

Kari Jorunn Soldal

En strategi for analyse av samspill mellom barn

Hvordan kan barnehagelærer være utviklingsstøttende til barns lekende narrativer?
Aksjonsforskning i barnehagen



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Kari Jorunn Soldal

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette er et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med en barnehage. Jeg beskriver et endrings- og utviklingsarbeid som foregår i et bytteforhold mellom meg som forsker og barnehagelærer. I tillegg er styrer involvert i forskningen. Jeg skisserer en strategi for analyse av samspill av barns lekende narrativer. Marte Meo-metoden er analyseredskapet som benyttes i forskningen med mål om endring og forbedring. Hvordan barnehagelærer kan være med å støtte barns utvikling har vært forskningens intensjon å finne ut av. Det er pedagogens ansvar å identifisere behovene i lekende narrative, og det er derfor naturlig at forskningen retter seg mot å utfordre pedagogiske praksiser. For å støtte barns samspill på en god måte må profesjonell kompetanse kunne identifisere når, hvor og hvordan intervensjon og støtte til utvikling best skjer. Målet er at den pedagogiske kompetansen hele tiden skal kunne utvikles og justeres i takt med barnas endrede behov. Dette forutsetter imidlertid pedagoger som tør utfordre seg selv både i forhold til personlig og teoretisk kompetanse. Fordi jeg til daglig arbeider i PP-tjenesten, har jeg hatt et ønske om å jobbe forebyggende og bidra til positive endringer for barn.

Jeg anvender videoobservasjon som refleksjonsgrunnlag for felles forståelse og benytter Marte Meo- metoden som redskap i observasjon og analyse av ulike type samspill. Gjennom bruk av video synliggjøres kompleksiteten som eksisterer i kommunikasjonen barna seg i mellom og mellom barn og pedagog. Ved å fokusere på positive kvaliteter styrkes barnehagelærers fremtidige reaksjoner ved å aktivere «egen styrke» og oppdage eget potensiale.

Jeg har bl. a. valgt kommunikasjonsteori, teori om læring og utvikling av pedagogisk kompetanse som bakgrunn for innovasjons- og endringsarbeidet. Teori fra Daniel Stern om utvikling av selvet og Vygotskijs tanker om barns utvikling i den proksimale sone knyttes til barnehagelærers mulighet til å kunne være utviklingsstøttende i et endringsperspektiv.

Forskningens problemstilling følges opp med ett underspørsmål:

1. *Utviklingsstøtte og lekende narrativer - Hvordan identifiseres utfordringer i barnehagens «nå-praksis»?*

Dette spørsmålet er tenkt skulle danne utgangspunkt for analyse og refleksjon og for å kunne identifisere barnehagelærers «nå-praksis» slik at endrede og forbedrede praksiser kan muliggjøres. Forskingen er ment at skal komme til nytte for alle parter, slik at kunnskap og bevissthet omkring temaet kan føre til kompetanseutvikling både for barnehagen, barna og i forhold til egen praksis.

Jeg har valgt en kvalitativ metodisk tilnærming til forskningen for å kunne besvare problemstillingen og prosjektet gjennomføres som et single-case studium. Erfaring fra aksjonsforskningen tilsier at både barnehage og forsker har sett nytteverdien i arbeidet selv om det har vært et stort og omfattende prosjekt. Marte Meo- metoden er et godt egnet demokratisk redskap i kommunikasjonen mellom barnehagen og forsker. Ved hjelp av video har jeg forsøkt å gjøre det usynlige synlig slik at refleksjoner over praksis kan føles nært, konkret og nyttig både for deltakerne og meg som forsker.

There are two primary choices in life: to accept conditions as they exist, or accept the responsibility for changing them. Denis Waitley.

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	9
1.1	Bakgrunn for prosjektet og valg av tema	9
1.1.1	Politiske og forskningsbaserte begrunnelser	10
1.1.2	Personlige begrunnelser.....	12
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
1.3	Forskningens hensikt.....	13
1.4	Presiseringer og avgrensninger.....	14
1.5	Rapportens videre gang	16
2	Sentrale begrep i aksjonsforskningen	18
2.1	Kommunikasjon	18
2.2	Læring.....	20
2.3	Profesjonalitet og kompetanse.....	22
2.4	Utviklingsstøtte er transaksjonell	25
2.5	Når endring er målet - innovasjonsarbeid.....	28
2.6	Oppsummering	30
3	Metodologiske valg.....	32
3.1	Vitenskapsteoretiske valg.....	32
3.2	Aksjonsforskning som forskerdesign	34
3.2.1	Strategier i aksjonsforskning.....	36
3.3	Forskerrollen	37
3.4	Videoobservasjon i aksjonsforskning.....	38
3.4.1	Teknisk anvendelse av videoobservasjon.....	41
3.5	Marte Meo-metoden i aksjonsforskning.....	42
3.6	Single case - studie	43
3.7	Etiske utfordringer omkring aksjonsforskningen	45
3.8	Validitet og reliabilitet i forskningen.....	47
3.9	Oppsummering	49
4.	Valg av teori.....	52
4.1	Aksjonslæring – mulighet for endring	52
4.2	Barnets utvikling av selvet.....	53
4.3	Den proksimale sone - mulighet for utvikling	55

4.4	Lek og narrativer.....	56
4.5	Lekens forutsetninger	57
4.6	Narrativer – deling av personlige erfaringer	61
4.7	Marte Meo- elementene tilpasset barnehagen	63
4.8	Oppsummering	66
5.	Analyse av aksjonens oppstart	68
5.1	Analysetilnærming.....	68
5.2	Planlegging og møter	69
5.2.1	Første møte	70
5.2.2	Andre møte	71
5.3	Refleksjon.....	72
6	Analysen	74
6.1	Oversikt over aksjonspunktene	74
6.2	Analyse av videoopptak	75
6.2.1	Oversikt over videoanalysens faser	76
6.3	Analyse av første aksjonspunkt -utviklingsstøtte	77
6.3.1	«Nå-praksis»	78
6.3.2	Identifisering og konstatering.....	78
6.4	Refleksjon over første aksjonspunkt	83
6.4.1	Refleksjon omkring barnehagens utviklingsprosess	83
6.4.2	Refleksjon omkring egen prosess	85
6.5	Andre aksjonspunkt – narrativ for å fortelle.....	86
6.5.1	«Nå-praksis»	87
6.5.2	Identifisering og konstatering.....	87
6.6	Refleksjon over andre aksjonspunkt	91
6.6.1	Refleksjon omkring barnehagens utviklingsprosess	91
6.6.2	Refleksjon omkring egen prosess	93
6.7	Tredje aksjonspunkt – lek	93
6.7.1	«Nå-praksis»	93
6.7.2	Identifisering og konstatering.....	94
6.8	Refleksjon over tredje aksjonspunkt	96
6.8.1	Refleksjon omkring barnehagens utviklingsprosess	97

6.8.2	Refleksjon omkring egen prosess	98
7	Avslutning.....	99
7.1	Analysene ordnes og kobles.....	99
7.2	Tolkninger	102
7.2.1	Nytteverdi	103
7.3	Konklusjoner	104
7.3.1	Jeg svarer på forskningens problemstilling	106
7.4	Veien videre	106
7.5	Epilog.....	107
	Litteraturliste	109
	Vedlegg.....	114

Forord

Å få arbeide med aksjonsforskning på denne måten har vært et privilegium. Jeg vil rette en stor takk til barnehagen som lot meg få innsikt i deres arbeid og tanker. I tillegg vil jeg rette en takk til foreldre og barn som gav samtykke til at jeg kunne benytte meg av video. Arbeidet har gitt meg god innsikt og forståelse for de prosesser som skjer i barnehagen. Jeg håper og tror dette vil komme både personalet og ikke minst barna til nytte. I tillegg har jeg selv fått nye og verdifulle erfaringer som jeg tar med meg videre i mitt arbeid som PP-rådgiver. Jeg vil videre takke min gode kollega Christine for støtte og verdifulle innspill underveis i prosessen. I tillegg vil jeg rette en takk til veileder Mattias Øhra som har hatt tro på meg og guidet meg gjennom arbeidet.

Til slutt vil jeg takke min mann for stor tålmodighet denne vinteren.

Notodden, mai 2016

Kari Jorunn Soldal

1. Innledning

Dette prosjektet bygger på et endrings- og utviklingsarbeid. Ved hjelp av aksjonsforskning og samarbeid med barnehagens styrer og barnehagelærer er hensikten å studere og dokumentere forhold som kan bidra til positive endringer for barn. Gjennom systematiske refleksjoner av pedagogiske praksiser vil vi sammen studere barns samspill med hverandre, slik at en får innblikk i hva som skjer og kan få mulighet til å intervensere på en hensiktsmessig måte. Dessuten som ansatt i PP-tjenesten er det dette praksisfeltet jeg ønsker å rette min forskning mot. Det vil være interessant å finne ut om refleksjoner over praksis faktisk bidrar til endringer slik at prosjektet kan oppleves nyttig og meningsfullt. I utøvelsen av yrket kan en fort komme i posisjoner hvor raske råd og hurtige løsninger er «metoden» som forventes og kanskje også benyttes i en travel hverdag. I det første kapittelet presenteres forskningens bakgrunn og begrunnelse for valg av tema. Valget begrunnes både personlig og politisk.

1.1 Bakgrunn for prosjektet og valg av tema

Livslang læring er ikke et nytt fenomen og mennesker har alltid måttet erverve seg nye kunnskaper for å kunne tilpasse seg ulike livsbetingelser (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2007). Det er et grunnleggende trekk ved mennesker at vi lærer. Det å tenke nytt og øke sin kompetanse, eller videreutvikle en profesjon anser jeg som en del av aksjonsforskningens mulighet.

Det er stadige pågående debatter og ulike syn omkring hva barnehage er og skal være. Vi opplever vel kanskje også at politikere tufter sine standpunkt mer på ideologisk overbevisning enn ut fra hva forskning og forskningsresultater viser. At barnehagemeldingen som skal være utgangspunkt for barnehagenes rammeplan, fra høsten 2017 (Meld. St. 19 (2015 - 2016), 2016) vekker debatt viser ulike innlegg og engasjementet i etterkant av publiseringen. Kritikerne av meldingen mener at kunnskapsministeren legger opp til å gjøre barnehagene mer lik skolene gjennom krav til læring og mer voksenstyrt aktivitet. Overskrifter som «barnehageopprør» og «uro i

barnehagesektoren» viser dette. Utdanningsforbundets leder Steffen Handal uttaler at planene hverken har støtte i forskning eller i barnehagemiljøet (NTB, 16.04.2016). Debatten har engasjert mange, noe opprettelsen av Facebook- gruppen «Barnehageopprør 2016» viser. At disse også får støtte for sin bekymring fra faglig hold, er interessant. Førsteamanuensis Greve ved Høgskolen i Oslo og Akershus sier bl.a. annet at er hun nå er bekymret for at formell læring skal fortrenge leken i barnehagene (NTB, 09.05.2016). Jeg starter med de politiske og forskningsbaserte begrunnelsene for valg av prosjekt.

1.1.1 Politiske og forskningsbaserte begrunnelser

Tidlig innsats anses etter hvert som et «krav» og er i tråd med politiske føringer (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2007). Men hva er god tidlig innsats? Her vil en sannsynligvis få ulike svar ut fra hvem en spør. Hattie gjennomførte i 2012 en metaanalyse over hva som fungerer i undervisning, - av faktorer som virket positivt inn på læring var pedagogen den indikatoren som gav best effekt og som var mest betydningsfull i forhold til kvalitet (Hattie, 2012). Dette har nok bl. a. vært en av de medvirkende årsakene til at det har vært et økende politisk fokus på pedagogisk kompetanse som faktor i arbeidet for å redusere kvalitetsforskjeller. Dette gjenspeiles i flere ulike stortingsmeldinger de siste årene (Meld. St. 19 (2015 - 2016), 2016; Meld. St. 24 (2012-2013), 2013; St. meld. nr. 41 (2008-2009), 2009) og er nok en medvirkende årsak til at jeg ønsker å sette fokus på barnehagelærers praksis.

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet hvor samfunnsmandatet er knyttet opp mot omsorg, lek, læring og danning (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2011). Vi lever imidlertid i et samfunn med raske endringer noe som også vil sette sitt preg på barnehagens virksomhet og til hva vi tenker barnehage skal og bør være. Trivsel, lek og læring er sentrale begreper, men samtidig ser en at fokuset og forventninger til kunnskap er økende og barnehagen knyttes stadig tettere til skolen (Meld. St. 19 (2015 - 2016), 2016; Meld. St. 24 (2012-2013), 2013; St. meld. nr. 41 (2008-2009), 2009). Dette mener mange skjer på bekostning av lek og er noe

ovennevnte debatt viser. I de siste tiårene har det vært forsket mye på lek, og vi vet at leken er veldig viktig for mange sider ved barns utvikling bl.a. (Alvestad, 2012; Løkken, 2000; Olofsson & Høvik, 1993; Ruud, 2010; Stangeland, 2016 in press). Barns lek og språkutvikling kan ikke atskilles sier Bleken og Vedeler (2013) i en kronikk. Barn lærer lek av hverandre, men lek handler imidlertid ikke bare om at barn må få frihet til å holde på for seg selv, - konstruktiv og kreativ lek må ofte læres og de voksne *kan* lære barn å leke (Bleken & Vedeler, 2013).

I de senere årene har det også vært økt fokus på språk og på den store variasjonen det er i barns språklige kompetanse ved skolestart (St. meld. nr. 23 (2007-2008), 2008). I en rapport *Alle teller mer* (Høgskolen i Vestfold 1/2009) viser en undersøkelse at det arbeides mye med språk relatert til *form* i barnehagene, men mindre for å stimulere barn til å fortelle og delta i samtaler som er orientert mot barns *bruk* av språket. I internasjonal faglitteratur og forskning er det imidlertid enighet om at pragmatikk, altså bruk av språk i naturlige situasjoner, står sentralt med tanke på hvordan språket læres. Det er særlig samspillslek som er sentral i barns språk- og begrepslæring (Piaget 1962, Tough 1976, Bruner 1983, Vygotskij 1978, Luria 1974, Vedeler 2006) (Bleken & Vedeler, 2013). Norsk forskning gjennomført av (Gjems, 2006) fremhever også deltakelse i, og støtte til samtaler i hverdagssituasjoner som viktig for barns utvikling og læring (Gjems, 2006).

Fra tidligere forskning (Aukrust, 1995) vet vi at det er sammenheng mellom språkmestring i tidlig alder og senere akademisk suksess (Stangeland, Wagner, & Reikerås, 2014). Dessuten korrelerer språkutvikling og senere lese- og skriveferdigheter i skolen (Melby-Lervåg, 2011; Nicolopoulou, 2011). Forskning (Gertner et.al., 1994) viser at barn med språklige vansker fungerer dårligere sosialt og blir mindre foretrukket som lekekamerater (Stangeland et al., 2014). I 2007 startet lesesenteret i Stavanger en tverrfaglig longitudinellstudie som avsluttes i 2018. Studien er kalt Stavangerprosjektet; Det lærende barnet, og forskerne ser på barns utvikling fra de er 2.5 år til de går i femte klasse. Resultater fra studiet så langt viser at det *er* stor korrelasjon mellom barns språk og sosial kompetanse. Toåringer med svake språklige ferdigheter faller utenfor i lek (Stangeland, 2016 in press). Den mest gunstige perioden til å jevne ut forskjeller i ordforråd er barnehagealder og de første

skoleårene (Biemiller, 2003). Jeg anser derfor barnehagen som en viktig arena og vil nå fortette med personlige begrunnelser for forskningen.

1.1.2 Personlige begrunnelser

Etter å ha jobbet noen år i PP-tjenesten, opplever jeg at det både er et ønske fra barnehagene og et behov for mer kompetanse på områdene språk og lek. I vårt samfunn ropes det fort på «eksperthjelp»,- kanskje i håp om at noen har raske og «gode» råd og løsninger. Raske råd gitt i forbifarten har imidlertid liten verdi. Kvalitet beror på personalets kunnskaper, ferdigheter og holdninger og dette sikres først og fremst gjennom refleksjoner av hva som er nødvendig kompetanse i samvær med små barn (Alvestad, 2012). «Barnehagepersonalets oppmerksomhet og handlinger i forhold til barna er av stor betydning for lekens og læringens kvalitet» (Alvestad, 2012, s. 13). Kurs og utviklingsområder kan oppleves som inspirasjonskilder, men ofte med liten verdi og overførbarhet til det virkelige liv. Det kan synes som om det er vanskelig å mestre koblingen mellom teori og praksis. Jeg er derfor nysgjerrig på hvordan vi kan få til endringer ved å støtte barnehagelærers praksis *i* praksis. Dette konkrete prosjektet kom i stand via et samarbeidsprosjekt mellom en høgskole og PPT. Fokuset her var lekens betydning for barns utvikling og er den direkte årsaken til at jeg fattet interesse for feltet.

Jeg har derfor valgt å gjennomføre en analyse av samspill mellom barn hvor rammene dette foregår innen er lekens narrativer. Forskningen vil imidlertid legge vekt på barnehagelærers innsikt og kompetanse som forutsetning for å støtte barn inn i lekens narrativer. Det er refleksjoner omkring mulige løsninger og eventuelle justeringer og endringer av nåværende praksis som det her settes fokus på. Jeg benytter både begrepene endring og utvikling, og knytter begge deler til begrepet forbedring. I mange sammenhenger knyttes ikke endringsbegrepet til forbedringer, men i denne forskningen vil endring forutsette forbedringer. Med dette som utgangspunkt vil jeg presentere forskningens problemstilling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra temaet jeg har presentert har jeg valgt å formulere følgende hovedproblemstilling:

En strategi for analyse av samspill mellom barn

- hvordan kan barnehagelærer være utviklingsstøttende til barns lekende narrativer?-

Aksjonsforskning i barnehagen.

Dette spørsmålet har jeg valgt å besvare gjennom ett underspørsmål:

1. *Utviklingsstøtte og lekende narrativer - Hvordan identifiseres utfordringer i barnehagens «nå-praksis»?*

Dette spørsmålet danner utgangspunkt for analyse og refleksjon og for å identifisere «nå-praksis» slik at endrede og forbedrede praksiser muliggjøres. Jeg vil nå beskrive forskningens hensikt.

1.3 Forskningens hensikt

Gjennom samarbeid og analyser vil vi i fellesskap komme fram til mulige alternative måter å håndtere de observasjoner som gjøres i praksisfeltet, og målet vil være å kunne tilføre barnehagelæreren en analytisk, systematisk og reflekterende tilnærming til praksis. Dette skal bidra til økt forståelse for hvordan barnehagelærer kan være utviklingsstøttende til lekens narrativer. Gjennom en aksjonsforskningsprosess søker vi å skape bevissthet omkring forhold som kan føre til positive endringer for barn. Ved dialog og refleksjon omkring observerbar praksis vil vi i fellesskap søke løsninger på barnehagelæreres utfordringer. Analyse av video skal hjelpe oss å komme inn i prosesser hvor læring og utvikling kan finne sted.

Jeg ønsker å få fram dialog og alternativer gjennom diskusjoner over de praksiser som allerede finnes, og som igjen er utgangspunkt for et endringsperspektiv. Gjennom erfaringsdeling og at erfaringer kobles til teori gis mulighet for å fremme utvikling og

vekst. Det er i møte mellom pedagoger og barn at læring og utvikling får sine vilkår (Postholm & Munthe, 2012). Jeg vil videre presisere og avgrense oppgaven.

1.4 Presiseringer og avgrensninger

Avgrensning i en oppgave er nødvendig og avgjørende for å kunne retteoppmerksomheten på utvalgte elementer innenfor et felt.

I forhold til fagplanen definerer jeg forskningen innen området språk, lese- og skrivevansker. Det spesialpedagogiske ivaretas gjennom et forebyggingsperspektiv hvor målet er «tidlig innsats» (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2007). Via et samarbeid skal vi i fellesskap forløse kunnskap som kan virke forebyggende og stimulere til barns utvikling.

Mitt fokus vil være på barnehagen fordi mange barn er på denne arenaen flere av sine våkne timer enn de er sammen med foreldre. Gjennom bruk av et underspørsmål ønsker jeg å få fram refleksjoner omkring hvordan barnehagelærers «nå-praksis» uttrykkes. Forskningen benytter video av samspillsopptak fra avdelingen som ramme for å studere og justere endringer. Det er barnehagelærers positive praksiser som denne forskningen ønsker å løfte fram slik at positive elementer kan forsterkes og forstørres (Aarts, 2005). Problemstillingen innebærer refleksjon som skal føre til endring. Endringsperspektivet er derfor sentralt i forskningen.

Det er tre perspektiver som har preget synet på barnas lek. Det er; lek som utvikling, lek som pedagogisk redskap og lek som sosial konstruksjon (Øksnes, 2010). Jeg velger å forstå innfallsvinklene til lekebegrepet, lek som pedagogisk redskap og lek som sosial konstruksjon, som integrerte og som representanter for henholdsvis en læringsform, i et «fremtidsperspektiv» og verdsetting av lekens egenverdi i et «her og nå» perspektiv (Zachrisen, 2015). Dette finner jeg også støtte for i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, hvor planen påpeker både lekens egenverdi og dens læringsverdi (Kunnskapsdepartementet, 2011). Men det er lek i et «her og nå» perspektiv denne

forskningen har hovedfokus på. Med lek her menes en type samlek, enten som rollelek, konstruksjonslek eller regellek (Vedeler, 2007).

Språk kan oppfattes og betraktes fra ulike oppfatninger enten som et lingvistisk system av regler om ord og lydmønstre, som redskap og representasjon, eller som et kommunikasjonsmiddel (Vygotsky, 1974). Det er språket som et sosialt redskap for kommunikasjon, hva barn forteller og uttrykker i narrativer denne forskningen løfter fram.

Min rolle i forskningsprosjektet er tosidig, på den ene side er jeg «observatør» og samler inn data, - på den andre siden er jeg en intervenserende forsker med ansvar for å veilede inn i aksjonslæringsprosessen hvor målet er å påvirke og forbedre. Det er barnehagelærer og styrer som er mine medforskere og som endringsprosessen synliggjøres gjennom, mens målet er at endringer og forbedringer skal komme barna til gode. Det er prosessen denne forskningen er opptatt av og analysene vil inkludere elementer og erfaringer både fra forskers og medforskeres perspektiv.

Det stilles krav til barnehagens ledere om utdanning enten som førskolelærer eller annen høgskoleutdanning med barnefaglig og pedagogisk kompetanse. Det stilles imidlertid ingen krav til utdanning av barnehagens øvrige personale (Barnehageloven § 17 - 18). Barnehagen har likevel en lovpålagt oppgave som skal ivaretas enten av assistenter eller pedagog, men barnehagen som system er avhengig av at alle som jobber der er profesjonelle ut fra sitt mandat. For ikke å gjøre forskningsarbeidet for omfattende forholder jeg meg likevel kun til barnehagelærer og styrer. I praksisdelen har barnehagelærer fått navnet Eva. Styrer omtales kun som styrer. Når jeg omtaler begge samtidig brukes betegnelsen «barnehagen». Jeg bruker pedagog, barnehagelærer, deltakere, medforsker eller «barnehagen» litt om hverandre alt etter hva jeg har fokus på.

Jeg bruker film og video litt om hverandre i oppgaven, men begge begrepene relateres til videofilmene som er tatt opp av meg. Presisering og avgrensning som gjelder

analysedelen tas i forkant av den. Jeg vil avslutte dette kapitlet med å gi en oversikt over rapportens videre gang.

1.5 Rapportens videre gang

Jeg vil i korte trekk gjennomgå hvordan oppgaven er bygd opp. I *kapittel 1* har jeg gitt en kort innføring med begrunnelser for valg av tema og presentasjon av problemstilling.

Kapittel 2 omhandler prosjektets sentrale begrep. Disse er hentet fra nøkkelbegrepene; kommunikasjon, læring, kompetanse, utviklingsstøtte og endring. Siden analyse av samspill mellom barn er hovedtema, ønsker jeg at dette kapitlet skal danne et begrepsmessig og teoretisk felles bakgrunnsgrunnlag for det videre arbeidet.

Under *metodekapitlet i kapittel 3* presenterer jeg først vitenskapsteoretiske valg, aksjonsforskning som design, strategier i aksjonsforskning og forskerrollen. Samtidig gjennomgår jeg forskningens praktiske redskaper; videoobservasjon og bruk av Marte Meo i aksjonsforskningen. Dette er ment som en oversikt over arbeidsprosessene og redskapet i prosjektet slik at det kan danne bakteppe for oppgavens videre gang. Kapitlet avsluttes med etiske vurderinger og tanker om validering av prosjektet.

Kapittel 4 redegjør for *teori som utgangspunkt for endring av praksis*. Refleksjon og dialog skal ved hjelp av video danne grunnlag for felles forståelser av de praksiser som synliggjøres. Gjennom dette ønsker jeg å bygge forståelse og kunnskap slik at analyseprosesser av samspill mellom barn skal kunne tolkes og analyseres med pedagogisk innsikt og forståelse. Det er faglig kompetente vurderinger som bør ligge til grunn for endrede og forbedrede pedagogisk praksiser. Her er teorien som er valgt tenkt at skal støtte barnehagelærers innsikt og kompetanse omkring barns utvikling og behov.

Deretter følger: *Analyse av aksjonens oppstart i kapittel 5*. Dette inneholder et kapittel om analysetilnærming og deretter en oversikt over hvordan forskningen kom i gang og planlegging av prosjektet.

I *kapittel 6* beskrives og analyseres empiriske data fra videoveiledningsprosessen. Analyser og refleksjoner over endringspraksis, identifiseres og konstateres for deretter å kunne relatere det vi ser til teori.

Kapittel 7 er avslutningskapittelet. Her ordnes og kobles analysene til teori. Deretter tolkes og konkluderes prosjektets ulike funn. Under oppsummering svarer jeg også på forskningens problemstilling før jeg presenterer barnehagen egne refleksjoner om veien videre. Prosjektet avsluttes med epilog.

I det neste kapittelet vil jeg nå redegjøre for sentrale begrep i forskningen. Disse anses som vesentlige å ha som bakgrunnsforståelse og er det fundament forskningen bygger på, i tillegg avgrenser jeg med dette også oppgavens forskningsområde.

2 Sentrale begrep i aksjonsforskningen

Ifølge Maxwell er operasjonalisering av begreper i en forskingsprosess både nødvendig og viktig for å avgrense tema og for å gjøre problemstillingen lettere å håndtere (Maxwell, 2005). Jeg vil derfor definere sentrale begrep i forskningen som jeg mener har betydning for prosjektets videre felles forståelse. Fordi denne forskningen har fokus på analyse av samspill er begrepene jeg har valgt å operasjonalisere følgende: kommunikasjon, læring, kompetanse, utviklingsstøtte og endring. Jeg starter med et kapittel om kommunikasjon.

2.1 Kommunikasjon

I alle fremstillinger som omhandler det spesifikke med menneskets natur og atferd har språklig kommunikasjon en sentral rolle. Verbalspråket er særkjennetegnet på menneskelig kommunikasjon og er den viktigste faktor i formidling av kulturell kunnskap (Grenness, 1999). Kommunikativ kompetanse er helt avgjørende når en arbeider med mennesker i skole og barnehage. Her vil jeg ta utgangspunkt i Batesons teori for å sette kommunikasjon inn i en profesjonell sammenheng. Gregory Bateson var en britisk sosialantropolog og biolog. Han defineres innen en konstruktivistisk tradisjon og var opptatt av det relasjonelle samspillet mellom mennesker (Keiding & Laursen, 2007). Individet må forstås som en del av relasjonene de inngår i. I dette prosjektet foregår kommunikasjonen på flere nivå, og individene som deltar vil måtte forholde seg til ulike relasjoner og kontekster.

På nivå 1 foregår kommunikasjon og samspill barn imellom, nivå 2; barnehagelærers kommunikasjon med barna og på nivå 3 er min kommunikasjon med barnehagelærer i en veiledningssituasjon. Ved å delta i et kulturelt fellesskap lærer vi å ta i bruk, utforske og videreutvikle redskaper i samspill med andre (Witteck, 2012).

Kommunikasjonsteorien skal hjelpe oss til å granske kommunikasjoner som vi selv er en del av og slik hjelpe oss til å kunne oppdage alternative handlingsmuligheter som kan fremme en faglig utvikling. Bateson har et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden, og *budskap* anses som den eneste relevante

størrelse i kommunikasjonen. Budskap er ingen objektiv størrelse og kan være deler av budskap, forhold mellom budskap, manglende budskap osv. Men budskap blir til i kraft av individet som oppfatter, opplever og erfarer. Barnehagelærers kommunikasjon med barna og «barnehagens» kommunikasjon med meg vil kunne oppleves som to ulike, men parallelle prosesser hvor det å tolke og forstå budskap blir felles utfordringer. Vi kan ikke forstå objektivt, fordi ingen har direkte tilgang til den fysiske objektive verden. Fordi å oppfatte er å *tolke* blir verden skapt av den som observerer (Ulleberg, 2014). Som en hjelp i tolkningsarbeidet benyttes derfor refleksjoner og videoopptak. I en kommunikasjonsverden forholder vi oss kun til våre ideer om tingene, vi tolker, avgrenser, reagerer osv. ut fra hvem vi er og hva vi har lært. Virkeligheten er dermed ulik fra person til person fordi det ikke er objektive størrelser vi forholder oss til. Samtidig som all erfaring er subjektiv, er relasjonen helt grunnleggende, både relasjonen mellom fenomener og relasjonen mellom mennesker. Bateson forstår kommunikasjon og relasjon ut fra fem forutsetninger som jeg vil presentere her. Punkt fem har jeg delt i a og b:

1. 1: Det er umulig ikke å kommunisere fordi kommunikasjon er kjennetegnet på mennesket, og «ikke- kommunikasjon» er også kommunikasjon.
2. Vi kommuniserer alltid om både innhold og forhold. Parallelt med et innhold kommuniserer vi også om hvordan vi definerer forholdet til den vi kommuniserer med, her er tegn, smil, holdninger, toneleie osv. viktige samspillselementer som gir umiddelbare signaler tilbake til samtalepartner.
3. Samspill må forstås sirkulært i motsetning til lineær tenkning med årsak - virkning. Dvs. at samspill i denne forskningen oppfattes i en sirkulær sammenheng hvor kontekstens relasjonelle betydning inn i kommunikasjonen vektlegges. Dermed oppfattes vi selv som en del av samspillet og som en del av de utfordringer vi møter.
4. All erfaring er subjektiv og all persepsjon er tolkning. Det er dette som gjør at vi kan ha ulike oppfatninger om opplevelser og erfaringer. Disse førforståelser vil prege og påvirke våre oppfattelser i en kommunikasjonsprosess.

5.
 - a. Relasjonen er grunnleggende og basis i kommunikasjonsteorien, fordi det er *relasjoner* vi forholder oss til på alle nivå mer enn fysiske gjenstander og realiteter (ibid).
 - b. Omtales som det utvidet relasjonsperspektiv. Skjervheim (1976) kaller dette en treleddet relasjon; «*den andre, meg og sakstilhøvet*» (Skjervheim, 1976, s. 52). Ved å utvikle et subjekt-subjekt-forhold hvor begge kan ha interesse av å utforske en felles sak gir vi den andre mulighet for å være deltaker eller aktør i samtalen (Ulleberg, 2014).

