



# **ROM FOR PEDAGOGISK RESONNERING**

**En studie av erfarne barnehagelæreres  
muntlige fagspråk.**

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap  
Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap**

**Lise Juritsen og Jostein Østmoen**

**Juni 2014**

## SAMMENDRAG

Utgangspunktet for denne studien er et ønske om å synliggjøre hva barnehageprofesjonens faglighet kan bestå av, i en tid da denne profesjonen er under press fra ulike hold i samfunnet. Vi har et ønske om styrke barnehagelærernes faglige identitet, gjennom å sette fokus på hvordan de som profesjonelle samtaler om sin utøvelse. I den forbindelse har vi undersøkt en gruppe erfarne barnehagelæreres muntlige fagspråk. Som teoretisk bakteppe til dette, har vi hatt en sosiokulturell og profesjonsteoretisk forståelse av talespråkets betydning i lærings- og meningsskapende sammenhenger. Vi har analysert faglige samtaler med støtte i Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverds begrep pedagogisk resonnering, som er et uttrykk for barnehagelærerens evne til å skifte mellom å forholde seg som utøver, undersøger og utvikler av egen praksis (Rothuizen & Togsverd, 2013).

Metodologisk har vi posisjonert oss i en konstruksjonistisk ramme. Kort oppsummert dreier dette seg om at virkeligheten ikke kan fanges inn som en absolutt, objektiv sannhet. Den er sosialt og samfunnsmessig forankret, og konstrueres subjektivt gjennom samspill basert på felles kjente tegn og symboler - for eksempel i form av språk. Vi har valgt å gå kvalitativt inn i prosjektet, gjennom å filme en gruppe erfarne barnehagelæreres samtaler på pedagogiske ledermøter. Filmobservasjonene er blitt transkribert, og empirien fra dette har lagt grunnlaget for en teoridrevet innholdsanalyse.

Ut i fra innholdsanalysen, som baserer seg både på empiriske kategorier og analytiske begreper, har vi så gjort en drøfting av noen avgrensede funn. Disse funnene forteller oss at det er et godt potensiale for pedagogisk resonnering til stede i faglige samtaler mellom barnehagelærere, først og fremst fordi de kjennetegnes av et undersøkende perspektiv. Vi ser imidlertid at disse tilløpene til resonnering har en tendens til å avbrytes eller utsettes, erstattes med lite relevant tematikk, eller gå over i ønsker om raske og effektive løsninger. I tillegg viser funnene våre at samtaler mellom barnehagelærerne på tross av at de henter temaer fra et barnehagefaglig grunnlag, er preget av et hverdagslig språk, med få faglige begreper og en liten grad av konkretisert teoretisk forankring.

Denne studien synliggjør erfarne barnehagelæreres utfordring med å bruke fagspråk når de ordsetter sin profesjonsutøvelse. Samtidig peker vi på pedagogisk resonnering som innfallsvinkel til å forstå hvordan barnehageprofesjonens fagspråk kan komme til uttrykk.

## **ABSTRACT**

The aim to highlight the professional matters in the pre-school profession, lies at the core of this study, especially at a time when this particular profession is under so much pressure from many different angles in today's society. We have a purpose that this study will also work towards strengthening the professional identity within this profession, we hope to achieve this through focusing on how pre-school teachers communicate with each other in relation to their experiences. In connection with this we have surveyed a group of experienced pre-school teachers professional spoken language. We have held an understanding of the socio-cultural and theoretical importance of spoken language where both learning and meaning are developed. We have analyzed professional conversation in concordance with Jan Jaap Rothuizen and Line Togsverds terms of pedagogical reasoning, which is an expression for the ability of a pre-school teacher to relate as a performer, examine, and develop their own practice. (Rothuizen & Togsverd, 2013).

We have positioned ourselves methodologically in a constructionistic framework. In short, this is about the fact that reality can not be captured as an absolute, objective truth. It is both socially and community embedded, and subjectively constructed through interaction based on common known signs and symbols - for example in terms of language. We have approached this project in a qualitative manner, through filming a group of experienced pre-school teachers conversations at pedagogic management meetings. These film observations were transcribed, empirical data of this process has laid the foundation for a theory-driven content analysis.

Through content analysis, which was based on both empirical categories and analytical concepts, we then made a discussion of some limited discoveries. These findings have shown us that there is a great potential for pedagogical reasoning present in professional conversations between pre-school teachers, primarily because they are characterized by an examining perspective. However, we see that the potential gains through pedagogical reasoning can be cut short and even postponed, being replaced by thematics with little relevance, or changed for quick and effective solutions. In addition to this, our findings show that the conversations between pre-school teachers, despite the fact that they pick topics from theoretical matters from within the pre-school profession, are characterized by an everyday language, with very little evidence of professional terminology and a small degree of specified theoretical understanding.

This study highlights the challenges of experienced pre-school teachers when using theoretical spoken language within their professional practice. At the same time we point out pedagogical reasoning as an approach to understanding how pre-school teachers terminology can be expressed.

## Forord

Et treårig masterprogram nærmer seg slutten. Tre år i et godt og lærerikt miljø har utvidet vår forståelse og faglige innsikt i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. De ulike semestrene i studie har gjort oss mer oppmerksomme på barnehagen som en stadig sterkere samfunnsinstitusjon og en viktig oppvekstarena for de fleste førskolebarn. Vi opplever en stadig økende oppmerksomhet mot barnehagens innhold, og til dels spørrende og kritiske blikk rettes mot barnehagesektoren. Hvordan vi som barnehagelærere skal møte både nasjonale og internasjonale spørsmål og krav, krever en profesjon som har autonomi. Med tema profesjonskunnskap og profesjonsetikk har vi blitt spesielt oppmerksomme på barnehagelærerens komplekse og helhetlige profesjonsutøvelse. Tema for masteroppgaven ble mer og mer tydelig for oss ettersom vi ble spesielt opptatt av barnehagelærerens profesjonskunnskap og hvordan vi som profesjonsutøvere stadig utfordres i å tydeliggjøre vår fagkunnskap og barnehagens innhold.

Vi har hatt gleden av å være studenter i en unik liten gruppe hvor refleksjoner og faglige drøftinger har preget innholdet. Kyndige faglærere har beriket studien vår med viktig og aktuell faglitteratur, en viktig forutsetning for å utvikle egen kompetanse og profesjonell utøvelse av barnehagepedagogikken. Vi har opplevd et dialogisk læringsmiljø i forelesningene, og dette har vært en god måte å lære på, for oss studenter. Like viktig som faglig innsikt og tilegnelse av ny kunnskap, har oppmuntring, latter og humor vært en grunntone innad i gruppa, i et spesielt fellesskap, der også faglærere har vært inkludert. Bruce Springsteens «Waiting on a sunny day» vil for alltid minne oss om Gunvors musiske terapi for slitne masterstudenter, vi ser fortsatt for oss Maris og Solveig gnistrende våkne pedagogiske blikk; fulgt av et vekkende; «Hva står på spill i profesjonen?» og Liv Torunns rause deling av kunnskap og forskningsresultater midt i innspurten av sin egen doktorgrad.

Å jobbe med masteroppgaven har vært et interessant, utfordrende, lærerikt og tidvis krevende prosjekt. Vi retter en stor takk til våre to veiledere Liv Torunn Eik og Solveig Østrem for deres konstruktive og grundige innspill til oppgaven. Dere har utfordret og støttet oss i å produsere fagtekster med barnehagefaglige og etiske perspektiver oppe til diskusjon. Dere har støttet oss i arbeidet med å få oppgaven ferdig og dere har utfordret oss til å delta i samfunnsdebatten.

Vi vil også få takke de fire barnehagene som velvillig tok i mot oss og lot seg video-observere når de hadde pedagogmøter. Takk også til våre familier, kolleger og venner som har vært

tålmodige med oss når fokuset til tider har vært mer på studier og masteroppgaven enn på dere. En ekstra takk til lille Anton, som dukket opp i en av familiene våre da det kun gjensto to måneder av masterstudiet, og ga oss en påminnelse om viktigheten av nettopp det vi drev med – nemlig forskning på barnehagefeltet.

Til slutt vil vi takke alle våre barn – våre egne barn og våre barnehagebarn. Vi skal fortsette å undre oss og være åpne for dette nye som hver og en bringer med seg, og som er unikt!!

Hokksund 20. juni 2014

# Innhold

1. INNLEDNING .....	1
1.1.  Motivasjon for å undersøke muntlig fagspråk.....	2
1.2.  Problemformulering og forskningsspørsmål .....	3
1.2.1  Avgrensning og spissing av problemformuleringen.....	3
1.2.2.  Veien til et endelig forskningsspørsmål .....	4
1.3.  Studiens hensikt og formål .....	5
1.4.  Oppbygning av oppgaven.....	7
2. TILNÆRMING TIL VÅRT FORSKNINGSTEMA.....	9
2.1.  Relevant forskning .....	10
2.1.1.  Profesjonsidentitet og de tre U'er.....	10
2.1.2.  Profesjonskvalifisering det første året i yrket.....	11
2.1.3.  Fra fagspråk til hverdagspråk.....	12
2.2.  Behov for mer forskning .....	13
2.3.  Oppsummering .....	14
3. TEORIGRUNNLAG.....	16
3.1.  Språkets betydning i profesjonssammenheng .....	16
3.2.  Språkets betydning i en sosiokulturell sammenheng.....	18
3.3.  Fagspråk forstått som pedagogisk resonnering .....	20
3.4.  Fagspråk for det dynamiske og uforutsigbare .....	22
3.5  Kritiske perspektiv i fagspråket.....	24
3.4.1.  Ulike rasjonaliteter .....	26
3.6.  Etiske perspektiv i fagspråket.....	27
3.7.  Oppsummering .....	29
4. METODOLOGISKE BETRAKTNINGER .....	31
4.1  Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	31
4.1.1.  Sosial konstruksjonisme. ....	32
4.1.2.  En fenomenologisk tilnærming. ....	32
4.2.  Kvalitativ metode .....	33
4.3.  Utvalg og tilgang til feltet.....	34
4.4.  Observasjon som metode for datainnsamling.....	36
4.5.  Transkripsjon av muntlig språk .....	37
4.6.  Teoridrevet innholdsanalyse.....	37
4.6.1.  Avgrensning .....	39

4.6.2.	Analyse av situasjon: Møteform, tidspunkt og deltakere. ....	39
4.6.3.	Dokumentasjon: Transkribering og koder for å sikre anonymitet.....	40
4.6.4.	Klargjøring av retning .....	40
4.7.	Studiens kvalitet .....	41
4.8.	Forskningsetiske refleksjoner.....	42
4.9.	Oppsummering .....	43
5.	ANALYSE AV SAMTALER I FIRE PEDAGOGMØTER .....	44
5.1.	Empiriske kategorier .....	44
5.2.	Analytiske begreper.....	45
5.3.	Hovedkategori 1: BARN.....	46
5.3.1.	Barn som utfordrer personalet. ....	47
5.3.2.	Barn som bekymrer personalet.....	50
5.4.	Hovedkategori 2 – PERSONALE .....	53
5.4.1.	Observasjoner og opplevelser av medarbeideres yrkesutøvelse.....	54
5.4.2.	Kompetanseutvikling i personalgruppa.....	57
5.5.	Hovedkategori 3 – RELASJON TIL FORELDRE.....	63
5.6.	Hovedkategori 4 – BARNEHAGENS INNHOLD OG OPPGAVER.....	68
5.6.1.	Pedagogisk innhold .....	68
5.6.2.	Organisering og arbeidsmåter.....	74
5.7.	Presentasjon av hovedfunn.....	77
5.7.1.	Samtalenes innhold.....	77
5.7.2.	Samtalenes form .....	78
5.8.	Oppsummering .....	80
6.	DRØFTING AV FUNN .....	82
6.1.	Deling av opplevelser og erfaringer .....	82
6.1.1.	Mer enn begeistrede beskrivelser .....	82
6.1.2.	Kompetanseutvikling – «det samme for alle»? .....	84
6.2.	Tilfeller av et undersøkende perspektiv.....	86
6.2.1.	Fokus på barns atferd og egenskapsforklaringer .....	87
6.2.2.	Fokus på foreldres utfordringer .....	89
6.2.3.	Fokus på instrumentelle løsninger.....	90
6.3.	Tilløp til pedagogisk resonnering .....	91
6.3.1.	Avbrutt eller utsatt.....	92
6.3.2.	Erfaringsbasert utvikling .....	93



6.3.3. Ønske om raske, instrumentelle løsninger.....	93
6.4. Hverdagspråk i en barnehagefaglig referanseramme.....	94
6.7. Oppsummering.....	97
7. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	98
7.1. Hva kan studien tilføre fagfeltet?.....	100
7.2. Forskningsetisk tilbakeblikk.....	101
7.3. Vurdering av studiens kvalitet.....	102
LITTERATUR.....	103

## VEDLEGG

## 1. INNLEDNING

Gjennom de teoretiske studie-ene som har vært gjennomgått i forkant av den avsluttende masteroppgaven i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap, har vi gradvis blitt mer og mer opptatt av barnehagelæreryrkets stilling som profesjon i samfunnet. Vi har gjentatte ganger, både i plenumsdiskusjoner, gjennom dialog med faglitteratur og i individuelle artikler og oppgaver, undret oss over den tilsynelatende evig pågående profesjonskampen som preger <sup>1</sup>barnehagelærerne. Denne kampen handler blant annet om anerkjennelse, om autonomi knyttet til profesjonens faglige forankring, og om å ha medbestemmelsesrett i forhold til å definere kvalitet og innhold i barnehagen. En økende interesse fra samfunnet – der ikke bare myndighetene, men også markedskrefter og samfunnsøkonomer er på banen og ønsker innflytelse på hvilken retning barnehagen beveger seg, utøver i større eller mindre grad press på småbarnas oppvekstarena. Dette kommer til syne i mediabildet med jevne mellomrom, og et relativt ferskt eksempel på dette er VGs storstilte «barnehagegranskning» vinteren 2013, der det ble avdekket avvik og sviktende tilsynsordninger i norske barnehager. Når dette slås opp som en viktig nyhet og samfunnssak, får det betydning for hvordan samfunnet oppfatter barnehagen. Dette handler om at stadig flere aktører vil si sitt om hvordan barnehagen skal drives på en hensiktsmessig og samfunnsnyttig måte, og argumentene for hva som er «godt og nyttig» hentes fra vidt forskjellige forståelsesverdener. Denne tendensen påpekes blant annet i Mari Pettersvold og Solveig Østrem's bok «Mestrer, mestrer ikke» (Pettersvold & Østrem, 2012). Den er også en del av en større skandinavisk fagdebatt, som vi blant annet ser gjennom artikler av engasjerte fagfolk på flere hold (Hjort, 2008; Johansson, 2010; Jørgensen et al., 2011; Solheim, 2010).

Med dette som ramme blir det viktig for profesjonen selv å tydeliggjøre sitt faglige ståsted. Det blir viktig å tre fram som en ansvarlig yrkesgruppe, som er bevisste på utøvelse av sitt samfunnsmandat, og som har en synlig profesjonsidentitet - solid forankret i pedagogisk filosofi, vitenskap, etikk og kunnskap om barn.

---

<sup>1</sup> Vi bruker primært yrkestittelen barnehagelærer og sekundært betegnelsen pedagog når vi omtaler utdannede førskolelærere/pedagogiske ledere i denne oppgaven. Barnehagelærer er formell yrkestittel for denne profesjonsgruppen etter 01.08.14.

## 1.1. Motivasjon for å undersøke muntlig fagspråk

Språket er et viktig redskap for å kommunisere en profesjons kunnskaper. Dette er vi ikke minst blitt klar over når vi har sett på hvordan barnehageprofesjonen preges av det samfunnsmessige bakteppet vi har vært inne på i forrige avsnitt. «Som førskolelærer i ulike yrkesroller leter jeg etter ord og begreper som beskriver førskolelærerens yrkeshandlinger», skriver Turid Thorsby Jansen i sin artikkel «En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer?» (Jansen, 2006, s. 26). Hun påpeker at fagspråket er lite utviklet og at dette kan skyldes flere forhold. Et forhold er faren for at det faglige er blitt utvannet i en kultur hvor barnehagelærerne er i mindretall, en annen ting er at faggruppen mangler erfaring i å uttrykke seg presist og overbevisende om hva som skiller barnehagepedagogisk kunnskap fra allmenn kunnskap om barn.

De pedagogiske begrunnelsene for det arbeidet som skjer, bør i større grad artikuleres gjennom faglige resonnementer, mener de danske forskerne Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd (2013). I de pedagogiske begrunnelsene ligger også oppfatningen av hvilke kompetanser en må inneha for å utøve yrket, hva en barnehage skal være, og hvilke kjerneverdier som skal prege denne arenaen. Vi mener at det å kunne sette ord på faglige vurderinger ikke bare skriftlig, men også gjennom verbal artikulasjon, har betydning for kvaliteten i yrkesutøvelsen. Samtidig vil et muntlig fagspråk kunne bidra til ansvarliggjøring av profesjonsutøveren, når man skal forklare og begrunne skjønnsmessige vurderinger bestående av en kombinasjon mellom et generelt kunnskapsgrunnlag og en skjønnsbasert ubestemthet (Rothuizen & Togsverd, 2013).

Vi ser behovet for en tydeliggjøring av den profesjonelle identiteten på barnehagefeltet, og mener et ledd i denne tydeliggjøringen vil være å sette fokus på barnehagelærernes fagspråk, eller pedagogiske resonnering. Det er ikke tilstrekkelig å la denne profesjonelle uttrykksformen forbli uuttalt, overlatt til den enkelte pedagog i møtet med barn, medarbeidere, foreldre og andre samarbeidsparter. Barnehagelærerne har en formidabel oppgave i forhold til det å synliggjøre den faglige kvaliteten i arbeidet med barna, og denne oppgaven må tas alvorlig. I den forbindelse vil det være hensiktsmessig å undersøke hva som kjennetegner barnehagelæreres profesjonelle språk, hvorvidt det er til stede, og eventuelt hvor synlig det faktisk er i barnehagelærerens yrkeshverdag.

## 1.2. Problemformulering og forskningsspørsmål

Ut i fra den faglige interessen vi har beskrevet over, og gjennom det vi gjorde av litteratursøk og gjennomgang av tidligere forskning på området, sirklet vi inn en generell problemformulering. *Vi ønsket å se nærmere på hvordan barnehagelærere setter ord på pedagogisk praksis, forstått som egen profesjonsutøvelse.* Denne brede problemformuleringen ble etter refleksjon og flere avgrensninger, justert til et konkret, hensiktsmessig forskningsspørsmål, som gjorde det mulig for oss å gjennomføre studien vår.

### 1.2.1 Avgrensning og spissing av problemformuleringen

Å velge fagspråk som tema indikerer et vidt og mangefasettert forskningsområde, og det er selvsagt begrenset hvor godt rammene i en masteroppgave kan dekke over hele dette feltet. Den første, viktige avgrensningen vi gjorde i den forbindelse, var å konsentrere oss om de erfarne pedagogenes *mundlige* fagspråk. I denne sammenhengen er vi opptatt av det som blir verbalisert, og det var dermed ikke aktuelt for oss å fokusere på hvordan fagspråket blir skriftliggjort, selv om dette også er en viktig del av dette området, ikke minst når det gjelder å synliggjøre og videreutvikle profesjonens identitet. Denne avgrensningen fikk betydning, ikke minst for det forskerblikket vi hadde med oss inn i observasjonen, relatert til det særegne og utfordrende med å skulle transkribere muntlig språk ned i en skriftlig form. Her ble Steinar Kvale og Svend Brinkmanns drøftinger rundt transkripsjon av talespråk sentrale (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kommer vi nærmere inn på når vi redegjør for forskerrollen og etiske utfordringer i kapittel 4.5.

Vi bruker profesjonsutøvelse som begrep i problemformuleringen. Det gjør vi ut i fra en forståelse av at dette begrepet er dekkende for det brede spekteret av ansvarsoppgaver som ligger i barnehagelæreres utøvelse av yrket sitt. Vi tenker altså ikke bare på det pedagogiske arbeidet som rettes direkte mot barna, dette handler om utfordringer knyttet til det ansvaret man har overfor både barn, foreldre og kolleger. Denne inngangen stemmer godt med det som angis som barnehagelæreres mandat i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) – i alle fall i funksjoner som innebærer pedagogisk ledelse. Her nevnes det at pedagogiske ledere (sammen med styrer) har ansvar både for planlegging, vurdering, gjennomføring og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold, og for å veilede det øvrige personalet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21-22). I tillegg har også denne gruppen ansvar for å informere og legge til rette for foreldremedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53).

Når vi skulle se på hvordan barnehagelærere setter ord på en profesjonsutøvelse som spenner over et så vidt område, og dermed også kommer til uttrykk i mange sammenhenger, ble det nødvendig å finne en hensiktsmessig, begrenset arena å rette oppmerksomheten mot. Vi valgte da å avgrense oss til arenaer der pedagoger møter andre pedagoger, der vi kan forvente at faglig samtaler finner sted. Nedslagsfeltet ble da pedagog/ledermøter i barnehagene, det vi omtaler som «faglige, kollegiale fora» i forskningsspørsmålet. Ut i fra tidligere forskning, og våre vurderinger rundt dette (se kapittel 2.1), bestemte vi oss dessuten for å gjøre ytterligere en avgrensning i problemformuleringen – nemlig at våre informanter skulle være *erfarne*, og ikke nyutdannede barnehagelærere.

Det er også viktig for oss å presisere at når vi først så etter et muntlig fagspråk, handlet ikke dette om å gå ut for å kryss-sjekke hvor mange vitenskapelige fagbegreper en erfaren pedagog klarer å ha med seg i en muntlig uttalelse i et pedagogmøte. Vi ønsket å ha en åpen og undersøkende tilnærming til forskningstemaet, og var først og fremst nysgjerrige på hva slags språk vi ville oppdage, og hvordan dette kunne relateres til det teorigrunnet vi dannet oss gjennom arbeidet med masteroppgaven. Dette fikk innvirkning på prosessen med å formulere et endelig, konkret forskningsspørsmål.

### **1.2.2. Veien til et endelig forskningsspørsmål**

Etter å ha drøftet vår forskningsinteresse rundt barnehagelærernes fagspråk, gjort nødvendige avgrensninger i forhold til problemformuleringen og sett nærmere på noe eksisterende forskning knyttet til emnet, resonnerer vi oss fram til et konkret forskningsspørsmål som ble vår inngang i feltarbeidet: *Hvordan kommer erfarne barnehagelæreres fagspråk til uttrykk i faglige, kollegiale forum.* I løpet av det videre arbeidet med oppgaven, spesielt gjennom refleksjoner i analyseprosessen og veiledningskommentarer i tilknytning til dette, fikk vi imidlertid behov for å endre denne. Dette handlet i første rekke om at den opprinnelige formuleringen opplevdes som noe begrensende, med et litt for tydelig artikulert ønske fra vår side om å finne et konkret fagspråk. Som vi redegjør tydeligere for i metodologikapitlet (kapittel 4), har vi lagt vekt på en kvalitativ forskningsprosess, der vi har forsøkt å ha en fenomenologisk tilnærming til materialet. Dette innebærer at våre opplevelser og erfaringer underveis har vært sentrale, både i observasjoner, transkribering og analyse. Gjennom disse prosessene ble vi klar over at et åpnere forskningsspørsmål ville stemme bedre med våre intensjoner for studien, og det ville også gi bedre rom for informantenes stemme i det hele. Denne prosessen viser til en fenomenologisk tilnærming, der kunnskap blir konstruert i dialog

mellom forskere og forskningsdeltakere – gjennom forsøk på å forstå, fortolke og finne ut av meninger (Grbich, 2013). Det endelige, overordnede forskningsspørsmålet i studien vår, ble da:

*Hvordan samtaler erfarne barnehagelærere om sin profesjonsutøvelse i faglige, kollegiale fora?*

Under dette hovedspørsmålet formulerte vi to delspørsmål. Disse gjennomgikk også noe konkretisering, før vi opplevde at de fremsto som hensiktsmessige og i tråd med det vi var opptatt av å finne ut av. Disse delspørsmålene ble videre en viktig del av forskningsprosessen og fikk betydning spesielt i forhold til analyse og drøfting:

- *Hva slags temaer bruker barnehagelærere tid på å diskutere i møte med sine pedagogkolleger?*
- *Hvordan beskriver, undersøker og utvikler barnehagelærere sin profesjonsutøvelse gjennom pedagogisk resonnering?*

### **1.3. Studiens hensikt og formål**

En hovedhensikt med vår studie er altså å gjøre barnehagelærerne som profesjon mer oppmerksomme på sitt eget muntlige fagspråk. Formålet med dette er å bidra til en nødvendig distansering fra profesjonens - etter vår mening - ufortjente lekmannspreg, som blant annet har tilknytning til barnehagelæreryrkets historiske opprinnelse og utvikling (Steinnes, 2010). Sammenlignet med de opprinnelige profesjonene, er dette en relativt ung yrkesgruppe med en kort utdanningshistorikk. De aller første norske barnehagelærerinne ble utdannet på Barnevernsakademiet på 1930-tallet. Utdanningen var først og fremst basert på omsorgs- og familiemessige formål, forankret i Frøbelpedagogikkens vinkling mot kvinnelig omsorg, huslige sysler og hagearbeid sammen med lek, skapende og estetiske emner. Dette moderlige perspektivet ga barnehageyrket posisjon som en akseptert mulighet for kvinner til å få seg utdanning og arbeid (Jansen, 2006). Når Etzioni på slutten av 1960-tallet brukte begrepet semiprofesjoner om grupper som var kommet halvveis i kampen for å bli anerkjent i profesjonssammenheng, var nettopp kvinnedominansen blant kjennetegnene (Fauske, 2008). I tillegg til dette var semiprofesjonene underlagt en sterkere grad av byråkratiske ordninger, noe som reduserte autonomien i yrket.

Sammen med denne historiske forståelsesrammen rundt barnehagelæreryrket, og konsekvensene dette får for betydningen av en sterk og tydelig faglighet, har vi også med oss en motivasjon som er knyttet mer direkte mot barnehagelærernes nåtidige utfordringer. Gerd Sylvi Steinnes (2010) trekker fram to danske undersøkelser, henholdsvis Martin Bayer og Ulf Brinkkjærs «Pædagogens vidensformer» (2006) og Esther Nørregård Nielsens «Pædagoger i skyggen» (2006), som viser at barnehagelærere mangler tro på sin egen kompetanse og at det er vanskelig å løfte frem fagkunnskapen i kultur som er preget av «å få dagen til å gå» (Steinnes, 2010, s. 132). Vi vet også at OECD i sin rapport *Starting Strong* i 2001 har uttrykt bekymring over den generelt lave pedagogtettheten i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2009). Når vi går til gjeldende forskrift om pedagogisk bemanning, stilles det kun krav om at det skal være en pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år og en pedagogisk leder per 7-9 barn når barna er under tre år (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette indikerer at det vanligvis ikke er mer enn en tredel av personalet i barnehagene som har pedagogisk utdanning, noe som bekreftes i den Utdanningsdirektoratets ferske rapport «Norske barnehager i tall» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det lave kravet fra myndighetene kan gi signaler om at pedagogisk bemanning i barnehagen ikke er så viktig. Samtidig stiller Lov om barnehager og barnehagens samfunnsmandat store krav til personalets kompetanse og en kan spørre om det er samsvar mellom forventningene som kommer til uttrykk i mandatet og kompetansen i barnehagesektoren. I Melding til Stortinget nr. 24 (Framtidens barnehage) står det at spørsmålet om å øke kravet til pedagogisk bemanning *kan vurderes på lengre sikt* (Kunnskapsdepartementet, 2013). Vi mener dette er en defensiv holdning til om det virkelig betyr noe for barnehagens kvalitet og faglig innhold om det er flest faglærte eller ufaglærte på praksisfeltet.

Vi har et ønske om at barnehagelærerne skal bli mer synlige i samfunnsdebatten rundt dette, og mener at forskningsfokus på fagspråk og profesjonsutøvelse for denne gruppen vil kunne virke i den retningen. Ved økt kompetanse og større bevissthet i forhold til eget fagspråk kan barnehagelæreren møte de politiske utfordringer som stadig oftere griper inn i barnehagens hverdag. Dersom ikke barnehagelærere ute i barnehagene er «våkne» vil det være risiko for at noen med en helt annen fagbakgrunn sette dagsorden for innhold og oppgaver for både barnehagelæreren og barnehagens innhold. Vi aner en dobbelthet i den rådende barnehagepolitikken, som en konflikt mellom økonomi, krav og resultater på den ene siden og menneskelige hensyn og verdier på den andre siden. Barnehagelæreren som profesjonsutøver,

har et ansvar for å være synlig og til stede i denne debatten, og trenger i den forbindelse forskningsbasert kunnskap om betydningen av et fagspråk

## 1.4. Oppbygning av oppgaven

Kapittel 1 - Innledning: I dette kapittelet presenterer vi bakgrunnen vår for studien. Dette gjør vi først ved å redegjøre for vår forskningsinteresse og motivasjon for å undersøke muntlig fagspråk. Vi går deretter inn på problemformulering, og hvordan vi har resonnet oss fram til et forskningsspørsmål ut i fra denne, før vi avslutter kapitlet med å si noe om studiens hensikt og formål.

Kapittel 2 - Tilnærming til vårt forskningstema: Her beskriver vi prosessen vi var igjennom når vi sirklet inn forskningstema for denne masteroppgaven. Vi går i den forbindelse igjennom relevant forskning på dette feltet, med vekt på tre konkrete studier.

Kapittel 3 - Teorigrunnlag: Her gjør vi rede for det vi anser som sentralt teorigrunnlag for masteroppgaven. Vi ser da først på språkets betydning både i profesjonssammenheng og i en sosiokulturell teoretisk ramme, før vi går nærmere inn på forståelsen av muntlig fagspråk som pedagogisk resonnering. Med i teorigrunnlaget vårt har vi også et avsnitt om betydningen av å ha et fagspråk for det dynamiske og uforutsigbare ved barnehageprofesjonen, samt to deler om kritiske og etiske perspektiv i fagspråket.

Kapittel 4 - Metodologi: Denne delen legger rammene for hele forskningsprosjektet, ved å konkretisere vår vitenskapsteoretiske posisjonering, tilnærming og metodevalg. Vi redegjør da for en kvalitativ forskningsinngang med fenomenologisk tilnærming, innenfor hovedretningen sosialkonstruksjonisme. Videre går vi nærmere inn på observasjon som metode. I dette kapittelet tar vi dessuten opp studiens kvalitet med hensyn til validitet, reliabilitet og gjør viktige, forskningsetiske refleksjoner.

Kapittel 5 - Analyse: Med utgangspunkt i empiri fra samtaler i fire pedagogiske ledermøter, gjør vi i denne delen en innholdsanalyse basert på fire empiriske hovedkategorier i forhold til hva slags temaer pedagogene samtalte om i møtene. Vi bruker begrepene *beskrive*, *undersøke* og *utvikle* som analytiske verktøy for å kode og kategorisere, og dermed gjøre innholdet i pedagogsamtalene synlig og mulig å tolke for oss.



Kapittel 6 - Drøfting av funn: Ut i fra det vi har oppdaget gjennom analyse av empiri, drøfter vi her hovedfunnene våre. Disse funnene ses i sammenheng med forskningsspørsmålene, og drøftes opp mot teorigrunnlag og relevant forskning.

Kapittel 7 – Avsluttende refleksjon: I dette avsluttende kapitlet gjør vi et tilbakeblikk på studien som helhet, og vurderer arbeidet med hensyn til validitet og forskningsetikk. Her oppsummerer vi også hva funnene i denne masteroppgaven kan tilføre barnehagefeltet av ny kunnskap og eventuelt nye spørsmål.

## 2. TILNÆRMING TIL VÅRT FORSKNINGSTEMA

Uwe Flick (2011) skriver i sin bok om samfunnsvitenskapelig forskning at forskningstemaer innenfor dette området kan ha utgangspunkt i ulike kilder, og spenne fra personlige erfaringer til mer samfunnsmessige observasjoner og politiske interesser. Felles for disse utgangspunktene er imidlertid en generell nysgjerrighet for et samfunnsfenomen, og ønske om å finne ut mer på området (Flick, 2011, s. 21). Dette stemmer godt med vår motivasjon for å undersøke barnehagelæreres muntlige språk. I det følgende kapittelet vil vi beskrive den prosessen vi var igjennom når vi skulle nærme oss, og etter hvert bestemme oss for en hensiktsmessig problemformulering, før vi utarbeidet det endelige forskningsspørsmålet.

Elin Ødegård peker i sin doktoravhandling om nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper (Ødegård, 2011). Ifølge henne er det vanskelig å finne forskningsarbeider som belyser kompetansen til barnehagelærere som er i arbeid, og hva det vil si å være profesjonell i barnehagekonteksten er et relativt utforsket område. Selv om rammeplanen (2011) stiller krav til personalets væremåte og barnehagelærerutdanningen har målsettinger om barnehagelæreres kompetanse drøftes det i altså i liten grad hvilken betydning fagspråket har, knyttet til rollen som profesjonsutøver i barnehagen.

Et litteratursøk vi gjorde for å skaffe oss en oversikt over hva som er gjort av forskning på feltet tidligere, og hva som finnes av eksisterende litteratur, underbygger det Ødegård poengterer. Vi gjorde i første omgang søk i den felles bibliotekbasen på BIBSYS, på emneordene fagspråk og førskolelærer/barnehagelærer, noe som ga oss et svært begrenset søkeresultat. Videre søkte vi også i tidsskriftsbasene IDUNN og NORART, uten å finne noe relevant litteratur. I tillegg har vi også gått igjennom Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning omfattende kartlegging av hva som er gjort av skandinavisk forskning på kvalitet i barnehager fra 2006-2011 (Sommersel, Vestergaard, & Larsen, 2013). Vi definerer vårt interessefelt innenfor det denne rapporten har gitt samlebetegnelsen «Utdanning, faglighet og kompetanse», og i denne kartleggingen refereres det så langt vi kan se ikke til noe forskning knyttet til barnehagelæreres bruk av fagspråk i profesjonsutøvelsen. Det finnes noe litteratur som belyser barnehagelæreres profesjonelle identitet og utfordringer rundt dette – for eksempel den danske fagboken «Pædagoger i skyggen» (Nørregård-Nielsen, 2006), men når det gjelder fagspråket – det som først og fremst interesserer oss i denne sammenhengen, er det altså lite konkret å finne.

## **2.1. Relevant forskning**

Av det vi har funnet av relevant forskning som vi kan knytte opp mot masterprosjektet, og som også har vært med på å etablere et teoretisk grunnlag for oppgaven, er det i første rekke tre studier vi har sett som interessante. For det første er det Rothuizen og Togsverds danske forskningsprosjekt «Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprosjekt» (Rothuizen & Togsverd, 2013), og Liv Torunn Eiks doktoravhandling «Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket» (Eik, 2014b). I tillegg har vi også hatt god nytte av å lese Ødegårds doktoravhandling om nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper (Ødegård, 2011).

### **2.1.1. Profesjonsidentitet og de tre U`er.**

Rothuizen og Togsverd har sitt hovedfokus på pedagogutdannelsen i Danmark. De har undersøkt hva som foregår i utdannelsen rent konkret med hensyn til pedagogikk og forståelse av profesjonsidentitet, samtidig som de har gått inn i en normativ og verdimeisig drøfting av hvordan pedagoger utdannes «best» (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 8). I den sammenhengen har de vært opptatt av fagspråket som en del av profesjonsidentiteten, og spesielt rettet undersøkelsene sine inn mot hvorvidt studentene lærer å skifte mellom å forholde seg som utøver, undersøger og utvikler i profesjonen.

