b). Dette blir også satt i sammenheng med fysiologisk og nevrologisk forskning for å si noe om muligheter og hensyn i samtalen (Kahneman, 2012; Kahneman, 2007; Siegel, 2002). Perspektivene er tatt med for å gi en helhetlig og inngående forståelse av læring i samtale.

2.1 Et komplekst perspektiv

Sammensetningen av teoriene byr på noen utfordringer da Bateson (2000) bruker begrepet forsterker, som særlig kan knyttes til et behavioristisk perspektiv. Jeg tar utgangspunkt i Staceys (2008) begrep «komplekse relaterende prosesser», der begrepet forsterker knyttes til et mer komplekst perspektiv, hvilket Bateson (2000) også påpekte i sin teori. Dette blir nærmere forklart nedenfor. Begrepet «komplekst» er etter hvert blitt et vanlig begrep, men har i denne studien sin opprinnelse og underliggende forståelse fra flere vitenskapsgrener (matematikk, fysikk, kjemi, biologi, sosiologi og psykologi) (Stacey, 2008; Csikszentmihalyi & Knoop, 2007; Knoop H. , 2007a). Begrepet kompleksitetsteori viser til en sammenheng innenfor de ulike vitenskapsgrenene når det sies at utvikling forekommer når det opprettholdes en balanse mellom kontroll og kaos (Stacey, 2008; Knoop H. , 2007a). Samtalen på det pedagogiske ledermøtet kan en anta vil være produktiv og lærerik når den gir mening for deltakerne og samtidig har rom for kreative innspill (Jenssen & Roald, 2014; Senge, 2006). Et spørsmål kan være om balansen må komme av seg selv, eller om den kan styres og tilrettelegges for (Jenssen & Roald, 2014; Kupferberg, 2013; Stacey, 2008; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Senge, 2006). I pedagogikk vil kompleksitetsteori stå til et sosiokulturelt perspektiv på læring. Kompleksiteten vokser frem i samtalen der kunnskap alltid bygger videre på en forforståelse, står til en kontekst og er variert gjennom deltakernes forståelser og erfaringer (Kupferberg, 2013; Stacey, 2008; Säljö, 2007).

2.1.1 Gjensidighet i et komplekst perspektiv

Hvordan læring foregår, er innledningsvis basert på Batesons (2000) teori om læring. Han vektlegger at mennesket er en del av et system, der mennesket påvirker systemet like mye som systemet påvirker mennesket. Stacey (2008) og Schibbye (2012), som Bateson (2000), sier at årsaksforhold ikke er lineære, men sirkulære. Dette betyr at man ikke kan være for bastant med å påpeke en faktor som årsaken til noe, men at det heller vil være snakk om flere årsaker, og ulike forekomster av sammenhenger mellom årsakene. Det som forstås som årsaker, bygger på etablerte forståelser. Det betyr at etablerte forståelser også må undersøkes. Det vil for eksempel være våre egne forestillinger som definerer noe som en årsak og konsekvens. Årsaksforklaringene kan si mer om våre egne holdninger og forståelsesmodeller enn om den faktiske årsaken, og nettopp derfor vil samtale være et studieobjekt for å forstå læring (Stacey, 2008). Hvilke årsaker som fremheves, vil avhenge av hvilket perspektiv som dominerer i samtalen, og man kan derfor også snakke om makt i forhold til å definere årsaker (2008). I et komplekst perspektiv forsøker en å fordele makten og se situasjonen fra flere perspektiv (for øvrig en likhet med systemperspektivet) (2008).

Stacey (2008) ser kunnskap som meningsskaping og sier at samtale og interaksjon er rom hvor mening kan gjenoppbygges og omformes i handlinger. Dette gjør samtaler til den viktigste aktiviteten i en organisasjon, nettopp fordi det gir muligheter for å skape og gjenoppbygge mening og ny kunnskap (2008). I praksis gjelder det også å forhandle om endringer og handlinger. Samtalen knyttes til praksis og kultur, og blir da et uttrykk, en fortelling om barnehagens praksis og deltakernes erfaringer. Samtalene er uttrykk for holdninger og fokus i praksis, og læring blir sett på som endring i kommunikativ interaksjon (Stacey, 2008). Det betyr, at når samtalen endrer form og innhold, er dette et tegn på læring. Det er ikke dermed sagt at læringen er god eller dårlig. Ved å se tilbake på læring, og historier, kan man se mønstre og maktstrukturer. Maktstrukturene er det som definerer noe som sant, og som gjør kunnskapen gyldig (Stacey, 2008; Blakar, 2006; Foucault, 1999).

2.1.2 Forsterkere i et komplekst perspektiv

Forsterkere blir forstått som det som får atferden til å øke i frekvens, og ses i sammenheng med at atferden gjentas i forbindelse med å oppleve velbehag eller unngå et ubehag (Eikeseth, 2012; Bateson, 2000). Videre skjer det en automatisering av disse handlingene og ofte skjer det ubevisst. Dette kan forstås som at forsterkere er noe stabilt. Gjennom dagen kan man oppleve mange forsterkere og ikke være de bevisst. Forsterkere kan forstås som noe

dynamisk, som oppstår og forsvinner, som endres og gjentas. En kan bli trett av en forsterker, ergo er den ikke lenger en forsterker. Hva som oppleves som en forsterker kommer an på konteksten mennesket befinner seg i og tilstanden mennesket kjenner på (Stacey, 2008; Säljö, 2007; Bateson, 2000). Fordi hjernen har et belønningssenter og logiske og kreative evner, har mennesket også mulighet til å finne mønstre og skape forklaringsmodeller, altså tolke og skape forklaringer (Kahneman, 2012; Siegel, 2002). Oppdagelser av forsterkere og gode følelser blir kategorisert i mønstre og forståelsesmodeller som hjelper oss til å finne tilbake til, eller oppsøke nye, gode følelser og gledelige opplevelser (Kahneman, 2012; Siegel, 2002; Bateson, 2000). Menneskets logiske evne aner gjerne et mønster for forsterkere, samtidig som verden er uforutsigbar og mønstre stadig endres (Stacey, 2008). Når forsterkere ikke forekommer i et stabilt mønster, trigger dette menneskene til å finne nye mønstre for hvor og når forsterkere opptrer og for å skape mening. Samtidig oppdages nye forsterkere og en kan også bli bevisst på sine forståelsesmodeller, forklaringer og strategier, som igjen leder til nye erfaringer og perspektiv (Kahneman, 2012; Stacey, 2008; Siegel, 2002; Bateson, 2000). Læring og samtale kan ses som en kontinuerlig prosess, uten en definert start eller slutt (Stacey, 2008).

Mennesket oppfatter forskjeller fra situasjon til situasjon, og disse forskjellene kan føre til endringer på ulike nivå (Bateson, 2000). Forskjeller kan registreres som en nyanse av en statistikk, eller den kan bryte med all grunnleggende antakelse og skape nye perspektiv. Forsterkere kan endre verdi i takt med kontekst, tid og sted, og henger sammen med behovene en kjenner på (Csikszentmihalyi M. , 2014; Siegel, 2002; Bateson, 2000; Bandura, 1997). Dette plasserer teorien i et komplekst perspektiv, der årsaker ikke er lineære, men kommer an på hvem som ser, når de ser, hvor de ser og hva de ser, altså hvilken kontekst mennesket står i (Stacey, 2008; Bateson, 2000). I ethvert samspill betyr det at en kan møte forskjeller som har potensiale til å trigge endringer i ens egne mønstre av forståelser (Stacey, 2008).

2.1.3 Handlinger i et komplekst perspektiv

Selve forandringen i deltakelse, eller aktivitet, er her ment som læring (Melander & Sahlström, 2011; Stacey, 2008) Læring er ikke bare en konsekvens. Det er også noe vi gjør, noe vi står midt i (Melander & Sahlström, 2011). For å analysere hvordan man gjør læring, benytter Melander og Sahlström (2011, ss. 292-293) seg av analysebegrepene «longitudinell orientering, epistemisk posisjonering og kunnskapssymmetrier». Longitudinell orientering

handler om at deltakerne orienterer aktiviteten de driver med til fortid og fremtid. Det kan skje ved å bruke verktøy, språklige referanser, eller uttrykke noe man har gjort eller skal gjøre. Eksempelvis vil pedagogene på et pedagogisk ledermøte lage planer, eller evaluere planer for å bestemme seg for videre handlinger i forbindelse med mandatet de har ansvar for. Med epistemisk posisjonering menes handling som uttrykker deltakernes holdninger til deres viten og kompetanse, for eksempel gjennom å bruke ord som tenke, synes og tro. Dette kan forstås som at deltakerne i samtalen skaper språklige bilder eller forståelsesmodeller. Å sette ord på forståelsesmodeller gjør det mulig å dele forståelser i en samtale. Når deltakerne er orienterte mot kunnskapsasymmetrier vil det si at de forholder seg som mer, eller mindre kompetente til noe og at de på ulike måter uttaler interesse om å forandre kunnskapsasymmetrien. Dersom ingen erkjenner at det er behov for mer kunnskap på et område, vil det også bli vanskelig å starte en prosess med å finne mer kunnskap.

Disse handlingene og hvordan de viser seg i samtalen, kan bety mye for rommet for læring i kollegasamtalen på møtet. For eksempel vil epistemisk posisjonering bety mye for hvilken innsikt deltakerne i samtalen gir hverandre. Å fortelle om hva de synes, tror eller mener har lite hensikt om det ikke er interesse for å utfylle hverandres forståelser, altså om det ikke gjøres noe med kunnskapsasymmetrien som da oppstår. Ved å, eksempelvis innta en spørrende holdning, og stille spørsmål, kan forståelsen utvides (Jenssen & Roald, 2014; Cochran-Smith & Susan, 2009). Slik blir læring i samtaler en komplisert og til dels ubevisst prosess. Det er derfor vurdert å gå nærmere inn på samtalsens signaler, hvordan det kan tenkes at fokus og bevissthet fungerer i samtalen, og det å oppleve mening. Først følger en presentasjon av Batesons (2000) beskrivelser av forståelse for læring på ulike nivåer.

2.2 Læringsnivåene

Bateson beskriver læring gjennom begreper som vaner og generaliseringer. Han sier at dette er menneskets måte å fungere på. Det betyr at mennesket samler informasjon. Denne informasjonen sorterer mennesker i kategorier som igjen danner mønstre for forståelse og handling (Kahneman, 2012; Bateson, 2000). Dersom menneskene må reorganisere på mønstrene kan dette kreve mye energi (Kahneman, 2012). Det kan også engasjere mye følelser (Schibbye, 2012; Bateson, 2000). Det kan fremkalle både ubehag og glede. Dette kan forstås som at mennesket er en organisme som forsøker å opprettholde balanse (Bateson, 2000). Mennesket vil ikke være tjent med å ha hverken rigide forestillinger eller ukritiske

sanser. Å organisere erfaringer i mønstre kan dermed være en form for energisparing (Kahneman, 2012). Det fornuftige er at det da frigjøres energi til andre tankeprosesser og handlinger. Det som ikke er like fornuftig er at tilstanden der mennesket lærer noe Bateson (2000) beskriver som læring på et høyere nivå, vil være noe mennesket unngår, og kan yte motstand mot, fordi det oppstår uorden i mønstrene som allerede er lagt. Det betyr at læring, som innebærer å endre vaner, kan være en energikrevende prosess (Kahneman, 2012). Poenget med Batesons (2000) beskrivelse av ulike forståelser for læring, er at beskrivelsen også tegner et bilde av hva som kan gjøre endring vanskelig, og hvor en kan finne muligheter for endring. Han deler læringen inn etter hvordan man kan oppnå forståelser av læring. En dypere forståelse av læring handler om å gjøre om på mønstre fra et lavere nivå. Derav blir det viktig å bli oppmerksom på forskjeller, slik at det er mulig å se med nye perspektiv. Dette kan gjøre det mulig å endre allerede etablerte mønstre og forståelsesmodeller (Bateson, 2000). Endring og læring handler om å gjenskape mening i møte med ulikheter (Stacey, 2008; Knoop H. , 2007a; Engeström, 2005; Bateson, 2000).

For å forstå læring må man også se på kroppslige beskrivelser av å oppnå dypere forståelse (Stacey, 2008; Bateson, 2000). Dypere forståelse kan oppnås med mer eller mindre hensyn til seg selv og sin egen kropp (Stacey, 2008; Bateson, 2000; Nonaka, 1995). Forståelser kan læres på en mer eller mindre bevisst måte, som taus kunnskap, gjennom kroppslig erfaring. Forståelser kan også læres på mer eksplisitte måter, som å gjøre avtaler og avklare mål og forventninger. Det er viktig at en her tar med seg at læring kan foregå på begge måter, også samtidig. Det vil foregå medlæring (Stacey, 2008; Säljö, 2007). En vil knytte noe til kontekster, som ikke alltid er en bevisst. Læring er ikke bare intellektuell utvikling. Vi lærer med hele kroppen (Schibbye, 2012; Stacey, 2008; Bateson, 2000). Å oppnå forståelse for læring på et høyt nivå, krever at en trer ut av egen posisjon, sier Bateson (2000). Det kan handle om å være åpen for at egne forståelsesmodeller kan være ulike fra andres. Dette kan forstås som å legge til side egen forståelse, egen smerte, egen ekstase, eller egne behov, for å være nok tilstede, slik at en kan lytte aktivt til de man samtaler med (er i interaksjon med).

2.2.1 Nivå 0

Læring på nivå 0 kan sammenlignes med begreper som habituering, stimuluskontroll, stereotypier og automatiserte bevegelser (Bateson, 2000). Habituering handler om å bli vant med noe, slik at det blir en del av bakgrunnen. Noe en er habituert til er noe som er der, men

som ikke blir lagt merke ved. Ved stimuluskontroll vil responsen alltid være den samme når en stimulus opptrer. Som for eksempel å alltid ta telefonen når det ringer. Men det er ikke alltid at en alltid gjør det samme og det kan derfor sies at det er umulig å oppnå stimuluskontroll. Det vil alltid forekomme noe variasjon. Stereotypier er forventninger til visse roller, og disse forventningene er velkjente i kulturen. Forventningene nærmest er en norm. Automatiserte bevegelser er bevegelser en har øvd på lenge nok til å kunne gjøre dem uten å bruke mye (kognitiv) energi på å utføre dem. For eksempel kan rutiner i barnehagen bli automatiserte rutiner og taus kunnskap (Polanyi, 2000; Nonaka, 1995). Dette kan føre til lite utvikling fordi det kan bli lite samtale og refleksjon om barnehagens rutiner. På samme måte kan antakelser bli tatt for gitt under samtaler i pedagogiske ledermøter. Da kommer det frem lite forskjeller, som er viktige for å bli oppmerksom på læring som foregår under samtale.

Som Hjørne og Säljö (2008) påpekte i sin studie, kan holdninger til atferd bli stereotypier. Samtalene om enkeltbarn på samarbeidsmøtet i deres studie viste et gjentakende mønster der barnas vansker ble fokuset i samtalen. Dermed var det mulig for deltakerne på møtet å forestille seg at fokuset som før var viktig fortsatt var viktig. Altså at det gjeldende perspektivet hvor en fokuserte på barnet som problemet, fortsatt gjaldt. Dette gjør at man kan kjenne seg trygg på at handlingen i konteksten er nødvendig og meningsfull, eller man kan kjenne at det er unødvendig å bruke energi på å vurdere å ta et valg i forbindelse med fokuset i samtalen. Altså får man informasjon fra konteksten om at det ikke er noen forskjell og dermed ingen behov for endring. At en tar dette for gitt, beskriver Bateson (2000) som en kontekstmarkør. For utviklingen sin del kan dette bety at pedagoger trenger støtte for å bli bevisste på sin egen 0-læring. Det kan for eksempel gjøres gjennom å se seg selv på film og lytte til sine egne samtaler, bli observert av kollegaer eller institusjoner barnehagen samarbeider med. Pedagogen kan vurdere egen praksis ved å se sin egen praksis til en annen tid, eller ved hjelp av verktøy som ser praksis fra et annet perspektiv. Det kan tenkes at dette kan skape nok variasjon til å gjøre pedagogen oppmerksom på forskjeller og sette i gang refleksjons- og læringsprosesser.

Videre vil maktstrukturer være med på å dempe forsøk på å snakke om stereotypien, eller fremme dem som snakker om stereotypien (Stacey, 2008; Ramvi, 2007). Altså, selv om en blir bevisst på forskjeller, kan en ignorere, eller undertrykke bevisstheten om forskjellene. For å endre noe en er habituert til må en først bli oppmerksom på stimuliet. Disse handlingene og antakelsene er ikke detaljer en retter oppmerksomhet mot. Her kommer ingen melding om at

handlingen er feil, fordi atferden forsterkes på et stabilt nivå, eller forsterkes ikke i det hele tatt. Å være habituert til noe vil si at en kan kjenne seg trygg på at stimuliet en er habituert til er et overflødig stimuli. Det gitte stimuli kan likevel være belastende, slik som for eksempel støy i barnehagen og ignorering eller undertrykkelse av egne følelser.

Dersom hverken barn, foreldre, pedagoger, eller ledelse ytrer spørsmål og byr på forskjeller til praksis, fremkommer lite forskjell og dårlige muligheter for endring (Engeström, 2005).

Hvorvidt maktstrukturen tillater, eller slipper frem spørsmålene, og hvorvidt spørsmålene oppfattes, vil ha stor betydning for om spørsmålene blir løftet frem i samtalen og får belyst forskjeller (Junge, 2013; Stacey, 2008; Ramvi, 2007). I følge rammeplanen er det å ta imot barnas uttrykk, spørsmål fra foreldre, og det å reflektere over praksis, oppgaver som tilhører barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017)

2.2.2 Nivå 1

Forståelse for læring på nivå 1 er omfattende, fordi det dreier seg om alle situasjoner der en blir oppmerksom på forskjeller. Variasjon forekommer i enhver bevegelse, selv om en har trent på en øvelse mange ganger. Variasjon skjer i enhver barnehage, selv om dem forsøker å implementere samme program. Misforståelser oppstår i samtaler, selv om deltakerne bruker dem samme begrepene. Det kan oppleves som om at ting gjentar seg, når en gjør de samme arbeidsoppgavene daglig, men det blir alltid skapt noe nytt. Det blir alltid gjort en liten, eller større variasjon, som kan ha noe å bety for endring (Stacey, 2008). Det at en har evnen til å oppfatte forskjeller, gjør at en kan skape sammenhenger, som blir erfaringer, og som gjør at en kan oppfatte hva som kan komme til å skje (Bateson, 2000)

Mennesket kan gjenkjenne og huske tilbake, eller det kan gjenkjenne og skape forventninger, altså abstrahere og tenker framover og bakover i tid. Mennesket lager mønstre over hva som kan skje, til hvilken tid. Dette er avhengig av at det har oppstått likheter og forskjeller slik at det er mulig å lage ulike overordnede mønstre for når andre mønstre viser seg (Kahneman, 2012; Bateson, 2000). For eksempel: Hvilke dager kollegaen sier hei og hvilke dager hun ikke sier hei. Det første mønsteret som lages, at hun sier hei noen dager og noen dager ikke, er enkel statistikk: Noen ganger, og noen ganger ikke. De neste mønstrene som lages er mer avanserte, hvilke dager hun sier hei og hvilke dager hun ikke sier hei, og hva dette kan knyttes til. Hvorvidt dette vil være et tema en er opptatt av, vil jo også stå i sammenheng med hvilke

stimuli en har opplevd at er viktige for en. Det kan tenkes at en oppfatter signaler om at kollegaen ikke sier hei når utseende, lukt eller klær har en sammenheng, og at det kan være logisk å anta at å si hei, eller ikke, har med dårlige dager å gjøre. Da er det også laget et språk for dette mønsteret; «dårlige dager». Det kan også tenkes at en oppfatter signaler som står i sammenheng med at kollegaen unngår en, og en kan tolke det som at kollegaen misliker en. Det er altså mulig å oppfatte en logisk kontekst og en tolket kontekst (Kahneman, 2012). Det at menneskene oppfatter det de har sett for seg er selvforsterkende, sier Bateson (2000). Den tolkede konteksten virker da gjerne logisk for mennesket, fordi mennesket selv har oversikt over alle sine mønstre som konteksten er sammensatt av. Alle bærer sine erfaringer om hva som er viktige stimuli og hvordan stimuli skal tolkes. Altså er det ingen annen fasit, enn sin egen fasit å sammenligne med. Unntaket er dersom menneskene deler forståelser. Da har de mulighet til å oppfatte forskjeller (Engeström, 2005; Vygotskij, 2001; Bateson, 2000).

Når en skal utvikle noe nytt, vet en ikke hva det nye er. Det nye kan være alt, og en kommer opp i situasjoner hvor det ikke forekommer noe ikke-signal. Dette stiller store krav til abstraksjon og gjentatte prøve- og feile-sekvenser. Ulike verktøy blir i denne læreprosessen prøvd ut, for å skape det uttrykket en opplever å ha abstrahert (Kupferberg, 2013; Säljö, 2007; Bateson, 2000). Denne prosessen med prøving og feiling krever mye av menneskene, fordi de selv må produsere forskjellene. De må selv skape feil, for å få informasjon (Bateson, 2000). De må finne ut hva det er og hva det ikke er. Det nye kan innebære uante konsekvenser, og det kan gi ulike opplevelser av nysgjerrighet, spenning, utrygghet og angst (Csikszentmihalyi M. , 2014; Schibbye, 2012; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Siegel, 2002; Bateson, 2000). Csikszentmihalyi (2014) og Knoop (2007b; 2007c) fremhever at denne friheten til å oppdage og skape noe nytt er viktig for å oppleve mening og trivsel. Siegel (2002) viser til at mennesket har toleranseområder og sier at det å finne glede ved å oppdage og skape noe nytt, kommer an på hvilken stabilitet en person behøver for å trives. Nivå 1 er omfattende læring, fordi at det å omforme tanker og aktivitet, og bruke verktøy i prosesser, er det som vektlegges når en oppnår forståelse (Vygotskij, 2001; Bateson, 2000). Det forekommer altså uendelige muligheter og dette gjør at læring kan oppleves både spennende og gledelig, men også uforutsigbart og utrygt (Stacey, 2008; Vygotskij, 2001; Bateson, 2000).

Når pedagogen kommer inn i et fellesskap, til en kontekst satt av andre, kan forskjeller lettere tre frem. Det kan for eksempel være flere ikke-signaler enn hva en er vandt til, og signalene kan komme i tilknytning til andre stimuli enn hva en er vandt med (Bateson, 2000). For noen

kan det være tydelige erfarte forskjeller på kollegasamtaler og andre typer samtaler. At det finnes tydelige forskjeller for måten en snakker sammen på i kollegasamtaler og andre samtaler, kaller Bateson (2000) «kontekstmarkører». Med kontekstmarkører følger det et normsett, som forteller noe om hva som er lov og ikke lov til å gjøre, eller si, i en gitt kontekst (Stacey, 2008; Bateson, 2000). I kollegasamtalen, kan for eksempel noen forslag eller historier bli møtt med latterliggjøring, eller dyp forståelse, for å nevne to ytterpunkter. Normsettet sier også noe om hvem som får delta i samtaler, og når det er deres tur til å snakke (Stacey, 2008). Som en del av et fellesskap vil en også forsøke å påvirke normsettet, gruppeidentiteten og andres oppfattelse av egen personlig identitet (Illeris, 2013; Wenger, 1999).

Bateson (2000) beskriver teori-praksis-overgangen som noe man kan observere i prøve- og feile-sekvenser. Kollegasamtaler, som en ønsker skal være etter et visst normsett, må utøves og ikke bare sies. Det må, i følge Bateson (2000) forekomme samsvar mellom analog og digital kommunikasjon. I det legger han, at det digitale er ordene i kommunikasjonen og det analoge er væremåten i kommunikasjonen (2000). Altså må deltakerne virkelig lytte til hverandre hvis de sier at deres kollegasamtaler er preget av tillit. De må utføre tillit (O'Neil, 2002). Mennesker skaper kunnskap gjennom språket, men lærer med hele kroppen og derfor vil det de gjør ha betydning for forståelsen av kunnskapen (Stacey, 2008; Vygotskij, 2001; Bateson, 2000). At teori og praksis er gjensidig avhengige av hverandre, vises også i en gjensidig tolkning og sansing: Vi ser det vi tolker og vi tolker det vi ser (Kahneman, 2012). At vi har ulike nivåer i forståelse av læring gjør det mulig å endre både tolkning og fokus (Kahneman, 2012; Siegel, 2002; Bateson, 2000). Hva en lærer, vil da avhenge av hvordan en ser eller tolker læringen. Antakelsene en har om denne fortolkede læringen, kaller Bateson (2000) punktueringer. Punktueringer er (nye) etablerte vaner. Dette er læring som ligger i en overgang fra nivå 1 til nivå 2. Når en utvikler en forståelse for læring på nivå 2, vil en endre perspektiv og finne andre løsninger på en utfordring. Når en tolker barns uttrykk fra andre perspektiv, kan en finne andre handlingsalternativer. I kollegiet i barnehagen vil dermed det grunnleggende synet på barn spille en sentral rolle for hva som fremstår som felles og gyldig kunnskap.

2.2.3 Nivå 2

Fra tid til annen handler pedagogen annerledes enn hva hun ville ha gjort (nivå 1) og opplever å bryte sine etablerte tankemønstre om seg selv (nivå 2). For eksempel har gjerne en barnehagelærer en opplevelse av seg selv som et godt menneske, med gode intensjoner, men kan noen ganger gjøre feil og oppleve negative konsekvenser for seg selv og andre. Dette samsvarer ikke med intensjon eller forventinger og vil bli tolket som å gjøre feil (Ramvi, 2007; Bateson, 2000). Dette har Bateson (2000) påpekt at er biologisk og psykologisk kostbart. Det vil være viktig å unngå feilen og i den sammenheng kan det bli viktig å unngå læring i det hele tatt (Bateson, 2000; Seligman, 1992). Ubehaget ved å oppsøke en slik læringssituasjon igjen er for stor til at en ser på det med spenning, eller interesse og glede. En utvikler i stedet unngåelsesstrategier og bortforklaringer (Bandura, 1997; Seligman, 1992; Lazarus & Folkman, 1984). Dette ses i sammenheng med hvordan en utvikler tro, eller mistro til egen mestring (Siegel, 2002; Bandura, 1997). En feil kan også unngås ved å bearbeide en feil og øve inn nye ferdigheter, eller oppdage nye forståelsesmodeller. Dette kan være en kostbar handling, fordi læringsprosessen kan innebære å se sine egne feil i lys av andres perspektiv og forestille seg andres opplevelser. Denne prosessen kan i noen tilfeller komme spontant og andre ganger må den jobbes frem. Ramvi (2007) påpeker at pedagogen må bearbeide andres negative forventinger til henne selv for å lære av sine erfaringer, men hun motsetter seg denne læringsprosessen, fordi det ikke står til hennes forventinger om seg selv. Dette er også en viktig dynamikk for å ikke «miste seg selv» (Schibbye, 2012; Bateson, 2000). Ramvi (2007) fremhever i sin studie at kulturen, strukturen og kollegaene må vise nok støtte til pedagogen, for at hun skal kunne gjennomføre denne læringsprosessen. Støtten kan være en hjelp som lærer henne å bearbeide sine forestillinger. Funn fra Ramvie (2007) sin studie viser at kollegaer og ledelse unngår å hjelpe pedagogen med relasjonen til barnet, ved heller å fokusere på barnet som problemet.

I følge Bateson (2000) er forståelse for læring på nivå 2 å gjøre endringer i prosessen på nivå 1. Det betyr at man endrer på hvordan man ser, eller tolker og dermed velger handlinger ut fra et nytt perspektiv. Ved å endre perspektiv har man mulighet til å gjøre andre valg. Hvordan en velger å se sammenhenger og årsaksforklaringer blir konfrontert i samtaler og sosiale aktiviteter der en direkte lever ut en forståelse, eller sier noe i en samtale. Denne korrigeringen knyttes til hvilke normer man finner i kulturen for tolkning og handling. Dermed vil læring om hvordan man ser, også komme an på gruppas miljø og kontekst.