Som basis i kommunikasjonen vektlegges og tilstrebes et utvidet relasjonsperspektiv. Fordi relasjoner i samspill er grunnleggende på alle nivå ønsker jeg å gi medforskere mulighet til å være medaktører i kommunikasjonen gjennom felles refleksjoner over det vi ser og observerer på film. Videre forstås samspill som en sirkulær prosess hvor de ulike deltakerne selv både vil være en del av løsningen og problemet.

Hva barnet eller den voksne «lærer» både om seg selv og andre i en kommunikasjonsprosess drøftes i neste kapittel; læring.

2.2 Læring

I sosiokulturell tradisjon betraktes læring som situert sammen med den konteksten individet befinner seg i, og læringen anses som grunnleggende sosial. Aksjonsforskning og aksjonslæring vil begge kunne tilrettelegge for læring og utvikling og kunne være et bidrag som utfyller hverandre gjensidig. Læringen kan ses i lys av to perspektiv; for det første i en historisk og kulturell sammenheng og for det andre som sosiale relasjoner mellom mennesker (Dysthe, 2001a). Ved utvikling av organisasjoner og systemer anses utviklingsprosessen som en læreprosess og læreprosesser kan forgå på ulike nivå og på tvers av felt og organisasjonsnivå (Keiding & Laursen, 2007).

I et aksjonsforskningsprosjekt oppfattes kunnskap og læring som et bytteforhold (Bjørnsrud, 2005). Det vil derfor være både forsker og pedagog som lærer i et forskende partnerskap.

Det er den relasjonelle læringen som foregår mellom mennesker som vil ha hovedfokuset i denne forskningen.

Sosiokulturelle perspektiver på læring er opptatt av hvordan mennesker tilegner seg kunnskap ved å delta i kulturelle aktiviteter. Læring distribueres og medieres mellom personer innenfor et fellesskap som vil si at kunnskap og læring forsås som et resultat av kontinuerlige forhandlinger om mening. Det viktigste medierende redskap i den sosiokulturelle læringsteori er språket (Dysthe, 2001b). Denne prosessen kaller Vygotskij «psykologisk mediering» (Vygotskij, 1978, s. 85).

Bateson oppfatter læring som en aktiv prosess hvor kunnskap eller erkjennelse skapes av individet selv i samspill mellom individ og kontekst (Keiding, 2007). I dette perspektivet kan ikke læring unngås fordi læring oppfattes som et grunnelement i alle levende veseners kontakt med omverdenen. Individet handler og tenker ut fra flere forskjellige ubevisste nivå, og disse kan fremme endringer såfremt individet blir oppmerksom på nivåene.

Bateson skiller mellom læring på fem forskjellig nivå. Ved økende nivåer øker læringen og evnen til å tenke og reflektere over læringsprosesser og tankeprosesser som foregår. Læring på første nivå omfatter den enkleste form for læring, her foregår læring ut fra en gitt innlært måte. Læring på andre nivå omfatter evne til å handle i tråd med den konteksten en befinner seg i, og så agere ut fra det. Nivå to; deles gjerne igjen i to nivå hvor det første preges av at problemer løses ut fra innsikt og hva som er hensiktsmessig. På neste nivå har individet evne til å se ulike synsvinkler og kunne argumentere ut fra det. Læring på øverste nivå vil bety en grunnleggende endret måte å se seg selv og omverdenen på, her vil individet kunne metareflektere over egen læring. Enhver handling må forstås som hensiktsmessig ut fra individets aktuelle oppfattelse av situasjonen fordi læring ikke avspeiler verden som den er, men

konstrueres ut fra gitte betingelser og læringens innhold bestemmes av den lærende selv og ikke av omgivelsene (ibid).

Det vil være bevissthetsnivået og læringen omkring lekens narrativer som forskningen vil forsøke å utfordre gjennom positiv «feedback» som er det begrepet som brukes til å beskrive samspillet mellom interaksjon og læring (Keiding & Laursen, 2007)

Læring er forbundet med endringer av både mentale strukturer og handlinger og disse vil kunne observeres gjennom endret atferdsmønster eller som endring av mental karakter eller forståelse (ibid).

Bateson bruker begrepet *adapsjon* om denne prosessen. I analytisk sammenheng kan det være nyttig å skille mellom:

1. Læring, som adaptiv prosess hvor læring fører til observerbar forandring av interaksjonen mellom individ og omgivelsene og
2. Læring som prosess knyttet til mental forandring gjennom iakttagelser og kontekstualisering eller tolkning av omgivelsene, men uten at det gjenkjennes i interaksjonen (Keiding & Laursen, 2005).

I en adaptiv prosess, som jeg oppfatter denne forskningen til å være, vil målet både være å sørge for læring som en mental struktur og som endring i handlingsmønster. Dette fører oppgaven over i neste kapittel. Her knyttes læring og samspill til profesjonalitet og «insider»-problematikk.

2.3 Profesjonalitet og kompetanse

Begrepet kompetanse stammer fra den latinske betegnelsen *competentia*, som betyr sammentreff eller skikkethet (Skau, 2005, s. 55). Det å være kompetent kan bl. a. bety at en har nødvendige kvalifikasjoner ved å være skikket eller kvalifisert i det en gjør. Kompetansebegrepet er kontekstuell og gir bare mening dersom det står i en

sammenheng og i forhold til noe. Profesjonell kompetanse eller profesjonalitet består av kvalifikasjoner som er nødvendig og hensiktsmessig for å kunne utøve et pedagogisk yrke (ibid).

Alle mennesker konstruerer oppfatninger om verden rundt seg, men disse får større betydning for andre når det er profesjonelle pedagoger som konstruerer disse. Derfor blir krav til holdbarheten viktigere i møte med den profesjonelle pedagog, og pedagogiske oppfatninger må kunne begrunnes og teoretisk og empirisk underbygges (Kvernbekk, 2005). Teoribegrepet kan deles i «sterk og svak» teori. Teori i svak forstand er for eksempel førforståelse, tanker ideer, forestillinger etc., mens teori i sterk forstand er godt artikulert teori. Pedagogiske aktører eller *insidere* konstruerer oppfatninger på basis av sin deltakelse i ulike profesjonelle aktiviteter.

En *insider* defineres som «en person som på grunn av sin spesielle posisjon innehar - eller antas å inneha - en kunnskap som ikke andre har», (Kvernbekk, 2005, s. 18). I denne sammenheng kan forskerrollen defineres som en outsiderrolle som kan komme til å stå i et motsetningsforhold til innsiderrollen i form av at tankegangen «..den vet best hvor skoen trykker..», - underforstått at vi kan ikke vite hvordan noe er på virkelig dersom en ikke er på innsiden. I veiledningssituasjoner eller læresituasjoner kan dette være problematisk fordi det fort kan bli «vi» og «dem», og et spørsmål om hvem som har rett eller feil. Likeså lite som tilgang på førstehåndserfaring og praksisnær innsikt indikerer at pedagogen alltid har rett, kan det selvfølgelig heller ikke antas at pedagogen alltid tar feil. Vi må imidlertid bli mer forsiktige når vi trekker slutninger da subjektivitet må anerkjennes som et objektivt faktum (Kvernbekk, 2005). Vi må derfor skille på hva insidere har kunnskap om. Dette kan deles i tre deler slik:

1. *følelser og personlige opplevelser* som er det liten grunn til å tvile på
2. *handlingsbeskrivelser*; hva insider gjør kan ikke automatisk bare aksepteres
3. *aktivitet*; hva er det som faktisk gjøres?

Både representasjon av handling og aktivitet må kunne avkreves argumentasjon og evidens utover det insidieren har privilegert tilgang til. Dette forutsetter imidlertid at

insidere anerkjenner outsideren som en kilde til kunnskap. Det er her video gjennom felles gjenkjennelse skal hjelpe oss i veiledningen til felles fokus og felles erkjennelse omkring hva vi ser (ibid). Det er i rolle som outsider og med outsiderblikk i forhold til aktivitetsbeskrivelser jeg som forsker og veileder vil befinne meg. Det betyr at jeg aksepterer insideres førstehåndserfaring slik at jeg er ydmyk for det feltet og den kunnskapen innsideren besitter, men ønsker å se feltet eller handlingen med andre øyne slik at jeg kan tilføre feltet kunnskap.

Erich Weniger (1990) mener det er vanskelig å skille teori og praksis for praksis vil også alltid bygge på teori, slik vil antakelser og ideer alltid ligge til grunn for og influere både på praksis og teori (Kvernbekk, 2005). Men det er ikke bare ett forhold mellom teori og praksis. Teorier konstrueres for at de skal brukes til noe og det er fullt mulig å bruke deler av en teori eller et begrep fra en teori til å forstå eller tolke en situasjon en står overfor. Anvendelsen av teori stiller imidlertid krav til forskerens artikulasjon av teorien slik at den blir tydelig og lett anvendbar fordi det er vanskelig å anvende en teori hvis en ikke vet hva teorien sier (ibid).

I en analysesammenheng mener jeg det kan være nyttig for forskeren å kunne skille teori og praksis for å få en bedre oversikt over hva utfordringene består i. Skau (2005) har laget en modell som fremstiller en persons samlede profesjonelle kompetanse. Hun har valgt å dele helhetlig kompetanseforståelse i tre delkompetanser gjennom et figurativt bilde; «Kompetansetrekanten – en modell for profesjonalitet». Jeg velger imidlertid bare å forklare modellen. De tre sidene består av: 1. Teoretisk kunnskap, 2. Yrkesspesifikke ferdigheter og 3. Personlig kompetanse (Skau, 2005, s. 56).

(Se også vedlegg 11.)

1. *Teoretisk kunnskap* består gjerne av faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten.
2. Yrkesspesifikke ferdigheter omfatter det profesjonsspesifikke «håndverket» og kunnskapsformen er overveiende praktisk, eller teknisk metodisk.
3. Den tredje siden i kompetansetrekanten er *personlig kompetanse*. Dette er arbeid hvor sosiale relasjoner og samarbeid mennesker imellom er viktig. Særtrekket for denne delkompetansen er kunnskap om *hvordan* og at

profesjonsutøverne i stor utstrekning bruker seg selv i yrkesutøvelsen «*En dyktig praktiker trenger både personlig kompetanse og teoretisk innsikt*» (Skau, 2005, s. 58).

Jeg oppfatter praksis til å være teorilaget, men i dette prosjektet anvender jeg kompetansetrekanten som en analysemodell underveis i prosessen for selv å kunne reflektere over barnehagelærers profesjonalitet, for det er gjennom felles studier av barnehagens *aktivitet*, hva som faktisk gjøres at mulighet for utvikling finner sted. Følelser og opplevelser aksepteres som en innsiderkompetanse som er unik og vil ikke kunne tolkes. I arbeidet med å studere feltes aktivitet benytter jeg begrepene «*teoretisk kunnskap*» og «*personlig kompetanse*» for å sortere empirien i analysearbeidet.

Som et redskap for barnehagelærers praksis fokuserer jeg i det følgende kapittel på utviklingsstøttende perspektiv.

2.4 Utviklingsstøtte er transaksjonell

Utviklingsstøttende perspektiv vil i dette prosjektet basere seg på utviklingspsykologisk og sosialkonstruktivistisk tradisjon (Hafstad & Øvreeide, 2011). De utviklingsstøttende elementene i Marte Meo-metoden skal bidra til å bringe teori og erfaring inn i refleksive sirkler hos barnehagelærer gjennom «se-beskrive-forstå-gjøre-se klarere-beskrive mer nyansert-forstå dypere-gjøre bedre osv.» (Hafstad & Øvreeide, 2011, s. 17). Utvikling sier Hafstad & Øvreeide (2011), er som en utfolding, en stadig videreutvikling av barns egenskaper i en transaksjonell, samspillsprosess med omgivelsene. Først og fremst med foreldre og deretter andre betydningsfulle voksne og jevnaldrende (Hafstad & Øvreeide, 2011). Barnehagepersonalet vil være de mest betydningsfulle voksne i store deler av barnas dag og er ansvarlig for støtte til utvikling av lek og læring. Det transaksjonelle perspektivet forstås som et metaperspektiv på barns nærmeste utviklingssone eller proksimale utviklingssone hvor barnet utfolder sine egenskaper gjennom en selv-andre forståelse eller det Hafstad og Øvreeide (2011) kaller transaksjonell utvikling (Hafstad & Øvreeide, 2011).

Det ligger tre hovedfaktorer til grunn for utviklingsmodellen, og disse prosessfaktorene kan være avgjørende for barnets videre utvikling uavhengig av egne egenskaper. Første faktor er knyttet til barnets egenskaper som for eksempel temperament. På hvert utviklingsnivå og innen de ulike psykososiale områder vil barnet utfolde og prøve ut sine omgivelser. Den andre faktoren handler om hvordan foreldre eller andre sentrale voksne møter barns initiativ og reaksjoner i lys av egne behov og egenskaper. Her er pedagogisk innstilling, tolkninger og forståelse av barnet vesentlig. Den tredje faktoren har fokus på interaksjonenes mønster eller karakter fordi det er den som påvirker og organiserer barnets atferd i neste omgang (Hafstad & Øvreide, 2011). Dette bygger samtidig på grunnleggende kunnskap om hva som er barnets nærmeste utviklingssone i forhold til lekens narrativer. Alle tre faktorene i den transaksjonelle utvikling kan være gjenstand for påvirkning og bidra til en reorganisering. Det er reorganiseringen av faktor tre som vil ha hovedfokuset i denne forskningen slik at en reorganisering kan bidra til forbedrede og endrede praksiser.

I det transaksjonelle perspektivet er det tre viktige begrep: subjektposisjon, samregulering og dialog. Subjektposisjon refererer til individets forhold til egne handlinger, og her har barnet en opplevelse av å ha kontroll og kan se sammenhenger mellom tanker, handlinger og mål. Å være i en subjektposisjon kan assosieres med autonomi og integritet. Subjektposisjonen er alltid definert i en relasjon, og med en *relativ* frihet. Relativ er fordi alt samspill også vil innebærer bindinger til andre og til forutsetninger som ligger i konteksten. For eksempel vil lekens narrativer både være bundet av lekens rammer og tilgang på ulike artefakter som språk eller fysisk materiell. Dessuten vil barnets erfaringer, interesser og kompetanse påvirke prosesser. Samregulering er nært knyttet til subjektposisjon, her må dialoger og samspill oppleves som gjensidig valgte, noe som innebærer villighet til å gi rom for andre, men også å tilpasse seg den andres initiativ. Objektposisjon er motsetningen til subjektposisjon hvor egne handlinger og reaksjoner i hovedsak blir bestemt av andre.

Dialogen anses som utviklingsmessig primær, og er en forutsetning for å utvikle stabile begreper, tankeprosesser og emosjonelle reguleringer. Dialogens primære mål er delt

oppmerksom intersubjektivitet og opplevelse av gjensidighet ved å kunne inngå i et sosialt rytmisk og turtakende «meg-deg» mønster. Barns evne til å oppfatte «meg-deg» kaller Stern følelsen av et subjektivt selv. Her foregår deling av felles oppmerksomhet, intensjoner og affektive tilstander. Det er dette som ligger i begrepet intersubjektivitet (Stern, 2003). Dialogen skaper individets «selv-andre-bilder» og barnet søker medopplevelse gjennom dialog noe som kan føre til større presisjon og balanse i forholdet mellom behov, interesser og omsorg og støtte. Alt samspill skaper fortellinger om de involverte, og må bli møtt slik at det kan bygges positive «selv-andre-erfaringer». «Selv- andre bildet» er dynamisk fordi tidligere følelsesmessige erfaringer fra kommunikasjon knytter til seg til nye. «Selv-andre- representasjoner» er derfor erfaringsbaserte konstruksjoner, og endringer av generaliserte «selv-andre bilder» kan kun brytes ved at barnet får inngå i nye og endrede samspillsituasjoner. På den måten kan dialogen bli problemløsende og fremtidige utfordringer møtes (Hafstad & Øvreeide, 2011, s. 34-35).

Jeg mener subjekt/objektposisjon er nært knyttet til oppgavens problemstilling om å finne ut hvordan barnehagelærer kan være utviklingsstøttende og gjennom refleksive sirkler kunne koble teori og erfaring. Begrunnelsen ligger i lys av min forståelse av det transaksjonelle metaperspektivet, hvor metaperspektivet benyttes som kunnskapsinformasjon og analyse av barns nærmeste utviklingssone. I tillegg oppfattes dialogen som primær i et turtakende «meg-deg» mønster hvor barnehagelærers evne til affektiv inntoning har betydning som utviklingsstøttende faktor i samspill med barn. Oppmerksomheten i innovasjonsarbeidet rettes mot forhold i barns utviklingsmiljø og vurderingene er knyttet til hvordan det praktisk lar seg gjennomføre. Det er ved hjelp av studier ut fra det transaksjonelle perspektivet og i møtepunkter mellom deltakere i ulike kulturer at det oppstår mulighet for endring og utvikling. Endringsperspektivet sier jeg noe om i neste kapittel.

2.5 Når endring er målet - innovasjonsarbeid

Organisasjonsteori og innovasjonsarbeid i pedagogisk sammenheng er av relativt ny dato (Skogen & Buli-Holmberg, 2002). Begrunnelsen for å jobbe med organisasjonsutvikling er på bakgrunn av en forståelse av at forandringer i ett system, alltid vil påvirke andre deler av systemet uavhengig om systemet er stort eller lite. Av den grunn er det nødvendig med en helhetlig tilnærming til innovasjoner uansett omfang (ibid). I en organisasjon er det viktig å jobbe mot et felles kulturelt ståsted og kollektiv kunnskap fordi felles kunnskaper og kultur danner bakgrunn for de handlinger, rutiner og strukturer som manifesterer seg i organisasjonen (Gjems, 1995). Over tid vil slik kunnskap kunne bli en selvfølge og ikke lett å få øye på, men være en del av organisasjonens «tause» kunnskap. Dette er kunnskaper som kan knyttes til organisasjonens verdier og holdninger og kan være svært styrende på medlemmenes handlinger og hvordan de opptrer (ibid). Det er to områder som står sentralt. Det er teorier om *endring av praksis* og teorier når det gjelder *barrierer og motstand* (Skogen & Buli-Holmberg, 2002).

En innovasjon er en planlagt endring hvor målet er å forbedre praksis. Dette krever at en ser på forbedringsarbeidet som en gradvis og kontinuerlig prosess (ibid). I denne sammenheng er målet forbedring av praksis for barnehagebarna. Dette kan føre til interessekonflikter fordi forbedringer for noen vil føre til forverring for andre. I en tradisjonell barrieremodell beskrives fire kategorier motstand som en ofte kan møte på ved endringsprosesser; *psykologiske barrierer*, *praktiske barrierer* og *makt- og verdibarrierer*. Når det gjelder *psykologiske barrierer* utfordres personens sikkerhet- og trygghetsdimensjon. Psykologiske barrierer kan således være en sentral forståelsesramme for å belyse årsaker til aktivering av motstand. Aktivering av *praktiske barrierer* kan for eksempel dreie seg om tidsaspektet, behov for ressurser eller at mål og systemer er uklare. I praksis kan det ofte være vanskelig å skille makt og verdibarrierer, fordi makt eller posisjoner også kan brukes til å forsvare egne verdier (Skogen & Buli-Holmberg, 2002).

I et aksjonsforskningsprosjekt vil det alltid være fare for å kunne aktivere barrierer fordi målet om endring i seg selv handler om å pushe grenser, både egne og andres.

Ifølge Ashby (1984) kan endringsbegrepet knyttes til to ulike former (Kvernbekk, 2005):

1. endring som skjer under systemets eget driv
2. endring som resultat av en mer eller mindre bevisst intervensjon

Endringer som skjer i løpet av denne forskningsprosessen vil forhåpentligvis være som et resultat av en bevisst og målrettet inngripen.

Pedagogisk aksjonsforskning og utvikling av en lærende organisasjon kan være to sider av samme sak. Ved systemendringer er det en forutsetning å utvikle samarbeidsstrukturer for felles erfaringsutvikling og at samarbeidet er forankret i ledelsen oppover i systemet helt fra starten av prosjektet. Samarbeid og læring som lagarbeid, preget av en «delingskultur» kan være et godt grunnlag for refleksjon og samspill om utvikling i hverdagen (Bjørnsrud, 2009). Begrepet delingskultur innebærer en strategi for utvikling hvor deltakelse i en delingskultur skal forløse kunnskaper i fellesskap og tilføre personalet kompetanse (Bjørnsrud, 2015). En god delingskultur forutsetter at en har en kultur for vurdering av egen praksis og et ønske om å utvikle denne praksisen. Profesjonskunnskap forutsetter øvelser og kritisk, samarbeidende refleksjon hvor felles refleksjoner og vurderinger kan organiseres omkring utviklings- og læringsmål, rammer, faglig innhold eller arbeidsformer (ibid).

En arbeidsplass som kjennetegnes av god læring vil være en arbeidsplass hvor deltakerne undrer seg og kan reflektere sammen (Tiller, 2013).

Endringsarbeid bør ta utgangspunkt i et følt behov og en opplevelse av at nåsituasjonen ønskes endret - noe som forutsetter at deltakerne kommer tidlig inn i prosesser og kan være med å påvirke utviklingen (Skogen, 2004). Det er uklokt å initiere en innovasjon uten at det har foregått en prosess i forkant, fordi dette innebærer en sosial interaksjon som forutsetter tillit. Deltakerne bør derfor både informeres og ha deltatt i drøftinger slik at de får reell innflytelse på det planlagte prosjektet fordi eierforhold til et prosjekt eller en idé gjør deltakerne mere robuste for eventuell «støy» og turbulens underveis i prosessen (ibid).

Det er flere fordeler med å drive kompetanseheving internt bl. a. fordi opplæringen da tilpasses den enkeltes kunnskapsnivå og behov. Forsking viser at små økter med tett frekvens er bedre enn lange økter som forekommer sjelden fordi det trengs «tid til å utvikle, absorbere, diskutere og praktisere ny kunnskap» (Postholm & Munthe, 2012, s. 140).

Dette forskningsarbeidet er et samarbeidsprosjekt mellom meg som forsker og «barnehagen» hvor endringsarbeidet og kompetanseheving foregår internt med utgangspunkt i et endringsbehov. Prosjektet skal føles nyttig og målet på sikt må være at barnehagen selv skal utvikle en delingskultur gjennom refleksjon og samarbeid.

Jeg avslutter dette kapittelet med en kort oppsummering.

2.6 Oppsummering

For å kunne foreta en analyse av samspill i pedagogisk praksis er kommunikasjon og refleksjon over læring og utvikling sentralt. Kommunikativ kompetanse er avgjørende når en arbeider med mennesker. Men fordi vi tolker budskap forskjellig blir felles refleksjoner over det vi observerer på film vesentlig i dette prosjektet. I alt utviklingsarbeid er læring og læringsprosesser viktig fordi konstatering av utfordringer gir mulighet for å foreta endringer både som mentale strukturer og som endring i handling (Bateson), gjennom et bytteforhold i et forskende partnerskap (Bjørnsrud, 2005). Kompetanse er kontekstuell og en nødvendig yrkesmessig kvalifikasjon. Dette innbefatter forholdet mellom teori og praksis som har vært sett på som dikotomi. Dette er et paradoks fordi praksis alltid også bygger på teori, men profesjonalisering i form av teoretisk skolering er vesentlig for å forbedre praksis (Kvernbekk, 2005). I en analysesammenheng finner jeg det hensiktsmessig i denne forskningen å skille mellom «teoretisk kunnskap» og «personlig kompetanse» for å sortere i analysearbeidet (Skau, 2005).

Utviklingsstøttende perspektiv baserer seg på utviklingspsykologisk og sosialkonstruktivistisk tradisjon hvor jeg knytter problemstillingen opp mot subjekt/objektposisjon og analyse av barns nærmeste utviklingszone. Affektiv inntoning og dialogen anses som utviklingsmessig primær og som utviklingsstøttende faktorer, her er subjekt/objektposisjon og samregulering vesentlig i samspill med barn. Det transaksjonelle perspektivet anses som møtepunkt mellom deltakere og forsker hvor endring og utvikling muliggjøres. Tanken er at endrings- og innovasjon skal skje som et resultat av en bevisst intervensjon, slik at prosjektet oppleves å ha en nytteverdi, og slik at barnehagens ansatte på sikt kan forløse egne kunnskaper i en delingskultur.

I neste kapittel vil jeg redegjøre for oppgavens metodologiske valg.

3 Metodologiske valg

Forskerens eget vitenskapsteoretiske syn vil prege de valg som foretas. I dette kapittel vil valg av metode begrunnes og underbygges. Metode er en måte å samle inn data på i forhold til hva, hvem, hvor og hvordan, slik at det gir mening til forskningen (Maxwell, 2005). Jeg starter med en redegjørelse av forskningens syn på ontologi og epistemologi, altså hva som er «sant» og «rett». Prosjektet har fokus på samspillsprosesser som skjer i barnehagen og vil derfor omhandle teori ut fra kvalitativ forskning. I kvalitativt forskningsdesign er et overordnet mål å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer i ulike kontekster hvor man går i dybden av det man ønsker å forske på (Dalen, 2011). Deretter omtales aksjonsforskningen som forskningsdesign, forskerrollen og Marte Meo-metoden brukt i aksjonsforskning før etiske dilemma og validering av prosjektet. Jeg starter med en gjennomgang av prosjektets vitenskapsteoretiske valg.

3.1 Vitenskapsteoretiske valg

Den naturvitenskapelige tradisjon har vært et ideal for en rekke retninger innen studier av menneskelige samspill fra for eksempel positivisme til strukturalisme eller vitenskapen om mennesket (Flyvbjerg, 1991). Den logiske argumentasjon og de naturvitenskapelige konkrete resultater kan være en forklaringsmodell på hvorfor vitenskapen har stått seg som metode i menneskets forsøk på å forklare og forstå så vel natur som menneskelig samspill. Positivismen og bl.a. Freud og Marx hadde naturvitenskapen som ideal for studier av menneskelig samspill, selv om Freud etter hvert ble mer skeptisk til hvor langt man kunne nå ved naturvitenskapelig forståelse innenfor psykologi og psykiatri (ibid). Flyvbjerg (1991) stiller spørsmålsteget ved om den naturvitenskapelige modell er et hensiktsmessig ideal for studier av menneskelig samspill. Her står hermeneutikken i et motsetningsforhold til positivismen og den metodologiske naturvitenskapelige tankeretning som ser empirisk erkjennelse som den eneste måten å få kunnskap på. Innenfor den positivistiske tradisjonen blir menneskene sett på som tomme krukke eller tabulae rasae, og læring sees som minne av sanseintrykk. Den kognitive tradisjonen definerer kunnskap som iboende

læring, og utvikling skjer for eksempel gjennom undervisning (Säljö, 2001). Hermeneutikken dreier seg om hvordan forståelse og mening i det hele tatt er mulig, da all forståelse er betinget av den kontekst eller situasjon noe forstås inn i. Ifølge hermeneutisk- fenomenologisk argumentasjon er det en avgjørende forskjell mellom naturvitenskapen som studerer fysiske objekter og studier av mennesker og samfunn. Her er medlemmene selv aktive tolkere, og en må derfor ta høyde for studieobjektene eventuelle endringer og nye tolkninger underveis (Flyvbjerg, 1991). På samme måte som deltakerne er en del av sin kultur vil forskeren være påvirket av sin kulturforståelse noe som vil styre retningen på forskningen, og empiriske tolkninger må alltid forstås i lys av dette. Hermeneutikken vektlegger forståelse, altså *hvordan* til forskjell fra forklaring eller hvorfor (Postholm, 2010).

Epistemologien er læren om hvordan vi kan vite om noe er virkelig og hvordan det er mulig å samle inn «sann» kunnskap når virkeligheten konstrueres i møte mellom forsker og deltaker? (Postholm, 2010). Men ifølge phronetisk forskning er «how best to get an honest story honestly told» viktigere enn epistemologi (Flyvbjerg, 1991). En kontekst som ytre sett omfatter de samme ting og hendelser kan oppfattes og konstitueres på svært forskjellig måte av ulike individer. Dette kan være et dilemma fordi teorier med bakgrunn i kontekst, ikke kan fanges av universelle regler, og vil derfor kunne ha en begrenset forutsigbarhet fordi det ofte er vanskelig å generalisere (Bjørnsrud, 2004). Det er derfor et krav ifølge etnometodologien, studier av hverdagslige interaksjoner, at forskeren eksplisitt skal kunne gjøre rede for framgangsmåter ved produksjon av kunnskap (ibid).

Jeg er klar over at de tolkninger som gjøres vil skje i lys av egne subjektive oppfattelser og kunne påvirkes av det relasjonelle forholdet mellom meg som forsker, - og deltakerne. Forskningen vil av den grunn kunne oppfattes som et spesifikt tiltak med begrenset kunnskapsutvikling utover denne unike konteksten. Dette single-case studiet er imidlertid unikt i den forstand at tidsrom og personer ikke kan gjenskapes nøyaktig, men erfaringer fra forskningen kan forhåpentligvis bidra til økt forståelse og kunnskap om temaet.

Forskningsspørsmålene i prosjektet er styrende for teori og metode og skal gjøre meg i stand til å besvare problemstillingen. Siden utviklingsstøtte er den kritiske faktor i profesjonsarbeidet er jeg interessert i å forstå hvordan barnehagelærer og styrer analyser og reflekter omkring begrepet. Forskningen er knyttet til den hermeneutiske tradisjon gjennom spørsmålsstillingen: «*Hvordan..*» med tanke på å øke kapasiteten hos barnehagelærer. Empirien introduseres som transkriberte tekster på bakgrunn av filmopptak. Det transkriberte materialet tolkes og analyseres i etterkant slik at det gir meg mulighet til å forstå og se sammenhenger i forskningen. Prosessen for forskningen vil være basert på refleksjoner og vurderinger gjennom felles dialoger i kontekst, og med inspirasjon fra phronetisk forskningstradisjon gjennom «*how best to get an honest story honestly told*». På denne bakgrunn vil jeg se på aksjonsforskning som design i dette prosjektet.

3.2 Aksjonsforskning som forskerdesign

Aksjonsforskning er en fellesbetegnelse på flere retninger hvor fokus er rettet både mot handlinger og forskning rundt handlingene. Det er et helhetlig og konstruktivt opplegg hvor forskeren bidrar med endringer inn i aksjonen (Tiller, 2006). Selve ordet aksjonsforskning handler om begrepene aksjon og forskning hvor aksjon kan forstås som kraft, og forskning refererer til problematiseringer og læring, altså et uttrykk for samspillsrelasjoner hvor læring skjer via spenninger og handling i en prosess. I dette studiet vil perspektivet være på at noe kan forbedres og endres i hverdagen. Dette samsvarer med aksjonsforskningen som nettopp er preget av å gjøre og handle sammen da begrepene er lite meningsfylte bare ved hjelp av ord uten at det knyttes til den praktiske verden (Bjørnsrud, 2005).