Rothuizen og Togsverd (2013) har samlet inn empiri fra et bredt nedslagsfelt. De har både gjort dokumentanalyse på utdannelsens rammeverk (lover), evalueringer og oppgaver og eksamener på forskjellige tidspunkt i utdannelsen. I tillegg har de gjennomført surveyundersøkelse angående studenters motivasjon og verdier, kvalitative intervjuer og observasjon av case-samtaler. De har også fulgt seks praksisstudenter og dessuten drøftet funnene sine med undervisere.

Forskningsarbeidet er publisert i en fyldig rapport, inndelt i åtte delrapporter.

Introduksjonskapittelet setter en viktig ramme rundt hele forskningen – både i forhold til forskernes grunnlagstenkning rundt profesjonsidentitet og som en oppsamling etter alle funnene. Her gjør de blant annet en interessant drøfting av Gert Biestas tanker om kvalifisering, sosialisering og subjektivering i utviklingen av profesjonsidentitet (Rothuizen & Togsverd, 2013) Mens kvalifiseringen ut i fra disse tankene først og fremst foregår gjennom viten, ferdigheter og forståelser tilegnet i utdannelsen, handler sosialiseringen om hvordan

man blir ført inn i en kultur og et sosialt praksisfellesskap bestående av sosiale koder for; «sånn gjør vi det her». Subjektiveringsprosessen på sin side dreier seg om å lære å ta beslutninger og vurdere komplekse, uforutsigbare situasjoner, som rommer improvisasjon, vurdering og fortolkning. Dette er mer komplisert enn bare å gli inn i en institusjonell hverdag (sosialisering) eller demonstrere viten og ferdigheter (kvalifisering). Dette krever dømmekraft som avhenger av begge de andre faktorene, men også av selvstendighet og et etisk beredskap (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 16). Disse resonnementene støtter opp under Rothuizen og Togsverds tre U`er, som står for utøve, undersøke og utvikle (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 20). Disse begrepene til sammen viser en forståelse av hvordan den profesjonelle pedagog forholder seg til praksisen gjennom pedagogisk resonnering. Denne forståelsen har fått en sentral betydning for vår undersøkelse av erfarne barnehagelæreres muntlig fagspråk, og vi kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 3 om teorigrunlaget for studien vår.

Oppsummert påpeker disse forskerne at mens man i de første årene av utdannelsen aktivt støtter opp om og fokuserer på studentenes profesjonelle identitetsarbeid, ser det ut som om dette etter hvert kommer i skyggen av en mer fragmentert faglig orientering, der studentenes pedagogiske resonnementer blir stadig mer individualisert. Resultatet av dette blir at evnen til å ordsette det pedagogiske i pedagogikkens hverdag på en undersøkende og dialogorientert måte, ikke blir noen selvfølge for studentene. Forskerne viser også til at en av rapportene deres signaliserer at utdannelsen kommer til kort i oppgaven med å følge studentene fra etisk bevissthet (å ha en vilje til å gjøre det gode/rette) til å ha en etisk refleksjon som en selvfølgelig, faglig orientering (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 23). Litt enkelt sagt, kan vi ut i fra disse rapportene lese at den danske pedagogutdannelsen har klare utfordringer i forhold til å dyktiggjøre studentene til å utvikle og anvende et relevant fagspråk i profesjonsutøvelsen.

### **2.1.2. Profesjonskvalifisering det første året i yrket**

Eiks avsluttet nylig sin Phd-avhandling om nyutdannede førskolelæreres profesjonskvalifisering. Hun har vært opptatt av overgangen fra utdanning til yrke i barnehageprofesjonen, og henter empirien sin fra en kvalitativ etnografisk studie der hun fulgte seks nyutdannede førskolelærere gjennom det første året i yrket (Eik, 2014b).

Eik har gjennomført individuelle intervjuer og gruppeintervjuer, observert veiledningssamtaler, samlet inn skriftlige deltakerberetninger og observert

forskningsdeltakerne i utøvelse av yrket. Dette danner grunnlag for funn om at de nyutdannede mestret det pedagogiske arbeidet med barna ganske raskt, og at det var forskjell på yrkesutøvelse mellom førskolelærere og assistenter spesielt når det kom til hverdagsaktiviteter og barnestyrt lek ute og inne (Eik, 2014a, s. 2). Eik betegner den særegne kompetansen som kom fram hos de profesjonelle i det pedagogiske arbeidet som skjønn og improvisasjon. Det som har blitt spesielt interessant i sammenheng med tematikken i vår masteroppgave, er det Eik fant videre, nemlig at «til tross for kvaliteter ved de nyutdannedes utøvelse av det pedagogiske arbeidet, ble arbeidet i liten grad beskrevet, diskutert og evaluert» (Eik, 2014a, s. 3). De nyutdannede førskolelærerne i hennes studie la raskt la bort fagbegrepene fra utdanningen og tilpasset seg et hverdagsspråk som ble brukt av resten av personalet (Eik, 2014b). Dette sentrale funnet i Eiks arbeid relateres til forholdet mellom begrepene aktørkompetanse forstått som utførelse av profesjonshandlinger og kommentatorkompetanse; det å kunne skildre, analysere og evaluere disse handlingene. Vi kommer nærmere inn på dette i kapittelet om teorigrunnlaget vårt, men Eiks funn viser altså at mens aktørkompetansen hos de nyutdannede øker det første året, ser det ut til at kommentatorkompetansen stagnerer (Eik, 2014a). Dette relaterer hun til barnehagens likhetsideologi og bruker i den forbindelse Bernsteins begrep horisontal diskurs, for å understreke at det er den praktiske, erfaringsbaserte kunnskapen som vektlegges (Eik, 2014b, s. 364-365)

Ut i fra det som kommer frem i dette doktorgradsarbeidet, argumenterer Eik for utviklingen av det hun har valgt å kalle for et profesjonsspråk. Dette språket bør i følge henne inneholde mer enn vitenskapelige begreper og faguttrykk fra rammeplanen (2011) eller andre styringsdokumenter. Hun mener et slikt språk kan gi rom for didaktiske begreper som støtter planlegging for det uforutsette og spesielle, og inneholde fortellinger og metaforer som kan egne seg til å beskrive og undersøke etiske og faglige utfordringer. I tillegg bør det åpne for utvikling av ny kunnskap og nye begreper (Eik, 2014a)

### **2.1.3. Fra fagspråk til hverdagsspråk**

Elin Ødegårds (2011) doktoravhandling om nytudannedes pedagogiske leders mestring og apporiering av barnehagens kulturelle redskaper ble publisert i 2011. Hun hadde da gjort en kvalitativ, etnografisk inspirert studie av hvordan nyutdannede barnehagelæreres kompetansebygging foregår i løpet av det første året i yrket. Forskningen ble realisert

gjennom flere observasjoner og intervjuer av fem nyutdannede pedagogiske ledere, deres styrere og deres lokale veileder i løpet av et år.

Ødegårds funn indikerer at det kan være et gap mellom den kompetansen de nyutdannede barnehagelærere har og den kompetansen som praksisfeltet etterspør (Ødegård, 2011, s. 8). Barnehagens kultur og egenart gir regler for hva som er forventet oppførsel i de relasjonene mennesker inngår i. Barnehagens kultur forstås i denne sammenhengen som tanke- atferds- og kommunikasjonsmønstre mellom aktørene i organisasjonen (Ødegård, 2011, s. 23). Disse reglene er ofte uartikulerte, de har blitt dannet gjennom tid og blitt konstruert som objektive sannheter. I barnehagen er det hverdagslige ord og uttrykk som preger personalets kommunikasjon. Hvordan den nyutdannede barnehagelæreren bruker språket vil både være forbundet med kontekst i enkeltbarnehagen, og en generell, rådende barnehagekultur.

Språket de nyutdannede møter når de kommer ut i arbeid får i følge denne forskningen innvirkning på deres bruk av fagbegreper. Hva de kan og må kommunisere for å skape mening idet de ser, hører og gjør, kan være med på å skape et skille mellom bruken av fagbegreper og hverdagsbegreper. De nyutdannede har med seg et fagspråk fra utdanningen som kan være redskap for analyse, men ut i fra funnene her brukes dette fagspråket i stadig mindre grad i løpet av det første året i yrket. Analysen av materialet til Ødegård (2011) viser dermed at barnehagelærerens fagspråk nivelleres og tilpasses et hverdagsspråk, og språkets betydning som kulturelt redskap legges bort. Denne tendensen kan være med på å gjøre den særskilte barnehagelærerkompetansen utydelig, og det kan være et tegn på at faglig språk ikke gir legitimitet i barnehagen (Ødegård, 2011).

## **2.2. Behov for mer forskning**

Når vi tidligere har sagt noe om at det ser ut til å finnes relativt lite litteratur og empirisk forskning om barnehagelærerens fagspråk, er dette definitivt med på å styrke forskningsinteressen vår på feltet. Her kan det altså se ut som vi til en viss grad har å gjøre med et «kunnskapshull», noe Flick fremhever som et av flere gode utgangspunkt for å drive samfunnsvitenskapelig forskning; nemlig *en mangel på data og empirisk innsikt om et spesifikt problem* (Flick, 2011, s. 21). Noe av dette kan vi dermed være med på å utfylle, gjennom et forskningsarbeid på barnehagelærerens muntlige fagspråk i profesjonsutøvelsen.

Felles for alle de tre studiene vi har gått nærmere inn på, er at de henter det empiriske grunnlaget sitt fra informanter som enten er under utdanning eller er nyutdannede. Hvis det er sånn at nyutdannede ikke lykkes i å ta vare på fagspråket sitt i profesjonsutøvelsen, er det nærliggende å sette dette i sammenheng med hvordan *de erfarne pedagogene* i barnehagens fagkultur snakker om sin pedagogiske praksis. Det er jo disse erfarne pedagogene, som har vært i profesjonen noen år, og derfor har hatt mulighet til å utvikle et muntlig fagspråk over tid, de nyutdannede møter i sin første erfaring med barnehagefeltet. Hvis det erfarne fagmiljøet da artikulerer en manglende faglighet i språket, er det kanskje ikke så underlig at nyutdannede legger bort fagbegrepene sine og erstatter dem med et hverdagspråk? I så fall vil det være høyaktuelt å rette ekstra oppmerksomhet mot det profesjonelle ansvaret som ligger i å være mer erfaren barnehagelærer, og hvordan man i denne rollen setter ord på det pedagogiske arbeidet.

Vi har ut i fra dette hatt en tanke om at det kan være interessant å se på hvordan barnehagelærere som har praktisert i noen år forholder seg til eget, pedagogisk språk og resonnement. Vi mener at det kan være nyttig med mer forskning på dette området – ikke bare ut i fra et mangelperspektiv om at det er noe som ikke finnes, men også med en interesse for å finne ut hvordan det som faktisk *er* der allerede kommer til uttrykk.

### **2.3. Oppsummering**

I prosessen med å konkretisere forskningsspørsmål for denne studien har det vært interessant å gå igjennom tidligere litteratur og forskning, som er relevant i forbindelse med vårt interessefelt; hvordan barnehagelærere setter ord på profesjonsutøvelsen sin. I et enkelt litteratursøk i søkbare bibliotek- og forskningsdatabaser i forkant, fant vi lite som kan knyttes direkte til barnehagelærerens fagspråk. Det forteller oss noe om at dette er et felt der det kan være behov for mer forskning, og det motiverer oss til å rette blikket mot hvordan erfarne barnehagelærere snakker sammen om sin praksis.

I all hovedsak er det tre forskjellige forskningsarbeider som har fanget interessen, og som danner et bakteppe for det teoretiske perspektivet vi hatt med oss i inngangen til prosjektet. Rothuizen og Togsverds undersøkelse fra 2013; «Hvordan uddannes pædagoger», om hvordan den danske pedagogutdannelsens bidrar til forståelse og utvikling av studentenes profesjonelle identitet, representerer en forståelse av fagspråk som er blitt svært sentral i vår

studie (Henriksen, 2010; Rothuizen & Togsverd, 2013; Togsverd & Rothuizen, 2012). De introduserer begrepet pedagogisk resonnering, som dreier seg om hvordan pedagogen forholder seg til profesjonsutøvelsen gjennom å skifte mellom utøvelse, undersøkelse og utvikling. Vi har også funnet interessante perspektiver i Eiks doktoravhandling fra 2014; med overskriften «Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket» (Eik, 2014a, 2014b). Hun er spesielt opptatt av hvordan barnehagelæreres profesjonskvalifisering foregår det første året i yrket, og peker i den forbindelse blant annet på behovet for et profesjonelt språk som kan støtte den nyutdannedes profesjonelle utvikling. I tillegg til de to ovennevnte, støtter vi oss også til Ødegårds doktoravhandling fra 2011; om nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper (Ødegård, 2011). I denne avhandlingen har vi vært spesielt interessert i Ødegårds funn om hvordan nyutdannedes fagspråk (som de har med seg fra utdanningen) nivelleres og tilpasses eller byttes ut med et hverdagspråk.

Alle de tre arbeidene vi viser til i dette kapitlet henter empiri fra pedagogutdanningen, eller fra tematikk knyttet til det å være nyutdannet. Siden spesielt Eik og Ødegårds funn peker på de store utfordringene nyutdannede får med hensyn til videreutvikling av faglig identitet i sitt første møte med profesjonen, har vi undret oss spesielt over hva slags språkfelleskap som møter disse nyutdannede i barnehagene. Ut i fra denne interessen har vi i vår studie valgt å sette fokus på de som har vært i profesjonen noen år, de vi benevner som erfarne barnehagelærere.



### **3. TEORIGRUNNLAG**

Vi har gjort en inndeling i seks underkapitler i det vi anser som teorigrunnlag for vår studie av barnehagelæreres muntlige fagspråk. Det er en sammenheng mellom disse seks delene, og de overlapper hverandre på flere felt, men siden vi er opptatt av å gjøre eksplisitt hvilke teoretiske områder vi forankrer både analyse og drøfting i, har vi satt dem opp i seks atskilte deler. Underkapitlene omhandler språkets betydning i profesjonssammenheng og sosiokulturell sammenheng, vi har med en del om fagspråk forstått som pedagogisk resonnering, en del om et fagspråk for det uforutsigbare og dynamiske, samt to deler om henholdsvis kritiske og etiske perspektiv i fagspråket.

#### **3.1. Språkets betydning i profesjonssammenheng**

Profesjonene i samfunnet har utviklet seg gjennom tidene, og gått igjennom mange skiftende faser. Det har vært en rivende utvikling, fra den gangen legene, juristene og prestene hadde enerett på profesjonsbegrepet på 1700- og 1800-tallet til nåtidens mangfold av yrkesgrupper som både av omverdenen og gruppene selv anses som profesjoner (Slagstad, 2008). Mens de gamle og vel etablerte profesjonene tradisjonelt har hatt status i kraft av sitt særegne kunnskapsgrunnlag – ser det ut som om de yngre profesjonene stadig er i kamp for å markere seg, styrke sin status og sin autoritet som profesjonell yrkesgruppe. Dette gjelder ikke minst for barnehagelærerne, som definitivt må regnes som en av de yngre profesjonene, og som stadig har en utfordring med å bli fullt ut akseptert.

Det er derfor behov for kunnskap om og forståelse for barnehageprofesjonen. Her er det sentralt å ha en form for oversikt over profesjonens historiske utvikling og plass i det nåtidige, samtidig som barnehagelæreren bør ha innsikt i hva som kjennetegner en profesjon.

Diskusjonen om hvorvidt barnehagelærere kan kalles en profesjon tar utgangspunkt i hva som skiller en profesjon fra andre yrkesgrupper. Anders Molander og Lars Inge Terum drøfter dette, og de er blant annet opptatt av at man ikke kan slå seg til ro med å definere profesjoner som yrker som har oppnådd en profesjonell status (Molander & Terum, 2010). De stiller viktige spørsmål om hva det egentlig innebærer å ha en profesjonell status, hvordan man kan vite at en slik status foreligger, og hva kjennetegner den? (Molander & Terum, 2010). Videre i kapitlet skisserer forfatterne blant annet følgende kjennetegn: Den profesjonelle anses som dyktig eller erfaren på et område, og profesjonens arbeidsoppgaver er slik at formalisert kunnskap kombineres med utøvelse av skjønn. Det foreligger også en

anerkjennelse av arbeidsoppgavenes samfunnsmessige betydning, og det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen i kraft av sin kompetanse ivaretar oppgaver som har allmenn interesse (Molander & Terum, 2010, s. 20).

Når barnehagelæreren knytter yrket sitt til profesjonalitet, sier de altså samtidig noe om at de innehar en bestemt fagkunnskap, og de ønsker å utøve autonomi med utgangspunkt i denne kunnskapen og et definert samfunnsoppdrag. Molander og Terum påpeker at begrepet profesjon både viser til kunnskap med grunnlag i epistemiske «sanne, gyldige og holdbare» verdier, i tillegg til at det viser til ferdigheter (Molander & Terum, 2010, s. 16). Eik (2014b) går i sin avhandling nærmere inn på hvordan de grunnleggende elementene Molander og Terum viser til kan knyttes til barnehagelærerprofesjonen. Hun er i den forbindelsen opptatt av det performative aspektet ved profesjonen – der det er profesjonsutøverens måte å handle eller utføre sine tjenester på som er sentral (Eik, 2014b, s. 87). Eik trekker paralleller mellom profesjonell tjenesteytelse og barnehagelærers mangfold av pedagogisk arbeid både med barnegruppen, personalet, foreldrene og andre. Hun setter klientbegrepet inn i en barnehagekontekst, og viser til en del viktige dilemmaer barnehagelærere må forholde seg til når de som profesjonelle skal anvende systematisk kunnskap og være løsnings- og endringsorienterte i et pedagogiske arbeidet, samtidig som de både må forholde seg til normative krav og utøve skjønn (Eik, 2014b). Dette viser noe av den kompleksiteten som karakteriserer barnehagelærerprofesjonen spesielt, og som kan være utfordrende å sette ord på og synliggjøre. Det blir derfor en sentral oppgave for barnehagelærere å språksette både den kunnskapen og de ferdighetene som ligger i profesjonsutøvelsen, det som er med på å legitimere yrkesgruppen som profesjonelle. I forbindelse med drøftingen rundt hva det vil si å være en profesjon, er Molander og Terum nettopp inne på betydningen av å ha begreper som kan hjelpe til med å «ordne verden» - hjelpe til med å gripe, og forstå fenomener (Molander & Terum, 2010, s. 17). Om begrepene, eller de språklige redskapene er gode, har profesjonsutøveren mulighet til å få et godt grep om fenomenene. Vi forstår det slik at teoretiske begreper, hentet fra profesjonens ulike kunnskapsformer dermed har en viktig funksjon i forbindelse med å språksette fenomener, og blir en tankemessig betoning av bestemte trekk ved virkeligheten.

Samtidig som vi her redegjør for hvor sentralt språket er i et profesjonsteoretisk perspektiv, vil vi understreke at det teoretiske grunnlaget vi bygger drøftingene våre på ikke reflekterer et entydig bilde av at det er ordene som betyr alt i en profesjonssammenheng. Harald Grimen

(2008) har gitt et viktig bidrag til vår forståelse av dette, når han i sin forklaring av profesjoners kunnskapsgrunnlag peker på at dette er et sammensatt fenomen, bestående av både teoretiske innsikter, praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner (Grimen, 2008, s. 84). Han utfordrer med dette en kunnskapsforståelse der vitenskapelig kunnskap har vært tillagt størst vekt og verdi, og mener at profesjoners kunnskapsbase må forstås som mangfoldige. I vår sammenheng har det først og fremst vært interessant å ta med oss det Grimen diskuterer som taus kunnskap - med referanse til den ungarske filosofen Michael Polanyis ord; «vi kan vite mer enn vi kan utsi» (Grimen, 2008, s. 79). Denne diskusjonen dreier seg om hvordan en del av profesjonsutøvelsen kan foregå på grunnlag av at det faktisk finnes viten som ikke kan artikuleres verbalt, kunnskap som ikke kan settes ord på. Poenget her er at selv om en del av kunnskapen ikke kan utsies, så kan den likevel artikuleres – eller bli synlig – i handling. Eik påpeker også at den tause kunnskapen inngår som en del av barnehagelærerens profesjonelle base, og hun tar dette med når hun skisserer det hun har kalt for førskolelærerens kunnskapsgrunnlag (Eik, 2014b, s. 101).

Dette perspektivet ble viktig for oss å ha med i observasjonene av hvordan erfarne barnehagelærere setter ord på sin pedagogiske praksis. Det gir - sånn vi ser det - et bredere og mer reelt bilde av hvilket komplekst kunnskapsgrunnlag barnehageprofesjonen bygger på, enn om vi hadde låst oss til en snever forståelse av fagspråkets betydning. Dette språket bør være forankret i en bred forståelse av kunnskap, der alle de tre klassiske kunnskapsformene er representert. Vi viser da til begrepene episteme, techne og fronesis, forklart som vitenskapelig kunnskap, praktisk-produktiv kunnskap og etisk klokskap (Gustavsson, 2001). Med dette mener vi at et fagspråk ikke bare skal handle om å kunne vise til vitenskapelige fagbegreper eller til en spesifikk handlemåte for å klare å utføre yrkesoppgaver, men også til skjønsmessige og etiske vurderinger basert på en form for profesjonell klokskap.

### **3.2. Språkets betydning i en sosiokulturell sammenheng**

Interessen vår for betydningen av muntlig språk i profesjonssammenheng har utgangspunkt i en generell forståelse for språkets unike funksjon i samspill mellom mennesker. Måten man snakker sammen på, og hva man velger å snakke sammen om har avgjørende betydning for hvilke læringsmuligheter man har, ikke minst i profesjonen. Med denne innfallsvinkelen reflekterer vi en forståelse hentet fra en sosiokulturell tradisjon (Säljö, 2008). Vi ønsker derfor

å gi en kort redegjørelse av sosiokulturell læringsteori med vekt på språk, før vi går nærmere inn på vår forståelse av fagspråk i et barnehagelærerperspektiv.

Vi har et sosiokulturelt syn som forståelsesramme og grunnlag for observasjonsstudien vi gjør i dette masterprosjektet. I den sosiokulturelle tradisjonen er man opptatt av at mening og kunnskap blir til i samhandling med andre. Her skapes mening i kontinuerlig interaksjon med mennesker, redskaper, kulturelle og historiske kontekster, og som individ er man uløselig knyttet sammen med omgivelsene sine (Säljö, 2008). Virkeligheten er avhengig av vår opplevelse av den, og opplevelsen er avhengig av de ordene vi benytter for å beskrive den. Derfor kan vi innenfor denne forståelsesrammen si at språk skaper virkelighet. Den tyske filosofen Martin Heidegger betraktet språket som «en lysning i skogen, et sted hvor virkeligheten slipper til» (Øverenget, 2009). Det er et kjennetegn i konstruktivistiske retninger innenfor vitenskapsteori, at vår forståelse av verden er et produkt av våre egne tankemessige konstruksjoner (Grbich, 2013). Det innebærer at det ikke finnes en objektiv verden eller virkelighet «der ute». Vi konstruerer vår egen forståelse, og det er denne forståelsen vi forholder oss til. Det nærmeste vi kommer virkeligheten er våre tanker, bilder og forklaringer på det vi ser, hører og føler, og hvordan vi evner å uttrykke dette med ord og hvilke begreper vi har til rådighet. Sagt med litt andre ord; menneske skaper verden samtidig som vi observerer den og setter ord på det vi observerer.

Hvis vi trekker dette over i det profesjonsfaglige, vil dette bety at slik en barnehagelærer beskriver et barn, en situasjon, *er* ikke selve barnet eller situasjonen, men barnehagelærerens forestilling om barnet eller situasjonen. Her er man opptatt av ulike perspektiver, det innebærer at en omtaler et fenomen fra ulike vinklinger, ved å vektlegge ulike aspekter, for å oppnå en helhetlig forståelse.

Roger Säljö (2008) tar utgangspunkt i Vygotskys sosiokulturelle teorier når han trekker fram den spesielle betydningen termen kulturelle *redskap* eller *verktøy* har innenfor dette perspektivet. Med redskap eller verktøy menes de ressursene, så vel språklig som fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forsøker å forstå vår omverden og handler i den. Språket regnes altså som et helt sentralt kulturelt redskap i menneskets konstruksjon av egen virkelighet, noen Säljö betoner spesielt, ved å fremheve det som «den mest unike bestanddelen i menneskelig kunnskapsbygning» (Säljö, 2008, s. 84). Han skisserer også opp tre hovedfunksjoner med tanke på språkets betydning i en sosiokulturell forståelsesramme, nemlig den utpekende, den semiotiske og den retoriske.

Ifølge Säljö dreier den utpekende funksjonen seg om å kunne bruke språklige kategorier til å peke ut og benevne både konkrete gjenstander og mer abstrakte fenomen (Säljö, 2008, s. 85-86). Gjennom språkets utpekende funksjon har vi mulighet til å klargjøre hvilket aspekt ved gjenstanden eller fenomenet vi opplever som interessant og viktig i sammenhengen, og setter søkelyset på. Hvis vi setter dette inn i en barnehagepedagogisk kontekst, kan dette handle om å kunne sette fokus på, og dermed «peke ut» sentralt teorigrunnlag i profesjonen, faglitteratur, vitenskapelige begreper osv.

Den semiotiske funksjonen tar betydningen av muntlig språk til et nytt nivå. Her dreier det seg ikke bare om at språklige uttrykk viser til en gjenstand eller et fenomens egenskaper, det «betegner og signaliserer også betydning og innhold», skriver Säljö (Säljö, 2008, s. 87). Dette innebærer at det man sier også gjenspeiler egne, latente verdier og holdninger, som ikke nødvendigvis er synlige, men som likevel har betydning for meningen i det man uttaler. Ut i fra denne forklaringen kan eksempelvis forskjellige barnehagelærere snakke om det samme barnet på helt ulike måter, påvirket av egen forståelse, verdier og holdninger (Eik, 2014b, s. 122)

I vår studie får også språkets retoriske funksjon betydning. «Dette handler om noe helt annet enn å kunne definere termer eller beherske språket som et formelt system», sier Eik (2014), med referanse til Säljö (2008). Her dreier det seg om å forstå språket som en mulighet til å skape mening mellom handlende mennesker i felles, sosiale praksiser. I den retoriske funksjonen ligger evnen til å faglig kunne begrunne meninger og handlinger (Eik, 2014b) . For å illustrere dette viser Eik til at en barnehagelærer eksempelvis må kunne gi forståelige beskrivelser av teorier om barns språkutvikling, og ut i fra dette kunne begrunne hvordan personalet må arbeide rent praktisk, for å kunne skape et stimulerende språkmiljø.

### **3.3. Fagspråk forstått som pedagogisk resonnering**

Når vi har valgt å undersøke hvordan erfarne barnehagelærere snakker om sin pedagogiske praksis i et profesjonsperspektiv, ligger det implisitt i dette at vi ser etter et fagspråk. Vi har imidlertid vært opptatt av at fagspråket i barnehageprofesjonen ikke kan ses på som en snever språksjanger, ved at det kun assosieres med vitenskapelig funderte fagbegreper og akademiske formuleringer. Vår hovedkilde til å forstå fagspråket henter vi fra et av forskningsarbeidene vi refererer til tidligere i oppgaven; nemlig Rothuizen og Togsverds «Hvordan uddannes pædagoger» (Rothuizen & Togsverd, 2013). Disse forskerne understreker

at de ikke bare forstår fagspråk som en samling av ord og uttrykk, men heller som *en måte å resonnerer på*. Videre forklarer de dette med følgende: Det pedagogiske resonnementet ligger i «å tematisere det pedagogiske som pedagogisk, altså åpent å spørre, undersøke og overveie hva som er det pedagogiske i en situasjon» (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 22). I den sammenhengen har de vært spesielt opptatt av betydningen av fagspråk og pedagogens evne til å skifte mellom å forholde seg som utøver, undersøker og utvikler. Begrepet utøve, viser i deres forståelse til en åpen og prosessrelatert måte å være i yrket på – i motsetning til det å utføre, som assosieres med en avgrenset gjennomføring av en pålagt eller planlagt oppgave. Utøvelsen forutsetter både undersøkelse og utvikling – ved at man på den ene siden er opptatt av å være undersøkende og holde alle muligheter åpne, samtidig som de valg som treffes også skal føre til noe nytt og utviklende (Rothuizen & Togsverd, 2013).

Rothuizen og Togsverd bringer inn et forholdsvis vidt perspektiv når de går nærmere inn på hva slags innhold de legger i faglig resonnering for pedagogprofesjonen. Det innbefatter ikke bare overveielser – eller vurderinger - på vegne av foreldrene, men også på vegne av samfunnet. I fagspråket ligger derfor evne til å reflektere over normative standarder og verdier som er innleiret i samfunn og kultur. Den pedagogiske resonneringen innbefatter også overveielser av hva som har pedagogisk verdi når det kommer til mål og handling, og rommer etiske overveielser, som gjelder i forhold til alle de vurderingene man gjør som fagperson (Rothuizen & Togsverd, 2013). Med andre ord, barnehagelærerens faglighet forstått i denne konteksten spenner over et bredt handlingsrom. Ut i fra dette argumenterer disse forskerne for at det er avgjørende at alle disse valgene og overveielserne som gjøres *settes ord på, blir offentlige og kan kritiseres* (Rothuizen & Togsverd, 2013). Dette kommer til syne gjennom et felles, forpliktende fagspråk – et språk som da blir en forutsetning for å kunne oppfylle de tre tidligere nevnte rollene, det å kunne forholde seg både som utøver, undersøker og utvikler. Man skal kunne vise til faglige aspekter ved profesjonen, man skal kunne redegjøre for sine handlinger og utøve kritikk av egne (og andres) handlinger ved å henvise til fagkunnskap.

Denne måten å forstå fagspråket på stemmer godt med det Eik diskuterer i sin doktoravhandling, og som hun kaller et felles forpliktende profesjonsspråk (Eik, 2014a; 2014b, s. 127). Hun er opptatt av at barnehagelærerne trenger et språk som egner seg til å beskrive, analysere og utvikle det pedagogiske arbeidet, og mener at begrepet fagspråk er for snevert til å kunne være representativt for barnehageprofesjonens mangfoldige og flerfaglige utøvelse. I den forbindelsen viser hun blant annet til NOKUTs evaluering av

førskolelærerutdanningen i 2010, der beskrivelse og videreutvikling av det pedagogiske arbeidet knyttes opp mot evnen til å forholde seg undersøkende, reflekterende, kritisk og kreativt til utøvelsen (NOKUT, 2010, s. 10). Rothuizen og Togsverds forklaring av innholdet i i pedagogiske resonnering ligger nært opp til denne forståelsen, og det er også den vi legger til grunn for vår innfallsvinkel til å forstå fagspråket. Dermed blir dette en parallell til Eiks profesjonsspråk, selv om vi velger å ikke bruke dette begrepet i oppgaven.

### **3.4. Fagspråk for det dynamiske og uforutsigbare**

Barnehagelærerne arbeider i et felt som i mange tilfeller preges av trange tidsrammer og til dels krevende aktivitetsnivå, og de menneskelige møtene skjer i høyt tempo. En barnehagehverdag kan til tider fremstå både uoversiktlig og kaotisk, og midt i alt dette er det i første rekke pedagogenes oppgave å ivareta mandatet sitt som faglig ansvarlige. Den uforutsigbarheten og dynamikken som ligger i samspill med barn krever improvisasjon og utøvelse av skjønn, man må «kvitte seg med ønsket om kontroll, oversikt og forutsigbarhet, og være åpen for det risikofylte ved å la barns stemmer og handlinger vise veien», som Turid Thorsby Jansen skriver det (Jansen, 2008, s. 191). Hun benevner improvisasjon som en metafor for førskolelærerrollen, og viser i den sammenhengen til betydningen av at pedagogen har et repertoar av kunnskaper, ideer, erfaring og innfall, noe som gjør dem i stand til å improviserer på et faglig grunnlag. Det blir da avgjørende hvordan barnehagelæreren i en slik yrkeshverdag har mulighet til å gjøre pedagogiske resonnementer, og knytte sin kunnskapsbase og faglighet sammen med de valgene som tas i hvert enkelt tilfelle. Eik trekker fram språkliggjøring som en forutsetning for profesjonsutøvelse, og peker på at utøveren må kunne sette ord på også den delen av utøvelsen som preges av skjønn og improvisasjon (Eik, 2014b, s. 126).

Erling Lars Dale har pekt på at barnehagelærerprofesjonen i overveiende grad baserer seg på en praksisrelatert tilnærming, og at det å være en god barnehagelærer handler om å kunne stå i praksisen sin på en god måte (Dale, 1997). Denne praksisnære tradisjonen kan være med på å gjøre barnehagelærerens faglighet litt diffus, så den fremstår som lite håndfast, uforutsigbar og «konturløs». Dette er en følge av at store deler av profesjonsutøvelsen består i umiddelbare og nære møter mellom mennesker – der nettopp det som skjer i relasjonene, i vekselvirkning mellom barn og voksen, fremheves som sentrale faktorer for læring og danning (Løkken, 2007). Ut i fra dette har barnehagelærerne befestet seg som en profesjon som i større grad har

vært forankret i autonomi og personlig egnethet enn faglighet, og derfor har det ikke vært noen sterk tradisjon for å bruke et fagspråk.

Det er en risiko for at dette særegne, dynamiske og uforutsigbare ved barnehagepraksisen bidrar til en utydeliggjøring av pedagoggruppens faglighet, og forsterker en generell samfunnsoppfatning om at det som foregår i barnehagen først og fremst handler om barnepass og praktisk omsorg knyttet til barnas primærbehov. Denne samfunnsoppfatningen, der det folkelige lekmannspreget tillegges stor betydning er problematisk for en profesjon som allerede i utgangspunktet har utfordringer i forhold til å bli fullt ut anerkjent. Når vi bruker begrepet lekmannspreget, referer vi til MAFAL-prosjektet (2011), der det ble satt fokus på hvordan førskolelærere mestrer yrkesrollen sin i et arbeidsfelt med lekmannspreget. Steinnes (2010), som er en av forskerne i dette prosjektet, setter dette begrepet i sammenheng med at flertallet av barnehageansatte er uten førskolelærerutdanning, og at det lave fagutdanningsnivået sammen med tradisjonelle holdninger til barnehagens egentlige oppdrag påvirker synet på hva som er nødvendig kompetanse. Eli Mørkeseth er blant dem som har identifisert spenningen som oppstår i møtet mellom det hun kaller «den folkelige oppdragelseskulturen» basert på likhet, og barnehagens læringskultur basert på faglighet (Mørkeseth, 2012). Hun problematiserer det at barnehagens og hjemmets oppgaver kan oppleves som like, og at det derfor kan være vanskelig å sette et klart skille mellom barnehagelæreres og foreldres kunnskaper. Mørkeseth skriver at det kan se ut som norske barnehager har behov for et tydeligere fokus på egen fagkunnskap, og hun mener at dette kan skape en sterkere forankring og bedre vilkår for læringskultur (Mørkeseth, 2012, s. 38). I tillegg til dette har også det pedagogiske teorigrunnet i barnehagen – nettopp på grunn av det sterke innslaget av skjønn og improvisasjon som vi nevner over – en tendens til å fremstå litt diffust og vanskelig å språksette.