Pedagoger som fremmer andre perspektiv enn de gjeldende perspektivene i kulturen, kan oppleve at andre er villige til å undre seg over perspektivet hun deler, eller motarbeide det.

En person lærer på nivå 2 å dømme sine egne lærdommer og seg selv i forhold til kulturen og gruppa en er en del av (Bateson, 2000; Illeris, 2013). I den sammenheng kan en forstå hvordan identitet henger sammen med læring. Hvordan en opplever ubehag eller støtte ved å dele, vil være avgjørende for om en fortsetter å dele (Moe, 2016). Helt fra tidlig barndom og livet ut er opplevelsen av trygg tilknytning nødvendig for å skape integrerte tanker mellom de to hjernehalvdelenene, noe som videre gjør det mulig å skape mening (Siegel, 2002). Dette vil være viktig for trivsel og psykisk helse, og påvirker produktivitet og utvikling i organisasjonen som menneskene deltar i (Nonaka, 1995; Stacey, 2008; Lyhne & Knoop, 2007; Csikszentmihalyi M. , 2014). Erfaringer og lærdommer som er forståelser på nivå 2, antas ofte å være ubevisste (Bateson, 2000) Å være trygg og oppleve tillit er en forutsetning for kreativitet og endring, i lys av et tilknytningsperspektiv (Siegel, 2002). Det kan fremstilles som noe enten eller om man opplever trygghet eller ei. Opplevelse av trygghet og tillit, er en relasjon, sier Bateson (2000). Det er noe som oppstår mellom menneskene (Bateson, 2000; Stacey, 2008; O'Neil, 2002). Tillit vokser frem, eller ut av samtalen og relasjonene (Stacey, 2008; O'Neil, 2002; Bateson, 2000).

Å gjøre en feil er å ikke oppleve samsvar, lite mening, inntil forklaringsmodeller er etablert (Bateson, 2000). Ramvi (2007) sammenligner dette med opplevelse av frustrasjon. Å håndtere denne uroen handler da om å håndtere egen frustrasjon. Forklaringsmodeller kan man mer eller mindre «slå seg til ro med» ved å tilskrive dem mening (Siegel, 2002; Bandura, 1997). Denne læringen har betydning for egen mestringstro og er viktig for hvordan en ser på seg selv og opplever egen identitet (Siegel, 2002; Bandura, 1997; Illeris, 2013; Bateson, 2000). For mennesket selv, individet, som kjenner sine mønstre, vil det være vanskelig å finne noen forskjeller til nye løsninger alene (Bateson, 2000). På nivå 2 ligger også forståelsen av seg selv, og det er derfor selvforsterkende å finne bekræftelser på noe en allerede har antatt (2000). Det betyr at mennesket nærmest leter etter en kjent kategori å putte opplevelsen i. Det er gode muligheter for å forsterke forutinntatthet om en ikke deler kunnskap og er åpen for andres respons på egen kunnskap. I denne forbindelse kan fellesskapet både ha en hemmende og fremmende effekt på læring (Ramvi, 2007; Junge, 2013; Engeström, 2005; Illeris, 2013; Stacey, 2008). Dette kan understreke viktigheten av at barnehager er åpne institusjoner som tillater samarbeid og deltar i nettverk (Engeström, 2005).

Der det er samtaler, kan deltakerne gi hverandre tilbakemeldinger som ytrer forskjeller i egen og andres oppfattelse av hverandre. Forskning peker imidlertid på at disse forskjellene ikke kommer frem fordi pedagogene ikke utfordrer hverandres påstander og stort sett baserer sine påstander på egen erfaring (Junge, 2013). Ifølge Bateson (Bateson, 2000) kan dette ha sin forklaring i at det handler om å endre på allerede etablerte mønstre og at det vil være naturlig å motsette seg disse endringene. Ifølge Stacey (2008), kan dette ha med ubalanse i systemet å gjøre, at normsettet ikke gir rom for å snakke om forskjellene. Menneskene kan benekte eller unngå tema. Mennesker kan bli nektet adgang til fellesskapet eller bli «glemt» i et fellesskap. Kulturelle normer kan også forby eller fordømme temaer, det en kaller tabuer (Stacey, 2008). Ramvi (2007) påpekte i sin studie hvordan organiseringen ikke ga rom for å dele erfaringer man kunne lære av, og hvordan forsøk på dette ble avvist eller ignorert.

Dilemmaer kan skape mange følelser, og har slik potensial til å motivere for store endringer (Engeström, 2005; Bateson, 2000). Dette kan bety at pedagoger som opplever ubehagelige dilemmaer og ikke blir engasjert til å prøver mer, trenger støtte i utvikling av praksis (Schouenberg, 2010; Engeström, 2005; Bateson, 2000). Dilemmaer blir av Engeström (2005) beskrevet som en mulighet til å øke forståelsen for noe. Grunnen til at man søker nye forståelser, har interesse for nye perspektiv og er åpen for ny kunnskap, handler ofte om at man har møtt noe man ikke helt forstår eller ser sammenheng med. Dette kan sammenlignes med Stacey (2008) som hevder at utvikling kommer av at det tidvis oppstår kaos, noe som ikke gir mening. I slike situasjoner søker en ofte rådgivning og støtte. Den hjelpen en trenger kan innebære noen, eller noe, som kan tilby andre perspektiv, både på saken og ens egen tolkning av seg selv.

2.2.4 Nivå 3

Å oppnå forståelse for læring på nivå 3 setter større krav til at menneskene selv skaper forskjellen (Knoop H. , 2007b). Fordi læring på nivå 3 sjelden forekommer, vil det også være en vagere statistikk av rette og gale svar. Her må menneskene selv produsere ikke-signalene og andre forskjeller som kan gi informasjon om rette og gale valg. Dilemmaer har sjelden ett eneste rett svar. Løsningen på et dilemma kan også handle om å ta et valg i forbindelse med å stå opp for seg selv, eller stå opp for noen andre. En løsning en kan stå for krever ofte at en har satt seg godt nok inn i hvilke konsekvenser valget har for en selv og andre. Når en lever

seg inn, må en også klare å skille seg ut (Schibbye, 2012). Å leve seg inn i andres forståelse og prøve å forstå andres konsekvenser kan bety at en må bryte med kjente vaner. Ved å bryte etablerte tankemønstre har en muligheter til å lære noe nytt. Som Illeris (2013) påpeker er ikke dette bare fellesskapet sitt ansvar, det er like fullt et individuelt valg og en bevisst handling å bryte med vaner. Kroppen må tillate å miste grepet, for å forflytte seg fra et utgangspunkt til et annet. For å forstå i denne sammenhengen kreves det mer av mennesket enn å bare abstrahere en annen forståelse, mennesket må mer eller mindre kroppslig plassere seg i den andres sko for å få en dypere forståelse. Bateson (2000) understreker at forståelsen av læring på nivå 3 handler om å bryte med vanen en lærte på nivå 2 og kaller det «*en frigjøring fra båndet*» (Bateson, 2000, s. 304). Bateson (2000) forklarer forskjellen på nivå 2 og nivå 3 ved at en på nivå 2 velger et nytt perspektiv og at en på nivå 3 velger perspektiv fra et nytt utgangspunkt. På nivå 3 er ikke ens egne interesser i bildet når en tolker en situasjon, sier han (2000). Det kan sies at en setter seg selv til side for å forstå noe en opplever eller sanser. En glemmer å lytte til egne behov eller velger bevisst å ikke lytte til egne behov, for å forstå den andre. Dette beskriver Bateson (2000) som en så kostbar prosess og at det derfor sjelden forekommer læring på nivå 3.

Sammenlignet med erfaringene som fortelles fra Ramvis (2007) studie, kan en se at læring på nivå 3 er vanskelig ved at pedagogen ikke sidestiller seg på bekostning av egne interesser om å opprettholde et positivt selvilde. Det betyr ikke nødvendigvis at pedagogen ikke ønsker å bearbeide det, men at hun behøver støtte. Hun kan trenge noen som kan anerkjenne hennes forståelse (Schibbye, 2012; Ramvi, 2007). Studien fremhever psykologiske prosesser som hindrer nysgjerrighet og vilje til å stille spørsmål, og peker på kulturer hvor en ikke kritiserer hverandre og ikke fokuserer på relasjonen mellom lærer og elev.

Når en oppnår forståelse for læring på nivå 3, forklarer Bateson (2000) at denne opplevelsen er sterk og kan gi den enkelte både positive og negative erfaringer som medvirker til relativt store endringer. Både lytteren og fortelleren i en samtale må dele en opplevelse for å oppnå god nok forståelse (Schibbye, 2012; Stacey, 2008). Å våge å gi slipp på egen identitet knyttes til eksistensialisme ved at det i praksis kan beskrives som å glemme seg selv og miste sin identitet for å lytte til og forstå den andre, eller for å språksette egne tanker og følelser. Eksistensielle spørsmål kan være preget av angst, og følgende kan man utvikle strategier eller atferdsmønstre for å unngå slike ubehagelige opplevelser (Schibbye, 2012; Lazarus & Folkman, 1984). Samtalesituasjoner som inneholder fortellinger fra praksis, med beskrivelse

av følelser, kan være situasjoner i kollegasamtalen med stort læringspotensial (Ramvi, 2007; Schibbye, 2012). Situasjoner hvor en beskriver at en ble lyttet til, kan også forstås som situasjoner med stort læringspotensial (Schibbye, 2012; Ramvi, 2007; Bateson, 2000).

Det er ikke slik at mennesket hele tiden motsetter seg å bryte med vaner eller lære noe nytt. Mennesket tar del i mange kreative og lystbetonte aktiviteter hvor en, i stedet for å bryte med vaner, gjør nye oppdagelser eller gjenskaper og omformer. Altså tyder mye på at mennesket endrer atferd og vaner spontant, tilfeldig og lystbetont (Csikszentmihalyi M. , 2014; Schibbye, 2012; Säljö, 2007; Vygotskij, 2001; Bateson, 2000; Wenger, 1999; Bandura, 1997). Det kan tenkes at det skjer når tryggheten er der, som i lek og kreative prosesser (Csikszentmihalyi M. , 2014). Det er gjerne når tryggheten er uviss, at dette blir vanskelig (Siegel, 2002). Schibbye (2012) gir en dybde til nivå 3 der hun sier at det vil være behov for støtte gjennom anerkjennelse for å oppnå det uselviske og overliggende nivå 3. Å føre samtaler som kan fremme læring på nivå 3 bør derfor ha en åpen dialog, der det er frihet og mulighet for å forhandle om definisjoner (Schibbye, 2012; Stacey, 2008; Blakar, 2006; Foucault, 1999). Misforståelser og antakelser i samtalen kan handle om at mennesker definerer mellommenneskelige relasjoner som ting. Ved å sette ord på noe som skjer mellom mennesker, kan det behandles, og medieres, og skapes om til noe annet (Säljö, 2007; Vygotskij, 2001). I teorigrunnlaget vil jeg nå gå nærmere inn på noen av de påstander og spørsmål Bateson (2000) reiste i sin forskning. Dette omhandler påstanden om reifikasjonsproblemet, begrepet punktuering og opplevelse av mening.

2.3 Reifikasjonsproblemet som konsekvens av språklig fremstilling

Reifikasjonsproblemet handler om at en i samtale stadig tingliggjør sider ved menneskenes eksistens. Det betyr at en snakker om det som skjer mellom menneskene, som om det var tingen i seg selv. (Bateson, 2000; Schibbye, 2012). For eksempel kaller vi noe for kjærlighet selv om dette ikke er en ting, eller lar seg feste til ord. Det er noe som skjer og eksisterer mellom mennesker. Ordet i seg selv er ikke kjærlighet. Ordet kjærlighet vil bety alt det som en opplever i tilknytning til ordet. Bateson (2000) stiller spørsmål til hva som kan være tolkningsregler for å tingliggjøre noe. Han spør hvordan vi egentlig kan oppnå en felles forståelse, og om det i det hele tatt er mulig. Videre spør han om vi er født med en felles mal, og hvordan denne prosessen med å bli enige om begreper kan foregå. For eksempel er opplevelsene våre av en katt er unike, men dem kan ha så mye til felles at vi har blitt enige om

å kalle denne idéen for katt. Kahneman (2012) undersøkte dette ved å se på fysiologiske endringer som skjer når mennesker tar valg. Dette betyr for samtalen at det vil være begrensinger for hvor bevisste vi kan være på hverandres forståelser (Kahneman, 2012). Først kommer en avklaring av begrepene analog og digital kommunikasjon, deretter presenteres Kahnemans (2012) beskrivelse av fokus i samtalen.

2.3.1 Analog og digital kommunikasjon

Mennesker har ifølge Bateson (2000) to kommunikative plan; et analogt og et digitalt. Dette kan forstås som både en stor mulighet og en stor utfordring. På grunn av at kommunikasjon foregår på to plan, har vi mulighet til å både gjøre oss godt forstått, og misforstått. Bateson (2000) sier at ting vil aldri være en ting, bare en forestilling om en ting. Vi kan kun oppleve ting og ikke si dem (Bateson, 2000, s. 271). Når vi snakker om ting, er de allerede omgjort. De er allerede mediert til en forestilling om noe, og er ikke tingene i seg selv, fordi tingene i seg selv er en kroppslig opplevelse. Når to eller flere personer kommuniserer, sier Siegel (2002), at de venstre hjernehalvdelene hovedsakelig tolker hverandres signaler (digitale kommunikasjon) og at de høyre hjernehalvdelene tolker hverandres signaler (analoge kommunikasjon). Dette er en forenklet beskrivelse av hvordan speilnevroner bidrar til tolkning og forståelse i interaksjon og samtale (Siegel, 2002; Stacey, 2008). Ifølge Batesons (2000) teori vil denne prosessen være viktig med tanke på innlevelse og forståelse for læring på høyere nivå. Å oppnå god kontakt gir muligheter for forståelse, både kroppslig og logisk (analogt og digitalt).

Når en kommuniserer, bruker en ulike symboler. Stacey (2008) kaller kommunikasjon om følelser for protosymboler, som omfatter kroppsrytmer, som for eksempel puls, å heve øyenbrynene og å gjøre gester med hendene. Han kaller kommunikasjon om handlinger for signifikante symboler, fordi de peker framover og har en hensikt eller et mål, og det er mulig å være bevisst på dem. Det er ikke bare verbalt språk som kan ha en hensikt. Det kan også kroppsspråket, som Stacey (2008) knyttet til protosymboler. En arbeidsplan kan være et eksempel på signifikante symboler, når den snakkes om, men idet den er nedtegnet, er den laget av reifiserte symboler. Dette betyr at reifiserte symboler ikke er noe ekte, men beskriver det menneskene har opplevd.

Oversikten må ikke her forstås som absolutt. Bateson (2000) sier for eksempel at ordene er reifiserte symboler og dermed utgjør et problem, fordi ordene ikke er tingene og opplevelsene i seg selv. Ordene uttales likevel ikke monotont og er like mye et kroppslig (analogt) uttrykk som det er et digitalt uttrykk. Ved å høre andre snakke, kan man også oppfatte kroppslig stemning, altså det Stacey kaller protosymboler (2008).

Alle symbolene kan rettes innad mot det private og være en indre dialog i mennesket (Stacey, 2008). Symbolene kan også rettes utad mot det sosiale, som for eksempel deltakelse i samtale (2008). Når vi kommuniserer, deltar vi i det Stacey (2008) kaller et normsett. Det vil si at når vi samarbeider, forhandler vi om skjemaer og mønstre, altså forståelser, forventninger, avtaler og regler. Dette betyr at all interaksjon også innebærer maktrelasjoner og ubevisste prosesser. Ved samhandling gjennom samtalen vil interaksjonen muligens skape ubalanse, ”på randen av kaos” og dette kan skape muligheter for nye oppdagelser (2008). Det som er på randen av kaos, kan ofte beskrives som misforståelser, uenighet, paradoks, dilemmaer, humor, lek og kunst (2008). Med tanke på reifikasjonsproblemet finnes det mange muligheter i interaksjonen hvor det kan oppstå ulike oppfatninger og skape tilstander på randen av kaos. Dette kan innebære at deltakernes opplevelse av makt i relasjoner, og kontekst, kan endres (2008).

2.3.2 Tilstedeværelse og oppmerksomhet

Kroppen kan oppfatte et annet menneskes stemning lenge før vi kan bli det bevisst (Siegel, 2002). Fordi vi er i stand til å kommunisere analogt, eller som Stacey (2008) ville sagt: relatere våre kropper til hverandre, er disse erfaringene kunnskap man ikke alltid finner ord for. Denne evnen er viktig for å kunne ta nye perspektiv, eller nye utgangspunkt, altså for å øke forståelsen for noe. Dette kan kreve konsentrasjon, eller oppmerksomhet, en særlig rettet energi for å samle den informasjonen som trengs (Bateson, 2000; Kahneman, 2012).

For å forstå hvordan vi velger å tolke og forstå tilbyr Kahneman (2012) en forklaring ved hjelp av to personifiseringer av prosesser som foregår når vi tenker, som han kaller system 1 og system 2. De to systemene har ulikt arbeidstempo. System 1 er det raske, og system 2 er det treige. System 1 er i større grad knyttet til her- og nå-situasjoner og brukes ofte i samspill og sosial aktivitet. Der man i sosiale samspill tar seg sammen, er det gjerne system 2 som

bidrar i størst grad. Det betyr at system 2 har oversikt over kulturelle normer. System 2 samarbeider med og overvåker system 1 og godkjenner tolkningene gjort av system 1.

Tolkningene gjort av system 1 og system 2 er ikke statiske og endres dersom mønstrene viser noe annet enn det som tidligere er registrert. Det kreves likevel en godkjenning via system 2 for å gjøre det til en overbevisning. Fordi system 2 krever mer energi, er det ikke alltid at godkjenningene er like nøyaktige. System 2 har lengre pauser i løpet av dagen, enn system 1. System 1 prosesserer raskt og presist, men fungerer bare på kjente mønstre. Når det dukker opp nye utfordringer, eller avvik fra mønsteret, påkalles system 2, som gjør det mulig å tilpasse atferd og handling til den spesielle situasjonen. Å oppdage forskjeller kaller på bevisstheten (Kahneman, 2012; Vygotskij, 2001). En vil få behov for å reflektere i praksis (Argyris & Schön, 1974). Etter en beslutning i praksis kan en også føle for å reflektere om (praksis) valget. Dette kan dreie seg om at det å skape mening handler om samstemthet mellom både det analoge og det digitale (Bateson, 2000; Lyhne & Knoop, 2007; Siegel, 2002). Følelse og tanke må være samstemt om sannheten. Det må gi logisk og følelsesmessig mening, og sannhet må være forståelig og håndterbart (Antonovsky, 2012; Lyhne & Knoop, 2007; Csikszentmihalyi M. , 2014). På sett og vis må system 1 og 2 være enige, deres mønstre må samsvare eller gi mening, for at mennesket skal ha det bra med seg selv (Kahneman, 2012).

Metaforen med systemene gir en forståelse for oppmerksomhetens begrensninger og muligheter. Fordi system 2 krever mer energi, fungerer system 2 dårlig generelt i løpet av dagen og bra i spesielle tilfeller om dagen (Kahneman, 2012). En kontinuerlig bevissthet og nøyaktig vurdering av alle hverdagens valg vil ikke være formålstjenlig (Bateson, 2000). Det vil heller ikke være mulig (Kahneman, 2012). Men der man foretar valg som krever mer oppmerksomhet, altså at man bruker system 2, vil man også behøve mer tid, og dette kan føre til at informasjon fra system 1 kan bli mindre detaljert (Kahneman, 2012). Dette er fordi at mye av energien går til system 2 som er fokusert på saken det snakkes om, som for øvrig står til en annen tid enn den som er her og nå. Dermed går det lite energi til system 1 som innhenter informasjon fra det sosiale samspillet i samtalen. Dersom man skal skape rom for læring i samtaler, kan det i denne sammenheng tenkes at det også må gis rom for at barnehagelærere skal kunne bruke tankeprosesser, som videre fremmer refleksjon. Det kan se ut til å bety at kulturen og organiseringen av samtalen må tillate tenkepauser (Lauvås, Lycke, & Handal, 2016; Senge, 2006; Andersen, 2005).

2.3.3 Refleksjon

Metaforen med systemene gir mening i forbindelse med samtaler, da den gir mulighet til å se for seg hvordan man resonnerer frem en førforståelse. Metaforen knyttes til Schöns begreper «reflection in practice» og «reflection on practice» (Argyris & Schön, 1974). Det vil si at man vurderer og ser situasjoner annerledes når en står i handlingen og for eksempel sier et utsagn, enn når man står utenfor handlingen og lytter til en respons og tolker den som svar på egen ytring. Dette var et eksempel med kort tid mellom tankeprosessene. Man kan også tenke tilbake på, eller studere observasjoner av samme handling og reflektere over denne handlingen, ved en senere anledning, som også vil være å stå utenfor handlingen. I eksempelet med kort tid mellom, ser en at en kan endre førforståelse underveis i samtale og samspill. At det er mulig å reflektere og gjenoppta handlinger gjør at det er mulig å stille handlingene i ulike perspektiv og abstrahere forskjeller, og dermed lære noe nytt og for eksempel oppnå en dypere forståelse. Det kan tenkes at en har tilgang til andre kreative prosesser når en reflekterer om handling enn når en reflekterer i handling. Siegel (2002) fremhever at det vil i noen tilfeller være nødvendig å hemme refleksjon i ubehagelige opplevelser, men at det da i ettertid vil være nødvendig å reintegrere tolkninger fra de to systemene og reflektere over opplevelsen. Schouenberg (2010) sier at det i denne forbindelse mangler et fagspråk for pedagoger til å snakke om det som er ubehagelig i deres praksis.

I barnehagens pedagogiske møter kan det tenkes at det blir stilt store krav til tankeprosesser. System 1 vil måtte prosessere for at deltakerne i samtalen virkelig skal klare å lytte til hverandre og skape forståelse. System 2 må være i arbeid for å opprettholde faglig fokus og holde flere tanker i hodet samtidig (Kahneman, 2012). En slik situasjon, som møtet er, krever at en tolker ved å sammenligne teori, erfaring og etikk.

2.3.4 Menneskelige begrensninger for tilstedeværelse

Barnehagelærere er relasjonsutøvere og har dermed et omsorgsyrke (Schouenberg, 2010). Dette kan gi grunn til å tro at barnehagelærere daglig har situasjoner der de våger seg ut på samspill hvor de både gledelig setter seg selv til side, og der de presser sine grenser for å sette seg selv til side, eller til og med unngår å sette seg selv til side (Schouenberg, 2010). Altså kan samspillene oppleves både som behagelige og ubehagelige. Hvordan disse samspillene snakkes om, og hva det tillates å si om disse samspillene på møter, vil være viktig for

utviklingen av samtalen og praksis i barnehagen (Stacey, 2008). Dette vil også, ifølge teorien, få konsekvenser for barnehagelærernes konstruksjon av mening og identitet (Illeris, 2013).

Med tanke på Schouenbergs (2010) bekymring angående barnehagelæreres kapasitet, er det å anta at også pedagogiske møter vil inneholde en type relasjonskrevende arbeid, der deltakerne må bruke energi på innlevelse, altså empati, for å lytte til hverandre. Schouneberg (2010) ytrer bekymring for barnehagelærernes muligheter til restitusjon og videre kapasitet til oppmerksomt nærvær over lengre tid. Han anslår at unge, friske mennesker klarer å produsere, samlet, i løpet av dagen, opptil fem timer med nærvær. Han mener det er urealistisk at barnehagelærere skal fungere på tre bevissthetsnivå over lengre tid i løpet av en dag. De tre bevissthetsnivåene kaller han nærværstilstand, standby-tilstand og fraværstilling. En nærværstilstand vil si å være i «*aktivt og engasjert samspill med ett eller flere barn*». En standby-tilstand vil si å være «*passiv, men oppmerksomt tilstede, og signaliserer at man er der ved henvendelse fra barna*». En fraværstilling kaller Schouenberg (2010) for at pedagogen er «*helt inne i seg selv*» og kan ses i lys av Argyris og Schøns (1974) begrep, «*reflection in action*», altså at pedagogen stadig vurderer sine valg, planlegger sine valg og vurderer sine tolkninger når hun for eksempel observerer barn. Schouenberg (2010) stiller seg kritisk til at pedagoger kan bygge overskudd, da han ser lite rom for restitusjon for det han kaller relasjonsmuskelen, i pedagogens arbeid.

Mer veksling mellom nærværet og andre arbeidsoppgaver som ikke er krevende for relasjonsmuskelen, kan skape rom for restitusjon (Schouenberg, 2010). Terapeutiske rutiner på jobben der man kan snakke om sine opplevelser nevner Schouenberg (2010) som et tiltak for gi rom til restitusjon. Når han forteller om konsekvensene av for høye krav, viser han til begrepet «*skumgumminærvær*,» der pedagogen inntar en posisjon der hun later som om hun er nærværende, mens hun i realiteten er fraværende. Hun er fysisk til stede på jobben, men reaksjonene på innspill fra barna blir mer og mer ikke-eksisterende. Barna opplever samme respons, samme hvilket utfall de gjør mot pedagogen.

Moe (2016) har studert dialoger og helseforebyggende relasjoner i barnehage og fremhever at tid til dialog er særlig viktig der det er tilløp til misforståelse. Hun påpeker også at tilleggsoppgaver truer barnehagelærere til deprofesjonalisering, som hun ser i sammenheng med utbrenthet. At man i dialoger kan rekonstruere mening og bygge relasjoner, er helsefremmende (Moe, 2016; Stacey, 2008; Knoop H. , 2007b).

2.4 Punktuering

Følelser behøver ikke ha et gjentakende mønster før man skaper forventninger og abstraherer en førforståelse, en antakelse, eller en overbevisning om noe, i motsetning til ren logisk statistikk. Det er dette som gjør at de statistiske beregningene til system 1 er uforutsigbare og skaper muligheter for skjevtolkninger (Kahneman, 2012). Men det er også dette som skaper en mystisk og presis intuisjon (2012). System 1 er lett påvirkelig og trekker raske slutninger – det må det også være, og gjøre, for å fungere raskt. Kahneman (2012) forklarer dette med at instruksjoner som gis før en oppgave, kan få deg til å svare feil, eller få deg til å bruke lengre tid på problemløsningen, fordi du fokuserer på noe annet enn det som er nødvendig for å løse oppgaven. Og motsatt; at en kan gå glipp av viktig informasjon fordi en er opptatt med å løse en oppgave. Dette mener han viser at man benytter et tolkningsmønster der nye forståelser plasseres i kjente kategorier. Man finner altså det man forventer. I dette ligger også at system 2 ikke er en aktiv part av vår daglige virke, men i stedet benyttes som en overliggende og detaljert fortolkningsfunksjon. Ulleberg (2004) viser til samme forståelse for Batesons (2000) begrep «*Punktuering*». Hun beskriver dette med hvordan samtalen låses i et årsaksforhold, fordi tolkningen er blitt en vane, eller en overbevisning. På denne måten blir også deltakerne i samtalen lite åpne for endring og viser liten vilje til å se nye muligheter. Et påkoblet system 2, eller kreative, lekende prosesser der en ”snubler” over forskjeller, kan endre denne stillstanden (Bateson, 2000; Kahneman, 2012; Ulleberg, 2004; Kupferberg, 2013).