Aksjonsforskning er ikke en metode, men en strategi for systematisk erfaringslæring gjennom forskende partnerskap. Som argumentasjon for denne type forskning innførte Flyvbjerg (1991) begrepet phronetisk forskning (Flyvbjerg, 1991). Han bygger sin teoretiske vitenskapelige forståelse på Aristoteles, og phronetisk forskning omtales som den «konkretes «videnskab» (Flyvbjerg, 1991, s. 159). Det er vanskelig for

sosialvitenskapene å produsere teorier som følger naturvitenskapelige kriterier fordi vesentlige deler av menneskelige kunnskaper og ferdigheter er kontekstavhengig (ibid). Jeg oppfatter phronesis til å samsvare med Tom Tillers begrep om «det tredje paradigme» (Tiller, 2006). I likhet med «det tredje paradigme» hvor Tiller (2006) argumenterer for en vitenskapelig aksept av erfaringskunnskap, er bruk av skjønn, overveielser og valg kjennetegnet på phronetisk forskning.

Dette forskningsarbeidet knyttes til aksjonsforskningstradisjonen gjennom bruk av barnehagens egen kunnskap, den baserer seg i stor grad på skjønn og overveielser noe som bygger på og krever erfaring (Flyvbjerg, 1991).

Forskningsprosessen som foregår kan betegnes som det intellektuelle møte med praksis gjennom et samarbeid hvor aktørene har som grunnprinsipp at resultatene som genereres skal komme praktikerne til gode i en eller annen form. Intensjonen er derfor tosidig og betegnes som et «bytteforhold» mellom forsker og praksisfelt (Bjørnsrud, 2005). Postholm benytter begrepet «å forske med» som en formulering som tydeliggjør det demokratiske og deltakende perspektivet som jeg er opptatt av i aksjonsforskningen (Postholm, 2010).

I enhver interaksjonssekvens hvor målet er endring av praksis vil ønsket om å opprettholde en stabil maktrelasjon alltid være et mål. Derfor vil enhver intensivering og utvidelse av maktrelasjoner hvor en forsøker å overbevise motparten bety at en beveger seg mot maktens grense. Virkeligheten mener Foucault bare kan studeres gjennom diskurser fordi vi ikke kan tenke utenfor de diskursene vi selv er en del av (Flyvbjerg, 1991; Rønbeck, 2012). Dette forskningsprosjektet vil utfordre diskursene slik at en gjennom deltagelse og samarbeid skal kunne innvirke på situasjoner med mål om endring og forbedring.

Det er denne aksept for at det er mulig, og faktisk viktig å drive forskning gjennom et møte mellom praksis og teori som er prosjektets teoretiske utgangspunkt eller aksjon. Det betyr at mitt kunnskaps- og verdisyn er holistisk hvor både erfaringsbasert kunnskap og faglige skjønn sammen med teori vektlegges. Demokratiske prinsipper,

dialog og respekt for andres løsninger og vurderinger er sentralt. Jeg vil derfor videre si noe om de ulike strategiene i aksjonsforskningen.

3.2.1 Strategier i aksjonsforskning

Det finnes mange ulike metodologiske og teoretiske variasjoner innenfor aksjonsforskningen (Bjørnsrud, 2005; Tiller, 2006; McNiff, 2013). Wilfred Carr og Stephen Kemmis (1986) plasserer aksjonsforskning i forhold til tre ulike retninger. For det første; Teknisk aksjonsforskning, tilhørende den empiriske analytiske forskningstradisjon. For det andre; Praktisk aksjonsforskning tilhørende den hermeneutiske tradisjon og for det tredje; Frigjørende aksjonsforskning som plasseres innen en kritisk forskningstradisjon (Bjørnsrud, 2005). Innenfor teknisk aksjonsforskning blir personalet sett på som medløpere til forskeren og forskningsprosessen og hovedhensikten er teoriutvikling. I frigjørende aksjonsforskning blir tema definert av personalet selv og forskerens ydmykhet for det feltet som skal studeres vektlegges. Her presiseres også betydningen av personalets eieforhold til prosjektet.

I praktisk aksjonsforskning vektlegges det gjensidige samarbeidet mellom forsker og deltaker, og her får forskeren rolle som prosessveileder. Dette forutsetter et samarbeid mellom praksis og teori hvor en sammen søker løsninger på praktiske problemer. Her er refleksjoner gjennom dialog omkring egen praksis eller læring vesentlig (Bjørnsrud, 2004).

Men det finnes også likhetstrekk mellom min forskning og frigjørende forskning. Zuber-Skerrit argumenterer for at de tre retningene kan gå over i hverandre (ibid). Jeg starter med prinsippene fra praktisk aksjonsforskning hvor forskeren styrer oppstart, valg av tema og problemstilling, men benytter to av elementene fra frigjørende aksjonsforskning i prosessen, nemlig ydmykhet for feltet og vektlegging av barnehagelærers eierforhold til prosjektet. Fordi jeg gjerne vil bidra til endrede handlinger og perspektiver i praksisfeltet rettes fokus mot konstruktive tiltak som kan

utvides og forbedres. Det er innen hermeneutisk forskningstradisjon med elementer fra frigjørende forskning jeg vil plassere egen forskning.

Innenfor aksjonsforskning vil forsker og deltakere ha forskjellig utgangspunkt, og jeg vil derfor videre si noe om forskerrollen.

3.3 Forskerrollen

Forskerrollen innenfor aksjonsforskningen krever at forskeren ikke bare skal hente ut data, men selv delta aktivt i feltet som studeres. Her presiseres noen sider som har betydning for forskerrollen og hva jeg velger å undersøke. Egne holdninger, erfaring, teoretisk førforståelse og kompetanse vil gjenspeiles i forskningens preferanser og valg som foretas (Maxwell, 2005). Refleksivitet, bevissthet og evne til å kjenne sin egen førforståelse er derfor en forutsetning. Det opereres med tre paradigmer i forskerrollen. I det første paradigmet vil ikke forskeren påvirke feltet som det jobbes med, men ha et distansert forhold til forskningen. I det andre paradigmet er forskeren på innsiden av feltet, men uten intensjon om å påvirke. Det tredje paradigmet forutsetter at forskeren går inn i en dialog med praksisfeltet hvor aksjonslæring kobles med aksjonsforskning (Bjørnsrud, 2005; Tiller, 2006).

Det er det tredje paradigme som egen forskning i hovedsak er knyttet mot, og i dialogen med «barnehagen» vil jeg innta en veiledningsrolle hvor målet er å lede medforskere inn i refleksive sirkler som kan føre til endring. Forskerrollen blir da mer aktiv, deltakende og undrende. I tillegg er det jeg som forbereder og tilrettelegger for prosesser. En bevisst og målrettet påvirkning er legitimt innenfor aksjonsforskning fordi det forventes at forskeren kan bidra med kunnskap og teori og slik sett medvirke til å se nye muligheter sammen med deltakerne (Tiller, 2006). Aksjonsforskningen preges i stor grad av det ukjente og uferdige og forsker må derfor ha evnen til å stille spørsmål og kunne foreta kontinuerlige justeringer i tråd et langsiktig perspektiv om forbedring (ibid).

Jeg opererer imidlertid også innen det andre paradigme ved at jeg tar opp video og samler inn empiri på avdelingen. Her prøver jeg å ha en så nøytral rolle som mulig ved å være distansert, men høflig og blid. Enhver tilstedeværelse vil imidlertid kunne påvirke en kontekst og slik sett gjøre forskningen mindre valid. Dette er ett forskningsetisk dilemma blant flere som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.7.

Datainnsamling i denne studien foregår ved hjelp av video, og jeg vil i det følgende kapittel begrunne dette valget.

3.4 Videoobservasjon i aksjonsforskning

I denne aksjonsforskningen er endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen hovedanliggende. Jeg anvender videoobservasjon som verktøy i refleksjonssamtalene for å sikre felles forståelse ut fra det vi ser. I pedagogisk sammenheng er det vanlig å forstå observasjon som oppmerksom iakttakelse som vil si at jeg forsøker å observere noe som har pedagogisk betydning for barnehagelærers og barnehagens «arbeidsoppgaver» (Bjørndal, 2011).

Observasjon er grunnleggende for flere ulike metoder, men ved bruk av for eksempel video vil det være umulig samtidig ikke å observere. For pedagogen er evnen til observasjon knyttet til bearbeiding av mengder av informasjon i etterkant av hendelser. Bateson (1991) mener hendelsen er et bilde av hva som faktisk *har* hendt, noe som vil si at vi bygger tankene våre om objektivitet på en illusjon (Bjørndal, 2011). Det vil si at å skape en objektiv erfaring i møte med en observasjonskontekst vil være umulig. Bjørndal skiller mellom observasjon av første og andre orden. Observasjon av første orden gjennomføres av en utenforstående observatør. Observasjon via andre orden er pedagogens kontinuerlige observasjon av egen praksis (ibid). Det vil imidlertid være ulike feilkilder forbundet med alle observasjonsprosesser slik at en får et mindre riktig bilde av virkeligheten. Det kan for eksempel være knyttet til observatørens fysiske og psykiske helse etc. I tillegg vil faglig kompetanse innenfor det

pedagogiske området ha betydning for kvaliteten på observasjonene og behandlingen av dataene i etterkant.

Videoopptak vil imidlertid muliggjøre registrering av mengder av informasjon slik at observatøren klarer å fastholde det pedagogiske øyeblikk som ellers ville blitt glemt, ikke registrert eller feiltolket. Begrensninger i hukommelse vil ikke påvirke opptak, og situasjoner kan gjenkalles ved å spole tilbake for å høre og se situasjoner flere ganger. En kan dermed observere samme situasjon om og om igjen, og fokusere på ulike ting hver gang. Videoopptak har likevel sine begrensninger fordi virkeligheten ikke lar seg kopiere, men kun representere (ibid). Opptakene vil alltid være begrenset og farget av to forhold. For det første operatørens begrensninger og for det andre teknologiens begrensninger. Operatørens begrensninger er knyttet til hva vi velger å fokusere på, hvilken informasjon vi zoomer inn og hva vi velger å overse. Visse typer informasjon vil derfor synliggjøres på bekostning av andre. Vi får heller ikke registrert forhold som kan ha skjedd i forkant av en handling og som vil kunne virke inn på det synbare bildet som analyseres. Selv om det er nødvendig med et kritisk blikk på metoden har videoobservasjon blitt mer og mer aktuell som forsknings- og utviklingsredskap. Verdien av å bruke videoopptak for læringsformål er etter hvert godt dokumentert blant annet innen lærerutdanning, profesjonsutvikling, veiledning og rådgivning (Bjørndal, 2013).

Med vurdering eller evaluering mener jeg å bedømme kvaliteten eller bestemme verdien av noe ut fra utvalgte kriterier. Bjørndal trekker frem tre forhold som vurdering bygger på, nemlig kriterier, konstatering og vurdering som en kontinuerlig prosess (Bjørndal, 2011). Kriterier er viktig i en prosess fordi det er så mye en kan trekke fram og fokusere på. I dette prosjektet blir kriteriene valgt ut fra Marte- Meo sine kommunikasjonselementer for positiv kommunikasjon og spesifikke faktorer ved narrativer og lek. Det vil være disse som observasjonen og tilbakemeldingen har som fokus. Vurdering bygger på konstatering, og det er først når en situasjon eller handling er konstatert at det er mulig å foreta en vurdering og forbedring (ibid). Det er her videoobservasjonen skal hjelpe til med å innhente relevant informasjon slik at vurderinger kan gjøres på en mest mulig sikker og god måte. I Marte Meo benyttes

begrepet identifisering (se kap 3.5). Identifisering er et viktig element i å gjenkjenne positive elementer for å forløse kunnskap (Aarts, 2005). Informasjonen identifiseres og deretter konstateres av begge parter slik at misforståelser og ulike tolkninger kan oppklares. Ut fra konstatering kan partene vurdere verdien av fenomener som studeres. Disse evalueringsfasene går inn i hverandre som kontinuerlige prosesser. I denne undersøkelsen skilles delene for lettere å kunne vurdere hvor i prosessen barnehagelærer befinner seg.

I alle tilbakemeldinger er omtanke og positive inntrykk sentrale faktorer fordi det er like viktig å identifisere konstruktive forhold som negative. Det er derfor vesentlig å tenke nøye igjennom tilbakemeldingsprosessen for å kunne vurdere konstruktivt. Den formative vurderingen, altså prosessen på hvordan den pedagogiske virksomheten fungerer, handler bl. a. om å finne relevante og positive kvaliteter ved den pedagogiske praksis. Dette vil styrke barnehagelærers fremtidige reaksjoner i tilsvarende situasjoner og er en viktig forutsetning for å lykkes med innovativt arbeid. Ved å ha en åpen og undrende holdning og dialog kan en få frem nyanser som kan gi mottakeren et bedre grunnlag for aktiv læring om egen praksis (Bjørndal, 2011). Dette er spesielt viktig ved bruk av video som kan være svært kompromitterende. Formålet med å anvende videopptak er å fremme refleksjoner over praksis og utvikling av en mer holistisk kompetanse. Holistisk forståelse innebærer at de fenomenene som velges ut fra opptakene må ses som en del av barnehagens sosiale system og ikke bare forklares ut fra enkelte utsnitt på filmen. Tiller kaller denne form for bruk av video for praktikerdrevet (Tiller, 2006).

Videoobservasjon oppfattes her som en observasjon av første orden fordi det gjennomføres av en utenforstående observatør og som ledd i en innovativ veiledningsprosess. Positiv omtanke gjennom en aksepterende holdning og dialog vil jeg skal prege denne forskningen.

En forutsetning for å arbeide med video er at forsker har kontroll på det tekniske utstyret. Dette tas opp i kommende kapittel.

3.4.1 Teknisk anvendelse av videoobservasjon

Jeg benytter video til å samle inn prosjektets datamateriale. Marte Meo-metoden stiller krav til håndtering av det tekniske utstyret, men dette har jeg erfaring med fra tidligere bruk. Jeg benytter vanlig håndholdt videokamera med minnebrikke som kan tas ut og leses fra egen PC. Kvalitet på bilde og lyd er god slik at det generelt er lett å gjenkalle både situasjonen og høre hva personene sier. Jeg har PC med touch slik at det er lett å stoppe filmen og kjøre den fram og tilbake for å studere elementene nøye. I tillegg er det anledning til å «pause» bilder noe som gjør det mulig også å studere bilder enkeltvis. I aksjonsforskning hvor målet er endring og forbedring av praksis blir videoobservasjonene benyttet på to måter: 1. Videoopptak av samtaler mellom barnehagelærer, styrer og forsker, og 2. Videoopptak av samspill på avdelingen primært barn-barn og voksen-barn. Disse beskrives under:

1. Videoopptak av samtaler mellom «barnehagen» og forsker: Vi benytter styrers kontor som ligger i tilknytning til barnehagen hvor vi uforstyrret kan ha tilbakemeldinger. Kameraet er plassert på en måte som gjør at jeg får bilder av ansiktsuttrykkene og slik at lyden er tydelig. Gjennom videoopptak av barnehagens praksiser konstateres virkeligheten slik at vi får et felles utgangspunkt for de vurderingene som gjøres.
2. Videoopptak av barnehagelærers praksis i arbeid med barns lekende narrativer: Det er diskursen omkring barnehagelærers utviklingsstøttende praksiser som har fokus i tilbakemeldingene, men for å dokumentere dette benyttes kamera til å fange uttrykk, bevegelser og samtaler som skjer i feltet. Målet er å få et inntrykk av de vurderinger barnehagelærer gjør for å være utviklingsstøttende i møte med barna. Jeg veksler mellom et hovedmotiv og et «tett på fokus» for å kunne fokusere på bildeutsnitt ved en samtale eller handling. Bjørndal kaller disse utsnittene halvtotbilder og halvsnær bilder (Bjørndal, 2011). Ved å benytte et håndholdt kamera legges det til rette for fleksibilitet og til å kunne foreta hurtige og smidige forflytninger. Det er selvfølgelig en fare for at bildekvaliteten forringes ved ulike forflytninger, men det gir meg også muligheter til å fange flere uttrykk og til å kunne følge tettere på.

Ved hjelp av videoobservasjon har jeg mulighet for å registrere en mengde informasjon som gjør det mulig å redusere feilkilder, men det kan absolutt også være fare. Fordi store mengder av informasjon kan gjøre det vanskelig å finne den røde tråden eller kunne virke tildekkende mer enn opplysende. Opptakene vil derfor bestå av korte sekvenser. En fordel ved å benytte videoobservasjon vil imidlertid være; observasjon *i praksis, av praksis* for å kunne se praksis på en bedre måte (Bjørndal, 2011).

Dette bringer oppgaven inn på Marte Meo-metoden, og jeg vil kort redegjøre for den i neste kapittel.

3.5 Marte Meo-metoden i aksjonsforskning

Marte Meo-metoden ble utviklet i Nederland av Maria Arts i 1978. Marte Meo kommer fra latin og betyr av «egen kraft» eller «egen styrke» (Aarts, 2005). Dette er viktig å understreke fordi identifisering av problemområder er sentralt ved metoden. Deretter aktiveres og utvikles positive ferdigheter gjennom konstruktive samspill (Øvreeide & Hafstad, 1998). Det vil si at metoden er ressursorientert og utviklingsfremmende. Den bygger på en oppfattelse av at samspillsfaktorer kan endres og forbedres og metoden er utviklet i praksis. Maria Arts var selv i mindre grad opptatt av metodens forbindelse til teori. Veiledningsmetoden baserer seg derfor på utviklingspsykologi og studier av «velfungerende» og naturlig kommunikasjon mellom foreldre og barn (ibid). Metoden har etter hvert utviklet seg fra å være en behandlingsmetode til en veiledningsmetode innen ulike miljøer. Marte Meo som metode og dens elementer har bl. a blitt tilpasset veiledning av lærere som ønsker å utvikle trygg klasseledelse (Holten, 2011). I Marte Meo brukes videoopptak som redskap i observasjon og analyse av ulike samspillsituasjoner, det som kalles for utviklingsstøttende kommunikasjon. Metoden gir radsøkerne mulighet for å observere både nonverbal og verbal kommunikasjon i klasse eller gruppesituasjoner (ibid). Gjennom bruk av video synliggjøres kompleksiteten som eksisterer i kommunikasjonen

mellom lærer og elever eller barnehagepersonalet og barn hvor bruk av bilder og pausebilder skaper felles virkelighet slik at muligheter for misforståelser reduseres (Samuelsen, 2006).

I Marte Meo-metoden er det veileders ansvar å se etter og fokusere på positive situasjoner. Dette er viktig for å gi barnehagelærer mulighet til å oppdage eget potensiale i kommunikasjonen for derigjennom å skape endringer ved å gjøre mer av det som fungerer bra (Holten, 2011). Metoden er etter hvert godt dokumentert og Magnhild Singstad Høivik m. fl. gjorde i 2015 en randomisert undersøkelse på effekten av manualisert bruk av Marte Meo-veiledning (VIPI; Videofeedback of Infant Parent Interaction). Denne viser positiv effekt ved bruk av VIPI som intervensjon i familier med interaksjonsproblemer (Høivik et al., 2015). Forskningen understøtter tidligere studier og resultater når det gjelder bruk av Marte Meo som veiledningsmetode. (Osterman G, Møller A, Wirtberg, 2010) og (Axberg U, Hansson K, Broberg AG, Wirtberg, 2006) (ibid).

Bruk av Marte Meo-metodens elementer tenker jeg samsvarer godt med aksjonsforskningens intensjon om forbedrede og endrede praksiser. Fokus på nytteverdi og deltakernes bytteforhold mellom teori og praksis er underliggende for metodes praktisering (Bjørnsrud, 2005), (se kap. 3.2). I aksjonsforskningen stilles det krav til deltakernes kompetanse, og Marte Meo som veiledningsmetode krever utdanning og en egen sertifisering. Jeg er sertifisert via Licenced supervisor i Norge og registrert i Marte Meo Internatoinal Network Holland.

Marte Meo-metoden gir anledning til å studere samspill i detalj for å belyse en konkret situasjon eller hendelse som for eksempel et single case. Dette beskrives i neste kapittel.

3.6 Single case - studie

I de senere årene er det blitt mer og mer aksept for case-studier som egen forskningsstrategi, og dette kan ses på som en planlagt prosess for å belyse et

fenomen eller en konkret hendelse. Det komplekse fenomenet eller hendelsen som velges ut vil være utgangspunkt for forskerens arbeid med å beskrive både ytre og indre atferd (Kruuse, 2007). Dette forskningsprosjektet har barnehagelærer og en liten gruppe barn som forskningscase. I aksjonsforskningen anvendes et single-case studium som historisk beskrivelse. Casestudiet har et holistisk design som karakteriseres ved én analyseenhet, dvs. én avdeling med én gruppe førskolebarn og én barnehagelærer og i form av en hendelse som alle foregår i legokroken. Dette studiet kan beskrives som et deskriptivt single-case studium fordi det er beskrivende og har fokus på prosessen over noe tid (Kruuse, 2007).

For forskere er case- studiers nærhet til virkeligheten og dens detaljrikdom viktig på to måter. For det første fordi det gir mulighet for utvikling av en nyansert virkelighetsoppfattelse da det ikke gir mening bare å forstå menneskelig atferd kun som regelstyrte handlinger. For det andre er case viktig for forskerens egen læreprosess, da konkrete erfaringer kun oppnås gjennom nærhet til virkeligheten som studeres og hvor utøveren får feed back direkte fra den observerte situasjonen (ibid). Det betyr likevel ikke at case-studier alltid vil være rett forskningsmetode fordi det vil være avhengig av problemstilling og hva forsker ønsker å finne ut av.

Yin (1986) definerer casestudier på følgende måte: «*Et case-studium er en empirisk undersøgelse, som belyser et samtidig fænomen indenfor det virkelige livs rammer, når grænsene mellom fænomenerne og rammerne ikke er helt indlysende...*» (Kruuse, 2007, s. 80). Jeg oppfatter Yins til å problematisere forholdet mellom fenomen og kontekst da dette ikke alltid er like enkelt å skille i virkeligheten. Detaljrikdommen, eller de ulike variablene og faktorene i case-studier kan føre til metodiske utfordringer. Analysene blir derfor vesentlig fordi det er en stor mengde data som skal bearbeides og omgjøres til meningsfulle og signifikante funn. Case-studier produserer kontekstavhengig kunnskap hvor det konkrete og praktiske fremheves (Flyvbjerg, 1991).

Single-case studiet er valgt fordi jeg ønsker å gå i dybden og forske på samarbeidsfaktorer som kan føre til positive endringer for barna. Jeg fokuserer på

kontekstavhengig kunnskap hvor endringer muliggjøres gjennom konkret erfaringsoppsamling (Flyvbjerg, 1991). I dette prosjektet benyttes video som felles referanse for å se og forstå. I tillegg til deskriptiv metode benytter jeg også deduktiv metode i deler av forskningsarbeidet. Her tas utgangspunkt i en teoretisk forståelse av narrativer og lek for å kunne analysere og gjenkjenne noen av de typiske trekkene ved temaene (Kruuse, 2007).

Denne aksjonsforskningen er knyttet til det virkelige liv, hvor målet er å sette lys på utøverens egen læreprosess fra novise til ekspert hvor teori og praksis inkorporeres på stadig høyere nivå (Lauvås & Handal, 2000). Jeg tenker at barnehagelærer utvikler ferdigheter og forståelser i kontekst gjennom ulike stadier. Nybegynnerstadiet baserer seg i stor grad på teoretiske regler og kunnskaper, mens for å bli en ekspert, dvs. å kunne tilnærme seg en holistisk forståelse kreves implementering av både det logiske og erfaringsbaserte. Dreyfus og Dreyfus (1999) kaller dette ekspertnivå (ibid). Møller (1997) opererer med tre refleksjonsnivå: På refleksjonsnivå én er gjennomtenkningen svak og usynlig. På nivå to skjer refleksjonsprosessen spontant gjerne med kollegaer, men det er først på nivå tre at det foregår en løpende og systematisk metarefleksjon over egen praksis hvor refleksjonsarbeidet er satt i system (Tiller, 2006).

I alle sosiale samspillssystemer vil etikk være vesentlig. Jeg vil nå se på de etiske utfordringer i en aksjonsforskningsprosess som denne.

3.7 Etiske utfordringer omkring aksjonsforskningen

Fordi jeg har valgt videoobservasjon som innsamlingsmetode i aksjonsforskningen, har prosjektets etiske konsekvenser for alle involverte blitt nøye planlagt i forkant. Jeg har fulgt de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Her det står i pkt 19, det er: *"Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet, forskeren har et ansvar for å forklare begrensninger, forventninger og krav som følger med rollen som forsker."* (NESH, 2006). Fordi dette er et prosjekt som involverer mange, både styrer,

barnehagelærer, barn og foreldre har jeg hatt fokus på åpenhet både i forkant og underveis i prosessen.

Etiske utfordringer i en aksjonsforskningsprosess handler om bl. a. om hva som anses som moralsk eller etisk forsvarlig i en pedagogisk sammenheng. Pedagogikk er en etisk vitenskap nettopp fordi den er opptatt av moralsk oppdragelse (Løvlie, 2007). Moral er hva vi betegner som rett og galt eller godt og ondt, mens etikk handler om refleksjoner over moralen (Kversøy, 2005). Forskningsetikk viser derfor til verdier, normer og institusjonelle ordninger for å regulere vitenskapelig virksomhet og bygger på vitenskapelig allmenmoral, på samme måte som allmenn etikk bygger på samfunnets allmenmoral (NESH, 2006).

Konsekvensetikken fokuserer på konsekvensene av en handling og valgene som tas vurderes ut fra konsekvenser de får (Kvalnes, 2006). Konsekvensene av den konkrete handlingen barnehagelærer foretar må derfor vurderes ut ifra hver enkelt situasjon. Etikk i dette aksjonsforskningsprosjektet kan utfordre barnehagens kulturelle verdier fordi forskningen ikke handler om å rette seg etter en bestemt etisk norm, men heller å utfordre og foreta vurderinger om hva som er best å gjøre i den enkelte situasjonen, og så agere i samsvar med det. I tråd med konsekvensialistisk etikk legges nærmere bestemt handlingenes konsekvenser til grunn for de moralske vurderingene. Den rette handlingen er alltid den som frambringer de beste konsekvensene, men det kan imidlertid være uenighet om hva de beste konsekvensene er (ibid). I dette forskningsprosjektet ses ikke konsekvensen nødvendigvis som et sluttprodukt, men oppfattes som en kontinuerlig prosess (Bøe & Thoresen, 2012).

Makt, avhengighet og nærhet er faktorer som er sentrale i etiske vurderinger fordi valg og handlinger ofte styres av fornuft, følelser eller aktivitet (Kversøy, 2005). Etiske vurderinger kan således ha flere perspektiver. Fordi samfunnsvitenskapen uløselig er forbundet med kontekst mener Flyvbjerg at forskningen må utføres med stor kontekstfølsomhet. Løvlie benytter begrepet «takt» og mener «takt» både er en personlig egenskap og en varhet for det sosiale samspillet. «Takt» er noe som kan lærers ved at en skaffer seg innsikt og forståelse om interaksjoner og ved å utvikle

sensitivitet både i forhold til andre, men og seg selv. Derigjennom settes en i stand til å takle nye, uoversiktlige og uforutsette situasjoner på en hensiktsmessig måte. «Takt» innbefatter ikke kontroll av andre, men setter heller grenser og krav til egne handlinger (Løvlie, 2007). Viktige elementer som framheves her er observasjons- og assosiasjonsferdigheter som nettopp er en viktig del av forskningen.

Denne aksjonsforskningens mål er å endre og forbedre praksis i barnehagen, og i en slik prosess vil forsker måtte takle uforutsette og «ikke-planlagte» hendelser ved hjelp av «takt» hvor det er jeg som forsker som må stille etiske krav til meg selv ved hele tiden å fokusere på verdirasjonelle spørsmål. Et etisk krav i forbindelse med utviklingsstøttende handlinger i interaksjon og samspill er at veileder som nevnt har kunnskap og erfaring og klarer å formidle støtte til barnehagelærer på en konstruktiv, utviklende og trygg måte (Lassen, 2002).

Det er jeg som har det selvstendige ansvar for at forskningen utføres i henhold til god forskningsskikk som samsvarer med anerkjente vitenskapelige og etiske prinsipper innenfor fastsatte rammer. Her har forskeren et ansvar for å hindre utnyttning og at ikke deltakere utsettes for unødige belastninger (NESH, 2006). Barnehageloven og Rammeplan for barnehage er barnehagens styringsdokumenter. Spørsmål og vurderinger har rotfeste i barnehagens mandat og verdigrunnlag, men hvordan ulike samfunnsoppgaver gjennomføres er avhengig av de tolkninger og perspektiver som ligger til grunn for vår oppfattelse (Flyvbjerg, 1991).

I fortsettelsen vil jeg se på forskningens validitet og reliabilitet. Validitet handler om oppgavens kvalitet og tas opp i kommende kapittel.

3.8 Validitet og reliabilitet i forskningen

Validitet og reliabilitet handler om kvalitet i forskningsprosessen og om empiriens pålitelighet. En hermeneutisk definisjon av begrepet er beskrevet av Cronbach (1970) «Validitet er mere end en bestyrkelse. Det er en proces til udvikling af dybtgående

fortolkninger og observasjoner. At validere er at undersøge kvalitative forskningsmetoder» (Kruuse, 2007, s. 245). Jeg har i hele forskningsperioden hatt fokus på prosessen gjennom undersøkende virksomhet som; observasjoner, refleksjoner og åpen dialog med deltakerne. I tillegg har medforskere lest gjennom forskningsrapportens analyse- og refleksjonsdel for i størst mulig grad å kvalitetssikre det arbeidet som har blitt gjort. I hvilken grad konklusjonene som trekkes er egnet til å belyse prosjektets problemstilling er avhengig av grad av sammenheng mellom forskningsspørsmål, teoretiske rammer, mål og metoder. Maxwell mener at validiteten av resultatene ikke garanteres av at en følger noen standardprosedyrer, men avhenger av forholdet mellom de konklusjoner som trekkes. Ingen metode kan sikre at en virkelig klarer dette og et viktig spørsmål under hele prosessen må derfor være «How might you be wrong»? (Maxwell, 2005).

Selv om metoder og prosedyrer alene ikke garanterer for validitet er de ikke mindre essensielle i forskningsprosessen, fordi disse kan bidra med å øke kredibiliteten av konklusjonene. Maxwell har laget en sjekkliste med noen av de viktigste strategiene som kan brukes i den hensikt. En av strategiene er bruk av «Rich Data», eller «tykke beskrivelser» (ibid). Tykke beskrivelser består av en mengde data som er varierte og detaljerte nok til at forsker får et rikholdig og omfattende bilde av situasjonen. Denne type data er godt egnet som bakgrunnsgrunnlag for å kunne vurdere, og kvalitetssikre konklusjoner (ibid). I mitt forskningsarbeid foregår innsamling av «tykke beskrivelser» via loggføring, videoobservasjon, analyser og transkribering av materialet. Maxwell (1992) presenterer fem mål for validitet. 1. Deskriptiv validitet, 2. Fortolkende validitet, 3. Teoretisk validitet, 4. For nær og 5. Evaluerende validitet, hvor jeg i min forskning velger å kommentere de tre første.