Det kan være en utfordring for pedagogene å beskrive og belyse det pedagogiske i barnehagens daglige rutiner og gjøremål. Den danske boken «Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed» (2013), fokuserer på hvordan pedagogisk faglighet er til stede i alt arbeid i institusjonen og ikke bare i de planlagte pedagogiske aktivitetene (Ahrenkiel, Steen Nilsen, Schmidt, Sommer, & Warring, 2013). Med et økende fokus på skoleforberedende aktiviteter og på hva barn skal lære i barnehagen er det en tendens til at andre deler av barnehagens innhold ikke gis den samme oppmerksomhet eller verdi. Begrepet upåaktet faglighet brukes til å vise at den pedagogiske faglighet også er knyttet til rutiner i overgangen



mellom hjem og barnehage (henting og levering), bleieskift, spising, lek på uteplassen osv, og ikke bare til pedagogiske prosjekter og planlagte aktiviteter. En helhetsorientert forståelse av pedagogisk faglighet taler imot en oppfattelse av det pedagogiske arbeidet som oppdelt i «det egentlig pedagogiske» som en motsetning til de praktiske oppgavene og dagliglivets rutiner (Ahrenkiel et al., 2013, s. 21).

Et profesjonelt fagspråk, som også artikuleres i muntlig form, kan styrke profesjonsidentiteten og markere tilhørighet i et faglig fellesskap, i tillegg til at det vil være med på å opprettholde og utvikle profesjonskunnskapen. Med bakgrunn i de perspektivene vi har beskrevet over, og det faktum at barnehagelærerprofesjonen er under press, er dette blitt et viktig fokus for oss i masterprosjektet. Hvis profesjonskunnskapen ikke artikuleres og deles, og fagbegrep fra utdanningen legges bort og erstattes med et hverdagslig språk, er det slik vi forstår det, en reell fare for at kunnskapen forsvinner eller forvitrer (Ødegård, 2011). Samtidig ønsker vi å understreke at man alltid løper en risiko i det å sette sterkt fokus på noe. Pedagogisk forskning kan ha en tendens til å vinkles inn mot spørsmål om å finne «det som virker» (Steinsholt, 2009, s. 14-15). Når det gjelder hva som teller som «effektivt» vil det trolig først og fremst være et spørsmål om hva som vurderes som pedagogisk ønskelig. Uansett hvor mye sikker og effektiv kunnskap vi har om for eksempel faglig resonnering som grunnlag for ansvarlige pedagogiske beslutninger, vil imidlertid fortsatt det pedagogiske arbeidet være preget av usikkerhet. Dette er for øvrig et kjennetegn ved all profesjonell praksis, ifølge Molander og Terum (Molander & Terum, 2010). Profesjonsutøveren er tildelt en posisjon som innebærer rett til skjønnsutøvelse og dermed et unikt ansvar overfor den andre - og har derfor behov for å være en del av et sterkt faglig fellesskap og kunne bruke og identifisere seg med et felles profesjonelt språk.

### **3.5 Kritiske perspektiv i fagspråket**

Kritisk teori ble utformet av en rekke europeiske filosofer og samfunnskritikere fra 1920 – årene. Et sentralt punkt innenfor dette perspektivet er kritikken av den instrumentelle tenkningen. Kritisk kommer av det greske ordet kritikk og betyr å kunne skille mellom sant og falskt, gyldig og ugyldig. Gunn Imsen (2009) skriver om Habermas sine tanker om den interessen mennesker har av å forstå hverandre, av å kommunisere og skape mening. Han hevdet at sannheten finner vi gjennom fri diskusjon mellom likeverdige medlemmer ved å la argumenter brytes mot hverandre. Problemet er å skape en fri meningsutveksling, for både

tenkning og kommunikasjon vil kunne være påvirket av instrumentelle interesser og av ulike maktstrukturer (Imsen, 2009).

Kritisk refleksjon i barnehagen kan gjøres ut fra barnehagelærerens praktiske erfaringer, ved at personalets egne intensjoner, meninger og holdninger kommer til overflaten. Denne typen refleksjon kan også utøves på grunnlag av teori, ved å analysere profesjonsutøvelsen i lys av ulike perspektiver og ulike teorier, skriver Turi Pålerud (Pålerud, 2013). Gjennom kritisk refleksjon kan barnehagelæreren bli mer bevisst hvilke teori og verdier profesjonsutøvelsen bygger på, samt at ulike maktforhold tydeliggjøres. Dette igjen kan være med på å fremme en faglig bevissthet hos barnehagelæreren. Pålerud skriver videre at kritikk er en viktig ressurs i vurderingsarbeidet slik det står i rammeplanen for barnehagen og at det i faglige sammenhenger ofte assosieres med det å granske eller undersøke noe (Pålerud, 2013, s. 91). Når kritisk refleksjon knyttes til kritisk teori som en teoritradisjon, handler kritikken om å lete etter underliggende maktstrukturer i den kunnskapen som brukes i barnehagen, samt de antakelsene personalet deler, men sjelden problematiserer. Hvorfor handler man sånn som man gjør som barnehagelærer? Hvorfor tror man at akkurat denne måten å handle på er best for barn? Slik refleksjon vil problematisere kunnskapen praksisen bygger på, men også problematisere profesjonsutøvernes egne verdier og holdninger. Dermed kan gjeldende praksis både utfordres og utvikles gjennom et kritisk blikk.

Kritikk forstås her som undersøkelse av noe, og inngår som en del av den pedagogiske resonneringens etiske perspektiv. I denne sammenhengen er det interessant å gå til Lars Løvlie's forståelse av kritikk som en del av profesjonsutøvelsen (Løvlie, 2013). Han skriver at hvis ordet kritikk skal bety noe i en profesjon, kan ikke kritikken ha som formål å befeste en gitt praksis eller realisere «mer av det samme». Tvert om handler dette om å la seg utfordre av det som kunne vært annerledes ved utøvelsen (Løvlie, 2013, s. 21). Kritikk forutsetter derfor en institusjon med utsyn og innsyn, der det er åpning for refleksjonens frirom. Samtidig skal barnehagen bygge på grunnleggende verdier, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Løvlie argumenter for at dagens politiske krav bygger på en ide om det enkle og handlekraftige, profesjonens avhengighet av verktøy, læring til et styrt forløp og fremtiden til en investering. Kampen om barndommen kan på denne måten forstås som en kamp mellom et voksende forvaltningsregime på den ene siden og barnefaglig kunnskap på den andre. Han skriver videre at profesjoners yrkesutøvelse bør baseres på teoretisk tyngde, barnefaglig kyndighet og profesjonelt skjønn i *en begrunnet motstand* mot den rådende forvaltningsideologien (Løvlie,

2013). I forbindelse med dette blir evnen til å resonnere kritisk og kunne gjøre pedagogiske begrunnelser sentral. Dette blir nødvendig for å tydeliggjøre den særegne barnehagepedagogikken.

Ønsket om å tydeliggjøre en pedagogikk som tradisjonelt ikke har vært spesielt tilgjengelig for folk flest, kan i sin tur resultere i at det utvikles en barnehagepedagogikk som setter faget mer i system, og som ligner mer på tradisjonell målstyring. I mangel på et godt og etablert fagspråk til å sette ord på det barnehagefaglige, vil det da være en fare for at konkurrerende språk overtar domenet, som for eksempel markedsspråk og/eller hverdagspråk. Barnehagens fagpersonale ønsker at barnehagen som institusjon anses som kvalitativ god, og at den posisjonerer seg i samfunnet som et viktig bidrag til god oppvekst for barn. Med et økt fokus rettet mot barnehagens innhold, og politiske røster som taler for å gjøre denne arenaen mer lik skolen, blir det viktig for barnehagelæreren å være reflektert i de valgene hun eller han står over for, og samtidig være bevisst på det kritiske perspektivet i fagspråket.

Forfatterne av boka «Kritisk og begeistret – Barnehagelærernes fagpolitiske historie», runder av sitt grundige, historiske sveip over barnehagelærernes historie med en oppfordring om å gå fra begeistret til kritisk, og fra tilskuer til deltaker (Greve, Jansen, & Solheim, 2014). De skriver at barnehagelærere må kunne «stå opp for barnehagens mål og ambisjoner, og ikke la seg redusere til tause tilskuere i debatten om barnehagens innhold» (Greve et al., 2014, s. 154). Det er mye som står på spill i barnehageprofesjonen, og når politikken kommer i konflikt med barnehagelærers profesjonsidentitet har det betydning at man kan begrunne og argumentere i forhold til sin egen faglige forankring.

### **3.4.1. Ulike rasjonaliteter**

Det finnes ulike begrunnelsesformer eller rasjonaliteter innenfor en utdanningspraksis. På den ene siden har vi den instrumentelle tenkning eller målrasjonalitet. På den andre siden har vi den praktisk/etiske rasjonalitet om vi bruker Dale (1997) sine begreper. Han argumenterer for at de faktiske handlingene til lærer og elev ikke kan deles opp i rent instrumentelle og tekniske handlinger på den ene siden og rent praktisk estetiske handlinger på den andre. Dale viser til Hans Skjervheim sin teori om ”det instrumentelle mistaket” når han videre skriver følgende om ulike rasjonalitet; mistaket oppstår når skillet mellom rasjonalitet i rettsordninger og rasjonalitet i den primære etikken forsvinner fra personalets bevissthet (Dale, 1997, s. 94).

Setter vi dette inn i en barnehagesammenheng kan en vise til at motstridende mål og forventninger til barnehagens innhold setter barnehagen i et krysspress mellom ulike kunnskapssyn. Det er verdt å se kritisk på om ønsket om eksakte læringsmål for barn, kartlegging og testing og tidlig innsats i småbarnsalderen som lønnsom investering er tilpasset en utdanningsøkonomisk rasjonalitet eller om det tjener til å støtte opp om barnehagens formål (Østrem, 2011). Her kan barnehagens formålparagraf ha som oppgave å beskytte den faglige diskusjonen fra de enkle løsningene og å skape nye veier for barnas erfaringer, skriver Løvlie (2013).

Det går en hårfin balanse mellom det å være åpen og lyttende og det å være ettergivende og konturløs, og det å være i dialog behøver ikke nødvendigvis bety å utradere sitt eget faglige ståsted. Lars Petter Torjussen har en interessant tilnærming til dette når han ut i fra Hellesnes og Skjervheims dannelsesfilosofi trekker fram betydningen av «det bedre argument» i en saksorientert dialogpedagogikk (Torjussen, 2011, s. 160). Innenfor denne rammen argumenteres det for at det at vi har felles språk og fornuft, innbefatter en logisk tvang, noe som gjør at en fornuftig person vil slutte seg til et argument som er solid, faglig begrunnet - og gjøre dette til sitt eget. Selv om Torjussen først og fremst har et danningsteoretisk og pedagogisk utgangspunkt for sin forklaring, forsterker et slikt perspektiv betydningen av barnehagelæreren som en sterk og tydelig fagperson - i stand til å ta vare på og se verdien i sin egen profesjonelle kunnskapsbase.

### **3.6. Ethiske perspektiv i fagspråket**

Pedagogikk er et normativt fag, og etikk er et element i faget. Dette må også tas med i betraktningen når vi drøfter et muntlig fagspråk i denne profesjonen. Barnehagelæreren som profesjonsutøver inkluderer både etikk og pedagogikk i sin helhetlige utøvelse av arbeidet. Det å se på barnet som subjekt er dypt forankret i den nordiske barnehagepedagogikken, med referanse til blant andre Berit Baes og Solveig Østrem's arbeider (Bae, 2008; Østrem, 2007a, 2007b) Dette barnesynet, der hvert enkelt barn anerkjennes som likeverdige og deltakende subjekter i sine egne liv får konsekvenser for profesjonsutøvelsen, og bygger opp under behovet for profesjonelt skjønn og dømmekraft (Grimen & Molander, 2008).

Det er et etisk krav å være innstilt på å yte det beste for hver eneste en i barnehagen og se det unike i hvert enkelt barn, skriver Kristin Rydjord Tholin i sin bok om yrkesetikk for førskolelærere (Tholin, 2010, s. 70). Hun støtter seg i den forbindelse til Knud Løgstrups

etiske fordring, og med hans formulering kan vi si at barnehagelæreren som profesjonsutøver alltid «har noe av barnet (den andres) liv i sin hånd» (Løgstrup, 1996, s. 20). Den etiske fordring innebærer derfor at vi bruker den makten vi har over et annet menneske til beste for dette menneske, og ikke til beste for oss selv. Dette igjen krever at profesjonsutøvelsen bygger på barnehagelærerens dømmekraft. Denne dømmekraften er en vurderingsevne i vekselvirkning mellom menneskesyn, teori og etikk på den ene siden, og praksis og erfaring på den andre siden. Svend Aage Christoffersen forklarer dette som en hermeneutisk vekselvirkning – det vil si at vi forstår en konkret situasjon i lys av en etisk helhetsforståelse, samtidig som de erfaringene vi gjør i situasjonen får innvirkning tilbake på helhetsforståelsen. (Christoffersen, 2005, s. 76-77).

I den profesjonsetiske kompetansen inngår barnehagelærerens evne til å forklare og grunngi valg og prioriteringer overfor barnehagebarn, kollegaer og foreldre. For å kunne språksette dette trenger barnehagelæreren et yrkesetisk vokabular, sier Tholin (Tholin, 2010, s. 70). Hun viser til en undersøkelse gjort blant lærere som dokumenterer at læreres yrkesspråk er rikt på psykologiske begreper, men det er fattig på begreper som kan skape innsikt og forståelse i yrkesetiske problemstillinger. Det er nærliggende og tenke at det samme gjelder for barnehagelærere og at de også trenger et begrepsapparat for å kunne samhandle om etiske problemstillinger i sin profesjonsutøvelse. Profesjonsutøvelsen til barnehagelæreren er fundert på teoretisk og praktisk kunnskap i tillegg til verdier. Etikken kan støtte barnehagelæreren til å gjøre vurderinger av prosesser og væremåter, og etiske teorier kan være med på å gi både nærhet og distanse til utfordrende situasjoner. Grimen og Molander peker på at skjønnsutøvelse er et felles trekk ved alt profesjonelt arbeid, og nettopp dette med at man anvender kunnskap overfor enkelttilfeller gjør at det ikke er tilstrekkelig eller mulig å gjøre entydige konklusjoner for hva som bør gjøres (Grimen & Molander, 2008). De viser til at skjønn egentlig er en resonneringsform, hvor formålet er konklusjoner om hva som bør gjøres i enkelttilfeller. I og med at denne resonneringen har svake normative holdepunkter – og med dette er underlagt det disse kaller «skjønnets byrder» - er det avgjørende at skjønnsmessige vurderinger forankres i argumentasjonsfellesskaper og blir gjenstand for diskusjon (Grimen & Molander, 2008, s. 195). Ut i fra dette stiger betydningen av barnehagelærerens muntlige fagspråk enda tydeligere fram.

Denne måten å forstå dette fagspråket på, løfter oss fra en snever forståelse av denne språksjangeren, som for å si det med Rothuizens ord, begrenses til «å innføre 30 pedagogiske

begreper og 20 psykologiske begreper som pedagogene skal kunne definere» (Henriksen, 2010). Det handler ikke bare om å definere, eller benevne og bruke noen fagbegreper, men den erfarne barnehagelæreren bør også kunne beskrive og begrunne sine profesjonelle handlinger både faglig og profesjonsetisk. Dette stemmer godt med Jon Hellesnes (1984) begreper kommentatorkompetanse og aktørkompetanse, som Liv Torunn Eik knytter til nyutdannedes profesjonskvalifisering (Eik, 2014b; Hellesnes, 1984). Her pekes det på at aktørkompetanse viser til den kompetansen som må til for å utføre handlinger, og kommentatorkompetanse refererer til det å kunne beskrive, analysere og evaluere aktiviteter. Vi kan dermed si at sistnevnte kompetanse er den som kommer til syne når barnehagelærere setter ord på sin pedagogiske praksis, og er ifølge Eik viktig for å kunne analysere og evaluere de profesjonelle handlingene sine med et kritisk blikk (Eik, 2014b, s. 111). Her går det en tydelig parallell til Rothuizen og Togsverds begrep pedagogiske resonnering, både når det gjelder det kritiske blikket, og når det gjelder betydningen av å sette ord på – å kunne gi faglige kommentarer (jfr kommentatorkompetanse) til eget pedagogisk arbeid.

### **3.7. Oppsummering**

Dette kapittelet er en gjennomgang og utdyping av teorigrunnet for oppgaven vår. De to første delkapitlene viser til den overordnede forståelsesrammen vi har i forhold til det feltet vi beveger oss i, der vi er opptatt av det muntlige språkets viktige funksjon i profesjonssammenheng. Den første av disse to delene (3.1) er viet til språkets betydning i profesjonssammenheng. Her tar vi utgangspunkt i Molander og Terums profesjonsteoretiske tilnærming. (Molander & Terum, 2010). De peker blant annet på at den profesjonelle anses som dyktig eller erfaren på et område, og gjennom profesjonens arbeidsoppgaver kombineres formalisert kunnskap med utøvelse av skjønn. Det foreligger dessuten en samfunnsmessig anerkjennelse av arbeidsoppgavene. Videre i delkapitlet referer vi Eik (2014b), som knytter barnehageprofesjonens spesielle trekk opp mot generelle profesjonelle kjennetegn, før vi argumenterer for betydningen av at barnehagelæreren har et muntlig språk for å sette ord på sin komplekse profesjonsutøvelse. Som et forbehold til det språklige fokuset, trekker vi inn Grimens teori om taus kunnskap, for å minne om at ikke alt i en profesjonell praksis kan artikuleres verbalt, selv om det kan artikuleres gjennom handling (Grimen, 2008).

En sosiokulturell forståelse fremhever språkets unike betydning som meningsbærer og meningsbygger. Dette går vi inn på i andre delkapittel (3.2). Mennesker konstruerer

virkeligheten i samspill med hverandre, gjennom kulturelle redskaper, og i den sammenhengen blir det muntlige språket sentralt. I denne forståelsesrammen trekker vi spesielt frem Säljö's tre språkfunksjoner, bygget på Vygotskijs teorier; den utpekende, den semiotiske og den retoriske (Säljö, 2008). Spesielt den semiotiske (forhandlende) og den retoriske (begrunnende) funksjonen kan ha en viktig plass i et barnehaglig språkfelleskap, som bestanddeler i utviklende, faglige samtaler.

I tredje delkapittel (3.3), beskriver vi fagspråk forstått som pedagogisk resonnering. Her presenterer vi Rothuizen og Togsverds tre u`er; utøve, undersøke og utvikle, som en måte pedagoger kan forholde seg til profesjonsutøvelsen på (Rothuizen & Togsverd, 2013). Denne forståelsen fremhever vi som sentral i forhold til vår forståelse av barnehagelærerens fagspråk. Den indikerer en bred innsikt i hvordan fagspråk kan være noe mer enn vitenskapelige begreper og akademiske formuleringer, og skisserer en sammenheng mellom dette og Eiks foreslåtte profesjonsspråk (Eik, 2014a).

Vi har med et fjerde delkapittel i teorigrunnlaget, der betydningen av å ha et fagspråk i en profesjon preget av dynamikk, improvisasjon og uforutsigbarhet tematiseres. Det er en utfordring å finne ord for dette diffuse og lite håndfaste ved barnehagepedagogikken, noe som pekes på blant annet av Jansen (2008) og Dale (1997), og understreker viktigheten av et pedagogisk språk for å utsi det særegne ved denne profesjonen. Dette settes i sammenheng med en annen side av barnehageprofesjonen, nemlig barnehagelærerens utfordringer med å fremstå faglig på et praksisfelt med lekmannspreg og tradisjon for en folkelig oppdragelseskultur (Mørkeseth, 2012; Steinnes, 2010).

I de to siste delene av teorigrunnlaget (3.5 og 3.6) skriver vi om hvordan henholdsvis kritiske og etiske perspektiver kan betraktes som en del av barnehageprofesjonens fagspråk. Her viser vi blant annet til Dales (1997) to rasjonaliteter, den instrumentelle og den praktisk/etiske, og forklarer hvordan et muntlig fagspråk som inneholder kritikk og etiske overveielser kan styrke barnehagelæreren til å navigere profesjonsetisk i møte med aktører på barnehagearenaen. I den forbindelse blir utøvelse av et profesjonelt skjønn spesielt viktig (Grimen & Molander, 2008).

## 4. METODOLOGISKE BETRAKTNINGER

I denne delen av masteroppgaven vil vi først gjøre en generell avklaring for å vise hvor vi plasserer oss rent vitenskapsteoretisk i denne studien. Dette er med på å sette en ramme for valgene vi har tatt gjennom hele prosessen, både med tanke på metode, analyse og drøfting av funn. Det gjør oss dessuten bevisste på vår rolle som forskende observatører og meningsskapende aktører i forskningsfeltet vi ser nærmere på, nemlig barnehagelæreres muntlige fagspråk og pedagogiske resonnering. I denne forbindelse er det hensiktsmessig å vise til forskningsspørsmål med underspørsmål, som danner grunnlaget for de metodologiske betraktningene vi gjør i dette kapitlet:

- *Hvordan samtaler erfarne barnehagelærere om sin profesjonsutøvelse i faglige, kollegiale fora?*
  - o *Hva slags temaer bruker barnehagelærere tid på å diskutere i møte med sine pedagogkolleger?*
  - o *Hvordan beskriver, undersøker og utvikler barnehagelærere sin profesjonsutøvelse gjennom pedagogisk resonnering?*

Vurderinger, valg og generelle refleksjoner rundt både teoretiske, praktiske og etiske spørsmål vi støter på i arbeidet med å finne svar på disse problemstillingene påvirkes av vårt vitenskapsteoretiske ståsted og metodologiske inngang. Derfor har det vært nødvendig med en bevisst og grundig gjennomgang av dette området, og videre i kapitlet går vi da igjennom metodevalg, og gjør rede for forskningsfelt, utvalg og analysetilnærming. I en siste del reflekterer vi over studiens kvalitet og forskningsetiske spørsmål.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Grbich innleder sin bok om kvalitativ forskning med å trekke fram tre hovedområder som er essensielle for slik forskning, nemlig betydningen av person, prosess og presentasjon (Grbich, 2013). Den første av disse tre p`ene viser altså til forskeren som person, og peker på betydningen av forskersubjektets ståsted og personlige valg, og hvordan dette påvirker både innsamling og analyse av data. Dette understøttes av John Cresswell, som vier hele fase 1 i sin inndeling av forskningsprosessen til forskeren som subjekt (Cresswell, 2013, s. 17). Denne betoningen av forskeren som person er et av kjennetegnene ved en kvalitativ



forskningsprosess, og for oss – som i første omgang ønsker å bevege oss innenfor en kvalitativ ramme, blir det da viktig å tydeliggjøre hvilken vitenskapsteoretiske posisjon vi arbeider ut i fra.

#### **4.1.1. Sosial konstruksjonisme.**

Vi har tatt utgangspunkt i en inndeling i fem forskningsparadigmer, forklart av Grbich som gjeldende, universelle hovedsyn på forskning. Hun skiller her mellom realisme/postpositivisme, kritisk teori, interpretivisme/konstruksjonisme, postmodernisme og poststrukturalisme, samt miksede/multiple metoder (Grbich, 2013, s. 5). Av disse fem hovedretningene, plasserer vi oss innenfor interpretivismen/konstruksjonismen. Kort oppsummert dreier dette seg om at virkeligheten ikke kan fanges inn som en absolutt, objektiv sannhet. Den er sosialt og samfunnsmessig forankret, og konstrueres subjektivt gjennom samspill basert på felles kjente tegn og symboler - for eksempel i form av språk. Forskning innenfor dette perspektivet fokuserer på hvordan mennesker tolker og gir mening til sine egne erfaringer og opplevelser, og hvordan sammenhenger av hendelser og situasjoner påvirker og konstruerer virkelighetsforståelsen (Grbich, 2013).

For å forstå konstruksjonismen i lys av en mer overordnet, filosofisk tilnærming, kan vi gå til Cresswells som benevner denne retningen som sosialkonstruktivisme (Cresswell, 2013). Hvis vi først ser på dette ut i fra en ontologisk tilnærming, der det interessante er *virkelighetens reelle «væren»*, dreier det seg om hvordan virkeligheten faktisk konstrueres gjennom levde erfaringer og interaksjon med andre. Det epistemologiske knyttes opp mot hvordan virkeligheten er kjent, *rent kunnskapsmessig*. Her blir sosialkonstruktivismens bidrag at virkeligheten rekonstrueres mellom forsker og det det forskes på, og påvirkes av individuelle erfaringer. *Verdimessig* (axiologisk) er fokuset først og fremst lagt på de individuelle verdiene, og hvordan disse forhandles fram individer imellom. Når vi kommer til metodologien, og retter oppmerksomheten mot *selve gjennomføringen* av forskning innenfor et sosialkonstruktivistisk rammeverk, nevner Cresswell blant annet intervju, observasjon og tekstanalyse som egnede metoder (Cresswell, 2013, s. 36).

#### **4.1.2. En fenomenologisk tilnærming.**

Fenomenologien er ifølge Grbich en av flere forskningstilnærminger innenfor konstruksjonismen (Grbich, 2013, s. 8). Det er denne tilnærmingen vi bruker som utgangspunkt i vår studie. Fenomenologien har hatt stor betydning for menneskers oppfattelse

av kunnskap opp gjennom 1900-tallet. Edmund Husserl, fenomenologiens grunnlegger, er opptatt av at vi ikke ser og hører tingene i våre omgivelser slik de er i seg selv, skriver Gustavsson (2001). I stedet forveksler vi tingen selv med vår oppfatning av gjenstanden. Det eneste vi kan forholde oss til, er tingene slik de framtrer for oss. Det vil si at vår oppfattelse er tolkende og det eneste som eksisterer er det enkelte individs egen opplevelse av verden. Vi har ingen garanti for at verden faktisk er slik den oppfattes (Gustavsson, 2001).

Husserls filosofiske tanker var med på å skape et alternativ til naturvitenskapens objektivistiske syn på kunnskap, hvor mennesket på mange måter var fjernet fra den konkrete, dagligdagse verden hvor vi lever våres liv. I følge fenomenologien er virkeligheten skapt av menneskets oppfattelser og tolkninger av virkeligheten, og dette igjen har skjedd gjennom menneskelige møter og kommunikasjon (Gustavsson, 2001).

Kunnskap som sosial konstruksjon er et perspektiv som har utspring i fenomenologien og fortolkningsvitenskapen. Innenfor samfunnsvitenskapen har virkeligheten i økende grad blitt betraktet som en sosial konstruksjon. Grunntanken er at samfunnets virkelighet er en menneskelig og sosial konstruksjon, som kan studeres som et objektive fenomen (Gustavsson, 2001). Når en skal finne frem til kunnskap innenfor fenomenologien blir oppgaven å forstå, tolke og finne ut av mening og hensikt, og forskeren vil prøve å sette seg inn i andre menneskers subjektive opplevelser. Det finnes ingen objektiv kunnskap, kunnskap blir konstruert i samspill mellom forsker og de som deltar gjennom felles forståelse (Grbich, 2013). Dette har vært en viktig grunntanke for oss i vårt prosjekt. Vi har ikke ønsket at den forforståelsen vi har i forbindelse med fagspråk skal begrense oss og gi en bestemt retning for hvordan vi analyserer funnene våre, men derimot vært åpne for at det som kommer til oss av kunnskap og forståelse underveis i forskningsprosessen. På den måten tenker vi at den kunnskapen som blir konstruert ut i fra forskningsspørsmålet vårt blir til i en form for dialog med forskningsdeltakernes subjektive opplevelser.

## **4.2. Kvalitativ metode**

Med utgangspunkt i hva Flick (2011) skriver om kvalitativ og kvantitativ forskning vil vi beskrive noen generelle felles kjennetegn ved de to forskjellige metodene, for deretter å begrunne hvorfor vi har valgt en kvalitativ inngang til vårt prosjekt. Både kvalitative og kvantitative metoder har som mål å bidra til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og hvordan enkeltmennesker og grupper handler og samhandler. De kvantitative metodene tar

sikte på å forme informasjonen om til målbare enheter, mens de kvalitative metodene i større grad tar sikte på å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle.

Når vi undersøker hvordan erfarne barnehagelærere bruker fagspråket, gjør vi dette med en kvalitativ forskningsmetode. Vi er nysgjerrige på hvordan dette språket kommer til uttrykk. Med denne inngangen har vi valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse, som kjennetegnes nettopp med en type åpenhet og undring, der man er mer opptatt av å forstå et fenomen enn å forklare det (Dalen, 2011, s. 15). Fenomenene studeres i sine "vanlige" omgivelser, hvor nærhet og følsomhet til det som studeres står sentralt. Datainnsamlingen foregår mer åpent og sikter mot et mer innholdsrikt bilde av det emne som studeres (Flick, 2011).

En kvalitativ undersøkelse prøver å få tak i den subjektive forståelsen av et tema, slik den uttrykkes sett fra deltakernes perspektiv. Data som samles inn tar sikte på å få frem sammenheng og helhet og fremstillingen tar sikte på å formidle forståelse. Det er situasjonens mer latente sider som er i fokus for å få frem kompleksiteten i situasjonen og det er ofte deltakernes livsverden som beskrives (Dalen, 2011) Forskningsdeltakerne bidrar til studien ut fra sine erfaringer og livssituasjon, med vekt på det som er viktig for dem. En kvalitativ studie er i stor grad dialogisk, der utprøving, refleksjon, ny innsikt og egne antakelser får sin plass (Flick, 2011).

### **4.3. Utvalg og tilgang til feltet**

Som tidligere nevnt er vi opptatt av hvordan erfarne barnehagelærere bruker fagspråket. Vi har i den forbindelse måttet gjøre en vurdering av hva som kan anses som kriterier for å være erfaren barnehagelærer i denne sammenheng. I og med at vi ikke hadde noen spesiell eller grundig forhåndskunnskap om de pedagogene som ville delta i forskningsprosjektet vårt, har vi valgt en helt generell forståelse av at erfaring henger direkte sammen med antall år i profesjonen. Etter vår vurdering vil da en pedagog med fem år bak seg som utøvende barnehagelærer kunne kategoriseres som erfaren.

Studien vår ble gjennomført blant pedagoggrupper i fire forskjellige barnehager i samme kommune. En viktig forutsetning for oss var at de barnehagene som deltok hadde pedagoggrupper der flertallet er erfarne barnehagelærere (etter våre kriterier). Dette krevde noe rekognosering på forhånd, som vi tok høyde for når vi la en detaljert tidsplan for prosjektet. Vi bestrebet oss også på en systematisk og gjennomtenkt utvelging av informanter,

slik at de valgte enhetene kunne avspeile ulike dimensjoner innenfor det tema vi vil undersøke (Dalen, 2011).

I første omgang skaffet vi oss oversikt over barnehagene i en middels stor kommune på Østlandet. Deretter gjorde vi et utvalg på fire barnehager, alle av middels størrelse. Barnehagene ble kontaktet per telefon, ut i fra kontaktinformasjon på kommunens hjemmeside. Det var barnehagens styrer eller daglige leder vi kontaktet og vi avklarte raskt om barnehagen hadde flertall av erfarne pedagoger i sin personalgruppe. Videre spurte vi om barnehagen var interessert i å være med på et barnehagefaglig forskningsprosjekt, før vi presenterte oss som forskere, og sa noe om studiens formål i henhold til muntlig fagspråk. Forutsetningen som eventuelt måtte ligge til grunn for å være med i prosjektet, var som nevnt at det fantes et visst antall erfarne barnehagelærere i personalgruppen, og at barnehagen hadde egnede møtepunkter mellom pedagogene, hvor vi kunne gjøre observasjonene våre. Utvalget i denne studien kan i så måte beskrives som strategisk i og med at ønsket om å observere erfarne barnehagelærere har vært styrende. Utvelgingen er ikke tilfeldig, men motivert ut i fra et ønske om å få tilgang på empiri som er relevant i forhold til forskningsspørsmålet (Grønmo, 2011).

Vi opplevde varierende respons fra styrerne – to av dem svarte umiddelbart ja på vegne av barnehagen, mens to av dem hadde behov for å drøfte dette med personalet. Samtlige var imidlertid positivt innstilt og uttrykte at de så på forskning på barnehagefeltet som nyttig og nødvendig, og tenkte at dette ville komme barnehagen til gode. Denne responsen motiverte oss til å også reflektere over hvordan vi kunne bringe forskningen vår tilbake til de pedagoggruppene som ønsket å delta i studien. Det viste seg at alle de fire barnehagene som først ble forespurt var interesserte i å delta i prosjektet. Samme dag som vi fikk konkret tilbakemelding fra styrer, sendte vi ut et informasjonsskriv hvor prosjektet ble grundigere forklart<sup>2</sup>, og avtalte samtidig tidspunkt for filmobservasjoner i deres respektive pedagogmøter.

Ved å ha nedslagsfelt i fire forskjellige barnehager hadde vi i tillegg til det analyse materialet som vil komme inn fra enkeltbarnehagene, også mulighet til å gjøre en kvalitativ sammenligning av funnene. Selv om utvalget ikke egner seg for å generalisere, så vi for oss at dette kunne ha betydning for de refleksjonene som skulle gjøres i oppsummeringsfasen.

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 2.

#### 4.4. Observasjon som metode for datainnsamling

Ifølge Flick har vi i hovedsak følgende fremgangsmåter for innsamling av data innenfor kvalitativ forskning: Observasjon, intervju, og dokumentanalyse (Flick, 2011) Som en grunnleggende metode for vår forskning har vi brukt observasjon, fortrinnsvis gjennom film/lydopptak. Valget av film/lydopptak utelukket imidlertid ikke at vi også holdt mulighetene åpne for at vi kunne benytte oss av en eller flere av de andre, allerede nevnte metodene for datainnsamling. Begrunnelsen for dette var at vi ønsker å være åpne og fleksible for det som skjedde underveis i feltarbeidet (Løkken, 2012).

«Med min levde kropp lærer jeg stadig på nytt å se verden», skriver Gunvor Løkken (Løkken, 2012, s. 9). Når vi ønsket å bruke observasjon som forskningsmetode, handlet dette om å forstå og fortolke kulturelle praksiser knyttet direkte imot hvordan det ble snakket om profesjonsutøvelse på pedagogiske ledermøter i ulike barnehager. Selv om vi ikke var aktive deltakere i selve møtet, var vi oppmerksomme på at vi som observatører likevel var deltakende med våre kropp, som kroppssubjekt på vei til ny erkjennelse og ny kunnskap. Her støttet vi oss til tanken om persepsjonens fenomenologi, det å skape og kommunisere mening (Løkken, 2012). Måten å forstå mening på her, er at den skapes i verden, eller for å sitere Løkken ord for ord: «Gjennom sansende iakttagelse, aktiv persepsjon og observasjon flettet sammen med umiddelbar fortolkning, er observasjon i høy grad interaktiv» (Løkken, 2012, s. 77).

Observasjon krever en stor grad av tillit fra de som skal delta, samtidig som det krever en våken deltakelse og en sensitivitet hos forskeren - slik at de som observeres er mest mulig fortrolige med forskerens tilstedeværelse. Som forskere må vi ha tenkt gjennom hvordan vi presentere oss, og hva vi skal si om det vi ønsker å undersøke. Det ble derfor viktig å gjøre forhåndsavtaler om at vi kunne filme og/eller ta opp samtalene digitalt på de pedagogmøtene vi skulle delta på. Vi formulerte i den forbindelse et samtykkeskriv, som vi sendte ut til barnehagene i god tid på forhånd, og ba om å få returnert i underskrevet stand. I tillegg reflekterte vi i forkant over hvordan pedagogene kunne komme til å reagere på vår tilstedeværelse og hvordan dette kunne påvirke det vi ønsket å observere. Hensikten med å velge observasjon som metode er ifølge Løkken å oppdage verden «slik den er» (Løkken, 2012). For vår del handlet dette om å forstå det språket som kom til uttrykk i de aktuelle pedagogmøtene, og se dette i lys av teori.