2.4.1 Å være avgrenset og selvreflektert i samtalen

For å lære noe om oss selv, er vi avhengige av å lære sammen med andre (Schibbye, 2012; Illeris, 2013; Siegel, 2002). Gjennom andre er det mulig å oppleve seg selv som seg selv og dermed være avgrenset. Schibbye (2012) viser til eksempelet med å ta noen i hånden. Det oppleves annerledes når en kollega tar meg i hånden, enn når jeg tar i min egen hånd. Gjennom andre er det mulig å være avgrenset og dermed se seg selv som objekt og lære noe av egne handlinger og om seg selv. Man kan være selvrefleksiv fordi man har støtte i andre. Dette støtter avgrensingen gjennom å tydeliggjøre forskjeller og trigger den logiske sansen (Schibbye, 2012; Siegel, 2002; Vygotskij, 2001). Denne prosessen er det som gjør det mulig å reflektere i og om handlinger og være selvreflektert. Gjennom anerkjennende kommunikasjon, hevder Schibbye (2012) at det er mulig å både oppleve et fellesskap og et atskilt jeg.

At det finnes noe som er avgrenset fra oss, betyr at vi er individuelle, alene, om vår egen eksistens. Denne opplevelsen kan være angstpreget (Schibbye, 2012; Bateson, 2000). Dermed utvikler vi også strategier for å unngå opplevelser hvor vi må oppleve å stå i angstpregede situasjoner (Schibbye, 2012). Å utvikle strategier for å tåle å stå i situasjoner preget av eksistensiell angst handler om erfaringer om trygghet og selvregulering, at man har utviklet strategier for å slippe seg selv og være trygg på at man finner tilbake. Man kan utvikle toleranse til å holde seg selv, eller man kan få støtte fra noen man stoler på til å holde seg selv. Dette vil gjøre det mulig å plassere seg selv i et annet utgangspunkt og oppnå en dypere eller ny forståelse (Schibbye, 2012; Bateson, 2000).

Ramvi (2007) beskriver hvordan lærerne unngår å havne i situasjoner hvor de kan feile i forhold til sitt eget idealbilde på lærerrollen. Hun beskriver hvordan de skyver unna elever og problemer, slik at de slipper å forholde seg til sine feil, hvor de ikke lever opp til den læreren de selv vil være. Teoretisk sett kunne disse feilene blitt bearbeidet gjennom øvelser eller et støttende kollegium, der de gjennom samtaler kunne bearbeide det vanskelige og finne nye løsninger. Dette krever anerkjennelse (Schibbye, 2012). I en samtale der man anerkjenner hverandre, er det fokus på å forstå hverandres sannhet og ikke på å overbevise de man snakker med om en sannhet. Dette forutsetter en prosess og samtale med gjensidig sensitivitet, avgrensing og selvrefleksivitet. Altså må man blande seg, eller dele med hverandre, for så å skille seg ut og reflektere, og slik fortsetter samspillet og samtalen. Der er kroppen med på å registrere og uttrykke både det som foregår utenfor kroppen og innenfor kroppen, noe som gjør samtaler og samspill til ”*komplekse relaterende prosesser*” (Stacey, 2008). Schibbye (2012) fremhever lytting som en viktig aktivitet i samtalen, i denne forbindelsen. Å oppleve å bli lyttet til og bli forstått, vil styrke trygghetsfølelse, og kan styrke tilliten i relasjonene (Schibbye, 2012; O'Neil, 2002). Å lytte er kunsten i terapi, sier Schibbye (2012), og fremhever dette som en viktig støtte til endring. Å ha kompetanse til å lytte, være selvreflektert og avgrenset vil være viktig for å skape endring og utvikling i kollegasamtalen på pedagogiske ledermøter. Dette kan være særlig viktig dersom man også skal kunne utnytte potensialet i praksisfortellinger og deltakernes personlige erfaringer.

2.4.2 Metaspråk

Det er forventet at samtalen på møtet foregår med stor oppmerksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å kalle på bevisstheten trengs det forskjeller eller motsetninger som trigger partene til å øke oppmerksomheten og skape nye løsninger (Vygotskij, 2001). For å løse en stillstand kan det være nødvendig å snakke et metaspråk (Schibbye, 2012). Hensikten med å bruke metaspråket er å klargjøre innholdet i det samtalen omhandler og videre hvordan hver av deltakerne tolker forståelsen. En bruker språket som en støtte til å skille seg ut. Slik kan en se at det foregår en sammenheng mellom punktuerings hensikt og refleksjons- og læringsprosesser: «når du sier... tenker jeg...»

Schibbye (2012) forklarer, at det er nødvendig å være avgrenset, for å klare å være selvrefleksiv. Skal en klare å være avgrenset, må en tåle å stå til ansvar for ordene. Senge (2006) fremhever at man må være modig og ærlig i samtalen i en lærende organisasjon. Når en sier en erkjennelse høyt i en samtale, kan det være vanskelig å vite om det var tanken eller ordene som kom først, som igjen kan gi en opplevelse av samstemt analog og digital kommunikasjon. Gjerne merker en da en forskjell i seg selv, når en lytter til sine egne ord, som igjen leder en til å være selvreflektert. Dette betyr at muligheten for å være selvreflektert også handler om mulighetene til å uttrykke seg i samtalen. Det krever at kulturen gir deltakerne lov til å stille spørsmål til det som skapes i samtalen. Det må altså være rom for kreativitet og utprøvelser, som i følge Stacey (2008) åpner for endring i maktstrukturer. Endring i maktstrukturer, kan innebære, at en kan vise frem det, som i kulturen blir sett på som svakheter (Stacey, 2008). I en kollegasamtale kan dette for eksempel handle om at en pedagog forteller om noe hun ikke fikk til, og hvilke erfaringer hun da gjorde seg.

2.4.3 Makt

Argumenter i en samtale skal bære gjennomslagskraft og blir forbundet med makt. Makten kan ses som formell basert på normer og regler ved å henvise til reglement. Eller makten kan ses som en faglig makt basert på kunnskap og opplysninger, og en kan referere til anerkjent litteratur og forskning. Makten kan også ses som en følelsesmessig makt, der frykten eller troen på noe blir så sterk, at dette fører til at flertallet står for en sak. Å stå sammen om noe vil si å ha mye makt. Å bli stående alene i en gruppe vil bety å ha lite makt (Stacey, 2008). At makt kan oppleves på ulike måter og i variert grad hos hver deltaker, gjør samtalen kompleks og kaotisk og understreker at makt er en opplevelse av relasjoner (Stacey, 2008).

2.5 Opplevelse av mening i samtalen

Når Bateson (2000) går gjennom sin forskning, sitter han igjen med to konklusjoner. Han lærte gjennom forskningen sin:

1. *«that severe pain and maladjustment can be induced by putting a mammal in the wrong regarding its rules for making sense of an important relationship with another mammal»*
2. *«if this pathology can be warded off or resisted, the total experience may promote creativity».* (Bateson, 2000, s. 278)

Martin Seligman (1992) har forsket på «lært hjelpeløshet» og Csikszentmihaly (2014) har forsket på «flow». Disse tilstandene innebærer motsetningene som Bateson (2000) skisserer ovenfor. Hvor man i en tilstand av lært hjelpeløshet opplever kaos og lite kontroll, depresjon og lite utvikling, opplever man i en tilstand av «flow» det motsatte. Dette er en tilstand av høyt produktive og kreative prosesser, glede og mening med livet. Csikszentmihaly (2014) og hans kollegaer har ved nevrologiske studier sett på hvordan disse opplevelsene skaper forståelser om mening og sammenheng for mennesket (Fredrickson & Losada, 2007; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Siegel, 2002; Bateson, 2000). Siegel (2002) viser til forskning som støtter Batesons (Bateson, 2000) læring der det viser seg at relasjoner er avgjørende for utviklingen av evnen til å bygge nye relasjoner og for hele hjernens utvikling. Kreativitet oppstår når mennesket kan ivareta sin trygghet, eller oppleve trygghet, og dermed integrere prosesser i sine to hjernehalvdeler (Siegel, 2002). For barnehagelærernes praksis betyr dette at det vil være viktig å få støtte når de opplever lite mestring, fordi det kan ha videre påvirkning på deres relasjon til barna, deres egen helse og deres muligheter for trivsel og utvikling (Moe, 2016; Schouenber, 2010).

For å skape rom for læring i møter betyr dette at det må være mulig å snakke om både mestring og feiling og stille disse opplevelsene i ulike perspektiv, for slik å utvikle en dypere forståelse for seg selv og handlingene. At det i samtalen praktiseres anerkjennende kommunikasjon kan ha betydning for hvordan deltakerne opplever «flow» i samtalen og om de opplever frihet og kreativitet, eller rigiditet og kontroll (Csikszentmihalyi M. , 2014; Schibbye, 2012; Stacey, 2008). Dette kan en anta vil ha betydning for hvilket nivå for forståelse av læring samtalen kan fremme og skape rom for.

2.5.1 Mening og sammenheng

Csikszentmihaly (2014) viser til forskning som sier at for mye ro, oversikt, kontroll og rigiditet skaper lite mening for mennesket og kan hemme produktivitet og utvikling, hvilket samsvarer med at Vygotskij (2001) og Bateson (2000) fremhever forskjeller som viktig for utvikling og læring. Møtene må stå i sammenheng med det som skjer i praksis. Møtene må altså ha en sterk tilknytning til praksis og pedagogenes sekvenser med prøving og feiling (Grimen, 2008; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Engeström, 2005; Siegel, 2002; Bateson, 2000; Argyris & Schön, 1974). Man kan si at samtalene og møtene må følge praksisens tempo for at man skal oppleve mening og sammenheng mellom teori og praksis. På den måten kan praksis og teori fungere utfyllende. Dette stiller krav til organiseringen av møtene, hvilket Jenssen og Roald (2014) påpeker vil være viktig for at møtene skal være meningsfulle, lærerike og kunnskapssøkende. Endringer som blir kraftfulle, sier Overland (2009), har god sammenheng mellom det man ser, snakker om og gjør. Dette bidrar også til en mer konkret og høyere grad av felles forståelse (Jenssen & Roald, 2014; Senge, 2006; Engeström, 2005; Bateson, 2000). For å oppleve mening og sammenheng sier Overland (2009) at møtene ikke bare må være samtaler, men også observasjon og deling gjennom nettverk. Denne påstanden støttes av Engeströms forskning (2005).

2.5.2 Mening og vanedanning

Når vi lærer gjennom mønstre og ved å skape vaner, «lærer vi å lære» og denne prosessen i læringen gjør at vi kan samle fokus til nye områder (Bateson, 2000; Kahneman, 2012). Det betyr også at vi lærer oss og ikke stille spørsmål ved det vi har lært tidligere. Fordi vi lærer å lære, blir noen ting selvfølgeligheter. Noen lærdommer blir tatt-for-gitt-heter (Nonaka, 1995). Dette betyr for samtalen at forhandlinger kan bli harde, altså at en møter motstand i forbindelse med forståelser. Vaner er fastlåste mønstre som både er en støtte i hverdagen og legger grunnlaget for en god intuisjon, men som også skaper misforståelser og problemer for samarbeid (Kahneman, 2012). Der uenigheter defineres som konflikter, eller unngås, vil det skapes lite rom for forståelse (Engeström, 2005; Moe, 2016). I kulturer der tabuer oppstår, vil tabu hindre videre forståelse for fenomenet som er tabubelagt, fordi forskjellene som kan gjøre en forskjell, blir hemmet (Bateson, 2000; Engeström, 2005; Stacey, 2008; Moe, 2016). De blir ikke snakket om. Misforståelsene og uenighetene skaper muligheter for å stille spørsmål ved selvfølgeligheter. Et eksempel med tabu, kan være at en pedagog opplever dårlig relasjon til et barn, og dermed vil unngå å fortelle dette til sine kollegaer. Kollegaer kan gjerne kjenne igjen opplevelsen, men fordi ingen vil snakke om det, blir det ikke stilt

spørsmål. Forsøk på å stille spørsmål blir ignorert, bortforklart eller avvist. For å skape endring må tabuet bekjempes og bearbeides, noen må våge å snakke om det og ufarliggjøre det. Rollemodeller og modellering kan her bidra til å snu på maktstrukturer og inspirere til prøve- og feile-sekvenser (Illeris, 2013; Taylor & Cranton, 2012). Å se andre, både prøve og feile, og mestre, kan gi trygghet til å gjøre nye forsøk og utforske det ukjente. Å oppleve, eller å se at det er mulig for andre, å vise seg sårbar i gruppa, kan være nok inspirasjon til at det skjer endring i gruppa (Bandura, 1997).

2.5.3 Motstand i samtalen

Motstand kan forstås som uenighet. Å definere motstand som uenighet vil ikke bidra til noen endring (Bateson, 2000). Motstand er et ord for noe som skjer mellom mennesker (Stacey, 2008; Bateson, 2000). Enten en definerer noe som motstand eller uenighet, peker Bateson (2000) på at det vil være (biologisk) naturlig å motsette seg endring, og Engeström (2005) vil si at samtalen ikke er ferdig. Her er det ikke delt nok informasjon og det må vises forståelse for, og det må lyttes til, det som kan oppleves utrygt (Schibbye, 2012; Stacey, 2008; Engeström, 2005; Bateson, 2000). Slik vil en oppnå en felles forståelse og lære noe nytt, altså være i endring.

2.5.4 Det tredje rommet – forståelse i samtalen

I enhver prosess med motstand ligger altså en mulighet for å lære mer, ved å dele forståelser (Engeström, 2005). Der man opplever at det ikke er interesse for å lytte, eller rom for å stille spørsmål, og der maktstrukturene er for rigide, vil en bli vandt med disse mønstrene og lære at det er unødvendig å dele. Det er viktig at kulturen tillater deling og til og fremhever det å dele kunnskap som noe positivt (Engeström, 2005). Engeström (2005) sier at dilemmaer eller forskjeller, og samarbeid, handler om at motsetninger møtes, som to helt forskjellige verdener. Videre sier han at det er denne vanskeligheten med å forstå en annen verden som har et stort utviklingspotensial. Han foreslår begrepet «det tredje rom» som et begrep å bruke for delt forståelse:

«the concept of «third space» to account for similar events in classroom discourse where the seemingly self-sufficient worlds of the teacher and the students occasionally meet and interact to form new meanings that go beyond the evident limits of both.» (Engeström, 2005, s. 46)

Det ligger altså et potensiale til å forstå noe nytt i møte med noe ukjent. Som Vygotskij (2001), peker Gutierrez (i Engeström, 2005) på denne muligheten til å utvide forståelse i møte med andre, ikke bare kompetente andre, men også annerledes andre. En felles forståelse handler om likhet i væremåte og eksistens, ikke i form av roller eller felles ytre trekk (Schibbye, 2012). Dette understreker at analog kommunikasjon også er nødvendig for å oppnå felles forståelse. En må gjøre felles forståelse, like mye som en må fortelle hverandre verbalt om hverandres forståelser. Dette kan lede til at en oppdager noe nytt og uventet. En kan ikke oppdage det enn allerede vet. Senge (2006) hevder at det må være likeverdighet og frihet for at det skal foreligge muligheter for å dele kunnskap. Dette kan sammenlignes med Schibbyes (2012) begrep anerkjennelse. Disse begrepene påpeker hvor viktig det er at maktstrukturer endres underveis i samtalen, slik at enn er fri til å uttrykke sin forståelse og oppleve at den blir mottatt (Stacey, 2008; Senge, 2006; Schibbye, 2012).

Som tidligere påpekt i teorigrunnet, er det en kompleks prosess å dele et tredje rom, fordi det forutsetter at man er villig til å skifte utgangspunkt, altså handler det om å få en dypere forståelse, som ligner beskrivelsen på det Bateson (2000) kaller nivå 3. Det forutsetter tilgjengelighet, tillit, trygghet og vilje. Det forutsetter muligheter for å kalle på system 2, altså være opplagt, kjenne et passelig stressnivå og bli oppmerksom på forskjeller (Kahneman, 2012). Motstand handler om det motsatte, der det er hindringer for å få tilgang til det tredje rommet. Samtalepartene snakker sammen, men de lytter ikke til, eller forstår ikke, hverandre. Nok felles forståelse handler om å kjenne til hverandres forståelser godt nok (Engeström, 2005). Læring på nivå 2 kan gjøre en i stand til å raskt forstå, samtidig som det kan skape hindring for å oppnå forståelse i samtalen. Det vil stadig være nye eller annerledes erfaringer som møter tidligere erfaringer, slik ser en potensialet til misforståelser og dilemmaer. Altså står man i et paradoks i en overgang fra forståelse for læring på nivå 2 til nivå 3. Der lærdommer på nivå 2 kan være nødvendige for å oppnå læring på nivå 3, men like fullt et hinder for å oppnå læring på nivå 3.

3.0 Metode

Jeg vil her kort forklare kvalitative metoder og deretter begrunne mine valg i denne studien. Underveis påpekes hele studiens validitet og overførbarhet etter Yardley (2000) sine fire prinsipper, for å vise til vurderingen av kvaliteten i denne studien. Det skrives også inn en gjennomgående beskrivelse av forskersubjektet. Yardleys (2000) prinsipper handler om (1) sensitivitet overfor kontekst, (2) nærhet og distanse, (3) gjennomsiktighet og sammenheng og (4) studiens påvirkning og nødvendighet. Sensitivitet kan vises overfor det sosiokulturelle miljøet, eksisterende litteratur innenfor emnet og rådata. Prinsippet handler om hvordan en søker dybde og forståelse, slik at en kommer nært. Nærhet og distanse står i sammenheng med sensitivitet overfor kontekst, på den måten at en beskriver hvordan en søker dybde og forståelse, gjennom systematisk tilnærming. Gjennomsiktighet og sammenheng handler om hvor klart stegene i forskningen er forklart. Dette prinsippet etterspør om argumenter og forklaringer, teori og funn, gir mening og har en logisk sammenheng. Det fjerde prinsippet etterspør studiens betydning for feltet det studeres innenfor.

3.1 Case – et kvalitativt design

Case er å studere et tilfelle (enkeltcase studie) av et fenomen i sin naturlige setting (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Hensikten med å velge dette designet var å oppnå dyp forståelse for et fenomen, som også kan ses i andre lignende tilfeller (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011; Thagaard, 2013). For å få pålitelige data, altså ekte og virkelighetsnær informasjon, forutsetter studien metoder hvor en oppsøker feltet der fenomenet foregår, etter prinsippet om sensitivitet overfor kontekst i kvalitativ forskning (Yardley, 2000). For å fremskaffe troverdige data ble det viktig å se fenomenet fra flere perspektiv og søke både bred, og dyp forståelse. Derfor ble teorigrunnlaget satt i sammenheng med en kombinasjon av observasjon og intervju (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Denne kombinasjonen hadde til hensikt å skape en logisk sammenhengende studie, etter Yardleys (2000) tredje prinsipp for vurdering av kvalitativ forskning.

Studiens case var observasjon av samtalen i det pedagogiske ledermøtet. Intervjuene var en supplerende metode, hvis hensikt var å øke forståelse for barnehagelærernes kontekst for handlinger, og utsagn, på møtet (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Observasjon av møtet er derfor gjennomført først, deretter intervju. Barnehagelærere sine arbeidsoppgaver på pedagogiske ledermøter er å planlegge, evaluere og vurdere egen praksis. En kunne derfor

forvente å observere potensial for utviklingsprosesser og læring i barnehagen under det pedagogiske ledermøtet (Engeström, 2005; Junge, 2013).

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Kvalitative metoder tillater ulike oppfattelser av virkeligheten og ser denne oppfattelsen som en konstruksjon (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Kunnskapen vi får om beskrivelser av intensjoner og mening med handling, er viktige fordi det gir grunnlag for å forstå motivasjon og sammenheng som handlingen står til (Thagaard, 2013). Kvalitative metoder har til hensikt å oppdage mer detaljerte sammenhenger, ved å gå dypere inn i miljøet og søke forståelse.

Forskeren er hovedverktøyet i datainnsamlingen (Postholm, 2010; Thagaard, 2013).

Forskersubjektet står sentralt i kvalitative metoder, slik som i denne studien. Det vil si at jeg bruker meg selv som verktøy for å fange opp informasjon om deltakernes tilstand og budskap. Dette er det ingen andre verktøy enn mennesket selv, som er finjusterte nok til å klare å gjøre (Thagaard, 2013). Men menneskene er også tilbøyelige til å la sine egne forståelser bli bekreftet (Thagaard, 2013). Derfor settes det høye krav til systematikk i datainnsamling og tolkningsprosesser (Thagaard, 2013). I studien har jeg benyttet kompetansen jeg har om anerkjennende kommunikasjon. Dette vil si at jeg stadig forsøkte å stille oppklarende spørsmål til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015; Schibbye, 2012). Dette er gjort for å ivareta deltakeres stemme i datamaterialet og opprettholde en balanse mellom nærhet og distanse etter Yardleys (2000) andre prinsipp for vurdering av studiens kvalitet. Videre er det brukt feltnotater og lydopptak i datainnsamlingen, av samme årsak. Kvalitative metoder blir også knyttet til begrepene fenomenologi og hermeneutikk (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011; Postholm, 2010; Thagaard, 2013; Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

3.2.1 Fenomenologi

For å kunne gi detaljerte beskrivelser og data med god dybde er det nødvendig å komme nært deltakerne og aktiviteten som studeres. Målet er å bevare stemmen til de man har studert, ved å la data tale for seg selv (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må bruke inntoning for å samle data, altså leve seg inn, for å få tak i opplevelsen til den eller de forskeren studerer (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne innlevelsen blir mer gyldig ved at forskeren er sensitiv og medfølende nok til å forestille seg å gå med deltakernes sko (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Yardley, 2000). For å bevare sensitivitet overfor kontekst, i tråd med Yardleys (2000) første prinsipp, har jeg tatt i bruk mine erfaringer med pedagogiske

ledermøter, for å kunne forestille meg deltakernes opplevelser i lys av deres utsagn. Interessen og viljen til å forstå er et godt utgangspunkt for studien og dermed et godt utgangspunkt for å være sensitiv i møte med deltakerne (Postholm, 2010).

Refleksjonene forskeren gjør, har betydning for valg som tas underveis i datainnsamlingen og tolkningsprosessen (Thagaard, 2013). Forskeren bør bruke verktøy som kan ivareta deltakernes uttrykk så nært sin opprinnelige form som mulig, og på en systematisk måte, slik at data ikke blir feiltolket av forskeren (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Det er brukt lydopptak for å bevare deltakernes stemme og beholde systematikk i turtaking og innhold i samtalen. Større tekstutdrag av transkripsjonen fremstilles i resultater for å beholde konteksten som utsagnene er sagt i. I drøftingsdelen er data formidlet åpenlyst ved å presentere og sammenligne utsagn fra både intervju, fokusgruppeintervju og observasjon i et samspill med teori og forskning. Dette er gjort i tråd med Yardleys (2000) tre første prinsipper om å være sensitiv overfor kontekst, balansere nærhet og distanse, og om å vise gjennomsiktighet og sammenheng.

I prosessen vil det være nødvendig med systematikk som gjør at forskeren kan se seg selv i prosessen og beholde nødvendig avstand til å tolke data. Dette vil gjøre forskningen mer gjennomsiktig, hvilket er viktig for å forsøke å fremskaffe gyldig kunnskap (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). I studien er det benyttet notater underveis i analysen og skriveprosessen for å systematisere egne valg, opprettholde nødvendig distanse og vise til sammenheng i studien (Yardley, 2000).

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om å tolke tekster (Thagaard, 2013; Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å studere tekstens oppbygging (helhet) sammen med tekstens start (del), er det mulig å konstruere en mening om hvorfor teksten har en effekt, eller fremkaller en respons hos leseren, eller hva som gjør at den virker meningsfull (Thagaard, 2013). Lydopptaket ble transkribert og analysert som tekst i hermeneutisk fortolkning. Hermeneutikk beskrives som å forstå helheten i lys av delene og delene i lys av helheten (Thagaard, 2013). I studien er det studert transkripsjoner både i deler og helhet. Dette er forsøkt gjort gjennom en bred tilnærming til samtalen, og ved å ta utgangspunkt i et komplekst perspektiv (Stacey, 2008). Det vil si at studien har gått åpent ut for å forstå

fenomenet læring i kollegasamtalen, for deretter å sammenfatte en beskrivelse av dette fenomenet. Studien kan ende i et forsøk på en teoretisk tilnærming til fenomenet. Dette vil kalles induktiv metode (Thagaard, 2013). Studien må likevel ses som en prosess med korte sekvenser av induktiv og deduktiv metode, der jeg som forsker har prøvd ut ulike forståelser med inspirasjon fra teorigrunnlag og erfaring i tolkningsprosessen, og skriveprosessen, i kombinasjon med videre litteratursøk. Deduktiv metode vil si å arbeide seg utover fra en teori for å se om den holder mål og fortsatt gir mening (Thagaard, 2013). Prosessen er et ledd i å skape sammenheng i studien (Yardley, 2000).

Hermeneutikk blir dermed en forklaring på hvordan mennesker søker forståelse og mening i sin livsverden. Dette betyr at hermeneutisk fortolkning ikke har en fasit og at forståelsen bygger på en tidligere forståelse, en førforståelse. Systematikken i forskning handler om å gjøre sin førforståelse eksplisitt og offentlig for andre, slik at det er mulig å kommentere den i fellesskap (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Thagaard, 2013; Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011). I denne oppgaven har jeg gjort rede for et teoretisk grunnlag og henviser til kilder i drøftingsdelen. Dette grunnlaget viser den sammenhengende data tolkes i (Yardley, 2000).

3.3 Studiens utvalg

En barnehage er valgt for å studere læring i et pedagogisk ledermøte med bakgrunn i at alle barnehager kan anses som en lærende organisasjon (Jensen & Kranmo, 2010; Senge, 2006). Problemstillingen handler om på hvilken måte læringen foregår i organisasjonen, basert på data fra samtalen under et pedagogisk ledermøte. I rekruttering av informanter ble utvalget selektert etter et tilgjengelighetskrav (Thagaard, 2013). Studien måtte gjennomføres innenfor rammer som innebar at jeg som forsker kunne nå feltet. Utvalget måtte være lite nok til å få oversikt over og produsere kvalitative data, som med god nok dybde kunne beskrive et sosialt fenomen (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Studien er derfor gjennomført i en liten barnehage, med to avdelinger.

Hensikten med å studere et pedagogisk ledermøte handler om å studere samtalen mellom pedagogiske ledere, som ifølge Senge (2006), har en viktig posisjon med tanke på barnehagens utvikling. Ut fra styrers oversikt over innhold på møtene, ble det avtalt å observere et planleggingsmøte, hvor en kunne forvente å finne samtaler med argumenter for

og mot aktiviteter i årsplanen. En samtale med dette formålet kunne vise hvilke læringserfaringer som var gjort i organisasjonen og hvilke konsekvenser dette hadde for hva deltakerne forventet. I denne casen ble samtalen på møtet studert for å si noe om hvordan barnehagelærere lærer.

Å ha intervju med alle barnehagelærerne som deltok i det observerte møtet, var viktig for å utvikle et reelt og detaljrikt bilde av samtaleprosessen som foregikk på møtet i barnehagen. Ved å velge en barnehage med to avdelinger var det mulig å observere alle barnehagelærerne på det pedagogiske ledermøtet og gjennomføre gruppeintervju, innenfor rammene av denne studien (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Disse valg er foretatt med bakgrunn i Yardleys (2000) tredje prinsipp om å skape sammenheng i studien og det fjerde prinsippet om å gjøre en viktig studie. Hensikten er at studiens kunnskap skal komme til nytte.

3.3.1 Forskningsetiske vurderinger ved planleggingen

Forskeren har ansvar for å sørge for at samtykket fra deltakerne er fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016). Dette innebærer at deltakerne ikke opplevde press til å delta, hadde fått nok informasjon til å forstå hva deltakelsen innebar og gitt uttrykk for at det var forståelig og ønskelig å delta i studien. Studien ble meldt til NSD i desember 2016, og tilbakemelding om prosjektstart kom i januar 2017 (se vedlegg 1). Det ble opprettet kontakt med barnehagens styrer, via telefon, som deretter fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Jeg ble ikke kontaktet av deltakerne for spørsmål angående studien, selv om kontaktinformasjon var oppgitt på informasjonsskrivet. For å sikre at samtykkeerklæringene forble anonyme og for å være tilgjengelig for spørsmål, møtte jeg opp i barnehagens pausetid for å hente samtykkeerklæringene. Det ble vist interesse for studien, og jeg ble invitert til en planleggingsdag for å presentere studiens resultater til deltakerne.