1. Deskriptiv validitet er ifølge Maxwell overordnet de andre validitetsdimensjoner fordi det handler om hvorvidt en har observert de fenomener som var planlagt at skulle observeres. Gjennom videoobservasjon har jeg hatt mulighet til å studere og transkribere så nøyaktig som mulig slik at utviklingsstøtte til lekende narrativer har blitt registrert gjennom kommunikasjon av språk, kroppslige bevegelser, mimikk, stemme osv.

2. Fortolkende validitet omhandler verdiperspektivet og hva hendelser, objekter og atferd representerer av verdi for noen. Fortolkende validitet er viktig i denne undersøkelsen da jeg prøver å få fram barnehagelærers egen forståelse og tolkning av verdi ved analyse av filmmaterialet og bruk av Marte Meo-elementene. *Hvordan* barnehagelærer kan være utviklingsstøttende til lekens narrativer vil være vesentlig å utforske.
3. Teoretisk validitet er hvor vidt teoretiske begreper kan underbygge de funn som presenteres. Begrepene utviklingsstøtte, narrativer og lek er derfor presentert og underbygget ved hjelp av ulike teorier i forskningen.

Reliabilitet er i hvilken grad informasjonen fra empirien er pålitelig. Forskningens reliabilitet knyttes ofte til generaliserbarhet eller overføringsverdi til en større andel mennesker, men denne forskningen vil være umulig å gjenta med helt likt resultat i en ny gruppe og med ny pedagog fordi betingelsene, observasjonskategorier og målemetoder da vil være annerledes. Reliabiliteten for dette prosjektet handler om subjektive opplevelser mellom deltakerne og meg som forsker. Her vil derfor reliabilitet og validitet og være nært knyttet til eksempler på praksis og hvorvidt de er beskrevet relevant og med tilstrekkelige konkrete eksempler som viser prosessen på en transparent og oversiktlig måte (Gjems, 2009b; Hiim, 2010). Men formell generalisering er kun *en* måte av mange hvor mennesker skaper og akkumulerer kunnskap (Flyvbjerg, 1991).

Deskriptiv, fortolkende og teoretisk validitet er validitetskrav denne forskningen bygger på for å gi valideringen best mulige vilkår. Jeg vil nå oppsummere kapittelet.

3.9 Oppsummering

Hvilket forskningsdesign som velges er avhengig av problemstillingens karakter og hvilke metoder en ønsker å forstå og tolke teorien gjennom (Maxwell, 2005). Et forskningsopplegg, eller design må velges med tanke på å belyse problemstillingen

best mulig. Forskningsdesignet i denne oppgaven er beskrevet ut fra en teoretisk referanseramme hvor systematisk refleksjon og analyse over egen praksis skjer i en aksjonslæringsprosess. Målet med den kvalitative forskningen er å få større forståelse for de handlinger som gjøres. Jeg definerer denne forskningen innen hermeneutisk tradisjon, og begrepet «forstå» er vesentlig og studeres i lys av både relasjoner og kontekst. I dette prosjektet har jeg hatt en todelt rolle både som mest mulig nøytral observatør gjennom filmopptak av barn og som intervenserende forskningsperson overfor «barnehagen», fordi jeg som forsker har som intensjon å påvirke og forbedre. Det er ved å anvende Marte Meo-metoden innovativt at prosjektet har en bevisstgjørende og forebyggende tilnærming gjennom identifisering og konstatering av positive praksiser. Forskningen har to parallelle prosesser, nemlig aksjonslæringen som omhandler «barnehagens» egen læreprosess, og min aksjonsforskningsprosess med fokus på egen kompetanseheving. Barneperspektivet med fokus på forbedring og endring av praksis er «endringens» hovedmål, men det er prosessen jeg ser på her. Forskningen er tenkt skal generere ny innsikt og forståelse slik at praksis som studeres skal kunne forbedres. Det skjer altså et bytteforhold mellom forsker og praksisfeltet, noe som kjennetegner pedagogisk aksjonsforskning (Bjørnsrud, 2005).

For at prosjektet skal kunne kalles aksjonsforskning stilles det krav om dokumentasjon. Dette blir ivaretatt av forsker ved å foreta grundige beskrivelser både av praksisfelt og forskningsprosess. Aksjonslæringens krav til «barnehagens» endrede og forbedrede praksiser beskrives gjennom empiri og teori som deretter drøftes slik at nåværende praksis skal kunne utvides og forbedres.

Initiativet til aksjonen ble tatt av meg som forsker noe som både kan være en fordel og en ulempe fordi bruk av case-studier gjør at forsker kommer tett på praksis og gjør etiske perspektiver og tanker omkring maktforhold spesielt viktig. Dette krever at forskningen må utvise spesiell kontekstfølsomhet (Flyvbjerg, 1991). Bevissthet omkring egen rolle er svært viktig for prosjektets validering, men ingen metode kan sikre at en virkelig klarer dette og et viktig spørsmål under hele prosessen må derfor være «How might you be wrong»? (Maxwell, 2005).

For videre å kunne besvare problemstillingen er det nødvendig å knytte teori og praksis sammen på en måte som gjør at teorien underbygger og forklarer situasjoner og handlinger en står overfor. Jeg vil i det neste kapitlet fokusere det teoretiske grunnlaget.

4. Valg av teori

Mitt vitenskapelige ståsted springer ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Felles for de sosiokulturelle perspektivene er at kunnskap konstrueres gjennom samhandling mellom mennesker i kulturelle kontekster hvor for eksempel læring skjer gjennom dialog med andre (Bateson, 2000; Stern, 2003; Vygotskij, 1978; Vygotsky, 1974). Kommunikasjon, læring, samhandling og samarbeid har jeg forsøkt å vie en sentral plass i avhandlingen. Læring knyttes i de sosiokulturelle perspektivene gjennom nærhet til praksisfellesskapet, til anerkjennelse av deltakernes tidligere erfaringer og ved bruk av refleksjon og dialog som kulturelt redskap (Gjems, 2009b). Min faglige forståelse og de teoretiske «brillene» jeg velger å se praksiser gjennom har betydning og vil være styrende for hva som presenteres, og vil være det fundament forskningen hviler på. I dette kapitlet skal jeg presentere aksjonens teoretiske bakgrunn. Dersom jeg skal belyse spørsmålet om hvordan barnehagelærer kan være utviklingsstøttende til lekens narrativer er det nødvendig å se problemstillingen i lys av teorier. Fordi aksjonsforskningens og aksjonslæringenes bytteforhold tidligere har vært diskutert, (se kap. 3.2), vil jeg nå se på aksjonslæringens rolle i et endrings og forbedringsarbeid.

4.1 Aksjonslæring – mulighet for endring

Aksjonsforskning og aksjonslæring blir av Tiller kalt det tredje paradigme jf. kap. 3.2. Her legitimeres intervensjon og det «forskende partnerskapet» som forsknings- og utviklingsstrategi (Tiller, 2006). Dette er aksjonsforskningen sin styrke sier Skogen fordi evalueringer og tilbakemeldinger underveis i prosessen kan gi oss ideer og muligheter for justeringer (Skogen, 2009). Aksjonslæring brukes om det arbeidet pedagogen selv gjør for å konstruere læring gjennom egen praksis. Aksjonslæring og det forskende partnerskap mellom forsker og forskende praktikere eller pedagog, er et viktig perspektiv for forskningen (Bjørnsrud, 2005). Det er gjennom barnehagelærer som forskende praktiker at forskeren kan bidra til å endre praksis fordi det er gjennom prosessen at nye forståelser konstrueres. Kjentetegnet på aksjonslæringen er kritisk refleksjon over egen praksis og handler om at det er noe uferdig som kan forbedres når det gjelder deltakernes læring og utvikling, (Bjørnsrud, 2009). Aksjonslæringen er

knyttet opp mot samarbeidsformer som er ment å skape kompetanseutvikling i egen barnehage. I et slikt møte vil utgangspunktet være forskjellig både i forhold til kunnskap om temaet og erfaringsgrunnlaget, men likevel vil deltakerne agere og oppfattes som likeverdige partnere (Bjørnsrud, 2005). Fordi dette prosjektet er et case-studie er målet å skape endring og forbedring i en spesifikk situasjon, men de pedagogiske refleksjoner som foregår i etterkant sammen med styrer og barnehagelærer, vil kunne tilføre hele barnehagen endrede praksiser.

I tillegg vil det kunne tilføre meg som forsker, og praksisfeltet, kunnskap om hvordan en kan støtte lekens narrativer. Det er felles dialog gjennom diskusjon av hendelser i lys av teori og metode, som er den forsknings- og utviklingsstrategien som benyttes i prosjektet, men det er en vurdering av barns behov for støtte til utvikling som er det sentrale.

For å kunne foreta relevante og nøyaktige justeringer i forhold til barns behov kreves det en teoretisk bakgrunnsforståelse for barns utvikling. Barns utvikling av «selvet» presenteres derfor i neste kapittel.

4.2 Barnets utvikling av selvet

Daniel Stern (1934 – 2012) har utviklet en modell som tar for seg barnets utvikling av selvet. Stern er utdannet psykoanalytiker, men hans arbeider er knyttet til nyere spedbarns- og småbarnsforskning. Selvet defineres som barnets måte å organisere sine erfaringer på (Hansen, 2006). Ifølge Stern skjer det store forandringer i disse erfaringene i løpet av de tre-fire første leveårene, men konstitueringen av selvet er basert på subjektive opplevelser i samspill med andre (Stern, 2003). Disse beskriver en utviklingslinje som fortsetter hele livet. Sterns utviklingsmodell er ikke inndelt i utviklingsfaser, men som gjentakende relasjonelle tema gjennom hele utviklingen. Omsorgspersonens oppgave blir å oppdage, møte og bekrefte barn. Stern har konstruert en arbeidsmodell som et bidrag til tilknytningsteorien hvor han tar for seg fem områder for forståelse av barnets selvfornekkelse. Disse er: 1. Fornemmelsen av

et gryende selv, 2. Fornemmelsen av et kjerne-selv, 3. Fornemmelsen av et kjerne-selv sammen med en annen/ det subjektive selv, 4. Det verbale og 5. Det narrative selv (ibid). Disse forklarer jeg nærmere under:

1. Fornemmelsen av et gryende selv; Når barnet er 0-2 måneder gammelt befinner det seg i et område hvor det er i ferd med å etablere det gryende selv. Barnet er aktivt og utforskende i forhold til sine omgivelser. Via opplevelser og den første relasjonen til moren bygges det opp en psykisk modell for hva det kan forvente av nære omsorgspersoner.
2. Fornemmelsen av et kjerne-selv; Kjerne-selv utvikler seg i 2-6 måneders alderen. Gjennom en intens «her-og-nå-kontakt» skapes grunnlaget for det sosiale samspeillet, som også er viktig for den videre språklige utvikling. Ved hjelp av smil, pludring og øyekontakt opprettholdes og videreutvikles kontakten mellom mor og barn. I denne perioden reguleres i hovedsak affekter og spenning. Barnet opplever at det er i stand til å handle og påvirke og begynner å internalisere den nære sosiale verden. På grunnlag av disse erfaringene dannes arbeidsmodeller som gir grunnlag for relasjonelle forventninger og handlinger. Dette kaller Stern for Representasjoner for Interaksjonserfaringer som er Generalisert (RIG).
3. Fornemmelsen av et kjerne-selv sammen med en annen/ det subjektive selv; Fra ca. 7-15 måneders alder oppfatter de også andre personers emosjoner og intensjoner. Her får barnet mulighet til å oppfatte selvet med en annen. Stern kaller denne følelsen for et subjektivt selv. Nå opplever barnet at følelser kan deles med andre i en felles opplevelse. Det er dette som menes med intersubjektivitet. Stern bruker begrepet affektiv inntoning om omsorgspersonens evne til å tilpasse seg og regulere egne følelser til barnets.
4. Det verbale selv; Det verbale selv utvikler seg i alderen mellom 15-30 måneder. Nå begynner barnet å utvikle språk og barnet får mulighet å reflektere over seg selv. Det får en større fornemmelse av meg-deg og språket muliggjør at opplevelser kan deles med andre. Via interpersonlige opplevelse settes barnet i stand til å konstruere viktige felles erfaringer.
5. Det narrative selv; Omkring 30 måneders-alderen oppstår det Stern kaller det narrative selv. Gjennom historier og opplevelser sammen med andre skapes

barnets identitet. Stern bruker begrepet «det narrative selv» om barnets evne til å fortelle egne erfaringer og historier. Historier som etter hvert blir fortellingen om en selv, livets offisielle historie (Stern, 2003). Vi opplever og forstår livet gjennom de historier vi er med på å skape og fortelle, et viktig begrep her er samkonstruksjon. Foreldre og barn, eventuelt barnehagelærer og barn, inngår i relasjoner og samarbeider om å sette sammen elementer til «sannheten» om barnet. Denne historien blir ofte barnets eller familiens historie. Det er først når barnet begynner å inngå i en interpersonlig kontekst med andre sosialiseringformidlere som for eksempel jevnaldrende at disse betydningene kan reforhandles. Samkonstruksjoner har mange likhetstrekk med lek hvor de ulike stemmene og fortellingene kommer til uttrykk og samkonstrueres til ulike lekehistorier (Zachrisen, 2015).

Hovedfokuset for denne forskningen vil være på samkonstruksjoner av det narrative selv hvor eventuelle utviklings- og forbedringsperspektiver ligger i justeringer av den interpersonlige konteksten mellom barnehagelærer og barnet.

Jeg vil videre se på det teoretiske perspektivet for hvordan muliggjøre utviklingsstøtte. Jeg har valgt den proksimale sone som bakgrunn for tenkningen.

4.3 Den proksimale sone - mulighet for utvikling

Her vil jeg kort gjøre rede for Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssone da barnets lek og læring i førskolealder og undervisning i skolen, forholder seg til hverandre på samme måte når det gjelder den nærmeste utviklingssone (Dale, 1996). Lev Semjonovitsj Vygotskij var russisk-jødisk psykolog og født i Hviterussland. Vygotskij regnes som grunnleggeren av sosialkonstruktivistisk tradisjon og hadde en sosialpsykologisk, kontekstuell forståelse av mennesket. Gjennom samarbeid og samhandling med voksne styres barnet mot høyere nivå i sin egen utvikling. Læring og utvikling skjer først i kontekst, på det sosiale nivå, hvor det foregår en gjensidig påvirkning og internalisering. Deretter foregår det en internalisering av disse prosessene som grunnlag for etablering av nye og høyere mentale prosesser på et

intrapsykologisk plan (Vygotsky, 1974). Slik blir barnets selvkonstruksjon et resultat av den sosiale utvikling. Lek eller undervisning forstås som et middel til endring gjennom å finne forholdet mellom det barnet klarer alene og hva det mestrer ved hjelp av en kompetent voksen. Dette kan deles i to nivå, hvor nivå en er: « *the actual developmental level* » hvor barnet opplever å være innenfor egen mestringszone. Her eier barnet kunnskapen og mestringen foregår alene uten voksenstøtte. Nivå to er den sonen barnet mestrer ved hjelp av voksenstøtte som medierende redskap, den proksimale sone. «...*the zone of proximal development* » (Vygotskij, 1978, s. 86).

Det er den voksne som styrer og veileder barnet inn i kognitive prosesser og via støtte fremmes utvikling. Jerome Bruner (1996) tilførte «den proksimale sone» begrepet «scaffolding» eller stillasebygging. Scaffolding eller stillasmodellen dreier seg om å bygge et stillas for barnet slik at barnet opplever å mestre ved hjelp av den voksens støtte. «*The best scaffolding provides this help in a way that contributes to learning*» (Sawyer, 2014, s. 11). For hver utviklingszone barnet når, kan stillaset fjernes, og det kan fokuseres på nye mål. Pedagogikken må derfor strekke seg mot morgendagen i barnets utvikling. Dette forutsetter en kompetent voksen som har evne til å tolke og forstå barn (Bråten, 1996).

Sentralt i dette prosjektet er forståelsen for at lek, læring og utvikling foregår i kontekst. Gjennom sosial samhandling foregår den gjensidige påvirkning og tilpasning til hverandre. Det er en erkjennelse av barns behov for støtte eller stillas, som forutsetning for å utvikle sitt læringspotensiale, denne forskningen bygger på. I det påfølgende kapittel går jeg over til å se på lek og narrativer.

4.4 Lek og narrativer

Barns narrative kompetanse og lek beskrives som gjensidig støttende; «*Å leke er å fortelle og gir barn muligheter til å utvikle sin narrative kompetanse, det vil si evnen til å fortelle og forstå andres fortellinger*» (Öhman, 2012, s. 147). Barns narrative kompetanse fremmes av at de deltar i lek og av at de kommuniserer, forhandler og

løser problemer i felleskap. Barns lek og fortelling henger sammen, lek er fortelling i handling og fortelling er lek i narrativ form (ibid). Barn forteller til hverandre eller til voksne, og personen som forteller situeres sammen med andre i en sosial praksis (Vygotskij, 1978). Ved hjelp av språket bevisstgjøres opplevelser slik at de kan deles med andre (se kap. 4.2). Dette forutsetter en representasjon av selvet både som en objektiv størrelse som kan sees utenfra samtidig som det subjektivt oppleves innenfra, eller det jeg tolker som evne til mentalisering eller det å kunne ta den andres perspektiv. Dette setter barnet i stand til å tenke på eller skape forestillinger, slik at det kan dele kunnskap og opplevelser i den interpersonlige verden med andre. Kunnskap om verden og språket kan dermed knyttes sammen (Stern, 2003). Det å delta i sosiale praksiser hvor læring skjer blir derfor viktig. Tidligere forskning (Stangeland et al.) viser at språklige forskjeller mellom en-språklige og flerspråklige barns kompetanse fortsatt er stor. Undersøkelsen konkluderer med at det må ytterligere innsats til for å heve flerspråklige barns norskerdigheter i barnehagen og at tidlig fokus på sosial fungering og deltakelse i lek bør inngå i det pedagogiske arbeidet (Stangeland et al., 2014). Selv om studien tar for seg flerspråklige barn mener jeg den har stor relevans og vil være sammenlignbar også med en-språklige norsktalende barns utvikling og behov. Jeg oppfatter derfor barnehagen til å være en viktig læringsarena som kan gi barn nødvendige erfaringer med å konstruere narrativer i lekefellesskap. Ved å dele og språksette personlige opplevelser i den interpersonlige verden utvikles nye perspektiver sammen med andre gjennom konstruktiv lek.

Jeg vil i neste kapittel se på lekens forutsetninger.

4.5 Lekens forutsetninger

Leken er både universell og kulturell i den forstand at barns lekende væremåter og uttrykksformer finnes igjen i ulike kulturer over hele verden (Wolf, 2014).

Det finnes ulike innfallsvinkler til lek, og hvordan lek betraktes og forstås har endret seg over tid ut fra hvilket menneskesyn som råder og hvilke leketeorier som anerkjennes. Det er tre perspektiver som har preget synet på barnas lek. Det er lek

som utvikling, lek som pedagogisk redskap og lek som sosial konstruksjon (Øksnes, 2010). Lek som utvikling knyttes til Piagets kognitive stadietenkning og utviklingspsykologien (jf. Piaget, Erikson, Vygotskij). Gjennom lek bygger barnet ulike ferdigheter og utvikler evner og kompetanse som kan nyttiggjøres seinere i livet. Dette er teorier som har hatt stor innflytelse på vår tenkning om barns lek. Leken observeres i en slik forståelse ut fra en tanke om hva som er normalt for alderen (ibid). Lek som pedagogisk redskap er opptatt av *hvorfor* barn leker og barns lek anses som viktig for å understøtte læring. Et konstruksjonistisk syn på leken innebærer at lek forstås i sammenheng med de kulturelle og tidsmessige faktorer, altså må leken forstås i lys av kulturen vi er en del av, hvor vi lever og hvem vi er i relasjon til (ibid). I 1989 skrev Åm: «Når målet er å forstå og tolke lekens mening ut fra det lekende barnets side, må vi gå frem på en annen måte enn vi ville gjort dersom målet var å forstå den rolle leken spiller i utviklingen fra barn til voksen» (Åm, 1989, s. 21). Åm (1989) mener at det derfor blir viktigere å akseptere at det finnes mange forskjellige former for lek og hva som legges inn i lekebegrepet vil variere alt etter den lekeform det er snakk om (ibid).

Cole (1985, 2003, 2005) og Valsinir (1994, 2007) har i større grad vektlagt menneskets utvikling ved egendeltakelse. Barnet utvikler seg gjennom hverdagslige aktiviteter i praktisk «her og nåvirksomhet» (Zachrisen, 2015).

Sutton-Smith (1997), Liv Vedeler (2007) m.fl. omtaler leken som verdifull i seg selv og som en grunnleggende menneskelig aktivitet (Vedeler, 2007; Øksnes, 2010). For å få tilgang til lek forutsettes det at barn har sosial kompetanse til å mestre lekens ulike sosiale koder. Vedeler nevner tre utfordringer som hun mener er vesentlige: 1. Hvordan få tilgang til gruppen en ønsker å delta i? 2. Hvordan delta på en måte som vedlikeholder og utvikler en felles aktivitet? og 3. Hvordan løse de konfliktene som oppstår? (Vedeler, 2007).

I tillegg forutsetter deltakelse i lek at barnet for det første kan skille mellom lek og virkelighet slik at det kan identifisere når det dreier seg om «på licksom». For det andre må det kunne forstå regler for samspill og oppleve disse som bindende. For det tredje

må deltakerne kunne identifisere seg med temaet i leken (Garvey, 1990). Dersom et barn kun er opptatt av lekens tema, vil det ha problemer med den sosiale utviklingen i leken og dersom barnet bare er opptatt av de sosiale relasjonene, men ikke forstår leketemaet, vil det etter hvert falle ut. De må ha felles forståelse av hva det handler om (Ruud, 2010; Vedeler, 2007).

Mange barn trenger derfor voksenstøtte for å leke, men hva som er egnet støtte finnes det ikke er noe fasitsvar på (Vedeler, 2007). Smilansky (1968) gjennomførte et pedagogisk forsøksarbeid med barn som i liten grad var deltakende i rollelek. Konklusjonen var at sosial rollelek kunne læres, og det beste var å gi barn rike erfaringsbaserte opplevelser i tillegg til modellering og støtte til hvordan man kunne leke. Opplæringen var optimal når pedagogen var nær leken og bidro med støttende, åpne spørsmål. Videre var det viktig at de voksne ikke var for dominerende for at ikke barna skulle miste initiativ og motivasjon (Hagtvet, 2004). Eva Svedin (2006) advarer mot voksendeltakelse som intervensjoner i leken på en måte som gjør at barna mister mulighet for innlæring av samspillsregler seg i mellom (Svedin, 2006).

Som et hjelpemiddel til å identifisere og språksette ferdigheter i samspill finner jeg det interessant å bruke Melaas (2013) sin inndeling av lek. Han er opptatt av de pedagogiske begrepene i forhold til lek og har identifisert og kategorisert seks grupper som han omtaler som «språk for lek» (Melaas, 2013). Her deles leken inn etter barnas ferdigheter til å samspille med andre, og de seks kategoriene benyttes som analysegrunnlag for å kunne identifisere lekekompetanse. Disse er: 1) Lekerabling, 2) Adgangsstrategier, 3) Leketemaer, 4) Lekerutiner, 5) Vernestrategier og 6) Regissering (ibid).

1. Lekerabling handler om å oppdage barns hint og ønske om å starte en lek, nemlig en tolkning om at «jeg vil leke». Stern (2003) understreker at subjektive slutninger som en trekker på vegne av andre, nødvendigvis vil være preget av de fortolkninger en selv har (Stern, 2003). Derfor er det viktig med tid og kunnskap for at den voksne skal kunne forstå hva lekerablingen forteller (Melaas, 2013).

2. Adgangsstrategier har mange felles trekk med lekerabling, men her er leken allerede etablert. Barn som vil inn i denne leken må derfor ha tilgang til et sett av ulike strategier jf. som nevnt over; Vedeler (2007), Garvey (1990).
3. Leketemaer. Rolleleken har gjerne et tema som barna må forholde seg til og som er en forutsetning for å holde leken i gang. Her er kunnskaper om temaet viktig. Dessuten stilles det krav til temaets dynamikk dvs. barnets evne til fantasi, overraskelser, dramatik og magi.
4. Lekerutiner handler om gjentakelse og gjenkjennelse. Den har ofte en klar begynnelse og slutt. Melaas (2013) deler lekerutiner i: Lekerutiner under etablering og etablerte lekerutiner.
5. Vernestrategier dreier seg om strategier barna bruker for å verne om egen lek. Dette betyr ikke at barna har manglende empati, men tvert imot er vernestrategier sosiale og har som mål å bidra til delt oppmerksomhet (Melaas, 2013).
6. Regissering handler om planlegging av lek. Her brukes både lyder, kropp og språket til å metakommunisere i leken. De må kunne identifisere budskapene og avgjøre om det er på lek eller alvor, de må ha kunnskap om temaet og relasjonskompetanse til å regisere (Melaas, 2013).

Om barnet har evnen til å leke og skaffe seg venner, har det forstått kriteriene for suksess i livet. Da har de lært seg den sosiale kompetansen som trengs for å fungere bra i et samfunn. De voksne kan lære barn å leke, og eller barn lærer lek av hverandre (Vedeler, 2007).

Denne forskningen ser på leken i et «her-og-nå» perspektiv som foregår gjennom daglig aktivitet. Det er i hovedsak punkt tre og fire: Leketemaer, lekerutiner og barnehagelærers utviklingsstøttende praksiser som dette prosjektet har fokus på. I leken er fortellingen vesentlig, derfor er det naturlig å ta narrativer opp i kommende kapittel.

4.6 Narrativer – deling av personlige erfaringer

Narrativer representerer en språklig organisering som barn kan benytte for å dele personlige erfaringer og få andres perspektiver på noe de selv er opptatt av, altså kunne fortelle og søke informasjon slik at de forstår (Gjems, 2007b). Narrativer oppfattes som en egen samtalesjanger, men kan bli definert og brukt forskjellig i ulike fagmiljø (ibid). De fleste definisjoner, uansett teoretisk forståelse, mener imidlertid at narrativer omfatter «to eller flere hendelser som er tidsmessig relatert» (Gjems, 2007a, s. 51). Barnet er avhengig av språket både som redskap for tanken og til å utvikle fantasi og forestillinger sammen med andre og har derfor både et kognitivt og et sosialt aspekt (Vygotskij, 1978).

Vygotskij omtaler tenkningen på et førspråklig nivå som «ikke-intellektuell og førintellektuell» og mener her at språket primært er ytre tale. Etter hvert kan barnet bruke språket i dialog med andre og i monolog med seg selv. Tenkning og tale blir etterhvert ett og tenkningen styrer det mennesker sier og gjør. Dette anses som resultat både av erfaring og kunnskaper som er mediert fra andre i sosiale interaksjoner. Individet har bare tilgang på informasjon og kunnskap om omverdenen gjennom mediering. Dette hjelper oss å skape mening og forholdet mellom tanke og ord oppfattes som en prosess, en stadig frem og tilbakegående bevegelse fra tanke til ord og motsatt (Vygotsky, 1974). Hva barn forteller og uttrykker i narrativer bygger på egne erfaringer i den kulturen barnet er en del av, men kan aldri deles med noen fullstendig uten å måtte «re-presenteres» en form for mediering, slik at mening blir tilgjengelig for andre (Säljö, 2001). På veien fra primær til sekundær sosialisering, som vil si fra samspill med nær familie til etter hvert å måtte forholde seg til institusjonaliserte miljøer som barnehagen, vil pedagogen sitte på betydelig mindre informasjon om barnet enn familien. Denne dekontekstualiseringsprosessen er en forutsetning for læring i et komplekst samfunn (ibid). Derfor vil kunnskap om barns interesser og erfaringer vil være en verdifull informasjonskilde for «barnehagen». I tillegg vil barns konstruering og strukturering av narrativer variere med type erfaringer og følelser det har for hendelsene (Gjems, 2006).

Ochs og Capps (2001) skiller mellom narrativer som *presenteres* til noen og narrativer som *konstrueres* sammen med noen (Ochs & Capps, 2001). Her brukes begrepet samtalenarrativer om narrativer som barn konstruerer med voksne (Ochs & Capps, 2001). I narrative samtaler er det samarbeidet, altså konstruksjonen mellom taler og lytter som løftes frem, og det legges mindre vekt på strukturen. Ved narrative presentasjoner kan ulike perspektiver utforskes og samtalepartnerne kan hjelpe hverandre til større forståelse og innsikt. Narrativer kan deles i to hovedkategorier. For det første narrativer for å *fortelle* og for det andre narrativer for å *forstå* (Gjems, 2006). I *fortellende* narrativer blir hendelser presentert uten at barnet inviterer andre inn i et konstruerende samarbeid. Her forteller gjerne barnet selv. Utvekslingen av tanker og idéer er ikke knyttet til faste roller, men rollene veksler mellom å kunne være observatør eller aktør. Noen ganger vil barna presentere egne erfaringer og noen ganger lytte til andres utdypinger. Kategorien narrativer for å *forstå* inneholder utforskende spørsmål, klargjøringer, utfordringer og spekulasjoner. Disse konstrueres sammen med samtalepartneren via invitasjoner, eller i kombinasjoner med å fortelle. Ved hjelp av narrativer skaffer vi oss kunnskaper om omverden, og narrativ tankegang er en grunnleggende måte å tenke på og en betydningsfull læringsarena for barn (ibid). Hva barn forteller eller ønsker å forstå vil sannsynligvis være en kilde å øse av for barnehagen, enten det foregår som refleksjoner omkring hendelser eller som glidende overgang til samtale. Slike narrativer kan uansett brukes av barn til å reflektere videre rundt situasjoner og hendelser som etter hvert er med på å skape mening. De kan konstruere narrativer bare som skisser og uten å spesifisere sammenhenger eller de kan komme fram til et resultat som gir nye forståelser (Gjems, 2006).

Barns egne historier er ofte sentralt i barns kultur, men barn som i mindre grad deltar i lek får færre opplevelser og færre muligheter til å fortelle, bearbeide, utforske og systematisere hendelser og erfaringer. Forskning viser at barn kan ha vansker med å konstruere narrativer sammen med jevnaldrende og er avhengig av voksnes støtte for å klare å gjenskape en hendelse (ibid). Gjems understreker derfor betydningen av å invitere barn til samtaler gjennom åpne spørsmål i hverdags situasjoner og hverdagsaktiviteter (Gjems, 2009a).

I tillegg til verbalspråket brukes både artefakter, fysiske redskaper, gester og mimikk som medierende redskaper og mange av de fortellingene som barn konstruerer i lek skjer gjerne gjennom en kombinasjon av språklig interaksjon, verbalt og non-verbalt, samt praktisk håndtering og bruk av artefakter (Dysthe, 2001b). Ved at barnehagen studerer hvordan lekens narrativ blir oppfattet og forstått, dvs. mediert gjennom språk, gester eller artefakter, får de et bilde av kompleksiteten og forholdet barnet har til seg selv og omverdenen.