## 4.5. Transkripsjon av muntlig språk

Transkripsjon er egentlig oversettelse fra talespråk til skriftspråk – fra en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs, skriver Kvale og Brinkmann i sin bok om kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-187). Selv om de har fokus på intervjutranskripsjoner, var deres drøftinger relevante for oss når vi skulle transkribere våre observasjoner og på den måten framskaffe empiri. Denne oversettelsen krever en rekke vurderinger og valg, ikke minst fordi, talespråk og skriftspråk representerer to vidt forskjellige kulturer med forskjellige, språklige spilleregler. En muntlig uttalelse som blir direkte transkribert kan derfor framstå usammenhengende og ubehjelpelig når den festes til papiret – med pauser, gjentakelser, assosiasjoner og småord. Dette ble en viktig innsikt for oss – spesielt etter at vi ved første gjennomlesing av materialet ble sittende igjen med en følelse av at vi ved å sitere strengt og ordrett framstilte informantene lite reflekterte og presise, nettopp på grunn av alt som gikk tapt i overgangen fra muntlig til skriftlig språk.

Kvale og Brinkmann peker på at strengt ordrette transkripsjoner ikke nødvendigvis er den mest hensiktsmessige måten å transkribere på – annet enn hvis man skal utføre en lingvistisk eller psykologisk fortolkende analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). I noen sammenhenger kan det derimot være nyttig å overføre samtalen til en mer litterær stil, både for å gjøre empirien mer lesbar, og for ikke å bidra til uetisk stigmatisering av informantene.

Ut i fra disse refleksjonene gjør vi derfor følgende valg når vi referer direkte sitater fra det transkriberte materialet der det er nødvendig i analysen:

- Vi gjør om muntlige, dialekt- eller sosiolektstyrte ord, uttrykk og grammatikalske endinger til ordinært bokmål.
- Vi har luket vekk en del småord som da, også, så – i de tilfellene der disse ordene ikke har betydning for helhet eller mening, men tilsynelatende brukes ut i fra personlige vaner eller talemåter.

## 4.6. Teoridrevet innholdsanalyse

Etter at vi hadde samlet inn data gjennom opptak av pedagogisamtaler, ble det viktig å velge en retning for hvordan dette materialet skulle analyseres. For oss ble det da relevant å gå inn i en type innholdsanalyse. Vi har hovedsakelig valgt å støtte oss på Flicks redegjørelse for denne analysemetoden (Flick, 2011). Han påpeker at dette er en klassisk prosedyre for analyse

av tekst, både innenfor kvantitative og kvalitative undersøkelser – en empirisk metode som har til formål å *gjøre et budskap synlig*. Når vi da har valgt innholdsanalyse som retning, handler dette om at vi ut i fra forskningsspørsmålet vårt ønsker å synliggjøre hvordan erfarne barnehagelæreres snakker om sin profesjonsutøvelse i møte med pedagog-kolleger. Analysen vår vil altså basere seg på en gjennomgang av det muntlige språket vi observerte i de pedagogmøtene vi inviterte oss inn i.

Kvalitativ innholdsanalyse er i følge Janne Fauskanger og Reidar Mosvold en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata, og det er samtidig en velegnet metode for å klassifisere og identifisere mønster i dataene (Fauskanger & Mosvold, 2014). Vi har ut i fra det transkriberte datamaterialet hatt fokus på følgende mønster: *Hva snakker pedagogene om og hvordan snakker de om de ulike temaene - altså innhold og form*. Vi har valgt en teoridrevet innholdsanalyse for vårt datamateriale, som består av transkriberte lydfiler fra fire ulike pedagogmøter. Fauskanger og Mosvold forklarer denne analysetilnærmingen som en måte å validere, eller eventuelt videreutvikle et teoretisk rammeverk (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). I vår oppgave handler dette enkelt sagt om å gjenkjenne pedagogisk resonnering; forstått som en undersøkende og utviklende holdning til sitt eget pedagogiske arbeid, ut i fra først og fremst Rothuizen og Togsverds (2013) teoretiske grunnlag. Teoridreven innholdsanalyse har både styrker og svakheter. Hovedstyrken er at eksisterende teori kan støttes eller videreutvikles. En svakhet kan være at vi som forskere tilnærmer oss dataene med en litt for sterk bias, det vil si feiltolkninger som for eksempel at vi litt for lett ser det vi leter etter.

Selve prosedyren for innholdsanalysen henter vi som nevnt hos Flick, som for øvrig baserer seg på en modell utviklet av Phillip Mayring (Flick, 2011, s. 136). Vi har gjort vår egen oversettelse av Flicks engelske begreper her:

1. Avgrensning. Vi velger ut den delen av materialet som er relevant i henhold til studien vår.
2. Analyse av situasjon. Vi ser på hvordan materialet er generert, det vil si hvor det kommer fra, hvilke form og tidsrammer møtene hadde, og hvem som var involvert.
3. Dokumentasjon. Dette handler om hvordan materialet er gjort synlig. Her redegjør vi også for hvilke koder vi har brukt for å gjøre empirien tilgjengelig og tolkbar.
4. Klargjøring av retning. Her avklarer vi i hvilken retning vi vil gå med materialutvalget, hva vi ønsker å fortolke ut i fra det.

5. Teoretisering. Vi ser nærmere på forskningsspørsmålets teoretiske basis.
6. Valg av analysemetode og definering av hvordan materialets enkelt-deler plasseres og kategoriseres.
7. Analyse av kategorier og endelig tolkning. Her gjør vi den videre analysen, fram mot en avsluttende tolkning i tilknytning til forskningsspørsmålet.

Vi ser det som hensiktsmessig å gå kronologisk igjennom de fire første punktene i Mayrings modell i denne delen av oppgaven, der vi behandler de metodologiske betraktningene våre, og valg vi har gjort i tilknytning til dette. De tre siste punktene er knyttet mer direkte opp mot selve analyseprosessen, og inngår derfor i kapittel 5, der vi presenterer selve analysen.

#### **4.6.1. Avgrensning**

Forskingsspørsmålet vårt kan anses som relativt åpent, i og med at vi har sett etter hvordan erfarne barnehagelærere samtaler om sin profesjonsutøvelse. Dette gjorde det vanskelig å avgrense hvilken del av observasjonsmaterialet som var interessant, og om noe eventuelt kunne velges bort. Risikoen ved å velge bort noe, ville være at vi gikk glipp av verdifulle nyanser i vår forståelse av barnehagelærernes muntlige fagspråk.

Samtidig hadde vi også med underspørsmålene i bevisstheten, der vi i det ene spør etter hvordan erfarne pedagoger beskriver, undersøker og utvikler profesjonsutøvelsen. Dette kan knyttes direkte mot teorigrunnet rundt pedagogisk resonnering, og gjorde at vi likevel kunne velge bort noen deler av materialet, der vi tenker at det er svært liten sjanse eller rom for at pedagogisk resonnering finner sted. Dette gjelder samtalesekvenser der det kun foregår monologisk formidling av informasjon, om for eksempel endring i kommunale rutiner, kursinvitasjoner og referat fra opptak av nye barn.

#### **4.6.2. Analyse av situasjon: Møteform, tidspunkt og deltakere.**

Vi var ikke-deltakende observatører i fire ulike barnehager hvor vi deltok på pedagogenes samarbeidsmøter. Disse møtene var ulike i form og innhold, men spesielt var det tidsbruken som skilte dem fra hverandre. Til to av disse møtene var det avsatt to timer som tidsramme, mens på de andre to møtene var det satt av en time til møtetid for barnehagens pedagoger. Tre av møtene var på dagtid, mens et av møtene med en tidsramme på to timer var lagt til kveldstid.



I tre av møtene var det klart flertall av erfarne pedagoger til stede, mens i et av møtene deltok det to erfarne og to ganske nyutdannede pedagoger.

Disse faktorene er med på å danne konteksten for de observasjonene vi har gjort, og vil bli trukket inn når vi etter analysen går inn i drøfting av funnene våre (se kapittel 6).

### **4.6.3. Dokumentasjon: Transkribering og koder for å sikre anonymitet.**

Materialet vårt er synliggjort gjennom transkribering av alt som ble sagt i de aktuelle møtene – kun med noen avgrensninger ut i fra det vi er inne på i 4.6.1. ovenfor.

Prinsippet om full anonymitet er en sentral del av all forskning, og for å ivareta dette ble det nødvendig for oss å komme fram til relevante koder for navn – både på pedagogene, barnehagene de representerte og eventuelt barn, foreldre og kolleger de snakket om. Dette gjorde vi med å nummere etter barnehagetilhørighet (i tilfeldig rekkefølge), bokstavbenevne etter rolle i møtet/samtalen, og nummere igjen ut i fra om det var flere med samme rolle.

Kodene våre består altså først av et tall, som angir hvilken barnehage – eller hvilket møte vedkommende hører hjemme i. Deretter kommer en bokstav, enten P for pedagog, S for styrer, A for assistent, B for barn. Sist i koden kommer enda et tall, som forteller om hvilket nummer i rekken av pedagoger/assistenter/barn vedkommende er. Koden 1P5 vil da stå for pedagog nummer 5 i barnehage nr. 1. Koden 4S vil stå for styrer i barnehage nr. 4, mens koden 2A3 vil stå for assistent nr. 3 i barnehage nr. 2.

I tillegg til å sikre anonymiteten, gjorde også disse kodene det mulig å sortere uttalelser og samtalesekvenser ut i fra hvilket møte de hadde funnet sted i.

### **4.6.4. Klargjøring av retning**

Det er forskningsspørsmålene våre – både det overordnede og de underordnede, som angir retningen for analysen. Målet vårt med analysen av det transkriberte materialet, er dermed å synliggjøre ikke bare hvilke temaer de erfarne barnehagelærerne i vårt utvalg snakker mest om, men også å se på hvordan de snakker om det – ut i fra noen teorigenererte analysebegreper (se kapittel 5.2).

Med dette ønsker vi, som angitt i kapittel 1.3 om studiens hensikt og formål, å gi et forskningsmessig bidrag som kan være med på å klargjøre og styrke barnehagelærernes profesjonsidentitet. Vi har altså ikke hatt noe ønske om å «avsløre» barnehagelæreres

språklige mangler gjennom å avdekke svikt i fagspråket – vi har heller ønsket å sette fokus på de mulighetene som ligger i faglige samtaler når pedagogisk resonnering er til stede. Dette er en bevisst valgt forskningsposisjon, som har fått betydning for retningen i analysen.

#### **4.7. Studiens kvalitet**

Diskusjoner om studiens kvalitet med tanke på hvor gyldige og pålitelige funnene er i et overordnet perspektiv, er en sentral del av et forskningsprosjekt. Gunvor Løkken peker på at kvalitativ forskning her gjerne bruker «omskrevne versjoner» av de mer tradisjonelle, kvantitative vurderingsbegrepene, der prosedyrene for vurdering av reliabilitet, validitet og objektivitet er bundet av strammere rammer (Løkken, 2012, s. 93). Flick går nærmere inn på denne omskrivingen av begreper, og understreker blant annet viktigheten av at det gjøres et tydelig skille mellom forskningsdeltakernes uttalelser og forskerens fortolkninger (Flick, 2011). Dette har vært viktig for oss å ta høyde for i analysedelen, der vi gjør uthevninger i teksten av alt som er direkte sitat fra forskningsdeltakerne. På denne måten ønsker vi å fremstille empirien redelig og ryddig, med en tydelig markering av hvilke stemmer det er som kommer til uttrykk.

Flick trekker også fram betydningen av å dokumentere og reflektere grundig over de valgene som tas i løpet av forskningsprosessen, samt bevissthet i forhold til hvordan man integrerer forskningsdeltakerne også etter at selve utvalget er gjort, gjennom for eksempel oppfølgingssamtaler (Flick, 2011). Han konkretiserer dette ytterligere ved å vise til Lincoln og Gubas fire kriterier for drøfting av validitet i kvalitative studier; troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Flick, 2011, s. 209). Disse kriteriene må drøftes med tanke om å oppnå objektivitet og nøyaktighet i de enkelte leddene i forskningsprosessen.

For vår del, som har forsket ut i fra en kvalitativ, fenomenologisk tilnærming, ble det viktig å gjøre forskningsetiske vurderinger underveis, knyttet til forholdet til forskningsdeltakerne, og hvordan vi tenker oss at resultatene skal publiseres og komme tilbake til det feltet vi har undersøkt (Løkken, 2012). I denne sammenhengen har Monica Dalens punkter for validering i kvalitativ forskning vært relevante for oss, og gjennom disse vil vi belyse følgende forhold: Forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011).

Som forskere må vi tydeliggjøre egen forskerrolle, og gjøre egen forforståelse eksplisitt, altså sette ord på meninger og oppfatninger vi på forhånd har til det fenomenet som studeres. I kvalitative studier benytter en seg som oftest av små hensiktsmessige utvalg som er nært knyttet opp til det aktuelle studiet (Dalen, 2011). Det blir da nødvendig med en drøfting av studiens potensial i forhold til generalisering, det vil si hvor anvendelig og sammenlignbart et resultat kan være for andre, lignende situasjoner. I denne forbindelsen vil sammensetning av utvalg kunne si noe om muligheten for generalisering av resultatet og i hvilken grad et resultat kan overføres til andre grupper enn de som er utforsket. Metodisk tilnærming og datainnsamlingsmetode, som er beskrevet tidligere i prosjektskissen vår, må også drøftes i forhold til validitet, slik at det legges et best mulig grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av innsamlet materialet (Dalen, 2011, s. 96). I tillegg til dette må vi som forskere, for å kunne tydeliggjøre de analytiske grepene og redskapene som er anvendt, og stille dem til rådighet for drøfting – det vil si; kunne vurdere validiteten av de analysene som er foretatt.

#### **4.8. Forskningsetiske refleksjoner**

All forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner og disse reguleres av etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Som forskere plikter vi å kjenne til og følge de etiske retningslinjer for denne typen forskning, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Formålet med retningslinjene er å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn (NESH, 2006). Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til personvernombudet

Retningslinjene stiller klare krav om respekt for menneskeverd, personvern og anonymitet. Deltakerne må gi sitt informerte samtykke, det vil si at informanten på forhånd er orientert om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011). Deltakerne må få ærlig informasjon om undersøkelsens omfang og formål. De må også få vite at deltakelsen er frivillig og at de til enhver tid har rett til å trekke seg (Flick, 2011).

Når video skal brukes er det ekstra strenge regler for personvern. Hvordan vi filmer og gjør bruk av opptakene krever tillatelse fra de som er involvert. Etablering av tillit og troverdighet er viktig i denne sammenhengen. Hvorvidt forskningsarbeidet er etisk eller ikke, avhenger av

den kommunikasjon og interaksjon forskeren har med de involverte gjennom hele prosjektperioden (Løkken, 2012). Hvordan man oppbevarer data og hvordan en som forsker skriver og publiserer fra prosjektet må også inngå i etiske refleksjoner. Dette tok vi høyde for i samtykke-erklæringen vi har vært inne på tidligere.

De etiske retningslinjene faller også sammen med vurdering av forskningsprosjektets kvalitet. Flick framhever at forskningsprosjektet skal være mest mulig transparent, at fremgangsmåten gjøres mest mulig gjennomskinnelig (Flick, 2011). Men selv om vi har generelle retningslinjer for både etikk og kvalitet, er det bruk for skjønn og evne til å gjøre valg, ikke minst i observasjon (Løkken, s 110). Løkken skriver at «etikk betyr å ha det gode som mål» (Løkken, 2012, s. 113). I et forskningsperspektiv kan dette handler om at de etiske overveielsene og valgene i et prosjekt gjøres for at forskningen skal inneha kvalitet, og på den måten komme samfunnet til gode.

#### **4.9. Oppsummering**

De metodologiske betraktningene vi har gjort i dette kapitlet, viser at vi har posisjonert oss i en konstruksjonistisk ramme i arbeidet med studien vår. Kort sagt dreier dette seg om at virkeligheten ikke kan fanges inn som en absolutt, objektiv sannhet. Den er sosialt og samfunnsmessig forankret, og konstrueres subjektivt gjennom samspill basert på felles kjente tegn og symboler - for eksempel i form av språk (Grbich, 2013). Vi har hatt en fenomenologisk tilnærming innenfor denne rammen, noe som har fått betydning for studien ut i fra et ønske om å være vært åpne for at det som kommer til oss av kunnskap og forståelse underveis i forskningsprosessen, i samspill med forskningsdeltakerne.

Vi har gått kvalitativt inn i prosjektet, gjennom å filme en gruppe erfarne barnehagelæreres samtaler på pedagogiske ledermøter i fire forskjellige barnehager. Filmobservasjonene er blitt transkribert, og empirien fra dette har lagt grunnlaget for en teoridrevet innholdsanalyse. I dette kapitlet har vi redegjort for denne analysemetoden i all hovedsak ut i fra slik den er forklart hos Flick (2011). I forbindelse med har vi benyttet den muligheten en detaljert og punktmessig oversikt gir til å vise til og begrunne til viktige avgrensninger og valg vi har gjort underveis.

Vi avslutter denne delen med betraktninger om studiens kvalitet, og forskningsetiske refleksjoner som har vært viktige for oss å gjøre i forkant av observasjoner, analyse og drøfting av funn.

## 5. ANALYSE AV SAMTALER I FIRE PEDAGOGMØTER

Dette er blitt et omfattende kapittel, og dermed en viktig del av masteroppgaven vår. Her vil vi først gjøre rede for hvordan vi kategoriserer observasjonsmaterialet i enkeltdeler, i tråd med punkt 6 i Mayrings modell for innholdsanalyse, slik den er gjengitt hos Uwe Flick (Flick, 2011, s. 136). Deretter viser vi hvordan vi med utgangspunkt i teori har definert frem tre analytiske begreper, som blir sentrale i selve analysen av materialet. I analysen presenterer vi detaljerte gjengivelser av et til to relevante eksempler under hver hovedkategori. Eksemplene er hentet fra et større analysemateriale, som dekker hele empirien og som sammen med de gjengitte eksemplene danner bakteppe for drøftingene senere i oppgaven.

### 5.1. Empiriske kategorier

Etter å ha transkribert og bearbeidet observasjonsmaterialet, velger vi å sortere dette inn i fire hovedkategorier, med noen underpunkter for hver kategori. Disse fire empiriske hovedkategoriene er generert ut i fra et av underspørsmålene til problemstillingen vår: *Hva slags temaer bruker barnehagelærere tid på å diskutere i møte med sine pedagogkolleger?*

Følgende hoved- og underkategorier blir da styrende for vår inndeling av empiri:

1. Barn
  - a. Barn som utfordrer personalet med atferd.
  - b. Barn som vekker bekymring hos personalet.
2. Personale
  - a. Observasjoner og opplevelser av medarbeideres yrkesutøvelse.
  - b. Kompetanseutvikling i personalgruppa.
3. Relasjon til foreldre
4. Barnehagens innhold og oppgaver.
  - a. Pedagogisk innhold.
  - b. Organisering og arbeidsmåter

Dette er altså det vi gjennom det empiriske materialet har sett at pedagogene i vårt utvalg først og fremst snakker om, og bruker et felles språk for i sine møter. I selve analysen senere i dette kapittelet, forklarer vi nærmere hvordan vi har kommet fram til de ulike temaene.

## 5.2. Analytiske begreper

Når vi innenfor hovedkategoriene skal se nærmere på hvordan de erfarne barnehagelærerne bruker fagspråket sitt i disse møtene, er det det andre underspørsmålet vårt som danner utgangspunkt. Dette underspørsmålet er relatert til formen på det som sies, eller egentlig hvordan man snakker i pedagogmøtene: *Hvordan beskriver, undersøker og utvikler barnehagelærere sin profesjonsutøvelse gjennom pedagogisk resonnering?*

For å kunne belyse dette innenfor de empiriske hovedkategoriene, har vi behov for noen analytiske begreper. Tidligere i oppgaven har vi redegjort for vår forståelse av fagspråk som et profesjonelt språk, med en teoretisk forankring i hvordan Rothuizen og Togsverd forklarer dette (se kapittel 3.3.). De bruker begrepet pedagogisk resonnering, og trekker fram det de kaller for de tre u`ene som sentrale faktorer som bør være til stede i denne resonneringen, nemlig å utøve, undersøke, utvikle (Rothuizen & Togsverd, 2013).

I vår studie blir det relevant å bruke begreper vi kan knytte direkte opp mot det som sies. Vi velger da å se bort fra utøvelsesaspektet, siden dette først og fremst er performativt og derfor blir mer synlig i det som gjøres enn i det som sies. Dermed står vi igjen med å ha fokus på hvorvidt pedagogene evner å undersøke og å utvikle praksis gjennom samtaler med kolleger. I tillegg til disse to innfallsvinklene, vil vi ta med et første begrepsnivå, som vi har valgt å betegne som *beskrive*. Dette analysebegrepet kom vi fram til etter første gjennomlesing av empirien, der vi fant at en god del av samtalene i de aktuelle pedagogmøtene dreide seg om å artikulere en rent praktisk gjennomføring av oppgaver.

Vår analyse vil da gjøres ved at vi stiller spørsmål om - og viser til eksempler på - hvordan det språket som brukes i de forskjellige empiriske hovedkategoriene kan knyttes opp mot det å:

### 1- Beskrive:

- Å referere til en avgrenset gjennomføring av en pålagt eller planlagt oppgave, uten å være undersøkende eller utviklingsorientert.

### 2- Undersøke:

- Å åpent undre seg over, og stille spørsmål ved praksis.

### 3- Utvikle:

- Å bringe nye perspektiver inn i samtalen, som kan medvirke til økt refleksjon over og større forståelse for praksis.

### 5.3. Hovedkategori 1: BARN

I løpet av de observasjonene vi gjorde, opplevde vi at i tre av fire barnehager hadde pedagogene et relativt stort fokus på tematikk knyttet til enkeltbarn, og brukte mye tid på å snakke om dette i møtene. Det var imidlertid en nyanseforskjell i hva slags inngang man hadde til disse samtale. I noen av tilfellene – særlig i en av barnehagene, var fokuset først og fremst på barn med atferd som utfordrer personalet. Et eksempel på dette ser vi i følgende lille dialog, som innledet en refleksjon rundt enkeltbarns atferd:

*<sup>3</sup>2P3: Også har vi jo 2B2, som ikke vil noen ting. Vil ikke ut. Og når vi har kommet ut, så vil hun jo ikke inn. Vil ikke spise, vil ikke komme til frukt.*

*2P2: Kjørt seg helt fast.*

*2P3: Går og gjemmer seg. Ja.. Så jeg trenger noen nye verktøy.*

Her snakkes det altså om et barn som utfordrer personalet med å opponere mot de faste punktene på avdelingens dagsrytme. Barnet har altså en utfordrende atferd, som personalet har behov for å endre. Vi ser at pedagogen (2P3) raskt etterlyser nye verktøy, for å kunne takle dette bedre.

I en del andre tilfeller har pedagogene et annet perspektiv på enkeltbarns atferd, som går mer i retning av at endring i væremåte hos barnet vekker bekymring for at det kan være noe rundt barnet som bør tas tak i. Her følger et eksempel på dette i innledning til en lengre samtale om et barn som har endret atferd etter at han er blitt storebror:

*3P6: Han har fått en lillebror. Og etter det har vi merket stor forskjell i atferden... (sekvens der pedagogen forteller at foreldrene ikke uttrykker bekymring på samme måte) .....men vi har jo sett en tydelig atferdsendring hos denne gutten, og vi har gjort oss noen tanker i forhold til veldig mange momenter i denne diskusjonen, i forhold til denne familien.*

I dette eksemplet ser vi en pedagog som uttrykker bekymring over et barn som har endret atferd, og hun undrer seg over situasjonen rundt barnet, mer enn hun er opptatt av hvordan atferden hans utfordrer personalet. Disse to forskjellige perspektivene, eller inngangene til

---

<sup>33</sup> Se forklaring av kodesystem i kapittel 4.6.3

samtaler om enkeltbarn, gjorde at vi valgte å dele hovedkategorien om enkeltbarn opp i to innholdsdelar; som vi videre sorterte denne typen samtaler inn under:

- Barn som utfordrer personalet.
- Barn som vekker bekymring hos personalet.

### **5.3.1. Barn som utfordrer personalet.**

**Eksempel 1 - Det undersøkende blikket:** I en av barnehagene ble det drøftet en liten gruppe enkeltbarn, bestående av to søskenpar. Pedagogen som tok opp saken, presenterte dette på følgende måte: *«De står og flirer oss opp i ansiktet, og de skal drepe 2A2, og det er... Ja. Vi har prøvd alt».*

Videre refererer en av de andre pedagogene fra en veiledningssamtale der den samme saken har vært oppe som tema: *«2A2 sliter veldig med det. Så vi tok rett og slett og drøftet de barna isteden, da. Og snakket rundt; hva er det som er skjedd, og hva har dere gjort, og hva kan vi gjøre for å få det bedre? Og da fortalte hun en del om hvordan det hadde vært.»*

Her beskriver pedagogen hvordan denne saken har blitt drøftet på en undersøkende måte – ved at det stilles spørsmål som helt klart er undersøkende – man forsøker å finne ut av en fastlåst situasjon ved å belyse den fra flere sider. Sånn sett er pedagogen i denne situasjonen i ferd med å gjøre en resonnering over praksis. Dette tas også et skritt videre i denne samtalen, når hun forteller at *«..så det vi ble enige om var at når det skjer en situasjon mellom hun (2A2) og han (2B3), så skal 2A5 observere. Og det gjør man jo uansett; følger med når det er en sånn situasjon. Også at man når situasjonen er ferdig, så kan man gå ut av den. Så kan de to – 2A2 og den andre voksne, komme enten ned her, eller gå et sted oppe. Og bare ta fem minutter da, og analysere situasjonen og finne ut: Hva skjedde nå? Og hvordan løste jeg det? Hva kunne jeg gjort annerledes nå? Og få litt innspill.»*

Her ser vi et eksempel på at undersøkelse over praksis fører til utvikling. Man kommer fram til en måte å handle annerledes på, og vi ser at også i denne nye handlemåten ligger et undersøkende aspekt, i forhold til hvordan pedagogen ser for seg å stille spørsmål når hun i etterkant skal analysere situasjonen. Det at både undersøkelse og utvikling på denne måten ligger som forutsetninger og gis rom i samtalen, karakteriserer nettopp god profesjonsutøvelse, ifølge Rothuizen og Togsverd (Rothuizen & Togsverd, 2013). Dermed har



vi med oss alle de tre analytiske begrepene våre i denne dialogen, og sånn sett kan dette stå som et eksempel på en form for pedagogisk resonnering.

Den pedagogiske resonneringen vi viser til her, er altså noe pedagogen forteller skal ha foregått i en annen situasjon. Hun setter på denne måten ord på noe pedagogisk i egen praksis. Når vi ser nærmere på de ordene og formuleringene hun bruker når hun omtaler veiledningsmøtet, finner vi ikke så mye som kan kobles faglig eller etisk til den fagverdenen som barnehagepedagogikken representerer, bortsett fra at hun for så vidt tematiserer observasjon som metode. Det er ellers et påfallende fravær av fagbegreper her, selv om hun har en underliggende referanse til en form for veiledningsteori. Hun snakker seg altså inn i en faglig referanseramme uten å bruke som kunne hørt hjemme i denne rammen. I stedet for barnehagefaglige begreper bruker pedagogen videre i samtalen formuleringer som: *Han er den verste egentlig. Han er jo veldig arrogant. Og veldig – frekk.* Disse måtene å beskrive barn på assosieres til egenskapsforklaringer og personkarakteristikk definert av barnehagelæreren, og bringer opp etiske spørsmål angående barnesyn.

**Eksempel 2 – Alternative løsninger:** Som en motsetning til ønsket om enkle verktøy som kan løse problematisk atferd, vil vi referere en dialog fra en annen barnehage, som har en mer generell drøfting med utgangspunkt i premature barns utfordringer. Når de kommer inn på ADHD-tematikken og diagnostisering, kommer styrer med følgende replikk: *Men det er jo veldig lettvinnt.. altså vi snakket litt om det når vi snakket om tidlig innsats nå. Det er veldig lettvinnt med de urolige ungene, at vi.. Tidligere så har de jo ofte fått diagnoser på ADHD. Altså; det er heldigvis ikke så enkelt å få den diagnosen lenger. Og det finnes andre tiltak å bruke enn medisiner. Så de går jo mer og mer bort fra medisiner, og det synes jeg er kjempebra. Prøver ut andre tiltak i stedet.*

I denne replikken er styrer kritisk til det hun betrakter som lettvinne løsninger, og viser videre til et eksempel på en alternativ måte å løse ADHD-relaterte utfordring på. Dette perspektivet fremstår undrende og åpent, og dette styrkes ytterligere når en av pedagogene viser til praksis der det er gjort gode erfaringer med tilrettelegging for et barn med mye uro i kroppen:

*IP5: Når IBI sitter og spiser, så ser han bare at; ja – jeg må en tur på do, jeg. Men han er aldri på do, det vet jeg jo.*

*IP1: Ja, han må bare bevege seg han. Han – det er jo ypperlig!*

*IP2: Han går ut og vasker seg.*

*1P5: Ja. Han gjør egentlig det uten at han sier det. Men han sier det på en annen måte. Også gjør han det han skal. Eller han gjør ikke det da. Men han vasker hendene. Så kommer han inn igjen. Også setter han seg og spiser videre. Kan jo ikke nekte han det.*

Vi kan si at pedagogen her ikke er spesielt faglig i de språklige vendingene hun bruker når hun beskriver denne praksisen. Hun snakker med hverdagslige ord, som i hvert fall ikke i form kan knyttes opp mot det profesjonsfaglige grunnlaget. Likevel vil vi hevde at hun refererer til en pedagogisk måte å utøve praksis på – når hun resonnerer over at 1B1 egentlig sier fra om et behov han har, uten å bruke ord: *Han gjør egentlig det, uten at han sier det. Men han sier det på en annen måte.* Her kommer syn på barnet som kroppssubjekt fram, og vi assosierer raskt til sentrale barnehagepedagogiske tema som reell medvirkning og det å ta barns perspektiv på alvor. Denne resonneringen kunne nok vært enda mer faglig i uttrykket, men den preges likevel av forståelsen av hva det vil si å ha et profesjonelt ansvar i møtet med enkeltbarn – med det som det innebærer både av undersøkelse og utvikling.

Denne undersøkende og åpne måten å snakke om profesjonsutøvelse på fortsetter videre i deler av den samme dialogen. Selv om utgangspunktet for samtalen er vansker hos premature barn, låser ikke pedagogene seg til dette spesifikke emnet, men trekker inn perspektiver som understreker betydningen av intersubjektivitet og nære relasjoner for alle barn. Det ser vi eksempel på i følgende uttalelse fra 1P4: *Men du vet jo aldri helt hva alle har i bagasjen. Jeg tenkte på det du sier med det der tidlige, fra de blir født og ikke blir lagt opp (til mors bryst) Men jeg tenker på, selv unger som ikke er premature og. Du vet jo ikke hvor nære foreldrene er. Altså, alle er jo forskjellige. Noen er jo nærere ungene sine enn andre på en måte.. Det kan jo ligge der og.*

Denne samtalesekvensen har i seg et undersøkende element. Spesielt i den siste replikken kommer en undring fram, som understreker betydningen av å ha med seg en reflektert åpenhet inn i møtet med enkeltbarn. Dette fokuset føyer seg godt inn i det helhetssynet på barn som den nordiske barnehagepedagogikken er tuftet på – der man blant annet er opptatt av hvordan barns dannelsesprosesser foregår i relasjon til konteksten. Vi vet imidlertid ikke om pedagogen som sier dette har noen faglig begrunnelse for uttalelsen, noe vi kanskje hadde kunnet sagt mer om hvis kollegene i dette møtet hadde benyttet potensialet som helt klart ligger her, til å resonnerer videre. Det som skjer i dette tilfellet, er at tilløpet til resonnering brytes av med at en av de andre pedagogene stiller spørsmålet; «*Hvor tidlig er prematur*», noe som gjør at samtalen dreier over i en mer teknisk, faktaorientert fase.

### 5.3.2. Barn som bekymrer personalet

Eksempelene i denne delkategorien er hentet fra møtet i en av de fire observasjonsbarnehagene. Dette møtet hadde en annen form og uttalt målsetting enn de andre pedagogmøtene, og styrer innledet med å forklare at møtet først og fremst ble brukt til å drøfte enkeltbarn og saker angående foreldresamarbeid. Dette sier noe om at pedagogene allerede i utgangspunktet hadde innstilt seg på dette, og flere av sakene fikk et fokus som gikk på en eller annen form for bekymring knyttet til enkeltbarn.

**Eksempel 1 – Ta barnet på alvor:** Pedagogen (2P6) som bringer opp denne saken opp uttrykker at det er en vanskelig sak for henne. Utgangspunktet er en skilsmisssak, der et av barna som er berørt går på hennes avdeling. Hun forteller at hun, etter at foreldrene hadde satt ord på en bekymring for om hvordan skilsmissten påvirker barnet: *Så han (pappa) lurte på om jeg kunne prate med han. Også sa jeg at; ja det kan jeg selvfølgelig, for jeg hadde tenkt på det, at vi skulle tatt en barnesamtale.*

Her bruker hun barnesamtale som et fagbegrep uten å forklare det noe nærmere, og vi kan gå ut i fra begrepet da er en integrert del av det profesjonelle språket i dette kollegiet – at hun regner det som en selvfølge at de andre pedagogene får de samme faglige assosiasjonen som henne når hun benevner det. Videre beskriver hun innholdet i barnesamtalen på en undersøkende måte – ved ikke bare å referer hvordan den ble utført, men også ved å legge inn egen refleksjon: *Så sa jeg at vi skulle lese en bok om ei jente som opplevde det samme som han hadde opplevd. Men etterpå, da vi var ferdige med å lese den boka, så.. Jeg husker ikke hva jeg spurte han om, jeg spurte han om et eller annet. – Neida, det går bra, eller et eller annet sånn svarte han. Også lurte han på om vi kunne finne en annen bok, så da skjønte jeg at han var ferdig. Han ville ikke snakke mer. Men jeg vet ikke om det er fordi han ikke vil snakke mer eller om han ikke trenger å snakke mer.*

Gjennom denne undersøkelsen av egen praksis, artikuleres en forståelse for barnets opplevelsesverden, ved at pedagogen sier at hun skjønner at han er ferdig, og dermed ikke vil presse han noe mer. Samtidig stiller hun seg undrende til om han virkelig er ferdig, eller om han ikke ville snakke mer selv om han egentlig kanskje trengte det. Dette kan stå som et eksempel på en dialogisk utøvelse av profesjonelt skjønn, der likeverd og respekt for barnets egne intensjoner ligger til grunn. Fagpersonen åpner her for utvikling i utøvelsen overfor dette barnet, ved at hun undrer seg over om det er noe mer, noe hun ikke ser eller får tak i – og hun

sier noe om på hvilken måte hun tenker det er riktig å gå fram for å finne det hun ikke ser: *Og jeg har sagt at jeg ikke kommer til å pushe han til å snakke, vi kommer ikke til å gjøre det, har jeg sagt... ....Vi tar det i det daglige, hvis det dukker opp ting. Og hvis det dukker opp ting som jeg tenker at han kanskje vil prate om, går vi på enerom.* Det språklige uttrykket understøtter at pedagogen ønsker å ha en dialogisk inngang for å komme inn på barnet hun er bekymret for. Hun snakker altså om en barnehagefaglig profesjonsutøvelse med et etisk perspektiv, men bruker ikke vitenskapelige fagbegreper.