I korrespondansen mellom meg og representanten fra NSD ble det presisert at lydopptak kunne brukes, og at det stilte krav til at det ble gitt nok informasjon om at opplysninger om tredje part ikke skulle forekomme på lydopptaket. Denne tilbakemeldingen ble presisert før lydopptakene. Personopplysninger er opplysninger og vurderinger som kan knyttes til enkeltpersoner (popplyl, 2015). Opplysninger om tredje part vil omhandle opplysninger om personer som ikke har samtykket til å delta i studien, men som berøres av studien likevel.

Tredjepart i denne studien kunne vært barn og foreldre. Disse opplysningene er derfor unngått. Lydopptaket ble slått av der saker om enkeltpersoner ble tatt opp.

3.3.2 Mulige feilkilder i forbindelse med forskningsdesignet

Dette er en enkeltcase studie, der en gruppe barnehagelærere ble observert på et pedagogisk ledermøte og intervjuet to uker etterpå. Studien gir et bilde av det ene møtet i denne to-avdelingsbarnehagen og et bilde av læringskulturen i barnehagen gjennom barnehagelærernes fortellinger. Troverdigheten i kvalitative studier handler om at man har kommet nær nok. Det vil si at man har fått nok innpass til at man kan samle informasjon og at man har opprettholdt nok distanse til at informasjonen ikke blir farget av forskerens egne interesser. Egne erfaringer og gjenkjennelser i forbindelse med konteksten som møtet er i, og uttrykkene deltakerne brukte, kan ha vært både inngangsport til å være sensitiv, og et hinder til å være sensitiv. Ovenfor er det forklart at jeg har brukt notater til å gjøre meg bevisst på egen førforståelse, for å unngå skjevtolkning.

3.4 Observasjon av det pedagogiske ledermøtet

Observasjon er ifølge Postholm (2010) en egnet metode for å samle data om samtalen mellom barnehagelærerne. Dette er fordi metoden og feltet gir direkte tilgang til data (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011; Postholm, 2010). Hensikten med lydopptaket var å gjøre min rolle og påvirkning på data mindre. Som observatør var det mulig å få godt kjennskap til eget materiale og fange opp nyanser i kroppsspråket og stemning i rommet, underveis i samtalen, som er datamateriale som ikke lar seg fange på et lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015; Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011; Postholm, 2010). Valget ble tatt for å opprettholde en sensitivitet overfor konteksten, skape en god balanse mellom nærhet og distanse og sikre gjennomsiktighet og sammenheng i studien (Yardley, 2000).

3.4.1 Gjennomføring

Min rolle som observatør var passiv, med hensyn til å bevare møtet som det vanligvis er. Systematikk i denne gjennomføringen handlet om å ta notater underveis i observasjonen. Fordi jeg gjorde meg antakelser underveis, var det viktig å ha disse nedtegnet, slik at det var mulig å sjekke om det var sammenheng mellom resultater og egen førforståelse. Det er notert stemning under samtalen i feltnotater, som bekreftes av resultater i observasjon og intervju. Egne refleksjonsprosesser gjorde at jeg ble mer kjent med egne holdninger når jeg gikk

tilbake i transkripsjonen, og husker hvordan jeg ble engasjert av samtalen, som bidro til egen læring med nye perspektiver og nye idéer. Dette er måten jeg har vært medkonstruktør til studiens data på, gjennom å lære av egne refleksjoner og bli inspirert av deltakernes uttrykk til å gjøre videre litteratursøk og foreta valg i skriveprosessen.

Observasjonen ble gjennomført medio mars 2017, på barnehagens møterom og varte i underkant av en time. Sakene på møtet omhandlet, blant annet, et forslag om å ha flere foreldresamtaler i året, og planlegging av nytt barnehageår. Deltakende i det pedagogiske ledermøtet var styrer og fire barnehagelærere. Observasjonen ble gjennomført i sin naturlige setting, hvilket er betydningsfullt for å samle troverdige data. Deltakerne at de var vant med å bli observert, i og med at dem var en praksisbarnehage, og jevnlig hadde besøk av studenter.

Opplevelsene jeg som forskersubjekt hadde i observasjonen vil representere et validitetsproblem, fordi det er min egen overbevisning som kontrollerer overbevisningen min (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr ikke at min opplevelse ikke er reell, men at det ikke er forutsetninger for å kunne si noe om min opplevelses objektivitet og representativitet. Den er min subjektive opplevelse. Det behøver ikke å bety at jeg hadde stått alene om den (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne subjektive opplevelsen er også den evnen som gjør meg til et viktig observasjonsverktøy (Postholm, 2010). Min opplevelse har jeg arbeidet med, ved å gå gjennom observasjonen og egne feltnotater, som en bevisstgjøringsprosess på hvilke førforståelser jeg hadde i situasjonen. Da dette er et yrkesområde jeg arbeider innenfor selv, var det vanskelig å være fokusert på samtalen, uten å bli engasjert følelsesmessig eller faglig i sakene på møtet, gjennom en indre dialog. Ved å gjøre den synlig for meg selv, gjennom feltnotater, og lese gjennom dem flere ganger med lengre tid mellom, var det mulig å vurdere egne tanker fra et utenfra-perspektiv (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Lydmaterialet ble transkribert og deltakerne fikk fiktive navn. Deltakerne fikk også lese transkripsjonen. Jeg møtte deltakerne personlig for overlevering av det transkriberte materialet og ba dem ta kontakt med meg dersom de hadde noe de ville påpeke. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger og tolker dette som at transkripsjonen representerer det som faktisk skjedde på møtet, etter deres oppfatning. Disse valg er tatt for å forsøke å opprettholde nødvendig distanse i studien (Yardley, 2000; Thagaard, 2013).

3.5 Supplerende metode: Intervju

Det er i studien brukt to typer intervju for å samle data. Dette var ikke planlagt, og skjedde tilfeldig. Studien var planlagt med bare et fokusgruppeintervju, men da den ene deltakeren ikke kunne møte til fokusgruppeintervju, tilbydde hun seg å delta på et individuelt intervju. Jeg ble informert en uke i forkant. Det ble viktig å gjennomføre begge to intervjuene for å få med alle deltakernes forståelse av møtet som ble observert. I analysen ble svarene holdt atskilt ved at transkripsjonene bestod av to ulike dokument. Alle utsagn fikk ny, nummerert linje i transkripsjonen, for å beholde sensitivitet overfor turtaking og føre en god systematisk oversikt (Yardley, 2000).

Et intervju er en god metode for å øke forståelsen for et fenomen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011). I et intervju kan man innhente deltakernes begrunnelser, vurderinger og beskrivelser av livsverden, slik at en får et detaljert bilde av noen annens perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuene kan en få deltakernes beskrivelser av hvorfor noe skjer, hvordan det skjer og hvordan det oppleves. For å forstå kollegasamtaler i pedagogiske ledermøter vil det være vesentlig å høre på deltakernes oppfattelser, eller forståelser av møtets kontekst og samtalens formål (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Postholm, 2010). Å bruke en åpen metode som intervju er viktig for at barnehagelærernes synspunkter skal komme frem (Kvale & Brinkmann, 2015). Her kan deltakerne gjenskape sine læringssituasjoner, noe som ikke hadde vært mulig via et spørreskjema eller en observasjon (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011).

En overordnet intervjuguide bidro til å holde fokuset og systematikk i intervjuet, samtidig som det var muligheter for å være fleksibel. Intervju som tillater fleksibilitet og spørsmål som kan trenge dypere ned i deltakernes svar, kalles semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Begge intervjuene ble gjennomført med samme intervjuguide.

Under gjennomføring av fokusgruppeintervjuet og det individuelle intervjuet hadde deltakerne ulike argument, og jeg så det derfor som viktig for studien å få med alle deltakerne sine meninger. Data fra de to intervjuene ble sett på som like viktige fordi de ikke var like i innhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Data fra de to ulike intervjuene vurderes likevel som sammenlignbare, fordi det er benyttet samme spørsmål og samme tema (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakernes forståelser må imidlertid ses i sammenheng med at det er mulig å snakke annerledes om et tema når en er i

en gruppe enn når en er alene (Halkier, 2012). Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til i analyseprosessen og ved behandling av resultater. Underveis i analysen var det hele tiden mulighet for å spore utsagn tilbake til nummerert linje i transkripsjonen for å sammenligne utsagn med konteksten det stod i. Dette valget er tatt for å sikre en god sammenheng i prosessen med å tolke resultatene (Yardley, 2000).

3.5.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er et intervju i forskningsøyemed, der en har invitert en gruppe deltakere. På denne måten er det mulig å finne informasjon om gruppas normer og forståelser for læring i kollegasamtaler. Denne metoden ble valgt, fordi deltakernes forståelser av læring i kollegasamtaler, kan gi viktig informasjon til forståelsen av læring, som et sosialt fenomen (Halkier, 2012). Et fokusgruppeintervju har til hensikt å «*produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer*» (2012, s. 13). Å ha et fokusgruppeintervju ble viktig for å studere læring i form av begreper og språkbruk, altså hvordan gruppa snakker om temaene i samtalen. Samtalen i fokusgruppeintervjuet kan representere samtalekultur og holdninger til det det snakkes om og på den måten kan man lese av normer i den konteksten intervjuet har foregått i. Et fokusgruppeintervju er valgt for å undersøke gruppas konstruksjon av normer i samtalepraksis. I et fokusgruppeintervju er det en moderator som i varierende grad styrer turtakingen og deltakerne som snakker sammen (2012). Dette kan påvirke data i hvilken grad en fokuserer og utdype, eller trigger til polariseringer i samtalen (2012). Dette blir sett som både styrken og ulempen ved fokusgruppeintervju. Halkier (2012) spør da om fokusgruppeintervjuet også kan representere det som faktisk foregår i samhandling og kan beskrive hvordan polariseringer skjer – og at dette er noe vi kan lære av. Det ble oppfattet noe polarisering i samtalen, men i stedet for å forsøke å trigge denne, ble det gitt tid og rom til deltakerne til å forklare og utdype sine meninger og fortellinger om samtaletemaene. Dette ble gjort av hensyn til å være sensitiv til deltakernes forståelser og for å gi et rom for deltakerne til å uttrykke seg fritt (Yardley, 2000; Kvale & Brinkmann, 2015).

Spørsmålene må balanseres med hensyn til forskningsetikk, målet med studien og spørsmålenes virkning. Å, for eksempel, stille spørsmål som kan provosere, er ikke uproblematisk i forskningen og kan gi deltakerne unødvendige belastninger (NESH, 2016; Halkier, 2012). Jeg forsøkte å bruke formuleringer der jeg tok ansvar for min egen oppfattelse underveis i intervjuet, ved å skille mellom hva jeg hørte de sa, og hva jeg forstod med det de

sa, og forsøkte å skape rom for at de kunne korrigere min forståelse. Dette var en bevisst fremgangsmåte for å forsøke å opprettholde nødvendig distanse og nærhet (Yardley, 2000; Schibbye, 2012; Thagaard, 2013). Det ble foretatt et valg om å ikke invitere styrer til intervju, for at deltakerne skulle ha mulighet til å snakke fritt (NESH, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakernes muligheter for å snakke fritt, med styrer tilstede, kunne jeg ikke vite noe om på forhånd, og derfor ble dette valget tatt.

3.5.2 Gjennomføring

Det individuelle intervjuet ble gjennomført ultimo mars, 2017 med varighet på omtrent en time. Deltakeren i dette intervjuet hadde arbeidet i barnehagen i nesten 20 år. Hensikten med å gjennomføre det individuelle intervjuet var å innhente nok informasjon. På den måten kunne flere sider ved konteksten, som det observerte møtet bestod av, komme frem. Intervjuguide ble delt ut tre dager før gjennomføringen for begge intervjuene. Det ble tatt lydopptak av begge intervjuene.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført samme dag som det individuelle intervjuet. Intervjuet varte i en time. Gruppeintervjuet ble gjennomført med tre barnehagelærere som hadde jobbet der fra to til nesten 20 år. Hensikten med å ha et gruppeintervju var å se hvordan gruppa snakket om læring sammen, fordi det kunne gi data som omhandlet gruppas normer samhandlinger og fortolkninger (Halkier, 2012). Jeg hadde rolle som moderator og fordelte turtaking og stilte spørsmål. I starten var det en fast struktur på turtakingen og utover intervjuet ble den mer fri og variert. Dette tillot jeg i gruppeintervjuet og det individuelle intervjuet, da samtalen fløt innenfor temaet studien undersøkte. Det var et forsøk på å være sensitiv til konteksten (Yardley, 2000).

Underveis i intervjuene var det ulike fortellinger jeg fokuserte videre på, og som deltakerne viste interesse for. Der deltakeren på det individuelle intervjuet hadde fått hele tiden til å fortelle om sin forståelse, hadde deltakerne på gruppeintervjuet delt på tiden. Sånt sett forekommer det en forskjell på dybde i data fra de to intervjuene. Dette betyr ikke at gruppeintervjuet ikke har data med stor dybde, men de har dybde bygget på ulike kontekster og erfaringer. Denne ulikheten er ønskelig å få tak i for å gi hele studien dybde (Thagaard, 2013; Postholm, 2010). Dette var data som gav større innsikt i hva som skjedde på møtet. Å

utelatt deltakeren som ikke kunne stille til fokusgruppeintervjuet, ville utelatt viktig informasjon for å forstå kontekster for samtalen på møtet.

Halkier (2012) beskriver at fokusgruppeintervju er mindre egnet til å få tak i individuelle personers livsverden. Erfaringen fra intervjuet var at fokusgruppeintervjuet inneholdt personlige så vel som felles fortellinger om læring og praksis i kollegasamtalene. Det individuelle intervjuet inneholdt riktig nok flere fortellinger fra den ene personen. At det i et fokusgruppeintervju også er mulig å samle data om individuell livsverden, ble i denne sammenheng, vurdert som mulig. Dette handlet da om at en deltaker fikk tid og rom av både moderator og gruppa til å dele sin fortelling.

3.5.3 Intervjuguide

For at deltakerne skulle være forberedt, og for at jeg skulle ha en støtte gjennom intervjuet, ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3) (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av problemstillingen, og i kombinasjon med teorigrunnet, for å forsøke å skape god sammenheng i studien (Kvale & Brinkmann, 2015; Yardley, 2000). Det ble utformet spørsmål om barnehagelærernes erfaringer om når læring var vanskelig, og hvordan de opplevde støtte. Det ble stilt spørsmål, spesielt til det ene møtet som ble observert, og generelt til pedagogiske ledermøter og kollegasamtaler i barnehagen. Etter en pilotering med egne kollegaer som deltakere, gjorde jeg meg erfaringer, som å være nøye med å stille oppfølgende spørsmål. Jeg ble da trygg på å bruke tid på å formulere spørsmål og la det være noen tenkepauser både for meg selv og deltakerne. På den måten skulle ikke min førforståelse ukritisk lede arbeidet med å samle data (Thagaard, 2013; Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Disse valgene ble tatt for å sørge for god balanse mellom nærhet og distanse og samtidig sørge for sammenheng og gjennomsiktighet i studien, gjennom systematikk.

3.6 Kombinasjon av metoder

Observasjonen er hovedmetoden i denne studien, da det er samtalen som prosess som studeres, for å beskrive læring gjennom kollegasamtaler på møtet. Å beskrive flere årsaker og hvordan de kan henge sammen, er målet med studien, og kan gi en god forståelse for hvordan læring i kollegasamtaler foregår. Intervjuene står som et supplement til observasjonen av det pedagogiske ledermøtet. I intervjuene var det muligheter for å ta opp igjen temaer som kom

fram på møtet, og det var mulig å få tilbakemeldinger på forståelser av møtet. Kombinasjon av observasjon og intervju gir grunnlag for å forstå nyanser (Kvale & Brinkmann, 2015; Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

Hvordan samtalen som fenomen endrer seg i ulike kontekster, kan være med å beskrive normer som kan fremme og hemme rom for læring (Junge, 2013; Ramvi, 2007; Stacey, 2008; Halkier, 2012). Hvorvidt dette er en triangulering vil stå i sammenheng med «*at de forskjellige typene data om samme emne kan fungere som en slags kontroll av pålitelighet i de andre typene data*» (Halkier, 2012, s. 16). Data fra det individuelle intervjuet og gruppeintervjuet hadde funn som støttet funn i observasjonen. I et vitenskapsteoretisk perspektiv vil en spørre om det er samsvar mellom det som sies i de ulike kontekstene. I et sosiokulturelt perspektiv, der kunnskap skapes og omformes, vil forskjellige fortolkninger i datamaterialet være mer informasjon om hva som kan ha skjedd (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Når deltakerne sier noe annet i intervjuene enn de gjør på møtet, peker Halkier (2012) på at dette kan fortelle noe om de sosiale relasjonene. Det betyr at denne kombinasjonen er egnet til å finne maktstrukturer og beskrive læring som et sosialt fenomen. I denne studien vil det da omhandle rommet for læring som oppstår på møtet og hva dette kan ses i sammenheng med.

Innholdet i observasjonen ble i tiden mellom observasjonen og intervjuene, kategorisert etter hva de snakket om, slik at jeg kunne danne meg et bilde som jeg kunne stille oppklarende spørsmål til på intervjuene. Dette ble gjort for å sjekke ut om deltakerne ville korrigere måten jeg hadde forstått hva de snakket om. Dette kunne gi mer dybde i data (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kunne også vise om det var noen endring i hvordan de forstod det de snakket om på møtet (Halkier, 2012).

Det er forskning som tyder på at deltakernes kroppsspråk har stor betydning for den støtten som uttrykkes i pedagogiske møter (Warwick, Vrikki, Vermunt, Mercer, & van Halem, 2015). Med tanke på studiens rammer ble det nødvendig å fokusere på det talte språket i samtalen. For å forsøke å bevare konteksten ble det i transkripsjonen notert alle bekreftende kommentarer som kom underveis i samtalen. I feltnotatene ble det også notert stemninger og kroppsspråk. Dette ble gjort for å opprettholde sensitivitet overfor konteksten videre i tolkningsarbeidet av data (Yardley, 2000). Dette valget var igjen viktig for gjennomsiktighet og sammenheng i studien (Yardley, 2000).

3.6.1 Forskningsetiske overveielser ved gjennomføringen

Å bli observert og intervjuet kan oppleves ubehagelig. Som forsker har jeg ansvaret for å ikke påføre deltakerne noen skade, eller urimelige belastninger (NESH, 2016). Innledende, før observasjonen startet og før intervjuet startet, ble det presisert at jeg ville observere nøye. Jeg ville lytte oppmerksomt og legge merke til kroppsspråk. Jeg var bevisst på å være ærlig med at når jeg observerer, så studerer jeg deltakerne. Deretter ble det presisert at det i oppgaven skulle være fokus på gruppa sin samtale som helhet og ikke deltakerne som individer. Jeg var bevisst på å være presis på at observasjonen ikke var en individuell vurdering av deres personlighet, eller deres evner, men en studie av den samtalen de skapte på møtet. For å bevare dette fokuset og deltakernes anonymitet, er barnehagen ikke navngitt (NESH, 2016; popplyl, 2015). Deltakerne kommenterte etter observasjonen at de glemte lydopptakeren og engasjerte seg i møtet som vanlig.

I intervju deler deltakerne fortellinger om personlig lærdom, som av samfunnet for øvrig kan dømmes som noe. Dette kan gjøre læring til noe sårbart og pinlig, til en prestasjon, eller noe opphøyet. I denne sammenheng var det viktig at deltakerne ble møtt med anerkjennelse og forståelse for at alle lærdommene som deles er like viktige, og at deres integritet ikke krenkes, fordi de deler lærdommer som kanskje kan være «sett ned på», eller problematiserte i samfunnet. Studien handler om å forstå alle sider ved læring i kollegasamtaler, og dermed må deltakerne få beholde sin anonymitet og respekt for å ha vist vilje til å delta i denne studien. Personopplysninger er oppbevart i tråd med personopplysningsloven og universitetets rutiner for informasjonssikkerhet (popplyl, 2015).

3.6.2 Mulige feilkilder - observasjon og intervju

I observasjonen kunne jeg regne med observasjonseffekt, altså at deltakerne ble mer bevisste på sin rolle som deltaker i samtalen, som følge av at noen observerte dem (Thagaard, 2013). Det kan føre til at en deltaker holder tilbake mer enn den pleier og avventer mer enn den pleier. Deltakernes vaner for å bli observert av studenter kan ha trygget dem, men hensikten med studien kan likevel ha skjerpet deltakerne som en helt naturlig konsekvens av å vite at noen studerer samtalen deres, og at man derfor blir oppmerksom på den selv (Kahneman, 2012; Postholm, 2010).

Om alle deltakerne hadde deltatt på fokusgruppeintervjuet og de ulike erfaringene hadde kommet frem, kunne dette gitt studien andre nyanser. Dette kunne gitt et annet bilde av hvordan deltakerne undersøkte hverandres forståelse.

3.7 Transkribering og analysearbeid

Transkribering vil si å skrive ned hva deltakerne har sagt på intervjuene og i observasjonen, ord for ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysearbeidet i denne studien bestod av to innholdsanalyser der data ble kategorisert. Deretter ble data studert i deler, gjennom korte og lengre fortellinger i samtalen. Hvordan deltakerne la fram innholdet i samtalen på, når de fortalte, er blitt studert (Kvale & Brinkmann, 2015). En kan slik si at samtalsens diskurs er studert. Diskurs handler om hvordan man vil fremstille noe, og hevde noe som sant (Blakar, 2006; Foucault, 1999). Denne framgangsmåten er valgt for å få fram hvordan deltakerne vil fortelle sin fortelling om læring i kollegasamtalen. Diskurs står i sammenheng til det sosiokulturelle perspektivet, og det komplekse perspektivet, der en er bevisst på at en skaper en virkelighet (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014; Stacey, 2008; Knoop H. , 2007a). Valgene er tatt for å skape en sammenheng og gjennomsiktighet i studien (Yardley, 2000). Videre er formålet at studien skal være troverdig og komme til nytte ved å presentere en klar beskrivelse av læring på det pedagogiske ledermøtet (2000).

3.7.1 Transkribering

Lyddopptakene fra møtet og intervjuene ble lagt inn i programmet Nvivo, som gir mulighet for å transkribere og lytte til lyddopptaket i samme program. Det en transkriberer blir automatisk plassert innenfor den tidssekvensen en lytter til. Dette gir en systematisk oversikt over samtalsens gang (Yardley, 2000). Etter transkripsjon ble datamaterialet behandlet som tekst i hermeneutisk fortolkning.

Transkripsjon av både observasjon og intervjuer ble foretatt kort tid etter gjennomføring. Årsaken til dette var et ønske om å ivareta detaljer informantene delte, og som var av betydning for å forstå deres forklaringer og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015; Yardley, 2000). I transkripsjonene er det satt komma og punktum der det opplevdes naturlig. I store deler av transkripsjonene fløt samtalen på hverandres utsagn. Det ble markert med (...), tre punktum etter hverandre. Der det var stille eller pauser på 3 sekunder eller mer, viser (...), tre punktum etter hverandre på egen linje. En del utsagn ble oppbrutt fordi det kom bekreftende

kommentarer. Der deltakerne nikket kom det korte bekræftende kommentarer som ”ja,” ”mm,” ”ee”, når noen snakket. Dette ble markert i transkripsjonen for å få en oversikt over samspillet og samtalen som en prosess der deltakerne støttet hverandre. Dette ble viktig, fordi forskning antyder at deltakernes kroppsspråk har mye å bety for samtalens utvikling (Warwick, Vrikki, Vermunt, Mercer, & van Halem, 2015).

3.7.2 Innholdsanalyse

For å studere samtalen som en prosess ble det viktig å finne en analysemetode hvor jeg kunne veksle mellom å se på deler og helhet. Derfor valgte jeg å kategorisere hele datamaterialet ved hjelp av en kvantitativ tilnærming til konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). Første kategorisering ble gjort i en kryssning mellom teoridrevet og empiridrevet analyse (Thagaard, 2013; Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Batesons (2000) teori fremhever at læring forekommer når en blir bevisst på forskjeller. Jeg ble oppmerksom på hvordan forskjellene kom frem gjennom data, og hvordan deltakerne fremhevet forskjeller i sine fortellinger og argumenter. Uttrykkene ble derfor kategorisert i forskjeller fremstilt som følelsesmessige, faglige og kulturelle og jeg bemerket om de var formulerte som spørsmål. Målet med den kvantitative tilnærmingen var ikke å opprettholde et skille eller se hva det var mest eller minst av, men å få et overblikk over hvilke fortellinger og språkytringer – og videre hvilke responser, som kunne ses i en slik kontekst. Noen var vanskelige å skille i kategorier, og disse var da viktige å studere nærmere for å undersøke innholdet i uttrykket.

Med dette overblikket og med sammenheng i teorigrunnlaget fikk jeg antakelser om hva deltakerne sa var vanskelig med læring. For å studere antakelsene nærmere gjorde jeg en ny kvantitativ tilnærming til konvensjonell innholdsanalyse der bare intervjumaterialet ble kategorisert i det deltakerne sa var vanskeligheter og muligheter for læring i kollegasamtaler. Her var målet å finne hvilke fortellinger de snakket om når de snakket om noe som var vanskelig, og hvilke fortellinger de snakket om når de så muligheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre kunne måten de snakket om muligheter og vanskeligheter på, altså hvilken fortelling de fortalte og hvilken virkelighet de fremsatte, gi verdifull informasjon om læring på pedagogiske ledermøter. Dette var også en måte å teste mine hypoteser om deltakernes vanskeligheter med og muligheter for læring. Prosessen kan forstås som en kort prosess med deduktiv metode, hvor min forståelse ble sammenlignet med teori og mulige tolkninger av deltakernes utsagn (Thagaard, 2013).

Fortellingene fra de to innholdsanalysene ble bakgrunn når observasjoner ble gjennomlest på ny. Etter gjennomlesning og studering av språkytringene de brukte på møtet, stod det klart frem, to samtalesekvenser. I tråd med teorigrunnet var disse detaljerte eksempler på hvordan læring kan foregå i kollegasamtalen på det pedagogiske ledermøtet. Disse kalles «motstand vedrørende forslag til endring» og «fra idéer til skriftlig plan». Prosessen med disse samtalesekvensene startet ved observasjonen, og jeg har slik vært medkonstruktør til at disse sekvensene ble fanget opp og gitt oppmerksomhet (Postholm, 2010). Videre har disse samtalesekvensene vært en inspirasjon til å studere det øvrige datamaterialet nøye, for å forstå konteksten de står i og for å undersøke om det kan være andre mulige tolkninger av sekvensene (Johannesen, Tuft, & Christoffersen, 2011; Thagaard, 2013; Postholm, 2010). Denne prosessen har vært mindre bevisst, men synlig gjennom notater underveis i analyseprosessen. I drøftingsdelen presenteres analyseresultatene fra disse samtalesekvensene ved hjelp av Melander og Sahlströms (2011) begreper *epistemisk posisjonering*, *longitudinell orientering* og *kunnskapssymmetri*. Disse begrepene er beskrevet i teorikapitlet under «handling i et komplekst perspektiv.» Ved å bruke disse begrepene gjøres et forsøk på å forklare hvordan læring kan foregå, ved å beskrive hva deltakerne gjør i samtalen. Videre drøftes det hvordan disse handlingene kan forstås i kontekstskapende forståelser, og gjennom begreper som er presentert i teorikapitlet, samt hvordan dette kan forstås i lys av Batesons (2000) teori om ulike nivå i forståelse av læring. Heretter følger studiens resultater.