Dette prosjektet forstår narrativer som en egen sjanger som hjelper barn med å organisere omgivelsene og som barn kan benytte for å dele personlige erfaringer eller få andres perspektiver på noe de selv er opptatt av gjennom å fortelle og forstå. Forskingen ser på hvordan barnehagelærers samhandling gjennom engasjement og spenning for eksempel ved bruk av roller eller ved hjelp av tema kan få fram dramatikk og magi (jf. Melaas, kap. 4.5). Det er barns narrativer for å fortelle denne forskningen ser på.

Som hjelp til å fremme den type konstruktive samspill benyttes Marte Meo-elementene tilpasset barnehagen. Dette presenteres i neste kapittel.

4.7 Marte Meo- elementene tilpasset barnehagen

I dette avsnittet går jeg nærmere inn på Marte Meo-metodens ulike elementer tilpasset barnehagen. Maria Arts opererer opprinnelig med syv ulike samspillselementer for god kommunikasjon som alle tar utgangspunkt i en positiv og naturlig kommunikasjonssirkel (Aarts, 2005). Jeg ser på Marte Meo- metoden tilpasset barnehagen og har hentet elementer fra Hafstad og Øvreeide (2011), men med supplement fra Holten som i større grad forholder seg til grupper eller klasser (Holten, 2011). Pga. oppgavens omfang har jeg kun valgt å presentere tre elementer som jeg mener er de mest aktuelle i denne forskningen. I tillegg har lagt til et punkt 4. Posisjon. Her har jeg valgt å tilpasse posisjonsbegrepet til forskningen (Melaas, 2013). Det er

disse jeg går nærmere inn på her: 1. Observasjon, 2. Anerkjennelse, 3. Tid og rom til å reagere og 4. Posisjon.

1. Observasjon; *Blir barnet sett i sitt fokus eller sin tilstand, slik at pedagogen får informasjon om hvor barnet har plassert sin energi?* Som forutsetning for å kunne foreta en intervensjon av et eller annet slag vil observasjon være grunnleggende. Dette samsvarer med Vygotskijs tanker om å finne barns proksimale sone som forutsetning for å kunne gi støtte til utvikling. Ved å skaffe seg oversikt over hva barnet mestrer i dag, alltid med tanke om hva det skal mestre i morgen gis retningen for hvordan barnehagelærer kan jobbe, (se kap. 4.3). Holten skiller i større grad mellom observasjon av den enkelte elev og av gruppe ved hjelp av det hun kaller oversiktsblikk. Oversiktsblikk er observasjon av hele grupper eller klasser med tanke på å få felles oppmerksomhet fra flere (Holten, 2011). Felles og samlende fokus er vesentlig i både barnehage og skole. Dette vil kunne brukes til å se den enkelte i gruppen med tanke på å identifisere behov.
2. Anerkjennelse; *Får barnet erfare seg selv og sin relevans ved at den voksne reagerer med anerkjennende inntoning, tilpasset rytme og intensitet til barnets initiativ, oppmerksomhetsfokus og følelser?* Det er grunnleggende for barnet at det opplever seg sett og forstått av andre. For å opprettholde dialogen er det nødvendig at barn får svar og anerkjennelse på sin reaksjon. Det er i rytmen mellom «meg – deg» hvor subjektene anerkjenner hverandre at utviklingsstøtte kan skje (Hafstad & Øvreeide, 2011). For å støtte denne prosessen kan anerkjennelse praktiseres på ulike måter. Dette kan skje gjennom direkte intersubjektive handlinger hvor pedagogen toner seg inn og inngår i samspillsrelasjoner med enkeltbarn ved å vise engasjement gjennom interesse og iver. Affektiv inntoning er sentralt i barns utvikling av selvopplevelse (Stern, 2003). Men fordi skole og barnehage opererer med klasser og grupper har Holten (2011) utvidet med elementet «hjelp elevene til å lytte til hverandre» (Holten, 2011). Pedagogen fungerer da som brobygger mellom barna ved å modellere, gi forklarende støtte, vise entusiasme og glød

gjennom bruk av gester, mimikk, lyder eller stemmeleie for å formidle aksept og forståelse. Barnet må få støtte til mestring gjennom at pedagogen følger med på hva det faktisk mestrer, jo mer utfordrende og ny situasjon, jo viktigere blir den trinnvise støtten (Vygotskij, 1978), for eksempel ved hjelp av anerkjennelser og støttende kommentarer underveis. Hafstad og Øvreeide (2011) skiller mellom det å rose barnet og det å gi «anerkjennende signaler» underveis i prosesser, fordi ros flytter oppmerksomheten fra handlingen til relasjonene og det ferdige produkt. Mens «anerkjennende signaler» underveis støtter konsentrasjonen om handlingen (Hafstad & Øvreeide, 2011). Anerkjennelse kan understrekes ved å smile, ved å benytte anerkjennende ord, uttrykk eller tegn som for eksempel tommel opp. Hensikten er å anerkjenne barns mestring eller forsøk på å mestre ved å være utviklingsstøttende både til personen og til positive prosesser som barnet inngår i. Jeg vil forsøke å gjenkjenne anerkjennende elementer både som individuelle beskrivelser og som dialoger i gruppe.

3. Tid og rom til å reagere; *Får barnet tid og rom til å reagere, slik at det kan oppleve sin reaksjon som relevant/interessant, og at rytmen mellom «deg og meg» kan oppstå?*

Tempo og bruk av pauser er avgjørende element i kommunikasjonen. For at det skal oppstå en god rytme eller turtaging i dialogen må barna tilpasse tempoet til hverandre. Et slikt samarbeid er vesentlig for å unngå frustrasjoner og brudd. Dersom barnehagelærer skal være utviklingsstøttende til barns narrativer i leken, må eget tempo tilpasses barnets og gruppens rytme. Har barnehagelærer et for høyt tempo kan hun avbryte lek og narrativer som er i ferd med å utvikle seg. Det er derfor viktig at pedagogen setter seg selv på pause, lytter, bruker oversiktsblikk for å vurdere og posisjonere seg i forhold til hva som vil være utviklingsstøttende til enhver tid (Melaas, 2012). I kap. 4.5 vises det til bl.a. Svedin (2006) som advarer mot voksendeltakelse som kan overstyre og hemme lek. Gjennom videoanalysene vurderes og bevisstgjøres barnehagelærer på bruk av tid og rom.

4. Posisjoner; Melaas (2013) har innført begrepet posisjoner og definerer posisjonen i forhold til plassering i leken og grad av voksenstøtte. Han deler voksenposisjonene i tre: ved-siden-av-posisjon, foran-posisjon og bak-posisjon (Melaas, 2013). Ved-siden-av-posisjon vil være den støtte pedagogen gir ved å følge opp barnas tema og materialer som allerede er i bruk. Foran-posisjon er knyttet til hvordan den voksne forsøker å opprettholde et tema, berike- eller trekke barn med i lek ved å innta en pedagogisk lederrolle hvor barna ledes inn i positive samspill. I bak-posisjon deltar ikke pedagogen direkte, men observerer barnet fra sidelinjen for å kunne intervensere eller gå inn å støtte når lekens eller temaets karakter krever det (Melaas, 2013). I praksis går de ulike posisjonene over i hverandre og må nødvendigvis innbefatte flere utviklingsstøttende elementer. Barnet trenger tilførsel av noe nytt, nye erfaringer eller variasjoner for å ha noe å kunne respondere videre på i lekens narrativer. Barn må kunne oppleve at den voksne har mer å by på slik at det kan hjelpe barnet inn i en dialogisk sirkel som bygger relasjoner og danner grunnlag for utdypende forståelser. I boka «Marte Meo» brukes begrepet triangulering på måten de voksne presenterer, introduserer og utvider barns perspektiver og oppmerksomhet utover de nære kjente forhold (Øvreeide & Hafstad, 1998). Posisjonsbegrepet eller «voksenposisjon» som brukes i forskningen blir benyttet fordi den også tar høyde for rammer ved å innbefatte fysisk plassering, altså *hvor* i tillegg til *hvordan* dette skjer.

Jeg vil avslutte oppgavens teoretiske del med en oppsummering.

4.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert forskningens teoretiske perspektiver. Innenfor aksjonsforskning er aksjonslæringsbegrepet sentralt og fellesskap og samhandling som mulighet for endring er vesentlig, fordi det er gjennom diskusjon av hendelser i lys av teori og metode at endringer kan finne sted. Som teoretisk bakgrunn for å forstå barns utvikling er Sterns arbeidsmodell for forståelse og utvikling av barnets

selvfornemmelse vesentlig. Barns interpersonlige opplevelser i lekens narrativer muliggjøres gjennom samkonstruksjoner. (Stern, 2003). Her vil kunnskap om barnets proksimale sone være et viktig redskap i tilrettelegging eller stillasebygging for «morgendagens» aktiviteter (Vygotkij, 1978). Lekens narrativer er gjensidig støttende, og kompetansen fremmes ved at det legges til rette for at barn får delta i et felleskap sammen med andre. Det å lære lekens koder forutsetter nemlig at barnet har utviklet sosial kompetanse slik at det kan mestre (Vedeler, 2007). Det er leken i et «her og nå» - perspektiv denne forskningen ser på.

At forskning bl. a. peker på sammenheng mellom språkmestring i tidlig alder og sammenheng mellom skriftspråklig kompetanse og senere lese- og skriveferdigheter i skolen, er interessant (Melby-Lervåg, 2011). Men enda mer aktuell for denne forskningen er Stangelands studie som konkluderer med at tidlig fokus på sosial fungering og deltakelse i lek bør inngå i det pedagogiske arbeidet (Stangeland et al., 2014). Det er dette landskapet som min forskning omhandler. Ved hjelp av Marte Meo-elementene skal vi sammen finne fram til endrede og forbedrede praksiser som på sikt skal kunne føre til positiv utvikling for barn gjennom deltakelse i konstruktive lekende narrativer.

Kapittel 5 omhandler aksjonsforskningens oppstart og analysetilnærming.

5. Analyse av aksjonens oppstart

Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser som betyr at analysen må forstås som kontinuerlige prosesser som foregår gjennom hele forskningsperioden og først avsluttes når avhandlingen ferdigstilles (Postholm, 2010). Det å analysere vil si at en velger å fokusere på noe samtidig som en overser andre ting. Ved at en analyserer foregår en forenkling av virkeligheten og det som skjer, fordi en aldri kan analysere alt i en situasjon (Bjørndal, 2011). Damsgaard (2001) mener det er nødvendig å sette refleksjon og analyse i sentrum dersom en skal kunne arbeide funksjonelt og profesjonelt med pedagogiske utfordringer (Damsgaard, 2001).

5.1 Analysetilnærming

I kvalitative analyser fortolkes gjerne empirien. Fortolkningen kan for eksempel være hva en intervjuperson sier, hva som står i dokumenter eller hva en har observert. Analyseprosessen vil foregå samtidig med innsamling av data, fordi det vil være umulig og ikke samtidig observere. I en kvalitativ analyseprosess vil det være nødvendig å gjøre seg godt kjent med empirien gjennom å høre på, lese eller studere materialet gjentatte ganger. Målet er å redusere og systematisere datamaterialet for å skape oversikt og gjøre det mer forståelig. Det er imidlertid mange innfallsvinkler til analysen, og hvilken vei en velger vil være avhengig av flere forhold bl. a. en vurdering av hva som best egner seg til å belyse de forskningsspørsmålene en stiller seg. I en analyseprosess kan derfor forskeren godt ta utgangspunkt i en analytisk tilnærming for deretter å kombinere med andre innfallsvinkler. Det kan ofte være snakk om å la seg inspirere av ulike analytiske tilnærminger for å finne den veien som egner seg best i forhold til empirien (Dalen, 2011). Fordelen med videoopptak er at mediet tillater at en kan arbeide kombinert (Bjørndal, 2013). Postholm skiller mellom deskriptive og teoretiske analyser hvor det er den deskriptive prosessen dette studiet i hovedsak er opptatt av (Postholm, 2010).

De ulike analysene er bearbeidet på litt ulike måter og er delt i tre ulike kategorier. Dette innebærer at jeg både har benyttet transkribering, innholdsanalyse og til slutt

aksial koding. Å transkribere betyr å transformere eller skifte fra en form til en annen. I en transkripsjon blir samtalen mellom mennesker som er fysisk tilstede abstrahert og fiksert i en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015).

Innholdsanalyser kan deles i tre: 1. Summativ innholdsanalyse, 2. Konvensjonell innholdsanalyse og 3. Teoridrevet innholdsanalyse. De tre analytiske tilnærmingene er ulike, men delvis overlappende. I summativ innholdsanalyse har en fokus på ord eller innhold som forekommer i en bestemt kontekst (Fauskanger & Mosvold, 2014). Jeg vil benytte det jeg oppfatter som en tilpasset summativ innholdsanalyse for å kunne belyse og se sammenhenger.

Som ett av leddene i denne forskningens analyseprosess har jeg også anvendt aksial koding. Aksial koding egner seg godt til å belyse hendelser eller handlingssekvenser for å beskrive konteksten eller situasjonen hvor handlingen finner sted (Dalen, 2011). Gjennom at overkategorier relateres til ulike subkategorier vil det være mulig å få frem mer presise og grundige forklaringer (Postholm, 2010). Ved hjelp av å analysere og systematisere videoanalysene på denne måten søker jeg å finne mønster og forbindelseslinjer i empirien som kan belyse og gi noen svar på forskningens problemstilling. I kap. 6.2.1 beskrives de ulike fasene ytterligere.

Jeg velger først å gi en kort oversikt over forskningens oppstart.

5.2 Planlegging og møter

Det er gjennomført to møter som forberedelse til prosjektet. Denne prosessens forberedelse og forskningens innovative del styres av meg som prosessveileder. Målet er at den skal oppleves som forutsigbar, trygg og konstruktiv både for styrer, barnehagelærer og barna (Gjems, 1995).

5.2.1 Første møte

Alt endrings- og innovasjonsarbeid er avhengig av en grundig og systematisk planleggingsfase for å lykkes. Prosjektet startet ved at jeg kontaktet styrer i en barnehage som jeg via mitt arbeid i PPT kjenner fra før. Jeg ønsket å klarere om det var mulig for å forske i barnehagen. Samtidig presenterte jeg noen foreløpige tanker om temaet og forskningen. Planen var at den skriftlige informasjonen ville gjøre prosjektet lettere å ta stilling til slik at de kunne få reell mulighet til å vurdere nyttebehov og en eventuell ønsket deltakelse. I og med at styrer ved en tidligere anledning hadde ytret ønske om å jobbe med temaet var hun umiddelbar positiv til prosjektet, og vi avklarte allerede på dette tidspunkt å bruke Marte Meo som metode for å samle inn empiri. I tillegg ble det diskutert avdeling og barnehagelærer som kunne være mulig deltaker i forskningen. Styrer hadde forslag på en erfaren avdelingsleder hun mente kunne være aktuell å involvere. Vi ble enige om at styrer skulle kontakte vedkommende barnehagelærer for å informere om prosjektet og forhøre seg om hvor vidt hun kunne være interessert i å delta.

I denne perioden ble det også sendt søknad til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) om godkjenning av prosjektet i henhold til forskrifter og retningslinjer for personvern (NESH, 2006). I mellomtiden gav barnehagelærer «grønt lys» for deltakelse i forskningen. Etter at prosjektet var NSD-godkjent avtales nytt møte hvor både styrer og barnehagelærer var til stede. Dette var et planleggingsmøte og temaet for møtet var: Informasjon, gjennomgang av formaliteter, drøfting av tema og tiltak. Møtet startet med en gjennomgang og begrunnelse for valg av prosjektets forskningsmetoder, og vi gikk kort gjennom teori tilknyttet aksjonsforskning og aksjonslæring. Hva er aksjonsforskning og hva er aksjonslæring? Hvilke konsekvenser får dette arbeidet for vår videre jobbing? Jeg ønsket å avklare forventninger og forebygge eventuelle misforståelser og barrierer jf. kap. 2.5. Informasjonsskriv til barnehagelærer og styrer var blitt revidert og justert, og problemstillingen var klarere definert (Vedlegg 1).

Vanligvis vil barnehagelærere og lærere være noe skeptisk til bruk av video som metode fordi det vil kunne oppleves som invaderende og skremmende. Her er

imidlertid barnehagen vant til å benytte video som redskap, og vi diskuterte ikke dette noe videre. Barnehagelærer skrev under samtykkeerklæringen (Vedlegg 2). I tillegg ble prosjektets NSD- godkjenning forelagt (Vedlegg 3). Det ble avtalt at barnehagelærer skulle dele ut informasjonsskriv til foreldre og foresatte og ta ansvar for å sende hjem og samle inn samtykkeskjema til videoveiledningen. (Vedlegg 4 og 5).

Deretter diskuterte vi temaene lek og narrativer. Jeg ønsket å ha en åpen eksplorerende tilnærming til problemstillingen i møte med barnehagelærer og ville få frem deres førforståelse for barns lekende narrativer. Vi hadde derfor en dialog for å avdekke behov og interesseområder. Barnehagelærer var spesielt opptatt av det jeg oppfattet som lekens posisjoner relatert til makt. Da maktbegrepet er vesentlig i alle menneskelige relasjoner, er dette satt fokus på i arbeidet med barnehagen, men ikke tatt med som en del av forskningen fordi omfanget ville bli for omfattende.

Det ble planlagt og avtalt observasjon eller «bli- kjent dager» på gruppa for at barna skulle bli vant til meg. Samtale med barnegruppa om filmingen skulle gjøres i fellesskap samme dag som jeg kom for å ta første opptak. Her skulle det informeres om barnas egne muligheter til ikke å la seg filme jf. personvernopplysninger (NESH, 2006). Deretter ble det laget en plan og fastsatt datoer for filmopptak og tilbakemeldinger/ refleksjoner.

5.2.2 Andre møte

Dette var en forholdsvis kort prosess hvor endringsbehovet var knyttet til forskers behov for å oppsummere det første møtets tanker og ideer. I tillegg ble det avklart at styrer skulle være tettere på i hele prosessen og ikke bare i planleggingsfasen. Oppsummeringene ble utformet som et resymé i form av et skjema hvor temaene utviklingsstøtte, lek og narrativer ble nærmere definert (Vedlegg 6). Intensjonen var å oppsummere felles tanker og ideer. Deretter hadde jeg kontakt med styrer for en rask gjennomlesning. I tillegg hadde jeg gjennomgang av skjemaet med barnehagelærer. Resyméet ble gitt til barnehagen som en oppsummering på arbeidet så langt.

Barnehagelærer fikk i tillegg med skjemaet hjem for å kunne evaluere og kvalitetssikre det vi hadde samarbeidet om. Til slutt ble det avtalt hvordan det praktisk skulle tilrettelegges for filmopptak på avdelingen og hvordan tilbakemeldingene skulle skje. Vi avklarte sted for refleksjonssamtalene for å tilrettelegge for faste rammer slik at arenaen kunne føles trygg og forutsigbar (se kap. 3.4). Første filmopptak skulle justere seg inn etter hva som var naturlig å filme av samspill på avdelingen. I mellomtiden hadde vi fått inn igjen underskrifter og godkjenninger fra foreldre/foresatte. Det var kun tre av tolv barn som ikke gav tilbakemelding, av disse var to syke. Alle godkjenninger var gitt før prosjektet startet.

Jeg avslutter kapittelet med refleksjoner omkring oppstart.

5.3 Refleksjon

Å reflektere over noe innebærer å tenke grundig gjennom episoder eller opplevelser (Klemp, 2013). Når en reflekterer så vendes tankene tilbake på noe. Refleksjoner vil forgå i fellesskap over den *aktivitet* vi faktisk ser ved hjelp av video, (se kap. 2.3)

Refleksjoner i oppstartsfasen har jeg knyttet til prosessens egen problemforståelse og usikkerhet i forhold til valg av barnehage. Dette gikk for min del på hvorvidt det ville være lurt å blande jobb og forskning. Fordi jeg allerede hadde et etablert forhold til barnehagen via min stilling i PPT ville dette også kunne virke belastende. En aksjonsforskningsprosess kan skape både positivt engasjement og motstand hos deltakerne, og jeg ville lett kunne sette meg i posisjoner hvor aktivisering av barrierer ville kunne påvirke både et forsknings- og et etablert arbeidsfellesskap, (se kap. 2.5). Jeg opplevde det imidlertid som nyttig at jeg allerede på et tidlig tidspunkt hadde formulert noen av prosjektets grunnideer slik at dette kunne danne bakgrunn for informasjonen til barnehagelærer. Min opplevelse av det første møtet var nok vår felles usikkerhet i forhold til forskningsarbeidet, og egen usikkerhet omkring aksjonsforskningsprosessen ble selvfølgelig overført på barnehagelærer. Jeg var bevisst på å forsøke å bekrefte hennes usikkerhet i forhold til forskningen ved å vise

ydmykhet og forståelse. Samtidig som jeg bestrebet meg på å være åpen og inviterende til medforskernes egne tanker. Hvorvidt jeg lykkes med det handler om min subjektive følelse og forståelse av situasjonen, men jeg mener vi klarte vi å nærme oss prosessen ved skape oss en felles forståelse steg for steg ved å benytte en åpen eksplorerende tilnærming.

Jeg mener videre det var viktig for forskningens oppstart og fremdrift å gjøre de avklaringer som vi gjorde i fellesskap, fordi dette gav «barnehagen» en mulighet for å få et eierskap til prosjektet. Styrer hadde på eget initiativ informert foresatte i forkant av prosjektet, slik at foreldrene var godt orientert når de fikk skjemaene hjem. Det at vi hadde brukt tid på å etablere et partnerskap mellom forsker og barnehage, hvor prosjektet var forankret i ledelsen tenker jeg var en styrke for dets gjennomførbarhet (Bjørnsrud, 2005). Styrers involvering i forskningen gav prosjektet dessuten anseelse noe som jeg tenker er grunnleggende med tanke på mulig fremtidig overføringsverdi (se kap. 2.5).

Jeg fortsetter i neste kapittel med analyse av forskningens empiri.

6 Analyser

Forskningens hovedaksjon er knyttet til utvikling, både barnehagelærers og egen utviklingsprosess og hvordan vi sammen forløser kunnskap. Via praktiske eksempler vil jeg forsøke å beskrive refleksjons- og utviklingsprosesser gjennom tre aksjonspunkt. Deretter vil jeg se på sammenhenger og strukturer som muligens kan underbygge og forklare de endringer som finner sted. Til slutt analyseres og reflekteres det omkring innsamlet empiri og prosesser. Jeg starter med å gi en oversikt over aksjonspunktene struktur.

6.1 Oversikt over aksjonspunktene

Tilretteleggingen av alle tilbakemeldinger skal sørge for en forutsigbar ramme på en måte som kan fremme en trygg, lyttende og respektfull holdning overfor barnehagelærers egen praksis og slik at medforskere føler seg ivaretatt i endringsprosessen (se kap. 3.4). For å gi møtene en god struktur var ønsket mitt å starte alle tilbakemeldinger på samme måte. Jeg foretok imidlertid noen justeringer underveis, noe som medførte at refleksjonssamtale 2 og 3 fikk et ekstra punkt som jeg kalte teorigjennomgang. Møtestrukturen kommuniseres ved oppstart. Strukturen ligger som et bakteppe og kommenteres ikke ytterligere i forskningen dersom det ikke har betydning og innvirkning på prosessen. Temaene vi tar opp i veiledningssamtalene er:

1. Utviklingsstøtte; - utviklingsstøtte er videre operasjonalisert ut fra Marte Meo-elementene «observasjon» og «anerkjennelse».
2. Narrativer; - her jobbes det med narrativer for å fortelle og utviklingsstøttende praksis.
3. Lek; - her er fokus på lek i et «her-og-nå» perspektiv hvor vi jobber med «voksenposisjoner».

Samtalene eller møtene gjennomføres i grove trekk etter denne strukturen:

1. Teorigjennomgang i forkant av samtalene i aksjonspunkt 2 og 3.

2. Identifisering av «*nå-praksis*»; - dette er en del av informasjonsutvekslingen sammen med medforskere. Her starter jeg med barnehagens egne erfaringer og «*nå-praksis*». Dette knyttes til forskningens underproblemstilling.
3. Aksjonens *refleksjonssamtaler*; Her presenteres og analyseres videofilmene ut fra «dagens» tema. Det er dette som er deltakernes felles arbeidspunkt hvor det foregår refleksjoner, erfaringsutveksling og teoritilknytning.

Bearbeiding;

I etterkant av refleksjonspunktene foretar jeg analyser og refleksjoner over prosessene, - både om deltakernes, og om egen prosess. Disse analyseres ved hjelp av transkribering og summativ innholdsanalyse og deles i kategoriene første, andre og tredje film. Tanker om egen prosess loggføres.

I neste kapittel vil jeg gi en oversikt over analyse av videoopptakene og videoanalysens faser.

6.2 Analyse av videoopptak

Ved en videoanalyse er det vesentlig å forenkle, klassifisere, kartlegge og kunne forklare mønstre og årsaker til de mønstrene en finner. I tillegg må en kunne vurdere konsekvenser av disse. Fordi en ved videoopptak har tilgang til så mye informasjon blir denne prosessen viktig. Ved å ta seg tid til å utforske materialet på en systematisk måte og ved å spole fram og tilbake tilrettelegger en for muligheter til å lære langt mer av egne erfaringer enn en ellers ville ha gjort (Bjørndal, 2011). De analyser og refleksjoner som presenteres er selvfølgelig mine vurderinger og tolkninger som nødvendigvis er farget av egne holdninger, teoretisk førforståelse og tidligere erfaringer. I tillegg er jeg også selv medskaper av den konteksten som jeg forsøker å forstå noe innenfor.

6.2.1 Oversikt over videoanalysens faser

Her vil jeg presentere og forklare hvordan innsamling og analyse av empiri har foregått. Jeg har måttet forholde meg til to prosesser og disse kan beskrives på følgende måte: A. Videoopptak av barn på avdelingen og B. Videoopptak av deltakerne i en veiledningsprosess. Alle opptakene omtales under aksjonspunktene.

A. Videoopptak av barn;

1. Jeg *videofilmer* barn i samspill på avdelingen. Det kan være opptak av barn-barn eller barn og barnehagelærer.
2. Jeg *analyserer* og transkriberer filmen. Deretter bestemmer jeg meg for hvordan videoen skal brukes i tilbakemeldingen og hvilke løsningsbilder jeg mener er egnet til å belyse eller identifisere en praksis eller et tema. Det er disse videoene som danner utgangspunkt for refleksjoner og samtaler omkring den observerbare praksis.

Det er i alt gjennomført tre opptak av samspill med eller mellom barn. Alle samspillsopptak hvor barn er involvert foregår i legokroken.

3. Jeg gir *tilbakemelding* og veileder; - Dette er analyseprosessen som foregår mellom forsker, barnehagelærer og styrer hvor vi sammen forsøker å finne barnehagelærers potensiale og utviklingsmuligheter. Her foregår analyser og refleksjoner over det vi ser. Gjennom videoopptak på avdelingen, studeres samspillet mellom individ og kontekst. I denne fasen foregår interaksjonsanalyse og diskusjoner over løsningsforslag. Her arbeides det med bevisstgjøring og teoritilknytning ved hjelp av Marte Meo-metoden. For at endringer skal finne sted anser jeg det som grunnleggende å sørge for at barnehagelærer gis mulighet til å studere seg selv i en konstruktiv ramme (se kap. 3.5).

Bearbeiding;

For å kunne avdekke og observere barnets muligheter og behov er alle videoopptak som er tatt på avdelingen transkribert, analysert og kategorisert i tre kategorier: 1.

utviklingsstøtte, 2. lek og 3. narrativer. De ulike kategoriene blir kartlagt og transkribert etter et system utarbeidet av Du Bois m.fl. (1993) (Svennevig, 2009), (Se vedlegg 7 og 8). I oppgaven har jeg valgt å presentere dem som en fortelling.

B. Videoopptak av deltakerne i en veiledningsprosess;

1. Jeg *videofilmer* tilbakemeldingsprosessen som foregår på styrers kontor. Dette er en del av forskningens empiri som analyseres i etterkant av gjennomføringen og er på totalt 3 timer og 54 minutter.
2. Jeg *analyserer* ved å se filmene mange ganger, dessuten er mye av materialet transkribert og det er foretatt en *summativ innholdsanalyse* hvor jeg har skrevet barnehagelærers og styrers utsagn i to kolonner (Vedlegg 9). Her studeres utsagn som: 1; underbygger og støtter hverandre, 2; utsagn som går igjen i de ulike aksjonspunktene og 3; kombinasjoner av disse. I tillegg loggføres tanker omkring egen prosess.
3. Gjennom å studere en *aksial forbindelse* på tvers av de tre ulike aksjonspunktene, hva er felles tema som går igjen, prøver jeg å få en så fullstendig presis og nøyaktig forklaring som mulig. Her ser jeg etter forbindelser, elementer eller utsagn som danner mønster eller forståelser som kan relateres til forskningens problemstilling.

Til sammen utgjør videoopptak av barn og opptak av alle refleksjonssamtaler empirien som forskningen benytter i analysearbeidet.

Jeg vil nå gå over til å presentere de ulike aksjonspunktene. Jeg starter med første aksjonspunkt, - utviklingsstøtte, med underpunkter «observasjon» og «anerkjennelse».

6.3 Analyse av første aksjonspunkt -utviklingsstøtte

I begynnerfasen er målet mitt å skape en trygg og ivaretakende kontekst ved å være lyttende og vise respekt, noe som er forutsetning for å få til konstruktive samspill. Jeg har organisert tilbakemeldingen, satt opp kamera, er smilende og blid samtidig som

jeg viser omtanke ved å spørre hvordan barnehagelærer opplevde første videoopptak. Min intensjon er at Eva skal erfare å bli møtt på en måte som fremmer positive «selv-andre-erfaringer». Gjennom dialog og samspill er målet å komme i subjektposisjon hvor vi velger å tilpasse oss til hverandres initiativ ved at «jeg åpner for deg og du velger å åpne for meg», jf. kap. 3.4.

6.3.1 «Nå-praksis»

Jeg starter prosessen med å identifisere barnehagelærers «nå-praksis» gjennom bruk av første underspørsmål. *«Den største utfordringen er jo den tida, til å være der..barna er... det er det første jeg tenker eller så har jeg egentlig ikke tenkt så mye over det»*, sier hun.

Barnehagelærers refleksjonsnivå vil jeg kanskje anta at kjennetegnes av en litt utydelig gjennomtenkning når hun uttaler *«..så har jeg egentlig ikke tenkt så mye over det»*. At svaret formuleres på denne måten kan muligens si noe om bevissthetsnivået omkring temaet. Kanskje kan utviklingsstøttende praksis være en del av barnehagens tause kunnskap?

Vi jobber videre med å identifisere og konstatere elementene «observasjon» og deretter «anerkjennelse».