**Eksempel 2 - Barnehagens sak eller foreldrenes sak:** Pedagogen i eksempelet over uttrykker at hun har behov for tips og råd fra kollegene: *Jeg vil ikke at vi skal dytte på han at han må snakke om ting, for det må han jo være klar for selv. Men så er det noe med den balansen; hva gjør vi?* Kollegiet fortsetter da med å nærme seg saken fra flere perspektiver, ved å stille forskjellige spørsmål;

- *Hvordan fungerer han på avdeling, og har du merka noen endring?*
- *Hvordan har du inntrykk av at samarbeidet mellom foreldrene har gått?*
- *Har du hatt noen samtale om hvordan de samarbeider om ungene?*
- *Sånn jeg opplever han, kan jo tenkes at det er helt feil, er han en litt sånn ansvarlig gutt. Hva tenker du om de, i forhold til den situasjonen han er i nå?*

Alle spørsmålene har preg av en undersøkende holdning. I det siste spørsmålet bringer pedagogen også inn sitt eget perspektiv, men hun tar forbehold og personlig ansvar for hvordan hun ser det. Dette er et eksempel på en åpen og undrende holdning, og respekt for den andres syn på saken, og vi kjenner igjen denne måten å stille spørsmål på fra veiledningsteorier som tradisjonelt har vært en del av barnehagepedagogikkens faglige forankring.

Denne undersøkende dialogen får fortsette en god stund, og kollegiet danner seg gjennom de svarene og refleksjonene som gjøres et bredere bilde av situasjonen. Dette er et godt utgangspunkt for å bringe inn perspektiver som kan utvikle den pedagogiske praksisen, og intensjonen i forhold til dette er til stede i samtalen. Ettersom samtalen går framover, ser vi imidlertid at fokuset forflytter seg, fra å være i en bekymring for barnet, til å handler mer og mer om foreldrene. Dette kan i og for seg være et tegn på at personalet er opptatt av omgivelsenes betydning for barns trivsel, som vi har vært inne på i flere eksempler under

hovedkategori 1a. Men det kan også være en risiko for at interessen for hvordan foreldrene takler sine liv flytter oppmerksomheten vekk fra barnets behov i barnehagen – det som egentlig utgjør grunnlaget for denne drøftingen. Dette ser vi et eksempel på når styrer kommer med følgende replikk: *Jeg bare tenkte på en ting i forhold til mamma. Så lenge dere observerer en endring hos mamma, tenker jeg. Den vet jeg at det barnet har observert; altså – ungene observerer jo atferden hos foreldrene sine.*

Det undersøkende perspektivet ender altså i dette tilfellet opp med at det er hos mor man har observert den største atferdsendringen. Her ser vi at personalet gjennom hvordan de resonnerer i fellesskap definerer og avgrenser problemstillingen – fra at den dreier seg om noe barnehagefaglig til å helle mot et område som vi kan spørre oss om egentlig hører inn under barnehagelæreres mandat. Dermed har personalet gjennom samtalene egentlig konstruert et dilemma som handler om hvor langt barnehagelæreres mandat skal gå – og hvor går den etiske grensen for hva som er personalets sak, og hva som er foreldrenes sak? I denne barnehagen er det tydelig forskjellige syn på dette, noe vi ser videre i denne samtalesekvensen:

2S: *Hvordan hadde det vært for dere å ta opp den i en samtale med den ene forelderen? Jeg tenker; det er ikke noen samarbeidssamtale i og for seg.*

2P6: *Men da tenker jeg også litt på det: Jeg skjønner vi skal jo passe på at han (barnet) har det bra. Men samtidig er det sånn, dere; skal vi legge oss opp i at hun har det vanskelig?*

S: *Ja, det skal dere.*

2P3: *Hvis det er til det beste for barnet.*

2P6: *Ja, ja. Men jeg har ikke noen sånne gode eksempler på hvordan det påvirker han. Jeg har ikke det, og da føler jeg det blir vanskelig.*

Dialogen rundt bekymringen for dette barnet, bringer altså opp et etisk dilemma, som går rett inn i tematikk knyttet til profesjonell utøvelse og barnehagelæreres mandat. 2P6 setter ord på dette dilemmaet i en av uttalelsene sine, etter at hun har reflektert over at vi er veldig gode på å tolke alt:

2P6: *Det er det jeg synes er litt skummelt da, når det blir veldig mye som er basert på tolkninger. Fordi at vi har en utdanning som gjør at vi har egentlig ganske sterke*

*meninger om mye, og opplever jo ofte at ting stemmer. Men jeg synes det er litt skummelt når det blir sånn.*

Her ser vi hvordan faglige drøftinger har i seg potensiale for å kunne løfte seg fra enkeltsaker til viktige, overordnede spørsmål for barnehageprofesjonen generelt. Dette kan igjen føre til utvikling som får betydning for profesjonsutøvelsen i et bredere perspektiv enn akkurat i forhold til denne konkrete saken. I denne drøftingen blir det imidlertid bare med tilløp til å få resonneringen i den retningen – de fleste i kollegiet holder fast på fokuset om å gå inn i forhold til foreldreutfordringen, for på den måten å støtte barnet:

*2S: Det er absolutt ikke lett, men jeg tenker at hvis fokus er barna; hvis fokus altså er ungene.*

*2P6: Men det er da jeg synes det blir enda vanskeligere, når jeg ikke har noen gode eksempler på hvordan dette påvirker hans atferd, eller hva jeg ser.*

*2S: Men, men hør nå: Du har sett mor, og du kan si ut fra din erfaring som førskolelærer si at: Min erfaring er at når jeg ser at du har endret deg – hva tenker du om det i forhold til å påvirke ungene. De ser en endring hos deg de og, og jeg ser det. Ikke sant; komme innpå henne litt, for det er tydeligvis ei dame i sorg.*

På tross av at 2P6 her gjentar at hun ikke har noen gode eksempler på endring i atferd hos barnet det gjelder, og at hun ikke synes det er noen enkel sak, argumenterer fortsatt styreren for at det bør tas for å ta en samtale med mor. Utviklingspotensialet er altså redusert ned til kun et konkret handlingsalternativ. Når dette handlingsalternativet skal begrunnes, gjøres det med å vise til den erfaringen man har som førskolelærer, uten å gå noe nærmere inn i noe mer faglig eller teoretisk. Selv om det vises til profesjonen, så fremstår ikke denne begrunnelsen, sånn den er gjengitt her, spesielt faglig.

#### **5.4. Hovedkategori 2 – PERSONALE**

Inn i denne empiriske hovedkategorien har vi plassert de samtalesekvensene der pedagogene snakker sammen om direkte personalrelaterte emner. I alle de fire barnehagene utgjorde dette en stor del av møtet. Vi så det som hensiktsmessig å dele denne hovedkategorien i to underkategorier, der den ene tar for seg samtaler der medarbeiderne yrkesutøvelse

kommenteres eller drøftes, mens den andre henter analyse materialet fra samtaler rundt kompetansehevede tiltak i personalgruppa:

- Observasjoner og opplevelser av medarbeideres yrkesutøvelse.
- Kompetanseheving i personalgruppa

Vi har valgt å gå nærmere inn i de dialogene som er mest relevant for våre forskningsspørsmål om hvordan erfarne barnehagelærere setter ord på det pedagogiske i egen praksis. Det vil si at vi har valgt bort dialoger der det ikke er naturlig å forvente noe særlig pedagogisk resonnering – for eksempel når pedagogene kommer med ren informasjon om et kurs man skal på. Vi har også valgt bort dialoger der det er nyutdannede eller mindre erfarne pedagoger som har de fleste uttalelsene, siden disse ikke er en del av vår forskningsinteresse i denne studien.

#### **5.4.1. Observasjoner og opplevelser av medarbeideres yrkesutøvelse**

Generelt sett, kan vi si at det var store variasjoner med hensyn til hvor stor plass denne typen uttalelser fikk i de forskjellige møtene. Mens det i en av barnehagene ikke ble drøftet eller kommentert noe som helst i forhold til medarbeideres yrkesutøvelse, hadde dette samtaleemnet relativt stor plass spesielt i en av de andre barnehagene. Der ble også enkeltpersoner omtalt og drøftet. I en tredje barnehage hadde man et mer generelt gruppeperspektiv på dette, når man diskuterte en utfordring i forhold til kommunikasjon mellom foreldre, assistenter og leder.

**Eksempel 1 – Kompetanseheving av medarbeidere:** I flere av dialogene rundt medarbeideres yrkesutøvelse er pedagogene opptatt av spesielt assistentkolleger som har hatt positiv utvikling. Dette beskrives blant annet i følgende dialog:

*2P3: Jeg tok opp det også, på alle mine medarbeidersamtaler. Å være aktiv eller delaktig i leken. Og 2A7 har jo hatt den utviklingen!*

*2P2: Å, så bra. Hun har vært litt sånn bordlek-menneske.*

*2P3: Ja. Hun har sittet ved bordaktiviteter eller stått stille ute. Nå er hun med og aker, og hun satt og drakk kaffe her oppe også. Så det har i hvert fall skjedd ting.*

Her har pedagogene et barnehagefaglig fokus, ved at de fremhever forståelse av lek som et viktig utviklingsområde for en assistent. De sier samtidig noe om hva de vektlegger som mest verdifullt i barnehagen; ved å fortelle hvordan et definert «bordlek-menneske» har gått inn i aktiv fysisk lek og rollelek ute. Dette perspektivet uttrykker også en positiv holdning til kompetansehevende tiltak som kan være med på å bidra til kompetanseutvikling og mer barnehagefaglig yrkesutøvelse hos assistenter. Det samme perspektivet kommer fram litt senere i den samme dialogen, der en av pedagogene referer til en samtale der hun har gitt ros til en av de assistentene som er ekstra aktiv i lek. En av de erfarne pedagogene (2P2) støtter dette, og uttrykker samtidig ønske om å få med denne assistenten på ytterligere kompetansehevende tiltak: *Det er så bra, det. For hun trenger så den der boosten. Så vi må prøve å få med henne nå, inn i de veiledningsgruppene.*

Også i en av de andre barnehagene har pedagogene en samtalesekvens der en av medarbeiderne (4A1) roses, denne gangen med spesiell vekt på evne til å vise omsorg og ta seg tid til enkeltbarnet. Dette er også en sentral del av barnehagens oppgaver, og sier noe om barnehagelærernes profesjonelle forståelse av hva som har betydning i yrkesutøvelsen:

*4P2: Jeg ser bare hun har en unik.. Enkelte barn der inne, spesielt.*

*S: Barn med litt spesielle behov.*

*2P2: Ja, men spesielt... Nå står det stille.*

*S: 4B1.*

*4P2: Det er bare helt fantastisk å se. For hun har så ro med han. Altså, han trenger jo det. Og så bare setter hun seg rett ned på asfalten med han, også går han bare litt til og fra. Også ser du; det er tryggheten hans. Også det med bleieskift og. Det er bare 4A1. Han bare enser ikke oss andre som har vært sammen med han, for å si det sånn.*

Gjennom beskrivelsen av denne assistentens yrkesutøvelse, setter barnehagelæreren ord på hvor mye det betyr at man evner å være en nær og trygg omsorgsperson som ansatt i barnehagen – en som kan respektere barnets grenser og behov, og gi akkurat passelig rom for frihet, samtidig som man er en trygg base for barnet. Her er det altså en erfaren pedagog som snakker om, og beskriver en hensiktsmessig og god yrkesutøvelse. Hun viser et fagspråk som inneholder mer enn bare fagbegreper – og uttrykker gjennom bruk av narrativer en følsomhet for det kontekstuelle. Dette kan stå som et eksempel på et barnehagefaglig språk, som gir



mening for pedagogene i dette møtet. Vi ser noe av det samme her som det vi peker på i eksempel 2 i kapittel 5.3.1.

Videre i den samme dialogen knyttes omsorgsutøvelse enda mer konkret opp mot et mer faglig ansvar, når det snakkes om noe de har observert i denne assistentens evne til å skifte perspektiv, mellom måten hun tar ansvar på de dagene hun er vanlig assistentvikar og de dagene hun er i fagarbeiderpraksis. Her ser vi at det å være nærværende og ha roen i tilknytning til enkeltbarn egentlig oppfattes og benevnes som noe særegent barnehagefaglig, framfor det å ha mer oversikt eller kontroll, som kanskje er noe alle ansatte kan mestre, uansett utdanning:

*4P2: Det er veldig rart å se rollene hun skifter når hun plutselig er vikar, også er hun student. Da får hun et sånt ansvar, jeg ser det ansvaret på en måte – hun er helt annerledes. Hun er alltid veldig flink til å møte i garderoben, og når jeg skal hente 4B2 (eget barn). Da er hun veldig flink. Hun har en sånn ro, da. Men så spurte jeg da; er det litt forskjell å være student eller vikar? Hun ville veldig gjerne være vikar. Så da bare ser jeg det på henne at hun liksom tar mye mere – omfavner mye større ting, da. S. Hun er flink til å skille rollene sine, egentlig.*

*4P2: Ja. For når hun er student tar hun enkeltbarnet. Og det skulle man jo helst sett at hun kunne tatt også når hun er vikar, da. Men hun klarer å – jeg ser forskjell på henne. Jeg leverer og henter jo der hver dag.*

Vi ser altså erfarne pedagoger her som har blick og ord for det faglige hos en medarbeider under utdanning; det som handler om noe mer enn det å ha oversikt og kontroll på barnegruppen. Dette er et interessant fokus med tanke på at vi er inne i et praksisfelt som tradisjonelt har vært preget av flat struktur, og en lekmannsforståelse der alle egentlig skal utføre de samme oppgavene. Akkurat dette med lekmannspreget ser vi eksempel på i et av de andre møtene, der pedagogene når de fremhever en dyktig assistent spesielt viser til hennes stabilitet og evne å ha oversikt – og mener at dette er et godt utgangspunkt for å tilby henne kompetansehevende tiltak.

*2P2: Å få henne inn der (på veiledning). Fordi at hun er så dyktig. Hvordan hun har oversikt når dere (pedagogene) ikke er der. Det er så bra.*

*2P3: Også har hun jo vært her hver dag siden august da.*

Her ser vi en ledergruppe som trekker fram det å ha oversikt som verdifull og ettertraktet kompetanse hos personalet. Gjennom måten de uttrykker det på, kan det se ut som om de anser dette som en viktig pedagogisk oppgave – siden den omtalte assistenten berømmes for å ha oversikt nettopp når pedagogene ikke er til stede. Sånn som vi leser dette eksemplet handler oversikt her om å ha en type kontroll på praktiske oppgaver, og er knyttet direkte mot tilstedeværelse. Referansene til det barnehagepedagogiske er uklar, og vi finner en tendens til å være mer opptatt av personlige egenskaper enn hvordan pedagogikk praktiseres i møte med barna.

#### **5.4.2. Kompetanseutvikling i personalgruppa**

Alle fire barnehagene har stort fokus på kompetanseutvikling. Det snakkes om det på ulike måter, og det brukes forholdsvis mye tid i forhold til de andre temaene, på å snakke om opplevelser og inntrykk etter deltakelse på kursdager. Det snakkes om samarbeid med andre fagpersoner, om veiledning i egen barnehage, tilbud om veiledning til foreldre og kurs man kan velge å delta på eller skal ha i nær fremtid. En av barnehagene planlegger dessuten en studietur.

Pedagogene snakker utelukkende positivt om det de har opplevd og de føler seg inspirert og utfordret med hensyn til egen praksis. Uttrykk som; *Det var en morsom dag ... Det var en veldig engasjert foreleser ... Jeg blir utrolig inspirert av sånne mennesker som gir sånn av seg selv*, vitner om at dette oppleves som meningsfullt og viktig for pedagogens yrkesutøvelse.

**Eksempel 1 – Inspirasjon:** På en fagdag på høgskolen, hvor to av pedagogene er praksislærere snakker de følgende om møte med det estetiske fagområdet kultur, kunst og kreativitet; *Meget praktisk dag. Det var det vi ønsket oss og ... Med så enkle midler og, som ga oss tips som er så enkle, men så vanskelig å tenke seg. Det er så vanskelig å tenke seg det, for det er så enkelt.*

Barnehagelærerne er her tydelig blitt inspirert av ulike opplevelser de selv har fått erfare, men drøfter dette i liten grad opp mot de estetiske fagenes plass i egen barnehagen og hva rammeplanen sier om dette fagområdet. De virker opptatt av at tipsene i seg selv er enkle og

lette å gjennomføre – mens tanken bak (fra høgskolens side) kanskje er solid forankret i kunnskap hvordan de estetiske fagene virkelig kan få blomstre, utfolde seg og inspirer alle mennesker. Den erfarne barnehagelæreren som sier dette beskriver det enkle som en motsetning til noe som er komplisert fordi det må tenkes igjennom; *det er så vanskelig å tenke seg det, for det er så enkelt*. Vi får da inntrykk av at hun på denne måten setter det som er praktisk og enkelt opp mot det som fordrer grundigere refleksjon og tankearbeid.

Inspirert av samme fagdag ser vi tilløp til pedagogisk resonnering når de snakker om bruk av barne bøker; «*Hvor bevisste er vi egentlig på bøkene vi leser for ungene i barnehagen? Har vi lest denne boken på forhånd? Hvorfor ligger den boken framme? Hvorfor velger vi den boken?*» Her løfter pedagogen frem en tematikk fra fagdagen, og viser at hun er åpen for spørsmål som handler om bruken av bøker i barnehagen. Hun uttrykker at disse spørsmålene er med på å bevisstgjøre pedagoger, at det er viktig å reise spørsmål om hva som velges av bøker i barnehagen, og diskutere hva som er gode bøker for barn. En annen pedagog bringer i den forbindelsen inn illustrasjonenes betydning, som sier noe om hvordan barn velger bøker ut fra bilder i boka, eller på bokens forside.

Her er samtalen inne i en interessant fase med tanke på at det kommer til syne et potensiale til pedagogisk resonnering. Alle disse spørsmålene som blir reist – og som åpner for et undersøkende perspektiv - blir imidlertid ikke tatt tak i og drøftet videre i denne sammenhengen – samtalesekvensen avbrytes etter en undrende uttalelse fra 1P5 om at; *det er noe med illustrasjoner og det de (barna) tar til seg med en gang*. Etter denne replikken begynner den andre barnehagelæreren som også var på fagdagen å referere til opplevelser med et av de andre fagene de har vært innom: *Også i musikk, så var det sånn. Ja, der var det egentlig bare en liten diskusjon vi hadde da, men.. Hva som er god musikk og hva man vil høre på*.

Den pedagogiske resonneringen i denne sekvensen foregår i så måte bare hos den enkelte pedagog, det skapes ikke tid og rom for dette blant pedagogene i et felles fora. Her er det tilløp til pedagogisk resonnering, ved at pedagogene er undersøkende innstilt og åpne for spørsmål, men vi ser at det blir med tilløpene. Men det ligger altså et potensiale til utvikling i form av refleksjon over egen praksis i denne samtalen, og mulighet for en faglig orientering som kan være med på å gi nye og bedre handlingsalternativ i profesjonsutøvelsen.

Barnehagelærerne hadde flere estetiske opplevelser denne dagen. De forteller hva de har vært med på og hvordan det opplevdes for hver av dem.

*IP6: Det var forming. Og da hadde vi et lysbord, med leire over. Og jeg hadde bare lyst til å ta av hele den leiren. Jo, fordi jeg ville ha fram lyset med en gang. Så jeg hadde bare lyst til å rulle av hele greiene.*

Videre forklares hele aktiviteten nøye for de andre; det var et lysbord dekket med leire, som var plassert i et mørkt rom. Oppgaven gikk ut på at de skulle finne lyset, flere sammen, men de fikk ikke lov til å prate. Det skulle være stille. Den ene pedagogen betegner det som en helt ny opplevelse og veldig morsomt. Den andre betegner det som spennende. Begge er enige om at dette er noe en kan gjøre i barnehagen også, men når de foreslår dette, har de ikke med noen faglig forankring i det de sier. Uten faglig forankring kan slike aktiviteter bare bli en kopi av selve aktiviteten, og dermed mer en teknisk øvelse – på tross av pedagogenes intensjon er å gi barn gode estetiske opplevelser. Det er ikke selve aktiviteten vi diskuterer her, men fraværet av faglig drøfting og manglende intensjoner om å undersøke dette i et barneperspektiv. Når pedagogene ønsker å gi barna slike «gode» estetiske opplevelser bør dette inngå i en pedagogisk holdning, en holdning til barns måte å utforske og leke med ulike typer materiale. I en slik diskusjon kunne det i tillegg til barneperspektivet vært drøftet hvordan barnehagen forholder seg til de estetiske fagene og hvordan en møter rammeplanens krav til pedagogisk innhold.

En annen barnehage oppsummerer inntrykk etter en planleggingsdag ut i fra hva slags tilbakemeldinger de ansatte har kommet med. Oppsummeringen begynner med følgende utsagn; *De er opptatt av at vi kan gjøre ting litt annerledes og fremme leken. Og gjøre ting litt annerledes. Det å være litt gal noen ganger.* Igjen refererer barnehagelærerne til åpenhet og vilje til å endre praksis. Men om denne endringen kommer på bakgrunn av en faglig orientering eller som en inspirasjon fra kursholder om å endre praksis vet vi lite om.

Barnehagelærerne i dette møtet snakker videre om at assistenter og alle de som er interessert i å få nyttige tips burde få invitasjon til en sånn inspirasjonsdag,

*IP5: Ja, alle trenger litt inspirasjon og input.*

S: *Det er det vi får når vi spør hva.. i medarbeidersamtaler som jeg har, når jeg etterspør hva ønsker dere mer kompetanse på. Da er det jo veldig mange som sier litt mer sånn praktisk.*

2P5: *Ja, det skjønner jeg.*

S: *I for eksempel forming, da.*

2P5: *Det skjønner jeg veldig godt.*

S: *Praktiske kurs ønsker de veldig ofte.*

2P5: *Det tror jeg vi hadde hatt igjen for; å sende noen på sånne kurs.*

Litt senere i møte sier styrer; *Det viktige med sånne dager er jo at vi drar det videre til barnehagen. Hvis dere bare sitter på det her, så blir det ofte der. Men det å dra det inn på avdelingsmøter og kom med noen tips om hvordan dere kan jobbe, det tenker jeg i alle fall er noe av det viktigste med den kursingene vi er på, ellers og. At den ene eller de to eller tre som drar på kurs på en måte må dra det tilbake til barnehagen, ellers er det lite nyttig.*

Sånn vi leser dette, kan vi si at det viser til et ønske om og en oppfordring til å dele kunnskap og utvikle praksis i barnehagen. Samtidig forteller utsagnene om en praksis hvor man er opptatt av hva som er nyttig og hva som lett kan formidles til andre. Denne måten å snakke om praksis på vitner om at det «å gjøre» blir foretrukket og satt fokus på, fremfor «å vite hvorfor» man velger det innholdet og de aktivitetene en gjør. Den faglige forankringen, det å vite hvorfor en gjør som en gjør blir underordnet. Ser vi dette i lys av det tidligere eksemplet om en barnehagelærers møte med leire på lysbord i det mørke rommet (eksempel 1), er det jo nettopp det er det uforutsigbare i dette møtet mellom menneske og sansbart materiale som er essensen. Rom for improvisasjon og det uforutsette står her i en kontrast til hva som er enkelt og greit å gjennomføre.

Det er også interessant å legge merke til at det i denne samtalesekvensen brukes ord som input og inspirasjonsdag, om en dag som egentlig rommer kompetanseutvikling. Dette sett i sammenheng med fokuset på at alle medarbeiderne burde vært på slike kurs uavhengig av utdannelsesbakgrunn, forteller oss noe om synet på læringskultur og kan drøftes opp i mot barnehagens lekmannspreg (jfr. teorigrunnlag i kapittel 3.3.1).

**Eksempel 2 - Å høre det fra noen andre.** En av barnehagene har følgende punkt på møteagendaen: «Tanker og tiltak etter planleggingsdagen». Hele personalet har vært og hørt

på en engasjert foreleser, det er slik de uttrykker det. Styrer ønsker å få tilbakemeldinger på hvordan de ansatte opplevde dagen og hun åpner opp for at pedagogene kan komme med egne tanker og innspill fra de andre ansatte;

*4S: Hva var det de hang seg opp i, hva er det som kommer opp av...?*

*4P3: De er opptatt av at vi kan gjøre ting litt annerledes og fremme leken. Det å være litt gal noen ganger.*

*4P2: Og så barns medvirkning, det er det de følte det var mye fokus på.*

*4P1: Forståelsen av det med barns medvirkning. Fordi at jeg tror det, at man lett kan misforstå hva betyr, det der med barns medvirkning. At vi fikk forklart litt mer, kanskje for alle, hva det menes med det. For det betyr jo ikke det samme som at du som voksenperson skal tre til siden og så skal ungene finne ut av livet selv, på en måte. Det er jo du som er den som leder, som går foran, går etter, på siden. Men at man samtidig gir rom for at ungene får være med på å drive ting i aktivitetene da.*

Personalet er tydelig inspirert og vi ser her en parallell til det barnehagelærerne i eksempel 1 uttrykker. Det er tilløp til at det de har hørt denne dagen blir vurdert opp mot egen praksis. Viljen til å undersøke og endre praksis kommer som et resultat av det de har opplevd og hørt på planleggingsdagen. Hvorvidt dette vil få konsekvenser for endring av barnehagens innhold og personalets yrkesutøvelse avhenger av at det jobbes mer langsiktig. Det å endre praksis innebærer å jobbe med kritisk refleksjon i form av faglig forankring og profesjonsetikk. Når pedagogene snakker om å fremme leken og om barns medvirkning, viser de til sin profesjonskunnskap og til sitt ansvar i forhold til barnehagens oppgaver forankret i rammeplanen. Det kan virke som om pedagogene opplever denne måten å bli utfordret på i forhold til egen praksis som positiv, og at det hele kan virke som en slags oppfriskning av egen kompetanse. I tillegg virker det som om de erfarne barnehagelærerne her har en formening om at det er bra at en utenfor egen barnehage utfordrer de andre ansatte, altså assistentene, til å undersøke egen praksis med ønske om å endre den. Dette er et interessant tema med tanke på hvem som har ansvar for å lede barnehagen, og hvem sin oppgave det er å veilede assistenter.

Det at pedagogene ønsker å reflektere over egen praksis og både undersøke og utvikle den, og ser det som positivt at en ekstern foredragsholder får dette i gang, kommer til syne i neste utsagn fra samme barnehage; *Hun satte tankene i gang og det som var tanken med hele foredraget, hvis man skal kalle det sånn. Hun sa det tydelig i begynnelsen og det var bra: Jeg*

*er her for å skape refleksjon. Det har ikke vært noen spesielle tilbakemeldinger på min avdeling, men det tror jeg det var for at det var litt annerledes, litt vanskelig å gripe. Men det satt i gang noen tanker og det var jo målet, og det fikk de oppfylt. Hun oppfylte det. For hun var veldig flink til å komme inn på de her temaene og eksemplene hun brukte, hvor hun stakk litt til noen.*

Når vi ser nærmere på flere uttalelser fra denne barnehagen om deltakelse på planleggingsdagen, så sier de noe om at det er viktig at alle deltar, at alle ansatte hører det samme, og dermed ha mulighet til å undersøke og utvikle egen praksis med utgangspunkt i et felles tema brakt inn av en utenforstående. I samme diskusjon kan en nok en gang høre at de snakker om at de ulike yrkesgruppene som jobber i barnehagen har ulik kompetanse, og at dette er en utfordring i forhold til å være faglig ansvarlig som pedagog:

*4P4: Jeg tenker på det... om planleggingsdag er noe man ønsker å delta på igjen, så kunne jeg tenke meg det. Fordi jeg snakket med samboeren min, som jobber i en annen barnehage, og de hadde kun dratt noen enkelte ped.ledere.*

*4S: Fire stykker.*

*4P4: Og de angret på at de ikke hadde hatt hele personalet med. Fordi det satte i gang noe i kulturen. Gikk inn og løftet den ukulturen.*

*4P1: Ja ikke sant. Kanskje de som var der var de som trengte det «minst» (hun gjør hermetegn med hendene) om du skal tenke sånn. Det er flere som ikke var der som skulle virkelig ha vært der på en måte.*

*4P4: Ja for en trenger kanskje å høre det av noen andre enn de som en er sammen med hver dag, noen som er utenfra (bifall fra de andre.) Så jeg kunne tenke meg sånn planleggingsdag igjen.*

I denne samtalesekvensen ordsetter barnehagelærerne utfordringer med å synliggjøre og ta i bruk sin egen fagkunnskap i den daglige profesjonsutøvelse. Det ses på som veldig positivt at det er noen «utenfra» som bringer inn faglig forståelse og gode handlingsalternativer.

Styrer i barnehagen ytrer et ønske om at pedagogene skal bruke eksemplene fra planleggingsdagen inn i hverdagen, og uttrykker dermed en tanke om å knytte teori til praksis; *Og så tenker jeg at jeg selv som leder, at når alle har hørt noe sånt på et sted og folk kommer tilbake og folk er positive, så går det jo lettere an å bruke det også – at; «Du, dette her blir jo*

*sånn som hun sa der oppe vet du, når du gjør sånn, så blir det sånn», og folk bare; «Å ja, ok.» At man som leder lettere kan gå inn, at det blir litt mer ufarliggjort da, hvis man syntes det har vært litt vanskelig før. Og som leder bruke det for det det er verd. For de har jo hørt dem, og de har kanskje sagt at de er helt enig; sånn er det hos oss. Dere som ledere bør dra det fram i praksis igjen, tenker jeg da.*

Sånn som styrer snakker om dette, ser vi at hun fremhever betydningen av en utenforstående fagpersons innspill – at pedagogene har noe å vise til når de jobber med utvikling innad i barnehagen. Et slikt perspektiv utenfra kan være med på å bidra til undersøkelsen av egen praksis, men vi ser samtidig en risiko i dette, ved at man ikke gir rom for å reflektere kritisk over innholdet i kursdagene.

### **5.5. Hovedkategori 3 – RELASJON TIL FORELDRE**

Det var særlig i en av observasjonsbarnehagene dette temaet var tildelt tid og diskutert. Der var det også satt opp som sak på saklisten for møte. Bakgrunn for at saken var satt opp til diskusjon var at det hadde dukket opp et spørsmål fra en av foreldrene om å få være med på tur. Vi vil løfte frem denne diskusjonen her, og se nærmere på hvordan pedagogene beskriver sin relasjon til foreldrene.

Også i de andre barnehagene snakkes det om relasjonen mellom pedagoger og foreldrene, men disse eksemplene dukker hovedsakelig opp i forbindelse med andre tema. Dette forteller noe om kompleksiteten i sakene, og at det som drøftes i en pedagoggruppe ofte berører både barn, foreldre og personal.

**Eksempel 1 – Foreldre på tur:** Dette eksemplet starter med at barnehagelæreren som bringer det på banen har en undersøkende holdning til temaet. En mor i barnehagen har spurt om å få være med på skogtur som de i denne barnehagen gjennomfører ukentlig. Det kommer tydelig frem av samtalen at 4P4 ønsker å drøfte denne saken med de andre barnehagelærerne i personalgruppa; og hun innleder saken med følgende: *Det var en mor som spurte; jeg kan være med på tur - og tilbød seg. Og egentlig så tenkte jeg; det var jo hyggelig. En ekstra person med, det er bra for barna. Men så gikk jeg og tenkte litt mer over det her; er det egentlig en dør vi skal åpne?*



Denne barnehagelæreren er forholdsvis ny i barnehagen og ønsker tydeligvis å sjekke ut hva de andre pedagogene mener om saken, og på den måten finne ut hva som er og bør være gjeldende praksis i denne barnehagen. Kollegene referer til vidt forskjellige erfaringer med dette, en har hatt med foreldre på tur og irritert seg over at de bare står og fjaser og ler og ikke hjelper til, mens en annen ikke hadde klart å fått gjennomført turer uten hjelp fra foreldrene. Vi ser at barnehagelærerne bringer inn ulike erfaringer i samtalen, altså de beskriver tidligere erfaringer og undersøker temaet i lys av egne og andres opplevelser av å ha foreldre med på tur. Vi ser her tilløp til undring over ulike aspekter ved en slik type relasjon til foreldre, men det er fravær av en dypere diskusjon som går på forventninger og holdninger til foreldrene.

Det stilles på et tidspunkt spørsmål ved om skepsisen til å ha med foreldre handler om en følelse av å bli overvåket: *2P3: En sånn hverdagslig tur synes jeg kanskje er litt sånn - det ville nok ikke jeg sagt ja til heller. Det blir nesten at en føler at en blir litt overvåket kanskje?* Dette spørsmålet har i seg et potensiale i forhold til å gjøre etiske refleksjoner over hvorfor det oppleves som vanskelig å føle seg overvåket, men i denne sammenhengen forstås det kun som noe ubehagelig og unødvendig, noe den profesjonelle helst skal være foruten i utøvelsen av yrket sitt. På denne måten drøftes saken drøftes videre, og ulike meninger utveksles, men det utvikles i liten grad ved at pedagogene åpner opp for undring og flere perspektiv, for eksempel ved å ta opp hva som oppleves som utfordrende ved å ha med en forelder. Samtalen tar flere retninger og ganske raskt snakkes det om å ha noen retningslinjer for når foreldre kan være med på tur: *4P4: Nei det må være noen retningslinjer for...(mumler noe) Jeg tenker også; det er ikke andre yrker som driver sånn; ja kom bli med på jobben, ja, kan være en del av det. Jeg skal tross alt stå til ansvar for det her.* Den samme barnehagelæreren kommer gjentatte ganger med ønsket om at barnehagen trenger noen helt klare regler for når foreldre kan delta og medvirke, og får etter hvert støtte på dette fra de andre:

*4P4: Det er det som er dilemma; det er noen som sikkert kunne ha..., jeg kunne sagt de kunne vært med, mens det er andre jeg er mer skeptisk til.*

*4P3: Ja det må være noen regler, holdt jeg på å si.*

*4P4: Så enten eller. Så kan man ha en, en. Som styrer sier; kan man ha en annen årsak eller annen setting.*

*4S: En ting er hvis de har noe faglig utbytte. Altså hvis det er noe de skal fortelle, noe de kan, noe de vet. Jeg holdt på å si; er de gode på dyrespor for eksempel da, så er det jo*

*kjempegull å ha med seg noen som kan mye om det. Som kan tilføre barnegruppa noe kunnskap. Hvis du bare er med for at det er koselig....*

*4P4: De kan ikke være en del av det pedagogiske, det å være ansvarlig. Hverdagsansvaret.*

*4S: Nei. Nei.*

Barnehagelærerne opplever dette og diskutere dette som et dilemma de står overfor. På den ene siden ser de at noen foreldre kan være en ressurs og ønsker derfor å åpne opp for at de kan være med. På den annen side ligger det en del utfordringer i å ha foreldre med på tur. Men den etiske refleksjonen uteblir når de ikke velger å gå inn i og undersøke hva den enkelte opplever som utfordrende og vanskelig i møte med foreldre. Profesjonsutøvelsen til en barnehagelærer består av ulike samarbeidsrelasjoner, og det å møte alle med respekt og likeverd er en forutsetning for yrkesutøvelsen. Så her er det helt klart potensiale til en større etisk refleksjon og en undring som ikke bare foregår hos den enkelte pedagog, men som også kan settes ord på i et faglig fellesskap blant pedagoger.

Når det snakkes om foreldrene som en ressurs har dette pedagogkollegiet tydelig ulike oppfatninger av hva dette kan være; fra når de kan dele kunnskap, når de kan hjelpe til med å ta ansvar for et barn, og når de bare er med for opplevelsen. Diskusjonen fortsetter slik;

*4P4: Man skal nok reflektere litt over hvordan det blir, hvordan man gjør det. Men avslutningstur hvor de er med og tar sine egne barn, det blir en annen måte å gjøre det på. Så hva blir vi egentlig enige om?*

*4S: Nei det kreves jo; skal man ha med foreldre - det gjelder avslutningsturer eller hva en det er for noe - så kreves det noe av personalet i forhold til profesjonaliteten deres da, tenker jeg. Først og fremst å være sikker på hvilke regler er det som gjelder. Vær tydelig på at du har ansvar for ditt eget barn.*

Her refereres det i denne diskusjonen igjen til regler. Dersom foreldre blir med på en tur, av ulike grunner, vil en hver tur være ulik en annen. I utgangspunktet vil nok turen være planlagt, med både innhold og mål som metode, allikevel vil det uforutsette være en del av pedagogens hverdag. Dette uforutsette krever evnen til å gjøre kloke valg i den gitte situasjon og forutsetter derfor pedagogens utøvelse av profesjonelt skjønn. Selvsagt kan en gjøre gode

avtaler og avklare forventninger med foreldre, men spørsmålet er om alt dette kan nedtegnes i et skjema i form av regler.