4.0 Resultat

Formålet med studien er å forstå hvordan læring kan foregå i det pedagogiske ledermøtet. Som forsker ville jeg få tak i samtaleprosessen og deltakernes erfaringer og opplevelser med læring i samtaler på pedagogiske ledermøter. Dette kapittelet presenterer resultatene fra observasjonen og intervjuene som ble gjort i en to-avdelingsbarnehage. Problemstillingen og teoretisk førforståelse ligger til grunn for arbeidet med datamaterialet. Dette har blitt kategorisert etter meningsinnhold som det ble pekt på i metodekapittelet.

Deltakerne i barnehagen har, på bakgrunn av sin praksis for å holde pedagogiske ledermøter vært observasjonsobjekt for denne studien. I intervjuene har de fire barnehagelærerne, på bakgrunn av sine opplevelser i kollegasamtaler, gitt uttrykk for hva de mener er vanskelig med kollegasamtaler og læring, og hva de oppfatter som muligheter for læring i kollegasamtaler. Med utgangspunkt i observasjonen og intervjuene har jeg sett på mønstre og om det ut fra deres utsagn er noe samsvar mellom dem. Funn fra de to samtalesekvensene fra observasjonen av møtet, presenteres først og har overskriftene; ”motstand vedrørende nytt forslag om endring” og ”overføring fra idéer til skriftlig plan.” Deretter presenteres funn fra intervju gjennom to hovedkategorier. Disse er henholdsvis ”normer for samarbeid” og ”støtte.”

4.1 Resultat observasjon

Resultat fra observasjonen handler om to samtalesekvenser hvor det er ulike typer saker. Den første sekvensen kalles ”motstand vedrørende nytt forslag til endring” og handler om at det i samtalen brukes ulike argument for og mot et forslag om å ha flere foreldresamtaler i året. Den andre sekvensen kalles ”overføring fra abstrakte idéer til skriftlig plan” og handler om deltakernes samtale i forbindelse med å planlegge og skrive ny årsplan for barnehageåret 2017-2018.

4.1.1 Motstand vedrørende nytt forslag til endring

Motstand er ikke et funn i seg selv, men et overbegrep for det som skjer i samtalen der deltakerne drøfter forslaget om å ha flere foreldresamtaler i året. Denne resultatdelen består av en førkontekst, der deltakerne snakker om å utjevne sosiale forskjeller i forbindelse med at begrepet blir brukt i utkast til ny rammeplan. Deltakerne ser dette i sammenheng med deres fokus på psykisk helse for kommende barnehageår og i forbindelse med foreldresamarbeid.

Dette knytter de til sitt ansvar for å ta initiativ til kontakt med foreldre uavhengig av foreldres bakgrunn. Videre kommer et forslag om flere foreldresamtaler i året for å styrke foreldresamarbeid og tilby tilpasset hjelp til barn og foreldre. Deretter følger samtalen med argument om hvorfor og hvorfor det ikke burde være flere foreldresamtaler i året.

Forutgående kontekst

I samtalen på møtet er det forståelse for at foreldre ikke så lett deler informasjon om rus og psykiatri i foreldresamtaler, og at det kan ta tid å utvikle et godt samarbeid med tilstrekkelig tillit. Det er enighet på møtet om at det er lett å komme i et mønster der man skjevfordeler oppmerksomhet til foreldre på grunnlag av hvordan kommunikasjonen fungerer.

” og være bevisst på det at du ikke, ja, jatter for mye med de velstående og gjerne er litt kortere med de i garderoben...for eksempel innvandrere de som gjerne har dårligere språk, at det er fort gjort at det, du ikke får den samme kommunikasjonen..»

En deltaker erkjenner at hun ikke alltid mestrer å dele seg rettferdig og mer eller mindre bevisst unngår noen foreldre. Dette blir møtt med et forslag om at de kan gi seg selv spesifikke utfordringer. Alle deltakerne uttaler seg etter tur og presiserer at det er barnehagelærerne som er på ”hjemmebane” og dermed har et overordnet ansvar for å bygge relasjon og tillit til foreldrene og ta initiativ til samtaler.

”Ja, for jeg tenker og de som er litt, litt lavt nede på den rangstigen at de er litt usikre selv og, og er ikke de som står og snakker mest i garderoben. Så du blir jo litt sånn...skal jo ikke snakke på de noe de ikke har lyst til, men at vi er bevisste på det selv, tenker jeg... Jeg må minne meg på det selv...»

”Jeg tenker, dette handler jo litt om voksenrollen og oss som personal, hvem møter vi, altså, vi kan gjerne kjenne på at den moren eller den faren er veldig lett å gå ut å snakke med, eller kjenne at du vegrer deg litt...men jeg tenker av og til kanskje vi skulle hatt litt det som mål at, jo nå skal jeg ha litt fokus på de jeg synes det er vanskelig å snakke med....prøve å finne det som er bra og...på en måte få opp godt foreldresamarbeid... jeg tror av og til vi har, vi har litt godt av det»

Det ble ikke gjort noen videre avtale om å lage en utfordring for seg selv, slik en deltaker her foreslo, men det ble igjen påpekt at de har et ansvar:

”Og at det er vi som må ta ansvar for å bygge de relasjonene... få de litt ut av skallet sitt, kanskje de foreldrene som er litt usikre på oss... Det ligger ev... det er vårt ansvar...”

Det blir problematisert at foreldre ikke alltid viser interesse for hva som blir sagt i samtaler, særlig i hente og bringesituasjoner.

”Noen er litt sånn de skal bare forte seg hjem...ja, ikke veldig interesserte egentlig... og det stusser jo jeg litt over”

”Ja, men de har ikke kompetanse og teori på det, tror jeg...De vet jo ikke hvor viktig dette er. Du har gått 3 år og lært hvor viktig dette er”

Det ble stilt spørsmål til om man skal holde igjen foreldre som ikke ser behovet for å snakke med barnehagelærerne om dagen som barnet har hatt i barnehagen. Dette ble besvart med at man må være tydelig.

”Bruke tiden og være tydelig på det som, som, altså du må, eller vil si, at du har tid til det og at de, at du forventer det...det på en måte må de ha tid til...”

Deltakeren som sa dette på møtet, forklarte i intervjuet hva hun mente med tydelighet og det å være tydelig. I observasjonen ble ikke dette nærmere forklart.

Samtalen om forslaget

Heretter følger samtalen med et forslag om flere foreldresamtaler i året. Det ble referert til følelsesmessige opplevelser og faglige autoriteter, ved å påpeke hva de mener eller har sagt om forslaget.

«Det er musikk i ørene mine»

”Hun, Aleksandra (fra barnevern) syntes det var en god idé”

Det refereres til personlige erfaringer og til hvem som kjenner på et behov for å ha samtale

”...men det kjente jeg igjen som mor og..jeg ber ikke skolen om ekstra samtale før det er...skikkelig alvorlig og krise, sånn som jeg er som person...”

”Når jeg har utviklingssamtaler så er de planlagt og avsatt tid til, og da kan du komme med ting og jeg kan si ting til dere, men og hvis ikke, hvis jeg bare skulle kallt deg inn på høsten, så hadde alle forstått, å ja nå er det Evelyn jeg må veilede, men hvis jeg tar alle så er det sånn universell forebygging, at da kan alle ha en sånn åpen dialog”

”Jeg kjenner selv at jeg synes det er mer enn nok med to foreldremøter med til hver unge og på skolen, 8 foreldremøter, så er det jo familiemøter, au, øf, æ. Det er nok”

Det er motsigelser i samtalen. Det er enighet om at barnehagelæreren har ansvaret, men at det er foreldrenes behov som må styre antallet foreldresamtaler. Det argumenteres for flere foreldresamtaler med bakgrunn i å komme sammen med foreldre om barnets beste. Det argumenteres mot flere foreldresamtaler ved å påpeke problematiske løsninger i praksis. Det blir også pekt på at foreldre ikke uttrykker behov for flere samtaler, og at barnehagelærere selv ikke ser behovet for flere. Samtalen preges mer av korte argumenter for og mot.

”og det er jo for å koble foreldre og pedagoger i sammen for ungen sitt beste”

”Det fungerer jo ikke i praksis er jeg redd”

”all den tiden som går vekk”

”Jeg kjenner i alle fall ikke behov for å ha...mer enn en, altså halvåret går veldig fort, synes jeg...så hvis du har en midt i halvåret og du har daglig kommunikasjon i garderobes...”

Det snakkes om at saken har flere sider ved å stille kritiske spørsmål:

«Men da tenker jeg litt du, i forhold til din profesjon, all den kunnskapen du har...er det ikke noe der du tenker at du kunne delt med noen av de foreldrene?»

«Jo men det gjør vi jo egentlig på de samtalene vi har...»

«en gang i halvåret..».

«sånn veiledning, hvis de kom...de spør jo kanskje ikke om råd, men sånn gjør vi det hjemme...vet ikke hvordan dere gjør det her også sier vi hvordan vi gjør det her...»

En annen deltaker har fortalt om en sak der hun hadde flere foreldresamtaler i en periode, og det blir sagt:

”Jeg tenker at hvis vi skulle hatt flere foreldresamtaler, så bare tatt det litt sånn, noen små mål om gangen, altså nå, er det noe vi jobber med nå i forhold til ungen...hele tiden jobbe i lag... og ikke snakket så veldig mye om andre ting, som vi gjerne gjør en gang i halvåret...”

”Såne samtaler som det der med å gripe fatt med en gang det er noe. Jeg tenker kanskje det er der vi bør begynne...for det er de som foreldrene opplever som nyttige og som på en måte får inn teorien...”

”Og jeg tenker heller de, enn at vi skal gi alle foreldre tilbud om fire samtaler i året...men, si alle får to, men så har du, du vet jo hvilke foreldre som trenger mer oppfølging... og heller bruke tiden på de, de som trenger det, enn at du skal fordele den tiden på 25 unger, fire ganger i året”

Samtalen avsluttes med *”ja, det er i alle fall en grei plass å begynne.”* Dette ble sagt i forbindelse med utsagnet ovenfor om å velge ut foreldre som trenger oppfølging.

Intervjuene viste ulike resultat angående forståelse av forslaget om flere foreldresamtaler. Den ene barnehagelæreren forteller mye om sin egen erfaring med å prøve ut nye måter å gjøre foreldresamtalen på. Gruppen med barnehagelærere snakker om antallet foreldresamtaler og at de venter på en avgjørelse fra styrer om det skal være som før, eller om det skal gjøres endringer i forhold til antallet foreldresamtaler i året. På intervju ble det stilt spørsmål knyttet til det pedagogiske ledermøtet spesielt. Det spørsmålet ble besvart innenfor rammen og interessen for saken om flere foreldresamtaler. Den ene barnehagelæreren snakker om konkrete erfaringer og skiller dermed sin forståelse av foreldresamtaler fra gruppa. Hun sa dette:

”...Jeg synes jo egentlig det der med systematikk i forhold til foreldresamtaler kom fram litt på slutten at vi må ikke gape over for mye, selv om vi har lyst til å tenke nytt...Fordi at det er forskjeller på stor og liten avdeling, ting skal være gjennomførbart og...Men jeg tenker at det å kunne begynne mer med å ha tidlig samtale med foreldre der vi har litt utfordringer, trenger ikke være de store, men der vi ser. Vi har en litt sånn dialog gjerne når de kommer og henter, ja hvordan det har gått i dag, har det vært litt slåing har det vært litt biting, ja...og sånn. Ja, at vi kan følge opp sånne samtaler, mye mer, og sette liksom tidsfrister...at vi kan begynne der...men kanskje ikke bare der det er behov. Det er litt hva du, hva du opplever foreldrene trenger også.”

”...og så trekke inn teori, det synes jeg, det kjente jeg at jeg hadde sans for, for det tenker jeg det kan vi gjennomføre fint både på liten og på stor avdeling”

”Vi har snakket om å bruke teori mye mer inn, men vi har ikke funnet noe fasitsvar på hvordan vi skal gjøre det, men jeg kjenner jo, nå har jo jeg snart jobbet i 20 år, i barnehage og vi har. Det er liksom nå de siste årene jeg har begynt å bruke det litt...og jeg tenker med meg selv. Hvorfor har jeg ikke gjort dette mer før?...og så tenker jeg du går så mye i det samme sporet, så det synes jeg virkelig at vi kunne begynt å tenke litt nytt på og ja...Det har jeg lyst til å ta tak i, ja begynne gjerne nå i høst, når vi har hatt oppstartsamtaler, når vi ser de begynner å gå seg litt til og så...”

Barnehagelæreren sier at kanskje en av grunnene til at det ikke er blitt brukt så mye teori i foreldresamtaler før, kan handle om at det ikke er kultur for det. Hun synes styrer er flink til å drive en barnehage i utvikling, og nevner flere program og at alle i personalet får delta i utviklingsprosjektene. Barnehagelæreren forteller om hennes erfaringer med foreldresamtaler der hun har fått svar fra foreldre om at teori er ”nyttig” og ”interessant” å ha med på samtalene og foreldre har sagt til henne at ”de kan for lite”. Hun har først brukt Ulvund (2011; 2011), fordi dette har hun oppfattet at foreldre har kjennskap til og har forstått. Deretter har hun brukt COS-sirkelen (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Hun har også fått spørsmål fra en annen barnehage om hvordan hun ”gjør” foreldresamtalene, fordi de ville prøve det samme som henne. Hun har hatt med seg studenter på foreldresamtaler som også har kommentert arbeidet. Hun sier at hun tror det er ”flere barnehager som kunne tenke seg å tenke nytt” angående foreldresamtaler.

Barnehagelærerne fra fokusgruppa har en annen forståelse av foreldresamtaler enn barnehagelæreren og snakker om antallet foreldresamtaler. De sier at de ”*avventer bestemmelser*”

«...i forhold til den øverste med foreldresamtaler så... Så kom vi jo ikke frem til noen sånn konklusjon....Det var vel bare at alle. Vi snakket litt om...noen ville ha to, om noen ville ha flere....Men vi kom liksom ikke frem til noe, så jeg tenker, vi er nok. Vi mener nok det vi mente da, enda...Så lenge det ikke er blitt et vedtak om at nå skal vi gjøre sånn, eller sånn, så....Så tenker jo jeg fremdeles at det er nok med to...og hun som ikke er her tenker sikkert at hun ville hatt flere...så, e. Jeg tror vi er der, eller vi holder på vår personlige mening enda...til det er kommet bestemmelser...”

”...Jeg tenker også det samme som da, at det er alt etter behov, fordi at det er to samtaler i året synes jeg er nok. Året går susende fort og du. Vi har jo. Styrer er jo ikke på avdelingen og ser på en måte ikke hvilken dialog vi har med foreldrene hver dag, kanskje to ganger, eller sånn. Vi får i hvert fall sagt en del, og vi har mail og vi har mobil. Vi har... Jeg tenker litt hvis foreldrene gir uttrykk for behov, så må vi jo møte de på det...men at vi skal på en måte plote inn, på en måte flere samtaler i året fordi at det høres godt ut på papiret...blir på en måte kanskje litt, unødvendig, jeg vet ikke...for jeg føler at foreldrene er ganske flinke selv til å gi uttrykk for hvilke behov de har...sånn at hvis de hadde savnet samtaler, så tror jeg de hadde gitt uttrykk for det..»

4.1.2 Overføring fra idéer til skriftlig plan

Overføring er ikke et funn i seg selv, men et overbegrep for det som skjedde i samtalen når deltakerne skulle lage avtaler og forme en ny årsplan. Språklige ytringer forteller noe om barnehagelærernes læring her og nå og i fortid. Den forutgående konteksten innebærer en forberedelse til møtet gjennom en sakliste og en forventning til plandagene som kommer, der de skal planlegge innholdet for neste barnehageår. Denne samtalesekvensen kan deles i tre deler; del en – der de har papirformat av utkast til ny rammeplan i hendene, del to – der de har sin egen årsplan i papirformat foran seg og del tre – der de samtaler fritt og har lagt vekk papirene.

Samtalen med rammeplanen foran seg inneholder lengre setninger og mer detaljerte fortellinger. Saken starter med et spørsmål om hvordan barnehagen kan fremme psykisk helse. Den som leder møtet, nevner alle de ulike valgene de har tatt dette året i forbindelse med å styrke arbeidet med å skape gode relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen. Hun nevner kartlegging, samspillsobservasjoner, barneintervju, fokus på voksenrollen og fokus på hvordan de møter ungene. Dette knytter hun til psykisk helse, til ”det som er i hverdagen” og å ”møte de på følelser.” Deretter spinner samtalen videre med en veksling av fortellinger og kritiske spørsmål.

Fortellingene handler om egne erfaringer og har referanser til kurs og praksis. Her er noen av fortellingene:

”Ja, jeg tenker på det der, vi hadde, samtale med de ungene som, også kalte vi det jo møte, og så nå når jeg sa jeg skulle på møte nå, så sier en av de rolige guttene at jeg vil være med på møte, så sier jeg, tenker du på det møtet som meg og deg hadde, han bare ja, han hadde lyst til å være med på flere...Ja, det er liksom veldig bra at...sant at, det blir satt så pris på, å ha et møte med en voksen alene, liksom, at å bli sett liksom, 100%, i de minuttene liksom...”

”Han, Magne Raundalen, han sa på et kurs jeg var på i forhold til barn og rus og psykiatri, han hadde prøvd i en barnehage å ha et hjørne, et snakkehjørne, der de var litt skjermet også stod det opptatt på døra, eller ledig på døra...så kunne de komme inn i der, der var det tegne...papir, blyant, så kunne de sitte og tegne og skrive, så kunne de snakke og så hadde han 3 spørsmål, er det noe du er redd for?...”

”Jeg tok jo sånn ART-kurs for mange år siden...da var det jo med sinne, trening, sinneregulering, som er en av de tingene, men de husker jeg vi hadde ikke så mye om...men da var det jo ganske sånn fast oppsatt, da liksom satt vi i en ring og du har ganske sånn faste regler for...en snakker om gangen...”

”Jeg tenker sånn hvis det er perioder, så er det jo noen eh...grupper med unger som har litt, som er, litt vanskelig med å gå i lag, på en måte, enten at de er veldig mye i lag, eller og at de ikke vil slippe inn andre og at en kunne hatt...høre litt hva tanker de har og hva de selv, altså hva de kan gjøre og hva de kan, kanskje...Og da er du inne på det som står på side 7. Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barn til mottakere av omsorg, men

som også verdsetter barns egne omsorgshandlinger, at de prøver å se andre og gi andre omsorg...”

Her er noen av spørsmålene som stilles til forståelser og praksis:

”Men burde vi gjort mer av slike møter da?” (etter fortellingen om gutten som ville ha møte)

”for vi vet det er barn som blir overgrepet, men vi finner de ikke. Jeg har jobbet i barnehagen i 20 år, hvor er... hvorfor er de ikke der jeg er?... Statistisk sett så skal de jo være her” (etter fortellingen om snakkehjørne)

”Men det der som du sier med snakkehjørne og det der å gjerne ha møte med hver enkelt...klarer en å gjøre det forskjellig metodisk?”(med tanke på småbarnsavdelingen)

Samtalen med årsplanen foran seg har kortere setninger og mer korte og interne fortellinger. Spørsmålene møtes med korte svar og fortellingene har ikke referanser til faglige kilder. Når de henter fram årsplanen blir det sagt at de ikke skal ha fokus på detaljene enda.

”Nå skal vi snart ha en helg der vi skal planlegge års... nye årsplanen...og vi har snakket litt om prosjektuker og dette med følelser og tenker sånn deltajepanlegging, det kommer vi tilbake til etterpå, men det er jo ganske mye som skal på plass...em.. også tenkte vi også litt skal vi koble dette i lag med Være sammen-programmet, dette med følelser...har dere noen tanker om det?....Ja vi byttet jo litt på følelsene sist mån..eller sist møte...ja, jeg såg det...Ja, for jeg hadde bare satt det opp litt etter sånn som plansjen var...så den kan vi nok forandre på, så det har jeg gjort nå i dette utkastet som jeg har laget...det er den vi har endret på?...For vi tenkte i forhold til hva temaet er og...Passer i måneden...ja, hvilken rekkefølge som den kanskje har...dere kan bare se på den...

...(det er stille i 3 sekunder)

”...Men da har jo, da har jo Tomine, egentlig plottet inn litt. Det som vi satte inn selv...Hadde ikke vi noen forslag til tema-uken og som vi skreiv inn...jo brannvernuke...Har jeg skrevet det på der da?...ja...Det var vel i November.. Ja prosjektuke brannvern....Det var vel det vi snakket om at vi skulle...at vi ikke trengte ha liksom et prosjekt der alle må snakke om den følelsen, men vi har et prosjekt om noe annet der vi får det der fellesskapet, der vi kan...ja sånn som brann for eksempel at vi hadde det når vi var redde, for eksempel, noen er gjerne

redde for brann og...Ja det blei sint den måneden...eller sint,ja...ja det skjer også noen ganger...eh he he...da er det sint, ja...hm hm hm...du blir jo sint også når det brenner, gjør du ikke det?... Jo he he, he he...Også var det vel redd når det var...Ja, jeg husker ikke...Karneval, eller...Glede var det, karneval, i februar...ja...og...står det redd her? ja...der, tema, ja, det var i oktober...ja det var i Oktober, i forhold til FN, den kafeen...det var den vi snakket om...redde de som må flykte og...ja, de som ikke har en plass å bo og...er redde for at noen sk...bytte de to, at du er mer redd når det brenner og du er mer...sint på at...all ufreden i verden og at det er urettferdig at det ikke er nok mat...neida det er...det er liksom for å få noe konkret og enkelt i forhold til følelsen”

Det ble presisert at det er viktig med noe konkret i forhold til følelser og at å sitte og snakke om følelsene ikke er det eneste de kan gjøre i samling.

”... snakket vi ikke om det hvis det går an å knytte det opp til forskjellige besøk..altså så du kan ha, reise på forskjellige besøk til politistasjonen når du har om sinne, for eksempel... ja...eller du kan ha...Nei, ikke skriv det...(latter)...det hadde vært gildt...og du kan ha glede av, altså du finner litt sånn spennende ting i nærmiljøet som du kan reise til og oppleve...biblioteket, kan kanskje passe inn en måned...at du legger opp til litt sånn praktiske besøk rundt omkring...gårdsbesøk hos deg, kan kanskje passe inn...og butikken...Det er jo kjempe-glede å gå og kjøpe is på butikken...og i forhold til, sånn som jeg tenkte, hadde vi, i forhold til, den der Lucia...ja...glede...men jeg tenker ikke Lucia, men at vi kunne glede noen at vi kunne...at vi skal gå ned på...ja stå og steke vaffler på butikken og så dele ut...(latter)...ja, jeg tenkte vi må gjøre det praktisk...for vi kan ikke sitte i samling å snakke om de følelsene der hele tiden for ungene...helt enig...du må ha, du må ha noe utenom”

Årsplanen ble lagt vekk og en deltaker sa at de ikke hadde en fasit på årsplanen sin. Etter dette kom det frem noen forslag:

”...For det finnes ikke noen oppskrift på psykisk arbeid mot barnehage og det er jo det vi må finne ut selv og det er vi veldig gode på...(latter)...førskolelærerne kan dette her...(latter)”

”Jeg tenker på det som hun psykologen snakket om, det som var psykisk helse, på en måte det med genetikk og det med tilknytning, konkrete situasjoner og fellesskap...altså genetikken kan vi jo ikke gjøre noe med, tilknytningen er jo først og fremst i forhold til moren men gjelder

også vår tilknytning til ungene her i barnehagen...altså at vi passer på at den er i... at den er god , sånn at...ungene har det bra, sånt sett og konkrete situasjoner, hvordan takler vi når de er i konflikt...hvordan takler vi det når de er leie og bare griner og vi egentlig tenker ouæ, nå gråter hun igjen, altså, for...altså at vi vet hvilken måte vi tar det på, sånn at det oppleves godt for ungen...samtidig som det ikke trykker de ned, men sånn at vi også kan hjelpe de til å komme seg videre, støtte de , så de kommer litt videre i...og at det at en gjør sånne ting, prosjektsamling med, som gir det der fellesskapet, det der alle sier å dette var kjekt og når vi har det gildt alle i lag”

Spørsmålet om hva de skulle gjøre i konkrete situasjoner som «hvordan takle når barna er i konflikt», «når barna er leie og bare griner og voksne egentlig tenker ouæ nå gråter hun igjen», ble ikke tatt videre i samtalen. Fortellinger og spørsmål til fellesskap og prosjekter ble tatt videre:

”Sånn som den barnehagen, hvor et barn jeg kjenner går i, som hadde om universet og han kan jo planetene på rams, men så tenker jeg, ja flott det. Han får veldig mye kunnskap, men så tenker jeg hva da med når han går rundt og er redd i nye situasjoner og ikke håndterer vågeting? Hva er viktigst å lære ungene i barnehagen?”

”Er det kunnskap om planeter eller er det kunnskap om hvordan du skal være i... medmenneske...ja, hvordan du skal våge å gå inn i en lek og spørre om å få være med...og håndtere seg selv og de rundt deg...”

”men jeg tenker jo også felles opplevelser påvirker jo psykisk helse...så de har vel hatt et sånt felles prosjekt om planeter...de har jo noe i lag alle de og de kan snakke om og når de møtes på butikken og om hvor gildt de hadde det den uken og...det er jo sunt å ha litt hobby og interesser og lære unger...om du ikke alltid tenker at de , på hva de har lært så er det liksom bare det å gjøre noe i lag, for det fremmer veldig vennskap og samtale og...om de gjerne ikke har lært alle planetene så var det gjerne ikke det som var det viktigste.”

Samtalen avsluttes med tre konkrete avgjørelser. De skal spørre de barna som blir de eldste barna neste barnehageår om hva de vil lære mer om, ved å ha brainstorming i en samling. Resultatet skal de ta med til neste pedagogisk ledermøte. De vil henge opp en konvolutt i garderoben hvor barn og voksne kan legge oppi idéer.

4.2 Resultat fra intervjuene

Resultat fra intervjuene fordeler seg i to hovedkategorier. Disse kalles «Normer for samarbeid» og «støtte». Blant viktige verdier og normer i deltakernes samarbeid er lojalitet, likeverdighet, åpenhet og forståelse for at det oppleves vondt å gjøre feil. Deltakerne beskriver kollegasamtaler, bruk av teori og organisering som støtte for læring.

4.2.1 Normer for samarbeid

I intervjuet kom det frem ulike normer for samarbeid. De jeg vil nevne her, handler om lojalitet og likeverdighet. Deltakerne viser også forståelse for at det å gjøre feil oppleves ubehagelig.

En viktig verdi og norm i samarbeidet som kom frem i intervjuet, var lojalitet. Da vi snakket om det som var vanskelig i kollegasamtaler, sa deltakerne flere ganger at ”vi skal jo være lojale, men...”. Da vi kom nærmere inn på temaet så kunne det dreie seg om medvirkning eller om å føle seg alene.

”Vi har litt sånn policy her at er det ting, litt nye ting som kommer fram så er Tomine, hvis det er hun som leder, eller vi andre så er det litt sånn obs på at vi skal få runden. Vi skal få si litt det vi mener... Vi skal ikke bli nektet, å si våre meninger. Jeg tenker det er litt viktig...men så lenge vi får gitt, får sagt det vi mener, så, er det akkurat som, javel da har jeg fått gitt mitt perspektiv og så har andre hørt på det og så ble dette bestemt...”

” For hvis vi ikke hadde fått sagt vår mening og så skulle du være lojal, så hadde jeg nok kjent at, arh, det var vanskelig å stenge den av når du går ut av kontoret...”

”Det er jo med en gang du føler liksom du står alene om å fronte noe, eller...som du brenner for på måter enn andre, så kan det jo være vanskeligere, og tross alt så vil vi jo være lojale...og det tenker jeg vi skal være, men det er jo de tingene som du vet du gjerne ikke får full støtte for”

To deltakere kunne eksemplifisere med saker de ”brant for,” altså saker de hadde et faglig og/eller følelsesmessig engasjement i, da vi snakket om dette temaet. De kunne beskrive

hvordan dette både engasjerte dem til å stå på, og hvordan det tappet dem for energi. Erfaringene handlet både om hvordan de holdt engasjementet oppe, og hvordan de forlot engasjementet.