6.3.2 Identifisering og konstatering

Første videoopptak foregår på avdelingen, og opptaket er på 5.36 minutter. Her ser vi fem gutter som bygger i legokroken. Barna har organisert seg i tre grupperinger da barnehagelærer Eva kommer. Gruppene består av: Jens og Petter, Finn og Kristian, mens Ole sitter for seg selv. I tillegg foregår det noe kommunikasjon på tvers av disse gruppene. På videoen ser vi at Eva kommer inn i legokroken, setter seg på huk før hun etter hvert får eller tar en rolle i leken. Jeg har bestemt meg for å la Eva og styrer få se hele opptaket. I første omgang ønsker jeg at Eva skal få tid til å reflektere på egenhånd

uten min påvirkning, men jeg vil forsøke å være sensitiv i forhold til hennes interesse og fokusområde for på den måten å kunne bidra til å bringe teori og erfaring inn i refleksive sirkler som kan føre til utvikling og læring, (se kap. 2.4). Målet for denne refleksjonsøkten er derfor å identifisere utviklingsstøttende praksiser som hun allerede praktiserer. Eva kommenterer selv etter å ha sett videoen: «*ja,.. men..jeg følte jo at jeg...fikk sagt at nå skal jeg hjelpe Ole med den bilen....så det å kunne lage noen avtaler innad i den situasjonen du er..*» sier hun.

Jeg starter deretter videoen på nytt og bestemmer meg for å fokusere på første løsningsbilde for å aktivere Evas «egen styrke». Gjennom ulike løsningsbilder ser vi etter hvilke elementer hun har på plass for deretter å arbeide med å knytte barnehagelærers praktiske gjennomføring til teori. Ved å gjenkjenne og begrunne elementene teoretisk kan jeg gi Eva mulighet til å studere seg selv i en konstruktiv kontekst da det ofte vil være like viktig å få tydeliggjort positive forhold ved egen praksis som negativ (se kap. 3.4).

Her vil jeg ta med noen utvalgte eksempler på *identifisering* og *konstatering* i bruk av Marte Meo-elementene som utviklingsstøtte. Gjennom veiledningen fokuseres det på løsningsbilder ved å identifisere positive praksiser. Disse vurderes, identifiseres og konstateres noe som gir grunnlag for en metarefleksjon over egen læring, (se kap. 2.2).

Gjennom et samarbeid fokuseres det på følgende:

Blir barnet sett i sitt fokus eller sin tilstand, slik at barnehagelærer får informasjon om hvor barnet har plassert sin energi?

Jeg viser den delen av videoen hvor barnehagelærer kommer inn i legokroken. Hun posisjonerer seg ved å sette seg på huk og bruker oversiktsblikk noe som er vesentlig for å få oversikt over gruppen (se kap.4.7). Jeg utfordrer henne ved å spørre om hun har noen tanker med hensyn til egen plassering. «*Det første jeg tenkte var at nå må jeg finne en plass,.. i og med at jeg ikke var i den leiken fra før.. begynner jeg litt i utkanten der...så jeg får et bilde av hvor ting foregår*» sier hun. Hun har intuitivt god «*personlig kompetanse*» til å observere ved å innhente informasjon om hvor de ulike

barna har plassert seg i leken, hva de driver med og hvem som kan trenge støtte. Jeg planlegger å styrke hennes bevissthet ved å knytte handlingene til teori om hvordan oversiktsblikket kan gi henne mulighet til å kunne foreta ulike vurderinger. Forsker tar fram et løsningsbilde: ...«..oversiktsblikk.. er det Sissel Holten bruker om det som skjer her.., .. «dette er viktig.....her..posisjonere du deg i forhold til barna.., ..og.. kan identifisere behov..», sier jeg.

Felles *konstatering* er prosessen som skal føre fram til at barnehagelærer selv setter ord på hva hun ser. «Hvor er du nå?», sier forsker. «Ja, nå er jeg hos de to andre», sier hun. Vi spoler fram og tilbake for å studere blikk og kroppsholdning, og barnehagelærer bevisstgjøres konkret i situasjonen på hva det er hun gjør slik at situasjonen oppleves positiv. Jeg får dermed understreket det jeg er ute etter å forsterke ved å benytte positive løsningsbilder hvor hun lykkes. Ved å observere og bruke oversiktsblikk får Eva mulighet til å vurdere den enkeltes behov i relasjon til de andre. Barnehagelærer bruker blikket for å posisjonere seg i forhold til å kunne intervenere.

Ved å stoppe opp, se og skaffe seg oversikt gir hun både barna og seg selv tid og rom til å reflektere. Eva er til stede «her- og-nå» og rekker å tenke over hva som er relevant handling eller støtte i en situasjon. Hun gir seg selv dermed mulighet til å innhente informasjon om barnas tilstand og dialogrytme slik at hun unngår brudd. «..se.. så god rytme du får, her gir du barna tid og rom... slik at de kan gjøre.. egne vurderinger..», sier forsker. Underforstått vurderinger om det er noe de trenger hjelp eller voksenstøtte til.

«Du har forflytta deg?» sier jeg undrende og fortsetter med å vise et nytt løsningsbilde hvor barnehagelærer har inntatt en ny posisjon og nærmet seg et par av guttene. «Ja, sier hun, «.. og så holder han på med sitt så det er ikke nødvendig å buse på,..her fortsetter jeg jo egentlig å observere dem», sier hun konstaterende.

Elementet er vesentlig fordi en slik utgangsposisjon vil kunne gi mulighet til å foreta ulike vurderinger. Trenger barnet min støtte nå? Hva kan jeg bidra med?,- er det støtte for å bli værende i den lekende narrativen, eller trenger barnet hjelp til å komme inn

samspill med de andre? Dette er vurderinger hun hele må foreta på bakgrunn av personlig kjennskap hun har til barnet, noe som krever både kunnskap og innsikt. Lærerens eller pedagogens sentrale betydning for elvers/barns læring og utvikling er også godt dokumentert bl. a. av (Hattie, 2009, Nordahl, 2007).

Vi arbeider på samme måte med «*anerkjennelse*» hvor vi først fokuserer på å *identifisere* anerkjennende praksis, men denne gang fokuseres det på følgende: *Får barnet erfare seg selv og sin relevans ved at den voksne reagerer med anerkjennende inntoning, tilpasset rytme og intensitet til barnets initiativ, oppmerksomhetsfokus og følelser?*

Anerkjennende inntoning handler her om hvordan barnehagelærer møter barnets initiativ gjennom støtte, forståelse og tolkning av behov.

Situasjonsbildet er det samme som over, men barnehagelærer har gjort en forflytning, og vi har et annet fokus i analysen. Guttene er fortsatt organisert i tre «grupper»: Jens og Petter, Finn og Kristian, mens Ole fremdeles sitter for seg selv. Eva har nå plassert seg strategisk midt i, og jeg gjengir utdrag av samtalen på denne måten:

.. «hvorfør triller ikke dem hjula bak a. Eva?»», sier Ole og henvender seg til Eva som sitter opptatt på bordet ved siden av. Eva snur seg mot Ole, ser på han, og svarer tilbake, «hva sa du for noe Ole?» Ole gjentar spørsmålet sitt; «hvorfør triller ikke det hjulet bak?». Nå tar også Kristian kontakt. Han sitter på samme bord som Eva og sier henvendt mot henne; «den her kan vi jo bruke!». Eva nikker og sier; «ja den er blå så den passe bedre den». Deretter snur hun seg mot Ole igjen, - ser på han idet hun sier; «triller ikke det hjulet bak? .. nei.. da skal jeg hjelpe deg å se på det Ole».

Vi ser hvordan Eva «tuner» seg inn og viser interesse og anerkjennelse ved å bekrefte at hun har sett Ole og henvender seg til han ved å stille et spørsmål tilbake samtidig som hun oppretter blikkontakt med han: «*Hva er det for noe, Ole*»? sier hun. Eva bruker imidlertid tid, fordi hun allerede er i en samtale med Kristian og velger å avslutte denne først. Her benyttes et nytt løsningsbilde og vi studerer hvordan barnehagelærer markerer avslutningen på samtalen med Kristian samtidig som hun anerkjenner Ole ved å snu seg mot han, og markerer ved blikket at hun har sett han.

Hun speiler dermed barnets behov ved hjelp av ørsmå kommunikasjonselementer som nikk og et vennlig blikk. Barnehagelærer tilpasser seg nå Oles rytme og vi får se hvordan tempo og bruk av pauser gir dialogen en god rytme og flyt. Eva «tuner» seg inn på nytt og spør igjen: *«skal jeg se på det, Ole»?* Eksempelet viser hvordan den voksne ved anerkjennelse, tid og rom gir mulighet for delt oppmerksom intersubjektivitet. Ved vektlegging av gjensidighet skapes en opplevelse av samregulering og dialog, og ved å inngå i et rytmisk og tur-takende «meg- deg»-mønster vil nok Ole oppleve spørsmålet som han stiller både som relevant og interessant. Han får sannsynligvis en følelse av å bli tatt på alvor, samtidig som han gis tid til å utforske egne grenser ved at han får anledning til å prøve selv.

Gjennom anerkjennende inntonning formidler Eva at hun har tro på at han har mestringskompetanse til å løse problemet. Hun viser dermed at hun har kunnskap om Oles nærmeste utviklingszone og hvilke krav det er realistisk å stille. Deretter sørger hun for tilpasset støtte slik at Ole får hjelp til å vokse og utvikle seg.

Ved hjelp av løsningsbilder og identifisering får jeg gitt Eva positive tilbakemeldinger på måten hun støtter Ole på. Jeg viser og teoretiserer: *..«her er du anerkjennende, du bekrefter og tar han på alvor .. dette er viktig for at barnet skal føle seg sett og forstått..»*, sier jeg og fortsetter.

«Nå gjør du et valg, hva tenker du her?» «Da tenkte jeg vel egentlig mest på at han satt der aleine... for å høre åssen det gikk...», sier Eva.

Når vi gjennomgår filmen og eksemplifiserer på denne måten trekkes også styrer med i refleksjonene og blir en del av prosessen som fører til konstatering og gjenkjenning av elementet «anerkjennelse».

«Ja,..for det som var så bra der.. så klarer du å anerkjenne og imøtekomme..», sier styrer. Styrer viser med det at hun også gjenkjenner og konstaterer «anerkjennelse» ut fra løsningsbildet. Samtidig underbygger og forsterker hun Eva positivt på anerkjennende praksiser. Vi opplever dermed å få et felles språk som vil gjøre det lettere for oss i neste omgang å vite hva det er vi snakker om. Barnehagelærer får hele tiden positive tilbakemeldinger på handlingskompetanse, men på slutten av refleksjonssamtalen sier styrer: *..«men det blir jo en del av en slik ryggmargrefleks.. jo mer du ser at det fungerer..»*.

Eva svarer bekreftende på dette og sier: «Ja, jeg synes jo det er veldig interessant å se meg....for jeg tenker jo ikke så bevisst på det i hverdagen, men som du sier det ligger nok i ryggmargen selvfølgelig».

Dette utsagnet kan selvfølgelig tolkes på ulike måter; både som en konstatering av at praksis etter hvert er blitt så internalisert at det har blitt en del av personens måte, å være og handle på, - eller som en begynnende refleksjon omkring vektingen mellom «teoretisk kunnskap», og «personlig kompetanse»? (se kap.3.3).

Som en oppsummering sier barnehagelærer: «Det er veldig interessant da å se..å få tilbakemelding..det er nyttig for oss».

«Nei, men så flott det her var nyttig det..», sier styrer idet hun reiser seg.

Nytteverdi knytter jeg her opp mot tanker om en erkjennelse av å ha erfart eller opplevd noe som en har bruk for og som vil kunne skape motivasjon for videre utvikling. Dette er deltakernes egne tanker og følelser som i liten grad er grunn til å tvile på (se kap. 2.3).

6.4 Refleksjon over første aksjonspunkt

I refleksjonene vurderes det over barnehagelærers «nå-praksis» og prosess ved hjelp av transkribering og summativ innholdsanalyse. I tillegg reflekteres det omkring egen utviklingsprosess.

6.4.1 Refleksjon omkring barnehagens utviklingsprosess

For å beskrive det jeg mener med en utvikling eller endringsprosess velger jeg å ta med utsagn som: «jeg følte jo..» Denne uttalelsen kan muligens indikere en usikkerhet i forhold til temaet? Begrepene er forholdsvis vage i starten og vanskelig å forholde seg til, eller kunne beskrive noe ut fra. På slutten av refleksjonsøkten ser en imidlertid

en begynnende utvikling hvor både barnehagelærer og styrer gjenkjenner og konstaterer elementer fra videofilmen. Begrepene «anerkjennelse» og «observere» begynner å flettes inn i diskusjonen eller refleksjonen og medforskere tar i bruk begreper som tidligere ikke var «tilgjengelig».

Gjennom hele tilbakemeldingsprosessen finner jeg løsningsbilder hvor barnehagelærer er utviklingsstøttende, men jeg er noe usikker i hvor stor grad hun er det bevisst selv?

Barnehagelærer har god personlig handlingskompetanse, men gjenkjenner i mindre grad utviklingsstøttende elementer og har færre begreper til å beskrive det hun ser og gjør i sin «nå-praksis». F. eks. «*..må jeg finne en plass...så jeg får et bilde av*», - noe som egentlig er uttalelser som knyttes til observasjon og oversiktsblikk.

Et annet eksempel er «*..han satt der aleine... for å høre åssen det gikk...*». Både løsningsbildet og barnehagelærers uttalelse viser at hun egentlig er anerkjennende, noe styrer også bekrefter og setter ord på.

I tillegg sier hun «*..jeg følte jo at jeg...fikk sagt..*», noe som kanskje kan antyde en pedagogisk handling ut fra intuisjon og god «*personlig kompetanse*» eller ferdigheter, mer enn handling ut fra «*teoretisk kunnskap*»?

På slutten av refleksjonsøkten beskriver dessuten både styrer og barnehagelærer *kunnskap* om utviklingsstøttende praksis som en; «ryggmargsrefleks». Dette understøttes av begge og utdypes videre av Eva når hun sier; «*..ja jeg tenker ikke så bevisst på det i hverdagen*». Dette tolker jeg som erfaringsbasert kunnskap eller «*personlig kompetanse*» som bare intuitivt gjøres på bakgrunn av lang erfaring og god handlingskompetanse. Jeg foretar derfor en vurdering om hvorvidt jeg kan bidra til å gjøre praksis mer bevisst og rasjonell som kan føre til en «sterkere» teori? (se kap.2.3).

Teorier skal brukes til å forklare, beskrive og predikere fenomener, men det er ikke lett å anvende en teori dersom en ikke vet hva teorien sier, (Kvernbekk, 2005). Egen usikkerhet i forhold medforskeres artikulering av *teoretisk forståelse* gjorde at jeg valgte å analysere teoretisk kunnskap i lys av kompetansetrekanten (Skau, 2005). (se kap. 2.3).

Ved hjelp av modellen reflekterte jeg over barnehagelærers samlede profesjonelle kompetanse som grunnlag for å kunne foreta justeringer og laget meg en foreløpig hypotese. Denne bygget på begynnende vurderinger og antakelser mer enn eksakt kunnskap, men på dette tidspunkt valgte jeg å tolke «signalene» fra medforskere som et parameter på en skjevhet i kompetansetrekanten. Dette ville jeg gjennom prosessen enten få bekrefte eller avkrefte. Jeg valgte derfor å legge inn et punkt om teorigjennomgang, «teoretisk kunnskap», knyttet til temaet i forkant av de neste refleksjonssamtalene for å sikre et mest mulig likt teoretisk ståsted omkring temaene. Dette kommuniseres og godkjennes av medforskere. Vi endte derfor på mange måter opp med tre prosesser med forskjellig vinkling eller tema (se oppstart kap. 6.1).

Justeringer førte derfor til enkelte korrigeringer i egen planlegging av prosessen. Mulig at jeg i startfasen kan jeg ha feiltolket eller ikke vært nøye nok med å undersøke medforskeres samlede profesjonelle kompetanse i forhold til temaene «narrativer og lek» og at jeg i for stor grad forutsatte at barnehagen hadde inngående kompetanse på disse områdene? Men for at aksjonsforskningsprosessen skal fungere som et bytteforhold mellom teori og erfaringsbasert kunnskap er det imidlertid hele tiden en forutsetning at jeg som forsker bruker skjønn og overveielser. Det var derfor viktig å foreta justeringer i forhold til de erfaringer og oppdagelser jeg mener ble synliggjort i løpet av den første prosessen. I tillegg forutsetter aksjonsforskningen at både forsker og medforsker lærer og utvikler seg. I etterkant tenker jeg at det jeg er i stand til å vurdere nå også er en følge av egen utviklingsprosess, men at jeg som prosessveileder heller ikke kunne artikulere min egen prosess på daværende tidspunkt. Her ses hvordan aksjonsforskningen i stor grad preges av det ukjente og uferdige, (se kap. 3.3).

6.4.2 Refleksjon omkring egen prosess

Fordi jeg i kraft av min stilling også er i posisjon til å styre eller lede prosesser ut fra på forhånd bestemte kriterier eller ønsker, ble det nødvendig hele tiden å vurdere og kritisk reflektere over egne valg og hvorvidt egne samspillsferdigheter var i takt med forskningens etiske normer og tanker (se kap. 3.7). Positiv dialog og felles refleksjoner

på hvordan forstå, møte- og løse utfordringer mener jeg er forutsetning for å lykkes. Jeg opplevde at vi hadde en positiv «tone» og dialog og her tror jeg nok min allerede etablerte relasjon til barnehagen var en medvirkende årsak til at vi lett fant en positiv ramme å samarbeide innen. Min opplevelse av refleksjonsprosessen var i hovedsak positiv. Vi smilte til hverandre, kunne le sammen og jeg kunne stille utforskende spørsmål som: *Hva tenker du her?*, jeg ser du har plassert deg der.. *hvor har du fokus?* .. *hvordan ser du at..?* osv. Jeg ser imidlertid at jeg kan være noe rask i mine tilbakemeldinger til barnehagelærer og egenvurderingen tilsier at jeg bør gi barnehagelærer enda mer tid og rom til å reagere slik at hun skal oppleve egne reaksjoner og erfaringer som interessante og relevante. Jeg var derfor nødvendigvis ikke hele tiden i takt med de andres prosess og opplevde tidsperspektivet og egne forventninger om å komme lenger enn vi nødvendigvis gjorde som en mulig stressfaktor i refleksjonssamtalen. Jeg vil da kunne stå i fare for å forsere eller pådytte medforskere forståelser og sammenhenger som nødvendigvis ikke er deres. Dette er derfor et område jeg bør jobbe med i neste aksjonspunkt.

Jeg vil nå gå over til andre aksjonspunkt hvor vi jobber med å identifisere narrativ for å fortelle.

6.5 Andre aksjonspunkt – narrativ for å fortelle

Jeg starter med å gjennomgå teori og teoretisk forståelse omkring narrativer. Her ble skjemaet i, vedlegg 10, brukt som støtte i prosessen. Som en hjelp til å analysere narrativer benyttet to ulike videosnutter. Målet er å klare og skille mellom narrativer for å forstå og narrativer for å fortelle. Ved å reflektere omkring det vi ser, er meningen å øke deltakernes bevissthet slik at endringer muliggjøres. Her presenteres kun prosessen med «narrativ for å fortelle».

6.5.1 «Nå-praksis»

«Ja, jeg har tenkt litt mer på det i forskjellig typer lek.. hvor mye vi skal blande oss inn.. hvor nærme skal jeg være før det blir oppløst.. det er så mange vurderinger der...det er ikke noe fasit på det.. så det har jeg tenkt litt mer på siden sist», sier barnehagelærer.

Hvor vidt dette er å forstå som en begynnende utvikling er nok for tidlig å si, men barnehagelærer uttaler at hun har begynt å tenke mer på det. En kan vel muligens fornemme en svak endring i de mentale strukturer hvor tenkningen omkring temaet er økende?

«Ja, jeg har tenkt litt mer på det», her har gjennomtenkningen gjort at hun har fått nye spørsmål som for eksempel kunne vært diskutert med kollegaer: «..det er så mange vurderinger.....hvor mye vi skal blande oss inn,.. hvor nærme skal jeg være før det blir oppløst?..».

At barnehagelærers «nå-praksis» vurderes som «*jeg har tenkt litt mer på det*» kan tolkes som individets aktive innsats for å få til en forbedring spesielt i forhold til mental endring, hvor hun sier jeg har «*tenkt*». Læring og endring er en aktiv prosess som skapes hos barnehagelærer selv i samspill med barna hun er i kontakt med. Etter hvert som ny kunnskap eller ideer assimileres vil de nye konstruksjonene fordre nye utfordringer som barnehagelærer vil måtte ta stilling til, (se kap.2.2).

6.5.2 Identifisering og konstatering

For å identifisere «narrativ for å fortelle» har jeg valgt ut et videoptak på 4.36 minutter. Settingen er to gutter i legokroken. Jens er opptatt med byggeaktivitet og holder på med å bygge en bil. Finn leker ved siden av i et ferdig oppbygd legohus. Deretter tar Finn med seg legomannen bort til Jens og plasserer den oppå hodet hans. Det var ingen voksne til stede i denne situasjonen, og refleksjonene i etterkant er derfor knyttet til hva barnehagelærer kunne hatt gjort. Jeg lar deltakerne se filmsnutten før vi spoler tilbake og starter analysen sammen. Vi setter ord på det vi ser gjennom å analysere filmen.

Jens plasserer legomannen på hodet til Finn mens han sier «å, jeg må bæsje». Finn ler mens han samtidig fortsetter å bygge. «Jeg stikker hjem og bæsjer på do», sier Jens og går bort igjen til nabobordet med legomannen i hånda. Finn smiler mens han fortsetter på å bygge på legobilen sin. «Gjør det der igjen», sier han og ler hehe.. hehe. Jens ler også hehehe og smiler mens han snur og går tilbake. «Nei..da blir det oppå det fjellet..» sier Jens idet han går tilbake til Finn og plasserer legofiguren på hodet hans igjen....» Ahh, det var godt sier han for deretter å la legomannen tørke seg i håret på Finn... «jeg skal tørke meg med grasset, sier han og begge ler. «Tørke deg med...» gjentar Finn, «..tørk deg på meg igjen a».

Her ser vi at barna i liten grad har behov for den voksne. Jens forsøker å invitere Finn inn i en dialog ved å utforske et tema. Jens opplever sannsynligvis temaet som spenningsfylt og vil dele disse erfaringene med Jens. Her ser vi hvordan kunnskap og erfaring om temaet knyttes sammen og språksettes. Begge ler og viser med kroppsspråket at de deler felles opplevelser i den interpersonlige verden. At begrepet do og bæsje skaper en viss spenning, vises både ved at ordene gjentas flere ganger og at latteren og kroppsspråket underbygger det de sier. Gjennom verbalspråket bearbeides erfaringer fra virkeligheten, og Jens viser hvordan en kan tørke seg med grass etter å ha vært på do på fjellet. Konstruksjonen, eller den begynnende samtalen, har en rød tråd ved at de fastholder og bygger på det den andre sier.

Vi starter med å *identifisere* «narrativen for å fortelle» gjennom å reflektere omkring temaet. «*det er et veldig snevert tema..*» sier styrer.

«men det er ikke tilfeldig at han velger det tema... det kan være et tema som er veldig aktuelt.. for vi har lest den bæsjeboka veldig mange ganger» og «..han god erfaring med å gå på do..», sier barnehagelærer og ler.

«Finn kobler seg på ved å gjenta temaet», sier styrer. «*..her ser det ut som Jens ønsker å oppnå respons fra Finn..*», sier Eva.

«..kanskje han prøver å finne et tema..?», fortsetter styrer.

Forsker utfordrer ved å si: «*..hva slags samtale er dette?» «..hvor kan vi plassere den?» «Dem får jo ikke til noen samtale?»*, sier styrer. «*Kan det være en begynnende samtale eller narrativ..?»* fortsetter forsker. «*Ja, mulig*», sier styrer litt usikker.

Her beskrives refleksjoner omkring det vi ser og oppfatter i en prosess, våre forståelser og hvordan disse oppfattes, reflekteres over gjennom kommunikasjon i et relasjonelt samspill hvor hver og en av oss oppfatter gjennom å tolke omgivelsene ut fra vår subjektive persepsjon. Ved hjelp av Marte Meo-metodens tilnærming utvikles et subjekt-subjektforhold og ved å invitere alle til å ha en stemme inn i diskusjonen skapes felles interesse omkring temaet. (se kap. 2.1)

Som et eksempel på *konstatering* og gjenkjenning har jeg tatt med følgende:

«*..her er han er i ferd med å konstruere en narrativ.... han introduserer et nytt tema*», sier barnehagelærer. Jeg har i mellomtiden tatt fram nye løsningsbilder og barnehagelærer viser gjennom analyse at hun gjenkjenner og kan identifisere en begynnende narrativ for å fortelle.

Analysens refleksjoner og undringer begynner etter hvert å dreie seg om hvorfor den narrative konstruksjonen synes å stoppe opp eller miste driv? Eva: «*ja.. for det er jo to som ikke leiker så mye sammen..til vanlig..*». Styrrer: «*ja dem finner ikke helt det tema dem ønsker å leike..-» «dem rigger leiken, men kommer ikke i gang med selve prosessen*».

«*for å komme videre her trenger dem en voksen som går inn.. og enten er i en rolle eller hjelper dem i samtalen..*», sier styrrer.

Kompleksiteten og utfordringen ved å være utviklingsstøttende i forhold til «narrativer for å forstå» uttrykker barnehagelærer på denne måten:

«*jeg finner ikke den voksenplassen min i den leiken.. på en måte..*». «*..for det er jo det som er utfordrende .. der det ikke er etablert en lek..*», sier Eva. «*..det er så mange vurderinger.....hvor mye vi skal blande oss inn,.. hvor nærme skal jeg være før det blir oppløst?..*», reflekterer hun.

At refleksjoner omkring utfordringer framprovoserer tanker om å ødelegge lek, er interessant når vi vet ut fra forskning at det er nødvendig å sørge for mer pedagogisk

støtte til barns lek og fortelling, eks. (Gjems, 2006; Stangeland et al., 2014).

Konstruktiv og kreativ lek ofte må læres (Bleken & Vedeler, 2013).

«Hvordan skulle vi gjøre det uten å overta leiken?..» undrer Eva videre.

Om dette kan indikere usikkerhet, en manglende forståelse for hvordan praktisere utviklingsstøtte i forhold til fortellende narrativer, eller om det handler om manglende teoretisk kunnskap eller innsikt er vanskelig å si? Kanskje er det også en kombinasjon av dette?

Eva fortsetter: *«en må i alle fall sitte der litt for å se hvilke roller de leiker.. for så å kunne finne.. min rolle da..»*

«..å begynne med å observere.. Her viser hun til tidligere gjennomgåtte Marte Meo-element «observasjon», og trekker det inn i vurderingen av den nye situasjonen. Ved å benytte et felles begrep vet alle hva det er vi snakker om og handlingen gjøres lett identifiserbar. Styrer kan dermed fortsette:

.. «å så gå inn.. ja da må du inn som en rolle», sier styrer nikkene for å understreke det hun sier og fortsetter *«..det er forskjell på stille spørsmål og gå i rolle..».*

«jeg er ikke spesielt god på det der..»men jeg tenker at..å ta .. erfaringer som dem har...kunne en liksom brukt som en innfallsvinkel til samtale»...«og så kunne en jo gått inn i en rolle.. for eksempel at det hadde komme flere legomenn eller damer.. og vært med på en skogstur.. å være sjukebilsjåfør..» (relatert til det andre løsningsbildet), *men det hadde jo gått an å.. .. og kanskje gått til «Gaustatoppen» da...for det er og noe de kjenner igjen..»* (her ramses opp flere eksempler) *«..det er mange muligheter»,* sier Eva.

Fra å tenke at «de selv» har manglende kompetanse og det jeg oppfatter som usikkerhet, bidrar nå både Eva og styrer med flere forslag til hvordan praktisere og støtte barns lekende narrativ. De vurderer hvilke tiltak som kan være hensiktsmessig og hvordan det er mulig å gjennomføre tiltakene. Gjennom det utvidede relasjonsperspektivet hvor medforskere inviteres inn i undringen oppnår vi at felles interesse skaper et subjekt – subjektforhold hvor begge har interesse av å utforske en felles sak (se kap. 2.1)

«dette synes nå jeg.. var nyttig da», sier Eva med en kroppsholdning som tydelig viser at hun mener det. «Absolutt, sier styrer.. «... og særlig kanskje... der leken ikke er etablert som du sier».

6.6 Refleksjon over andre aksjonspunkt

Refleksjoner over andre aksjonspunkt handler om refleksjoner omkring utvikling eller endring og læring.

6.6.1 Refleksjon omkring barnehagens utviklingsprosess

I refleksjonene har vi fokus på narrativer, men opplever at vi stadig bruker begrepene narrativer og lek om hverandre noe som jeg tenker godt kan forklares med den tette sammenhengen det er mellom barns lek og fortelling, (se kap. 4.4), - eller at narrativer er et begrep som ikke er så dagligdags å snakke om? Teorigjennomgangen gikk greit, - både styrer og barnehagelærer hadde utstyrt seg med blokk for å skrive. Jeg kommenter at dette ikke er nødvendig. «...kjekt å vite hva det er..» sier Eva leende. Medforskeres ønske om å notere fra teorigjennomgangen, samt barnehagelærers egen kommentar om at hun faktisk føler seg noe *usikker* på den *teoretiske forståelsen*, er med på å styrke antakelsen om en mulig skjevhet i kompetansetrekanten. Jeg opplever at barnehagelærer har meget god personlig kompetanse, men det kan være en mulighet for at hun kan være noe usikker i forhold til *teoretisk kompetanse* omkring temaet?

Jeg opplever at vi gjennom bruk av filmsnutter fra hverdagslivet får mye dybdekunnskap om barnas interesser og fokusområder. Hva barn er opptatt av gjenspeiles i leken. Medforskere får studere barns interessefelt og tema samtidig som de får reflektere omkring barns ferdigheter og utviklingsnivå for å kunne ta stilling til hva slags støtte de eventuelt kan ha behov for. Gjennom identifisering- og konstateringsfasen kommer også forslaget på hvordan være utviklingsstøttende; -

«...anerkjennende,.. mer åpen i spørsmåla», ..brukt som en innfallsvinkel til samtale, ...og så kunne en jo gått inn i en rolle» osv .

Her ses også etter hvert hvordan barnehagelærer og styrer nyttiggjør seg av kunnskap fra tidligere refleksjonssamling når de bruker begrepene «anerkjennelse og observasjon» inn i nye settinger. Felles begreper muliggjør at det blir lett å identifisere hva vi snakker om og kan dermed danne bakgrunn for fremtidige tanker om hvordan en kan intervensere på en utviklingsstøttende måte.

Eva bruker uttrykk som å «blande oss inn.. «nærme» seg «.før det blir oppløst» og «hvordan gjøre det uten å overta?». Hun gjentar dette flere ganger og slik sett kan jeg anta at det er erfaringsbasert og bygger på en usikkerhet i forhold til å praktisere denne type støtte. Kan bruk av rolletenkning hvor den voksne går inn i roller for å støtte, være et felt hun er mindre komfortabel med?

I tillegg ser jeg at nye refleksjoner samtidig skaper nye spørsmål og nye dilemmaer. Sannsynligvis vil refleksjonene aktivere mentale strukturerer og føre til endringer av hvordan vi tenker om noe på. Usikkerhet i forhold til å finne «sin voksenrolle» i samspillet med barna, vil sannsynligvis kunne føre til forandring både mentalt og i handling fordi deltakerne selv nå fokuserer på å finne løsninger.