Et stykke ut i samtalen er den en av barnehagelærerne som til nå bare har lyttet til samtalen som sier følgende: *Men her kan jo være snakk om ei som bare vil være med en gang for å se hvordan det.... Det er ikke sikkert vi skal gjøre det, jeg tror ikke jeg kommer til å få så mange foreldre som har lyst til å være med. De liker å bare levere dem.*

Her bringes det inn et nytt og viktig perspektiv; det kan jo være snakk om en forelder som vil være med en gang for å se hva det er barnet hennes er en del av. I forlengelsen av dette innspillet er det muligheter for å gå inn med en undersøkende holdning til hvordan man kan møte foreldres ønsker og behov. Det kan stilles spørsmål som; hvorfor oppleves det som truende når foreldrene vil delta på pedagogens arena, og hva er det som gjør pedagogen usikker i nettopp denne situasjonen. 4P2 belyser også at det er ulike ønsker og behov hos foreldrene og det vil trolig ikke være alles ønske om å delta selv om en åpner opp for dette. Disse tankene blir imidlertid ikke fulgt opp i samtalen, og 4P4 fortsetter med følgende replikk: *Men hvis man skal lage et forslag - eller mitt forslag; der man i utgangspunktet sier at foreldre er ikke en del av barnehagens praksis, men man kan ha unntak. For eksempel, så kan man lage unntak på utflukt. Hvor det blir lagt noen retningslinjer til foreldrene, et skriv, et sånn felles. At vi får utarbeidet det. Eller at man kan hente inn kompetanse og at man gjør det sånn, at vi deler et opplegg. Og da er det pedagog med, som henter inn den voksne.*

Igjen ser vi ønske om å få en løsning, helst nedtegnet på papir i form av retningslinjer, hvor det er forventningen til foreldrene som skal beskrives og at det er pedagogen som ber om foreldrenes deltakelse og etterspør deres kompetanse. Ser vi dette i lys av barnehagens samfunnsmandat, der på samarbeid med foreldrene er et viktig punkt, er jo ansvaret plassert her. Men skal man samarbeide bør man også være åpen for å drøfte med foreldrene, i tråd med tanken om foreldremedvirkning.

Styrer oppsummerer etter siste innlegg og mener at det de nå diskuterer er i tråd med en slik praksis de har hatt til nå, at det er barnehagen som har invitert foreldrene inn og ikke omvendt. Diskusjonen går mot en slutt og følgende blir sagt;

*4P4: Kan vi ikke, altså mitt forslag, kan man gå inn for det? Som første utgangspunkt?*

*4P2: Ikke hverdagsaktiviteter, men utflukter.*

*4S: Når de blir invitert inn. Når vi har behov for det.*

4P1: *Skal jeg skrive det?*

4S: *Ja.*

4P4: *Skal vi lage et skriv eller retningslinjer på det?*

4S: *Ja vi kan hvert fall ha det i systemet, men jeg tror ikke vi skal levere det ut til foreldrene sånn, nei.*

De blir enige om å lage et skriv, noen retningslinjer for denne tematikken. Men det tas et forbehold om ikke å dele dette med foreldrene. Hva det er som gjør at en ikke ønsker å dele dette settes det ikke ord på, og det er heller ingen som utfordrer styrer i hennes tanker rundt dette. Her ser vi nok et eksempel på en diskusjon som kunne vært preget av mer undring og refleksjon. Styrer setter ord på at det er noe uavklart i situasjonen;

4S: *Ja, det er spennende å diskutere. Det er jo litt skummelt å lage noen retningslinjer som en kanskje ikke er helt klar over hvordan man... ja.*

4P3: *Det kan jo være en stor ressurs også, sånn hvert fall jeg har opplevd det. Det kan sikkert oppleves motsatt også.*

4S: *Ja nemlig, ikke sant. I det du synes det er en stor ressurs så er det kjempeåltreit. Men plutselig kan det rett og slett bli vanskelig.*

Her ser det ut som om styrer reflekterer over dette med nedtegnede retningslinjer som noe teknisk og kanskje ikke så lett å utarbeide eller etterleve, det er noe ved det hun sier som viser at hun tar forbehold. Hva hun egentlig mener og tenker i dette tilfellet får vi ikke tak i, og det er ingen av de andre som utfordrer henne heller. En får en følelse av at noe er uavklart og at pedagogene ikke lett kan enes i saken. Mangel på pedagogisk resonnering, det å undersøke egen praksis og drøfte den i lys av teori, gjør at det blir noen utvikling i saken og kanskje derfor ikke praksis heller. Dessuten kommer det i denne dialogen at barnehagelærerne har ulikt syn på hvordan de opplever foreldrene, og hva som blir viktig i relasjonen til foreldrene. Dette er absolutt noe som kan undersøkes nærmere og bli snakket om med en faglig forankring. Sluttreplikken til styrer viser hvor komplekst det hele er, men hun oppsummerer med forslag om å formulere og nedskrive noen ganske så forpliktende regler: *Ja, det er mye en skal avveie her altså. Men jeg tror vi går for - det blir jo egentlig sånn vi hele tiden har praktisert. Men at vi rett og slett har litt klarere retningslinjer på det, i forhold til at det er kun da, og så ikke noe mer.*

Ut i fra det vi har sett gjennom analyse av denne dialogen, kan vi spørre oss om barnehageprofesjonen er tjent med å ha et sett med nedskrevne regler å møte foreldrene med. Hva skjer når noe nedtegnet, en avgjørelse tatt av flere sammen blir det barnehagelæreren har å støtte seg til når foreldrene ønsker og krever noe mer enn det pedagogen kunne forutse ville komme? I så fall vil det være en teknisk rasjonalitet som råder grunnen i samarbeidet og relasjonen til foreldrene, mer enn et samarbeid bygget på gjensidig tillit og profesjonelt skjønn. Dette vil vi komme tilbake til i drøftingsdelen (kapittel 6).

## **5.6. Hovedkategori 4 – BARNEHAGENS INNHOLD OG OPPGAVER**

I alle de pedagogmøtene som danner grunnlaget for vår empiri var barnehagelærerne inne på barnehagens innhold og oppgaver, men det var ganske stor forskjell på tidsbruk relatert til emnet. Vi så at i et av møtene, der det var satt av en hel time til det de kalte for faglig oppdatering knyttet til et tema, var det stort rom for å gå inn i samtaler preget av barnehagens pedagogiske innhold. Med pedagogisk innhold mener vi emner som kan settes i direkte sammenheng med det pedagogiske arbeidet med barn, som for eksempel lek, læring og omsorg. I de andre møtene observerte vi mindre av denne typen samtaler, men desto mer som gikk på arbeidsmåter og organisering i et ganske bredt perspektiv. På grunn av disse nyanseskjellene har vi valgt å dele denne hovedkategorien i to underkategorier i forbindelse med analysen:

- Pedagogisk innhold
- Organisering og arbeidsmåter

### **5.6.1. Pedagogisk innhold**

Som nevnt var det spesielt i et av møtene vi opplevde at barnehagelærerne diskuterte innenfor denne underkategorien, og den dagen vi gjorde observasjonen vår, var temaet for denne delen av møtet satt til vennskap. Vi velger videre å presentere analysen vi gjorde av et av eksemplene hentet fra denne barnehagen:

**Eksempel 1: Voksne ødelegger små barns vennskap.** De ansatte har fått utdelt en artikkel som en av de ansatte har funnet på Facebook, med link til Bergens Tidende. Dette er en

artikkel basert på et intervju av Anne Greve; med tittelen «Voksne ødelegger små barns vennskap». Poenget med at dette er et intervju med en sentral barnehageforsker blir ikke nevnt i denne sammenhengen. Personalet ønsker å diskutere artikkelen og samtidig drøfte egen praksis i forhold til at de skiller barn som bråker når de er sammen, men samtidig er bestevenner.

*IS: Det jeg tenkte litt på, var jo at vi skulle se på hvordan vi fordeler neste år, og det er greit å ha litt sånne tanker i bakhodet. Det står jo litt om her med at vi splitter barn, og den kjenner jeg jo litt på. Det står blant annet her at; eksemplet med toåringer: «De var veldig gode venner, men de fjaset og tullet mye». Uff a meg (latter). «Etter hvert fant de voksne ut at de hadde dårlig innflytelse på hverandre, og skilte dem mere og mere i barnehagen. Og da de to barna var tre år og skulle over på avdeling for større barn, ble de plassert på hver sin avdeling».*

*IP6: Er ikke så mye å le av, for det er vel det som har skjedd her og, for å si det sånn.*

*IP4: Hvis du tenker litt på det, så blir det jo.. så er det jo de voksnes behov som blir satt foran.*

*IP6: Vi har vel gjort det vi også.*

*IP5: Men vi gjør det jo.. vi har jo dem på avdelingen, så har vi sånne unger. Unnskyld uttrykket at jeg kaller dem det, men det er jo sånn de er. I gåseøyne. Men det vi gjør, vi deler gruppa i to – det gjør vi alltid. Og der, det må jeg innrømme, der deler vi også de ungene noen ganger. Så kan en lure på, er det feil, eller...?*

Barnehagelærerne tar utgangspunkt i det som står skrevet i artikkelen og reflekterer samtidig over egen praksis. Det kan virke som om de er kritiske til sin egen praksis og i den forbindelse ønsker å undersøke nærmere om det de gjør faktisk ødelegger gode vennsapsrelasjoner mellom barn. Det som sies her kan være et godt utgangspunkt for å undersøke og drøfte pedagogens rolle i forhold til å bevare vennskap mellom barn. Samtidig snakkes det om barna på en definerende måte slik vi forstår det, når det kommer uttalelser som; «sånne unger», forstått som barn som tøyser og tuller. Dette eksempelet kan muligens være et eksempel på en muntlig uttrykksform, der «sånne unger» inngår som et hverdagsbegrep, eller det kan ha en dypere forankring i synet på barn. Det at barn som tøyser og tuller blir oppfattet som utfordrende av pedagogene, står i motsetning til et syn på barn der det å ha en leken tilnærming til den voksne og til andre barn er en naturlig væremåte. Diskusjonen fortsetter slik:

*IP4: Men så tenker jeg.. gjør vi det? For det vi ser – det er litt sånn, at det kommer fra foreldrene og, at det er ønsker derfra. Altså, hva skal vi ta hensyn til?*

*IP5: Ja, det sto det litt om det der også. Det kommer foreldre som sier at min unge får ikke lov å leke med den ungen der, for at de har dårlig innflytelse på hverandre, eller at det er noe sånt.*

*IP4: Men hvordan – altså hvor mye ser de av hvordan de leker sammen, da – hvis ikke de er veldig mye sammen privat? Det er jo egentlig vi som ser best hvordan de fungerer sammen, de to ungene. Så egentlig..*

*IP5: Hvem bestemmer? Foreldre eller vi, skal de..*

Her bringes det inn et nytt perspektiv som tar opp foreldrenes ønsker for sine barn. Det kan se ut som om barnehagelærerne opplever dette som en utfordring de må møte på en faglig og god måte. Vi ser at spørsmålet blir reist, men det gis ikke rom for videre undersøkning av tema. Dessuten er kanskje ikke spørsmålet om hvem som bestemmer det mest interessante å drøfte i denne sammenhengen, men heller hva som er til barns beste. Fortsettelsen av diskusjonen handler om nettopp noe av dette;

*IP4: Ja. Det er jo som det sto her, står et eller annet sted her da, at her splitter vi ikke unger. Ferdig med det på en måte. Men, jeg vet ikke jeg. Jeg bare..*

*IP6: Men hvis du spør ungene som vi deler da. For vi også har gjort det; med at de to kan ikke være sammen, for det blir bare bråk. Men hvis du spør ungene; hvem vil du være sammen med. Ja. Hvem vil du leke med nå?*

*IP5: Ja.*

*IP6: Så er jeg ganske sikker på at du får et annet svar enn det vi tror.*

*IP5: Du gjør det, vet du.*

*IP6: Og da tar du jo ikke hensyn til at de to skal få lov til å bygge opp vennskapet.*

Igjen belyses viktigheten av at vennskap mellom barn ivaretas og det artikuleres et ønske om at barnet som subjekt skal være medvirkende i denne prosessen. Det er imidlertid ikke disse faguttrykkene som blir brukt, når barnehagelærerne diskuterer og reflekterer over egen praksis, det er et langt mer muntlig og hverdagslig språk vi er vitne til her. De tar for så vidt utgangspunkt i en faglig artikkel, skrevet av Anne Greve som har forsket på vennskap mellom barn, og artikkelen inneholder et fagspråk. Likevel ser det ut til at de erfarne pedagogene

legger dette bort og bruker hverdagslige begreper når de drøfter sin praksis og innholdet i artikkelen.

Videre trekker en av barnehagelærerne (1P6) et nytt perspektiv inn i diskusjonen; at vennskap hos barn er sterkt knyttet til lek: *Men tror dere ikke unger – idet de kommer inn i barnehagen nesten har bestemt seg for hvem de har lyst til å leke med den dagen. Det tror jeg.* Slik denne diskusjonen går videre, ser vi tilløp til faglig orientering - og det vi ser i empirien her, er at det er når barnehagelærerne snakker om lek at faglig forankring kommer til syne:

*1P1: Jeg tror egentlig dette er mer avansert enn det vi egentlig har forestilt oss, jeg. Fordi at jeg har oppdaget det, i hvert fall noen ganger med litt større unger, at det er faktisk veldig mye med kjemi, altså de kjenner veldig på det. De kan være sammen men noen andre, men det er liksom ikke det beste. Mens den - da er det best. Og de skifter jo på det de og, akkurat som vi gjør.*

*1P5: Men vi må jo styre det litt.*

*1P6: Jaja, jeg mener også det, men..*

*1P5: For to tredjedeler av ungene vil jo være inne hele tida, så vi må jo styre det.*

Her kommer tanker om vennskap i konflikt med det som handler om organisering og det å få flyt i den praktiske hverdagen. En holdning om å ødelegge vennskap ved å skille barna fra hverandre, som kritiseres innledningsvis, blir dermed fort deres eget ”svar” når tanker om vennskap utfordrer praksis. Barns regulering av inne- og ute tid blir da viktigere enn å opprettholde vennskapet.

Litt senere i samtalen, når 1P6 kommer med sine tanker om lek ser vi at hun er opptatt av gode relasjoner som en forutsetning for vennskap og god lek: *Men det står her at hovedgrunnen til at voksne – at vi ikke tar barns vennskap alvorlig.. Sånn som du sier; det er kanskje mer komplisert enn vi tror, at vi ikke tar det på alvor. Kanskje vi ikke ser hvor viktig det er for dem å få lekt med bestevennen sin.*

Her tas barneperspektivet inn i drøftingen og det stilles noen undersøkende spørsmål til barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Viktigheten av å verne om barns vennskap sees i lys av fagartikkelen og det oppfordres til en reflektert holdning til hvorvidt pedagogen faktisk tar barns vennskap på alvor. Utover i diskusjonen kommer det opp forslag om å ta barns ønsker



og innspill om hvem de vil leke med og hva de vil leke opp med barna. Når vi hører pedagogene snakke om hvordan de skal gjøre dette, får vi en forståelse av at de bruker en form for dagtavle hvor det henges opp bilder av barna om hvor de skal være i løpet av dagen. Det er rutinene rundt denne dagtavlene de foreslår å endre på.

*IP4: Men, jeg tenker sånn, når vi for eksempel sitter og spiser frokost at man kunne tatt en sånn liten med ungene i plenum, etterpå. Altså; nå henger det sånn, men hva vil dere leike med, hvem vil dere leiker med.. Litt sånn, gå igjennom det med ungene kanskje, også sjonglere tavla deretter. Jeg vet ikke jeg. Eller ikke hengt opp noe..*

*SI: Hadde vært morsomt å prøvd, synes jeg.*

*IP4: Ja, eller ikke hengt opp noe på forhånd, men heller sagt; hva har du mest lyst til nå, hvem har du...*

*IP6: Hvem vil du leike med?*

*IP4: Ja, altså – så plotter vi dem ute og inne, også ser vi hvem som havner sammen, også – OK, kanskje det blir en heavy dag for oss voksne hvis det blir litt skeivt, men det kunne vært litt morsomt bare å se hvordan det hadde funka?*

Barnehagelærerne ønsker her å ta barns medvirkning på alvor og på denne måten imøtekomme deres ønsker om hvem de vil leke med. Igjen ser vi hvordan organisering av barn og barnegruppa kan virke utfordrende for den enkelte pedagog. Det virker som om personalet står i et spenningsfelt mellom det å legge til rette for lek og vennskap på den ene siden, og hverdagens organisering av barn og personal på den andre siden. Om dette er en organisatorisk utfordring eller profesjonsetisk utfordring, diskuteres i liten grad. Om det må skapes tid og rom for vennskap eller om vennskap er noe som er der allerede, men som må oppdages og vernes av den ansvarlige pedagog, snakkes det lite om. Det virker som om barnehagelærerne utfordres i deres praktiske hverdag når det skal prøves ut nye tiltak rundt det med vennskap, men de er likevel positive til å prøve:

*IS1: Men kan dere ikke prøve en dag, da? La dem få velge hvem de vil være sammen med, også blåse i ute og inne i første omgang. Hvem vil dere leke sammen med i dag? Hvem vil være på den gruppen, og hvem vil være på den gruppen.*

*IP2: Det kan være morsomt eksperiment.*

*IP5: Det hadde vært morsomt.*

*SI: Ja, prøv det. Det synes jeg hadde vært morsomt.*

*IP4: Ja, jeg skal ikke – det er som jeg sier, jeg er ikke der så mye, så jeg skal ikke si; det skal vi prøve, også..*

*IP2: Så får vi bare se om det fungerer.*

Her snakkes det om vennskap på en teknisk måte; noe en kan finne ut av på en dag, noe en kan prøve ut. Men det å verne om og legge til rette for vennskap i stedet for å ødelegge det, handler vel først og fremst om en holdning hos den enkelte pedagog og dette igjen vil fordre utøvelse av profesjonelt skjønn. Hvorvidt barnehagens organisering hemmer eller fremmer barns mulighet til gode vennsksapsrelasjoner må selvsagt diskuteres, men bør ikke overskygge de voksnes holdninger og vilje til å verne om barnas vennskap på tross av barnehagens organisering.

Det siste innlegget i dette eksemplet viser en pedagog som har fokus på dette med holdninger til lek; *Ja, før det også tenker jeg – at det er viktig for oss, som jobber med mindre unger. Det der med begynnelsen. Begynne å skape vennskapet. Viktig å være mere obs der, altså. Å legge godt til rette for at det skal bli bra. Og at alle klarer å danne vennskap, ikke minst. Ser noen som på en måte er bedre på å leke alene. Så viktig å klare å se det, og utvikle de der egenskapene for at du skal finne en venn, eller opprettholde vennskapet. Gjenta leken dag etter dag.*

Denne erfarne barnehagelæreren har tanker om den voksnes ansvar for å hjelpe barn i å utvikle gode vennsksapsrelasjoner. Hun refererer til egenskaper som kreves for å lykkes med dette og at de voksne må være oppmerksomme på de barna som strever og kanskje ikke kommer med i lek eller får venner. Til slutt setter hun også ord på at dette er en prosess som tar tid. Tilløp til pedagogisk resonnering og bruk av fagspråk; at pedagogen må være oppmerksom for så å legge til rette eller støtte barnet i deres søken etter å finne en venn. Selv om dette er sagt i en veldig muntlig form, mener vi å kunne tolke dette til å ha en faglig forankring.

Oppsummert kan vi si at dette eksemplet viser en vilje til å «forstyrre» gjeldende praksis, fordi en ønsker å ha et større fokus på barns vennskap. Barnehagelærerne har i denne sammenhengen en undersøkende og undrende holdning til egen praksis. De trekker inn ulike perspektiv og etter at de har snakket undersøkende om egen praksis viser de også vilje til å utvikle denne praksisen. Det å bringe inn en fagartikkel motiverer kollegiet til i større grad å

undersøke egen praksis, enn når de bare drøfter saker meldt av dem selv. Egen praksis sees i lys av det som artikkelforfatteren skriver om, og artikkelens innhold kan derfor forstås som en viktig stemme inn i diskusjonen. Det virker som om det faglige innholdet i artikkelen fremstår gyldig og viktig for alle barnehagelærerne som deltar i denne samtalen. Det stilles ingen undrende spørsmål til artikkelens innhold, men den brukes aktivt til å undersøke og drøfte egen pedagogisk praksis.

### **5.6.2. Organisering og arbeidsmåter**

Ut i fra empirien vår kan vi si at denne delkategorien er et viktig felles fokus i alle de fire informantgruppene. Det blir snakket mye om organisering og arbeidsmåter, både når det gjelder hvordan barnehagene internt organiserer og planlegger for å få dagene til å gå opp, og eksternt i forhold til rutiner knyttet til spesialpedagogtjeneste og lignende. Siden vi - ut i fra forskningsspørsmålet – først og fremst var interesserte i fagspråk i form av pedagogisk resonnering, valgte vi å ikke transkribere en del av samtalene i denne kategorien. Dette er valg vi gir begrunnelse for i kapittel 4.6.1, men det handler altså om at ren referering av rutiner og udiskuterbare informasjonsaker naturlig nok ikke gir rom for undersøkende og utviklende perspektiver. Selv om disse samtalesekvensene i og for seg inneholder enkelte fagbegreper, er det altså ikke denne formen for fagspråk vi har vært ute etter. De dialogene vi har valgt å se bort fra, tar blant annet for seg opptaksrutiner, kontakt med PPT, familiekontor og logopedtjeneste, avspaseringsregler, ferielister, og diskusjon av møtetider. Det siste emnet har i og for seg potensiale til pedagogiske drøftinger, om tidsbruk og fravær eller nærvær til barnegruppen, men i det møtet dette ble diskutert var det kun snakk om klargjøring av hvilke team som hadde møter på hvilke tidspunkt.

**Eksempel 1: Medbestemmelse og medvirkning – eller ikke?** I denne samtalesekvensen som vi har vist til i forrige eksempel, kommer pedagogene inn på et interessant og aktuelt barnehagefaglig tema – nemlig barns medvirkning eller medbestemmelse. Her ser vi at kollegene snakker ut i fra en felles forståelse av sentrale fagbegrep, når de referer til hvordan de organiserte karnevalsdagen:

1P6: *Ja, men - hos oss så var ungene med og planla på karnevalet og. Egentlig. Så vi lot dem være med, vi: Hva ville de ha? Nei, de ville danse, også skulle de ha.. så skulle de ha pannekaker. Ja, men da danser vi, også har vi pannekaker.*

S1: *Ja.*

1P4: *Ja, men det; da var de (barna) med litt, da.*

1P6: *Det var veldig greit når lunsjen kom da.*

S1: *Var det mer medbestemmelse enn medvirkning, eller?*

1P6: *Hvis de spør meg om noe nå, så sier jeg stort sett ja (latter). Det har vel noe med at jeg slutter om 14 dager, så det er sånn: Får vi lov til det? Ja, det går fint det.*

1P5: *Jeg tror ikke det var medbestemmelse hos meg, da. (utydelig parti, latter – tema at P6 skal slutte, ikke så farlig for henne, verre for de som er igjen og må «rette opp».) Nei, vi hadde nok ikke medbestemmelse på maten om fredagen vi altså. Det hadde vi ikke. Det må jeg innrømme*

1P3: *Nei, ikke vi heller.*

1P6 forteller her om en praksis der barna har fått være med på å velge innholdet i dagen – både med hensyn til mat og aktivitet. Hun beskriver det som ukomplisert og greit å gjennomføre, men knytter det samtidig opp mot at hun snart skal slutte i jobben – så da lar hun barna «få lov» til mer enn de ellers ville. Styrer bringer inn et nytt perspektiv i denne samtalen, der hun stiller spørsmål ved forståelsen av medvirkning og medbestemmelse. Dette er et interessant, faglig spørsmål, som har i seg potensiale til undersøkelse og drøfting rundt hva disse begrepene egentlig representerer av innhold. Sånn vi forstår denne dialogen, ligger det dessuten et absolutt interessant refleksjonsgrunnlag her, over det fremstår som en noe grunn forståelse av medvirkningsbegrepet. Det blir imidlertid med potensialet i dette tilfellet – styrers innspill blir stående nærmest som en bisetning i fortellingen, når personalet for øvrig blir mer opptatt av at det ikke er så farlig for 1P6 å slippe barna til i medbestemmelse, siden hun likevel skal slutte. Så blir det, ifølge deres eget utsagn, dem som er igjen som må «rette opp». Selvsagt kan dette sees på som en uhøytidelig spøk, men vi ser at det samtidig ligger en holdning til medvirkning – eller medbestemmelse her, som noe krevende å forholde seg til, noe som virker forstyrrende i forhold til de faste rutineene i barnehagen. Vi ser dessuten at forståelsen av begrepet, slik det kommer fram gjennom denne samtalen, først og fremst dreier seg om hvorvidt barna får bestemme hva som skal spises eller ikke – altså får de gjør valg om helt konkrete, praktiske forhold.

Selv om pedagogene bruker fagbegreper som medbestemmelse og medvirkning om det som har foregått på karnevalsdagen, stiller vi – ut i fra resonnementet over – spørsmålstegn ved hvor dypt forståelsen av begrepene er forankret i denne personalgruppen. Dette forsterkes litt senere i beskrivelsen av karnevalsdagen, når de kommer inn på det de opplever som en utfordring – når barna skal kle på seg til utetid, og fortsatt vil ha på kostymer:

- 1P6: Er du Sabeltann når du kommer på morgenen, så er du Sabeltann da – hele dagen.  
Helt til vi sier at; nå får du ikke lov til å ha på deg den drakta der, for nå skal vi ut. Så det blir jo mye mere støy. Og prinsessene er prinsesser, så de er faktisk ganske rolige.*
- 1P5: Helt til de skal ta av seg utstyret, for da griner de også, for de vil ikke ta av seg.*
- 1P6: Nei, vil ikke ta det av seg. Skal helst ha det under bobledressen..*

Her er det den samme pedagogen, som har beskrevet medbestemmelse i forbindelse med aktiviteter og måltid like før, som uttrykker en nesten motsatt holdning enn det hun har sagt tidligere. I denne sammenhengen beskriver hun en praksis der det definitivt er personalet som tar bestemmelsene om at drakter skal av og utklær på. På denne måten gjøres det en tydelig markering av hvem som har den reelle makten i barnehagen. Barna kan nok være med å bestemme til en viss grad, men når det kommer til stykket, og barnas ønsker utfordrer godt innarbeidede rutiner, setter personalet foten ned. Denne holdningen kunne vært undersøkt nærmere, men som i den øvrige dialogen rundt karnevalet, blir kommunikasjonen liggende på et overordnet, beskrivende nivå.

**Eksempel 2 – Verktøy etterlyses:** I eksempel 2 under hovedkategori 1; Barn som utfordrer personalet, sier vi noe om et uttrykt behov for verktøy – det som fungerer og løser utfordringene. Dette ønsket kommer fram ved flere tilfeller i det samme møtet, ikke minst i avslutningen av dialogen om søskenparene med utfordrende atferd, som vi er inne på i eksempel 1 under samme hovedkategori:

- 2P2: Jeg tror de trenger noe.. verktøy.*
- 2P3: Ja, de trenger verktøy alle sammen. Alle sammen trenger vi nye verktøy. Fordi at de funker ikke, de vi..*
- 2P4: Det er vel litt sånn som vi også har nede. At vi også trenger noen verktøy, i forhold til..*
- 2P3: Det er det jeg håper Kari Pape kanskje kunne hjelpe litt til med, og.*

Det kunne vært interessant å gå nærmere inn på hva disse pedagogene egentlig legger i metaforen verktøy. Det kan sikkert forstås på mange forskjellige måter, men sånn vi leser observasjonene våre fra denne barnehagen ser det i alle fall ut til at denne metaforen er blitt en ganske selvfølgelig del av det interne fagspråket deres. De bruker begrepet i mange sammenhenger, uten å presisere nærmere hva slags innhold de legger i det. Når vi så analyserer sammenhengene det brukes i, ser vi imidlertid at det hver gang knyttes opp mot «noe som fungerer», noe som må til for å løse en fastlåst situasjon. Ut i fra dette mener vi at verktøy, slik det brukes her, først og fremst handler om å ha eller tilegne seg kompetanse til å utføre en avgrenset metode.

## **5.7. Presentasjon av hovedfunn**

I dette avsnittet vil vi presentere det vi kaller for våre hovedfunn. Dette er tendenser og kjennetegn som vi mener har kommet til syne gjennom analysen av de observasjonene vi har gjort av erfarne barnehagelæreres muntlige fagspråk i fire pedagogmøter. Disse funnene gir på denne måten et svar på det overordnede forskningsspørsmålet vårt; *Hvordan samtaler erfarne barnehagelærere om sin profesjonsutøvelse i faglige kollegiale forum?*

### **5.7.1. Samtalenes innhold**

I forhold til underspørsmålet *Hva slags temaer bruker barnehagelærere tid på å diskutere i møte med sine pedagogkolleger*, vil vi vise til de empiriske hovedkategoriene våre (kapittel 5.1), som er generert ut i fra dette spørsmålet:

For det første snakkes det mye om barn, men samtalene begrenser seg i alle de fire møtene til i hovedsak å gjelde barn som utfordrer, eller barn som bekymrer personalet. Dette viser at barnehagelærerne er opptatt av å støtte barn som på en eller annen måte har det vanskelig, eller som de opplever relasjonelle utfordringer med. Når vi ser på hva personalet snakker om og bruker tid på angående barn, blir vi samtidig klar over det de *ikke* snakker om når det gjelder barn i disse møtene. Det er lite snakk om det kompetente barnet ut i fra synet på barn som medvirkende, selvstendige aktører i et demokratisk samfunn (Seland, 2010). Det samtales lite om hva barn gjennom måten de er til stede på i barnehagefellesskapet kan medvirke til nye perspektiver og utvikling. I de møtene vi observerte ble det heller ikke snakket spesielt mye om barn i et målorientert læringsperspektiv, ut i fra tankegangen om skoleforberedelse, kartlegging eller formell læring.

For det andre bruker barnehagelærerne i disse møtene en god del tid på å snakke om personalrelaterte tema, og da i første rekke kurs og kompetanseutvikling. Noe tid blir også brukt på samtale om medarbeideres yrkesutøvelse, men da først og fremst på et praktisk og ganske overfladisk plan. Vi finner få diskusjoner over temaer med fokus på barnehagelæreprofesjonen, for eksempel om det er forskjell på assistenter og pedagoger med hensyn til oppgaver i barnehagen, om flat struktur eller andre utfordringer knyttet til lekmannspreget.

For det tredje ser det ut som om barnehagelærerne i alle de møtene vi observerte har fokus på relasjon til foreldrene. Bortsett fra i en av barnehagene (som vi viser til i analysen), er det imidlertid vanskelig å skille ut egne, lengre dialoger som sirkler rundt dette temaet. Likevel er det foreldrerelasjonen som oftest går igjen som tilbakevendende sidetema i flere av samtalesekvensene, det vil si at det blir med i samtalene gjennom assosiasjoner og digresjoner i forhold til det temaet det egentlig snakkes om. På den måten fremstår dette som noe personalet er spesielt opptatt av og engasjert i.

For det fjerde dreier samtalene seg om barnehagens innhold og oppgaver. Det vi ser her, er imidlertid at en betydelig del av denne kategorien handler om å diskutere arbeidsmåter og organisering. Det snakkes mindre om direkte pedagogisk innhold, som for eksempel lek, læring, vennskap og omsorg, kun en av barnehagene har satt denne typen tema opp på agendaen, og bruker en time på å drøfte forhold rundt vennskap i barnegruppen.

### **5.7.2. Samtalenes form**

Disse funnene er først og fremst knyttet til underspørsmålet; *Hvordan beskriver, undersøker og utvikler barnehagelærere sin profesjonsutøvelse gjennom pedagogisk resonnering?* Vi har valgt å dele dem i fire forskjellige hoveddeler. Alle disse fire delene gir på hver sin måte perspektiv til vår forståelse av hva slags språk erfarne barnehagelærere bruker når de snakker om profesjonsutøvelsen:

#### **1. Deling av opplevelser og erfaringer.**

- Fra praksishverdag og kompetansetiltak: Som nevnt i kapittelet over, brukes en betydelig del av pedagogmøtene til å referere fra kurs og kompetanseutviklende tiltak. I tillegg ser vi at de erfarne barnehagelærerne i

vårt utvalg er opptatt av å dele opplevelser og erfaringer fra praksishverdagen sin.

- Beskrivende og begeistret: Det meste av denne delingen foregår i en beskrivende eller refererende form, og det snakkes om dette med begeistring og entusiasme.

## **2. Tilfeller av et åpent, undersøkende perspektiv.**

- Vi finner at samtale mellom disse erfarne barnehagelærerne preges av en åpen, undersøkende holdning til profesjonsutøvelsen, spesielt idet et tema introduseres.
- Avgrensende tendens: Det er en tendens til at det åpne perspektivet avgrenses til å dreie seg om barns atferd, foreldres utfordringer og raske, tekniske løsninger, mer enn det dreier seg om egen pedagogisk praksis.

## **3. Tilløp til pedagogisk resonnering.**

- Vi finner mye av det vi har kalt tilløp til pedagogisk resonnering. Med det mener vi at det i mange deler av samtale er et godt potensiale til stede for å bringe et beskrivende og eventuelt undersøkende perspektiv videre til barnehagefaglig utvikling av profesjonsutøvelsen. I mange av tilfellene blir det med tilløpene, fordi den pedagogiske resonneringen:
  - o Avbrytes eller utsettes.
  - o Går over i utvikling basert på erfaringer mer enn fag'
  - o Avløses av et ønske om verktøy; noe som virker.

## **4. Kjennetegn: Hverdagslig språk - barnehagefaglig referanseramme.**

- Et felles trekk ved de samtale vi observerte, er at de erfarne barnehagelærerne har en tendens til å bruke et hverdagslig språk når de drøfter barnehagefaglige temaer. I måten de snakker på, og gjennom det de forteller kommer det likevel til synes en profesjonell holdning og faglig forståelse av hva som har betydning i det pedagogiske arbeidet med barn.