En annen verdi og norm i samarbeidet og samtalen, som deltakerne setter høyt, er likeverdighet. Denne verdien ser ut til å ha en praktisk forståelse hos deltakerne der det handler om gjensidig læring. Det er ikke en part i samtalen som lærer den andre parten noe. Når de snakker om det som er vanskelig, endrer dette seg til at den ene parten må vite bedre, dersom den skal gi beskjed om noe som er feil eller negativt.

”Ja, jeg tenker også det er, at det liksom er, at vi er på samme nivået, liksom at vi har samme utdanningen og vi har samme bakgrunn”

”...ikke bare at det går informasjon fra den ene til den andre, men en slags meningsutveksling som begge to har nytte av...”

”Du kjenner jo ganske, kollegaene dine ganske godt ...etter hvert og vet på en måte hvordan Divina takler den situasjonen, eller, ee, så det skal ganske mye til før du på en måte går inn og sier nå...Nå Divina...(humring)...Nå synes jeg at det er... at du taklet den situasjonen feil, eller, for da må du selv være ganske trygg og sikker på at du hadde taklet det bedre, tenker jeg.”

En tredje viktig verdi som kom fram i intervjuet, var åpenhet. I den forbindelse beskrev deltakerne en samtalekultur med ”lav terskel” for å si fra til hverandre, men utsagnet over viser at det finnes unntak fra regelen når voksne takler noen situasjoner feil. Da har deltakerne ”høy toleranse” for hverandres feil. I den forbindelse snakket vi om det som er personlig.

Det er stor forståelse for at det å gjøre feil oppleves ubehagelig. Deltakerne sa for eksempel:

”det er jo veldig sårbart for den som du kanskje må ta opp et eller annet negativt som du har sett den har gjort, overfor ungene, noe den har håndtert ting på, som du kjenner var feil... Så er jo det veldig sårbart for den som har sagt eller gjort den feil tingen...”

En deltaker snakker om feil som utbrudd og sier:

”Men om det skjer et og annet utbrudd, så tenker jeg, ja, ja, de vet om det selv når de har gjort det.... så det, eh, det er nok derfor jeg tenker også at jeg har ganske høy toleransegrense for jeg vet når det er et sånt unormalt utbrudd så er... så de vet selv at de har gjort noe feil...”

En deltaker reflekterer over hva som er forskjellen mellom sak og person i denne forbindelsen:

”Nei jeg bare tenker på det som du sier, å skille mellom person og sak. det er jo gjerne ikke så lett alltid...For, e, så saken, måten du er på det handler jo om hvem du er som person og hva verdier du har, sånn langt inne, så det er ikke lett å skille alltid. Så si, nei dette gjelder en sak, men det gjør jo faktisk ikke alltid det, for den saken kommer jo ut av de verdiene du sitter med, så det er...for den du er kommer så tydelig ut i arbeidet du gjør...i alt du sier og gjør så, så er det jo verdiene dine, som kommer til syne...så du blir ganske avkledd, sånn sett, her...Du toucher personen uansett om du, e, prøver å skille mellom person og sak...Så det, det går nesten ikke...Det henger ganske i sammen...”

4.2.2 Støtte

I intervjuet snakket deltakerne om ulike former for støtte. Jeg vil her nevne kollegasamtalen, teori og organisering. Kollegasamtalen blir snakket om som et sted å bli bevisst på kunnskap og erfaringer. Deltakerne sier at en samtale i etterkant av en situasjon der en har taklet noe feil, kan gi læring, blant annet fordi man har tenkt på hva man ville gjort annerledes. Man kan ha samtale med noen som ikke har blitt berørt på samme måte av situasjonen, og de kan tilby et annet blikk på situasjonen. En samtale vil også skape muligheter for å bearbeide opplevelsen og finne triggere til slike situasjoner.

”Det er mye lettere å se hvordan en kunne gjort, enn når du står midt oppi en situasjon der du er ganske frustrert eller redd, eller du er sint...Det er så mye følelser, at du bare handler et eller annet og så vet du jo med en gang etterpå at det der var jo helt feil...Men da har en kanskje som regel gjort sånn, hvordan en kunne gjort i etterkant selv, også at en vet at en på en måte handlet feil, ja at da kan en ha en samtale, sånn, ikke plent trenger å være, men der vi også ser den personen var jo helt... ja, var liksom ikke helt...eh he he... seg selv...seg selv, nei ,

fordi du var jo så påvirket av situasjonen...Men da kan du jo ta det opp på møtet...At du stiller åpne spørsmål, for det er veldig bra”

Intervjuer: ”Den ene tolker jeg da liksom som at du tenker da er det en mulighet for å gjøre endringer til neste gang og på den andre siden så er det også en mulighet for å, på en måte, åpne opp den samvittigheten da og finne ut hva den samvittigheten er... Sånn tolker jeg det, men vil dere...”

”Å blåse ut, eller ja, få blåst ut og, få eh, he, liksom bearbeidet på en måte det som du opplevde ble feil, liksom og, ja, igjennom en sånn samtale så kommer du kanskje frem til at det er et eller annet som trigger en situasjon.”

Deltakerne forteller at de opplever støtte gjennom teori og måten de bruker teori på. Dette gir de eksempel på:

”men vi kan jo også diskutere fag og sånn, der vi snakker ut fra en artikkel vi leser og da er vi jo liksom, ee, ja. Hva av ulike oppfatninger vi har av den og da, trenger vi jo ikke nødvendigvis å ha så mye med det som skjer på avdelingen å gjøre, men hva vi mener om et tema”

”Og at vi gjerne begynner møtet med runden der vi kan si litt hvordan, hvordan går det på avdelingen og gjerne få en konkret utfordring. Hva er, gir deg energi i hverdagen, eller et eller annet som du kan henge ting på sånn at du ikke bare melder deg ut...Også, nei alt går fint her og så til neste mann, sant...av og til så, henge det på noe konkret, litt sånn, gjerne faglig, noe som andre kan lære av... for da tenker jeg også når vi tenker høyt, i lag, så får vi også idéer...”

Deltakerne forteller at de opplever støtte gjennom organisering hvor de er i forkant og får gjort det de har planlagt. De sier at de ønsker mer tid til kollegasamtaler. Deltakerne sier at de ikke har felles plantid, men at det er noe de hadde sett nytte i.

“em, der vi hadde, snakker om god bemanning, sant, at vi kunne bruke god tid på, jeg kunne snakket mye med Natalie i forhold til hvordan ønsker vi å utvikle vår avdeling...at vi hadde hatt jevnlige kollegasamtaler en gang i måneden eller hver fjortende dag, der vi snakker litt

om hvordan arbeider vi med målene vi har satt opp nå....em, hvordan går vi videre. E, jeg tenker jo det er viktig å ha teamet også med, men jeg synes også av og til vi som ledere, hvis vi på en måte klarer å stake ut litt mål og vei, så er de andre med og sper på idéer...”

”Men jeg tenker at det er mye vi kan faktisk gjøre og, bare vi er gode å organisere....Er du ikke god å organisere, så viser det igjen...Nå er vi på småbarnsavdeling. Vi har litt tid når unger sover, men vi har også tid å tenke litt nytt når vi har student inne, for da har jeg den studenten med meg og da tenker jeg vi trenger jo ikke sitte tre ved et bord... vi kan sitte to...Selvfølgelig, sant, så sender jeg assistenten ut til å gjøre noe som jeg vet at den, motiverer den... Men det der å organisere og være føre var det kjenner jeg at det motiverer de som er rundt deg og. ”

Da vi snakket om hva kollegasamtaler var, fortalte deltakerne at de opplevde det vanskelig når det ikke var organisert for samtaler.

”men jeg merker jo at, bare inn på avdelingen, hvis jeg skal snakke med den andre ped.lederen, så må du på en måte sette av tid, for det er alltid noen unger, eller noen andre... noe som står og drar i deg...”

Da jeg spurte etter hva de mente med tid til kollegasamtaler, og hva tid kan gjøre for kollegasamtalen sa de:

”Ofte sitter du jo og snakker litt over hodet på ungene...Så må du jo på en måte tenke. Er det rett?...For de får med seg mer enn du tror...og også at du er tilstede når det trengs, at du ikke, ja, snakker over hodet på de.”

Intervjuer: Du har sett for deg at du har god tid, liksom. Hva tenker du det gjør for kollegasamtalen?

”Jeg tenker at da blir du... Den følelsen. Den følelsen du sitter igjen med. Nå fikk jeg snakket ferdig...nå ble på en måte samtalen avsluttet på en grei måte. At du fikk sagt det du tenkte og den motparten fikk også sagt det...hun tenkte...at da får du liksom, ja... ofte, hvis det ikke. Hvis det bare. Hvis du er veldig stressa da, eller står og unger rundt deg så sier du kanskje ting

uten å tenke så veldig mye over det, så går du i ettertid og tenker. Du. Ja. Du blir ikke helt ferdig gjerne gjennom den samtalen og føler at du må gå tilbake...”

5. Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte to samtalesekvenser i lys av resultater fra intervju og teorigrunnlaget for å svare på problemstillingen om det er rom for læring, og hvordan læringen foregår på det pedagogiske ledermøtet. I første del drøftes samtalesekvensen «motstand vedrørende nytt forslag til endring», hvor samtalen forstås som et fenomen av motstand (Engeström, 2005). I denne delen påpekes også flere mulige sammenhenger som kan fremme og hemme felles forståelse. I neste del drøftes samtalesekvensen «overføring fra ideer til skriftlig plan», hvor det ses nærmere på hvilken betydning de to verktøyene rammeplan og årsplan kan ha for overføring fra teori til praksis og omvendt. Samtalen ses som en mulighet til å skape løsninger som pedagogene kan stå sammen om og kalle en forsvarlig og god praksis (Grimen, 2008; Säljö, 2007; Vygotskij, 2001; Bateson, 2000; Wenger, 1999).

5.1 Motstand vedrørende nytt forslag til endring

Alle deltakerne sier noe om at det er deres ansvar å ta initiativ til foreldresamtaler i den første delen av denne samtalesekvensen. De nikker til hverandre, kommer med bekreftende kommentarer og deler lignende historier med hverandre. Dette kan forstås som, at de relaterer til hverandre og er i en aktivitet der de deler forståelser (Stacey, 2008). I første delen av denne sekvensen kan en forstå det som at deltakerne deler det tredje rommet og har forståelse for hverandres forståelse (Engeström, 2005). Når samtalen så dreier seg om antallet foreldresamtaler, blir det argumentert mot flere foreldresamtaler, ved å påpeke at det er foreldrene som må uttrykke behovet for flere foreldresamtaler. Dette samsvarer ikke med det deltakerne tidligere ga uttrykk for, da de hevdet at det var barnehagelærernes, og ikke foreldrenes ansvar å ta initiativ til samtaler. Dette kan forstås som endring i samtalen og et uttrykk for læring (Stacey, 2008). En kan stille spørsmål til hva som forekommer i samtalen, da oppfattelsene ser ut til å endre seg angående ansvaret for å ta initiativ til samtalene med foreldrene.

Når en deltaker sier at hun stusser over at foreldre ikke alltid virker interessert, får hun til svar at en må være tydelig med foreldrene og forvente at de har tid til å snakke og vil lytte. At begrepet tydelighet ikke blir eksemplifisert nærmere i samtalen, gjør at tydelighet blir stående som en ting og ikke som en praktisk ferdighet, eller noe som foregår mellom mennesker. I lys av Batesons (2000) teori kan dette forstås som et reifikasjonsproblem. Dette kunne vært en situasjon hvor praksisfortellinger kunne vært nyttige, fordi det kunne belyse begrepets

praktiske betydning (Tobiassen, 2006). Begrepet tydelighet vil kreve både en abstrakt forklaring og en utprøving for å oppnå en god forståelse av hva som menes med tydelighet, fordi det ikke er en ting, men noe som skjer mellom mennesker (Bateson, 2000; Argyris & Schön, 1974). En kombinasjon av prøving og feiling og kollegasamtaler gir altså rom for å gjenoppdage begrepene som brukes. Utfordringen her kan være å lytte til seg selv og andre, slik at en får tak i hvilken forståelse som ligger i et begrep. Det kan tenkes at å stille spørsmål også handler om å oppklare hvilken type praksis og forståelse det her er snakk om. Spørsmålene kan gjerne være kritiske, men de bør også være oppklarende. Deltakerne fremmer i intervjuene at de ønsker mer samtale for å unngå misforståelser.

Det kan tenkes at dersom deltakeren som ble intervjuet alene hadde blitt spurt på møtet, om hva hun mente med tydelighet ville ha svart noe generelt. Da ville en muligens mistet informasjonen fra fortellingene fra intervjuet. Da dette var to ulike kontekster, kan samme spørsmål handle om samme innhold, men fremme ulik oppmerksomhet og ulikt fokus (Kahneman, 2012). Hva forventninger angår, er dette to interessante tilfeller, der møtet kan handle om forventninger til å bruke et faglig språk, og man risikerer å miste innhold i fortellingene. I forhold til at forventningene kan dreie seg om å snakke fritt og gjøre seg forstått, kan intervjuet fremme en overføring med mer innhold i ordene. Altså kan en fortelle fortellinger, i stedet for definisjoner, og det kan føre til en bedre overlapping mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Å skape møter der det er fokus på forståelse og kunnskapsutvikling er viktig for utvikling av praksis (Jenssen & Roald, 2014; Halmrast, Taarud, & Østerås, 2013; Jansen, 2008; Tobiassen, 2006). Resultatene kan gi indikasjon på at organiseringen av, og forventningene til møtet kan skape ulike muligheter for læring.

Forslaget om flere foreldresamtaler kommer fra en barnehagelærer, men når styrer svarer med at ”*det er musikk i ørene mine*” fremstår dette som en sterkere sak i sammenheng med hennes rolle i organisasjonen (Stacey, 2008). Det blir også sagt at en person fra barnevernet, synes dette er et godt forslag. Noe som styrker forslaget ytterligere. Det kan kanskje skape splid at forslaget er diskutert utenfor pedagoggruppa før det blir tatt opp på det pedagogiske ledermøtet. Forholdet mellom deltakerne kan sånt sett oppleves ujevnt, som om de ikke er likeverdige. Under intervjuet sa deltakerne at likeverdighet var en viktig del av kollegasamtalen. Dette forslaget på møtet kan oppleves som et tillitsbrudd og være en grunn til at det oppstår motstand i samtalen på møtet (Engeström, 2005).

På den andre siden er det gjerne forståelse for at et slikt forslag drøftes før det tas med på møtet. Et forslag om flere foreldresamtaler i året vil endre barnehagens rutiner og få konsekvenser i praksis for barna og de ansatte. Disse konsekvensene kan røre ved vaner eller verdier som barnehagelærerne vil yte motstand mot (Engeström, 2005). De ulike deltakernes fokus vil bety mye for hvordan de tolker opplevelsen av makt i samtalen (Kahneman, 2012). Jenssen og Roald (2014) påpeker at spørsmål, heller enn forslag, bidrar til en kunnskapsutvikling i dette øyemed. Det kan tenkes at et spørsmål om erfaringer med foreldresamtaler kunne dreie fokus til mer deling av fortellinger og søken etter kunnskap. Et spørsmål om hensikt vil en likevel ikke komme fra og vil være en nødvendig prosess i utvikling og meningsskaping (Stacey, 2008; Engeström, 2005; Bateson, 2000)

Å unngå motstand er ikke nødvendigvis ønskelig for å fremme utvikling. Motstand kan også forstås som en nødvendig del av læringsprosessen (Engeström, 2005; Bateson, 2000). Når deltakerne har hatt nok møter og interaksjon, og forstått nok om hverandre, kan en forvente at læring har skjedd og at prosessen med motstand er over (Engeström, 2005). Det vil i dette tilfellet være behov for å skape muligheter for interaksjon og samtale, slik at deltakerne med ulike forståelser kan møtes og lære med og av hverandre (Engeström, 2005; Säljö, 2007). I samtalen på det pedagogiske ledermøtet, har prosessen med å bli kjent med hverandres forståelse startet. I denne prosessen vil det være viktig at alle posisjonerer seg epistemisk (Melander & Sahlström, 2011). Det betyr at alle deler noe om hva de synes, tenker og tror. En deltaker refererer til sine opplevelser i rollen som mor. Hun beskriver hvordan hun drøyer å ta kontakt med skolen for samtaler. En annen deltaker beskriver hennes rutine for medarbeidersamtaler, der alle blir kalt inn til hver sitt møte, slik at det ikke blir synlig at bare en ansatt skal veiledes. En tredje deltaker beskriver hvordan hun, i rollen som mor, opplever mengden foreldresamtaler som et ubehagelig krav. En fjerde deltaker uttrykker at hun ikke har tro på at det finnes noen løsning i praksis for flere foreldresamtaler i året. At disse forskjeller blir delt er viktig, slik at det er mulig å bli bevisst på at det finnes ulike forståelser (Engeström, 2005; Bateson, 2000; Kahneman, 2012). I denne samtalen stilles det likevel ikke oppfølgende spørsmål til de underliggende betydningene og ingen påpeker at de kan søke kunnskap og teori utenom deres egne erfaringer (Säljö, 2007; Engeström, 2005). På den måten er det lite endring av perspektiv i samtalen, og lite utprøving av perspektiv. Dette kan forstås som at deltakerne bekrefter sine tolkninger og perspektiver og lærer på nivå 0. Det vil si at de forsterker sine vaner og antakelser og blir tryggere på at sine perspektiv er de rette.

Dette kan sammenlignes med funn fra Junges (2013) studie, hvor deltakerne heller ikke benyttet alternative muligheter til å søke nye måter å utføre en handling på. På den andre siden kan det tenkes at det må være en bevissthet om hvordan man gjennom søken av ny viten, også vil utvikle sin egen kunnskap. Man kan tenke seg at deltakerne i denne studien ville hatt et noe annet perspektiv på samtalen om foreldresamarbeid, dersom de stadig søkte utvikling og forståelse gjennom litteratur og forskning. Man kan da stille seg undrende til hvorfor deltakerne ikke benyttet seg av dette og ble nysgjerrige på å søke nye forståelsesmuligheter. En deltaker nevnte at det gjerne ikke hadde vært kultur for å søke i forskning og teori. Den samme deltakeren sa imidlertid at hun var mer vandt til å bruke teori og forskning nå, og fortalte hvordan hun selv prøvde seg frem i foreldresamtalene. At dette ikke ble løftet fram på møtet, at en kan søke i forskning og teori, kan forstås som en tilvenning til at det har foregått lite forskning på barnehagefeltet. En kan kanskje si at barnehagelærerne er blitt vandt til å finne ut av utfordringer ved å sortere egne erfaringer i stedet for å søke alternative perspektiv og tilnærminger gjennom tilgjengelig litteratur.

En deltaker stiller et kritisk spørsmål til en annen, da en barnehagelærer sier at hun ikke kjenner noe behov for å ha flere foreldresamtaler. Deltakeren som stiller spørsmålet, tar ansvar for ordene ved å presentere spørsmålet som hennes egne tanker; ”men da tenker jeg...” (Schibbye, 2012). Dette kan forstås som at fokuset i samtalen er forståelse. Etter spørsmålet blir det delt en fortelling om tidligere erfaringer med foreldresamtaler, før samtalesekvensen avrundes. Om det i samtalen på møtet er forsøkt å opprettholde fokus på forståelse, behøver det ikke bety at samtalen alltid ender med felles forståelse. Læring er en prosess (Stacey, 2008; Engeström, 2005). At denne fortellingen ble delt kan også ses i sammenheng med at deltakerne avrundet samtalen i en enighet om hva som var «en grei plass å begynne.»

Resultatene viser at deltakerne snakker om to ulike typer foreldresamtaler. Det ene er å snakke om foreldresamtaler som et formelt møte. Det andre er å snakke om den daglige samtalen med foreldre. I intervjuet blir det sagt at styrer ikke ser de samtalene barnehagelærerne har i garderoben med foreldrene. Det påpekes altså kunnskapsasymmetri under intervjuet, men ikke i samtalen på møtet (Melander & Sahlström, 2011; Halkier, 2012). Man kan stille spørsmål til om det at en eksplisitt uttalelse om kunnskapsasymmetri ikke forekommer på møtet er en tilfeldighet, eller, for eksempel, kan ha med makt og tillit å gjøre (Stacey, 2008; Halkier, 2012). På tross av at deltakerne posisjonerer seg epistemisk, altså forklarer sin forståelse, oppnår de ikke felles forståelse (Melander & Sahlström, 2011). Dette

betyr at de ikke oppnår kunnskapssymmetri, og ikke deler den samme kunnskapen (Melander & Sahlström, 2011). Dette kan sammenfalle med det Engeström (2005) sier om motstand. Deltakerne har ikke delt nok og kan dermed ikke nok om hverandre til å kunne finne en felles løsning, som alle kan stå for. En kan også forstå det som at deltakerne ikke er blitt bevisste på kunnskapsasymmetrien (Kahneman, 2012; Melander & Sahlström, 2011). Det betyr at de gjerne ikke er bevisste på hverandres forskjellige forståelser. Dermed kan man heller ikke forvente at det er vilje til å endre perspektiv. Det kan se ut til at det er behov for at en av deltakerne må begynne å dele, eller stille spørsmål, eller erkjenne at det er kunnskap som hun eller gruppa trenger. På den måten kan dem utvide kunnskapen og den felles forståelsen (Engeström, 2005).

Deltakerne på gruppeintervjuet sa at de ventet på en avgjørelse om flere foreldresamtaler, og frem til avgjørelsen holdt de på sine meninger. Uttrykket kan forstås som at det ikke er interesse og bevissthet om at det finnes andre perspektiv (Kahneman, 2012; Melander & Sahlström, 2011). På den andre siden kan ulikheten i resultat fra intervjuene handle om hvilket fokus spørsmålet i intervjuet fikk fram (Kahneman, 2012; Halkier, 2012).

Barnehagelæreren, som ble intervjuet alene, fikk samme spørsmål som gruppa og tok eget initiativ til å dele erfaringene om foreldresamtalene. Hun fikk ikke utdypende spørsmål, før fortellingen om erfaringene sine var ferdige. På den ene siden må dette ses i sammenheng med at denne barnehagelæreren var alene på intervju. På den andre siden var det åpent i begge intervjuene for å dele erfaringer innenfor temaer som interesserte deltakerne. At de hadde forskjellige interesser kan også fortelle noe om hva deltakerne fokuserte på.

Barnehagelæreren som delte sine erfaringer om foreldresamtaler på enkeltintervjuet, forholdt seg annerledes til spørsmålet om foreldresamtaler, enn barnehagelærerne på gruppeintervjuet. Det kan tenkes at denne deltakeren har en annen opplevelse av medvirkning, basert på egne erfaringer. Hun forklarte hvordan hun hadde gjort seg erfaringer med ulike typer teori i foreldresamtaler og fått tilbakemeldinger fra foreldre og studenter. Hun sa hun var sikker på at det ikke bare var hennes barnehage som vurderte å tenke litt nytt om foreldresamtalene. Dette kan være et eksempel som viser hvordan tro på, og erfaringer med reel innflytelse henger sammen med forståelse og motivasjon til å prøve og feile (Csikszentmihalyi M. , 2014; Bandura, 1997; Knoop H. , 2007b). Dette kan videre se ut til å være nyttig informasjon i forbindelse med å skape et støttende læringsmiljø for barnehagelærerne (Knoop H. , 2007b).

Resultatene fra gruppeintervju viste seg å uttrykke ulike forståelser for hensikten med flere foreldresamtaler. Å oppleve mening er viktig for motivasjon og trivsel, som grunnlag for videre utvikling av praksis (Csikszentmihalyi M. , 2014; Knoop H. , 2007a; Knoop H. , 2007b; Siegel, 2002; Bandura, 1997). Mening handler om både en individuell og en felles opplevelse av mening. Det handler om å se seg selv som en del av et større hele (Knoop H. , 2007b; Engeström, 2005). En gruppe kan da eksempelvis etterspørre hensikten med en rutine (Csikszentmihalyi M. , 2014; Engeström, 2005). Deltakerne i samtalen snakker om ansvar, behov og organisering av foreldresamtaler og om hensikten med foreldresamtalene. På møtet blir det sagt at dette handler om at pedagog og foreldre kommer sammen om barnet sitt beste. En deltaker sier på møtet at det har lite hensikt om foreldrene ikke har behov for flere samtaler. En annen deltaker sier på møtet at flere foreldresamtaler i året har lite hensikt, om det betyr at pedagogen må bruke mer tid på foreldresamtaler og forberedelser, enn på avdeling med barna. Å dele forståelse av hensikt kan skape muligheter for å diskutere praksisfellesskapets funksjon som en del av et større hele (Engeström, 2005; Knoop H. , 2007b).

Forslaget om flere foreldresamtaler rører ved en regel eller rutine for selve antallet foreldresamtaler. Det blir dermed viktig å diskutere antallet foreldresamtaler pr. år, innenfor barnehagens regelverk, rutiner og organisering. I praksis vil flere foreldresamtaler få andre konsekvenser i tillegg til tenkt hensikt, som er å *”koble foreldre og pedagoger i sammen til ungen sitt beste.”* Det kan handle om praktiske løsninger i forbindelse med pedagogens tid til de ulike arbeidsoppgavene, som planlegging, praktiske arbeidsoppgaver og tid med barna på avdelingen og tid til øvrige møter. Det kan se ut til at deltakerne må utarbeide en fronesis, en handlingskunnskap der de kan stå for sine handlinger og være trygge på at det er til det beste for barna (Grimen, 2008; Engeström, 2005). Det er vanskelig å argumentere mot at flere foreldresamtaler er til det beste for barnet. Det er også vanskelig å argumentere for at mindre tid til barna er til det beste for dem. En handling kan ha en god hensikt, men dårlige konsekvenser. Samtalen handler derfor ikke bare om antallet foreldresamtaler, men om praktiske løsninger, arbeidsoppgaver og fokus, rettfærdig fordeling av tid og forhandling om hvilke hensyn som skal veie tyngst. En deltaker mener dette kan løses på småbarnsavdelingen, der det som regel er 9-13 barn. På avdelingen for store barn går det 25 barn, og barnehagelærerne ser det som problematisk å få til foreldresamtaler med disse barnas foreldre omtrent hver måned.

Det kan tenkes at barnehagelærerne kjenner på stress og opplevelse av lite mestring og mening, dersom dem ser at det blir vanskelig å gjennomføre flere foreldresamtaler og opprettholde pågående arbeidsoppgaver på avdelingen. I denne forståelsen kan forslaget oppleves som meningsløst for noen av deltakerne, og det er forståelig at de kan ha lite tro på at de kan gjennomføre forslaget (Lazarus & Folkman, 1984; Seligman, 1992; Bandura, 1997; Schouenberg, 2010). Dette kan også være en årsak til å yte motstand mot forslaget (Engeström, 2005). Dette kan handle om at barnehagelærerne må sette grenser for et stort arbeidspress, og at de opplever for mange forventninger. En deltaker sier at «året går susende fort» og en annen uttrykker at det er nok: «au, øf, æ, det er nok.» Der det er motstand i kollegasamtalen vil det stille krav til at deltakerne lytter til hverandre og prøver å forstå hverandre (Schibbye, 2012; Engeström, 2005). Hva som mentes med disse utsagnene i denne samtalen, ble det ikke stilt spørsmål til fra kollegaene. Barnehagelærerne beskrev i intervjuene at det var vanskelig å gå på møter, fordi det betydde at det var færre voksne med barna på avdelingen. De hadde forståelse for at dette kunne oppleves vanskelig for de voksne som var igjen på avdelingen med barna.