I løpet av refleksjonssamtalen mener jeg å ha registrert utsagn som muligens allerede kan indikere endring eller *utvikling*? Fra refleksjonsnivå 1/«kjekt å vite hva det er-nivå» mot endring og en større bevissthet for hvordan utviklingsstøtte kan praktiseres. «..ja da må du inn som en rolle» er et eksempel, her vet «barnehagen» i større grad hva som skal til og hvordan støtte kan praktiseres.

Indikasjoner på at *bevissthetsnivået har økt* understrekes også når de spontant uttaler: «Det å få sett det på film gjør jo at bevissthetsnivået øker neste gang du er i situasjonen», sier styrer. «Ja, det å se det på film er veldig nyttig», understreker Eva.

6.6.2 Refleksjon omkring egen prosess

Prosesen var lang, 1 time og 05 minutter og det var mye vi gikk gjennom. Jeg følte imidlertid selv at jeg klarte å lese medforskerne ganske bra. I større grad enn ved forrige veiledning ble filmen brukt som støtte ved hele tiden å spole frem og tilbake for å studere i detalj hva en ser. Ved å stille åpne spørsmål mener jeg å ha fått fram undringen over det vi så. I tillegg klarte jeg å fokusere bedre ved å speile de andres prosess slik at vi var i samme takt. Likevel ser jeg behov for å senke eget tempo slik at de andre i prosessen kommer tydeligere frem.

I neste kapittel fortsetter jeg på aksjonspunkt tre, -lek.

6.7 Tredje aksjonspunkt – lek

I det tredje aksjonspunktet har vi fokus på leken i et «her-og-nå» perspektiv. I forkant av veiledningsprosessen gjennomgår jeg teori tilknyttet temaet.

6.7.1 «Nå-praksis»

I siste refleksjonsøkt sier Eva: i forhold til *å få bygd leiken litt videre da «..ja, jeg har tenkt mer og mer på det..»*.

I løpet av aksjonsforskningsprosessen kan det muligens ha foregått en bevegelse og en begynnende endring mot et nytt refleksjonsnivå. Målet er selvfølgelig en løpende og systematisk metarefleksjon over egen praksis (se kap. 2.3). Hvor vidt dette er tilfelle er det imidlertid for tidlig å kunne si noe om. Jeg oppfatter endringsprosessen eller læringen her til først og fremst å omfatte endring av mentale strukturer, men samtidig forteller hun videre at hun *«...får brukt det i noen sammenhenger ...»*. Dvs. at endringer i mental prosess kan ha ført til handling og utprøving av nye ferdigheter?, - men det kan også være slik at det ville skjedd uansett fordi vi har hatt større fokus på det? - eller at hun er bevisst det i praksis, men dette kan være mindre artikulert?

Barnehagelærer har imidlertid av en eller annen grunn gjort seg noen refleksjoner og erfaringer ved å iverksette endringer: « ..og følte jo at vi klarte å få det litt til.. og jeg ser jo at den leken som vi leiker.. går igjen.. den fortsetter neste gang... og den tok dem med seg opp i skogen og..». «..der har jeg sett en forskjell», sier hun.

Nå kan det selvfølgelig være at endringer Eva har observert også kan skyldes andre ting for eksempel at barna er genuint interessert i denne leken og ville kunne hatt gode samspill uten voksenstøtte også?

Men i tillegg forteller hun «..og så var det litt moro i går da jeg fulgte Mina på skolen ..ho var den siste de tok inn for en prat.. og lego går igjen, sa rektor, det er tydelig at den legokroken fenger, ..så det var litt morsomt å høre da», sier Eva.

Ved at barnehagelærer får positiv feedback vil det sannsynligvis bidra å kunne styrke framtidig utviklingsstøttende praksis.

6.7.2 Identifisering og konstatering

Videosnutten, som vi henter analyse materialet fra, er på 5.57 minutter, men vi benytter kun 2.08 minutter av dette materialet. Situasjonen som vi analyserer består av fire gutter, Ole, Kristian, Finn og Stig. Barna sitter eller delvis står rundt noen småbord. Ole og Stig holder på med en bil mens de to andre guttene ikke er kommet i gang med noen aktivitet. I tillegg sitter barnehagelærer, Eva strategisk plassert ved bordet midt i barnegruppa og vi ser at Finn tar kontakt og vil fortelle noe til Eva. Kristian blir stående og se på. Vi benytter eksempelet under til å identifisere og studere utviklingsstøtte og voksenposisjoner i lek. Kategoriene vi analyserer ut fra er: «foran, ved-siden-av- og bakposisjon» (se kap. 4.7). Eksempelet viser utdrag fra videobildene som ble brukt. I denne økten er barnehagelærers «voksenposisjon» tema for samtalen.

«..kanskje dem har mange sånne fjell som det her da?» sier Eva og tar tak i et legofjell som ligger på et av bordene, og setter det ved siden av det andre som står der fra før. ..«også må dem...hva må dem gjøre for å få hull i....?».. «..fjellet», sier Finn kjapt. « ...fjellet ja!», gjentar Eva. Nå har både Kristian og Finn bøyd seg over bordet for å se. «Borre», svarer Finn og gjentar: «..dem må borre.» «..må dem borre?», svarer Eva. «.. har vi borrh her da?» Stian som sitter på andre siden av bordet blir også interessert og svarer ivrig: «jeg har borrh... her!!» Eva inviterer han inn i leken ved å si: «kanskje du kan være med på å borre litt i de fjella her da.. så vi får lagd en tunell?»

Her ser vi hvordan Eva inntar en «foran-posisjon» og introduserer et tema. Dette forutsetter at hun har kunnskap om det temaet som barna kan ha interesse for slik at temaet virker spennende og rikt. Mange barn trenger voksenstøtte og gode modeller for å klare å leke og bli ledet inn i positive samspill (se kap. 4.4 og 4.5). Vi ser på filmen hvordan hun reagerer med anerkjennende inntoning når Stig inviterer seg selv inn i leken. Hun tilbyr han en rolle og tilpasser seg barnets initiativ gjennom å gi han oppmerksomhet. Hun går inn en samspillsrelasjon ved å vise engasjement og iver overfor forslaget. I tillegg tilpasser hun tempoet og gir barna tid og rom til å reagere og slik at rytmen i dialogen tilpasses hverandres tempo. Dette er som nevnt vesentlig for å unngå brudd. Dersom barnehagelærer hadde hatt et for høyt tempo, kunne hun avbrutt og overstyrt leken. Hun bidrar dessuten støttende ved å stille åpne spørsmål som krever at barna finner løsninger selv. I tillegg benevner hun det som skjer ved gjentakelser slik at barna får hjelp til å gjenkjenne- og til å formulere ordene.

Vi studerer oppstarten på sekvensen og Eva sier: *«.. min rolle der er å prøve å få andre med... og prøve å komme med et tema.. slik at vi kan prøve å bygge leken videre...».* *Hvilken posisjon har du her?,* sier forsker. *Ja, nå er jeg vel.. i.. da..,* sier Eva litt undrende, *«eller ved siden av..»* skyter styrer inn. Her jobber vi med å identifisere og gjenkjenne posisjoner slik at barnehagelærer blir bevisst på hvilken rolle hun har i leken.

Etter hvert gjenkjennes posisjonene raskere og barnehagelærer sier: *«Jeg tenker vel litt ved-siden av posisjon...men jeg er jo litt foran og da... for det er jo jeg som styrer litt og.».*

«Jeg opplevde at der du begynte å samtale om det bildet... så gikk du liksom foran».., sier styrer *«og etter det.. så har du liksom bare kommet med ting til dem andre ,.. da*

mener jeg at du er sånn ved siden av», fortsetter hun.

«..her er jeg mest den ved siden av, sier Eva.. fordi at der kommer barna med tinga og så tar jeg det videre ... og spør litt hva dem trenger».

«..jeg tenker det samme», sier styrer. I stad var det du som kom med forslag, nå var det mere dem som kom med forslaga....og har regien..», sier hun.

Her ser vi hvordan barnehagelærer via en litt usikker start etter hvert gjenkjenner posisjonene i løsningsbildene. Ved å identifisere utviklingsstøttende praksiser på film bevisstgjøres Eva og gjøres i stand til å gjenkjenne og seinere kunne ta de posisjoner som vil være nødvendig for å være støttende til leken. *«Du bytter jo mellom posisjonene hele tiden da!»,* sier Eva til slutt og oppsummerer sine erfaringer.

«..det her et tema som vi ønsker å jobbe med...som vi har etterspurt lenge..», sier styrer. *«Det er vanskelig å kunne sette ord på å forklare akkurat.. de små forskjellene.. i alle fall dersom du ikke har noe særlig kunnskap om det da»,* sier hun.

«du ser det jo ikke selv...», understreker Eva og fortsetter

«.. en blir mer bevisst på det med temaene og posisjonene..» «..det å se det sånn tror jeg kan være veldig nyttig..»..«..det går jo fort i samme duren... har lett for å gjøre det.. for som du sier det ligger nok i ryggmargen», sier hun.

..det trur jeg er fruktbart for alle» og *«..jeg håper jo at vi kan bruke det videre og at jeg selv også er mer bevisst»,* sier styrer.

6.8 Refleksjon over tredje aksjonspunkt

I det tredje og siste aksjonspunktet vil jeg fortsette å se nærmere på utvikling/endring og læring da det har vært sentrale begreper i de forrige prosesser.

6.8.1 Refleksjon omkring barnehagens utviklingsprosess

I løpet av aksjonsforskningsprosessen mener jeg å kunne observere en bevegelse eller utvikling av barnehagelæreres tanker omkring «nå-praksis». I siste refleksjonsøkt sier hun: «..ja, jeg har tenkt mer og mer på det..». Dette mener jeg kan tolkes som at hun har det fremme i sin bevissthet. I tillegg sier hun at utviklingsstøtte praktiseres i visse situasjoner og har valgt å fokusere på støtte i leken. At hun faktisk evaluerer egne «nå-ferdigheter» og endringsprosess, kan indikere at det har foregått en utvikling ikke bare i forhold til medforskeres måte og tenke og tolke konteksten på, men også ved justering av praksis. Etter å ha evaluert prosessen har hun gjort opp status og beskriver endringer og forbedringer hos målgruppen som vellykkede. I tillegg vurderer hun prosessen ut fra egne følelser og sannsynligvis i hvor stor grad hun lykkes. Hun bruker begrepet *morsomt* når hun omtaler prosessen og de *endringer* hun har registrert hos barna. Dette knyttes videre til kvalitet i arbeidssituasjonen: «*Det er jo bedre å komme hjem fra en arbeidsdag hvor du har fått sett dem..*», sier hun.

Teorigjennomgangen gav oss et felles teoretisk grunnlag og medforskere noterte denne gangen også, men ikke like mye. De viste gjenkjenning når vi snakket om lek som læringsform og relaterte dette raskt til egne erfaringer fra barnehagehverdagen. Ved oppstarten av refleksjonsøkten oppfatter jeg identifiseringen av «voksenposisjoner» til å være litt famlende og usikker. Både styrer og barnehagelærer er på *gjettenivå* når de sier: «*nå er jeg vel.. i.. da..?, ..eller ved siden av..?*». Jeg tolker det som om de i noe mindre grad er i stand til å identifisere hva som menes med «voksenposisjon». At det i løpet av prosessen har foregått en *utvikling*, viser dette eksempelet:

«*..her er jeg mest den ved siden av*» .. *fordi der kommer barna med tinga*» «*jeg tar det videre*» ... «*og spør hva dem trenger*».

«*I stad var det du som kom med forslag, nå var det dem som kom med forslaga og har regien..*».

Her gjenkjennes posisjonene raskt, og i tillegg kommer begrunnelsen uoppfordret frem om hvorfor de tenker som de gjør.

I etterkant av teorigjennomgangen av lekens forutsetninger kunne de også gjenkjenne og reflektere omkring lekens «faser», relatert til Melaas sin inndeling av lek, - hvor barna enten var eller hadde vært i sin lekeutvikling (se kap. 4.5). En slik refleksjonssamtale mener jeg nødvendigvis ikke hadde vært like meningsfull eller mulig å gjennomføre uten en teorigjennomgang i forkant. At min hypotese om skjevhet i kompetansen, til fordel for «personlig kompetanse», eller handlingskompetanse bekreftes av styrer i siste refleksjonsøkt når hun uttaler: «..vi har ikke nok kunnskap om det ... og det her et tema som vi ønsker å jobbe med som vi har etterspurt lenge», sier hun.

«Det går jo fort i samme duren... har lett for å gjøre det.. for som du sier det ligger nok i ryggmargen, sier Eva.

Dette tenker jeg bekrefter hypotesen jeg satte i oppstarten om skjevhet i balansen mellom handlingskompetanse og vitenskapelig teori, selv om jeg tenker at personlig kompetanse også er teoriladet, men som en «svak teori» (se kap. 2.3).

6.8.2 Refleksjon omkring egen prosess

Fordi jeg hele tiden også har vurdert min egne rolle og prosess i prosjektet har jeg hatt fokus på eget forbedringspotensiale i veiledningen. Gjennom bevisstgjøring og refleksjon var planen å få tilgang på nye perspektiver og forbedringer. Jeg leverer nok ikke nødvendigvis alltid opp til de forventningene jeg selv ønsker og forfekter, men via å studere meg selv, mener jeg å spore en framgang. Denne gangen klarte jeg i større grad å få fram medforskeres egne synspunkter og tanker ved å gi rom og ikke minst tid, - slik at refleksjonsprosessen kunne følge deres tempo og ikke nødvendigvis mitt.

Etter disse refleksjonene vil jeg gå over til rapportens avslutningskapittel.

7 Avslutning

Etter å ha fulgt og analysert «barnehagen» gjennom dette løpet sitter jeg på mye empirisk videomateriale og dybdekunnskap om barnehagens indre liv. Jeg har derfor hatt mye stoff å transkribere og sortere. Den interaktive aksjonsforskningen har vært et samspill og bytteforhold mellom forsker og praktiker hvor det sentrale har vært analyser av samspillsprosesser mellom barn. Men fordi små barn ikke kan ta ansvar for egen utviklingsprosess i lekende samspill trengs voksne med kompetanse som har innsikt i hvordan støtte denne utviklingen. Ved hjelp av analyser var målet i større grad å gjøre barnehagelærer i stand til å se *hvor og hvordan* støtte til det enkelte barn bør gis. Gjennom dialog, samspill og bruk av Marte Meo-elementene har vi sammen forløst kunnskap og fokusert på utvikling/endring og forbedringer slik at forbedrede og endrede praksiser skal komme «brukerne» til gode. Aksjonsforskningens nytteperspektiv har derfor vært vesentlig. Prosessen har hatt to parallelle løp, «barnehagens» aksjonslæring og egen aksjonsforskningsprosess.

Via aksial forståelse vil jeg i neste kapittel forsøke å belyse hendelser eller handlingssekvenser koblet til forskningens teori.

7.1 Analysene ordnes og kobles

Aksjonsforskningens relevans knyttes både til strategiens demokratiske verdigrunnlag synliggjort gjennom refleksjon og dialog, og aksjonsforskningsprosessens endringsperspektiv. Lærings- eller endringsperspektivet refererer her til aksjonsforskningen, aksjonslæringen og det forskende partnerskap. Prosjektet knyttes til praksisfeltet via case og studier av barnehagens hverdagsaktiviteter (Bjørnsrud, 2005; Flyvbjerg, 1991; Tiller, 2006). Det er den forskende praktiker som ved hjelp av analyser selv skal kunne konstatere og bidra til endringer gjennom kritisk refleksjon av egen praksis. Ifølge Bateson forutsetter dette at bevissthetsnivået omkring læring har vært kommunisert. Deltakerne må ha fått mulighet til å se seg selv og omverdenen i et nytt lys slik at endringer kan føre til utvikling og en ny og hensiktsmessig måte å handle på (Keiding & Laursen, 2005, 2007).

Aksjonsforskningen forutsetter at forsker har kompetanse både på fagfeltet og til å «drive aksjonen». Som leder av prosesser forutsettes det både erfaring og skjønn (Flyvbjerg, 1991; Tiller, 2006). Dette forbindes med planlegging og forberedelser, - både tilrettelegging av rammer og en bevisst holdning til hvordan en ivaretar og kommuniserer med aktørene. Fordi dette forskningsprosjektet vektlegger utvikling og endring, utfordres og pushes maktens grenser (Flyvbjerg, 1991).

Jeg erfarte at de rammer som var etablert fungerte bra og oppfatter «insider-outsider» problematikk som en mulighet til å tenke igjennom posisjoner slik at ikke motsetningsforhold skal trigge «dem- vi» relasjoner (Kvernbekk, 2005), men heller klare å forløse kunnskap i et bytteforhold (Bjørnsrud, 2015).

Forståelse handler hele tiden hele tiden om å kunne foreta justeringer i forhold til egen og andres prosess slik at en ved hjelp av etisk forsvarlig utviklingsstøttende praksis kan lede andre inn i refleksive sirkler på en god måte (Hafstad & Øvreeide, 2011). Vurderinger omkring teori-praksisforhold ved hjelp av kompetansetrekanten førte derfor til enkelte korrigeringer og endringer av struktur og innhold. Tanken var at det teoretiske bidraget skulle gjøre praksis mer bevisst og rasjonell (Skau, 2005), og dermed sørge for en «sterkere» teori (Kvernbekk, 2005).

Gjennomføringen av selve veiledningen kan sees som en mikroprosess. På samme måte som jeg har forventinger til barnehagelærers samspillsferdigheter bør jeg som veileder kunne stille de samme krav til meg selv gjennom samregulering og villighet til å gi rom for andre (Hafstad & Øvreeide, 2011). I en analyseprosess er dialogens primære mål delt oppmerksom intersubjektivitet hvor dialogen skaper individets selv-andre-bilder (Stern, 2003). Slike prosesser vil være dynamiske og kunne oppleves forskjellig fra gang til gang, men etiske prinsipper og bevissthet omkring relasjonens maktforhold er grunnleggende i alle samspill og dialoger, da holdninger og tanker i møte med deltakerne vil være like selv om prosessene oppleves ulike (Flyvbjerg, 1991; Rønbeck, 2012). Jeg mestret nødvendigvis ikke hele tiden å leve opp til de standarder jeg skulle ønske, men bevissthetsnivået omkring egne styrker og utviklingsmuligheter

har økt og analyser av egen prosess har ført til justeringer og endringer av tidligere praksis (Skogen & Buli-Holmberg, 2002).

Det er utviklingspsykologisk teori som ligger til grunn for Marte Meo- metodens refleksjoner slik at anerkjennende praksis kan oppmuntre og støtte barn ut fra hva de faktisk har mulighet for å mestre, og ut fra hva en kan forvente at de mestrer «i morgen» (Vygotskij, 1978). Vygotskij's teorier om utvikling av barns nærmeste utviklingssone er relevant som bakgrunn for å vurdere og observere barns mestringskompetanse. Den er også underliggende teori for Marte Meos observasjons- og inntoningsselement.

Sterns teori om den interpersonlige verden er relevant i forståelsen av barns samspill. Det er i felleskap og ut fra erfaringer at barn settes i stand til å tenke på- eller konstruere forestillinger og er også underliggende for Marte Meo-elementenes kommunikasjonsprinsipper for positivt samspill. Ved å kunne ta den andres perspektiv kan kunnskap og opplevelser deles i den interpersonlige verden og forståelse for «meg - deg» mønster oppstår. Gjennom samspill og «selv-andre-bilder» bygges individets erfaringer og disse kan først endres ved å inngå i nye og eventuelt endrede samspill (Stern, 2003).

Oppmerksomheten i innovasjonsarbeidet har vært rettet mot forhold ved barnehagelærers profesjonelle kompetanse og mulighet til å støtte utvikling. Det er ved hjelp av analyser ut fra det transaksjonelle perspektivet og i møtet mellom deltakere og forsker at det oppstår mulighet for endring og utvikling (Øvreeide & Hafstad, 1996; Øvreeide & Hafstad, 1998).

Gjennom bruk av video har det vært mulig å konstatere praksis på en presis og grundig måte, og ved hjelp av analyse av videomaterialet har jeg kunnet registre utvikling eller en begynnende endring fra gang til gang (Bjørndal, 2011, 2013).

I det følgende kapittel vil jeg gå over til forskningens empiriske tolkninger.

7.2 Tolkninger

Det er ett perspektiv som deltakerne har artikulert gjennom alle tre prosesser eller aksjonspunkt; det er vurderinger omkring kunnskap og kompetanse. Refleksjonene i etterkant av første aksjonspunkt startet fordi teoretisk kunnskap ble uttalt som en «ryggmargsrefleks». I tillegg oppfattet jeg kanskje begrepene vi samtalte om til å være noe upresise og uklare, mens den praktiske utførelsen, *personlig kompetanse*, var veldig god. Jeg satte derfor opp en hypotese om mulig skjevhet mellom teoretisk kunnskap og personlig kompetanse. Aksjonspunkt to indikerte den samme tendens, hvor «*narrativer for å fortelle*» oppfattes av forsker som et område det har vært jobbet mindre med, noe barnehagelærer også uttaler når hun sier «*..kjekt å vite hva det er..*». Slik sett var teorigjennomgang i forkant av analysene en nødvendighet. I aksjonspunkt tre styrkes denne antakelsen ytterligere, her gjentas kunnskap som en «ryggmargsrefleks» samtidig som «barnehagen» sier at dette er områder de har for lite kunnskap om. Det blir imidlertid ikke riktig å likestille alle områder innen lek og narrativer, da det er tema «barnehagen» opplever de mestrer bedre, men som har vært utenfor dette forskningsprosjektet.

Usikkerhet omkring «*narrativer for å fortelle*» var imidlertid uttalt både fra barnehagelærer og styrer. Antakelsene gjelder spesielt dersom støtten ikke bare innebærer støtte til en samtale, men er forbundet med å hjelpe barnet i gang med eller videreutvikle en lekende narrativ sammen med en gruppe barn. Når dette fokuseres, har barnehagen mange forslag til utviklingsstøttende praksiser som kunne vært gjennomført. Det kan kanskje være en fare for at «barnehagens» tanker om å «ødelegge» barnas lek kan føre til at den voksne velger å holde seg unna? Dette perspektivet er interessant i lys av nyere forskning, bl.a. Stangeland m.fl., som antyder behov for mer pedagogisk voksenstøtte i leken.

Men det kan også være en mulighet for at teorier ikke er godt nok artikulerte, slik at det kan oppfattes som en «svak teori» og at en derfor ikke vet hva en skal se etter?

Endringsperspektivet i aksjonsforskningen studeres gjennom prosess, - gjennom underspørsmål og selve veiledningsprosessen. Vurderinger omkring aksjonens endring i forhold til «nå-praksis» indikerer en utvikling fra refleksjonsnivå én hvor

gjennomtenkningen er mer usynlig, til et nivå hvor barnehagelærer faktisk begynner å se resultater og kan reflektere i større grad over de endringer hun selv har foretatt. Hun sier selv at hun er mer bevisst og bruker tenkningen i forhold til lek. Her vises det til eksempler fra lek i skogen og skoleinnskrivingsdagen hvor barna «tilbakemelder» og formidler positive praksiser fra barnehagen overfor andre.

Prosesen i de ulike aksjonspunktene er gjennomført med tanke på å få til utvikling, men ingen av endringsprosessene har vært like. Det er likevel grunn til å anta at dialogene og refleksjonene likevel har ført til en eller annen form for endring i mentale strukturer som gjør at en tenker eller handler annerledes nå enn det en gjorde tidligere. Jeg har forsøkt å fremme utvikling gjennom prosesser hvor utfordringer først identifiseres og deretter konstateres av deltakerne selv. For eksempel viser alle tre aksjonspunkt gjenkjennelser av teori og handlinger. Jeg mener å kunne se en tendens til utvikling i hver av prosessene, selv om ikke alle prosesser er like uttalt tydelige.

7.2.1 Nytteverdi

Undersøkelsens bytteforhold mellom teori og praksis antas å være god. Forskningen mener å kunne vise til positive opplevelser forbundet med aksjonslæringen og medforskere omtaler prosjektet flere ganger som nyttig. Jeg lar derfor nytteverdien stå som en oppsummering på aksjonslæringen før jeg sier noe om nytteverdi av egen prosess. Dette er deltakernes egne tanker om nytteverdi og skal ikke tolkes eller vurderes, men kun få stå for seg selv:

«..og så viser det jo det at vi trenger ikke reise på noe kurs». «Vi kan like gjerne se på den filmen der,.. og ha det her... det blir mer konkret her i barnehagen».

«Det kan jo hende det kan være ennå mer nyttig enn å sitte på et kurs?..»

.. «og så blir det..kurset ikke så personlig..det blir jo veldig personlig når en ser seg selv på film da», sier hun og ler.

«Ja..vi skal jo fortsette med det...det her er jo bare starten», sier styrer og smiler.

Aksjonsforskningens opplevelse av egen nytteverdi, utvikling og prosess blir en subjektiv vurdering bygget på egne tanker om hva jeg mener å ha lært. I innledningen beskrev jeg det som et ønske om å øke egen ledelseskompetanse omkring endringsprosesser. Min egen forståelse og innsikt mener jeg har økt betraktelig, noe som sannsynligvis og forhåpentligvis vil gjøre meg bedre rustet til å håndtere tilsvarende prosesser neste gang. Min rolle som prosessveileder har i forskningen både vært knyttet til planlegging og gjennomføring av ulike prosesser. På mikronivå har redskapet i denne forskningen vært Marte Meo-metoden. Metoden opplever jeg både som interessant og godt egnet til å fremme positivt samspill. I all intervensjon må det likevel tas høyde for at ingen metode i seg selv vil fungere bedre enn den eller de personene som utøver metoden. Det er heller ikke min tanke at Marte Meo som redskap er den eneste farbare vei til praksisendring, men jeg mener at Marte Meo-metoden kan være en av disse veiene som kan bidra til profesjonsutvikling som igjen er bakgrunn for at endringer og forbedringer skal finne sted. Jeg opplever at metoden har stort potensiale og med fordel kan benyttes i videre analysearbeid både ved denne barnehagen og andre.

Jeg vil videre konkludere og beskrive sentrale funn som følge av aksjonen.

7.3 Konklusjoner

Hovedkonklusjon

Forskningen antyder at «*personlig kompetanse*» eller handlingskompetanse generelt er god, men kompetansen kan muligens oppfattes mer som en «ryggmargsrefleks», enn en bevisst handling bygget på «sterk» teori av hva som faktisk fremmer positivt samspill i lekende narrativer. Ut fra mine analyser kan det se ut som om «barnehagen» opplever at det er utfordrende å konstruere støtte til «*narrativer for å fortelle*». Dette ser ut til å gjelde dersom støtten ikke bare innebærer støtte til en samtale, men er forbundet med å hjelpe barnet i gang med eller videreutvikle en lekende narrativ sammen med en gruppe barn. Lite artikulert teoretisk kunnskap eller tanker om å ødelegge barns lek kan muligens være en medvirkende faktor til at den voksne lar

være å intervensere den type lekende narrativer? Dette kan imidlertid denne forskningen ikke gi noe svar på, men det er et stort og omfattende felt som kunne vært spennende å forske videre på.

Vurderinger omkring aksjonens endring i forhold til «nå-praksis» indikerer en utvikling og mulig endring fra et svakere bevissthetsnivå til et nivå hvor barnehagelærer faktisk kan metareflektere og begynner å se resultater av de endringer hun selv har foretatt. Langtidseffekten er imidlertid ikke mulig å si noe om, men det kunne vært interessant å forske videre på.

Jeg mener også det er mulig å spore en begynnende utvikling i hver av mikroveiledningsprosessene knyttet til barnehagelærer, selv om ikke alle prosesser er like uttalt tydelige. I hovedsak vil nok utvikling og endring knyttes til endrede og nye mentale strukturer. Endringsprosesser er imidlertid unike derfor vil sannsynligvis arbeid med «samlet profesjonell kompetanse» aldri være knyttet til statisk kunnskap, men justeringer vil måtte foregå som kontinuerlige prosesser i fellesskap gjennom undring, dialog og refleksjoner over allerede eksisterende praksiser. Om det er mulig å oppnå langtidseffekt av denne type intervensjoner ville vært en nyttig innfallsvinkel til videre forskning.

Generaliserbarhet;

Jeg er klar over at dette prosjektet er et case-studium og således er vanskelig å generalisere, men de utfordringer som barnehagen står overfor til daglig tenker jeg likevel ikke er helt unike. Jeg opplever at denne barnehagen er bevisst på kompetansebehov og utfordringer og har et genuint ønske om å utvikle sin profesjonalitet omkring temaene. En kan dermed heller ikke utelukke at tilsvarende funn vil kunne gjøres i andre barnehager. Dette vil imidlertid både være nyttig og nødvendig å forske mer på.

7.3.1 Jeg svarer på forskningens problemstilling

Hvordan kan barnehagelærer være utviklingsstøttende til barns lekende narrativer?

Med bakgrunn i empirien kan jeg ikke si at det finnes ett enkelt svar på prosjektets problemstilling. Gjennom en strategi for analyse av samspill har vi hatt fokus på utviklings- og endringsperspektivet. Det å praktisere utviklingsstøtte handler først og fremst om å kunne være en kompetent og integrert fagperson som har utviklet ulike sider av egen kompetanse i møte med barns behov for støtte. Dvs. at pedagogen må kunne foreta vurderinger og bedømmelser ut fra både «*teoretisk kunnskap og personlig kompetanse*», både om barnet og om det fagfeltet det arbeides innen.

Teoriene vil bare være gyldig når de kan bidra til å gjøre praksis mer bevisst og rasjonell slik at teorien kan brukes til å forstå eller tolke situasjoner en står overfor her vil en «sterk» artikulert teori sannsynligvis være en forutsetning for å aktivere barnehagelærers egne kunnskaper og dermed muliggjøre utviklingsstøttende praksiser overfor barns lekende narrativer.

Fordi profesjonell kompetanse vil være unik for den enkelte vil sannsynligvis arbeid med «samlet profesjonell kompetanse» aldri være knyttet til statisk kunnskap, men justeringer vil måtte foregå som kontinuerlige prosesser knyttet til en delingskultur som gir rom for undring, dialog og refleksjoner over allerede eksisterende praksiser.

Jeg avslutter oppgaven med barnehagens egne tanker omkring videre arbeid før jeg helt til slutt oppsummerer prosjektet i en epilog.

7.4 Veien videre

Barnehagens videre tanker handler om prosjektets implementering i forhold til resten av personalet på avdelingen. Viktige faktorer i implementeringsarbeidet mener barnehagen nå vil være rettet mot konkrete handlinger. Som forberedelser til en ny prosess vil barnehagen i første omgang fokusere på informasjonsutveksling. Dette anses som viktig for å forebygge eventuell motstand mot et «nytt» prosjekt, i tillegg

skal det sette av tid til utviklingsarbeidet. Hvordan kunnskap om temaene skal ivaretas skal styrer vurdere videre. Barnehagens tanke er uansett å fortsette å jobbe på avdelingen slik at kunnskap og erfaringsdeling kan komme flere av de ansatte til gode. Videre prioriteringer uttrykkes av styrer på denne måten:

..«som styrer da i forhold til hele personalet tenker jeg at det er i forhold til leiken.. og posisjoner som er de to viktigste områdene.. å starte med..»