## 5.8. Oppsummering

I dette kapittelet har vi foretatt en teoridrevet innholdsanalyse av empirien vi samlet inn gjennom transkribering av fire forskjellige observasjoner gjort i pedagogmøter. Dette gjorde vi ut i fra fire empiriske hovedkategorier, generert ut i fra de temaene vi så at barnehagelærerne brukte tid på i pedagogmøtene. Disse fire empiriske kategoriene har vi presentert i delkapittel 5.1 som *barn, personale, foreldre og barnehagens innhold*. Hovedkategoriene delte vi videre opp i underkategorier knyttet til mer konkrete emner, som *barn som bekymrer eller utfordrer* under hovedkategori 1, *observasjoner og opplevelser av medarbeideres yrkesutøvelse og samtaler om kompetanseheving* under hovedkategori 2, og *pedagogisk innhold og barnehagens arbeidsmåter og organisering* under hovedkategori 4. Etter å ha sortert empirien vår inn i disse kategoriene, har vi gått analytisk inn i hver enkelt kategori, ved å sette innholdet opp mot begrepene *beskrive, undersøke og utvikle*. De analytiske begrepene genererte vi ut i fra Rothuizen og Togsverds (2013) tre u`er, som viser til pedagogisk resonnering, og som er grundig gjort rede for i teorigrunnlaget (kapittel 3). I kapittel 5.3-5.6 har vi presentert et til to relevante eksempler av de analysene vi har gjort innenfor hver hoved- og underkategori. Eksempelene synliggjør på forskjellige måter både form og innhold i de faglige samtalene, med fokus på hvordan de erfarne barnehagelærerne snakker om profesjonsutøvelsen. Her har vi analysert samtalesekvenser som tematiserer følgende:

- Pedagogenes relasjon med barn som utfordrer.
- Jakten på alternative løsninger i utøvelsen.
- Å ta barn på alvor
- Diskusjoner om foreldres sak kontra barnehagens sak.
- Fokus på kompetanseheving for medarbeidere.
- Beskrivelse av opplevelser på planleggingsdager.
- Problematisering av å ha med foreldre på tur.
- Voksnes syn på barns vennskap.
- Forskjellen på medbestemmelse og medvirkning.
- Ønske om verktøy og raske løsninger til hjelp i utøvelsen.

I et avsluttende delkapittel (5.7) har vi skissert opp det vi anser som funn ut i fra den teoridrevne innholdsanalysen. Funnene besvarer våre forskningsspørsmål ut i fra den empirien vi har tilegnet oss. Analysen av materialet forteller oss at de erfarne barnehagelærerne som

deltok i dette studiet samtalte om profesjonsutøvelsen ut i fra noen tendenser og kjennetegn. Et funn var at de brukte tid på å dele erfaringer og opplevelser fra praksishverdag og kurs eller andre kompetansetiltatt de hadde deltatt i. Denne delingen var preget av begeistrede beskrivelser, men åpnet lite for undersøkelse og utvikling. I flere av samtalesekvenser var det et tydelig uttalt undersøkende perspektiv til stede, og dermed også tilløp til pedagogisk resonnering. Disse tilløpene hadde imidlertid en tendens til å enten bli avbrutt eller utsatt, gå over i erfaringsbaserte drøftinger uten synlig faglig forankring, eller ende i et ønske om raske, instrumentelle løsninger. Et siste funn i disse observasjonene var at de erfarne barnehagelærerne overveiende brukte et hverdagspråk i samtalene, også når de tematiserte et barnehagefaglig innhold.

## 6. DRØFTING AV FUNN

Drøftingen i dette kapitlet gjøres med utgangspunkt i funn knyttet til samtalenes form (kapittel 5.7.2), noe vi begrunner med at det er disse funnene som er mest relevante i forhold til forskningsspørsmålets prosessuelle vinkling på *hvordan det samtales* om profesjonsutøvelsen i faglige, kollegiale forum. Målet med drøftingen er å løfte det vi har sett gjennom empirien vår ut fra disse spesielle barnehagekontekstene, og se det i lys av en mer generell, barnehagefaglig diskusjon basert på teorigrunlaget vårt.

### 6.1. Deling av opplevelser og erfaringer

Som tidligere nevnt hadde deling av opplevelser og erfaringer en vesentlig plass i pedagogmøtene. Dette besto mye i å fortelle om hva en som pedagog var opptatt av i denne perioden, hva var det pedagogiske temaet på de ulike avdelingene og hvilke arbeidsoppgaver var de opptatt av i denne perioden. Dette samsvarer med det vi tidligere i oppgaven har skrevet inn som en beskrivende omtale av profesjonsutøvelsen. I analysen vår har vi valgt å bruke det å beskrive som betegnelse på det første leddet i en pedagogisk resonnering, utledet fra Rothuizen og Togsverds tre U'er (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 20). Når vi presiserer at dette kun er første ledd, betyr dette at pedagogisk resonnering sånn vi ser det må handle om mer enn bare å beskrive utførelse eller utøvelse av praksis. Med kun beskrivelse skjer det nødvendigvis ingen undersøkelse eller utvikling.

#### 6.1.1. Mer enn begeistrede beskrivelser

I de pedagogmøtene vi observerte ble det satt av godt med tid til å referere fra kurs, fagdager og lignende. I mange av disse beskrivelsene uttrykker barnehagelærerne stor begeistring for det de har opplevd, og i analysen vår peker vi på at det er tilløp til undersøkelse av egen praksis når disse kursene eller dagene evalueres. Dette ser ut til å være et felles trekk i alle barnehagene. I den ene barnehagen, hvor de har vært på en fagdag ved en høgskole er de svært begeistret for det de har hørt og opplevd (se eksempel 1 i kapittel 5.4.2.). Det er i dette eksemplet vi ser tydeligst tilløp til at personalet undersøker sin egen praksis i lys av det de har hørt, og spørsmål som ble reist på fagdagen tas med inn i møtet. Med tanke på det Rothuizen og Togsverd (2013) skriver om at pedagogene ikke bare skal utføre sitt fag, men også undersøke og utvikle det, ser vi at det er gode muligheter til å gjøre nettopp dette, med refleksjon over kurs som innfallsvinkel. Vi mener at her er det et godt potensial for at

kollegene gjennom undersøkelse også kan utvikle praksis. Dersom den enkelte pedagog har mulighet til å komme med innspill forankret i sin kunnskap, da forstått som både teoretisk og praktisk kunnskap om det temaet som bringes inn, kan de sammen ha mulighet for å undersøke og utvikle egen praksis og egen profesjonsutøvelse (Rothuizen & Togsverd, 2013).

Vi kan se dette i lys av hva Grimen (2008) sier om teori og praksis. Han advarer mot forenklete modeller der praksis enten er omsatt teori eller der det på den andre siden ikke finnes teoretiske innsikter, bare varianter av praksis (Grimen, 2008, s. 75). Både utdanningen og profesjonsutøvelsen inneholder teori og praksis, og derfor består kunnskapsgrunnlaget til barnehagelæreren av både teoretisk og praktisk kunnskap fra ulike fag og områder. Med dette som utgangspunkt ser vi viktigheten av å trekke inn begge sider når man drøfter de ulike temaene som kommer frem i pedagogmøter. Bevissthet i forhold til hvordan man som fagperson som i dette eksemplet leser bøker for barn, kan da handle både om teoretisk kunnskap og praksiserfaringer barnehagelæreren har gjort tidligere, i møte med den barnegruppen hun nå har ansvar for.

Det vi observerer i dette eksemplet, og i flere av de andre mulighetene til undersøkelse av egen praksis som dukker opp gjennom beskrivelse av opplevelser på kurs, er en tendens til at det bare blir med tilløpet eller potensialet. Spørsmålene som stilles blir hengende i luften, eller avbrutt av digresjoner. Når vi sier at det ikke undersøkes eller utvikles praksis, handler dette om at selv om spørsmålet er reist, blir det ikke fulgt opp eller drøftet av og med de andre pedagogene. Det blir dermed uttalt, og kan sånn sett betegnes som taus kunnskap. Dette begrepet henter vi fra Harald Grimen, som har Polanyi som kilde til sin forståelse av dette (Grimen, 2008, s. 79). Taus kunnskap forstås da som den uartikulerte kunnskapen barnehagelæreren innehar, det som har blitt så selvfølgelig at det tas for gitt. (Grimen, 2008, s. 79-80). Rothuizen påpeker i et intervju i Forskning 2010 at det i dag etterlyses fra mange hold at pedagogene kan henvise til kunnskap som begrunnelse for den måten hun eller han utøver sitt arbeid i bestemte situasjoner (Henriksen, 2010). Derfor må kanskje pedagogene i langt større grad bli bevisst og kunne sette ord på sine praktiske og faglige handlinger, forankret i de ulike kunnskapsformene, om hvorfor de utfører sitt arbeid slik de gjør.

Det at personalet deler med hverandre og beskriver hendelser fra egen yrkeshverdag engasjert og begeistret, viser at de har tillit til hverandre og derfor ligger det store muligheter for pedagogisk resonnering i disse møtene slik vi ser det. Hvis dette skal lykkes bør imidlertid begeistringen bli til mer enn bare beskrivelser av opplevelser og erfaringer. Her kan vi

henviser til Säljö's forklaring av språkets tre funksjoner i sosiokulturell språkteori, den utpekende, den semiotiske og den retoriske (Säljö, 2008). Mens det beskrivende nivået først og fremst fordrer at personalet mestrer språkets utpekende funksjon, med betoning av hva en selv synes er betydningsfullt ved det man har opplevd, er det først gjennom språkets semiotiske funksjon man utfordres i forhold til å forhandle om mening (Säljö, 2008, s. 85-89). Her må barnehagelæreren ta profesjonelt ansvar for å reflektere over verdier, erfaringer og kunnskaper, og kunne språksette dette i dialog med kollegene. Dette igjen kan føre til interessante drøftinger og gi et meningsfullt innhold i møtene i barnehagen. Med utgangspunkt i de begeistrede beskrivelsene vi har funnet kan det bringes inn undersøkende, perspektiver, der man gjennom muntlig språk tar opp viktige spørsmål som; Hvordan mener vi at barn skal ha det? Hva bør barn få oppleve i barnehagen? Hvordan forholder vi oss til barn? Å reflektere over og undersøke disse spørsmålene, og vite hvilke hensikter og begrunnelser en har for de profesjonelle valgene en tar er helt nødvendig i en praktisk hverdag. Begrunnelsene for barnehagens innhold og oppgaver er utledet av mandatet, det samfunnsoppdraget som barnehagen har (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barnehagelærerens begrunnelser kan være med på å synliggjøre for andre hva som er barnehagens pedagogiske valg. I denne sammenhengen blir dermed også språkets tredje funksjon viktig, nemlig den retoriske, der evne til å begrunne noe faglig, og påvirke andre til å handle med, er sentral (Säljö, 2008, s. 90-91). Et møtetidspunkt for barnehagelærerne, med distanse til det direkte, pedagogiske arbeidet med barna, kan gi tid for refleksjon og samtale ut i fra målet om å utvikle den barnehagepraksisen man er en del av. Samtaler der både språkets utpekende, semiotiske og retoriske funksjon har plass, kan i så måte være betydningsfulle for hele profesjonsutøvelsen. Men hvis dette skal kunne fungere, bør kursreferat og beskrivelser av praksis tas videre fra et beskrivende nivå, til undersøkelse og utvikling, i stedet for ofte å brytes av, slik vi ser i materialet vårt.

### **6.1.2. Kompetanseutvikling – «det samme for alle»?**

I et av eksemplene i analysen av kategorien kompetanseutvikling for personalet, bruker barnehagelærerne ordene inspirasjon og input om en planleggingsdag de har vært på, og er samtidig opptatt av at hele personalet (også de uten utdanning) skal være på samme kurs. Dette med hele personalet vektlegges også i en annen barnehage, der det refereres fra en planleggingsdag. Sett ut i fra et profesjonsfaglig ståsted, og med bakgrunn i den teorien vi presenterer i kapittel 3.4, kan vi stille spørsmålsteget ved denne måten å snakke om

kompetanseutvikling på. Hvis det settes likhetstegn mellom kompetanseutvikling og inspirasjon og input for alle, kan dette bety at disse to egentlig går ut på ett for barnehagepersonalet. Mørkeseth peker på likhet som et kjennetegn i det hun kaller «den folkelige oppdragelseskulturen», som en motsetning til en læringskultur basert på faglighet (Mørkeseth, 2012, s. 38) En konsekvens av denne likhetstanken kan være at barnehagelærerens profesjonelle utvikling av egen kompetanse får dårlige vilkår i organisasjonen. Vi kan spørre oss hva en slik uttalt forståelse i pedagogkollegiet vil kunne bety for anerkjennelsen av en profesjon, der det allerede er utfordrende å synliggjøre og språksette utøvelsen (Eik, 2014b; Ødegård, 2011)

Sånn vi ser det, er det en risiko for at denne typen utsagn kan underbygge nettopp det som ifølge Steinnes er barnehageprofesjonens store utfordring, nemlig det lekmannspreget som har preget denne arenaen i mange år (Steinnes, 2010). Barnehagelærerens kompetanse bør heller vernes om, styrkes og utvikles, enn å ubetydeliggjøres gjennom å sidestilles med yrkesgrupper uten pedagogisk utdanning. Felles opplevelser i form av faglig inspirasjon kan ha sin funksjon i et organisasjonsmessig perspektiv, og på den måten ha verdi – men det er grunn til å reflektere over hvorfor det sitter så dypt i kulturen at kompetanseutvikling aller helst skal bestå i «det samme for alle».

Det omtalte lekmannspreget har også sammenheng med at det tradisjonelt sett råder en flat struktur i barnehagen hvor alle gjør de samme oppgavene uavhengig av kompetanse i form av fagkunnskap. Barnehagen har vært preget av en oppdragelseskultur, hvor alle som kan yte omsorg eller er «glad i barn» kan utføre alle barnehagens oppgaver (Mørkeseth, 2012). Den flate strukturen gir ledelsesutfordring til barnehagelærerne, som skal være pedagogiske ledere i en organisasjon der det er vanskelig å skille mellom arbeidsoppgaver, i alle fall med et ytre blikk. Det er ikke alltid like lett å skimte «den upåaktede fagligheten», som ligger i barnehagelærerens utøvelse i hverdagsaktiviteter like mye som i planlagte pedagogiske aktiviteter (Ahrenkiel et al., 2013). Kanskje er det nettopp denne ledelsesutfordringen som gjør at flere av de erfarne barnehagelærerne i våre observasjoner fremhever betydningen av at en utenfor barnehagen bringer inn perspektiver som kan bidra til læring og utvikling - igjen; for alle de ansatte. Det virker som om pedagogene opplever dette som en lettelse; da har de noe felles å vise til, noe å *bruke for det det er verd* (se eksempel 2 i analysekategorien om kompetanseutvikling). Vi kan undre oss over om dette har med ansvar, tid eller andre faktorer å gjøre. En nærliggende tanke er vel å sette det i sammenheng med at barnehagelærerne er i mindretall ut i fra bemanningsnormen, i de fleste norske barnehager. Implisitt i dette ligger

det utfordringer i forhold til ledelse, og hvem som har formell og uformell makt i personalgruppen.

## **6.2. Tilfeller av et undersøkende perspektiv**

Ut i fra funnene våre ser vi at en del av pedagogmøtene er kjennetegnet av et åpent, undersøkende perspektiv. Dette kommer spesielt til syne når pedagogene snakker om barn de opplever som utfordrende å være i relasjon med. I disse tilfellene ser vi at de andre pedagogene bidrar med sine tidligere erfaringer, ved å fortelle om liknende eksempler fra sin profesjonsutøvelse. Denne kollektive drøftingen, som oftest består av erfaringsbasert kunnskap, har i seg elementer av et undersøkende perspektiv. Dette kommer til syne ved at det i de fleste av møtene åpnes opp for at de andre pedagogene kan komme med innspill og spørsmål til den konkrete situasjonen. Barnehagelæreren selv, som forteller om et barn det er bekymring rundt, har tilsynelatende et behov for å drøfte sin situasjon og få innspill av de andre på om det hun gjør er en akseptabel måte å utøve sin praksis på, eller om de har andre tanker for hvordan man kunne møte dette barnet.

På denne måten kan vi snakke om et undersøkende perspektiv, der den enkelte barnehagelærer uttrykker verbalt en åpenhet for å endre og fornye sin kunnskap om relasjoner med barn. Sånn sett befinner samtalen seg på et undersøkende nivå. For at denne typen dialoger skal kunne føre til en kollektiv utvikling av pedagogenes faglighet gjennom pedagogisk resonnering, må imidlertid undersøkelser bestå av mer en utveksling av erfaringsbasert kunnskap (Rothuizen & Togsverd, 2013). For at det skal skje en utvikling er det behov for at spørsmål og ulike perspektiver bringes inn i diskusjonen, ved for eksempel å diskutere hva som konkret står på spill i denne bestemte situasjonen. Pedagogisk kvalitet er avhengig av at pedagogene fornyer sin kunnskap, men da ikke bare ved å dele erfaringer. Med støtte i Grimen sin forklaring av profesjoners kunnskapsgrunnlag som sammensatte fenomen (Grimen, 2008), kan vi i denne sammenhengen etterlyse et større fokus på at de erfarne barnehagelærerne refererer til sine teoretiske innsikter. Erfaringsbaserte utvekslinger sammen med teoretiske perspektiver kan være med på å utvikle pedagogenes faglighet. Det er dette vi blant annet etterlyser i møtene, en drøfting hvor de ulike teoretiske perspektiver kommer til syne.

Når vi nå allikevel sier at det er tilfeller av et åpent og undersøkende perspektiv er det fordi vi ut i fra vår empiri ser flere tilfeller der barnehagelæreren er åpen for spørsmål fra de andre, spørsmål som kan åpne opp for refleksjon. I tillegg ser vi eksempler på at barnehagelæreren *selv* er den som reiser spørsmål til sin egen profesjonsutøvelse, som i eksemplet hvor hun har hatt en samtale med et barn som opplever at foreldrene skiller lag, og hun undrer seg over om han ikke vil eller om han ikke har behov for å snakke mer med henne (se eksempel 1, kapittel 5.3.2.). Vårt profesjonsteoretiske utgangspunkt er at barnehagelærere innehar en spesiell teoretisk og praktisk kunnskap og at deres profesjonsutøvelse må basere seg på denne kunnskapen (Molander & Terum, 2010) Men kunnskapen begrenser seg ikke bare til teori og praksis – det profesjonelle skjønnet, som fordrer etiske overveielser og resonnering, er også en del av dette (Grimen & Molander, 2008). Dette kommer til syne i møte med barnet, når målet er å fortolke hva som er til barnets beste. Barnehagelæreren i dette tilfellet kan for eksempel ha kunnskap om og planer for hvordan hun skal imøtekomme dette barnet som opplever skilsmisse i sin nære relasjon, men hun kan ikke på forhånd planlegge hva som kommer til å skje i møte mellom henne og barnet, i samtalen deres. Skal barnet møtes som et subjekt og likeverdig menneske er det barnehagelærerens oppgave å utøve profesjonell dømmekraft, og fortolke, forhandle og forholde seg til hvordan det pedagogiske arbeidet nettopp i denne situasjonen best kan støtte barnet som subjekt (Østrem, 2007a). Når barnehagelæreren i dette tilfellet reiser disse spørsmålene til seg selv i etterkant, og dermed undersøker sin egen praksis, er det kanskje med et ønske om å ha flere gode handlingsalternativer til å møte situasjonen med. Ved å undersøke sin praksis og finne flere handlingsalternativer og ved å være åpen for at det finnes flere muligheter i en situasjon, kan barnehagelærere styrkes i å vurdere og balansere hva som er rett og godt for barn her og nå, og på lengre sikt.

### **6.2.1. Fokus på barns atferd og egenskapsforklaringer**

I de fleste tilfellene i våre observasjoner der det i blir drøftet barn som har en atferd som utfordret personalet, er det først og fremst fokus på barnet. Selv om disse samtalene har i seg potensiale til å fokusere på relasjoner og etikk ut i fra barnehagelærerens profesjonelle ansvar, ser vi at det handler mye om at barnets atferd må endres, slik at barnet blir normalt og får en atferd som ikke utfordrer de ansatte i barnehagen. Det vi savner her, hvor pedagogene faktisk gjør refleksjoner over utfordringer i barnehagehverdagen, er at det undersøkende blikket rettes på egen profesjonsutøvelse. Det inngår et etisk ansvar i barnehagelærerens profesjonsmandat, og dette bør også være synlig i et muntlig fagspråk, for eksempel i form av et yrkesetisk



vokabular, slik Tholin peker på (Tholin, 2010). Det etiske ansvaret, som inngår i barnehagelærerens profesjonsutøvelse, oppstår i møtet mellom et «jeg» og et «du», mellom barnehagelæreren og barnet som subjekt. Dette forutsetter en gjensidig relasjon, skriver Østrem, ut i fra Martin Bubers dialektiske relasjonsforståelse (Østrem, 2007a, s. 282). Dialogen i møtet mellom to mennesker i en slik relasjon er et uttrykk for aksept og anerkjennelse, og det er barnehagelærerens oppgave som voksen og profesjonell å ta ansvar for samspillet. Hun vil da være klar over at hennes følelser for og etiske forestilling om hva som er godt og ønskelig for barnet har betydning for kvaliteten i disse møtene. Dersom fokus, som i dette tilfellet rettes kun mot barnet og barnets atferd, begrenser det mulighetene til å gjøre nødvendige, etiske refleksjoner og det profesjonelle ansvaret synliggjøres ikke.

Støtter vi oss til Hellesnes (1984) begrep kommentatorkompetanse kan vi derfor si at barnehagelæreren må kunne sette ord på sin pedagogiske praksis nettopp for å kunne analysere og evaluere sin praksis med et kritisk blikk. Når erfaren barnehagelærere snakket om disse barna ble de i våre observasjoner omtalt med beskrivelser som; utagerende, oppegående, frekk, arrogant, osv. Dette kan stå som et eksempel på de voksnes definisjonsmakt, hvordan den voksne kan bruke sin makt til å beskrive et annet menneske ut fra hennes opplevelse av barnet eller situasjonen uten å undersøke den andres opplevelse – fordi det er «den voksne som vet best» (Bae, 2008). Det å definere barn som noe de «er» - bryter med tanken om barnet som subjekt, det vi i teorigrunnlaget vårt omtaler som en helt sentral del av nordisk barnehagepedagogikk. Egenskapsforklaringer forsterker et inntrykk av at barna som noe statisk og uforanderlig, og hører etter vår mening ikke hjemme i et barnehagefaglig fundert språk.

Når barnehagelærerne i de møtene vi var til stede i snakket om de barna som utfordret dem med atferd, ble det sjelden drøftet hvordan den voksne var i relasjonen. Det ble heller ikke snakket mye om andre faktorer i barnehagen som kan ha innvirkning på barnets atferd, som for eksempel regler og rutiner, barnehagens dagsrytme, eller barnegruppas sammensetning og størrelse. Kun et sted i materialet ser vi at det reises et undersøkende spørsmål som har fokus på pedagogenes væremåte i relasjonen, i tilknytning til diskusjonen vi viser til i eksempel 1, kapittel 5.3.1. I det eksemplet ble ikke denne undersøkelsen fulgt opp, men på samme måte som vi ser flere steder i materialet; ble tilløpet avbrutt – i det konkrete tilfellet med et; «vi tar det på mandag». Det kan være mange forklaringer på at dette skjedde i akkurat denne konkrete settingen, men det gir grunn til å undre seg over om det er tid, rom eller praksis for å

drøfte denne typen uttalelser på en undersøkende og utviklende måte i pedagogmøter. Vi mener at det er betenkelig om denne tendensen ikke blir gjenstand for kritisk refleksjon og diskusjon. Her kan et resonnerende, pedagogisk fagspråk være til hjelp, ved at det åpner for kritiske perspektiver på praksis.

### **6.2.2. Fokus på foreldres utfordringer**

Spesielt i samtaler om barn man bekymret seg for, ser vi at personalets undersøkende blikk ganske raskt ble rettet mot foreldrenes utfordringer (se eksempel 2, kapittel 5.3.2). I den forbindelse stiller vi oss undrende til barnehagelærernes kritiske refleksjon over egen profesjonsutøvelse. Den bakenforliggende tanken i de eksemplene vi viser til var muligens at personalet tenkte de handlet til barns beste, men sånn vi forstår det kan man spørre om de i denne sammenhengen, i iver etter å finne løsninger på bekymringsfull atferd hos barn gikk ut over sitt mandat i forhold til foreldresamarbeidet. Hvis personalet definerer barn og foreldre uten å være i dialog, og uten å undersøke sine antakelser, kan barnehagelæreren oppfattes som lite faglig i sin profesjonsutøvelse. På den andre siden er det jo nettopp i disse pedagogmøtene at man skal ha mulighet til å beskrive sin praksis og ordsette tanker og opplevelser, for så å undersøke og drøfte den med de andre før eventuelle bestemmelser fører til handling.

Det er utvilsomt et dilemma for barnehagelærerne å vite hvor langt det profesjonelle ansvaret strekker seg, når målet er å ivareta barn i barnehagen. I denne typen saker kan det i så måte ligge et godt potensiale for å løfte de profesjonelle drøftingene opp på et mer overordnet nivå – der både etiske, og ikke minst kritiske perspektiver vil ha sin plass. Dette kan, i tråd med for eksempel Påleruds tanker om kritisk refleksjon i barnehagen (Pålerud, 2013), gjøre at barnehagelærernes intensjoner, meninger og holdninger blir synliggjort gjennom muntlig språk. De holdningene som i denne sammenhengen dreier seg om syn på foreldre, og forståelse av eget profesjonelt mandat kan på denne måten komme til overflaten, og bli satt kritisk lys på. Her kan det være interessant å snakke om maktstrukturer, diskurser og uuttalte forhold, som er med på å styre pedagogenes utøvelse i forholdet til foreldrene, og som kan gjøre at man ukritisk blir i en praksis som ikke er forankret i profesjonens kunnskapsgrunnlag eller mandat. Da vil man kanskje som profesjonell se en ekstra gang på om et møte om foreldres personlige utfordringer er veien å gå når utgangspunktet er at et barn har endre atferd. Dette handler om å la seg utfordre av en undersøkende dialog, som problematiserer både kunnskaper, verdier og holdninger som praksisen bygger på (Pålerud, 2013).

### 6.2.3. Fokus på instrumentelle løsninger

I forrige kapittel drøfter vi betydningen av at barnehagelæreres undersøkende blikk rettes mot egen praksis og væremåte. Et av funnene våre viser en tendens til at det undersøkende perspektivet ganske raskt rettes inn mot å finne løsninger som kan virke raskt og effektivt. Dette ble artikulert som behovet for «verktøy som fungerer», som pedagogene kunne bruke til å løse utfordringer i hverdagen (se eksempel 2, kapittel 5.6.2). Metaforen verktøy kan helt sikkert ha mange forskjellige betydninger, men som vi begrunner i analysen, mener vi at her handler dette om å tilegne seg hjelpemidler som kan løse en avgrenset oppgave. Denne måten å forholde seg til praksis på blir da orientert mot løsninger som helst skal fungere raskt og effektivt, noe som også blir synlig når det snakkes om det pedagoger imellom. Vi får inntrykk av at bare man har de rette verktøyene, så vil det gå greit å løse profesjonsoppgavene.

Dette kan vi se opp imot Dales teori om ulike rasjonaliteter, eller begrunnelsesformer i profesjonsutøvelsen (se kapittel 3.4.1). Han skiller mellom instrumentell målrasjonalitet på den ene siden, og praktisk/etisk rasjonalitet på den andre siden (Dale, 1997). Hvis man begrunner utfordringer i praksisen ut i fra at det bare er det rette verktøyet som mangler, blir dette en måte å fraskrive seg det profesjonelle, etiske ansvaret. Denne måten å tenke, handle og snakke på, indikerer at pragmatikk og instrumentelle handlinger kan overta der hvor det egentlig burde være rom for etiske, solidariske perspektiver. For barnehagelærerne kan dette handle om at man gjennom sin måte å samtale på bidrar til at systemer og standarder fyller handlingsrommet i barnehagen – med den følge at ansvarlighet, metodefrihet og skjønn mister sin betydning. Da begås ifølge Dale «det instrumentalistiske mistaket», der de menneskelige, etisk reflekterte handlingene og diskusjonene viker plassen for tekniske løsningsmåter på pedagogiske utfordringer (Dale, 1997, s. 94). Dette kan fremstå som en motsetning til den kompleksiteten som preger den pedagogiske virkeligheten i barnehagen, og som forutsetter utøvelse basert på undersøkelse og utvikling, mer enn en avgrenset, instrumentell utførelse av oppgaver.

Det er også betegnende at når pedagogene etterlyser verktøy, så er det med en forestilling om at det er noen andre (for eksempel Kari Pape, eller den erfarne pedagogen med veilederkompetanse) skal gi dem disse verktøyene, klare til å brukes. Impulsene til en eventuell utvikling av praksis blir da hentet utenfra, i stedet for at man utnytter potensialet som finnes i det språklige møtet, for eksempel gjennom en faglig resonnering som foregår i interaksjon mellom pedagogene selv.

### 6.3. Tilløp til pedagogisk resonnering

Når vi presenterer som et av våre funn at det er flere tilløp til pedagogisk resonnering i de møtene vi har observert, er det med bakgrunn i at vi opplever at barnehagelærerne har et ønske om å undersøke og drøfte sin egen profesjonsutøvelse. Samtaleformen i mange av sakene er preget av en kommunikasjon hvor en kan stille åpne spørsmål og undre seg sammen over de ulike utfordringer som drøftes. Spørsmålsstillingene har et preg av en undersøkende holdning og ulike perspektiv bringes inn når kollegene stiller ulike spørsmål til saken. Dette ser vi blant annet i eksempel 2 i kapittel 5.3.2, om barn som bekymrer personalet.

Dette eksemplet kan knyttes til barnehagelærerens kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984). Barnehagelæreren setter ord på sin profesjonsutøvelse, først gjennom å beskrive, deretter ved å undre seg over om hun har forstått barnet riktig, og om det finnes andre og mer pedagogiske eller etiske måter å handle på. På denne måten skjer det en form for analyse og evaluering av de ulike handlingene med et kritisk blikk. Samtalen fortsetter i et undersøkende perspektiv, blant annet gjennom at kollegene stiller flere åpne spørsmål, tilsynelatende for å skape en større forståelse av hele situasjonen. Vår tolkning av denne samtalen er at det her i den undersøkende fasen bringes inn en del underliggende tema; slik som roller og makt i personalgruppa og relasjoner til foreldrene uten at dette uttrykkes eksplisitt. Dette har vi drøftet i kapittelet over. Her mener vi altså å gjenkjenne et tilløp til pedagogisk resonnering hvor pedagogen beskriver sin praksis bestående av både teoretiske innsikter og praktiske ferdigheter. Dette kan støttes av Grimens tanker om profesjonens kunnskapsgrunnlag som sammensatt fenomen (Grimen, 2008).

Gjentatte ganger i vårt materiale ser vi disse undrende og undersøkende samtalene som består av at barnehagelærerne undersøker sin pedagogiske praksis med å beskrive og ordsette det de opplever som utfordrende ved profesjonsutøvelsen. Hvis dette er et kjennetegn i samtaler mellom erfarne barnehagelærere i møte med pedagogkolleger, ligger et godt potensiale til pedagogisk resonnering her. Det at både undersøkelse og utvikling på denne måten ligger som forutsetninger og gis rom i samtalen, karakteriserer nettopp god profesjonsutøvelse, ifølge Rothuizen og Togsverd (2013). De peker på betydningen av alle de etiske og pedagogiske overveielsene som gjøres i det brede handlingsrommet barnehagelærerens faglighet spenner over blir offentlige gjennom å settes ord på. Løftet ut av disse konkrete barnehagekontekstene, og satt inn i en profesjonsteoretisk ramme, kan denne måten å snakke om utøvelsen på styrke barnehageprofesjonen, i og med at dette har forankring i en særegen barnehagefaglig

grunntanke. Dette kan være med på å klargjøre det lite håndfaste og diffuse ved barnehagepedagogikken, og gi et motsvar til en tradisjon som har forsterket lekmannspreget og gitt dårlige kår for en læringskultur basert på faglighet (Mørkeseth, 2012; Steinnes, 2010).

### **6.3.1. Avbrutt eller utsatt**

Når vi så sier at det i mange tilfeller blir med potensialet til pedagogisk resonnering, handler dette om følgende. I flere eksempler der vi ser tilløp til reell undersøkelse og utvikling av egen praksis, ender resonneringene med å bli avbrutt eller utsatt. Dette kommer til uttrykk gjennom uttalelser om å *ta det opp på neste personalmøte*, man får *la ballen rulle litt* eller *vi tar det på mandag*. Det vi også la merke til i møtene var at pedagogene ofte utsatte sakene med begrunnelse i at det var viktig å drøfte dette igjen senere i dialog med flere i personalet, eller at en måtte undersøke litt mer i saken før eventuelle tiltak kunne komme på plass.

Hva som er grunnen til denne praksisen kan vi bare ha noen antakelser rundt. Det kan virke som om det i noen sammenhenger er ønske om mer tid til å drøfte, eller det kan være satt opp så mange saker innenfor en trang tidsramme at det sjelden ble tid til å gå i dybden i noen av sakene. Med andre ord, tidsrammen for pedagogmøter, både i våre observasjoner, og generelt på barnehagefeltet er en begrensning i seg selv. Man har sjelden mer enn en til to timer å disponere til dette formålet, noe som selvsagt setter begrensninger for barnehagelærernes mulighet til å gå dypere inn i en pedagogisk resonnering. Steinnes setter dette i sammenheng med lekmannspreget, og utfordringen med å løfte frem og synliggjøre fagkunnskap i en kultur preget av «å få dagen til å gå» (Steinnes, 2010). En mulig tolkning er at dette tidspresset var mest gjeldende i de barnehagene hvor det kun var avsatt en time til samarbeid og planlegging for barnehagens profesjonsutøvere. Dette kan være en av flere faktorer som medvirker til at pedagogisk resonnering uteblir; det å undersøke og utvikle krever ikke bare en bevissthet hos pedagogene - det krever også tid.

Vi går ikke dypere inn i dette her, siden forskningsspørsmålet vårt avgrenser seg til *hvordan det samtales* om profesjonsutøvelsen – ikke i hvor stor grad møtene gir rom for denne typen samtaler. Det som vi imidlertid kan si ut i fra funnene våre, er at barnehagelærerne gjennom et større fokus på tilløpene til pedagogisk resonnering bør kunne ha mulighet til å ta disse samtalene til noe mer en korte og hektiske dialogsekvenser. Vi tenker at dette handler om mer enn å sette opp færre saker på møtene, det kan også ha å gjøre med at pedagogene tilegner seg et mer presist og hensiktsmessig muntlig fagspråk.

### **6.3.2. Erfaringsbasert utvikling**

Når barnehagelærerne samtaler om ulike saker de er opptatt av, eller det som er sak på møtets agenda, er det en gjentakende tendens at det er den enkeltes tidligere erfaringer som løftes inn til felles diskusjon. Denne erfaringsbaserte kunnskap har stor plass i diskusjonene og den påvirker i stor grad det som sees på som nye handlingsalternativer. Barnehagelærernes samlede erfaringsbakgrunn får på denne måten en stor påvirkning på utvikling av yrkesutøvelsen. Når handlingsalternativer skal begrunnes vises det til barnehagelærerens erfaring uten å gå noe nærmere inn i noe mer faglig eller teoretisk begrunnelse for valgte handlingsmåter. Vi kan vise til eksemplet i kapittel 5.5. om relasjon til foreldrene her, der kollegiet snakker om hvorvidt foreldrene kan få være med når barnehagen skal på ulike turer. Den ene erfarne barnehagelæreren viser til en erfaring med en tur som ligger tilbake i tid, men som tydelig har stor påvirkning på hennes syn i denne saken. Når dette følges opp i dialog med de andre pedagogene er det tydelig at det er deres erfaringer som brukes som argument for å støtte opp om eller gå i motstand mot dette som diskuteres.

Utvikling basert på erfaring er selvsagt også en viktig del av profesjonsutøvelsen, men det er betenkelig hvis det stadig er fravær av faglig forankring. Når erfaringene styrer handlingsalternativene, kan følgene bli at det er en praktisk-produktiv kunnskap som dominerer i barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Vi støtter oss til Gustavsson sin teori om de klassiske kunnskapsformene her – der praktisk-produktiv kunnskap betegnes som *techne* (Gustavsson, 2001) Det er viktig at barnehagelæreren som profesjonsutøver har kjennskap til alle de ulike kunnskapsformene, og har disse som grunnlag for utvikling. Det betyr at også episteme (vitenskapelig kunnskap) og *fronesis* (etisk klokskap) må inngå i utøvelsen. Ved å ha et for ensidig fokus på praktisk-produktiv kunnskap kan de viktige elementene som vitenskapelig kunnskap og etisk klokskap utgjør i profesjonsutøvelsen få mindre oppmerksomhet, eller i verste fall utebli.