Å forsøke å håndtere sitt eget stress vil ikke fjerne det barnehagelærerne ser på som problematisk: At det er for få voksne i nærheten av barna når det pågår møter. Det som skjer på avdelingen når barnehagelæreren er på møte, skjer uavhengig av barnehagelæreren evne til å mestre stress og evne til å holde seg fokusert på møtet. Det som barnehagelæreren blir møtt med etter møtet, og øvrige ansattes evne til å mestre stress når barnehagelæreren er på møtet, vil derimot kunne være en støtte for barnehagelæreren opplevelse av å gå på møte. Å si at barnehagelærernes bekymringer ikke er reelle, vil være det samme som å ikke lytte til hva de vil fortelle (Schibbye, 2012).

Schouenberg (2010) har uttrykket bekymring for barnehagelærernes arbeidssituasjon og har kommentert at det er lite forskning på området. Det kan tenkes at arbeidsoppgavene er såpass mangfoldige og varierte at det kan bli vanskelig å skape sammenheng og mening. Dette kan igjen føre til lite opplevelse av mening og mestring (Antonovsky, 2012; Siegel, 2002; Bandura, 1997). Det kan også tenkes at et konstant stressnivå kan komme i veien for å endre fokus for og for eksempel stille kritiske spørsmål (Kahneman, 2012; Schouenberg, 2010). Et påkoblet system 2 er mer tilgjengelig dersom det skapes rom for å vurdere valg. Å studere både samtaler og barnehagelæreres praksis nærmere, kan bidra til å finne når det vil være rom, i arbeidshverdagen, for å restituere og reflektere (Moe, 2016; Helstad, 2014; Schouenberg,

2010). Refleksjon under praksis og etter praksis kan skape muligheter for å bytte perspektiv og stille nye, kritiske spørsmål til praksis (Argyris & Schön, 1974). Det har potensial til å ta læringen videre til nivå 2 og nivå 3 (Jenssen & Roald, 2014; Klemp, 2013; Schibbye, 2012; Bateson, 2000).

Alle valg får noen konsekvenser, som en forventer fungerer ulikt, på bakgrunn av erfaring og vaner (Bateson, 2000). Å drøfte hensikt handler om å skape mening og forstå seg selv og sitt bidrag som en del av et større hele (Siegel, 2002; Engeström, 2005; Knoop H. , 2007a; Knoop H. , 2007b). Samtaler der dette drøftes, har et potensial til å skape forståelse for læring på nivå 2 og 3, og frembringe gyldig kunnskap, altså kunnskap en kan enes om og stå sammen om (Engeström, 2005; Grimen, 2008; Bateson, 2000). Slik kan man si at samtalen, også handler om makt og fokus. Altså om hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres, og hva som skal få fokus i en arbeidsoppgave (Stacey, 2008; Foucault, 1999). Det er mulig å inngå kompromiss, eller finne nye (kreative) løsninger hvor flere hensyn blir ivaretatt. Kaoset er at nye kreative løsninger kan frembringe uante konsekvenser, som igjen leder til nye forhandlinger om mening (Stacey, 2008). Dette kan oppleves som et paradoks med samtaler. Der en opplever å endelig komme til forståelse og enighet, for i neste øyeblikk å stille nye spørsmål til praksis. Dette er beskrivelsen av en prosess og minner oss om at samtaler aldri kan avsluttes helt (Stacey, 2008; Kahneman, 2012). Samtaler er deler av en mer helhetlig prosess, både i menneskets egen utvikling av identitet, og i praksisfellesskapets og institusjonens utvikling (Illeris, 2013; Stacey, 2008; Engeström, 2005; Wenger, 1999).

Denne sekvensen i samtalen beskrives som motstand, fordi det er motsigelser i samtalen og argumenter mot forslaget om flere foreldresamtaler i året. Resultatene viser ulike forståelser og deltakerne deler ikke et ”*tredje rom*” (Engeström, 2005). Resultat fra intervju viser at barnehagelærergruppa forholder seg passive og avventende til å søke mer informasjon om hverandres forståelser. I intervjuet beskriver de det som at «*vi holder på våre personlige meninger enda*». Hvilket viser til at deltakerne har fokus på hverandres forståelser som motpoler, fremfor felles forståelse. Dette forslaget bør barnehagelærerne drøfte videre, slik at alle kan delta i prosessen med å utvikle rutiner for foreldresamtaler (Engeström, 2005). Det kan hende at alle er enige om den gode hensikt, som å etablere og opprettholde god kontakt med foreldre, men at den mer konkrete gjennomføringen viser seg å bli mer problematisk. Deltakerne bør søke mer kunnskap om hvordan foreldresamtaler kan organiseres, enten hos

hverandre og gjennom prøving og feiling i egen praksis, eller gjennom beskrivelser utenfor egen praksis (nettverk og forskning) (Engeström, 2005).

Erfaringene kan deles i en samtale. I dette tredje rommet kan deltakerne oppdage flere nye forskjeller (Engeström, 2005). Det er positive erfaringer med foreldresamtaler som nye løsninger kan bygge videre på (Jenssen & Roald, 2014). Når erfaringer deles, kan disse betraktes som fortellinger om empiri (Jansen, 2008). Disse fortellingene blir abstrakte forståelsesmodeller, som videre kan brukes i kreativt arbeid, som overføringer fra teori til praksis og praksis til teori. En samtale kan forstås som en tenkt, eller abstrakt prøve- og feilekvens (Vygotskij, 2001; Bateson, 2000).

5.2 Overføring fra ideer til skriftlig plan

På møtet snakker deltakerne om hva innholdet i den nye årsplanen skal være. Denne samtalen deles i tre deler. Først snakker de med utgangspunkt i utkast til ny rammeplan, om psykisk helse (kunnskapsdepartementet, 2016). Deretter snakker de med utgangspunkt i det foreløpige oppsettet i årsplanen (årsplanen er ikke vedlagt, av hensyn til anonymitet). Til sist legger de fra seg utkastet og årsplanen når de snakker sammen. I løpet av samtaleene endrer deltakerne longitudinell orientering, altså forholder de seg til ulike verktøy, men fortsetter med samme mål, som er å overføre ideer om innholdet i neste barnehageår til en skriftlig årsplan (Melander & Sahlström, 2011). Deltakerne hadde i forkant av møtet fått utdelt en kopi av utkast til ny rammeplan, foreløpig årsplan og sakliste. Neste års tema handlet om psykisk helse og følelser.

5.2.1 Med rammeplanen som støtte

Samtalesekvensen med utkastet til ny rammeplan var preget av en annen språkbruk, sammenlignet med del to av samtalen hvor deltakerne bruker årsplanen. Denne delen inneholder flere og lengre fortellinger om, og flere spørsmål til, praksis. Opplevelser fra barnehagens praksis ble av deltakerne sammenlignet med beskrivelser i rammeplanen. Fortellingene var erfaringsbaserte og kan forstås som referanser til empiri (Jansen, 2008). Teori peker på fortellingene som en mulighet til å oppnå dypere forståelse for læring (Halmrast, Taarud, & Østerås, 2013; Jansen, 2008; Tobiassen, 2006; Engeström, 2005). Med fortellinger har man mulighet til å besøke en annens verden og øke sin forståelse, altså skape et «tredje rom» (Engeström, 2005). Slik kan en også ha et felles fokus, altså studere noe

sammen og dele abstrakte, logiske ideer og modeller. Samtaler blir betraktet som et kreativt spillerom hvor man kan tenke seg løsninger og drøfte dem med andre (Stacey, 2008; Vygotskij, 2001).

Deltakerne kan utveksle ideer og framtidsutsikter i lys av erfaringer og slik påpeke hva de må lære mer om. Samtaler blir altså en måte å utforske kunnskapsasymmetri på (Melander & Sahlström, 2011). Å utforske kunnskapsasymmetri handler om å finne ut hvor en kan hjelpe og utfylle hverandre, og hvor, og hvilke kilder, en skal søke ny kunnskap fra (Melander & Sahlström, 2011). Dette berører også opplevelsen av makt og likeverdighet (Stacey, 2008; Senge, 2006). Det må argumenteres for hvilken kunnskap som er gyldig. Noen eller noe må finne seg i å bli beskrevet, eller selv beskrive seg, som mindre kunnskapsrik på et område. I intervjuet påpekte deltakerne at kunnskap og identitet henger sammen, ved å vise til hvordan holdninger og verdier kom fram i praksis. En kan slik forstå at å skape kunnskap innebærer opplevelse av tillit, fordi en trenger å oppleve likeverd selv om en uttrykker manglende kunnskaper (Schibbye, 2012; Senge, 2006). Dette beskrev deltakerne på intervju som vanskelig, særlig i tilfeller der en skulle påpeke andres feil. Skulle en tillate seg å påpeke andres feil, burde en være sikker på at en visste bedre enn den en påpeker feil hos. Å ikke oppleve seg likeverdig, oppleves sårt og ubehagelig. Likeverdighet oppleves om alle deler sårbarhet, ikke bare en av kollegaene, sier deltakerne i studien. Teori og forskning fremmer at det både bør være opplevelse av anerkjennelse og en opplevelse av lik fordeling av sårbarhet (Overland, 2009; Senge, 2006; Arneberg, Kjærre, & Overland, 2004).

Etter at flere deltakere hadde delt sine fortellinger om barnesamtaler, fortalte en deltaker om en konkret situasjon. Hun relaterte det de hadde snakket om til erfaringer fra praksis i barnehagen deres, der barna lekte, og ikke ville slippe et annet barn inn i leken. I fellesskap ble denne fortellingen knyttet til et mål i rammeplanen og dette kan forstås som en overføring (Vygotskij, 2001; Grimen, 2008). De knyttet rammeverk og praksiserfaringer sammen, samtidig som de snakket om psykisk helse i barnehagen. På samme måte som når deltakerne snakket om foreldresamtalene, konkluderte de med at barnesamtalene og forslaget om snakkehjørnet, burde komme når det var behov. Til tross for at deltakerne viste engasjement for idéen, ble det ikke videre drøftet og presisert, når, hvor, med hvem, eller med hvilke rammer en kunne gjøre barnesamtaler i barnehagen. Det ble ikke gjort noen avtaler, eller oppsummering av idéen om snakkehjørnet. I følge Jenssen og Roald (2014), vil det være viktig å oppsummere samtalen for å skape utvikling og effektivitet.

Fordi det ikke gjøres videre avtaler om praksis, kan det se ut som at deltakerne overfører praksis til teori og rammeverk, men ikke tilbake til praksis. Dette kan tyde på at overføringen er taus eller vanskelig (Nonaka, 1995; Polanyi, 2000; Vygotskij, 2001). Eksempelvis kan forslaget om «snakkehjørnet» oppfattes å redusere barnesamtalene til en aktivitet med for rigide forestillinger. Dette kan oppleves som at det kreative spillerommet fjernes, og at det kan oppstå mer eller mindre bevisst motstand mot forslaget (Nonaka, 1995; Engeström, 2005). Om en avklart avtale på dette området hadde vært det beste for barna, ville vært en viktig drøfting på kommende møter. Det kan hende at deltakerne ser en slik avtale som lite gunstig for barna, og at samtalen derfor går over til et nytt tema. På den andre siden kan dette forstås som at et team som har arbeidet sammen i flere år, kan inngå forpliktende avtaler uten at det virker synlig for meg som observerer.

En kan her stille spørsmål til om deltakerne på møtet forsøkte å unngå en prøve- og feile-sekvens ved å ikke gjøre aktuelle avtaler om snakkehjørnet og gjennomføringen av idéen (Bateson, 2000). Slike sekvenser er kostbare og de krever energi (Kahneman, 2012; Bateson, 2000). Det ble referert til begrepet behov og i lys av Batesons (2000) teori, er det her den praktiske brytningen med vaner må finne sted. Når det er behov for barnesamtaler vil være et spørsmål som deltakerne ikke har svar på, enda. Hvordan snakkehjørnet skal gjennomføres, er et annet spørsmål som deltakerne ikke har svar på, og som derfor mangler ikke-signaler. Det er også her en ikke kan forvente en feilfri overgang fra teori til praksis, men en tidvis kostbar prøve- og feile-sekvens (2000). Oppfølging i prøve- og feile-sekvenser kommer ikke eksplisitt frem som en støtte til læring i resultater fra intervju, men deltakerne sier flere ganger at de har behov for å snakke mer sammen.

Å få snakke mer sammen, kan være en støtte til å lede avdelingen bedre, strukturere dagen og aktivitetene, holde oversikt og unngå misforståelser, sier deltakerne på intervjuene. Det kan også tenkes at det vil være stort behov for samtaler om nye erfaringer, fordi arbeidsdagen til en barnehagelærer er uforutsigbar, innebærer nye møter med voksne og barn, og dermed innebærer store muligheter for å gjøre seg nye erfaringer (Moe, 2016; Bateson, 2000). Erfaringer fra praksis kan en videre tenke seg at er muligheter til å lære på et høyere nivå, fordi praksis for en barnehagelærer dreier seg om å tolke barnas uttrykk (Bae, 2009; Bateson, 2000). Denne tolkningen krever en innlevelse hvor en stadig må forsøke å legge til side sin egen forståelse, fungere empatisk, og bevege seg ut og inn av innlevelse og avgrensning

(Schibbye, 2012; Bae, 2009; Bateson, 2000). Denne prosessen kan være krevende og det vil være behov for samtale som en støtte både til å tåle følelser og til å skape en ramme for logisk forståelse (Schibbye, 2012; Siegel, 2002). Det kan slik være forståelig at Schouenberg (2010) er bekymret for barnehagelæreres muligheter for restitusjon. Slik han ser det er det lite rom for å trekke seg ut av tilstedeværelsen for å reflektere og endre perspektiv. Denne forståelsen kan ha betydning for hvilket rom som skapes for barnehagelæreres læring. Det vil si hvordan det tilrettelegges for pedagogers læring, og hvordan pedagoger selv fremmer behov for støtte i sin læring.

Samtalene kan ha potensial for læring, men forskning indikerer at potensiale ikke utnyttes. Pedagoger benytter ikke tilgjengelig teori, og unngår å snakke om temaer som angår, for eksempel deres relasjon til barn og som dermed er viktige for å utvide sin forståelse og endre perspektiv (Junge, 2013; Ramvi, 2007). Resultatene fra observasjonen viser ikke en klar tendens til å unngå temaer i samtalen på dette møtet. Resultatene fra intervjuene viser imidlertid at det er temaer det er vanskelig å snakke om og som deltakerne kan ha laget seg normer og strategier for å unngå (Bateson, 2000; Lazarus & Folkman, 1984).

Det kan tenkes at samtaler mellom pedagoger har et mangfoldig innhold og at samtalene vanskelig lar seg struktureres (Moe, 2016; Stacey, 2008). Erfaringene pedagogene gjør i sin arbeidshverdag er viktig informasjon om seg selv, om barna og barnas deltakelse i aktivitetene i barnehagen (Moe, 2016; Illeris, 2013). Erfaringene, som en pedagog gjør seg, kan være nyttig informasjon om barnehagens tilbud. Når en deltaker i denne samtalesekvensen deler en fortelling om en samtale med et barn, er det både en fortelling om barnet, henne selv og barnehagen. Hva som skal evalueres og hvordan, kan flyte over i hverandre.

På møtet stilte deltakerne spørsmål til deres egne rutiner i forbindelse med å oppdage barn som lider av omsorgssvikt, vold og overgrep. Det ble stilt spørsmål til om de kan klare å gjøre snakkehjørnet tilpasset til småbarn og om de skulle gjøre endringer i praksis, slik at de kan få til flere barnesamtaler. Stacey (2008) sier at spørsmålene kan snu på maktstrukturer og at dette gjør det mulig å gjøre endringer. Med disse spørsmålene var det rom for å komme med forslag og løsninger og fortelle om eller vise frem sin kunnskap (Melander & Sahlström, 2011). Spørsmålene ble ikke besvart, men det ble delt erfaringer og fortellinger. Det kan tenkes at spørsmålene fungerte som inspirasjon til videre samtale om mulige løsninger i

praksis. Dette ga et inntrykk av at samtalen, på den ene siden var ustrukturert og lite oversiktlig. På den andre siden, viste samtalen seg som en kreativ prosess der det ene bygget på det andre. Skal prosessen med å finne gyldig kunnskap øke læringsnivået, må det også søkes kunnskap fra flere perspektiv og flere utgangspunkt (Junge, 2013; Engeström, 2005; Bateson, 2000). I forbindelse med spørsmålene blir det ikke satt en oversikt over videre innhenting av kunnskap. En kan slik tenke seg at samtaler må ledes og oppsummeres og at dette kan gjøres på ulike måter, som igjen gir andre muligheter for læring (Jenssen & Roald, 2014)

I intervjuet sier deltakerne at de ikke har tenkt særlig på det de snakket om på møtet, fordi det ikke har vært noen anledninger til å snakke om det, og fordi det ikke er kommet noen ny informasjon i forbindelse med sakene. Den informasjonen og kunnskapen som ikke brukes, vil heller ikke bli husket, sier Knoop (2007b). Derfor er det viktig at kunnskapen er brukbar og autentisk. Dette vil videre ha betydning for sammenheng og mening (Csikszentmihalyi M., 2014; Knoop H., 2007b; Siegel, 2002). I lys av Schouenbergs (2010) bekymringer vil det gjerne være et større behov for møter som samler trådene og skaper sammenheng og mening i barnehagelærernes arbeidsdag, fordi arbeidsoppgavene er varierte og sammensatte (Moe, 2016; Jenssen & Roald, 2014).

5.2.2 Med årsplanen som støtte

Som fremhevet i resultatene, brukte deltakerne kortere setninger når de hadde årsplanen framfor seg. Samtalen handlet om hvilken måned, hvilket tema og hvilken følelse som kunne passe sammen. De argumenterte ut fra det de hadde blitt enige om at skulle prege innholdet i planen, og begrunnet ikke argumentene sine ut fra rammeplanen eller teori. Når de snakket om besøk, ble det knyttet til hva som var ”gildt”. Det ble ikke referert til teori eller lovverk og rammeverk. I lys av det teoretiske grunnlaget overfører deltakerne i samtalen, sine protosymboler og signifikante symboler, til reifiserte symboler, i form av en årsplan (Stacey, 2008). Det betyr at de, i samtalen, overførte og skrev ned sine idéer til en plan. Planen skulle videre bli et utgangspunkt for å lage månedsplaner og velge ut aktiviteter som kan stimulere og inspirere til utvikling hos barna i barnehagen. I denne overføringen kan mye kunnskap gå tapt, fordi en plan er laget av reifiserte symboler, altså symboler som mangler det konkrete innholdet (Stacey, 2008; Bateson, 2000). Når planen så skal omsettes til praksis, kan en si at det er en prosess med å skape ny kunnskap (Stacey, 2008). Denne prosessen skapes ved å ta i

bruk erfaringer og ervervet kunnskap og kompetanse, i sammenheng med hva de er blitt enige om at skal stå i planen. Begrepene, de reifiserte symbolene, kan få et nytt, eller variert innhold når aktivitetene startes, og pedagogene gjør seg nye erfaringer i det nye barnehageåret (Stacey, 2008).

I sekvensen med årsplanen som støtte stilles det kritiske spørsmål til koblingen mellom følelser og månedstema. Spørsmålene dreier seg om å åpne opp for forhandlinger (Stacey, 2008). Deltakerne kommenterer at det er vanskelig å binde seg til noen få tema. Dem forhandler om hvorvidt et tema og en følelse gir mening sammen, og foreslår å gjøre noen bytter. Svaret er *”å få noe konkret og enkelt i forhold til den følelsen.”* Dette kan vise hvordan deltakerne posisjonerer seg epistemisk. Det vil si hvordan de forteller om hva de synes, tror eller tenker. Dette kan forstås som at deltakerne har svar og ikke behøver å undre seg over dette spørsmålet. Den som her vil påpeke kunnskapsasymmetri, blir ikke møtt med anerkjennelse (Schibbye, 2012; Melander & Sahlström, 2011). Etter dette svaret ble det ikke stilt flere spørsmål til koblingen mellom følelser og månedstema.

I arbeidet med årsplanen kan det være flere kamper om fokus, altså kan det oppleves som at det er flere hensyn som må tas. Årsplanen sammenfatter barnehagens innhold ikke bare i forhold til rammeplanen, men også til kommunens satsningsområde, barnehagens visjon, pedagogenes verdier og ønsker, barnas ønsker, uttrykk og behov samt foreldrenes ønsker og behov. I tillegg har barnehagen strukturelle rammer slik som rom, beliggenhet, økonomi og kompetanse, hvilket setter krav til at overføringene tilpasses, og naturlig justeres. Forventninger, indre bilder og utførelse må også justeres i forhold til det at en overfører til det dokumentet årsplanen er (Kupferberg, 2013). Det kan tenkes at ulike utforminger av årsplaner får frem ulike muligheter for læring i møter som videre påvirker fokus i barnehagene (Alvestad, 2004).

Når deltakerne har rammeplanen foran seg snakker de i lengre setninger, forteller lengre fortellinger og stiller flere spørsmål. At deltakerne bruker et mer utfyllende språk når de har rammeplanen foran seg kan forstås som at de bedre ser hvilken kunnskap de trenger mer av. I forhold til når deltakerne har årsplanen foran seg, og bruker et mindre utfyllende språk kan dette forstås som at de, ved bruk av lokale dokumenter, er mindre åpne for å søke ny kunnskap. Når deltakerne har årsplanen foran seg snakker de i korte setninger, forteller kortere fortellinger, og ler mer sammen. Samtidig uttaler de et ønske om å omsette teori og

føringer til praksis. En kan spørre seg om det er forenelig å søke kunnskap der en omsetter teori til praksis. Omsettingen innebærer å ta i bruk det en har lært. En må altså ta valg for så å prøve dem ut i praksis. På et punkt i samtalen må en ta valg, fordele arbeidsoppgaver, forlate samtalen og gå til praksis og gjennomføre nye prøve- og feile-sekvenser.

Om en går veien om overføring fra teori til praksis, må en gjerne velge noe en vil prøve ut. Om en går veien om overføring fra praksis til teori, er det gjerne større rom for å drøfte enn å velge. En drøfting kan ses som en abstrakt prøving og feiling (Vygotskij, 2001; Bateson, 2000; Argyris & Schön, 1974). I praksis er det vanskelig å få til en ufarlig og abstrakt prøving og feiling, slik som en kan gjøre i tanker og drøfting. Når en velger og gjennomfører i praksis, får dette praktiske konsekvenser for en selv og de involverte. Den etiske dimensjonen blir tydeligere (Biesta, 2012; Grimen, 2008). I praksis kan en derfor ikke bare snakke om prøving og feiling, men om glede, redsel, tabber, skam, overraskelser, fremskritt og stagnasjon (Biesta, 2012; Stacey, 2008). Å tilrettelegge for læring og mestring for barnehagelærere kan handle om å skape prøve- og feile-sekvenser som er praksisnære og ufarlige. Å dele praksisfortellinger som berører etikk, kan en tenke seg derfor vil være viktig for utvikling (Jokstad, Reigstad, & Unneland, 2013).

I samtalen ble det ikke lenger stilt spørsmål til koblingen mellom en følelse og et månedstema, men deltakerne uttrykket et problem: At det må gjøres mer enn å bare snakke i samling med barna om følelser. Barna må også oppleve. Deltakerne snakket videre om turer og besøk. Stemningen på møtet ble også preget av spøk og latter. Fortellingene deres ble fortalt ved at dem ble kortet ned til å være en referanse til en følelse, eller en felles opplevelse. Dette kan ses i sammenheng med læring som en primært sosial aktivitet (Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Wenger, 1999). Læring som et sosialt fenomen er å kroppslig relatere seg, fordi det kan oppleves hyggelig eller godt (Stacey, 2008; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c). Dette påpekes som en enkel form for læring, men også en forutsetning for dypere forståelse for læring (Csikszentmihalyi M. , 2014; Stacey, 2008; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Bateson, 2000). Denne delen av samtalen kan tolkes som usammenhengende, men kreativ (Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c). Dette behøver ikke bety at deltakerne ikke utviklet dyp forståelse, når de delte interne gleder, gjennom korte fortellinger og felles minner. Denne typen samtaler påpeker både Stacey (2008) og Knoop (2007b; 2007c) som trivsels- og utviklingsfremmende, fordi det skaper velbehag og slipper fantasi og kreative

prosesser til. Dermed tilbyr det en forskjell, og man kan oppleve forskjeller ubevisst og skape kunnskap i disse prosessene også (Stacey, 2008; Nonaka, 1995).

Å måle hvorvidt man gjør nok faglige samtaler blir ikke relevant om man ikke ser, opplever eller føler forskjeller, eller om man ikke blir oppmerksom på forskjeller (Biesta, 2012; Stacey, 2008; Engeström, 2005). En samtale med mer sosialt, enn faglig innhold kan også skape forskjeller og gi rom for kreativitet (Stacey, 2008; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c). Knoop (2007b; 2007c) påpeker at disse opplevelsene ikke er effektiv læring, men er en forutsetning for å komme til tilstanden hvor en kan lære effektivt. Denne variasjonen, mellom overflatisk moro og søken etter en dypere mening, vil være nødvendig for å skape nye forskjeller (Stacey, 2008; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c). Slik som i denne samtalen blir prosessen med årsplanen avbrutt av at flere av deltakerne er opptatt av å skape noe som er konkret og tilpasset til barna, samtidig som de skal formidle kunnskaper om følelser. Gruppen regulerer altså selv fokuset mellom overflatisk moro og en dypere mening (Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Senge, 2006). I lys av Staceys (Stacey, 2008) perspektiv, kan dette være et forsøk på å snu om på en situasjon som virker vanskelig. At deltakerne skaper humor av denne situasjonen kan være kaos som hjelper dem å se nye løsninger.

5.2.3 Å skape kunnskap i samtale

Samtalen får et nytt fokus når en deltaker presiserer at det ikke er noen fasit på hvordan man former en årsplan med psykisk helse som tema. Å presisere at det ikke er noen fasit kan forstås som det Stacey (2008) kaller å snu om på maktstrukturer. I tillegg påpekes det tro på mestring; *"dette er vi gode på,"* blir det sagt. I slutten kan en forstå utviklingen av samtalen som at den fører til en dypere forståelse, der en deltaker skaper en bro mellom teori og praksis. Der ble det formidlet en forståelsesmodell og et kritisk spørsmål til egen praksis, som antas å kunne hjelpe deltakerne i samtalen om å skape praksis hvor barna kan oppleve læring om følelser og ikke bare snakke om dem i samling. Deltakeren spør «hvordan takler vi det når de er lei og bare griner og vi egentlig tenker ouæ, nå gråter hun igjen», og har på den måten pekt på kunnskapsasymmetri (Melander & Sahlström, 2011). Hennes forståelsesmodell tar tak i et ekte og konkret eksempel for både pedagog og barn, altså når følelser og relasjon gjelder som mest for barnet og pedagogen (Schibbye, 2012; Knoop H. , 2007b).

Til tross for at deltakerne ga mange bekreftende nikk og kommentarer, ble ikke spørsmålet et videre samtaletema. Hvilke strategier pedagogene utvikler for å trøste og for å takle barnegråt, og hvilke valg de tar når de trøster, vil være avgjørende for både pedagogens og barnas læring (udir.no, 2016). Barn med innagerende og utagerende vansker, havner ofte i dårlig relasjon til voksne (Drugli, 2011). Barn som behersker temperamentet og kan sette ord på følelser og ønsker, havner ofte i gode relasjoner til voksne (Drugli, 2011). Samtalen er her inne på et viktig tema for å inkludere alle barn. Det har også stor relevans for barns psykiske helse og er et viktig grunnlag for barnas allsidige utvikling (Siegel, 2002). I tillegg har dette betydning for pedagogenes opplevelse av trivsel og utvikling av relasjon til barna (Moe, 2016; Schibbye, 2012; Siegel, 2002; Bateson, 2000).