«..for du må ha kunnskap om barns leik ..for det ser jeg jo..er mye usikkerhet på..

...det har dem for lite kunnskap om..» .. vi må i alle fall begynne med det..».

Barnehagelærer nikker samtykkende.

7.5 Epilog

I dette prosjektet har jeg forsøkt å gjennomføre et endrings- og utviklingsarbeid. Mitt ønske var å bidra til forskning som kunne føre til endringer og forbedringer for barn. Målet er at den pedagogiske kompetansen hele tiden skal kunne utvikles og justeres i takt med barnas endrede behov. Det er pedagogens ansvar å identifisere behovene i lekende narrativer, og det er derfor naturlig at forskningen retter seg mot å utfordre pedagogiske praksiser. For å støtte barns samspill på en god måte må profesjonell kompetanse kunne identifisere når, hvor og hvordan intervensjon og støtte til utvikling best skjer. Jeg håper denne måten å jobbe på har gitt inspirasjon til videre endringsarbeid ved at barnehagen, og ikke bare jeg, ser nytteverdien i denne typen prosjekter, - noe jeg for øvrig tenker at de gjør!

Ved hjelp av video har jeg forsøkt å gjøre det usynlige synlig slik at refleksjoner over praksiser kan føles konkret, nyttig og relatert til egen praksis. I tillegg har tilførsel av teoretisk kompetanse vært en viktig del av forskningen i dette bytteforholdet.

Jeg ser imidlertid at det har vært et stort og omfattende tema som nok må deles opp for at det ikke skal bli for overveldende dersom jeg skal være med i videre implementeringsarbeid. Prosessen har for egen del gitt meg verdifulle erfaringer som gjør at jeg nå starter på et «annet sted» enn da jeg begynte denne «reisen». Sammen

med barnehagelærer og styrer i et reflekterende fellesskap mener jeg vi har tatt ansvar i fellesskap for å forløse kunnskap til beste for barns utvikling.

Jeg velger å avslutte med et avsnitt hentet fra boka, Eksistens og pedagogikk; Brunstad.

«Det er den reflekterende og handlende praktiker som selv bidrar til å fylle gapet mellom abstrakte teorier og de praktiske utfordringene. Klokskap og visdom er på den måten alltid handlende i sitt vesen. Forholdet mellom teori og praksis blir ikke løst på teoriplanet, men gjennom aktive valg og beslutninger i den aktuelle situasjonen den enkelte står i. Tenkningen må følges av handling og det medfører at teorien først når sitt mål gjennom praksis» (Kvernbekk, 2005, s. 171). «Dette viser da at kunnskap og ferdigheter er viktige, men ikke tilstrekkelig til å handle godt og riktig. Til det kreves det et godt menneske som kan møte situasjoner og personer med respekt og handlekraft» (Brunstad, 2015, s. 112).

Litteraturliste

- Aarts, M. (2005). *Marte Meo grundbog*. Steenwijk, Holland: Aarts productions.
- Alvestad, T. (2012). *Små barns forhandlinger i lek*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aukrust, V. G. (1995). *Fortellinger fra stellerommet: To-åringer i barnehage: En studie av språkbruk- innhold og struktur* (B. 4 1995). Oslo: Instituttet.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet 16.09.15, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335. doi: 10.1080/02702710390227297
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 293). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (Red.). (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling - organisasjonslæring, roller, oppgaver og likeverd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bleken, U., & Vedeler, L. (2013). Barns lek og språkutvikling kan ikke atskilles. *Første steg : tidsskrift for førskolelærere*(1), 46-48.
- Brunstad, P. O. (2015). Nykommeren: Fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten, A. C. Thurmann-Moe, K. Øzerk & E. L. Dale (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring: Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling - i lek og undervisning. I I. Bråten, A. C. Thurmann-Moe, K. Øzerk & E. L. Dale (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2001). *Med blick for muligheter: Observasjon og analyse av problematferd i skolen* (B. 1/2001). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 351). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 351). Oslo: Abstrakt forlag.

- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 139(2), 127-139.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller?: En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gjems, L. (2007a). *Hva lærer barn når de forteller?: Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2007b). Kontekstuell veiledning, Snakke sammen, tenke sammen - lære sammen. I A. K. Ulvestad (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. S. 215-237). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gjems, L. (2009a). Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena - spørsmål som inviterer barn til språklig deltakelse. *FoU i praksis* 2, 9 -24. Hentet fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2009/2009-02-2.pdf>
- Gjems, L. (2009b). *Å samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grenness, C. E. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner: Innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hafstad, R., & Øvreide, H. (2011). *Utviklingsstøtte Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, B. R. (2006). Daniel Sterns utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse: I dialog med elevene: Erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høivik, M. S., Lydersen, S., Drugli, M. B., Onsjøen, R., Hansen, M. B., & Berg-Nielsen, T. S. (2015). Video feedback compared to treatment as usual in families with parent-child interactions problems: A randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(3). Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1186/s13034-015-0036-9/fulltext.html> doi:10.1186/s13034-015-0036-9
- Keiding, T. B. (2007). Learning in context – But what is a learning context? *Nordic Studies in Education*, 27(02), 138-150.
- Keiding, T. B., & Laursen, E. (2005). *Interaktion og læring - Gregory Batesons bidrag*. København: Unge Pædagoger.
- Keiding, T. B., & Laursen, E. (2007). Gregory Bateson - Systemisk læringsteori. I T. Ritchie (Red.), *Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi* (s. 49 - 72). Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Klemp, T. (2013). *Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis?* Hentet 02.06 2016, fra

- [https://www.idunn.no/uniped/2013/01/refleksjon hva er det og hvilken betydning har den i utd](https://www.idunn.no/uniped/2013/01/refleksjon_hva_er_det_og_hvilken_betydning_har_den_i_utd)
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan bokmal 2011nett.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalnes, Ø. (2006). *Se gorillaen!: Etikk for arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kversøy, K. S. (2005). *Etikk - en praktisk vinkling: Ulike perspektiver på det etiske landskapet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. (Doktorgradsavhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Løvlie, L. (2007). Takt, humanitet och demokrati. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. v. Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Melaas, T. (2012). *Improvisasjonsblikk i barnehagen støtte til lekende samspill*. Oslo: Kommuneforlaget
- Melaas, T. (2013). *Blikk for lek i barnehagen: Starte, verne, videreutvikle*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? Hentet fra <http://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2011/bilder/spespedbladet-1.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 19 (2015 - 2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Fremtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 02.06 2016, fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og->

[hva-gjør-vi/hvem-er-vi/den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/](#)

- Nicolopoulou, A. (2011). Children's Storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, (3), 25 - 48.
- NTB. (09.05.2016). Forsker: – Isaksen raserer barnas barndom, *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <http://www.dn.no/nyheter/politikkSamfunn/2016/05/09/0512/forsker--isaksen-raserer-barnas-barndom>
- NTB. (16.04.2016). Barnehagemelding møter motbør. Hentet fra <http://hegnar.no/Nyheter/Politikk/2016/04/Barnehagemelding-moeter-motboer>
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Olofsson, B. K., & Høvik, A. (1993). *Lek for livet: Observasjoner og forskning om barns lek*. Saltrød: Forsythia.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Munthe, E. (2012). *Læreres profesjonelle læring i skolen*. Kristiansand: Cappelen Damm
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med!: Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelsen, A. S. S. (2006). Lærerefokus i klasseromsobservasjon. *Trøndelag kompetansesenter*. Hentet fra http://www.tks2.no/tks_dokumenter/larerefokus_i_klasseromsobservasjon.pdf
- Sawyer, R. K. (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2009). Aksjonsforskning - Et multiverktøy også i PP-tjenesten? *Skolepsykologi*, 44(1), 31 - 35.
- Skogen, K., & Buli-Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring: En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 23 (2007-2008). (2008). *Språk bygger broer - Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- St. meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Stangeland, E. B. (2016 in press). Stavangerprosjektet - Det lærende barnet. Hentet fra <http://forskning.no/innvandring-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2015/11/spraksvake-toaringer-faller-utenfor-i-lek>
- Stangeland, E. B., Wagner, Å. K. H., & Reikerås, E. K. L. (2014). *Enspråklige og flerspråklige barns språklige og sosiale fungering i barnehagen*. Hentet 02.06 2016, fra <http://www.kanvas.no/wp-content/blogs.dir/2/files/2016/01/Artikkel-2-PDF.Elisabeth-Stangeland.pdf>
- Stern, D. N. (Red.). (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svedin, E. (2006). "Jag är också doktor, ju" – en studie i lek och samspel mellan förskolebarn med och utan funktionshinder (Magisteroppsats), Stockholms universitet, Stockholm. Hentet fra http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.45190.1320917611!/Svedin_nr_64.pdf.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Säljö, R. (Red.). (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 293). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1974). *Tænkning og sprog II*. København: Hans Reitzels forlag.
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wolf, K. R. D. (2014). *Små barns lek og samspill: I barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek?: Interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øvreide, H., & Hafstad, R. (1996). Marte Meo-metoden: Styrking av foreldres kompetanse. I S. Reichelt & H. Haavind (Red.), *Aktiv psykoterapi: perspektiver på psykologisk forståelse og behandling* (s. 213 - 244). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Øvreide, H., & Hafstad, R. (1998). *Marte Meo: Marte Meo metoden og utviklingsfremmende dialoger*. Århus: Systime.
- Åm, E. (1989). På jakt etter barneperspektivet. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til styrer og informant - revidert

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: NSD- godkjenning

Vedlegg 4: Informasjon til foreldre

Vedlegg 5: Samtykkeskjema til videoveiledning i barnehagen

Vedlegg 6: Skjema til hvordan forstå barns narrativer og lek

Vedlegg 7: Transkriberingsskjema etter Du Bois m.fl. (1993).

Vedlegg 8: Eksempel på transkripsjon

Vedlegg 9: Eksempel på summativ innholdsanalyse

Vedlegg 10: Skjema til hvordan forstå barns lekende narrativer, revidert

Vedlegg 11: Kompetansetrekanten

Vedlegg 1: Informasjon til styrer og informant - revidert

Til styrer

Ang. forespørsel om gjennomføring av et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen

Forespørselen inneholder informasjon om undersøkelsen og informasjonsskriv til foresatte.

I tillegg har jeg vedlagt samtykkeskjema med godkjenning fra NSD.

Egen bakgrunn

Jeg er ansatt ved Notodden og Hjartdal PPT og tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Av grunnutdanning er jeg førskolelærer med påbygning i småskolepedagogikk og videreutdanning i drama, musikk, forming og spesialpedagogikk. I tillegg har jeg ledelsesutdanning og ledeleseerfaring fra skolen. Jeg er også utdannet Marte Meo -terapeut og har de siste årene holdt på med masterstudiet parallelt med arbeidet som PP -rådgiver. Min arbeidserfaring er to år som avdelingsleder i barnehage, ellers har jeg erfaring i hovedsak fra skole, både som spesialpedagog, kontaktlærer og leder. De siste 6 årene har jeg arbeidet som PP-rådgiver.

Tema for prosjektet

I forbindelse med masterstudiet ved høgskolen i Buskerud og Vestfold ønsker jeg å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen. Mitt hovedfokus vil være på språk og lek.

Litt om prosjektets bakgrunn og mål

De siste årene har mitt arbeidsfelt som PP- ansatt innbefattet veiledning både i barnehage og skole. Da min erfaring i hovedsak knytter seg til skole vil jeg gjerne nå få forske innen barnehagefeltet.

Jeg er opptatt av områdene språk og lek og nylig ble det publisert en artikkel, (datert 05.11.15, Universitetet i Stavanger) basert på en doktorgradsstudie av Elisabeth Brekke Stangeland som aktualiserer tematikken. Studien understreker at toåringer med svake språklige ferdigheter, fungerer langt dårligere i lek enn sine jevnaldrende.

Dersom leken skal flyte, sier hun, er det avgjørende at barna forstår hverandre. Her har voksne et ansvar og en viktig rolle slik at de hjelper barn til å komme inn i, og bli værende i leken.

Fordi jeg arbeider i PP-tjenesten har jeg et ønske om å bidra til positive endringer for barn i innen dette området.

Jeg benytter derfor aksjonsforskning og forskende partnerskap for å få innsikt i hvilke faktorer som kan fremme eller hemme utvikling. Felles refleksjoner og samarbeid om hvordan bruke barnehagelærer til å stimulere språk gjennom lek er det sentrale i forskningen.

Marte Meo -metoden benyttes som innovasjonsverktøyet i barnehagen. Metoden er utviklingsstøttende i forhold til pedagogens egen prosess og virker bevisstgjørende i forhold til hvilke elementer som bidrar til dette.

Mitt hovedmål er å kunne bidra til utvikling av barnehagelærers egen kunnskap og kompetanse som igjen kan føre til endrede og forbedrede praksiser i forhold til barn.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt følgende hovedproblemstilling:

Hvordan kan barnehagelærer være utviklingsstøttende til barns narrativer i leken?

Aksjonsforskning i samarbeid med PPT.

Dette spørsmålet har jeg valgt å besvare gjennom to underspørsmål:

1. Hvilke utfordringer møter barnehagelærer i utviklingsstøttende praksiser?
2. Hvordan fremme utviklingsstøttende praksiser?

Gjennom samarbeid og analyser vil vi i fellesskap komme fram til mulige alternative måter å håndtere de observasjoner som gjøres i praksisfeltet, og målet vil være å kunne tilføre barnehagelæreren en analytisk, systematisk og reflekterende tilnærming til praksis. Jeg stiller derfor åpne spørsmål som kan føre til analyse og refleksjon.

Selv om tema har vært et ønske fra barnehagens side er ikke selve problemformuleringen deres. Spørsmålene er ment som «åpnere» for felles

refleksjoner. Jeg ønsker å få fram dialog og alternativer gjennom diskusjoner over de praksiser som allerede finnes, og som igjen er utgangspunkt for et endringsperspektiv.

Kriterier for utvalg av prosjektmedarbeider

For å løse problemstillingen:

- a) Barnehagelærer må oppleve en pedagogisk utfordring knyttet til problemstillingen
- b) Barnehagelærer må ha et ønske om å være i prosess hvor utforskning, refleksjon og analyse av egne handlinger vil være viktige faktorer for å kunne utvikle profesjonskompetanse

Video

Video og videoanalyse vil være det redskapet som blir brukt i forskningsprosessen. Videoobservasjon har blitt mer og mer aktuelt som forsknings- og utviklingsredskap. Verdien av å bruke videoopptak for læringsformål er etter hvert godt dokumentert blant annet innen lærerutdanning, læreres profesjonelle utvikling, veiledning og rådgivning, (Bjørndal, 2013)

Samtykke

Tema og tidspunkt for opptak avtales sammen med den barnehagelærer som ønsker å delta i aksjonsforskningen.

Før oppstart og videofilming i barnehagen blir det gitt ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema som barna får med hjem til foresatte på avdelingen. Disse returneres før prosjektstart. Dersom enkelte foresatte ikke ønsker at deres barn blir filmet tas dette selvfølgelig hensyn til.

Behandling av konfidensielle opplysninger

Videoopptakene vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert, slik at opplysninger ikke skal kunne relateres tilbake til deltakerne i forskningen. Videoopptakene blir transkribert og kategorisert i henhold til kvalitativ forskningstradisjon.

Digitalt materiell av innsamlet empiri vil slettes etter at masteroppgaven er godkjent, sommeren 2016. Opplysninger lagres forsvarlig på egne brikker i innelåst skuff og alle

data anonymiseres og kodes. I tillegg er PC`n er passordbeskyttet.

Taushetsplikt

Jeg har taushetsplikt ifølge Forvaltningsloven §13/ Barnehageloven §20 og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD). Masteroppgaven vil bli publisert på HBV sine hjemmesider og resultater fra undersøkelsen kan bli presentert i tidsskrifter og publikasjoner.

Frivillighet

Barnehagelærer har fått en muntlig forespørsel om deltakelse i prosjektet, men samarbeidet er frivillig og det er mulig å trekke seg når som helst uten nærmere begrunnelse. Dersom pedagogen trekker seg, vil innsamlede data måtte slettes umiddelbart.

Gjennomføring og faser i aksjonsforskningen

Rådgivningsmodell og metode

I den praktiske gjennomføringen av forskningen knyttes prosessen opp mot problemløsningsstrategien, P-S/ Problem Solving – modellen. På norsk blir denne modellen kalt «problemløsningsstrategien» (Skogen & Buli-Holmberg, 2002, s. 110). I tillegg tilpasses og justeres modellen slik at den føles aktuell og nyttig for deltakerne (Tiller, 2006). Fase fire og seks har jeg prøvd å tilpasse Marte Meo- veideningens elementer og består av to deler, underpunktene; a og b.

Kortfattet ser fasene slik ut:

Fase 1: Følt behov. Forsker er i kontakt med pedagog for nærmere definering av behov, og for presentasjon av tenkt problemstilling.

Fase 2: Problemdiagnose/definering av problemet

Fase 3: Ideer, erfaringer, informasjon

Fase 4: Løsningsforslag:

a) Analyse og refleksjon; forsker gjennomgår filmen først alene og deretter sammen med «medforsker»

b) Teoritilknytning, begrunne - knytte teori og praksis sammen

Fase 5: Tiltak anvendes og prøves ut

Fase 6: Evaluering

a) Evaluering av utprøvde tiltak

b) Avklaring av neste tema

Dersom du ønsker å delta i prosjektet må vedlagte samtykkeerklæring underskrives.

Med vennlig hilsen

Kari Jorunn Soldal

kari-jorunn.soldal@notodden.kommune.no

Tlf. 41727715

Ansvarlig ved HBV: Mattias Øhra

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Informert samtykke

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet og gir ut fra de betingelser som er skissert mitt samtykke til å delta i prosjektet.

Dato: _____

Sted: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 3: NSD- godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Mattias Øhra
Institutt for humaniora og samfunnsfagsdidaktikk (Vestfold) Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 01.12.2015

Vår ref: 45646 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45646	<i>Hvordan kan barnehagelærer være utviklingsstøtten til barns narrativer i leken?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Mattias Øhra
Student	Kari Jorunn Soldal

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller 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, 23.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TRONDHØJ: NSD, SVEI Universitetet i Trondheim, 70127 Trondheim. Tel: +47-77 64 43 26. nsd@svt.uib.no

Informasjon om bruk av video i barnehagen i forbindelse med masteroppgave

Jeg jobber som PP- rådgiver ved Notodden og Hjartdal PPT og tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Jeg har jevnlig kontakt med personalet i barnehagen som kontaktperson for PPT og har erfaring og utdanning innen både barnehage og skole. I tillegg er jeg sertifisert Marte Meo -terapeut. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å få mulighet til å få filme personalet i lek med barna. Jeg benytter Marte Meo- veiledning som er en anerkjent veiledningsmetode utviklet av den Nederlandske terapeuten Maria Arts og brukes både innen helse og undervisning/opplæring i både skoler og barnehager. Jeg vil primært foreta opptak i frileken og det vil bli benyttet 2 – 3 opptak i deler av leken, ca. 3 - 5 minutter hver gang.

Gjennom aksjonsforskning vil barnehagelærer og jeg benytte filmen som refleksjonsgrunnlag for mulige endringer og forbedringer til beste for barna. Dette vil vi gjøre gjennom å ha fokus på hvordan barn samarbeider om å lage fortellinger i lek og hvordan personalet kan støtte denne utviklingen.

Ved økt kunnskap om hvordan voksne kan styrke barns fortellinger i leken håper vi på å heve kvaliteten på barnas tilbud.

Barnehagelærer og jeg vil i fellesskap velge ut noen sekvenser med barn som lager spennende fortellinger i leken. Selv om mitt hovedfokus vil være på den voksne og hvordan hun støtter barnas samspill, vil også barna bli synlige på filmen.

Det er kun styrer, barnehagelærer og meg som forsker som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn.

Opplysningene som framkommer i forskningen og som skal publiseres blir anonymisert og skal ikke kunne relateres til noen av deltakerne.

Det er helt frivillig å delta og dersom noen foreldre ikke ønsker at deres barn skal være

med på filmen vil jeg ta hensyn til dette. De vil da leke et annet sted. Det er også full anledning til å trekke seg når som helst uten begrunnelser og det vil heller ikke få noen konsekvenser for forholdet til barnehagen dersom du/dere ikke velger å delta eller å trekke dere. Da vil alle data bli slettet.

I tillegg blir barna informert, og filmsekvensen gjennomføres så skånsomt så mulig for ikke å forstyrre barna i leken. Dersom noen av barna ikke vil delta tas dette hensyn til. Filmopptakene skal uansett slettes etter at prosjektet er ferdig, som vil si sommeren 2016.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD).

Masteroppgaven vil senere bli publisert.

Dersom du/dere har flere spørsmål er det mulig å ta kontakt. Vennligst kryss av og signer på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen

Kari Jorunn Soldal

kari-jorunn.soldal@notodden.kommune.no

Tlf. 41727715

Vedlegg 5: Samtykkeskjema til videoveiledning i barnehagen

Videoveiledning i barnehagen



Jeg samtykker i at mitt barn kan bli filmet slik som beskrevet

Navn på barnet: _____

Dato og sted: _____

Signatur

foresatte: _____

Dersom du/dere ikke ønsker å delta trengs ingen tilbakemelding!

PS: Ellers leveres tilbakemelding så fort som mulig til barnehagen.

På forhånd takk.

Kari Jorunn Soldal

Vedlegg 6: Skjema til hvordan forstå barns narrativer og lek

Hvordan forstå barns narrativer i lek?

NARRATIVER			Navn:	Kryss av:	Kommentarer:
Vi forstår narrativer som:	Vekt på hvordan barn:	Vurderer barns samtaleferdigheter ut fra:			
Samtalesjanger	Konstruerer narrativer for å forstå	1. Kommunikativ ferdighet (ord, begreper og kroppsspråk) 2. Sosial ferdighet (turtakning, lytte og vente på tur) 3. Interaktiv ferdighet (rød tråd rundt et felles tema)			
LEK					
Vi forstår lek som:	Vekt på lekens:	Vurderer barns lek ut fra:			
- læring; i et fremtidsperspektiv - egenverdi; i et her og nå – perspektiv	- Innhold - ved å se på <i>Rollefigurer</i> - Form – ut fra 2 <i>elementer</i>	Rollefigurer: - Indirekte rollefig. (bruk av gjenstander) - direkte rollefig. (b. spiller andre enn seg selv) Form: - Imaginasjon (alle foresatte elementer i leketsituasjonen) - Improvisasjon (handlinger som skapes i et «her og nå» øyeblikk)			
- kommunikativ kapital - fysisk kapital - sosial kapital	Posisjon/maktposisjon - arenaposisjon - rollefigur/lekens innhold	- førerende posisjon - følgende posisjon - likestilt posisjon - funksjoner/oppgaver (mor)			

Vedlegg 7: Transkriberingsskjema etter Du Bois m.fl. (1993).

Transkripsjonssymboler

Samtaleeksemplene er transkribert etter et system utarbeidet av Du Bois m.fl. (1993). I dette systemet deles talestrømmen opp i *intonasjonsenheter*, slik at hver intonasjonsenhet står på en egen linje. En intonasjonsenhet er en ytring med en enhetlig intonasjonskontur sentrert rundt en stavelse (ev. to) som bærer hovedtrykk. Intonasjonsenheter er ofte atskilt med korte pauser. (Mer om intonasjonsenheter i Chafe 1994:53f.) Etter hver intonasjonsenhet er det en markering av intonasjonskontur (hevdende, spørrende eller fortsettende).

(hardt linjeskift)	ny intonasjonsenhet
&	intonasjonsenhet fortsetter på neste linje
. (punktum)	hevdende intonasjonskontur
?	spørrende intonasjonskontur
, (komma)	fortsettelsesintonasjon
..	kort pause (under 0,3 sekunder)
...	mellomlang pause (0,3–0,6 sekunder)
...(1.2)	lengre pause (målt i tidels sekunder)
(0)	turskifte uten pause
=	forlenging av lyd
'ord	trykksterkt ord
^ ord	primærtrykk
! ord	emfatisk trykk
ord [ord]	overlappende tale
[ord] ord	(doble klammer ([[ord]]) ved flere nærliggende tilfeller)

-	avbrutt ord
—	avbrutt intonasjonsenhet
(H)	innpust
(Hx)	utpust
(HOST)	ikke-språklige lyder fra taleapparatet (host, kremt osv.)
@	latter (ett tegn for hver «stavelse»)
<@ ord @>	latterkvalitet (leende eller lattermild tale)
<F ord F>	høy stemmestyrke («forte»)
<P ord P>	lav stemmestyrke («piano»)
<A ord A>	høyt tempo («allegro»)
<L ord L>	lavt tempo («lento»)
<H ord H>	tale på innpust
<MRC ord MRC>	marcato uttale
<EMF ord EMF>	emfatisk uttale
<SIT ord SIT>	sitatstemme
<PAR ord PAR>	parentetisk prosodi
((KOMMENTAR))	kommentar til transkripsjonen, f.eks.: ((HERMER))
X	uhørbar stavelse
<X ord X>	usikker transkripsjon
(/u:r/)	fonetisk transkripsjon

Vedlegg 8: Eksempel på transkripsjon

Transkripsjon – opptak 1

Transkripsjonen er gjort med bakgrunn i videoopptak i barnehage 20.01.16

Samtalene er transkribert etter et system utarbeidet av Du Bois m.fl. (1993). Her deles talestrømmen opp i intonasjonsenheter, slik at hver intonasjonsenhet står på en egen linje. Intonasjonsenhetene er gjerne atskilt med korte pauser og etter hver intonasjonsenhet er det markering av intonasjonskontur; hevdende, spørrende eller fortsettende (Svennevik, 2008)

Deltakere:

Barnehagelærer: Voksen (V)

5 gutter:

Gutt lyseblå genser: (G1)

Gutt blå T-skjorte: (G2)

Gutt turkis hettegenser: (G3)

Gutt sort genser: (G4)

Gutt blå genser: (G5)

Gruppe med gutter bygger i legokroken. De har organisert seg i 3 «grupper»: G1 og G2, G3 og G4, mens G5 sitter for seg selv. V tar kontakt med ulike barn. Det konstrueres derfor 3 narrativer parallelt.

Narrativ 1:

- 1 G4: jeg har bygd opp
- 2 ikke `du
- 3 G1: prrrr ((lydhermende ord))
- 4 V: [hva vi du a lucas?]
- 5 <P hæ? P>
- 5 G1: prrrr
- 6 G2: <F pang F>
- 7 G1: prrrr
- 5 V: <P hva lager du P>?
- 6 <P hæ P>?
- 7 G2: puh (Hx)
- 8 Bård jeg og du... æ..og marius bor høyt oppe
- 9 G3: hm?
- 10 G2: m.. har noen sett mannen min?
- 11 G3: <@ ikke jeg @>
- 12 G1: hva da?
- 13 G2: mannen min.
- 14 G3: Oskar..denne her.. denne skal du få a meg
- 15 G1: Je e=
- 16 hei du.. lars boksestiv du kan finne en her
- 17 G2: a.. åffer la jæn på sykkærn?
- 18 G1: hehe..he@

Vedlegg 9: Eksempel på summativ innholdsanalyse

Summativ innholdsanalyse

Andre film

Etter å ha transkribert teksten tas ut ordene som omhandler «barnehagens» prosess på denne måten:

Eva;

Kjekt å vite hva det er

Skriver/noterer

Finner ikke voksenplassen

Utfordrende

Mange vurderinger

Blande oss inn i;

jeg føler liksom at jeg overtar hele leiken på en måte

Oppløst?

Hvordan skal vi klare å støtte de barna inn i støttende praksiser?

Hvordan skulle vi gjøre det?

Nyttig;

I forhold til å se det på film er det veldig nyttig

Det er nyttig å få være med i forhold til den videre utviklinga da har vi mere for oss hva vi skal starte med, jeg synes det er fint at du er med så du vet hva vi driver med.

Ja for det synes jeg er viktig da..

Forslag:

Til å begynne med å observere å så gå inn..

Styrer;

Jeg er ikke så god på det her;

mens her så er det slik som jeg for min del personlig strever med å få unger som ikke har noe sånn felles å gå inn med en rollefor da må jeg liksom ...

Skriver/noterer

Nyttig

Forslag:

Der tenker jeg at det blir jo ofte slik at du hjelper til med å ta opp kanskje noen erfaringer som dem har

Ja for å kunne drive leiken litt videre da

for å komme videre her så trenger dem på en måte en voksen som liksom går inn å e.. enten er en rolle eller er liksom på en måte hjelper dem i samtalen tenker jeg da.. til å komme videre

Vedlegg 10: Skjema for hvordan forstå barns lekende narrativer, revidert

Voksenposisjon	NARRATIVER			Navn:	Kryss av:	Kommentarer:
Observasjon/ oversiktsblikk	Vi forstår narrativer som:	Vekt på å:	Vurderer barns samtaleferdigheter ut fra:			
- foranposisjon - ved-siden-av-posisjon -bak-posisjon	Samtalesjanger	Konstruerer narrativer for å forstå? Kjennetegn: Barnet tar kontakt m. voksen, - stiller spørsmål	1.Kommunikativ ferdighet (ord, begreper og kroppsspråk) 2.Sosial ferdighet (turtakning, lytte og vente på tur) 3.Interaktiv ferdighet (rød tråd rundt et felles tema)			
		Konstruerer narrativer for å fortelle? Kjennetegn: konstrueres sammen med andre Tar i liten grad kontakt med voksne	Struktur: 1.Introduksjon (hvordan få oppmerksomhet) 2.Refererende ytringer (opplysninger om hva som har skjedd og beskriver de ulike aktørene) 3.Evaluerende ytringer (tema, avdekker hva barn er opptatt av/erfaringer, opplevelser) 4. Avrundende ytringer (samtalen tilbake til her og nå) 5. pausefyll, mm, ja, nei 6. tvedydig, (uklart)			
	LEK					
	Vi tenker på lek som:	Vekt på lekens Dimensjon:	Vurderer barns lek ut fra:			
	- læring; i et fremtidsperspektiv Kjennetegn: på forhånd definerte mål, voksenstyrt/kontrollspørsmål	Vurdere: -lekerabling -adgangsstrategi -Innhold - leketema -lekerutiner	Rollefigurer: - indirekte rollefig. (bruk av gjenstander) - direkte rollefig. (b. spiller andre enn seg selv)			

	<ul style="list-style-type: none"> - egenverdi; i et her og nå – perspektiv <p>Kjennetegn: glede her og nå</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Form – ut fra 2 elementer 	<p>Form:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imaginasjon (alle forestilte elementer i lekesituasjonen) - Improvisasjon (handlinger som skapes i et «her og nå» øyeblikk) 			
	Ser på barns: Kapital	<p>Vekt på lekens</p> <p>←</p> <p>Posisjon:</p>	<p>→</p> <p>Ser på barns: Posisjon i lek</p>			
	<ul style="list-style-type: none"> - kommunikativ kapital - fysisk kapital - sosial kapital 	<ul style="list-style-type: none"> - Posisjon/maktposisjon - arenaposisjon - rollefigur/lekens innhold 	<ul style="list-style-type: none"> - førende posisjon - følgende posisjon - likestilt posisjon - funksjoner/oppgaver (mor) 			

Vedlegg 11: Kompetansetrekanten