I tillegg skal barnehagens arbeid vurderes slik det står i rammeplan; det vil si beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriterier gitt i barnehageloven, rammeplanen og eventuelle lokale retningslinjer og planer (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er ytterligere et bidrag til forståelsen om at profesjonell utvikling bør basere seg på mer enn erfaringer.

### **6.3.3. Ønske om raske, instrumentelle løsninger**

Vi ser en tendens til at grunnleggende pedagogiske diskusjoner og tilløp til resonneringer reduseres til praktiske oppgaver som bør løses raskt og gjerne på en effektiv måte. Som vi har vært inne på tidligere i drøftingen vår, blir dette synlig gjennom at noen av barnehagelærerne etterlyser verktøy og raske løsninger som virker. Jfr eksemplet fra barnehagen hvor de diskuterer hvorvidt foreldrene skal få være med på tur i barnehagens regi (kapittel 5.5.), ønskes det regler og rutiner nedfelt i et skriv som skal etterleves og gi svar når foreldrene kommer med slike spørsmål. Og i barnehagen hvor barna utfordrer de voksne og hvor en av pedagogene har observert et barn på en avdeling (eksempel 1, kapittel 5.3.1.), avslutter hun en generell beskrivelse av det hun har sett med at hun tror hun kan gi de ansatte på avdelingen noen verktøy.

I denne sammenhengen kan vi vise til Løvlies argumenter for hvordan et politisk ytret ønske om det enkle og handlekraftige gjør profesjonen avhengig av verktøy og læring i et styrt forløp (Løvlie, 2013). Han mener at det er her kampen om barndommen står; i krysningen mellom et voksende forvaltningsregime og barnefaglig kunnskap. For at denne kampen skal falle ut til beste for barnehageprofesjonen er det behov for det Løvli kaller begrunnet motstand mot forvaltningsideologien. Denne motstanden kan blant annet føres gjennom at profesjonsutøvelsen baseres på teoretisk tyngde, barnehagefaglig kunnskap og profesjonelt skjønn. I motsatt fall er det fare for at de instrumentelle løsningene overtar der det skulle vært rom for skjønnutøvelse og etiske overveielser, og dermed begrenses den profesjonelle praksisen til en avgrenset utførelse av oppgaver. Rothuizen og Togsverd (2013) setter dette opp som en motsetning til utøvelsen, som forutsetter både undersøkelse og utvikling.

#### **6.4. Hverdagsspråk i en barnehagefaglig referanseramme**

Ut i fra empirien vår kan vi si at de erfarne barnehagelærerne vi har observert ikke utmerker seg spesielt når det gjelder å bruke faglige ord og uttrykk i de språklige vendingene de bruker når de beskriver og undersøker sin praksis. De snakker overveiende med hverdagslige ord og begreper når de beskriver, analyserer og evaluerer sine profesjonshandlinger. Som profesjonsutøvere innehar barnehagelæreren en spesiell kompetanse, som i utgangspunktet også er knyttet opp mot et fagspråk. Det kan virke som om dette fagspråket blir lagt bort eller usynliggjort når de setter ord på sine handlinger, også i faglige møter med de andre barnehagelærerne. Dette stemmer godt overens med det Eik skriver om de nyutdannede barnehagelærerne som raskt la bort fagbegrepene fra utdanningen og tilpasset seg det

hverdagsspråket som var rådende i barnehagen (Eik, 2014b). Kommentatorkompetansen til de erfarne barnehagelærerne i vårt utvalg, besto hovedsakelig av å beskrive og undersøke egen praksis, men med lite fagbegreper, og med et begrenset fokus på kritisk eller etisk refleksjon.

Når vi ser på de ulike eksemplene i den empirien som ligger til grunn for funnene våre, kan vi undre oss over om et hverdagsspråk er nyansert nok til å beskrive kompleksiteten ved profesjonsutøvelsen og profesjonskunnskapen til barnehagelæreren. Når pedagogene ikke har et fagspråk, får omverdenen lett mistanke om, at de har vanskelig for å skille mellom personlige og faglige aspekter ved profesjonen, sier Rothuizen (Henriksen, 2010). Våre funn viser altså en samtalepraksis hvor barnehagelæreren snakker om en barnehagefaglig profesjonsutøvelse uten å bruke vitenskapelige begreper. Hverdagsspråket preger samtalen og en kan få forståelsen av at barnehagelæreren ikke artikulerer sin kompetanse med støtte i et felles fagspråk, slik Rothuizen viser til. Barnehagelæreren som ofte viser sin kunnskap i handling bør som profesjonsutøver kunne sette ord på denne handlingen, og derfor trenger de et felles profesjonsspråk. Mangler en profesjon et felles språk og begreper som kan uttrykke hva de i særlig grad er dyktige til, kan de lett komme til å fremtre som mindre kompetente enn de egentlig er i det offentlige rom. Vi har gjentatte ganger sett at faglige drøftinger har potensial i seg til å kunne inneholde både teoretiske og etiske drøfting og dette kan føre til pedagogisk resonnering, altså både undersøke og utvikle egen profesjonsutøvelse.

Flere eksempler i vår empiri viser erfarne barnehagelærere som bruker hverdagslige ord og begreper i samtalen med sine kolleger, men vi vil likevel mene at det er en faglig forankring i disse uttalelsene. Dette fordi barnehagelærerne i sine diskusjoner setter ulike tema som lek, vennskap, relasjoner, osv på sin agenda og dermed har et barnehagefaglig utgangspunkt for sine samtaler. Det pedagogiske resonnementet ligger i «å tematisere det pedagogiske som pedagogisk, altså åpent å spørre, undersøke og overveie hva som er det pedagogiske i en situasjon», skriver Rothuizen og Togsverd (2013). Når vi sier at det barnehagelærerne samtaler om er innenfor en faglig referanseramme kan vi støtte oss til den delen som handler om å tematisere det som er pedagogisk. Ved flere anledninger kan det virke som om det er en felles forståelse i samtalen hvor ulike barnehagefaglige tema drøftes. Dette kommer særlig til syne når pedagogene samtaler om lek, både når det snakkes om viktigheten av lek for barn, men også hvordan de voksne deltar i leken (se eksempel 1, kapittel 5.4.1). I det samme eksemplet omtales også omsorg for barn som kvalitet når de beskriver en hensiktsmessig og god yrkesutøvelse. Det er en risiko for at denne uuttalte felles forståelsen av pedagogisk og



etisk kompetanse blir usynlig når den ikke artikuleres verbalt eller samtales om med profesjonsetiske og faglige begreper. Og på denne måten kan det bli de praktiske ferdighetene som vektlegges i samtale, mens de teoretiske innsiktene legges vekk. Støtter vi oss til teorien om taus kunnskap slik Grimen (2008) omtaler det, kan vi si at barnehagelærerne her har en utfordring i å utsi sin kunnskap. Denne kunnskapen som kommer til syne i handling - her i form av å beskrive sin praksis - må uttales og beskrives med et felles fagspråk som kan vise til de ulike kunnskaper barnehagelæreren som profesjonsutøver bør inneha. Vi kan si oss enige i at barnehagelæreren kan oppfattes som utydelige i sin profesjonskunnskap når de nesten konsekvent bruker et hverdagslig språk, og i liten grad forklarer og grunngir sine valg ut i fra faglige og etiske aspekter når de samtaler om sin profesjonsutøvelse.

Ødegård peker også på at barnehagepersonalets kommunikasjon preges av hverdagslige ord og uttrykk (Ødegård, 2011). Dette stemmer godt med våre funn, i og med at det var hverdagslige ord og uttrykk som preget de erfarne barnehagelærernes samtaler i deres kollegiale møter. Dersom dette er den rådende måten å kommunisere på, kan en stille seg tvilende til om barnehagelærere i finne rom for å drøfte sine muligheter til å utvikle og holde ved like sin faglige kompetanse. Som beskrevet tidligere i oppgaven (se kapittel 3.4), er barnehagen preget av en likhetsideologi og flertallet av de ansatte er uten førskolelærerutdanning. Det er ikke overraskende at barnehagelærerne i slike vilkår, og med en slik måte å snakke faglig på har utfordringer med å stå frem med en sterk fagprofil, skriver Nørregård-Nielsen (2006).

For å kunne ha mulighet til å stille seg åpen for undersøkelse og utvikling av egen praksis, vil det være nødvendig å skape både tid og kultur for dette i møtene. I den sosiokulturelle tradisjonen er man opptatt av at mening og kunnskap blir til i samhandling med andre, og språket er et viktig element i dette (Säljö, 2008). Når barnehagelæreren sammen beskriver og undersøker sin profesjonsutøvelse, kan det åpnes opp for at ulike perspektiver kan komme til syne og bli gjenstand for refleksjon. Språket brukes da til å skape mening mellom de som samhandler. Hvordan barnehagelærerne samtaler og hvordan de beskriver, undersøker og utvikler sin praksis får betydning for hvordan de utøver sine handlinger i møte med andre. Ulike syn på barn, ulike måter å møte foreldrene på og ulike måter å tenke om barnehagens innhold bør undersøkes og drøftes i et pedagogisk og etisk perspektiv, med støtte i et felles fagspråk. Verden er et produkt av våre egne tankemessige konstruksjoner (Grbich, 2013). Det innebærer at det ikke finnes en objektiv verden eller virkelighet «der ute». Barnehagelærere

kan sammen med kolleger gjennom et muntlig fagspråk analysere og forhandle om sin forståelse av det pedagogiske arbeidet, og i felleskap konstruere og utvikle sin egen og barnehagens praksis.

## **6.7. Oppsummering**

I drøftingskapittelet har det først og fremst vært interessant å se funnene i denne masteroppgaven opp imot av teorigrunnlaget. Dette har gitt grunnlag for å løfte funnene ut fra de barnehagekontekstene observasjonene er gjort i, og se dem i et mer overordnet, profesjonsfaglig lys.

Vi tar i drøftingen opp temaer som forteller noe om hva som står på spill i barnehageprofesjonen, for eksempel når det gjennom deling av opplevelser og erfaringer artikuleres en tanke om at inspirasjonsdager med praktiske tips og lettfattelig innhold er det personalet trenger. Disse inspirasjonsdagene skal helst være for alle, og det uttrykkes ikke noen tydelige holdninger eller tanker om at det skal være forskjell på hva som tilbys ansatte med eller uten barnehagelæreutdanning. Spørsmålet er om dette er med på å bryte ned eller bygge opp under det lekmannspreget profesjonen allerede preges av, i følge Steinnes (2010). Det samme kan vi spørre om i forhold til funnet om at pedagogene nesten konsekvent snakker et hverdagsspråk, også når de referer til en barnehagefaglig kontekst. I drøftingen rundt dette har vi blant annet støttet oss til Grimen (2008), og hans forklaring av at praktiske ferdigheter verdsettes og vektlegges mer enn teoretiske innsikter.

Det ligger et potensial i alle de tilløpene til et åpent og undersøkende perspektiv vi har observert i samtale. Dette potensialet kan gripes fatt i og videreutvikles, og på den måten være med på å utvikle profesjonsutøvelsen i en faglig retning. Det er rom for resonnering i pedagogiske ledermøter, men det er også en risiko for at det – som det fremkommer i empirien vår - blir med tilløpet. Barnehagelærerne kan ved å rette et større fokus på egen pedagogisk praksis, reflektere kritisk over hvor det blir av tilløpene og potensialet til utvikling av profesjonsutøvelsen. Vi har i dette kapitlet drøftet hvordan tilløp avbrytes eller utsettes, erstattes med samtaler om erfaringer, eller avløses av et ønske om raske, instrumentelle løsninger. Her er det behov for et kritisk blikk og etiske overveielser i forhold til hva som er godt og hensiktsmessig i møtet med barn, foreldre og kolleger. Dette har vi funnet teoretisk forankring for blant annet hos Pålerud (2013), som peker på betydningen av kritikk i barnehagepraksis, og Dale (1997) som har vært skeptisk til at instrumentelle handlinger overtar der det burde vært rom for etiske refleksjoner.

## 7. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Gjennom emnet profesjonskunnskap ble vi introdusert inn i en spennende diskusjon om hvorvidt barnehagelærere kan betegnes som en profesjon. Aktuell forskning som viser til barnehagelærere som utydelige i sin profesjonsutøvelse og profesjonsidentitet vekket vår interesse for å ville undersøke dette nærmere. Vi hadde tidligere i studiet skrevet oppgaver om den økende interesse fra samfunnet, og hvordan både myndighetene og ulike markedskrefter ønsker innflytelse på barnehagens innhold og oppgaver. Hvordan vi som barnehagelærere, og som styrere i hver vår private barnehage kunne møte disse kravene, og hvordan vi som profesjonsutøvere kunne stå frem med en sterkere fagprofil, fattet vår interesse.

Språket er et viktig redskap for å kommunisere en profesjons kunnskaper. De pedagogiske begrunnelsene for det arbeidet som skjer bør i større grad artikuleres gjennom faglige resonnementer, mener de danske forskerne Rothuizen og Togsverd (2013). Deres begrep *pedagogisk resonnering* og deres tanker om hvordan barnehagelæreren bør utøve, undersøke og utvikle sin pedagogiske praksis ble viktige begreper for oss da vi ønsket å se nærmere på hvordan barnehagelærere setter ord på pedagogisk praksis, forstått som egen profesjonsutøvelse.

I oppgavens teoridel viser vi til en forståelse av fagspråk som noe mer en samling av ord og uttrykk, heller som en måte å resonnerer på. Den faglige resonneringen ligger i å åpent spørre, undersøke og overveie hva som er det pedagogiske i en situasjon (Rothuizen & Togsverd, 2013). Vi har vært opptatt av at den erfarne barnehagelæreren i tillegg å resonnerer, også bør kunne beskrive og begrunne sine profesjonelle handlinger både faglig og profesjonsetisk. Dette kan komme til syne gjennom et felles fagspråk, hvor barnehagelæreren beskriver og undersøker både teoretiske innsikter og praktiske ferdigheter, for så å utvikle sin profesjonsutøvelse.

Oppgavens tittel har blitt *Rom for pedagogisk resonnering – en studie av erfarne barnehagelæreres muntlige fagspråk*. I teorigrunnlaget for oppgaven har vi vist til en bred og kompleks forståelse av begrepet fagspråk. I den empiriske undersøkelsen har vi vært opptatt av hva de erfarne barnehagelærerne samtaler om, hvilken form og hvilket innhold de har i sine faglige møter. Hensikten har vært å se nærmere på i hvilken grad de er opptatt av å undersøke og utvikle sin profesjonsutøvelse og se dette i sammenheng med den teorien vi presenterer i oppgaven.

Oppgavens forskningsspørsmål har vært; *Hvordan samtaler erfarne barnehagelærere om sin profesjonsutøvelse i faglige, kollegiale fora?* Vi har dessuten hatt følgende underspørsmål; *Hva slags temaer bruker barnehagelærere tid på å diskutere i møte med sine pedagogkolleger? Hvordan beskriver, undersøker og utvikler barnehagelærere sin profesjonsutøvelse gjennom pedagogisk resonnering?*

Ut i fra empirien vår ser vi at fire hovedtema går igjen i alle pedagogmøtene: Barn, personalet, foreldre og barnehagens innhold. Når barnehagelærerne snakket om barn, var det enten om barn som vekket bekymring hos personalet eller det var barn som utfordret personalet med sin atferd. Under tema personale, brukte alle barnehagene tid på å snakke om kompetanseutvikling i personalgruppen, samt observasjoner og opplevelser av medarbeiderens yrkesutøvelse. Når det gjelder foreldretemaet, observerte vi at det i alle møtene var fokus på relasjon til foreldrene, og dette var et tilbakevendende sidetema i flere av samtalesekvensene. I de delene av samtalene det ble snakket om barnehagens innhold, ble det brukt mye tid på å diskutere arbeidsmåter og organisering, og noe mindre tid på direkte pedagogisk innhold, som for eksempel lek, læring, danning og omsorg.

Når vi så ville finne ut av hvordan erfarne barnehagelærere samtaler om sin profesjonsutøvelse var vi opptatt av å undersøke om de hadde et beskrivende, undersøkende og utviklende perspektiv i samtalene rundt de ulike temaene som det ble brukt tid på. Våre analytiske begreper har utgangspunkt i Rothuizen og Togsverd (2013) sin teori hvor fagspråk forstått som pedagogisk resonnering vektlegger barnehagelærerens evne til å utøve, undersøke og utvikle sin pedagogiske praksis. Da vi ikke hadde planer om å observere barnehagelærere i selve profesjonsutøvelsen, men kun ønsket å være til stede når de samtalte om utøvelsen, ble våre analysebegreper; hvordan beskriver, undersøker og utvikler erfarne barnehagelærere sin profesjonsutøvelse.

Studien har vist at de erfarne barnehagelærerne i vårt utvalg er opptatt av å dele opplevelser og erfaringer fra praksishverdagen sin. Vi finner at samtalene mellom disse erfarne barnehagelærerne preges av en åpen, undersøkende holdning til profesjonsutøvelsen og vi mener å finne tilløp til pedagogisk resonnering. Denne resonneringen består av et beskrivende og undersøkende perspektiv som vi mener har et potensial i seg i forhold til barnehagefaglig utvikling av profesjonsutøvelsen. I mange av tilfellene blir det med imidlertid med tilløp, fordi den pedagogiske resonneringen enten avbrytes eller utsettes, går over i utvikling basert på erfaring mer en faglig innsikt, eller ender opp i et ønske om verktøy som kan løse

barnehagelærerens utfordringer. Samtalene til de erfarne barnehagelærerne vi observerte, preges av et hverdagslig språk når de drøfter barnehagefaglige tema. De snakker overveiende med hverdagslige ord og begreper når de beskriver, analyserer og evaluerer sine profesjonshandlinger. I måten de samtaler om sin praksis på, kommer det likevel til syne en faglig forståelse av hva som har betydning i det pedagogiske arbeidet.

## **7.1. Hva kan studien tilføre fagfeltet?**

Når vi hadde bestemt oss for å undersøke erfarne barnehagelærere fremfor nyutdannede, handler dette om en tanke om at disse etter flere år i profesjonen har et utviklet fagspråk, der de evner å synliggjøre sin profesjonsfaglige bakgrunn. Det betyr at det i vår forforståelse lå en forventning om at barnehagelærernes faglighet kommer til syne når de samtaler om sin profesjonsutøvelse. Ut i fra funnene våre ser vi imidlertid at dette ikke er noen selvfølge – de erfarne barnehagelærernes samtaler i vårt utvalg preges av hverdagsbegreper selv om de snakker i en barnehagefaglig referanseramme. I tillegg viser drøftingene våre at personalet i flere av samtalene beveger seg på siden av det vi anser som det barnehagefaglige mandatet, og bruker tid på resonneringer som står i kontrast til de profesjonelle oppgavene, slik de er angitt i for eksempel Rammeplanen. Sann sett gir denne studien et innspill i debatten om lekmannspreget og nyutdannedes utfordringer med profesjonskvalifisering i møtet med barnehagelæreryrket (Eik, 2014b; Steinnes, 2010; Ødegård, 2011). Hvis det er slik det muntlige fagspråket som de nyutdannede møter i praksisfeltet høres ut, er det forståelig at det blir vanskelig å ta vare på det pedagogiske språket man eventuelt har med seg fra utdanningen.

Denne studien viser at det kan være behov for å skape rom for pedagogisk resonnering på profesjonsfeltet. Det indikerer en oppfordring til barnehagelærere om å rette oppmerksomheten mot det å kunne bruke et presist fagspråk, der både fagbegreper, etiske refleksjoner og evnen til å beskrive, undersøke og utvikle inngår. Ønske vårt er at barnehagelærere ved å ha kjennskap til begrepet pedagogisk resonnering kan benytte seg av det potensialet som ligger i dette, til å utvikle en profesjonell praksis. Studien viser at profesjonsutøvelse bør være noe mer enn å samtale om barnehagelærerens praktiske kunnskap. Dersom den teoretiske kunnskapen og de etiske refleksjoner uteblir fra samtalen kan det føre til liten eller ingen utvikling av barnehagelærerens profesjonsutøvelse.

Vi ser for oss at oppgaven vår kan tilføre barnehagefeltet ny kunnskap, gjennom at vi bringer inn pedagogisk resonnering som et nytt perspektiv til forståelsen av faglige samtaler blant barnehagelærere. Denne måten å samtale om praksis på, kan bidra til å sikre mer faglighet og teoretisk tilknytning i profesjonsutøvelsen. Oppgavens teoretiske del viser til at barnehagelæreren innehar ulike former for kunnskap som bør videreutvikles for å sikre kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Som barnehagelærer har man ansvar for å stille seg undersøkende og kritisk til egen profesjonsutøvelse, og søke ny kunnskap i form av både erfaring og teori. Å drøfte etiske perspektiver – til barns beste - vil også være en viktig del av de faglige samtalenes innhold.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi gjentatte ganger undret oss over det vi opplever som en tilsynelatende mangel på faglighet i erfarne barnehagelæreres muntlige uttalelser knyttet til praksis. Er dette rotfestet i en forforståelse i oss selv, i forhold til hva barnehagelærerens faglighet egentlig består i? Sånn sett har oppgaven – både gjennom teoretiske betraktninger og gjennom analyse av empiri – minnet oss på den kompleksiteten og skjønnsbaserte dynamikken som preger dette fagfeltet. Hvor enkelt er det egentlig å definere et faglig fundert språk som kan dekke hele denne bredden? Vi mener at pedagogisk resonnering kan være et bidrag til å fylle ut deler av dette bildet. Rothuizen og Togsverds (2013) undersøkelse har sett på hvordan dette foregår i pedagogutdannelsen i Danmark, og sånn sett kunne det vært relevant at det ble gjort en tilsvarende eller lignende undersøkelse i det norske utdanningssystemet for barnehagelærere. Vi har også med interesse sett at for eksempel Eik (2014) foreslår hva det hun kaller et profesjonsspråk kan bestå av. I den forbindelse trekker hun blant annet fram med både vitenskapelige og spontane begreper, fortellinger og metaforer og begreper fra grunnlagsdokumenter som lov og Rammeplan (Eik, 2014a, s. 10) Dette gir ny bredde til forståelsen av fagspråk, og vi har en tanke om at det kunne være spennende å utforske innholdet i dette spesielle profesjonelle språket videre, for eksempel gjennom nye forskningsarbeider.

## **7.2. Forskningsetisk tilbakeblikk**

I denne studien har våre informanter gitt oss innblikk i deres samtaler om ulike tema og innhold når de har vært sammen i faglige fora. Det har vært viktig for oss at informantene var godt informert om deltakelsen i forskningsprosjektet, og at de var informert om undersøkelsens formål og omfang. Derfor sendte vi ut et skriv hvor vi informerte om

undersøkelsen vår og hvor informantene gav sitt informerte samtykke ved å underskrive på dette skjema<sup>4</sup>. De ble i den forbindelse opplyst om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst fra prosjektet. Alle de forespurte valgte imidlertid å takke ja til å være med, og ingen trakk seg underveis. Opplysningene om hvem disse informantene er og hvor de har tilhørighet er anonymisert i oppgaven, i et gjennomført kodesystem. Oppbevaring og tilgang til videomaterialet og transkriberinger har kun vært tilgjengelig for oss, og vil bli slettet senest seks måneder etter innlevert masteroppgave. Vi har gjennom disse vurderingene og valgene sørget for å ivareta en holdbar forskningsetisk standard i dette arbeidet, i tråd med de etiske retningslinjer for denne typen forskning, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006).

Som fagpersoner på det feltet vi har forsket i, har det ikke vært til å unngå at vi har vært preget av en viss forforståelse til det vi har undersøkt. Denne forforståelsen har vi dannet oss gjennom erfaring fra egen profesjonsutøvelse og teoretiske perspektiver tilegnet gjennom utdanning både på bachelor og masternivå. Vi har i løpet av studien reflektert over forforståelsen, og vært bevisste på at denne ikke skulle forstyrre det interessante som kom til syne gjennom empiri, analyse og funn. Dette har blant annet resultert i endring av forskningsspørsmålet underveis, ut i fra det vi vurderte som et litt for sterkt motivert ønske om å finne et fagspråk som stemte med forforståelsen vår (se begrunnelser for dette i kapittel 1.2.2.).

### **7.3. Vurdering av studiens kvalitet**

I en kvalitativ studie har det betydning at prosessen gjøres mest mulig transparent, både for dem som deltar og de som skal lese og gjøre seg nytte av forskningen (Flick, 2011). Vi har så langt det har vært mulig forsøkt å gjøre dette i oppgaven, ved å sette ord på de avgrensningene, valgene og vurderingene vi har gjort underveis i prosessen.

Studiens kvalitet kan blant annet sees opp mot de metodologiske betraktningene våre, som er redegjort for i kapittel 4. Vi har posisjonert oss innenfor en konstruksjonistisk og fenomenologisk ramme, og mener at forskningsprosessen vi har vært igjennom i så måte er et eksempel på hvordan kunnskap konstrueres i møtet mellom forskere, forskningsdeltakere og teori. Det åpne forskningsspørsmålet vårt bygger opp under denne tilnærmingen.

---

<sup>4</sup> Se vedlegg 2

Det faktum at vi har vært to som har samarbeidet om masteroppgaven, kan også ha hatt betydning for studiens kvalitet. Når vi søkte om å gjøre oppgaven i samarbeid<sup>5</sup>, hadde vi en forestilling om at dette kunne styrke resultatet, i og med at vi på den måten gjennom hele prosessen har hatt to stemmer og to blikk inn i det vi undersøkte, beskrev og drøftet. Samtidig har vi vært bevisste på å stoppe opp og reflektere underveis, slik at ikke den felles forforståelsen vi delte skulle komme i veien for interessante resultater. Det er ingen automatikk i at tostemthet tilfører noe nytt i en sak – det er også en risiko for at to stemmer bare forsterker et ensidig perspektiv, i stedet for å bidra til et rikere og mer flersidig bilde av det som studeres.

Enkelte faktorer i studien begrenser muligheten til å generalisere eller komme med påstander om at funnene er representative for et større utvalg. For det første bygger analysen på empiri hentet fra kun fire pedagogmøter i samme kommune. Dette er et begrenset utvalg, som innebærer at vi har måttet ta forbehold når vi drøfter funnene. For det andre hadde møtene forskjellig form og struktur, både i henhold til tidsramme, agenda og organisering. Når vi da for eksempel fant resonnering og talemåter som bryter med det som anses som en god barnehagefaglig praksis, kan vi ikke dermed ukritisk si at dette er en generell, gjeldende sannhet på barnehagefeltet. Samtidig har vi gjennom to fremlegg, et for henholdsvis praksislærere og et for en styrergruppe i en kommune opplevd en artikulert gjenkjennelse når funnene er blitt presentert. Det forteller oss at funnene og våre drøftinger rundt dem kan være nyttige og interessante også når de løftes ut av de spesifikke barnehagekontekstene og ses på i et større profesjonsmessig perspektiv.

## LITTERATUR

---

<sup>5</sup> Se vedlegg 1



- Ahrenkiel, A., Steen Nilsen, B., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag - den upåagtede faglighed.*: Frydenlund.
- Bae, B. (2008). Å se barnet som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Hentet fra [www.regjeringen.no/nb/dep/tema/barnehager](http://www.regjeringen.no/nb/dep/tema/barnehager)
- Christoffersen, S. A. (Red.). (2005). *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Dale, E. L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet.* Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2014a). Førskolelæreres profesjonsspråk. *FOU i praksis 2013 conference proceedings.*, 65-72.
- Eik, L. T. (2014b). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket.* (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Universitetet i Oslo Oslo.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(98), 127-139.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 29-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methology. A Beginners Guide to Doing a Research Project* London: SAGE Publications Ltd.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative Data Analysis. An introduction* London: SAGE Publication Ltd.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi.* Århus: Forlaget Klim.
- Hellesnes, J. (1984). Vitenskapsteori eller fiks ide? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 19(1), 1-7.
- Henriksen, C. (2010). Pædagog på egne præmisser. *Forskning i september 2010.*
- Hjort, K. (2008). Farvælfersstat - skal vi sælge velferden for at beholde den? I K. o. J. Jensen, N.R. (Red.), *Global utddannelse - lokalt demokrati?* (s. 20): Pædagogisk Sociologi III. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T. T. (2006). En lærer underviser - hva gjør en førskolelærer? I T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelærer* (s. 27-39). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jansen, T. T. (2008). Å arbeide mot det ukjente: Prosjektarbeid med barn i barnehagens faglige virksomhet. I T. Moser & M. Pettersvold (Red.), *En verden av muligheter: Fagområdene i barnehagen* (s. 175-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, J.-E. (2010). Från pedagogikk till ekonomi? Några kommentarer til kunnskapsproduksjonen i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 227-231. Hentet fra <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Jørgensen, P. S., Sommer, D., Hviid, P., Halse, J. A., Hansen, M. B., Sigsgaard, E., . . . Bang, J. (2011). Fra barndom til faktura. *Information.* Hentet fra <http://www.information.dk/278010>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Forskrift om pedagogisk bemanning.* Hentet fra <http://www.lovdataba.no/for/sf/kd/xd-20051216-1507.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (B. St.meld.nr 41). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*

- Kunnskapsdepartementet. (2013). Melding til Stortinget 24 - Framtidens barnehage. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løgstrup, K. E. (1996). *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Røthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 119-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I N. Winge, S. Mørreaunet & A. Greve (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2010). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 14-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskulturer i barnehage i møte mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. (s. 20-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)
- NOKUT. (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010 (s. 132). (Optrykk.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkjendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer - mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*: Res Publica.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2013). *Hvordan uddannes Pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprosjekt*. Hentet fra [www.bupl.dk/professionsidentitet](http://www.bupl.dk/professionsidentitet)
- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på "Politics of Childhood". *Barn*, 1(2010), 65-79.
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 54-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, M. (2010). Bidrar tidlig læring til sosial utjevning? *Barnehagefolk*, 4, 56-61.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning. En systematisk forskningskartlegging. I D. C. f. Uddannelsesforskning (Red.), (s. 39). København: Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet. (Optrykk.
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 115-135). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsendig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 11-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2008). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tholin, K. R. (2010). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2012). Argumenter for en utviklingsbasert førskolelærerutdanning. *Første steg*, 1, 50-55.
- Torjussen, L. P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog - Skjervheim og Hellesnes` pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 143-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Noske barnehager i tall*. (Optrykk.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Universitetet i Oslo.

- Østrem, S. (2007a). Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk Pedagogikk*, 27, 277-290. Hentet fra [http://www.idunn.no/ts/np/2007/03/barnehagen\\_som\\_leringsarena\\_-\\_realisering\\_av\\_tanken\\_om\\_ankjennelse](http://www.idunn.no/ts/np/2007/03/barnehagen_som_leringsarena_-_realisering_av_tanken_om_ankjennelse)
- Østrem, S. (2007b). Hva betyr "det tredje" for barnet som subjekt? Om betydningen av å diskutere barnehagens faglige innhold og etiske forankring. *Barnehagefolk*, 3, 16.
- Østrem, S. (2011). Hvilke mål styrer barnehagen mot. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Sjøbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 274-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverenget. (2009). *Å bli sin egen venn*. Oslo: Aschehoug & Co.

## VEDLEGG 1

### SØKNAD OM Å SKRIVE MASTEROPPGAVE SAMMEN

Med dette legges det inn søknad om å gjøre masteroppgaven i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap med innlevering våren 2014 som gruppearbeid.

Gruppen vil bestå av Lise Juritsen og Jostein Østmoen.

Gjennom samarbeid i løpet av flere år i samme styrenettverk, og ikke minst med felles studietid de siste to årene vet vi at vi hver for oss har kompetanse og erfaring som sammen kan gi kvalitet både til form og innhold i en masteroppgave. Dette har vi også erfart gjennom flere felles innleveringsoppgaver. Vi deler dessuten en sterk interesse for fagfeltet, og for betydningen av å styrke og synliggjøre barnehageprofesjonens faglige forankring. Vi mener at

dette vil tilføre oppgaven kvalitet i henhold til det flerstemmige perspektivet samskriving vil kunne gi.

Når det gjelder arbeidsfordeling vil vi etter beste evne sørge for at begge får lik arbeidsbyrde, gjennom hyppige treffpunkt/evalueringer og konkrete oppgaver og delmål i mellomperiodene. Vi regner også med å gjøre hver våre delstudier ut i fra det som defineres i forskningsspørsmålet. På denne måten vil få et bredere utvalg, og bedre grunnlag for refleksjon rundt funn.

Angående omfang, ser vi for oss en ramme på ca 100 sider.

Håper på positiv respons på søknaden.

Øvre Eiker 09.09.13

*Lise Juritsen og Jostein Østmoen*

## **VEDLEGG 2**

### **Informasjon om deltakelse i masterprosjekt;**

#### **DEN ERFARNE BARNEHAGELÆRERS FAGSPRÅK OG PEDAGOGISKE RESONNERING**

I sammenheng med vår masteroppgave i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved høyskolen i Buskerud og Vestfold, planlegger vi å gjøre en studie knyttet til erfarne barnehagelæreres fagspråk. I den forbindelse ønsker vi tilgang til et forskningsfelt som kan gi oss noen svar i forhold til de spørsmålene vi stiller oss i prosjektbeskrivelsen vår.

#### **Om masterprosjektet**

Gjennom vår egen erfaring fra barnehagefeltet, kombinert med teoretiske perspektiver vi har tilegnet oss så langt i masterstudiet, er vi blitt opptatt av barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Vi opplever at barnehageprofesjonen i dag er preget av et krysspress fra forskjellige samfunnsaktører, og ser betydningen av at barnehagepedagogene fremstår som en tydelig, profesjonell gruppe med solid, faglig forankring. I den sammenhengen er vi blitt spesielt interessert i barnehagelærernes fagspråk, og pedagogisk resonnering, og hvordan dette utøves i praksisfeltet – pedagoger imellom.

## **Gjennomføring**

Vi planlegger å være til stede som observatører på minimum et pedagog- /ledermøte i fire forskjellige barnehager. Vi ønsker å gjøre filmopptak av møtet, for å få dokumentert samtaler mellom pedagogkolleger. Disse opptakene vil vi i etterkant transkribere og gjøre en innholdsanalyse av, knyttet opp mot det vi ønsker å forske på. Opptakene vil bli slettet og transkriberte notater vil bli makulert senest 6 måneder etter innlevert masteroppgave. Det vil sikres full anonymitet når det gjelder deltakelse, og dokumentert materiale skal ikke være gjenkjennbart. Det er også fullt mulig å trekke seg fra prosjektet underveis, uten å måtte begrunne dette overfor oss.

## **Om oss**

Bakgrunn: Lise Juritsen har lang fartstid bak seg som barnehagestyrer. Hun har nå engasjement som faglærer i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark. Jostein Østmoen har tidligere vært lærer i grunnskolen, men har i de siste syv årene arbeidet som faglig leder i barnehage.

Ytterligere informasjon eller spørsmål stilles til:

Lise Juritsen	90820360	<a href="mailto:lisjuu@gmail.com">lisjuu@gmail.com</a>
Jostein Østmoen	93233082	<a href="mailto:jostein@mollefossen.no">jostein@mollefossen.no</a>

Vi ber om at vedlagte svarslipp fylles ut av alle som skal delta.

## **SVARSLIPP MASTERPROSJEKT 2014**

Jeg bekrefter at jeg ønsker å delta som informant i Lise Juritsen og Jostein Østmoens masterprosjekt. Jeg har lest informasjonsskrivet, og er inneforstått med rammene for prosjektet.

.....  
Sted, dato.

.....  
Underskrift