Deltakeren som har påpekt kunnskapsasymmetrien refererer til en psykolog som har forelest for dem innenfor temaet psykisk helse i barnehagen. Deltakeren refererer fire punkter psykologen knyttet til barnehagens praksis. Disse er genetikk, tilknytning, konkrete situasjoner og fellesskap. I forbindelse med å evaluere praksis, kan dette knyttes til konkrete situasjoner og fellesskap, og det er de to punktene deltakeren fokuserer på. Hun beskriver hva de er gode på, relasjoner, og hva de trenger mer kunnskap og bevissthet rundt, «konkrete situasjoner og fellesskap». Deltakeren skaper ny kunnskap ved å forme en tolket kontekst, støttet av psykologens struktur innenfor psykisk helse. Dette kan forstås som et analyseverktøy for deres egen praksis. Hennes forståelsesmodell er abstrakt og vanskelig å dele, men har støtte i at det hun snakker om er kjent for pedagoggruppa. At denne forståelsesmodellen ikke blir tatt videre, kan ha mange årsaker og ses i ulike sammenhenger. Det er nevnt at deltakerne på intervju sier at dette er et vanskelig tema å snakke om. Det kan også ha en enkel og tilfeldig forklaring, som at det siste deltakeren nevner, om felles prosjekter, er det som fanger deltakernes oppmerksomhet, og inspirerer dem videre i samtalen (Kahneman, 2012). Det kan også hende at denne forståelsesmodellen ikke ble oppfattet like klart av deltakerne som var i aktiviteten, men kun av meg som hadde observatørrolle.

Deltakeren sa «*når vi egentlig tenker, ouæ...*», altså kan en anta at det ikke er vanlig å erkjenne at man tenker dette. Utsagnet kan forstås som en innrømmelse. En kan anta at det foregår en samtale innenfor et normsett hvor dette blir sett på som noe negativt (Stacey, 2008). I intervjuet kaller deltakerne det også for å «*få utbrudd*» og det kan tenkes at å takle et barn dårlig gjelder å møte barnet med kjefting. For en pedagog kan det gjerne oppleves skammelig å kjefte på barn, og det kan være vanskelig å erkjenne at en faktisk har gjort det.

For en pedagog vil det at barnet ikke mestrer situasjonen også kunne føre til at pedagogen opplever å ikke mestre (Moe, 2016; Schibbye, 2012; Ramvi, 2007). Arbeidsoppgaven er å tilrettelegge for mestring og utvikling, og det etiske og faglige ansvaret er å sørge for utvikling og trivsel hos barnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å håndtere en situasjon med et barn dårlig er sådan en dobbel feiling. Pedagogen har både såret barnet og har feilet i å legge til rette for mestring. Det kan forstås som at pedagogen ikke har levd opp til egne og andres forventninger om egen identitet.

At en pedagog opplever lite mestring når et barn ikke mestrer, kan tyde på at det er vanskelig for pedagogen å være selvreflektert. Å ha en dyp innlevelse vil være like viktig som å kunne trekke seg tilbake og studere noe med et utenfra-blikk. Som Schibbye (2012) påpeker, må man blande seg for å kunne skille seg selv ut. Man må være lyttende og anerkjennende og samtidig være avgrenset og selvreflektert. Pedagogisk arbeid kombinert med omsorgsoppgaver, som i barnehagen, må bli betraktet som et krevende emosjonelt, relasjonelt og kognitivt arbeid (Moe, 2016; Schouenberg, 2010; Siegel, 2002).

Pedagoger tar avgjørelser sammen med og på vegne av barn. Disse valgene vil det sjelden være noen klare ikke-signaler for (Bateson, 2000). Det vil stadig være en diskusjon om hvem som skal få lov til å ta avgjørelser om andres behov og hvordan man skal definere andres behov (Grimen, 2008; Tholin, 2013). Disse valgene, og dilemmaene, vil være en del av barnehagelærernes arbeidsdag, fordi de skal ta valg som er til det beste for barn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Tholin, 2013; NOU:1, 2012; Grimen, 2008; Stoll & Bolam, 2006; FN's konvensjon om barns rettigheter, 1989). Det vil si at pedagogen bruker innlevelse og avgrensning i sitt daglige arbeid. Det kan videre være forståelig at pedagoger vil ha behov for å sortere og bearbeide disse erfaringene. Dilemmaer, har sjelden bare en løsning, og kan derfor være tilknyttet ubehagelige prøve- og feile-sekvenser. Da feil løsning vil innebære en ubehagelig konsekvens, kanskje for både barn og pedagog, behøver ikke pedagogen gjøre mange feil, før hun utvikler unnvikende strategier (Bateson, 2000; Lazarus & Folkman, 1984).

Pedagogens forståelse, valg og handling i forbindelse med situasjonen er viktig for barnets utvikling. Det vil si at samspillet gir mulighet til å skape kunnskap som hver av dem kan definere som en positiv eller negativ opplevelse. Våre normer og regler gir pedagogen ansvar for samspillet og beskytter barnet for unødvendige belastninger. For barnas utvikling er det

viktig å oppleve anerkjennende kommunikasjon og trygge relasjoner (Drugli, 2011; Bae, 2009; Siegel, 2002). At barnehagelærerne ønsker å endre sine atferdsmønstre som de vurderer som feil, bør være viktig å lytte til både for at barnehagelærerne skal ha det bra og for at de skal utvikle ny kunnskap, som videre vil komme barna til gode (Moe, 2016; Knoop H. , 2007b; Bandura, 1997). Pedagogens forståelse, valg og handlinger er også viktige for pedagogens opplevelse og videre utvikling, altså må pedagogen ta ansvar for både barna og seg selv i samspillene (Schibbye, 2012; Søndena, 2004). Dette kan kreve støtte til selvrefleksivitet, bearbeidelse og utvikling (Schibbye, 2012; Schouenberg, 2010; Siegel, 2002).

I intervjuet sier barnehagelærerne at en samtale i etterkant av en mindre heldig samspillshendelse, kan føre til endring. Endringen kan dreie seg om å tolerere egne feil, det deltakerne kaller for å «*blåse ut*», og det deltakerne kaller å finne en «*trigger*». Dette kan se ut til å være nyttig for dem, for å øve opp nye ferdigheter eller andre tankemønstre, til en eventuell neste gang de er i en lignende situasjon. Det kan være nødvendig å både bearbeide og lette sin samvittighet. Det synes nødvendig å få det godt med seg selv igjen, og finne hva det var som trigget denne situasjonen, hvilket kan ses som læring på flere nivåer (Siegel, 2002; Bateson, 2000). Å «*blåse ut*» kan forstås som å beskrive sitt eget perspektiv, og på den måten bli bevisst sitt eget ståsted. Da kan en også selv påpeke hva slags kunnskap som mangler (Melander & Sahlström, 2011). Altså blir en bevisst på at det kan være mulig å endre perspektiv eller søke nye perspektiv. Dette kan forstås som læring i overgang fra nivå 1 til nivå 2, hvor en forsøker å bryte etablerte vaner (Bateson, 2000). I møte med andre, som for eksempel barna, er det mulig å se barna med andre perspektiv og gjøre andre valg. Å endre perspektiv kan også skape muligheter for å sette seg selv til side og forstå situasjonen fra barnets perspektiv, og slik foreta valg fra nye utgangspunkt. Dette kan forstås som læring på nivå 3 (Bateson, 2000).

Å få det godt med seg selv igjen er viktig for videre kreative prosesser og utvikling og kan ses som en forutsetning for å oppnå dypere forståelse for læring (Knoop H. , 2007b; Bateson, 2000). Ifølge Siegel (2002) vil dette være en svært viktig prosess for barnehagelærerne for å fungere kognitivt og psykisk. I følge Knoop (2007b; 2007c) vil dette være en viktig prosess for at barnehagelærerne skal trives og utvikles videre. Å klare å bearbeide en ubehagelig opplevelse, kan forstås som å ta i bruk kreative prosesser (Schibbye, 2012; Knoop H. , 2007b; Knoop H. , 2007c; Siegel, 2002; Bateson, 2000). Å gjøre feil kan oppleves ubehagelig og

vanskelig (Bateson, 2000). For en pedagog som lever seg inn i barnets forståelse, for å forstå sine egne valg og handlinger, ville det vært urovekkende om ikke feil i disse valg og handlinger påvirket pedagogen og ble motivasjon for videre utforskning og læring (Schibbye, 2012; Schouenberg, 2010; Siegel, 2002). I lys av Schouenbergs (2010) bekymringer kan man anta at et klart skille mellom tilstedeværelse og refleksjon kan bidra til å skape restitusjon og læring.

Under intervjuet beskrev deltakerne ubehaget med å bli oppmerksom på egen væremåte i praksis som å bli «avkledd.» At verdier og holdninger kommer til syne i praksis, kan til tider oppleves som noe skammelig, og ukontrollerbart. Deltakerne sa at alle verdier og holdninger og den en er, kommer til syne i praksis. Dette kan ses i lys av at deres erfaringer er knyttet til barnehagelærernes identitet (Illeris, 2013). I intervjuet sa barnehagelærerne at rommet for å være uenige, stille kritiske spørsmål og ta opp vanskelige saker, i det pedagogiske ledermøtet, er stort ved å si at det er «*lav terskel for å ta opp ting.*» Men dette bildet endret seg når vi i intervjuet snakket om det som var vanskelig. Da var deltakerne enige om at de hadde «*høy toleranse*» for hverandres feil. Dette kan tyde på et normsett hvor det ikke er lov å snakke om feil eller svakheter (Stacey, 2008). Det kan også være at det oppleves ubehagelig og utrygt å se og fortelle om sine feil. Deltakerne forklarer i intervjuet at dersom voksne i barnehagen viser et gjentakende negativt handlingsmønster, vil dette føre til veiledning. Enkelthendelser ses ikke som feil i den forstand at man må gjøre noe med det. I stedet snakkes det om at det er stor forståelse for at det oppleves ubehagelig for pedagogen som gjør feil, og at det derfor ikke vil være behov for veiledning når det er et «*unormalt utbrudd*». «*Da vet hun om det selv*», og da ses det ikke som nødvendig med veiledning. Når man vet om det selv, sier derimot Bandura (1997) at man har et større læringspotensial, fordi man er villig til å gjøre noe med det. Hvilket også deltakerne sier på intervju, at de ønsker en samtale i etterkant av opplevelser der de har håndtert en situasjon med et barn dårlig.

Mye tyder på at det er vanskelig å endre på maktstrukturene, og at deltakerne kan ha lite erfaring med å utvise tillit i slike tilfeller hvor de ønsker å snakke om sine handlingsfeil. Deltakerne nevner at personalmøtene med veiledning i plenum er et sted hvor det er mulig å dele og lære sammen. Det fremmes at de knytter relasjoner, oppdager nye sider ved hverandre og sier at disse samtalene løfter hverdagserfaringene til et høyere nivå, hvor de snakker om verdier, sammenhenger og mening. Dette forutsetter tillit til å omfatte alle læringsområder i yrkesprofesjonen til en barnehagelærer. Klemp (2013) fremhever at en bør ha noen eller noe å

speile seg i når en reflekterer. For å oppnå kraftfull refleksjon behøves det støtte, som for eksempel i en kollega, en veileder eller en terapeut (Lauvås, Lycke, & Handal, 2016; Andersen, 2005; Søndena, 2004). Læring må forstås som en kompleks og sosial aktivitet for å legge til rette for barnehagelæreres læring og utvikling av praksis (Moe, 2016; Stacey, 2008). Mulig er det slik at denne strukturelle veiledningen åpner for refleksjon, perspektivering og reetablering av antakelser. Det kan se ut til å være en vei til felles læring gjennom møtet, men at dette forutsetter bevissthet om å ivareta sårbare samtaler (Jenssen & Roald, 2014; Kahneman, 2012; Schibbye, 2012).

6. Oppsummering

Resultater fra denne studien viser gjennom de to samtalesekvensene at det er muligheter for læring i kollegasamtalen på møtet, fordi (1) deltakerne møter ulike erfaringer og forståelser i samtalen på møtet og (2) deltakerne bruker møtet til overføringer mellom teori og praksis, gjennom planlegging og fortellinger fra praksis. At deltakerne møter ulike erfaringer og forståelser tvinger deltakerne ut av vante mønstre, eller ser ut til å inspirere deltakerne til å gjøre nye oppdagelser. Dette gir dem mulighet til å strukturere sine erfaringer, sammenligne erfaringene og skape ny kunnskap. Studien indikerer at barnehagelærere er ubevisst hverandres faglige tolkninger og forståelser, hvilket medfører ubalanse og gir mindre rom for gjensidighet og drøfting i møtene. Dette vises blant annet når barnehagelærerne samtaler om et lokalt dokument, da tendensen er at refleksjoner er mindre kritiske og at vaner blir gjort gyldige. Videre forekommer det lite utprøving av å forstå hendelser fra flere og nye perspektiv i det pedagogiske møtet. Resultatene viser også at det er enklere for barnehagelærerne å reflektere fra hendelser i praksis og overføre disse til teori, enn omvendt.

Sårbarhet viser seg som en hemmende faktor for læring når det her er sett i sammenheng med teori som beskriver hvordan mennesker danner vaner, knytter seg til andre og tolker hverandre. Samtaler som omhandler noe sårbart ser i denne studien ut til å unngås. Teori og forskning peker på at trivsel kan øke når det sårbare bearbeides og at dette kan stimulere til nye løsninger (Knoop H. , 2007b; Siegel, 2002; Bateson, 2000). De funn som forekommer kan derfor indikere at læring i pedagogiske møter i større grad bør inneha en bevissthet om hvor vesentlig det er å ivareta sårbare samtaler, og hvordan en slik håndtering kan se ut til å tilrettelegge for ytterligere muligheter for læring. Deltakerne i denne studien, og teori og forskning, fremmer samtalen som en viktig aktivitet for læring i ubehagelige situasjoner (Siegel, 2002; Bateson, 2000; Bandura, 1997). Resultatene viser likevel at deltakerne lager strategier og normer for å unngå sårbare temaer i samtalen. Veien videre kan være å prøve ut ulike organiseringer av møter og studere hvordan litteratur og forskning brukes i samtalen på møter. Slik kan en finne frem til hvilke holdninger, ferdigheter og strukturer som kan støtte barnehagelærerne til å søke nye perspektiv og ivareta sårbare samtaler.

Barnehagen som er studert og menneskene som jobber der må ikke, på bakgrunn av dette fokuset, dømmes som en barnehage hvor dette er deres eneste og største utfordring.

Casestudien har beskrevet, og fokusert på, en snever detalj ved kollegasamtaler, som en,

ifølge teori, kan anta at er en vanlig utfordring i flere miljø, og har betydning for rommet for læring på møter (Lauvås, Lycke, & Handal, 2016).

Litteraturliste

- Alvestad, M. (2004, (01) volum 88). Årsplanar i barnehagen - intensjonar og realitetar i praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 89-101.
- Andersen, T. (2005). *Reflekterande processer: Samtal och samtal om samtalen*. Studentlitteratur AB.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. (A. Sjøbu, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arneberg, P., Kjærre, J. H., & Overland, B. (. (2004). *Samtalen i skolen*. Damm og Sønn.
- Bae, B. (2009, September 28). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, ss. 9-28.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H.Freeman & Co Ltd.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- bhl. (2017, 21 Juni). *Barnehageloven Lovdata.no*. Hentet November 18, 2017 fra Webområde for norske lover: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G. J. (2012). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bion, W. (1962). *Learning from experience*. London: Karnac Books.
- Blakar, R. M. (2006). *Språk er makt*. Oslo: Pax forlag.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra*. Kommuneforlaget.
- Cochran-Smith, M. L., & Susan, L. (2009). *Inquiry as Stance*. Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education*. New york: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., & Knoop, H. (2007). Komplexitet - universelt ideal og global trussel. I J. Lyhne, & H. Knoop, *Positiv psykologi positiv pædagogikk* (ss. 243-254). Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Drugli, M. B. (2011, Juli 15). Kvalitet på lærer-elev-relasjon i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*.
- Eikeseth, S. o. (2012). *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental Work Reserach. Expanding Activity Theory in Practice Volume 12*. Berlin: Lehmanns Media.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), ss. 127-139.
- Florian, L. (2009). Towards an inclusive pedagogy. I P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrel, *Psychology for Inclusive Education* (ss. 38-51). New York: Routledge.
- FN's konvensjon om barns rettigheter. (1989, November 20). *dokumenter regjeringen.no*. Hentet November 18, 2017 fra webområde for dokumenter: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Fredrickson, B., & Losada, M. (2007). Positiv affekt og den komplekse dynamik i menneskelig trivsel. I J. Lyhne, & H. Knoop, *Positiv psykologi positiv pædagogikk* (ss. 111-128). Viborg: Dans psykologisk forlag.
- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I K.-A. Madsen, *Pedagogikken i reformene - reformene i pedagogikken* (ss. 96-117). Oslo: Abstrakt forlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, L. I. Terum, & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grindheim, L. T. (2013, Vol 22, nr2). Barns motstand som demokratisk deltaking i barnehagen. *Utbildning & Demokrati*, ss. 37-57.
- Halkier, B. (2012). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Halmrast, G. S., Taarud, R., & Østerås, B. (2013, 97 (1)). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. s.17-27.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lindegard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making A Difference. Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Helstad, K. (2014). Profesjonelle læringsfelleskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Utdanningsforskning*.
- Hjörne, & Säljö. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hughes, J., & Chen, Q. (2011, Vol.36, No.1). Reciprocal effects of student-teacher and student peer relatedness: Effects on academic Self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, ss. 7-27.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Jansen, K. (2008, Årgang 92). Narrativ og tekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 27-39.
- Jensen, R., & Kranmo, A. L. (2010). *Å utforske praksis*. Cappelen Damm AS (1. utgave, 2. opplag 2012).
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfelleskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jokstad, G. S., Reigstad, I., & Unneland, A. K. (2013, 03/2013 Volum 33). Å drømme om morgendagen: Aksjonsforskning i egen praksis. *Nordic Studies in Education*, ss. 233-248.
- Junge, J. (2013). Læreres kollegasamtaler - et rom for læring?. En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere. phd. 1: *Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalerne*. 2: *Læreres bruk av narrativer i kollegasamtaler*. 3: (ikke publisert) *Betydningen av eksternt innramming for læringspotensialet i læreres kollegasamt...* Stavanger, Norge: Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet. Institutt for førskolelærerutdanning.
- Kahneman, D. (2007). Grænser for rasjonell tenkning i forbindelse med vurderinger og valg. I J. Lyhne, & H. H. Knoop, *Positiv psykologi positiv pædagogikk* (ss. 139-188). Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Pax Forlag.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, ss. 42-58.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knoop, H. (2007a). Kompleksitet - voksende orden ingen helt forstår. I J. Lyhne, & H. Knoop, *Positiv psykologi positiv pædagogikk* (ss. 219-242). Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Knoop, H. (2007b). Om menneskevennlige lærings- og arbeidsmiljøer. I J. Lyhne, & H. Knoop, *Positiv psykologi positiv pædagogikk* (ss. 75-94). Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Knoop, H. (2007c). Aspekter af kreative læringsmiljøer. I J. Lyhne, & H. Knoop, *Positiv psykologi positiv pædagogikk* (ss. 95-110). Viborg: Dansk psykologisk forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2013, August 15). *dokumenter regjeringen.no*. Hentet November 18, 2017 fra Webområde for dokumenter: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/kvalitet-i-barnehagen/kompetanse-i-barnehagen/id2466801/>
- kunnskapsdepartementet. (2016, Oktober 20.). *regjeringen.no*. Hentet September 16., 2017 fra forsiden - dokument - høringer - høring Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: <https://www.regjeringen.no/contentassets/aba61253bea04517a27dc78838626ae4/horingsnotat-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet 2017.
- Kupferberg, F. (2013). Medierat lærande och pedagogisk teori. I L. Amhag, F. Kupferberg, & M. (. Leijon, *Medierat lærande och pedagogisk mångfald* (ss. 15-51). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011, Oktober Vol.32 no.5). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Reactions with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, ss. 257-266.
- Lyhne, J., & Knoop, H. H. (2007). *Positiv psykologi positiv pedagogikk*. Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2011). Process eller produkt? Om samtaleanalysens muligheter att studera lärande i interaktion. I R. Säljö, & R. Säljö (Red.), *Lärande og minnande som social praktik* (ss. 287-316). Göteborg: Norstedts.
- Meld.st.19. (2016, Mars 11). *Dokumenter regjeringen.no*. Hentet November 18, 2017 fra Webområde for dokumenter: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Moe, M. (2016). *Dialoger og helseforebyggende relasjoner i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2015). *Lesson study i utdanning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (D. N. humaniora, Red.) Oslo: Oktan Oslo AS.
- Nonaka, I. &. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Norwich, B., & Ann, L. (2001, Vol. 27 No.3). Mapping a Pedagogy for Special Educational Needs. *British Educational Research Journal*, ss. 313-329.
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007, Vol.39 No. 2). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? . *Journal of Curriculum Studies*, ss. 127-150.
- Norwich, B., Warnock, M., Terzi, L., & Winch, C. (2010). *Special Educational Needs: A New Look* (2.. utg.). London: Bloomsbury Publishing PLC.
- NOU:1. (2012, Januar 16). *Dokumenter Regjeringen.no Til barnas beste*. Hentet November 18, 2017 fra Webområde for regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/>

- NOU:18. (2009, Juli 2). *Dokumenter regjeringen.no*. Hentet November 18, 2017 fra Webområde for dokumenter: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- O'Neil, O. (2002). *A question of trust. The BBC Reith Lectures*. Cambridge University Press.
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Otta: Cappelen Damm AS.
- Person, B., & Person, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse, att nå framgång med alla elever*. Stocholm: Liber.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen*. Sparatcus Forlag.
- popplyl. (2015, 10 1). *Lov om behandling av personopplysninger Lovdata.no*. Hentet November 18, 2017 fra Webområde for norske lover: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramvi, E. (2007, Januar 2). Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring. phd. Danmark: Roskilde Universitetscenter. Forskerskolen i Livslang Læring.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schouenberg. (2010). Medfølelse på helsa løs. *Psykoppnytt. 17.årgang, nr.1, Mars. Fagartikkel skrevet av Leif Tore Sædberg, 32-35.*
- Seligman, M. (1992). *Helplessness: on depression, development and death*. New York: Freeman.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: the Art an Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Siegel, D. J. (2002). *Sindets tilblivelse og utvikling - the developing mind*. Århus: Forlaget Klim Oversatt av Torben Nilsson. Redigert av Palle Falsberg.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Reserach*. California: London.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk kartlegging*. Aarhus: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Stacey, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. . Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stoll, L. R., & Bolam, e. a. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*(7), ss. 221-258.
- Säljö, R. (2007). *Læring og kulturelle redskaper*. (S. Moen, Overs.) Oslo: Cappelen Akademisk .
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning. Theory, reserach, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tobiassen, R. (2006). Å lære lærere å lære - kompetansutvikling gjennom narrativ orientert aksjonslæring. I H. M. Bjørnsrud, *Utdanning for utvikling av skolen* (ss. 63-93). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- udir.no. (2016, Mars 18). *udir.no - læring og trivsel - skolemiljø - psykososialt miljø - relasjoner mellom elever*. (H. Lund, Redaktør, & Utdanningsdirektoratet) Hentet September 16, 2017 fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ulvund, S. E. (2011). *Forstå barnet ditt 0-2 år*. Oslo: Cappelen.
- Ulvund, S. E. (2011). *Forstå barnet ditt 2-5 år*. Oslo: Cappelen.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, Januar 23). *udir.no*. Hentet Januar 24, 2017 fra Forside - kvalitet og kompetanse - kvalitet i barnehagen - pedagogisk dokumentasjon - elementer i pedagogisk dokumentasjon - refleksjon: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/elementer-i-pedagogisk-dokumentasjon/refleksjon/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D., Mercer, N., & van Halem, N. (2015, December 16). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *Mathematics Education*.
- Wenger, E. (1999). En social teori om læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære, læring som sosial praksis* (ss. 129-155). København: Hans Reitzels Forlag.
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*(15), ss. 215-228.

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD



Lene Vestad
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 31.01.2017

Vår ref: 51655 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51655	<i>Kollegasamtalen blant barnehagelærere i pedagogiske møter. Et rom for læring?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lene Vestad
Student	Tove Berge

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillers kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gløppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gløppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

DATAINNSAMLING

I følge meldeskjemaet innebærer datainnsamlingen blant annet observasjon av pedagogiske møter mellom de ansatte i barnehagen. I telefonsamtale med studenten, datert 30.01.2017, er det avklart at i forkant av møtet skal de ansatte minnes på at de ikke kan uttale seg om enkelt barn og/eller foresatte, ettersom dette vil bryte de ansattes taushetsplikt. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser og eksempler. Personvernombudet legger med dette til grunn at dere ikke innhenter personopplysninger om noen av barna eller deres foreldre, verken under intervju eller ved observasjon, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc eller mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i observasjon og gruppeintervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder nå på med min avsluttende masteroppgave og har valgt å skrive om temaet barnehagelæreres læring. Foreløpig problemstilling er hvilke muligheter for læring ligger det i samtalen mellom kollegaer på pedagogiske møter?

For å svare på min oppgave ønsker jeg å observere møter for pedagogiske ledere i barnehagen og intervju noen barnehagelærere. Spørsmålene vil dreie seg om deltakernes erfaringer med samtale og opplevelse av læring og om hvordan dette fungerer i deltakernes barnehage. Jeg vil bruke lydbandopptaker og ta notater underveis i observasjon og intervju. Jeg regner med at intervjuet vil ta ca 1 time.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Lydbåndopptaket og all øvrig informasjon vil behandles konfidensielt og ingen enkeltpersoner eller barnehager vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene vil bli slettet når sensur av oppgaven foreligger, i månedskiftet Juni/Juli 2017.

Dersom du har lyst til å være med på å bli observert og/eller delta i et gruppeintervju er det fint om du markerer det på samtykkeerklæringen, signerer den og leverer til styrer i barnehagen innen Tirsdag 14. Februar 2017

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 936 47 595, eller sende en epost på t.berge@stud.uis.no

Du kan også kontakte min veileder Lene Vestad på telefonnummer: 91858582 eller epost: lene.v@lyse.net

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Tove Berge

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta og bli observert (sett ring rundt):

På møte for pedagogiske ledere i barnehagen

På gruppeintervju

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

- Hva legger dere i begrepet kollegasamtaler?
 - Hva forbinder dere med kollegasamtaler på møter?
- I kollegasamtalen jeg observerte kom dere med flere forslag i forhold til pågående praksis, erfaringer og kommende årsprosjekt. Hva tenker dere om disse forslagene i dag?
 - Ta ansvar for samtalen med foreldrene (systematikk, eller ikke. Hvordan foreldresamtaler organiseres)
 - Å fordele tid på enkeltbarn, smågrupper og felles opplevelser (samtalerom og prosjekt)
 - Knytte følelser til årsplaninnholdet (glad – iskjøp på butikken, sint/ lei – brann, FN Kafé)
 - Å støtte seg til forskning gjort i skolen som grunnlag for prosjekt om psykisk helse i barnehagen
- Kan dere fortelle om hvordan dere tilrettelegger for læring og utvikling i pedagogiske møter i barnehagen?
- Er det noen møter dere har opplevd at har hatt større utbytte for læring i gruppen?
 - I så fall hva inneholdt disse møtene?
 - Og hvordan beskriver dere det dere opplevde som læringsberikende?
- Er det temaer det er vanskelig å snakke om i kollegasamtalen?
- Er det åpent for at man kan si seg uenig i påstander i møtet, som angår:
 - Pedagogrollen?
 - Temaet?
 - Innholdet?
 - Hva fører i så fall denne uenigheten til?
- Hva tenker dere om samtalen som et læringsverktøy i møter for dere barnehagelærere?
- Uten å ta hensyn til rammene, hvordan ville deres drømme-barnehage organisert møter og samtaler for at barnehagelærerne skulle få oppleve utvikling gjennom kollegasamtaler?